КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

П. П. Автомонов

ПЕДАГОГІКА ДІАЛОГУ:

інновації зарубіжної школи

Навчальний посібник

2

УДК 378 (075.8)

ББК 74.58я73

А18

Р е ц е н з е н т и :

д-р пед. наук, проф., акад. АПН України, М . Б . Є в т у х ,

д-р пед. наук, проф. М . П . Л е щ е н к о ,

д-р пед. наук, проф. О . В . М а т в і є н к о

Рекомендовано до друку вченою радою факультету психології

(протокол № \* від 20 квітня 2011 року)

Автомонов П. П.

А18

Педагогіка діалогу: інновації зарубіжної школи: навчаль-

ний посібник / П. П. Автомонов. – К. : Видавничо-полігра-

фічний центр "Київський університет", 2012. – 277с.

ISBN 978-966-4

Створено на основі надбань зарубіжної навчально-освітньої інно-

ватики особистісно-зорієнтованого, гуманістичного спрямування, що

стосується середніх загальноосвітніх закладів. Розкрито теоретичні та

технологічні основи розвитку інноваційних ідей у зарубіжній дидактиці

починаючи з кінця XIX ст. і до сьогодні.

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів,

учителів, працівників освіти.

УДК 378 (075.8)

ББК 74.58я73

ISBN 978-966-4 © Автомонов П. П., 2012

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

ВПЦ "Київський університет", 2012

3

ПЕРЕДМОВА

Мета курсу: сформувати теоретичну та практичну професій-

но-педагогічну компетентність, що забезпечить творчий рівень

викладацької, педагогічної й управлінської діяльності в закладах

освіти середньої та вищої ланки.

Завдання курсу:

􀂃 зробити історико-педагогічний компаративний аналіз

дидактичних досягнень зарубіжної школи гуманістичного

спрямування (кінець ХІХ–ХХ ст.);

􀂃 подати в короткому історико-педагогічному нарисі ос-

новні етапи розвитку "реформаторської педагогіки" та її міс-

це в процесі гуманізації освітнього простору у ХХ ст.;

􀂃 розкрити закономірності, принципи, форми й методи

навчання в експериментальних закладах зарубіжних країн;

􀂃 дати характеристику теоретичних засад видатних педа-

гогів зарубіжної школи, розкрити сутність і складові елемен-

ти їхніх технологічних здобутків;

􀂃 визначити умови ефективної реалізації зарубіжного дос-

віду, ідей, технологій у практику вітчизняної школи.

Відмінність запропонованого навчального посібника від іс-

нуючих, подібних із проблематики порівняльної педагогіки, по-

лягає в тому, що в ньому зосереджено матеріал саме зарубіжної

навчально-освітньої інноватики, особистісно-зорієнтованого,

гуманістичного спрямування, що стосується середніх загальноо-

світніх закладів. Власне тому він має назву "Педагогіка діалогу:

інновації зарубіжної школи".

Як відомо, один із недоліків вітчизняної педагогіки – відрив

від світового досвіду як у науковій, так і в прикладній сфері. У

той час, коли шкільна практика потребує свіжих ідей, намагаю-

чись вийти за межі традиційного навчання, інноваційні, експе

риментальні дидактичні знахідки світової педагогіки залиша-

ються маловідомими навіть для спеціалістів, а студенти та вчи-

4

телі звичайно стикаються лише з фрагментами інформації про

зарубіжні педагогічні нововведення, які, як правило, мають або

несистематизований, або інформативно-рекламний характер.

Порівняльно-педагогічний аналіз практики навчання в зару-

біжних країнах показує, що, незважаючи на відмінності шкіль-

них систем, зміст програм, загальні уявлення про традиційний

навчальний процес у різних країнах світу мають спільні риси.

Традиційним, наприклад, залишається урок – одночасне заняття

з цілим класом, під час якого функції вчителя: повідомлення,

передача знань, формування вмінь і навичок на основі засвоєно-

го нового матеріалу, його відтворення учнями й оцінка їхніх ре-

зультатів є типовими для педагогів усіх країн. Традиційним мо-

жна вважати й репродуктивний характер знань і способів їхньої

передачі учням у готовому вигляді.

Спроби відійти від такого роду навчання були у світовій пе-

дагогіці ще з часів Сократа. Однак в умовах масового шкільного

навчання вони пов'язані в основному з дидактичними пошуками

"нового виховання" в перші десятиріччя ХХ ст. (М. Монтесорі,

О. Декролі, С. Френе, Р. Штейнер тощо).

До цих пошуків можна в першу чергу віднести створення ек-

спериментальних шкіл. Це навчально-виховні заклади, які приз-

начені для перевірки, розробки й обґрунтовування нових для

свого часу педагогічних ідей. У Західній Європі та США діяль-

ність цих навчальних закладів практично повністю контролю-

ється та спрямовується шкільними відомствами, а також науко-

во-дослідницькими педагогічними центрами. Будучи важливим і

постійно діючим фактором модернізації й оновлення освіти, ек-

спериментальні школи мають подвійне призначення. З одного

боку це осередки педагогічних пошуків, а з іншого – популяри-

затори нетрадиційних підходів до навчального процесу. Експе-

риментальні школи виникають як відповідь на гостро актуальні

проблеми шкільної освіти. Серед таких проблем – диференціа-

ція навчання, міжнародне виховання, навчальні відносини учи-

телів та учнів, демократизація й гуманізація школи тощо.

Із середини ХХ ст. шкільне експериментування набуло широ-

кого розповсюдження. Особливо значним для розуміння тенден-

цій розвитку підходів до навчання стала зміна соціальної й жит-

тєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини.

5

У зв'язку з цим увесь представлений матеріал розподілений

на дві частини. У першій розглядаються експериментальні на-

вчальні заклади, які є джерелом нових ідей і генераторами руху

педагогічної практики до школи ХХІ ст.

Другу частину присвячено характеристиці інноваційних ідей

у технологічному плані. Деякі з них пройшли тривалий за часом

шлях свого розвитку, трансформувавшись як із традиційних

форм і методів, так із пошуків представників гуманістичного

напрямку "нового виховання", інші виникли як результат реалі-

зації досягнень науково-технічної революції в освіті.

Разом із тим до готових зарубіжних розробок неможна під-

ходити просто з позиції "користувача" – необхідно знайти влас-

ні орієнтири в існуючому світовому педагогічному просторі,

осмислити й освоїти дидактичні пошуки, підходи до побу-

дови навчального процесу, що були розроблені у світовій теорії

та практиці навчання.

Кожна глава завершується опорними схемами, які систематизу-

ють її, а також тест-контролем для самоперевірки отриманих знань.

Відповідно до вимог кредитно-модульної технології на-

вчання, навчальний посібник побудовано за такою внутріш-

ньою логікою:

􀂃 глава, як максимально систематизована інформація, що

включає історичний, теоретичний, практичний і методичний

матеріал;

􀂃 семінарське заняття, питання якого спрямовані на пог-

либлене вивчення теоретичних аспектів лекційного матеріалу;

􀂃 запитання для самоконтролю, у змісті яких виділені

найважливіші положення лекції й завдання для самостійної

роботи;

􀂃 завдання для самостійної роботи, що спрямовані на ак-

тивізацію творчого ставлення до предмету та власної майбу-

тньої професійно-педагогічної діяльності;

􀂃 тестові запитання дають змогу оперативно перевірити

знання студентів, як на рівні самоконтролю, так і на семінарських

заняттях чи на модульних контрольних роботах;

􀂃 список рекомендованих джерел спрямований на допо-

могу в пошуку необхідної інформації для більш поглиблено-

го опанування матеріалом.

6

Відповідно до Європейських стандартів курс "Педагогіка

діалогу: інновації зарубіжної школи" структурно розподілений

на дві частини, кожна з яких змістовно може відповідати пев-

ному модулю.

Частина І. Експериментальні школи в зарубіжних країнах.

Частина ІІ. Інноваційні ідеї технологій навчання зарубіжних

педагогів.

Наявні в навчальному посібнику питання, завдання, тестові

запитання можуть бути базовими для контролю та вистав-

лення відповідних балів. Однак кожен викладач при бажанні

може запропонувати свій авторський варіант. Так само це стосу-

ється і змісту лекцій.

Із вдячністю будуть прийняті зауваження та пропозиції щодо

покращення змісту навчального посібника.

7

Частина І

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ШКОЛИ

В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Глава 1

"Реформаторська" педагогіка

як джерело розвитку педагогічних

інновацій гуманістичного спрямування

1.1. Сутність і причини виникнення

"реформаторської педагогіки"

В історії людства видатні педагоги неодноразово зверталися

до гуманістики як ідеологічної основи формування педагогічних

ідей. Один із таких періодів в історії педагогіки посідає особли-

ве місце. Це "реформаторська педагогіка". Незважаючи на більш

ніж столітній проміжок часу, що минув із моменту її впрова-

дження, ідеї цієї педагогіки розвиваються та продовжують бути

актуальними і сьогодні, можна сподіватися, що будуть такими в

третьому тисячолітті. Це обумовлено тим, що гуманістична

спрямованість освіти є й буде головним лейтмотивом розвитку

світової освіти в майбутньому. Крім того, ця педагогіка базуєть-

ся на тих самих наукових, фізіологічних і психологічних заса-

дах, що й сучасна. А тому ставитися до неї можна і потрібно як

до основи, на якій виросла сучасна гуманістична педагогіка.

Під "реформаторським" в історії педагогіки розуміють період,

що хронологічно охоплює приблизно 80-ті рр. ХІХ ст. – 10-ті роки

ХХ ст. (1914–1916 рр.). Разом із тим деякі вчені, як наприклад

Н. М. Воскресенська, А. Н. Джуринський, Д. Л. Чавчанідзе цей

період визначають як період "експериментальної педагогіки",

спираючись на походження цього терміну (лат. experimentum –

спроба, дослід). Представниками цього періоду вони називають

А. Лая, Е. Меймана, О. Декролі й ін. Однак із такою ж назвою

8

існувала окрема течія, яка ґрунтувалася на психологічних експе-

риментах у педагогічному процесі, а названі представники висло-

влювали ідеї з позиції різних напрямків. Тому доцільніше визна-

чати цей період в історії як "реформаторський" (лат. reformare –

змінювати, перетворювати).

Найбільш значущі події цього періоду репрезентовані нижче:

Таблиця

1889 􀂃 Організація школи Абботсхольм в Англії;

􀂃 А. Ферр'єр організовує інтернаціональне

об'єднання "нових шкіл"

(із 1912 р. – Міжнародне бюро нових шкіл).

1895 􀂃 Г. Кершенштейнер призначений на посаду

керівника шкільної справи в Мюнхені.

1896 􀂃 Г. Кершенштейнер видає спеціальне роз'яснення

про викладання основних предметів у своїй школі;

􀂃 Виходить друком робота Е. Демолена "Від чого

залежить перевага англосаксів?"

􀂃 Відкритті Д. Дьюї в Чикаго лабораторії для

перевірки філософських і психологічних теорій.

1897 􀂃 Д. Дьюї презентує роботу "Моя педагогічна віра".

1898 􀂃 П. Наторп видає "Соціальну педагогіку";

􀂃 Відкриття школи Літца біля Ільзенбургу.

1898–1900 􀂃 Робота Монтессорі в психіатричній клініці,

розробка нових педагогічних методів.

1899 􀂃 Е. Демолен пропонує громадськості роботу:

"Нова школа";

􀂃 Відкриття школи де Рош Франції;

􀂃 Виходить з друку робота: Д. Дьюї

"Школа і суспільство".

1900 􀂃 Е. Кей публікує роботу: "Вік дитини";

􀂃 Затвердження пропозицій Г. Кершенштейнера

щодо реорганізації школи та запровадження

їх у практику.

1901 􀂃 Відкриття школи Літца в Гаубінді;

􀂃 Г. Кершенштейнер видає роботу "Державно-

громадське виховання німецької молоді";

􀂃 Відбувається І з'їзд представників руху

за художнє виховання.

9

Закінчення табл.

1902 􀂃 Виходить друком робота Д. Дьюї

"Школа і дитина".

1903 • В. А. Лай публікує роботу:

"Експериментальна дидактика";

• У Вейтмарі проходить ІІ з'їзд представників

руху за художнє виховання.

1904 • Відкриття школи Літца біля Біберштейна.

1905 • Відбувається ІІІ з'їзд представників руху

за художнє виховання.

1906 • Заснування школи

"Вільна община Віккередорф".

1907 • Запровадження "практичного навчання"

в німецьких школах;

• Відродження "Будинку дитини" М. Монтессорі

і запровадження нових методик;

• Г. Кершенштейнер публікує роботу:

"Основні питання шкільної організації";

• Е. Мейман пропонує широкому загалу

"Лекції з експериментальної педагогіки";

• Виходить робота В. А. Лай "Школа дії";

• Відкриття інституту О. Декролі.

1910 • Г. Кершенштейнер представляє роботу:

"Що таке трудова школа?"

1911 • Проходить з'їзд "Союзу прихильників

шкільної реформи" в Дрездені.

1912 • Організація в Женеві "Міжнародного

бюро нових шкіл";

• Г. Кершенштейнер опублікував роботу:

"Що таке державно-громадське виховання.

1915 • Д. Дьюї представляє освітянам роботу:

"Школа майбутнього".

1916 • Виходить у світ робота Д. Дьюї

"Демократія і освіта".

Отже, "реформаторська" педагогіка стала значною подією в

розвитку світової освіти, бо створила те підґрунтя, на якому ро-

звивалась уся передова педагогічна технологія ХХ ст. і продов-

жує розвиватися в ХХІ ст.

10

Поява "реформаторської" педагогіки була закономірною, бо

цьому сприяв ряд різних причин. Зокрема, це економічні, соціа-

льно-політичні, суто педагогічні.

У контексті аналізу економічних причин зазначимо, що пе-

ремога буржуазно-демократичних і буржуазно-національних

революцій у країнах Західної Європи та США в період від

1789 р. до 1871 р., утвердження політичного панування фінансо-

во-промислової буржуазії відкрили широкі можливості для

швидкого розвитку продуктивних сил.

Промислова революція, яка відбувалася в умовах вільної

конкуренції й завершилась у країнах континентальної Європи в

60–70 рр., підготувала основи для якісно нового розвитку про-

дуктивних сил. Вона стала, по суті, відправною точкою техніч-

ного прогресу, який протягом останньої третини ХІХ ст. доко-

рінно змінив структуру капіталістичного господарства та його

організаційні форми.

Технічний прогрес охопив передусім галузі важкої промис-

ловості; особливо інтенсивно розвивалась металургія й машино-

будування. Величезне зростання продуктивності праці в цих та

інших галузях промисловості було пов'язане з визначним науко-

во-технічним відкриттями, принциповими змінами в технології

виробництва, а також із виникненням нових, високопродуктив-

них галузей капіталістичної індустрії. Високими темпами здійс-

нювалась реконструкція транспорту. Так, за останні три десяти-

ліття ХІХ ст. мережа залізниць збільшилась у 3,9 рази, вітриль-

ний флот змінили великотоннажні металеві пароплави, парові

двигуни дедалі більше витісняли двигуни внутрішнього згорян-

ня. У найбільших капіталістичних державах (США, Німеччині,

Англії й інших) виникли нові галузі промисловості: електрична,

електротехнічна, хімічна.

Увесь цей небувалий технічний прогрес і розвиток промис-

ловості на кінець ХІХ ст. призвели до того, що принцип вільної

конкуренції та приватного капіталістичного господарства, на

яких базувався розвиток капіталізму в попередньому столітті,

вже не задовольняли існуючим вимогам часу. Економіка пере-

ходила в новий тип господарської організації та виробництва –

монополії, а капіталізм вступав у нову, вищу стадію – імперіалізм.

11

Відповідно виникла потреба в масовій підготовці нових ква-

ліфікованих кадрів різного рангу. Саме тому необхідно було пе-

ребудувати стару систему освіти, яка була б спрямована на під-

готовку молодого покоління до нових умов життя.

Соціально-політичні причини зумовлені великими змінами

в структурі продуктивних сил капіталістичного суспільства,

що супроводжувались істотною еволюцією у соціальних відно-

синах. Протягом останньої третини ХІХ ст. в країнах Західної

Європи та США остаточно складається тип буржуазної держа-

ви. Головними ознаками її були парламентська система, систе-

ма буржуазних партій, сильний апарат державної влади. У різ-

них країнах ці ознаки набували різних форм. Так, в Англії це

була конституційна монархія, у США – буржуазна демократія,

у Німеччині – юнкерсько-буржуазна монархія тощо. Ця систе-

ма істотно відрізнялася від тих форм буржуазної держави, які

виникали на світанку буржуазних революцій. Поряд із цим ві-

дбулися помітні зміни в соціальній структурі буржуазного сус-

пільства. Втручання держави в різні сфери соціальних відно-

син та суспільного життя розширились, у першу чергу це сто-

сувалось освіти. Сконцентрованість населення у великих міс-

тах і пов'язаний із цим розпад патріархального сімейного укла-

ду (розрив між житлом і місцем виробництва, зайнятість жі-

нок) призвели до того, що на масову школу, окрім навчання,

усе більш лягали виховні завдання, які раніше вирішувала сі-

м'я. Викликана змінами в структурі промисловості заборона на

дитячу працю та занепад традиційного домашнього виробниц-

тва визначали необхідність посилення уваги до професійної

підготовки в межах масової школи.

Таким чином, наприкінці ХІХ ст. капіталістичний світ заве-

ршував важливий період не лише економічного, а й соціального

розвитку. Це призвело до руху процеси, що поставили у супере-

чність стару систему освіти з новими вимогами до економічного

та суспільного життя.

Стара школа, яка була представлена системою Гербарта та

клерикальною педагогікою, стала піддаватися критиці, що пос-

тійно посилювалася. У промислових розвинутих країнах на поча-

ткову школу покладалися нові завдання готувати більш вмілих

12

працівників. Від середньої до вищої школи вимагали формувати

значно ініціативніших та освіченіших керівників усіх галузей ви-

робництва. Традиційна школа була відірвана від конкретного су-

б'єкту виховного впливу, у ній переважав інтелектуалізм, регла-

ментованість, повна відсутність самостійності та свободи.

Потреба в оновленні школи, педагогічної думки й науки

ставала все більш і більш актуальною. Націлені головним чи-

ном на формування культури мислення традиційні концепції

передбачали жорстке управління педагогічним процесом, пер-

шорядне місце відводилося вчителеві, а це позбавляло самос-

тійності самих учнів.

У старій школі, як зазначав один із визначних представників

"реформаторської" педагогіки Д. Дьюї, усе пристосовано для

"слухання", це школа, яка розрахована лише на пасивні здібнос-

ті. У школі дітям надається матеріал для навчання, вибраний і

структурований вчителем, комісією або директором училищ

(або взагалі яким-небудь органом управління навчальним закла-

дом, а від дитини вимагають, щоб вона засвоїла його в можливо

найкоротший термін. Д. Дьюї справедливо відмічає, що центр

тяжіння старої школи – поза дітей. Він – в учителі, підручнику,

всюди, де хочете, але тільки не в безпосередніх інстинктах і дія-

льності самої дитини. Крім цього Д. Дьюї вказує і на повну від-

сутність суспільного значення освіти: "від успіхів даного учня

не буде ніякої суспільної користі". Загальний висновок щодо

старої школи такий: вона не служить ні розвитку особистості

учня, ні розвитку суспільного життя.

Не менш критично з цього приводу висловлювався й інший

видатний педагог Г. Кершенштейнер. Він був упевнений, що

школа має об'єднати в собі економічні, культурні та соціальні

сили, які є в державі, і повинна стати головним виконавцем у

справі виховання сильного народу. Тобто, школа має йти в ногу

з часом і чітко реагувати на зміни, від чого дуже далека стара

школа. Завдання останньої – наповнити учнів знаннями, а не

виховати їх дух, розвинути егоїстичний, особистий інтерес до

знання, а не суспільний інстинкт.

Як і Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер помічає пасивний характер

існуючих шкіл і їх повну невідповідність інтересам дітей. У

13

свою чергу, В. А. Лай, видатний німецький педагог, наводить

шокуючі цифри результатів навчання у старій школі. Так, збі-

льшення росту та ваги дітей у перші роки навчання менші, ніж

у тих, хто не вчиться, число короткозорих у випускному класі

середньої школи піднімається до 43 %, а число заїк у молод-

ших класах збільшується вдвічі, більшість шкільних само-

губств трапилось тому, що вчителі своєчасно не помітили

яких-небудь аномалій у психіці учня. Успіхи в школі часто су-

перечать успіхам у житті, майстри нерідко скаржаться на недо-

ліки знань і навичок учнів, а вчителі середніх шкіл – на те саме

у юнаків, що складають випускні іспити. В. Лай іронічно за-

уважує, що навчальні плани, численна ієрархія догляду та ке-

рівництва, піклувальні методи, безкінечна велич праці та ста-

ранності, добросовісності і вірності своєму поклику дають в

кінці кінців такий мізерний результат.

У свою чергу Е. Кей у своїй праці "Вік дитини" зазначала, що

той, кому б дали завдання – вирізати кишеньковим ножем не-

займаний ліс, повинен відчувати той самий відчай безсилля,

який відчуває прагнуча реформ людина перед існуючою шкіль-

ною системою – цими непролазними хащами дурниць, упере-

джених думок, забобонів і помилок. У цій системі кожний пункт

можна обговорювати й заперечувати, але всі ці заперечення за

цих умов залишаються зовсім безплідними й безкорисними.

Е. Кей підкреслювала, що сучасній школі вдалося досягнути

того, чого, за законами природи, неможливо досягнути – цілко-

витого та повного знищення існуючої матерії. Спрага знань, са-

модіяльність і спостережливість, які діти приносять із собою,

вступаючи до школи, по закінченні школи зазвичай не видозмі-

нюються в нові знання та нові інтереси, а зовсім зникають. Та-

кий результат, після того як діти, сидячи з шестирічного до сім-

надцятирічного віку на шкільних лавках, вбивали свій час на те,

щоб годину за годиною, місяць за місяцем, семестр за семест-

ром, спочатку по чайній ложці, потім – десертній і, урешті-решт,

по столовій вживають мікстури, зроблені вчителем з уявлень і

понять, часто отриманих ним із четвертих або п'ятих \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_рук.

У зв'язку з цим організатор однієї з "нових шкіл" в Англії

Д. Г. Бедлей вказував, що ґрунтуючись на класичних основах,

14

наша школа протягом багатьох віків пристосовувалася до нових

цілей, видозмінюючись згідно вимогам сучасного життя, і таким

чином втратила свою єдність, не ставши від цього більш корис-

ною. Вона не може дати ні вченого, ні підприємця, а між тим

промислова та соціальна еволюція крокує вперед і вимагає від

школи позитивних результатів, а паралельно з цим розумова і

моральна еволюція вимагає нового синтезу, нової життєвої фі-

лософії, що не може сформуватися без допомоги виховання.

Як бачимо, існуюча на той час школа вже не відповідала

новому часу, вона застаріла та відстала, критика на її адресу

постійно посилювалась і дедалі жорстокішала. Квінтесенцією

всього сказаного є слова В. Лай: "Новий час вимагає нових

шкіл". І як вихід з існуючого положення в освіті передовими

педагогами і вченими були представлені різні варіанти перебу-

дови старої школи.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. у зарубіжній педагогіці

простежувалися дві головні парадигми – педагогічний традиці-

оналізм: соціальна педагогіка, релігійна педагогіка, педагогіка

орієнтована на філософське осмислення процесу навчання та

виховання; нове виховання – реформаторська педагогіка. І на

початку ХХ ст. нова теоретична база для діяльної школи була

вироблена саме реформаторською педагогікою. Ця педагогіка

відрізнялася не лише негативним ставленням до колишньої тео-

рії та практики виховання, але й особливим інтересом до особи-

стості дитини, її внутрішнього світу. Представники цієї педаго-

гіки шукали шляхи формування особистості протягом усього

періоду дитинства. Ця педагогіка проголошувала ідею розвитку

особистості на основі вроджених здібностей.

1.2. Класифікація напрямків

"реформаторської педагогіки"

Як вже було зазначено, "реформаторська" педагогіка не була

однорідною. Погляди її представників виявилися надзвичайно

широкими й різноголосими як за принципами, що декларували-

15

ся, так і за науковою приналежністю її представників. Тому су-

часні педагоги неодноразово робили спроби з величезної кілько-

сті ідей вичленити саме ті, що найповніше відображали гуманіс-

тичні прагнення й загальну стратегію перебудови старої школи.

Окремі, найбільш вдалі варіанти аналізу різних класифікацій

течій "реформаторської" педагогіки, що існували в педагогічній

теорії та практиці, розглянемо нижче.

Загальновідомо, що будь-яка класифікація, особливо в суспіль-

них науках, може бути прийнята лише умовно, оскільки існують

різні підходи, принципи їхньої побудови. Учені, що досліджували

цей період з історико-педагогічних позицій наводять свої варіанти

розмежування педагогів-реформаторів на різні напрямки. Так, до-

слідник даного періоду початку ХХ ст. П. А. Соколов поділяє "ре-

форматорську" педагогіку на три напрямки (див. рис. 1.1):

"Реформаторська" педагогіка

Соціальний Практично-трудовий Експериментально-

напрямок напрямок педагогічний напрямок

П. Наторп Д. Дьюї В. Лай

Г. Кершенштейнер Е. Мейман

Рис. 1.1. Класифікація "реформаторських" напрямків

за П. А. Соколовим

В основу свого поділу він ставив засоби, за допомогою яких

здійснюється виховання та навчання, відповідно: соціум, суспі-

льство; праця; засоби експерименту й науки педології.

Інші дослідники, наприклад М. С. Гриценко, більш детально

розмежовує представників цього періоду. В основу своєї класи-

фікації вчений ставить історико-хронологічний принцип, що

дало можливість значно розширити кількість напрямків і відпо-

відно їхніх представників.

16

Основні напрямки "реформаторської" педагогіки

Соціолого-

біологічний

"громадянське"

виховання

та "трудові" шко-

ли

"вільне"

виховання

"нове" виховання

і "нові школи"

"експерименталь-

на"

педагогіка

"прагматична"

педагогіка

– інструменталізм;

– коструктивізм;

– прогресивізм

тощо.

Г. Спенсер

Г. Кершен-

штейнер

Е. Кей

Г. Шаррельман

М. Монтессорі

С. Редлі

Е. Демолен

Г. Літц

Г. Вінекен

А. Фер'єр

В. Лай,

Е. Мейман

Д. Дьюї

Рис. 1.2. Напрямки "реформаторської" педагогіки

за М. С. Гриценком

Група дослідників історії педагогіки під керівництвом

М. А. Константінова виділяє такі основні напрямки "реформа-

торської" педагогіки:

"Реформаторська" педагогіка кінця XIX – початку XX ст.

"громадянське

виховання"

і "трудова

школа"

Педагогіка

дії

Нові

школи

Експерименталь-

на педагогіка

Прагматична

педагогіка

Г. Кершен-

штейнер В. Лай Е. Демолен

А. Фер'єр

Е. Мейман

С. Торндайк Д. Дьюї

Рис. 1.3. Загальна картина "реформаторської" педагогіки

за М. Константіновим

Як бачимо, подібно М. С. Гриценку, тут також простежується

історико-хронологічний принцип. Але крім спільного, у цих

двох останніх класифікаціях спостерігаються і певні відміннос-

17

ті. Перш за все, це ми бачимо у самих напрямках. Зокрема,

М. С. Гриценко включає в "реформаторську" педагогіку так зва-

ний соціолого-біологічний рух (Г. Спенсер) і напрямок "вільно-

го виховання" (Е. Кей, Г. Шаррельман, М. Монтессорі). У свою

чергу М. А. Константінов виділяє А. Лая, як представника окре-

мого напрямку – педагогіки дії.

Ще більшу деталізацію знаходимо в іншого дослідника цього

періоду В. П. Кравця. Крім зазначених раніше напрямків, він

виділяє ще два нових напрямки: це "функціональна" педагогіка

(Е. Клапаред) і педагогіка культури (В. Дільтей, Б. Кроче,

Д. Джентіле). Також він окреслює рух, що представляє

Г. Спенсер як педагогіку позитивізму, спираючись на філософ-

ський напрямок, що лежить в основі цієї теорії. Ще однією осо-

бливістю класифікації цього дослідника є відсутність напрямку

"соціальної педагогіки" (П. Наторп).

Таким чином, за класифікацією В. П. Кравця, "реформатор-

ська" педагогіка має значно розширену структуру.

Педагогіка позитивізму Г. Спенсер

Експериментальна

педагогіка

Е. Мейман,

Е. Торндайк

Педагогіка дії В. Лай

"Нові" школи,

і нове виховання

С. Редді, Е. Демолен,

А. Фер'єр, Г. Літц

Функціональна педагогіка Е. Клапаред

"Вільне" виховання Е. Кей, Г. Шарельман,

М. Монтессорі

Педагогіка культури В. Дільтей, Б. Кроче,

Д. Джентіле

Трудові школи

і громадянське виховання Г. Кершенштейнер

Основні напрямки

"реформаторської" педагогіки

кінця XIX початку XX ст. Прагматична педагогіка Д. Дьюї

Рис. 1.4. Класифікація "реформаторських\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_" напрямків

за В. П. Кравцем

18

Зазначимо, що деякі дослідники, як наприклад В. Є. Гмурман

та Ф. Ф. Корольов, відносять А. Лая до представників експери-

ментальної педагогіки, таким чином не виділяючи його "педаго-

гіку дії" як окремий напрямок у "реформаторській" педагогіці.

Отже, спільним у аналізі класифікацій різних авторів, що

представлені на рис. 1.1–1.4. є принцип історико-хронологічного

підходу до ідей "реформаторської" педагогіки.

Інший погляд на цю проблему спостерігаємо в дослідженні

групи авторів під керівництвом К. Салімової. Головним принци-

пом їхньої класифікації виступає взаємовідношення мети вихо-

вання й особистості. Відповідно до цього, уся "реформаторська"

педагогіка розподіляється на два напрямки. Представники пер-

шого твердили, що інтереси суспільства – головна мета вихован-

ня й тому увесь навчально-виховний процес слід підпорядкову-

вати соціалізації індивіда. Найбільш яскравими представниками

цього напрямку називаються П. Наторп і Г. Кершенштейнер.

Представники другого напряму вважали, що метою вихован-

ня є сама дитина, і тому увесь навчально-виховний процес по-

винен бути підпорядкований створенню умов для розвитку здіб-

ностей, інтересів, нахилів самого учня. Цю думку поділяли

М. Монтессорі, А. Біне, С. Берт, інші (див. рис. 1.5.).

"Реформаторська" педагогіка

Мета – інтереси суспільства Мета – людина

П. Наторп,

Г. Кершенштейнер М. Монтессорі, А. Біне, С. Берт

Рис. 1.5. Класифікація "реформаторських" напрямків

за принципом спрямування мети

Розглядаючи погляди різних дослідників щодо проблеми

структурування "реформаторської" педагогіки, звертає на себе

увагу одна спільна тенденція. Усі автори вдаються до деталізації,

до чіткого розмежування, до розподілу. На думку Т. Петрової,

"реформаторська" педагогіка, незважаючи на її різнорідність, яв-

19

ляє собою взаємопов'язане та взаємопроникне явище. Це підтвер-

джує спільна назва, якою в історії педагогіки об'єднуються всі

напрямки. Тому, на думку вченої, слід не поділяти, а навпаки,

інтегрувати ці напрямки. Саме таку спробу першим зробив

Соколов (див. рис. 1.1). Але його класифікація не повністю охоп-

лює всі процеси та явища, що відбувалися в той час у педагогіці.

Щоб краще зрозуміти, що уявляє собою "реформаторська" пе-

дагогіка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, звернемося до рис. 1.6. Аналіз ідей експериментаторів

показав, що всі напрямки "реформаторської" педагогіки перебу-

вають у активній взаємодії та спільності. Так, практична експери-

ментальна педагогіка є результатом взаємодії наукової експери-

ментальної педагогіки та педології. У свою чергу практична екс-

периментальна педагогіка реалізується в діяльнісно-практичному

та природному напрямках. Це, однак, не означає їхньої абсолют-

ної відокремленості. Окремі ідеї діяльнісно-практичного спряму-

вання спостерігаються у природному й навпаки. Соціальна педа-

гогіка теж не стоїть осторонь, вона є часткою, необхідним елемен-

том і в діяльнісно-практичному, і у природному напрямках.

Таким чином, "реформаторська" педагогіка, синтезуючи ідеї

різних напрямків теорії та практики, уявляє собою гармонійне,

цілісне явище в історії педагогіки. Основу цієї гармонії склали

три "кити", на яких трималась "реформаторська" педагогіка:

1) природність, 2) практичність, 3) соціальність.

Слід звернути увагу, що зазначені структурні компоненти є

основоположними не лише в "реформаторській" педагогіці, але

й у інтегративній педагогічній категорії – гуманізм. Це ще раз

доводить її гуманістичну спрямованість.

Аналіз різних напрямків "реформаторської педагогіки" дав

можливість Т. Петровій виділити 12 головних принципів, що

декларували педагоги. Серед них принципи, що їх можна вважа-

ти науково-методологічною основою гуманістичного спряму-

вання в навчально-виховному процесі:

􀂃 принцип гуманістичної спрямованості мети;

􀂃 принцип психологічної обґрунтованості ідей;

􀂃 принцип розвитку особистості;

􀂃 принцип соціалізації;

􀂃 принцип підготовки вчителя-гуманіста;

20

Принципи, що сприяють вирішенню пізнавального, комуні-

кативного й діяльнісного компонентів гуманістично спрямова-

ного педагогічного процесу:

􀂃 принцип свободи;

􀂃 принцип індивідуального підходу;

􀂃 принцип самостійності, самодіяльності та творчої активності;

􀂃 принцип структурування змісту;

􀂃 трудовий принцип, як основа всебічного розвитку особистості;

􀂃 принцип наочності;

􀂃 принцип гри.

Аналіз причин виникнення "реформаторської" педагогіки рі-

зного характеру (економічного, соціально-політичного, педаго-

гічного\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_), різноманітних класифікацій напрямків цього періоду та

систематизація головних ідей показали, що педагоги-рефор-

матори в більшій чи меншій мірі проголошували спільні вимоги

до проблеми реформування шкільної системи. Це дало можли-

вість систематизувати й уніфікувати всі напрямки та розглядати

в зв'язку з цим "реформаторську" педагогіку як загальне явище,

де об’єднуючими чинниками стали принципи, що були задекла-

ровані педагогами. Вище зазначене дає підстави стверджувати,

що цей період є визначальним етапом розвитку гуманізму в іс-

торії педагогіки для сучасної практики.

21

Семінарське заняття

""Реформаторська" педагогіка

як джерело розвитку педагогічних інновацій

гуманістичного спрямування"

1. Сутність і причини виникнення "реформаторської педагогіки".

2. Класифікація напрямів "реформаторської педагогіки".

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Як можна охарактеризувати стан навчально-виховного

процесу в зарубіжних школах кінця ХІХ початку ХХ ст.?

2. Чим можна пояснити бурхливий розвиток експеримента-

льних пошуків педагогів саме в кінці ХІХ – початку ХХ ст.?

3. Що є об'єднуючими чинниками ідей "реформаторської

педагогіки"?

4. Які з напрямків експериментальної педагогіки мають

гуманістичне спрямування і в чому воно визначається?

5. Які відмінності теорій реформаторів мають принципо-

во науковий характер, а які технологічний?

6. Визначте, яка з класифікацій напрямків "реформатор-

ської педагогіки", на Вашу думку, є найбільш доскона-

лою, і чому?

7. Обґрунтуйте значення й необхідність запропонованих

класифікацій для науки та практики.

8. Запропонуйте власний варіант класифікації "реформа-

торської" педагогіки.

Список рекомендованої літератури

1. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

2. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

22

3. Воскресенський Н.М. и др. Разработка теоретических основ

экспериментальной педагогики в к. ХІХ – нач. ХХ в. / Воскресен-

ський Н.М., Джуринський А.Н., Чавчанидзе Д.Л. // Сов. педагоги-

ка. – 1981. – С. 118–122.

4. Вульфсон Б.Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульфсон

Б.Л., Малькова З.А. : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 1996. – 256 с.

5. Галус О.М. и др. Порівняльна педагогіка / Галус О.М., Шапо-

шнікова Л.М. : навч. посібник. – Хмельницький : Хмельницький гу-

манітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

6. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики / Джу-

ринский А.Н. : учебн. пособие. – М. : Изд. группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

7. Історія педагогіки / Під ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

8. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежем / Капранова В.А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

9. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / Кра-

вець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

10. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2

(XVIII–ХХ вв). НИИ общ. педагогики АПН СССР: К.И. Салимова

и др. – М., 1989. – 284 с.

11. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

12. Педагогические искания в Европе и Америке / Под ред.

М. М. Штейнгауз. – М. : Работник просвещения, 1930. – 128 с.

13. Порівняльна педагогіка : Навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

14. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

Навч. посібник. Сумський педагогічний університет імені

А. С. Макаренка. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 301 с.

23

Тест-контроль до глави 1

1. Які зміни відбулися в першій половині ХХ ст. у педагогіці?

а) змінення предмету й об'єкту педагогіки;

б) зростання вимог до обсягу знань, умінь, навичок,

нові дослідження про природу дитини,

практичний досвід навчальних закладів;

в) спеціальний набір форм, методів, способів,

прийомів навчання і виховних засобів;

г) зміни у змісті навчальних предметів.

2. Які дві основні парадигми відстежуються в педагогіці ХХ ст.?

а) педагогічний традиціоналізм

і реформаторська педагогіка;

б) педагогіка марксизму та соціальна педагогіка;

в) порівняльна педагогіка й дидактика;

г) педагогіка прагматизму

та педагогіка співробітництва.

3. Який із перелічених представників належить до соціальної

педагогіки?

а) Джон Дьюї;

б) Еміль Дюркгейм;

в) Август Лай;

г) Альфред Біне.

4. Основна ідея педагогіки Елен Кей?

а) формування всебічно розвиненої людини;

б) підійшла до розуміння детермінованого виховання

соціально-економічними умовами життя людей;

в) у дитині слід розвивати творчі сили;

г) у дитині слід розвивати життєві імпульси.

5. Джон Дьюї виділяє чотири групи імпульсів у дитини, яка

група зайва?

а) соціальний імпульс;

б) мотивуючий імпульс;

в) інстинкт допитливості;

г) виразний імпульс;

д) будівничий імпульс.

24

6. Що на думку Августа Лая лежить в основі фізичної і тру-

дової діяльності?

а) реакція;

б) імпульс;

в) лінощі;

г) прагнення до самовдосконалення.

7. Геогр Кершенштейнер представник:

а) соціальної педагогіки;

б) порівняльної педагогіки;

в) реформаторської педагогіки;

г) класичної педагогіки.

8. Яких рис характеру допомагає досягнути праця, на думку

Г. Кершенштейнера?

а) чесність, добропорядність, старанність;

б) лінощі та роздратованість;

в) рівновагу, цілеспрямованість,

аналітичне мислення;

г) відповідальність, обов'язковість, принциповість.

9. На зміну якій педагогіці прийшла реформаторська?

а) педагогіці марксизму;

б) традиційній педагогіці;

в) соціальній педагогіці;

г) порівняльній педагогіці.

10. Яка основна мета реформаторської педагогіки? \_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11. Чому, на думку Джона Дьюї, дитина – це вихідна точка,

центр і кінець усього?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

12. Які засади є основними для навчання, за В. Лаєм?

а) виховання, навчання, розвиток;

б) виховання, розумове відображення, переробка,

зовнішнє відображення, діяння\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) "книжне навчання", "лабораторне навчання",

"практичне навчання";

г) навчання на прикладах, на природі.

25

13. Основним засобом процесу навчання Г. Кершенштейнер

вважав:

а) гру;

б) дитячу працю;

в) заняття на природі;

г) заняття різними видами образотворчого мистецтва.

14. Яка філософська теорія стала основою педагогічних пог-

лядів Д. Дьюї?

а) філософія позитивізму;

б) філософія екзистенціалізму;

в) філософія прагматизму;

г) філософія неотомізму.

15. На думку Д. Дьюї, виховання відтворює дві сторони:

а) педагогічну та психологічну;

б) фізіологічну та психологічну;

в) соціальну та педагогічну;

г) соціальну та психологічну.

26

Глава 2

Наукові ідеї представників

"реформаторської педагогіки"

2.1. "Експериментальна педагогіка" –

основа реформаторських течій

Аналіз теоретичних ідей представників реформаторської пе-

дагогіки слід розпочати з визначення ролі та сутності такого на-

прямку як "експериментальна педагогіка". На розуміння цього

питання проливає світло один із засновників Р. Гастон у своїй

праці "Експериментальна педагогіка". Під експериментальною

педагогікою він розуміє науку про виховання, яку намагаються

створити в лабораторіях психології і педології, і про мистецтво

виховання, що здобуває всю свою силу в деяких шкільних екс-

периментальних дослідженнях, що добре поставлені й багато

раз повторюються. У зв'язку з цим, логічним є розподіл "експе-

риментальної педагогіки" на дві частини.

Перша – експериментальна наука про виховання. Друга – ек-

спериментальне педагогічне мистецтво. Перша вивчає внесок

психологічних і суспільних наук у теорію нормального розумо-

вого розвитку та пристосування дитини до вимог цивілізації, а

друга – практично застосовує ці знання й намагається встанови-

ти методи виховання.

Перша розглядає виховання як явище, закони й умови якого во-

на виявляє; друга ставить собі за мету знайти засоби покращити

існуюче виховання. При цьому, вона поважає його споконвічні за-

сади, але працює над тим, щоб звільнити його від помилок, що по-

рушують правильність роботи. Підпорядкувати експериментальне

педагогічне мистецтво теорії виховання, а її об'єднати з соціологі-

єю та психологією, – і є метою цього напрямку.

Згідно з Е. Мейманом, одного з найбільш видатних представ-

ників експериментальної педагогіки, ця наука відрізняється від

класичної по-перше тим, що вона підпорядковує нормативну

27

частину педагогіки її науковій частині; по-друге, тим, що вона

намагається вирішити всі педагогічні проблеми вивченням самої

дитини. Таким чином, експериментальна педагогіка – це педо-

логія, вона бере за об'єкт не новонародженого, а школяра, і від-

повідно зі спостережень над ним вона намагається сформулюва-

ти всі правила виховного методу.

Ще один погляд на мету цієї науки сформулював Р. Гастон,

що бачить в експериментальній педагогіці лише вступ до більш

повної теорії соціального виховання. До того ж цей вступ обо-

в'язковий, тому що він відповідає вимогам формування особис-

тості. А перш ніж думати про пристосування цивілізованої лю-

дини до виконання нею спеціальних обов'язків, що відповідають

статі та класу, а також до професійної техніки, потрібно сфор-

мувати особистість.

Представники експериментальної педагогіки зазначають, що

повністю неможливо експериментально дослідити всі питання

педагогіки. Саме тому, що не всі проблеми науки про виховання

можуть бути обмежені галуззю вивчення явищ. Виявлення зага-

льних і спеціальних цілей освіти значною мірою залежить від

факторів, які повинні розглядатися як вихідні дані. Держава та

суспільство визначають головним чином спеціальні цілі освіти

та частково загальні цілі виховання відповідно рівням культури

й ідеалу цивілізації цього часу.

Отже, мета освіти, вважають вчені, визначаються не психологі-

чними міркуваннями, а скоріш міркуваннями чисто практичними,

зокрема, характером і функціями, притаманними кожній школі.

Зазначимо, що Р. Гастон не поділяв цей погляд, визначаючи

виховання як єдність ряду видів діяльності, що випробовує ди-

тина в певному середовищі й безпосереднім соціальним її фор-

муванням як людини.

Застосування порівняльного методу щодо індивідуального

розвитку дитини та її соціального розвитку привело вчених до

висновку, що виховання є скорочений варіант відтворення куль-

тури, а сама мета виховання є висновком із загального закону,

що встановлюється соціальними та психологічними науками.

Таким чином, структура експериментальної педагогіки скла-

дається з наукової та практичної її частин. Що ж являє собою на-

28

укова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_частина експериментальної педагогіки? Її розвиток перш за

все пов'язаний із науковими досягненнями в галузі психології.

У другій половині XIX ст. під зростаючим впливом "соціаль-

ної динаміки" О. Конта й етнографічної психології, заснованої

школою, що бере свій початок від Гербарта, психологія посту-

пово поділилася на дві дуже відмінні науки: теорію елементар-

них процесів, спільних для людей і вищих тварин, а також лю-

дей різного віку й різних рас, і теорію процесів, притаманних

нормально розвинутим особам, тобто тим, що ввійшли в суспі-

льне життя дорослими. Перша з цих наук межує з біологією й

може розроблятися лише людьми, достатньо знайомими з біоло-

гічними методами; інша є справді соціальною наукою, що пот-

ребує доволі значної фізіологічної й історичної обізнаності. От-

же, тільки перша наука і є експериментальна у високому розу-

мінні слова, інша – порівняльна.

Експериментальна педагогіка ж, маючи об'єктом свого ви-

вчення школяра, стала свого роду "третьою" наукою, оскільки

вона належить то до теорії елементарних процесів, то до соціа-

льної психології. Саме в цьому і полягає складність вивчення

дітей. Відповідно віку дитини спостерігаються або елементарні

процеси, або як вони змінюються під впливом вищих процесів,

таких як увага .емоції, мова.

Р. Гастон формулює п'ять головних висновків, що витікають

з експериментальної педагогіки.

1. Педагогіка – складова гігієни дитячого віку. Експеримента-

льне педагогічне мистецтво застосовує свої методи лише до нор-

мальної дитини. З ознаками, що відрізняють дитину як анормаль-

ну, відсталу, неврівноважену, повинна займатись патологія.

Педагогіка надає найважливіше значення режиму. Вона реко-

мендує утримання від спиртних напоїв, надає перевагу рослин-

ному харчуванню над м'ясним, передбачає обов'язковий нічний

сон, а на ранок фізичні вправи, що потребують напруженої уваги,

післяобідні години – для робіт менш важливих. Вона приділяє

увагу і такому явищу як перевтома, факту, що підлягає нагляду і

що вимірюється за допомогою динамометра й естезіометра.

2. Експериментальна психологія навіює вихователю глибоку

повагу до індивідуальності, до розумової, аффективної й мора-

29

льної своєрідності учня. Вона навчає його, що індивідуальність

невіддільна, що жоден метод не дозволяє сподіватися на пере-

робку одного типу розуму чи характеру на інший. Зі свого боку,

соціологія повідомляє йому, що соціальні сили народжуються з

комбінування раніше існуючих, діяльностей, що соціальна спі-

льна праця об'єднує різнорідні особливості й допомагає викори-

стовувати відмінності розумів і характерів. Ці зауваження ви-

правдовують індивідуалістичну уяву про виховання, якщо під

індивідуалізмом розуміють схильність довіряти більше особис-

тій енергії, ніж владі, більше ініціативі, ніж наслідуванню, якщо

індивідуалістичне суспільство є тим, що ґрунтується на принци-

пі індивідуальної відповідальності та примножує її застосуван-

ня. Експериментальна наука бачить у вихованні соціальну фун-

кцію. Цим поняттям про соціальну функцію вона замінює більш

невизначене поняття про мету виховання. У свою чергу, функція

суспільства є формування особистості.

3. Експериментальна педагогіка пропагує навчання та вихо-

вання волі, оскільки розумове зусилля є показником свідомої

діяльності. Кожного разу, коли методично тренують волю, побі-

чно полегшують інтелектуальні дії, які завжди є станом довіри, і

кожного разу, коли дитину тренують у мисленні, у виділенні

чітких уявлень, у сприйнятті та пов'язуванні співвідношень, у

розширенні кола уявлень, сприяють формуванню в неї здібнос-

тей добре обговорювати й контролювати свою поведінку згідно

з чіткими принципами та осмисленими переконаннями.

4. Експериментальна педагогіка проповідує три методи – наоч-

ний, аналітичний, синтетичний, – що відповідають головним ста-

діям розумового розвитку. Як правило, доводиться вживати їх од-

ночасно, однак кожний із них закономірно має перевагу в певному

віці. Аналіз повинен передувати синтезу, а наочність – аналізу.

Методи ці придатні не лише для керівництва та викладання вчите-

лів, але й для вирішення заданих учню вправ, які повинні бути так

побудовані, щоб у кожному віці вони сприяли накопиченню

знань, на стільки, наскільки потрібно для розвитку розуму та волі.

5. Останній висновок витікає із попереднього та полягає в осо-

бливому виділенні наочного методу. Оскільки лише він один до-

зволяє пов'язувати шкільну діяльність з особистим життям учня

30

та збуджувати, унаслідок цього, довготривалу зацікавленість і

увагу до предметів, що вивчаються, не стомлюючи його. Це над-

звичайно пластичний метод, який з одного боку межує з безпосе-

реднім сприйняттям, з іншого – з аналізом. Не можна назвати жо-

дної форми знання й мистецтва, де б він не застосовувався.

2.2. "Педагогіка дії"

як напрям реформаторської педагогіки

Своєрідний погляд на проблему реформації школи висловив

німець В. А. Лай, який виступив із своєю педагогікою дії. Аналі-

зуючи стан освіти в той час, він справедливо зазначає, що в педа-

гогіці, як і у всіх галузях духовного життя, панує неспокій.

Скрізь політична тривога, сумнів і боротьба, але в той же час у

прагненні до нововведень відчувається значне пожвавлення в

педагогічному житті. Але разом із позитивними сторонами є та-

кож і негативні, які полягають у розділенні, у послабленні сил

"педагогічних шкіл" завдяки крайностям і одностороннім захоп-

ленням учених, завдяки чварам, взаємним невизнанням і непоро-

зумінню серед них. У зв'язку з цим, В. Лай впевнений у необхід-

ності спільного погляду, єдності, сумісної роботи в напрямку

створення "нової школи". Він вважає, що саме педагогічна про-

блема дії, а не ручної праці або навчання в майстерні могла б

об'єднати всіх реформаторів і повинна б привести їх до вирішен-

ня загальними силами основного питання освіти та виховання.

Не байдуже – говорить він – яке ім'я дається тій чи іншій ре-

форматорській течії: nomen est omen (назва є знак) і що стосу-

ється слова "робота", то як уже показує нам зміст самого слова в

його головних і побічних значеннях, воно не може бути осно-

вою фундаментальної, єдиної та всеосяжної реформи школи і

навчання. Слово "робота" показує на відношення підпорядку-

вання, що переходить із роду в рід, на раба, кріпака та слугу.

Робота значила спершу рабську роботу, кріпацьку працю. Під

словом "робочий" і зараз перш за все ми уявляємо собі виконав-

ця фізичної праці вдома, у полі і на фабриці, найманого праців-

ника, ремісника, майстра. І відповідно з цим робота (праця) як

31

принцип шкільної реформи з часів Я. А. Коменського та

Й. Песталоцці й до сьогодні мала значення "рукоділля", "техніч-

ної праці", "ручної праці". Але потрібно мати на увазі, додає

В. Лай, що школа може і повинна пропонувати не лише важку

буденну роботу, але й веселі свята, не лише труднощі, але й ра-

дість, насолоду та відпочинок у природі та в мистецтві.

Поняття роботи як принципу надто вузьке й бідне в психоло-

гічному відношенні для того, щоб побудувати на ньому обґрун-

товану, широку, цілісну реформу шкільної справи. Більш вда-

лим для цієї мети є поняття дії (Handlund або Tat), яке включає в

себе не лише роботу, але й різного роду іншу людську діяль-

ність, із якою повинна рахуватись школа майбутнього. Перебо-

рюючи пасивне, нерухоме словесне викладання, вона поставить

на його місце дію, і тому кращою назвою для школи майбутньо-

го буде – школа дії. Роботу виконують також і неорганічні сили:

ріки, вітер, пара, а вчинок передбачає душу й діяння, тобто живу

істоту, здатну сприймати подразнення та відповідати на них ру-

хом або гальмуванням руху.

Таким чином, В. Лай стверджує, що основним педагогічним

принципом є принцип дії й обґрунтовує його з різних поглядів.

1. Із біологічного погляду дія є реакція. Для Лая – це фунда-

ментальний процес, який не піддається подальшому аналізу,

елементарне явище життя. У буквальному перекладі слово реак-

ція означає відповідну дію. Кожна жива істота безперервно про-

тягом усього життя піддається подразненню довкілля, на яке во-

на так чи інакше відповідає. Ми постійно отримуємо від зовніш-

нього світу ті чи інші враження, які переробляються нами, зна-

ходять своє виявлення в тих чи інших діяннях. Подразнення, за

яким настає рух, враження та вираз, розуміється В. Лаєм як один

цілісний основний процес життя, який називається реакцією.

Кожна усвідомлена реакція, кожна інстинктивна та вольова

дія складається з єдності трьох функцій – дії, переробки та від-

повідної дії. Функція є основний фізіологічний, а реакція –

основний біологічний процес.

2. Із фізіологічного погляду основний принцип дії уявляється

як пристосування. Кожне питання, кожне завдання вчителя є

вплив (діяння), кожна відповідь і рішення – реакція. Усю пове-

дінку учня в повсякденному житті, його діяльність під час нау-

кової, технічної художньої роботи варто розглядати як реакцію,

32

як пристосування органів і розуму до цих умов і відповідно до

цього діяти (впливати) на цю реакцію педагогічно.

3. Із психологічного погляду відчуття, спостереження, уява

та мислення намагаються перейти в рух, набути форми реакції.

Зовнішньому чуттєвому пристосуванню передує внутрішнє, ду-

ховне; а з іншого боку – певна установка органів відчуття відо-

бражається на сприйнятті, на уяві та їхньому порівнянні, і таким

чином, здійснює плідний вплив на розумову діяльність. Дія зов-

нішнього середовища та відповідні реакції організму вступають

у взаємодію таким чином, що окремі реакції, переходячи одна з

іншої, повертаються ніби по спіралі до свого вихідного пункту,

дають унаслідок цього все більш і більш досконалі сприйняття.

Цей процес здійснюється при всіх реакціях, оскільки ми маємо

тут повторення з раніше складеним прообразом.

4. Із історико-еволюційного погляду, не лише біологія, ана-

томія та фізіологія, але й факти еволюційного розвитку показу-

ють зв'язок, взаємодію або відповідність подразнення й реакції,

враження, переробки й зовнішнього виразу. Розвиток – перехід

із нижчого до вищого. Саме так відбуваються найбільш важливі

та тонкі функції в нашому мозку. У зв'язку з цим В. Лай пропо-

нує організувати навчальний план так: (див. рис. 2.1.).

5. Із погляду теорії пізнання, свідомість здатна не лише до

пасивної сприймаючої, але й до зображувальної, конструктивної

діяльності. Її дають фізіологія та психологія руху. Як загальний

висновок такий: практичне, наукове, технічне та художнє мис-

лення й діяльність мають конструктивну, зображувальну, творчу

природу та відповідно з цим пов'язані з моторними нервовими

процесами та відчуттями руху.

6. Із практичного погляду "педагогіка дії" безпосередньо сто-

сується діяльності школи. На думку А. Лая, школа й життя пе-

ребувають в протиріччі саме тому, що у викладанні занадто ма-

ло життя, активної діяльності й дії. Школа дії прагне створити

для дитини простір, де б вона могла жити та всебічно реагувати

на оточуючих, вона прагне перетворити школу в общину, ство-

рити для дитини природне та соціальне середовище. Для цього

потрібне моторне виховання, педагогіка дії. Пасивно-

сприймаюче навчання повинно бути замінене спостережно-

зображувальним, словесна школа – школою дії.

33

Рис. 2.1. Органічний навчальний план,

як взаємозв'язок предметів викладання

Єдність світу

Єдність свідомості

(Світогляд)

Розумова

перевірка

Предмети

спостереження

(дія впливу)

Форми

зображення

(відповідна дія)

Наочно-словесне

викладання.

Життя природи

(реальне викладання).

Природна історія.

Фізика і хімія.

Географія.

Життя людини

(гуманітарне

викладання).

Історія разом із

суспільствознавством,

з навчанням про

народне господарство.

Моральне навчання

(мораль).

Релігія.

Філософія

і педагогіка.

Образотворче-формальне

викладання

Фізичне зображення:

ліплення, проведення

експериментів, догляд

за тваринами й рослинами.

Художнє зображення:

створення ескізів, креслення,

перспективне й образотворче

малювання.

Математичне зображення:

геометрія, рахунок (арифметика)

Словесне зображення:

письмо, розповіді, декламації,

поетичне і прозаїчне зображення,

вправи з перекладу.

Музичне зображення:

співи та гра на музичних

інструментах.

Тілесне зображення:

фізичні вправи, гімнастика.

Драматичне зображення:

забави, танці.

Творчість у моральній області.

Поведінка в "класній общині".

34

Обґрунтувавши принцип дії з різноманітних поглядів, В. Лай

формулює безпосередньо основний педагогічний принцип дії,

який звучить так: вихованець є членом навколишнього життєвого

середовища, вплив якого він на собі випробовує і на яке він у

свою чергу реагує. Основу всього виховання повинні складати

природжені й набуті реакції. Враження сприйняті й оброблені

відповідно до норм логіки, естетики, етики та релігійної науки,

повинні в усіх галузях і на всіх ступенях виховання доповнюва-

тися зовнішнім виразом. Останній, у свою чергу, дозволяє досяг-

ти все більшої досконалості в спостереженні та переробці, оскіль-

ки зовнішнє відображення зрівнюється кожний раз із чутливим

або духовним прообразом, уявою цілі, і знову повторюється.

Із цього основного педагогічного принципу отримуємо логі-

чний висновок, що вихованець повинен розглядатися як юна

форма людської живої істоти, як певна єдність психологічних

схильностей, як психологічний організм, який, будучи членом

життєвого середовища, розвивається завдяки впливу з боку

останнього. Життєве середовище має природний бік (земля, во-

да, повітря, сонце, тепло, рослини і тварини), життя природи та

соціальне людське життя в сучасному та минулому. Ту частину

педагогіки діяння, яка займається природною обстановкою, яка

оточує вихованця, можна назвати натуральною педагогікою, а

ту, яка має своїм об'єктом соціальну сторону життєвого середо-

вища – соціальною.

До цього часу, на думку А. Лая, природні умови не трактува-

лися в педагогічних системах і не знаходили собі там застосу-

вання, бо про них було дуже мало відомо. Тільки біологічні нау-

ки сьогодення й експериментальна педагогіка встановили моме-

нти, які є природними факторами виховання та викладання. Так,

наприклад, періоди росту, щоденні й річні коливання фізичної

та психічної енергії, залежні від тепла та сонця.

В. Лай розрізняє такі п'ять видів норм, відповідно до яких

шляхом догляду, керівництва та навчання має спрямовуватися

розвиток дитини: 1) норми гігієни, 2) норми логіки (вчення про

пізнання), 3) норми етики, 4) норми естетики і 5) норми релігії.

У своєму баченні школи В. Лай пропагує широке розповсю-

дження наукових досягнень стосовно керівництва розвитком

35

дитини. І взагалі, ми можемо сказати, що В. Лай скрізь наголо-

шує на індивідуальному підході до виховання. Підкреслюючи

те, що існування особистості неможливе без широкого громад-

ського життя, без широких громадських зв'язків, без солідарнос-

ті в тій чи іншій формі з людством, педагог вважає, що особис-

тістю може бути лише самобутня творча індивідуальність. От-

же, аналіз теорії В. Лая дає підстави вважати його аргументи

біолого-фізіологічного характеру. Саме тому дослідники його

психолого-педагогічної теорії відносять В. Лая до представників

експериментальної педагогіки.

2.3. "Трудова школа"

та її педагогічні ідеї

Значна частина педагогів-реформаторів була впевнена в не-

обхідності введення ручної праці в шкільних закладах. З ідеєю

трудової школи виступив німецький педагог Г. Кершенштейнер.

Його вважають засновником цього напрямку реформаторської

педагогіки. Однак, "батьком" ідей робітничого, трудового вихо-

вання (в інтересах створення трудового суспільства, тобто соці-

ального трудового виховання) потрібно вважати Роберта Зейде-

ля, німця (саксонця) за походженням, що оселився в 1870 р. у

Швейцарії, приват-доцента педагогіки в Цюрихському політех-

нікумі й університеті. Це ім'я зараз маловідоме. Між тим він ще

у 1885 р. у своєму творі "Робітниче навчання – педагогічна та

соціальна необхідність" вперше в педагогічній літературі зазна-

чив, що зі всіх предметів педагогічно організована ручна праця

має велику освітню та виховну силу для тіла, духу, характеру,

для творчих і соціальних схильностей людини. У своїй праці він

відповів на питання: чому і як праця має цю освітню та виховну

силу й чому перетворення книжкової школи в робітничу повин-

но вважатися педагогічною та соціальною необхідністю?

Трохи згодом із подібними ідеями виступили німецькі педа-

гоги-мануалісти. (А. Пабст, X. Шерер, Г. Хільсдорф та інші), які

також вважали ручну працю необхідним компонентом у процесі

36

навчання. Це положення педагоги-мануалісти намагались об-

ґрунтувати даними фізіології. Вони вважали, що сила мислення

та працездатність мозку обумовлена діяльністю органів відчут-

тів і м'язів. Головну роль при цьому грає м'язове відчуття. Сиг-

нали, які виникають під час гри, гімнастики та різноманітної

праці передаються у головний мозок і на основі даних м'язового

відчуття створюються моторні уявлення. Без них, вважав

А. Пабст, не може розвинутися спритність руки, а від їхньої кі-

лькості та точності залежить ступінь цієї спритності. У свою

чергу, спритність руки є той шлях, який веде до голови. Саме

тому навчання ручній праці є формою розумового виховання.

Визначаючи педагогічну цінність дитячої праці, багато німе-

цьких педагогів початку ХХ ст. вважали її основним засобом

активізації процесу навчання, засобом розвитку фізичних, розу-

мових і творчих сил учнів. Трудова школа, на їхню думку, має

стати таким центром активності, який би безпосередньо почина-

вся зі школи раннього дитинства, через ігрову діяльність дити-

ни, яка сприяє розвитку сили на гнучкості тіла. Тому все викла-

дання в народній школі, на їхню думку, слід спрямовувати на те,

щоб розвинути вправами органи, якими людина сприймає світ і

передає інформацію для внутрішньої переробки розуму. До ор-

ганів, що сприймають світ, вони відносили зовнішні відчуття та

мозок, до органів, за допомогою яких внутрішній світ зображу-

ється зовнішнім чином, – руки, очі й органи мовлення.

Г. Кершенштейнер повністю поділяв думку мануалістів про

необхідність ручної праці у школі. На його думку, школа майбу-

тнього – це школа праці. Це він не раз підкреслював у своїх тво-

рах, і це підтверджує його практична діяльність.

Школа, за думкою вченого, повинна бути школою навчання,

яка йде назустріч всьому духовному життю дитини. Вона (шко-

ла) має бути пристосована не лише до його можливостей сприй-

мати, але й також до її творчої здатності, до пасивної й до акти-

вної сторони її натури, яка повинна відповідати інтелектуальним

прагненням і особливо її соціальним інстинктам. Вона повинна

бути школою навчання, у якій навчають не лише за допомогою

слів і книг, а набагато більше шляхом практичного досвіду.

Своє твердження Г. Кершенштейнер обґрунтовує психологі-

чними чинниками, згідно яким роки дитинства до статевої зрі-

37

лості відрізняються, як правило, живою активністю. Сутність

існування людини в цей час полягає в тому, щоб працювати,

творити, рухати, пізнавати, переживати для того, щоб безперер-

вно вивчати оточуючу дійсність. Уся безперервна гра, життя

дитини є ніби свідоме прагнення природи, спрямоване до того,

щоб розвинути духовні та фізичні її сили під впливом живого

різноманітного досвіду. 90 % усіх дітей, наперекір нашому кни-

жному вихованню, надають перевагу практичним заняттям, роз-

думам і абстрактному мисленню.

Свої міркування та ідеї Г. Кершенштейнер реалізує у своїй

теорії "трудової школи". На його думку, реорганізована школа

повинна обмежитись мінімумом навчального матеріалу. Саме це

дасть можливість вивільнити час для практичних спостережень і

досліджень, що врешті-решт створить передумови для гармоні-

зації знань із цілого ряду предметів. Ці практичні заняття будуть

відбуватися як поза школою, так і в самій школі – у лабораторі-

ях, майстернях, дошкільних садках тощо. Варто зазначити, що

всі види праці, на думку Г. Кершенштейнера, повинні бути по-

в'язані, по можливості, із господарським і домашнім колом ро-

боти батьків, щоб зусилля школи, не завершувалися кожного

дня, коли дитина приходить додому.

Крім цього, Г. Кершенстейнер вважає необхідним звернути в

школі особливу увагу на малювання. Він мотивує це природною

прихильністю дитини до цього виду діяльності, із якої можна

вилучати свідомо скеровану користь. Саме малювання є прекра-

сною школою для розвитку спостережливості, пам'яті, уваги та

творчих здібностей дитини.

Що стосується завдань виховного процесу, оновлена школа

продовжує традиції школи взагалі. Діти повинні виховуватись в

естетичному, морально-релігійному та фізично-гігієнічному ві-

дношенні. Особливе значення Г. Кершенштейнер надає першо-

му. Він підкреслює, що виховати прагнення до справжньої жит-

тєвої насолоди не менш важливо, ніж виховувати здібність до

життєвої праці. На думку педагога, працювати та сито харчува-

тися може й тварина, а насолоджуватися музами лише людина.

Навчаючи його прислуховуватись із розумінням до божествен-

них звуків, ми відволікаємо його цим від потягу до низьких на-

солод, підвищуємо цим його життєву енергію.

38

Як синтез перетворень у процесі навчання та виховання

Г. Кершенштейнер бачить розвиток таких особистісних рис як

самостійність і самовизначеність учня. Це досягається тоді, коли

контроль перетворюється в допомогу, а не в безперервне резо-

нерство. Таким чином, школу Г. Кершенштейнера можна охара-

ктеризувати такими рисами:

1. Лімітація навчального "книжкового" матеріалу.

2. Уведення ручної праці як активного й домінуючого ком-

поненту навчального процесу.

3. Переважаюча роль естетичного виховання поряд із мора-

льно-релігійним, фізично-гігієнічним.

4. Розвиток протягом усього навчально-виховного процесу

самостійності та самовизначеності учнів.

На відміну від Зейделя та мануалістів, теорія Г. Кершен-

штейнера є більш широкою й досконалою. Він іде далі, розгля-

даючи "трудову школу" в контексті її значення для держави та

проголошуючи принцип "громадянського виховання". Педагог

підкреслює, що не заради тільки одних умінь потрібні нам майс-

терні, не для того, щоб наші співгромадяни навчились практич-

но працювати, не для того, щоб діти добре стругали, пиляли,

свердлили, шили, ткали, вчились готувати, не для того, щоб во-

ни зберігали любов до своєї роботи, – ні, нам потрібні особисто-

сті, щоб виховати людей, які б зрозуміли мету і благо державно-

го союзу та із вдячності присвятили би себе йому на службу.

Виховання справжнього громадянина у стінах школи також

полягає у формуванні й розвитку таких якостей як взаємодопо-

мога, уміння спільно працювати та жити. Таким чином, до зага-

льних рис школи Г. Кершенштейнер, додається ще одна:

5. Спрямування навчання та виховання на службу своїй державі.

У свою чергу, держава повинна бачити в освіті ті об'єднуючі

сили, що призведуть до утворення сильного народу, сильного

свідомістю своїх обов'язків у великій державній сім'ї могутнього

відчуттями широкої спільноти та сімейності.

39

2.4. "Прагматична педагогіка" –

основа емпіричного навчання,

виховання, розвитку

Іншим варіантом вирішення проблеми реформування органі-

зації справи став американський "прагматизм", найактивнішим

ідеологом якого став Д. Дьюї. Поява цієї постаті у педагогічній

науці стала логічним результатом діяльності Д. Дьюї як філософа.

У другій половині ХІХ ст. філософію викладали священики,

Д. Дьюї ж прагнув зробити цю науку світською. Саме це приве-

ло його в університет Дж. Хопкінса. Тут він знайомиться та

співпрацює з Чарльзом Пірсом (курс логіки) та Стенлі Холлом

(експериментальна філософія). Саме в цей час зароджується

прагматизм як філософський напрям (від грец. pragma – справа),

що став візитівкою американської теоретичної думки.

Родоначальником прагматизму був Ч. Пірс, його продовжу-

вачем був У. Джемс, а своє завершення прагматизм у вигляді

інструменталізму отримав у роботі Д. Дьюї. Пірс висунув тео-

рію сумніву – віри, згідно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_з якою людська свідомість має два

стани – стан нерішучості, вагання у виборі, який потрібно зро-

бити. Людина при цьому відчуває занепокоєння, розгубленість,

вона не знає, що робити, за що взятися. Вона в голові перерахо-

вує можливі рішення, поки не зупиниться на одному: тепер мету

досягнуто. Людина знаходить віру й готова діяти на її основі.

Від стану сумніву вона переходить до стану віри, її більше не

гризе нерішучість і тривога. Навпаки, досягнувши мети, людина

знаходить душевний спокій і відчуває задоволення.

У теорії сумніву – віри можна виділити такі основні моменти.

По-перше, будь-яка дія заснована не на знаннях, а на вірі. По-

друге, віра – це готовність до дії. По-третє, правильність віри

цілком визначається тим, наскільки успішні ті результати, до

яких приводить діяльність людини, заснованої на вибраній вірі.

І нарешті, по-четверте, функція мислення виключно обмежена

переходом від стану сумніву до стану віри. Перераховані моме-

нти складають засоби прагматизму.

І. Джемс спробував дати принципу Ч. Пірса гносеологічне

обґрунтування, розвиваючи вчення про "чистий досвід" як поча-

40

ткового \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_матеріалу, первісної речовини, із якої виникає все. При-

чому свідомість заперечується як ідеальне явище. "Ідея корисна,

бо вона істинна; вона істинна, бо вона корисна". Отже, як і

Ч. Пірс, І. Джемс заперечує ідеальний характер істини та вихо-

дить із посилання, що вона не лише перевіряється на практиці,

але створюється в ній. Як і у І. Джемса, головна категорія ін-

струменталізму – досвід, у якому суб'єкт і об'єкт об'єднуються в

одне. У досвіді пов'язане реальне (те, що слід змінити) й ідеаль-

не (плани перетворення).

Крім згаданих філософських ідей на зародження прагматич-

ної педагогіки вплинули ще деякі фактори. Як вже було зазна-

чено, Д. Дьюї тісно співпрацював із С. Холлом, який відкрив

при Клерському університеті лабораторію з експериментальної

педагогічної психології, і якого вважають "батьком" науки пе-

дології. Д. Дьюї жваво цікавився досягненням С. Холла й бага-

то результатів його дослідів пізніше використав у своїй педа-

гогічній діяльності.

Велику роль також відігравало знайомство з Джейн Аддамс,

суспільною діячкою і педагогом, що заснувала у Чикаго незви-

чайний заклад – Сеттльмент, який \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_став центром для всіх, хто ці-

кавився реформуванням суспільства шляхом реорганізації освіти.

Сеттльмент був відчинений людям різного віку. Зміст і форми

навчання відрізнялись гнучкістю, свободою, орієнтацією на інте-

реси та потреби людей і проблеми оточуючого середовища. Тут

були клуби за інтересами, читалися лекції спеціалістів, працюва-

ли гуртки взаємонавчання, дослідницькі групи для вивчення ло-

кальних проблем і розробки програм соціальних реформ.

Д. Аддамс постійно наголошувала на тому, що Сеттльмент

навчає "із самого життя і самому життю". Цей заклад також

допомагав іммігрантам, знайомлячи їх із новою мовою, куль-

турою, законами.

Головною метою, якою керувалася Д. Аддамс, був розвиток

розуму, серця й рук. Д. Дьюї активно бере участь у роботі Сет-

тльменту, виступає там із лекціями, а в 1897 р. навіть стає чле-

ном правління.

За рік до цього у 1896 р. разом із дружиною він створює

школу-лабораторію для перевірки своїх філософських і психо-

логічних ідей. Своєрідним гаслом цієї школи стала ідея: "Суспі-

41

льство може бути реформовано через школу", але для цього са-

ма школа повинна змінитися. Як \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_модель для зміни школи і стала

прагматична педагогіка, що ввібрала у себе ідеї філософії, пси-

хології та практичної педагогіки.

Д. Дьюї вважає, що нова справжня школа повинна бути органі-

зована на зовсім іншій основі. Вона повинна бути робітничою,

заснованою на спільній практичній праці, і звідси вже морально-

виховною й життєво-навчальною. Тільки така школа відповідає

інтересам суспільного життя і до нього відповідно готує. Вільне

культурне суспільство – це суспільство, членів якого об'єднує сві-

дома участь у суспільно-корисній праці, де спільні потреби та цілі

викликають більш інтенсивний обмін думок і зростання симпатії

до людей, і таким чином, у свідомості спільної праці зростає ро-

зумова й моральна культура суспільства. До цього й на цій самій

основі і повинна готувати дітей істинно-життєва школа. А вироб-

нича практична праця повинна займати в школі перше місце.

Підготувати дитину до подальшого життя означає за Д. Дьюї

навчити її самовладанню, витримці, виховати її так, щоб вона

вміла вільно користуватися своїми здібностями, зробити органи

сприйняття слухняними знаряддями її волі, розвинути її су-

дження так, щоб вона вміла швидко аналізувати умови, у яких їй

доводиться працювати та привчити її виконавські сили діяти

економно й доцільно. На думку Д. Дьюї, виховання відтворює

дві сторони: психологічну та соціальну, і жодну з них не можна

підпорядкувати іншій. Але все ж таки із цих двох сторін – сто-

рона психологічна є основною.

Класифікуючи дитячі імпульси, Д. Дьюї виводить чотири го-

ловних, спираючись на які, можна ефективно вирішувати навча-

льні та виховні процеси в школі.

По-перше, це соціальний інстинкт, який присутній у розмо-

вах, в особистих стосунках і в спілкуванні. Незважаючи на те,

що інтерес маленьких дітей егоїстичний і обмежений, його мо-

жна безмежно розширити. А тому він є величезним, а можливо,

найголовнішим фактором виховання.

По-друге, інстинкт що-небудь робити інстинкт творення. Цей

імпульс – щось робити – знаходить своє вираження насамперед

в іграх, у рухах, у жестах і у фантазії. Потім він стає більш ви-

значеним і шукає вихід у наданні матеріалу певної форми та за-

42

вершеної сутності. Дитина не має великого прагнення до абст-

рактного дослідження. Для маленьких дітей не має різниці між

знанням, що базується на досвіді, і роботою, зробленою в майс-

терні теслі. Але цим інтересом варто користуватися, спрямову-

ючи його тим шляхом, який може дати результат; у протилеж-

ному випадку він буде йти нанівець.

Третім є виразний імпульс дітей, вроджене прагнення до ми-

стецтва. Цей імпульс розвивається з двох попередніх. У ньому

перший і другий імпульси досягають досконалості та повного

виявлення. Зробіть, наприклад, будування відповідним віку, зро-

біть його реальним, вільним, гнучким, надайте йому соціальний

мотив, і перед вами витвір мистецтва.

Четвертим і останнім є інтерес дітей до первісного життя. Пі-

дтвердженням цьому є хижка, яку хлопчики люблять будувати

надворі, гра в полювання і т. п.

Усі ці імпульси повинні бути правильно й активно застосова-

ні у школі, і тоді виховання матиме цінні результати.

Саме особистість дитини з її інтересами й нахилами, до тво-

ріння, до самостійного випробування, до художньої творчості й

живого спілкування, займає в школі, заснованій на спільній ро-

боті, чільне місце, і лише в ній вона і може його зайняти. Саме

на цих основних інстинктах дитини базується школа Д. Дьюї.

Розвиток дитини Д. Дьюї поділяє на три етапи: а) період, так би

мовити автоматичний (коли дитина реагує на виникаючі уявлення

та відчуття без того, щоб підкреслювати свої наміри –період ігор);

б) починаючи з 8-го року – період досягнення цілей; в) період ві-

льної, так би мовити уваги, початок якого не має визначеної дати,

коли дитина формулює (тобто ставить собі) запитання.

Саме цей факт слід враховувати при виборі предметів, і саме

тоді буде досягнуто найбільшу ефективність. Предмети шкіль-

ної програми повинні представляти поступову диференціацію,

причому справжнім центром для групування шкільних предме-

тів повинна бути не точна наука, вважає Д. Дьюї, не література,

не історія, не географія, а власна громадська діяльність дитини.

В ідеальній шкільній програмі не повинно бути послідовної змі-

ни предметів. Якщо виховання само є життя, то воно, як будь-

яке життя, повинно одразу переконувати галузь мистецтва, і га-

лузь культури, і галузь громадянських відносин.

43

Д. Дьюї виводить і свою своєрідну модель оновленого вихо-

вання в оновленій школі, що включає чотири головних складові,

що полягають у такому:

1. У поступовому розвитку природи дитини активна сторона

передує пасивній; дитина прагне виразити що-небудь реально,

конкретно, раніше, ніж почне отримувати свідомі враження; роз-

виток м'язів передує розвитку тієї частини головного мозку, що

сприймає відчуття; рухи спостерігаються раніше свідомих відчут-

тів. Свідомість по суті має рухливий (динамічний) імпульсивний

характер, тобто будь-який свідомий стан прагне проявитися в русі.

2. Головним засобом навчання є уявлення. Усе, що дитина

виносить із знайомства з будь-яким предметом, це самостійно

створюваний у її розумі образ цього предмету. Педагог зазначає,

що якби дев'ять десятих енергії, витраченої на те, щоб змусити

дитину вивчити що-небудь, використовувалось на турботу про

те, щоб вона створювала вірні образи предметів, справа навчан-

ня значно б полегшилась.

3. Інтерес, що проявляє дитина до чого-небудь, служить

ознакою здібності, що розвивається, показником таланту, що

зароджується. У зв'язку з цим постійне та старанне спостере-

ження за напрямком допитливості, смаками і прагненнями ди-

тини має велике значення для вихователя, а також дозволяє ви-

значити ступінь розвитку, досягнутого дитиною та передбачити

подальший етап її формування.

Д. Дьюї вважає, що до смаків дитини не потрібно пристосо-

вуватись, але не потрібно й придушувати їх, що означає надава-

ти перевагу особистим бажанням дорослої людини перед праг-

ненням дитини, ослаблювати в ньому допитливість і жвавість

розуму; позбавляти його ініціативи, вбивати в ньому інтерес до

справи. Пристосовуватись до її смаків означає надавати перева-

гу випадковому бажанню, що, як правило, передує постійному.

Інтерес, потяг до чого-небудь завжди вказує на приховану здіб-

ність, яку важко відкрити.

4. Емоція це рефлекс діяння та намагатися збуджувати й зао-

хочувати емоції незалежно від діяльності, що їх викликає, зна-

чить приводити душевне життя дитини в нездоровий стан.

Протиставляючи свою педагогіку традиційній, Д. Дьюї сфо-

рмулював основоположний принцип своєї доктрини, який на-

44

звав принципом "навчання за допомогою діяння" (learning by

doing), згідно з яким дитина набуває всі свої знання у процесі

практичного маніпулювання речами та предметами. Дати мак-

симум практичної користі – ось мета навчання та виховання.

На принципі "навчання за допомогою діяння" ґрунтується пе-

доцентрична теорія Д. Дьюї. Роль учителя зводиться в ній до ролі

зацікавленого спостерігача за процесом самостійного засвоєння

дитиною практичних навичок. Наприклад, Д. Дьюї всерйоз ра-

дить навчати учнів хімії в процесі приготування ними їжі, оволо-

дівати історією та географією майже виключно методом екскурсії

і т. п. Дитина сама повинна розвивати свої першочергові інстинк-

ти, самодіяльність і ще раз самодіяльність – ось найкращий засіб

навчання та виховання. Учитель повинен лише направляти про-

цес цієї самодіяльності – така основна ідея педоцентризму.

Д. Дьюї глибоко переконаний, що мистецтво формувати

людські здібності та пристосовувати їх для служіння громадсь-

ким цілям є вищими від всіх.

Аналіз педагогічних ідей чотирьох видатних представників

"реформаторської педагогіки" засвідчує оригінальність, неповто-

рність кожної представленої ними концепції. Разом із тим ми ба-

чимо і те спільне для них начало, що й об'єднало цих педагогів в

один потужний рух учених експериментаторів кінця ХІХ початку

ХХ ст. А саме: вони заклали підвалини розвитку сучасного ба-

чення гуманістично зорієнтованого навчання та виховання; вони

стали провісниками педагогічної гуманістики ХХІ ст.

45

Семінарське заняття

"Наукові ідеї представників

"реформаторської педагогіки""

1. "Експериментальна педагогіка" – основа реформаторських

течій.

2. "Педагогіка дії" як напрямок реформаторської педагогіки.

3. "Трудова школа" та її педагогічні ідеї.

4. "Прагматична педагогіка" – основа емпіричного навчання,

виховання, розвитку.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. У чому сутність основних ідей "експериментальної

педагогіки"?

2. Дайте характеристику принципів "експериментальної

педагогіки".

3. Як розкриває різноманітні сторони сутності принципу

дії В. А. Лай?

4. Які види виховання пропонує "педагогіка дії"?

5. У чому сутність основних рис "трудової" школи?

6. Визначте спільні та відмінні риси зарубіжної трудової

школи і вітчизняної 20-х рр. ХХ ст.?

7. Які філософські та педагогічні погляди є основою пе-

дагогіки прагматизму?

8. Який розвиток отримали ідеї прагматистів у сучасній

американській школі?

Список рекомендованої літератури

1. Василюк А. та ін. Нариси \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

46

2. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

3. Воскресенская Н.М. и др. Разработка теоретических основ

экспериментальной педагогики в конце ХІХ – начала ХХ в. /

Воскресенская Н.М., Джуринский А.Н., Чавчанидзе Д.Л. // Сов.

педагогика. – 1981. – С. 118–122.

4. Вульфсон Б.Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульфсон

Б.Л., Малькова З.А. : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 1996. – 256 с.

5. Галус О.М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О.М.,

Шапошнікова Л.М. : навч. посібник. – Хмельницький : Хмельни-

цький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138 с. –

Ч. 2. – 132 с.

6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / Джу-

ринський А. Н. : учебн. пособие. – М. : Изд. группа "Форум –

Инфра – М", 1998. – 272 с.

7. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дьюї Дж. // Шлях осві-

ти. – 1998. – № 4. – С. 53–58.

8. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

9. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежом / Капранова В. А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

10. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

11. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2

(XVIII–ХХ вв). НИИ общ. педагогики АПН СССР: К.И. Сали-

мова и др. – М., 1989. – 284 с.

12. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

13. Педагогические искания в Европе и Америке / под ред.

М. М. Штейнгауз. – М. : Работник просвещения, 1930. – 128 с.

14. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

15. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А.А. : на-

вч. посібник. – Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 301 с.

47

Тест-контроль до глави 2

1. Чия праця "Експериментальна педагогіка" була основопо-

ложною для розвитку цієї течії?

а) Е. Меймана;

б) Р. Гастона;

в) В. А. Лая;

г) Г. Шаррельмана.

2. За Е. Мейманом експериментальна педагогіка – це \_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Яку структуру має експериментальна педагогіка:

а) наукову частину, практичну;

б) емпіричну частину, теоретичну;

в) теоретичну частину, експериментальну;

г) практичну частину, дослідницьку;

д) не має структури взагалі.

4. Експериментальне педагогічне мистецтво застосовує свої

методи лише до:

а) усіх людей;

б) усіх дітей;

в) нормальних дітей, без патології;

г) дітей дошкільного віку.

5. Основним педагогічним принципом А. Лая є:

а) розуміння;

б) принцип дії;

в) робота;

г) гра.

6. Аргументи якого характеру присутні в теорії А. Лая:

а) науково-технологічного;

б) біолого-фізіологічного;

в) діалектичного;

г) психологічного.

7. Із біологічного погляду дія це:

а) реакція;

б) розумовий процес;

в) м'язова діяльність;

г) фізична діяльність.

48

8. Основу всього виховання за А. Лаєм складає:

а) різноманітні навантаження;

б) різноманітна діяльність;

в) природжені й набуті реакції;

г) природжені й набуті здібності.

9. Хто є автором ідей робітничого та трудового виховання?

а) Кершенштейнер Г.;

б) Зейдель Р.;

в) Пабст А.;

г) Хільсдорф Т.

10. Сила мислення та працездатність мозку за теоретиками

трудового виховання обумовлена \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11. Чим Г. Кершенштейнер обґрунтовує необхідність ручної

праці у школі?

а) фізіологічними чинниками;

б) психологічними чинниками;

в) соціокультурними чинниками;

г) педагогічними чинниками.

12. На який вид творчості Г. Кершенштейнер вважає необхід-

ним звернути у школі особливу увагу?

а) спів;

б) малювання;

в) танці;

г) ліплення.

13. Що стало візитною карткою американської теоретичної

думки в педагогіці початку ХХ ст.?

а) синкретизм;

б) прагматизм;

в) реалізм;

г) конструктивізм.

14. Що, на думку Д. Дьюї, у школі повинно займати перше місце?

а) ігрова діяльність;

б) теоретичне навчання;

в) практична праця;

г) естетична та фізична діяльність.

49

15. Що за Д. Дьюї є головним знаряддям навчання?

а) уявлення;

б) вивчення теорії;

в) практична праця;

г) дослідницька діяльність.

16. Який основний принцип доктрини Д. Дьюї?

а) навчання за допомогою теорії;

б) навчання за допомогою діяння;

в) навчання за допомогою практики;

г) навчання за допомогою експериментів.

50

Глава 3

Інноваційні пошуки

індивідуалізації навчання

в експериментальних школах

20-х років ХХ століття

3.1. Дидактичні ідеї "Дальтон-плану"

У першій половині XX ст. в світовій школі та педагогіці відбу-

валися істотні зрушення. Цьому сприяли багато важливих чинни-

ків: зростаючий обсяг знань, умінь, навиків, які мають засвоїти

учні, результати досліджень про природу дитинства, досвід піло-

тних навчальних закладів. Помітно зросло число педагогічних

центрів (кафедри, лабораторії, науково-дослідні установи). Роз-

ширювалися та посилювалися контакти педагогів у національно-

му й міжнародному масштабі. Серед міжнародних педагогічних

організацій, заснованих у цей час можна назвати Лігу нового ви-

ховання та Міжнародне бюро освіти. У окремих країнах діяли

національні педагогічні об'єднання: Прогресивна асоціація на-

родної освіти (США), Суспільство імені Біне (Франція) й ін.

Існуюча система освіти піддалася гострій критиці. Школа

сприймалася як застаріла, така, що не відповідала рівню виробни-

цтва, науки і культури, що не відповідала потребам підростаючого

покоління, що потребувало якісно іншої підготовки. Потреба в

оновленні школи і педагогіки ставала усе більш актуальною. Пе-

регляд педагогічних установок, перебудова освіти стали одними з

найважливіших національних проблем провідних країн світу.

Непорушні до того теорії, перш за все гербартіанство, спен-

серіанство, опинилися під питанням. Спрямовані головним чи-

ном на формування культури мислення, ці традиційні концепції

передбачали жорстке управління педагогічним процесом, відво-

дячи в ньому первинну роль учителеві. Подібні установки при-

водили до надмірного інтелектуалізму повноцінної освіти, по-

роджували авторитарне втручання у процес навчання, позбавля-

51

ли учнів самостійності, обмежуючи їхню ініціативу регламента-

цією. Разом із тим, перша половина XX ст. пройшла під знаком

протистояння тоталітарних і демократичних режимів, що відби-

лося на еволюції школи та педагогічної думки.

Один із найбільш потужних інноваційних процесів у освіті

того періоду відбувався в США. Саме у 20-х рр. XX ст. в Аме-

риці зароджуються так звані "нові школи". На відміну від подіб-

них шкіл у Європі, де навчаються діти заможних батьків, амери-

канська "нова школа" або "школа майбутнього", як її називають

Джон і Евеліна Дьюї, є школою для широкого загалу учнів. Ви-

щезгадані школи мали три суттєві особливості: 1) у них прове-

дена глибока соціалізація дитячого життя; 2) усе життя в них

базувалося на засадах праці; 3) вони тісно пов'язані з демокра-

тичним суспільством.

На думку представників нової течії школа є демократичною

республікою в мініатюрі. Загальні збори та шкільна преса фор-

мують громадську думку. Живучи в такому колективі, дитина

починає усвідомлювати себе, свої обов'язки стосовно цього ко-

лективу та пристосовується до соціального життя.

Усі уроки в школі повинні були мати прикладний характер і

бути тісно пов'язаними з життям школи. Досить серйозним було

ставлення до трудових предметів. У школах, які описує Д. Дьюї,

були топографічні, машинні, електротехнічні класи, класи для

креслення; курси стенографії, малювання й бухгалтерії, хімічні

та фізичні лабораторії. Щоб уникнути однобокого "спеціально-

го" розвитку, учні змінювали майстерні двічі на рік.

"Школа майбутнього" – це, насамперед, практично-трудова

школа, але на загальноосвітній основі, де перевагу віддають нау-

кам природничого й математичного циклу. У цій школі все спри-

яє гармонійному розвиткові розумових, сенсорних і м'язових сил,

а процес пізнання ґрунтується на дитячій зацікавленості.

Особливістю "школи майбутнього" було те, що вона є шко-

лою для широкого загалу. Ця школа відкрита цілий рік, удень

для дітей, увечері для дорослих. Школа встановлює тісні ділові

зв'язки з батьками учнів і з громадською спільнотою; вона впли-

ває на сім'ю, співпрацює \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_з нею; вона стає довідковим бюро з

найрізноманітніших питань наукового та практичного напрям-

52

ків, вона задовольняє потреби спільноти, виконуючи санітарні,

гігієнічні, топографічні й інші роботи. Завдяки виконуваній ро-

боті, громадянська спільнота усвідомлює значення школи і на-

магається її підтримувати.

Американські педагоги надають перевагу індивідуальному

підходові до навчання і висувають новий стимул для індивідуа-

лізації виховання дитини – невимушена зацікавленість дитини,

як вихідний момент виховного процесу. Індивідуалізм вихован-

ня і навчання американських педагогів значно відрізняється від

індивідуалізму західних педагогів, зокрема німецьких, з їхнім

філософсько-метафізичним обґрунтуванням педагогіки. Індиві-

дуалізм американської школи є скоріше практичним методом

стосовно виховання й навчання. Виходячи з цього, в Америці

створювалися й діяли різноманітні школи та плани.

У 20–30-х рр. ХХ ст. у США з'явилися експериментальні по-

чаткові школи під керівництвом Е. Коллінгса, К. Уошборна,

А. Флекснера й інших.

Найбільш відомою серед ідей реформування організації шкі-

льного процесу стала розроблена американським педагогом

Е. Паркхест система організації навчально-виховної роботи в

школі, яка одержала назву "Дальтон-план".

Назва його походить від назви американського міста Дальтон

штату Массачусетс. Автор цієї системи Елен Паркхест розпочала

свою роботу в сільській школі за схемою: учитель працює з од-

ним учнем та організує роботу решти. Задум системи лаборатор-

ного навчання виник у неї в 1913 р., а повернулася вона до нього

лише у 1919 p., оскільки весь цей час перебувала у відрядженні в

Італії, вивчаючи систему М. Монтессорі. Уперше лабораторна

система була застосована у школі для дітей-інвалідів, а через рік –

у звичайній школі. Згодом лабораторна система стала загальнові-

домою. Досвід Е. Паркхерст був високо оцінений і узагальнений

у книзі "Дальтонівський лабораторний план" дружиною Дж. Дьюї

Евелін, що сприяло його поширенню у США.

Отже, Дальтон-план – форма організації навчання, яка перед-

бачала таку технологію: зміст навчального матеріалу з кожної

дисципліни поділявся на частини (блоки), кожен учень у вигляді

плану отримував індивідуальне завдання, самостійно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_працював

53

над його виконанням, звітував про роботу, набираючи певну

кількість балів, а потім отримував інше завдання. Учителеві від-

водилась роль організатора, консультанта. Учнів із класу в клас

переводили не після закінчення навчального року, а залежно від

рівня оволодіння програмовим матеріалом (3–4 рази на рік).

Оскільки, працюючи в умовах такої школи, учні не мали спі-

льної класної роботи, їм надавалась свобода вибору змісту занять,

послідовності вивчення предметів, використання власного робо-

чого часу. Зважаючи на те, що увесь програмний матеріал поділя-

вся на частини – завдання, кожне з них конкретизувалося на спе-

ціальній картці у формі короткого письмового завдання з поста-

новкою запитань і визначення джерел, де учні могли знайти від-

повіді на поставлені запитання. При цьому кожний учень укладав

з учителем контракт про самостійне опрацювання певних завдань

у визначений час. Керуючись письмовими завданнями, учні само-

стійно або в невеликих групах по 3–5 осіб виконували свою робо-

ту в доступному для кожного темпі. Облік навчальної роботи

проводився за картками: картці \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_вчителя (інструктора), індивідуа-

льній обліковій картці учня й обліковій картці класу. Учні пра-

цювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Тому Да-

льтон-план має й іншу назву – лабораторний план.

Головним принципом організації навчання за "Дальтон-

планом" є принцип індивідуалізації. Учень одержував завдання

від учителя, виконував його самостійно та здавав учителеві. Да-

льтон-план забезпечував пристосування темпу навчання до мо-

жливостей учнів, привчав їх до самостійності, розвивав ініціати-

ву, спонукав до пошуку раціональних методів роботи. Реалізація

цієї системи навчання вимагала зміни його форм – відмову від

традиційної класно-урочної форми та переходу до індивідуаль-

них форм навчання.

Серед принципів "Дальтон-плану" потрібно звернути увагу

ще й на такі: свободи, організації взаємодії у групах і оптималь-

ного розподілу часу.

У школах, які працюють за цим планом, спочатку виявля-

ються потреби учнів, а потім стежать за тим, щоб ці потреби

безперешкодно задовольнялися. Кожна мисляча людина вважає

свободу засобом, а не ціллю. Вона дається для того, щоб сприя-

ти росту дитини та виключити все, що заважає її всебічному ро-

54

звиткові. Ця свобода, яка дає більше чи менше часу, залежно від

потреби, і дозволяє розподілити час кожного дня.

Організація взаємодії всередині груп передбачала різномані-

тні контакти між учнями. Вони не ізольовані, не навчаються су-

то за індивідуальною програмою, вони є діючими та відповіда-

льними членами групи. Навіть працюючи індивідуально, щоб

задовольнити свою пізнавальну потребу чи щось виправити, уч-

ні залишають групу лише для того, щоб внести в неї щось нове.

Кожна дитина є відповідальною за наслідки своєї діяльності та

навіть за наслідки свого мислення перед собою і групою.

Що стосується оптимального розподілу часу, то існували пе-

вні програми, які розписані наперед. Навчальний план повинен

бути складеним і організованим таким чином, щоб сприяти ін-

телектуальному росту учня. Програма повинна дозволяти роз-

поділяти час так, щоб гарантувати розвиток кожної особистості.

Це означає, що хоча вся група працює за певним планом, окре-

мим учням дозволялося розподіляти час залежно від їхніх інди-

відуальних потреб. Завдяки цьому внаслідок задоволення інди-

відуальних потреб, збільшувалися сила й досвід групи.

Звичайно, що лабораторна система навчання, як і решта інно-

вацій 20-х pp., не була позбавлена певних недоліків. На слабкі

сторони звертали увагу ще за часів її масового впровадження. Ан-

глійський дослідник А. Лінч висловлював деякі критичні заува-

ження, пов'язані з перебільшенням у системі значення друковано-

го слова, напругу зору учнів, можливі вади в розвитку мовлення,

втрату точності, загальне перевантаження. Пізніше в радянській

педагогіці лабораторну систему піддали нищівній критиці.

Зокрема наголошувалося на помилковості самої ідеї, яка не

враховувала обставини: чим більше елементів безпосередньо

(дослідження, експеримент) ми прагнемо внести в навчання, тим

більше заходів опосередкованого забезпечення має бути нами

вжито, а на це потрібні додаткові кошти. Наголошувалося на то-

му, що система породжувала нездорове суперництво, стверджу-

вала індивідуалізм, переоцінювала можливості учня, нераціона-

льно витрачала навчальний час, ігнорувала вчителя як централь-

ну фігуру в навчальному процесі і, головне, не забезпечувала

засвоєння учнями системи знань. Тобто, усе те, що було характе-

рним для традиційної авторитарної педагогіки радянських часів.

55

Але, якщо аналізувати Дальтон-план із позицій сьогодення,

то в цій формі можна побачити організації навчання багато по-

зитивного:

􀂃 по-перше, це особистісно-зорієнтований підхід до навчан-

ня, виховання й розвитку кожної особистості, що є основою гу-

маністичної педагогіки;

􀂃 по-друге, це формування пізнавального інтересу, зацікав-

леного навчання учнів на основі ідеї свободи та можливості

працювати у власному темпі й на основі своїх можливостей;

􀂃 по-третє, це можливість отримати моральне й інтелекту-

альне задоволення від виконаної роботи на тому якісному рів-

ні, на якому учень і педагог вважають його завершеним. Тобто

реалізується ідея, виконуємо завдання (план) доти, поки не пе-

реконаємося в успішному його виконанні, а успіх у навчанні,

за словами видатних педагогів від Я. А. Коменського до

В. О. Сухомлинського, завжди був рушійною силою пізна-

вальної активності тих, хто навчається.

3.2. "Віннетка-план"

та особливості її реалізації

Однією з ідей організації нових "шкіл майбутнього" була

школа у Віннетці – передмістя Чикаго (звідси назва). Творцем

Віннетки-плану був К. Уошберн. Свої погляди на організацію

навчально-виховного процесі він виклав у праці "Кращі школи"

(1928). У 20–30-х рр. К. Уошберн вивчав стан шкільної справи в

країнах Азії, Європи та Південної Америки, де проводив опиту-

вання вчителів і наукових працівників. Результатом подорожі

стала його книга "Перебудова людства" (1932). Після закінчення

Другої світової війни був радником культури в Італії.

К. Уошберн був членом і керівником ряду великих педагогічних

об'єднань: Американської незалежної педагогічної організації,

асоціації прогресивного виховання, Міжнародної групи Нового

виховання, був автором кількох підручників.

Стаття К. Уошберна про Віннетку (дослівно з амер.-індіан.:

"чудова країна") дає конкретний опис практики і техніки індивіду-

56

ального навчання на основі власних спостережень. починаючи з

дитячого садочка аж до середньої школи. У цьому навчальному

закладі, як правило, навчаються діти від 5 до 11 років. Існує також

молодший відділ середньої школи для дітей від 12 до 13 років.

Розглянемо деякі загальні принципи шкільної організації у

Віннетці. Технологія навчання та виховання Віннетки-плану

була направлена на реалізацію таких принципів:

􀂃 кожна дитина має право на опанування тих знань і умінь,

які будуть потрібні їй у житті;

􀂃 дитина має право жити природним, щасливим і повним

життям;

􀂃 розвиток здібностей, закладених у кожній особистості,

обумовлює людський прогрес;

􀂃 добробут суспільства вимагає розвитку соціальної свідо-

мості кожного його члена.

Шкільна програма складалася з двох частин. Перша включа-

ла ті знання й уміння, якими повинні були оволодіти всі учні

школи, тому умовно називалася академічною. Діти повинні за-

своїти орфографію, елементи математики, отримати певні геог-

рафічні відомості.

Оскільки діти відрізняються між собою у здатності засвоюва-

ти факти та виробляти навички, то відповідно було розроблено

технологію, яка дає можливість кожній дитині, набути все це

індивідуально. При цьому необхідно враховувати три моменти:

1) насамперед встановлюються певні цілі й межі подібного

навчання. Для цього вивчається природа дитини й на основі цих

спостережень враховується те, що вона може засвоїти на певній

стадії розвитку. Діти, які відхиляються від норми, навчаються за

зміненою програмою. Ця програма встановлюється педагогіч-

ною радою після ретельного вивчення знань дитини;

2) основним шляхом засвоєння освітньої програми вважалася

самостійна індивідуальна робота дитини над навчальним мате-

ріалом. Причому цей матеріал для навчання був розроблений

таким чином, що дитина навчала сама себе та виправляла свої

помилки в процесі роботи;

3) у школі широко використовувалися різноманітні діагнос-

тичні тести, користуючись якими учні могли визначити ступінь

своєї підготовленості до виконання того чи іншого навчального

57

завдання. Навчальна програма опрацьовувалася різними дітьми

з різним рівнем знань і на різних рівнях складності. Діти, що

відставали в своєму розвитку від середніх вікових показників у

той або інший бік, навчалися за скоректованими програмами.

Складання таких програм було обов'язком педради. Таким чи-

ном, технологія Віннетки давала можливість дітям, різним за

здібностями, засвоювати програму індивідуально.

Друга частина шкільної програми ставила за мету розвиток

"соціальної свідомості". Дітям надавалася можливість найшир-

шого прояву своєї творчої активності в різних галузях культури

у співпраці з іншими дітьми. Тут переважали форми групової

роботи: драматизації, колективні ігри, групові проекти, випуск

газети, дискусії. Групові проекти, для участі в яких відводилося

2 год на день протягом 1–4,5 місяців, не стосувалися до жодного

навчального предмету, а брали за мету – розвивати потенціал

кожного учня (у спільних театральних постановках, музичних

виставах, роботі в шкільних кооперативах тощо). Дидактичні

особливості "Віннетки-плану" в передбаченні практики програ-

мованого навчання. Система Віннетки не лише сприяла розвит-

ку всіх творчих сил дітей, які навчаються, виявляла неповтор-

ність кожної дитини, але й готувала до життя в суспільстві.

Реалізація індивідуалізації навчання за Віннетка-планом

включає в себе такі аспекти:

1) передбачає визначення учнями своєї мети й завдань у про-

цесі заняття, які вони мають досягнути.

2) навчання передбачає вироблення особистого темпу учня,

особистого інструктування, самостійного корегування.

3) передбачена самоперевірка, за допомогою якої учні самі

визначають свою готовність до предмету.

4) розроблена просту система обліку, яка відстежує прогрес

кожної дитини.

5) лише після отримання задовільного результату на випро-

буванні, що проводиться вчителем, учні переходять до нового

матеріалу.

Заняття груп за цією технологією навчання проходили цікаво

та продуктивно. Кожного ранку й годину після обіду присвячу-

вали музиці, іграм, засіданням учнівського уряду, і відкритим

форумам для обговорення навчальних проблем. Один із вчите-

58

лів американської школи, у якій проводився експеримент "Він-

нетка-план", зазначав, що класні кімнати стали лабораторіями

або кімнатами для конференцій, і викладачі стали консультан-

тами або екскурсоводами.

Проте існує думка педагогів, які працюють за традиційною

системою, що заняття за цією технологією не забезпечували си-

стематичних знань, знижували роль вчителя в навчальному про-

цесі. Із цим важко не погодитися. Але чи це є визначальним у

формуванні особистості? Якщо говорити про знання у Віннетка-

школі, то учні опановували саме такі, які потрібні були їм для

життя, для розвитку творчої активності та самостійності, а вчи-

телі, на відміну від традиційної, авторитарної школи, реалізову-

вали особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному

процесі. А про наявність систематизованих знань можна запита-

ти у випускників, наприклад, наших шкіл.

Педагоги Віннетка-школи перед учнями ставлять два основ-

них завдання:

а) проаналізувати зміст курсу на прикладі конкретних специ-

фічних завдань;

б) вчитися згідно з інструкцією, щоб кожен учень індивідуаль-

но, на рівні власних можливостей засвоював навчальний матеріал.

Отже, система навчально-виховного процесу за Віннетка-

планом, хоча й має певні відмінності від інших пропозицій пе-

дагогів-"реформаторів", має спрямованість таку ж, як і інші, а

саме, ґрунтується на гуманістичних засадах педоцентричного

погляду на дитину.

3.3. Сутність "Ієна-плану" як системи

Організації навчально-виховного

процесу школи

"Ієна-план" – це система організації роботи школи, що поєд-

нує індивідуалізацію навчально-виховного процесу з колектив-

ною діяльністю учнів. Розроблена в 1920-х рр. професором уні-

верситету П. Петерсеном \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(1884–1952) у місті Ієна (Німеччина)

на засадах ідей "нової школи", німецької "реформаторської пе-

59

дагогіки". Відома також під назвою "школа Петера Петерсена"

(Peter – Petersen – Shule), яка була відкрита при Ієнському уні-

верситеті. На сьогодні застосовується в різних модифікаціях у

понад 250 школах Західної Німеччини, Голландії й деяких ін-

ших країн. Інноваційність "Ієна-плану" в заміні традиційної кла-

сно-урочної системи діяльністю у "виховній громаді", де поєд-

нується повага до особистості, свобода та самостійність дітей,

де класи замінені різновіковими групами по 30–40 осіб. "Ієна-

план" – це залучення старших учнів для навчання молодших,

створення тимчасових груп учнів на основі тематичної інтегра-

ції навчального матеріалу, реалізація "методу проектів" (підго-

товка експозиції, навчальної доповіді, конструювання моделі,

проведення ділової гри тощо).

Основою педагогічних ідей П. Петерсена стали педагогічні ін-

новації того часу. Це захоплення навчальною грою, комплексним

і груповим навчанням, діяльністю шкільних общин і методом

проектів. Узявши все позитивне з цих доробків, учений синтезу-

вав їх у єдину й ефективну систему навчально-виховного проце-

су. Популярний на той час антропологічно-соціальний підхід став

методологічною основою поглядів П. Петерсена. Він полягав у

стимулюванні в дітей почуття відповідальності та самостійності,

а засобом їхнього формування мала бути спільна діяльність дітей

різного віку на відміну від одновікової класної форми навчання.

Головними положеннями педагогічної системи стали:

1. організація навчання в різновікових постійних групах;

2. планування роботи на тиждень;

3. створення спеціальних, трансформуючих меблів;

4. оцінювання за новими вимогами.

П. Петерсен запропонував первинну групу та шкільну навча-

льну общину, діяльність яких доповнюється роботою з шефами,

проведенням шкільних свят і відзначенням подій громадського

життя. Первинна навчальна група об'єднувала учнів трьох віко-

вих рівнів: учні першого – третього років навчання комплектува-

лися в молодшу групу, четвертого – шостого року – у середню,

сьомого – дев'ятого – у старшу групу; починаючи з десятого кла-

су – у юнацьку групу. Шефські зв'язки передбачалося налагоджу-

вати не лише між старшими та молодшими учнями однієї, групи,

а й між групами й окремими учнями школи, що сприяло форму-

60

ванню в дітей позитивного самопочуття на ґрунті загальної підт-

римки. П. Петерсен відмовився від усталеного розподілу змісту

навчання на предмети, а був розроблений у формі курсів. Учите-

леві відводилася провідна роль при виборі завдань, поглибленні

самостійно опрацьованого матеріалу, підведенні підсумків.

Діяльність Ієна-план школи можна розглядати як педагогічну

технологію, у якій головними елементами шкільного життя ста-

ли чотири основних заняття, що мають колективний характер:

діалог, гра, робота та відпочинок (проведення свят) та індивіду-

альні форми пізнання і самопізнання: мовчання, медитація, мо-

литва, споглядання речей. Провідними видами діяльності зале-

жно від рівня навчання були: ігрова – на першому рівні; засво-

єння навчальних прийомів, які прищеплюють уміння самостійно

працювати – на середньому; навчання на старшому рівні

сприяло "вільному розвитку". Як правило, це система організації

й навчання була характерною для початкової школи з

120–200 учнями, де навчалися діти від 4 до 12 років. Фінансува\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_-

лися такі заклади державою.

Ядро навчального плану – інтегрована програма освіти з сус-

пільних і природничо-наукових дисциплін, культури, мистецтва,

екології. Навчальний зміст розділено на сім сфер досвіду: ото-

чуючий світ і ландшафт, виробництво та його використання,

техніка і технологія, комунікація, спільне життя, моє особисте

життя. Знання подавалися у формі курсів. Розробку курсів і ви-

бір знань здійснювали вчителі, які викладали їх.

У таких школах працювали колективи однодумців, ентузіас-

тів, які були віддані своїй справі. Невеликим, у 7–13 чоловік,

педагогічним колективам надійною опорою ставали батьки уч-

нів, погляди на виховання яких збігалися з принципами Ієна-

план школи. Керував школою комітет педагогів і батьків, що

складався з директора, учителів і двох батьківських комісій. Ба-

тьки мали право вирішального голосу в керівництві школою.

Одна комісія опікувалася в навчальному закладі господарською

частиною. Друга складалася з батьків, які брали участь у підго-

товці та проведенні загальношкільних справ. Комітет збирався

один раз на рік і аналізував виконану роботу. На цих зборах ба-

тьки могли розповісти про те, що їх не влаштовує в організації

61

навчального чи виховного процесу. Разом із педагогами вони

намагалися знайти шляхи вирішення проблем. Тут же визнача-

лися основні напрямки діяльності на рік.

В Ієна-план школі щодня бувало багато батьків. Вони прихо-

дили зі своїми ідеями, які вони могли втілити з дітьми в міні-

майстернях, де діти обирали заняття до душі. Це могло бути ма-

лювання, вишивка, випалювання або ж ліплення. Усі свої виро-

би вони представляли на ярмарках, що проходили раз у два ти-

жні – п'ятниця. Крім того, щорічно батьки й учні проводили

грандіозне свято за містом, яке тривало декілька днів. Тут і теа-

тралізоване дійство, і ігри, і конкурси, і атракціони, пісні, танці.

В Ієна-план системі на першому місці завжди було виховання, а

потім навчання. Учителі підкреслювали, що Ієна-план – це спосіб

життя, і діти приходять у школу для того, щоб навчатися жити.

День починався з розмови в колі, де діти обговорювали теми,

які їх хвилювали. Група учнів розігрувала самостійно підготов-

лену сценку, у якій вони відображали події свого життя. Тут же

кожна дитина могла розповісти про свої проблеми, одержати

допомогу не лише від учителя, а й від своїх ровесників.

Потім наставав час роботи. Пояснивши новий матеріал, про-

аналізувавши помилки, допущені в попередніх роботах, учитель

давав завдання одразу з усіх предметів на весь день. Півтори

години діти працювали самостійно. Старшим учням (11–12 ро-

ків) у понеділок давалося завдання на цілий тиждень. Порядок

виконання учень обирав сам. Кожен навчався у своєму ритмі,

засвоюючи знання в тому обсязі, у якому він прагнув і міг. Як

зазначалося вище, діти навчаються в різновікових групах: 4–5–6

років, 7–8–9 років і 10–11 років. Під час самостійних занять ста-

рші допомагали молодшим.

Життя учня Ієна-план школи було заповнене святами. Ними по-

чинався й закінчувався тиждень. Під час свят у кожного була мож-

ливість виступити, звернути на себе увагу. У таких школах діти

формувалися спокійними й доброзичливими один до одного, бо їм

радісно було від спілкування з друзями, батьками, вчителями.

Якщо узагальнити досвід діяльності Ієна-план-школи, то чітко

прослідковується реалізація таких принципів: цілеспрямованості

підготовки дитини до життя (мета навчально-виховного процесу не

оволодіння системою наукових дисциплін для загального розвитку,

62

а підготовка до оптимального співіснування дитини, як особистості

в природному та соціальному середовищі); інтегрування навчально-

го матеріалу (об'єднання дисциплін, п'яти напрямків і семи сфер

життєвого досвіду), єдність навчання та виховання (коли навчання

виховує й розвиває, а виховні заходи навчають і формують); співро-

бітництво вчителів, батьків, учнів (батьки допомагають педагогам

реалізовувати навчально-виховні завдання, разом вони допомагають

дитині стати особистістю); творчої діяльності педагогів (уся система

організації Ієна-план-школи стимулює і розвиває бажання творчо

працювати педагогу); навчання в різновікових групах (старші допо-

магають навчатися молодшим, а молодші навчаються у старших

умінням вчитися); навчання на оптимальному рівні складності та в

оптимальному ритмі кожної дитини (реалізується ідея вільного ви-

бору індивідуалізації в навчанні); ритмічного повторення основних

видів діяльності: діалогу, гри, роботи, святкування.

Ієна-план школа в сучасних умовах може відкриватися на

прохання групи батьків, або за рішенням педагогічного колек-

тиву звичайної школи. Але обов'язково необхідно дотримувати-

ся 20 основних принципів, щоб вважатись Ієна-план школою:

1) кожен із нас унікальний;

2) кожен має право розвивати свою особистість незалежно

від раси, статі, соціального становища, релігії;

3) для розвитку індивідуальності кожному необхідно особис-

то взаємодіяти з матеріальним і духовним світом, із соціальним і

культурним оточенням;

4) кожен є цілісною особистістю;

5) за кожним визнається право бути новатором у галузі культури;

6) люди повинні працювати над створенням суспільства, у

якому поважають цінність і гідність кожної особи;

7) люди повинні працювати над створенням суспільства, яке

дає можливість і стимули для розвитку індивідуальності кожного;

8) люди повинні працювати над створенням такого суспільс-

тва, у якому протиріччя між індивідуумом чи групами людей

вирішуються справедливо й конструктивно;

9) люди повинні працювати над створенням суспільства, у

якому до Землі й Космосу відносяться з повагою та піклуванням;

10) необхідно використовувати природні й культурні ресурси

з відповідальністю перед майбутніми поколіннями;

63

11) школа – це організація, у якій діє самоврядування, де тісно

взаємодіють усі люди, що мають справу до процесу навчання;

12) педагогічна діяльність дорослих повинна бути заснована

на дотриманні вищеназваних принципів;

13) зміст шкільної програми визначається потребами й інте-

ресами дітей і основами культури, які розглядаються в суспільс-

тві як необхідні для розвитку особистості;

14) викладання ведеться шляхом створення навчальних ситуацій;

15) процеси викладання і вивчення складаються з ритмічного

повторення основних видів діяльності: діалогу, гри, роботи,

святкування;

16) діти навчаються в різновікових групах;

17) у школі здійснюється чергування розвивального навчання,

вільної гри та самостійного вивчення навчального матеріалу;

18) у процесі навчання найважливішим елементом є робота в

групах;

19) про поведінку й успіхи дитини говорять із погляду розви-

тку саме цієї дитини;

20) школа – це система, яка постійно розвивається, шукає нове.

Як бачимо, наведені принципи є своєрідною програмою, у якій

мета, зміст і критерії розвитку особистості реалізуються на основі

соціально орієнтованої діяльності в гуманістично орієнтованому

суспільстві, у толерантному ставленні до дитини і в комплексній

взаємодії співробітництва педагогів, учнів і батьків.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що впровадження,

реалізація окремих ідей чи повністю систем у практику вітчиз-

няної школи справа суто творча. Історія свідчить, що такі спро-

би вже були й деякі з них цілком успішні, а деякі ні. Тому вико-

ристання того чи іншого прийому, методу, системи залежить

виключно від ерудиції, педагогічної майстерності, мотивації й

нарешті від бажання досягати успіхів у навчально-виховному

процесі самих учителів, освітніх адміністраторів.

64

Семінарське заняття

"Інноваційні пошуки індивідуалізації

навчання в експериментальних школах

20-х років ХХ-го століття"

1. Дидактичні ідеї "Дальтон-плану".

2. "Віннетка-план" та особливості його реалізації.

3. Сутність "Ієна-плану" як системи організації навчально-

виховного процесу школи.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Що стало поштовхом до широкого поширення експе-

риментальних шкіл на початку ХХ-го ст.?

2. На яких принципах ґрунтується "Дальтон-план"?

3. Які дидактичні ідеї, на Вашу думку, визначають ефе-

ктивність "Дальтон-плану"?

4. У чому специфічні особливості інновацій

"Віннетки-плану"?

5. Розкрийте дидактичні особливості "Ієна-плану".

6. Розробіть класифікацію принципів всіх трьох варіантів

експериментальних шкіл.

7. Визначте ті ідеї експериментальних шкіл, які, на Вашу

думку, можна використати у вітчизняному досвіді.

8. Знайдіть спільне та відмінне в "Дальтон-план", "Він-

нетка-план" та "Ієна-плані".

Список рекомендованої літератури

1. Абашкіна Н. В. Ієна-план / Абашкіна Н. В. // Нова освіта

України. – 1992. – № 3.

2. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

65

3. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002 р. – 139 с.

4. Воскресенская Н. М. и др. Разроботка теоретических основ

экспериментальной педагогики в конце ХІХ начале ХХ в. / Вос-

кресенская Н. М., Джуринский А. Н., Чавчанидзе Д. Л. // Сов.

педагогика. – 1981. – С. 118–122.

5. Вульфсон Б. Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульф-

сон Б. Л., Малькова З. А. : учеб. пособие. – М. : МИМПСИ,

1996. – 256 с.

6. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. – Хмельницький : Хмель-

ницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138

с. – Ч. 2. – 132 с.

7. Гергет А. и др. Современные педогогические течения /

Гергет А., Готалов-Готлиб А. – Харьков : Гос. издательство Ук-

раины. – 1925. – 250 с.

9. Дмитриев Г .Д. Критический анализ дидактической мысли

в США / Дмитриев Г. Д. – М. : Педогогика, 1987. – 102 с.

10. Історія педагогіки / за ред. М. С. Грищенка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

11. Капранова В. А. Сравительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежом / Капранова В. А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

12. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели:

Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука, 1997.

13. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В.. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

14. Новые системы образовательной роботи в школах Европы и

Северной Америки. – М. : Работник просвещения, 1930. – 168 с.

15. Очерки истории школы и педагогики за рубежом.

Ч.2.(XVIII–XX вв.). К.И. Салимова и др.. – М., 1989. – 284 с.

16. Пацевко Н.В. Вплив експериментальної педагогіки на аме-

риканську школу у першій половині ХХ ст. / Пацевко Н. В. // Зб.

наук. праць. "Теоретичні питання освіти та виховання". – К. :

КДЛУ, 2000. – Вип. 16. – С. 47–49.

66

17. Педагогика народов мира: История и современость // под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педогогическое общество

России, 2001. – 576 с.

18. Педогогические искания в Европе и Америке // под. ред.

М. М. Штейнгауз. – М. : Работник просвещения, 1930. – 128 с.

19. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім.

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

20. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. : на-

вч. посібник. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 301 с.

67

Тест-контроль до глави 3

1. "Дальтон-план" – це

а) шкільний метод навчання, що полягає в самостійно-

му виконанні учнем завдання з кожного предмета під

керівництвом викладачів в обладнаних кабінетах;

б) одна з систем організації навчальної роботи в по-

чатковій школі, особливістю якої було об'єднання ін-

дивідуалізованого навчання з деякими формами ко-

лективної роботи;

в) система організації школи, що поєднує індивідуа-

лізацію навчально-виховного процесу з колективною

діяльністю учнів;

г) форма організації індивідуалізації навчально-

виховного процесу на засадах свободи, взаємодії, оп-

тимізації часу.

2. Хто був автором ідеї "Дальтон-плану"?

а) К. Уошберн;

б) Е. Паркхест;

в) Д. Дьюї;

г) Е. Коллінгс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

3. Інша назва "Дальтон-плану" – це:

а) "класно-урочний план";

б) "лабораторний план";

в) "колективний план";

г) "колективно-бригадний план".

4. Центральною в навчанні за Дальтон-планом є:

а) самостійна навчальна діяльність учнів;

б) колективна діяльність учнів;

в) трудова діяльність учнів;

г) соціальна діяльність учнів.

5. Головна ідея системи полягала в тому, щоб:

а) пристосувати темп навчання до реальних

можливостей учнів;

б) навчити учнів самостійно здобувати знання;

в) розвивати трудові вміння, необхідні дитині в житті;

г) надати знання для формування інтелекту.

68

6. Яке завдання отримував кожен учень школи, що працюва-

ла на основі Дальтон-плану?

а) вивчити навчальний матеріал

і зробити відповідні вправи;

б) виконати навчальний проект;

в) переказати матеріал, що задається;

г) виконати письмове завдання на основі запитань

і переліку джерел, де учні можуть знайти відповіді.

7. Хто був творцем Віннетки-плану?

а) К. Уошберн;

б) А. Флекснер;

в) Б. Сол;

г) О. Паркхерст.

8. До педагогічної школи якої країни належить розробка

Віннетки-плану?

а) французької;

б) німецької;

в) американської;

г) англійської\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

9. Який із цих аспектів не передбачений у Віннетці?

а) відвідування навчального закладу є необов'язковим,

навчання відбувається у вільному режимі;

б) передбачає визначення учнями своєї мети й завдань

у процесі заняття, які вони мають опанувати;

в) лише після отримання задовільного результату на

випробовуванні, що проводиться вчителем, учні

переходять до нового матеріалу;

г) навчання на оптимальному для кожного учня рівні

складності.

10. Яка з цих інновацій у Віннетці допомагає навчальному

процесу?

а) складна система обліку, яка відстежує прогрес

кожного учня;

б) відсутність системи обліку, що відстежує прогрес

кожного учня, наявна самооцінка;

в) проста система обліку, яка відстежує прогрес

кожного учня;

г) нічого з зазначеного.

69

11. Дидактичні особливості "Віннетки-плану" полягають у:

а) передбаченні практики психологічного навчання;

б) передбаченні практики інтерактивного навчання;

в) передбаченні практики тестової оцінки знань;

г) передбаченні практики програмованого навчання.

12. Що спонукало педагогів до створення нових систем на-

вчання на початку ХХ ст., у тому числі Віннетки?

а) нездатність старих методів навчання задовольнити

тогочасні потреби;

б) нездатність старих методів навчання відповідати

кількості бажаючих вчитися;

в) перебудова освіти не відбувалася, нові плани лише

покращували стару систему;

г) складність засвоєння учнями навчального матеріалу.

13. Засновником "Ієна-плану" є:

а) Г. Кершештейнер;

б) Е. Мейман;

в) П. Петерсен;

г) А. Дістервег.

14. Одне з головних положень Ієна-плану є:

а) навчання в бригадах;

б) навчання в різновікових групах;

в) навчання в групах, диференційованих

за здібностями дітей;

г) навчання в трудових командах.

15. Альтернативою класу є:

а) виховна громада;

б) шкільна сім'я;

в) тимчасові групи учнів, створені за інтересами;

г) соціальні групи.

16. Які з названих елементів програми освіти не входять до її

структури?

а) суспільні дисципліни;

б) природничо-наукові дисципліни;

в) гуманітарні дисципліни;

г) дисципліни естетичного циклу.

70

17. Сферами навчального досвіду в Ієна-плані є:

а) спільне життя;

б) праця;

в) спорт;

г) мистецтво.

18. Який із принципів відсутні у системі положень Ієна-

плану?

а) творчої діяльності педагогів;

б) продуктивної \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_діяльності учнів;

в) співробітництва вчителів, батьків, дітей;

г) ритмічного повторення видів діяльності.

71

Глава 4

"Ермітаж" – школа Овіда Декролі

4.1. Педагогічні ідеї Овіда Декролі

Серед експериментальних шкіл Західної Європи особливе мі-

сце займає Брюссельська "Школа для життя" – "Ермітаж". Уже

понад 100 років цей навчальний заклад протистоїть словесно-

вербальним авторитарним традиціям, прагне враховувати дитячі

інтереси та їхню еволюцію, особливості мислення дитини. За-

сновником цієї школи був О. Декролі – видатний бельгійський

лікар, психолог, педагог.

До моменту створення в 1907 р. "Ермітажу" її засновник

О. Декролі (1872–1932) зробив блискучу кар'єру медика, але зго-

дом залишив лікарську діяльність, бо любов до дітей була силь-

нішою за набуту професію, бажання допомогти їм стати повно-

цінними членами суспільства було найголовнішим у його житті.

Овід Декролі народився 23 липня 1871 р. у Рені. Закінчив меди-

чний факультет Гентського університету, займався дослідницькою

діяльністю в Берліні та Парижі. У 1901 р. поблизу Брюсселя відк-

рив Інститут дефективних дітей, де застосував нові методи навчан-

ня та виховання. Опублікував ряд праць, присвячених методам ви-

вчення й класифікації дітей із відхиленнями та методам виховання

й навчання. У 1907 р. створив школу для нормальних дітей, де на-

вчання будувалося на основі принципу "свободи дитини". Він на-

звав її "школа для життя, через життя". Декролі використовував

принцип концентрації шкільної програми навколо так званих

центрів інтересу. Усі теми навчальної програми сформувалися на-

вколо життя й діяльності дитини: "Дитина та її організм", "Дитина

та тварини", "Дитина і рослини", "Дитина і матеріали", "Дитина і

суспільство", "Дитина і всесвіт".

Види дитячої активності він поділяв на три групи:

􀂃 спостереження;

􀂃 асоціації;

􀂃 вираження.

72

Логічно, що концентрація змісту навчального матеріалу не за-

безпечувала розвитку в дітей широкого світогляду та засвоєння

систематизованих знань, а технологія навчання сприяла вихован-

ню в дусі індивідуалізму. Через тринадцять років після закінчен-

ня університету О. Декролі отримує ступінь професора, викладає

в Брюсселі курс лекцій – із гігієни дитячої психології. Його праці

– "Психологія малювання", "Декілька думок про психологію і

гігієну читання", "Школа і виховання", "Збудження нервової і ру-

хової активності через виховні ігри" – розкривають оригінальні

методичні ідеї, викладають сутність його педагогічної концепції.

Мету виховання О. Декролі сформував у вигляді девізу "До

життя, для життя, через життя". Конкретизуючи зміст виховання

в роботі "Школа і виховання", він писав, що виховання повинно

бути розумовим, моральним і фізичним, але й воно має бути

пристосоване до схильності кожної дитини: крім того, воно та-

кож повинно допомагати пристосовуватися до дорослого життя

в тому матеріальному та суспільному середовищі, у якому, як

прогнозується, це життя буде проходити. Для реалізації цієї ме-

ти О. Декролі поставив своєю ціллю реорганізувати процес на-

вчання та виховання, зв'язати дитячий садок і школу з життям. У

вирішенні конкретних педагогічних завдань О. Декролі вдалося

досягнути значних успіхів. Його практична діяльність, організа-

ція й методика навчання та виховання отримали широке визнан-

ня, були позитивно оцінені та використані на практиці. Поміч-

ниця О. Декролі Амалія Аманд довела навчально-виховну ефек-

тивність "методу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Декролі".

В основі педагогічної концепції Овіда Декролі лежить методич-

ний принцип антропоцентризму. Виходячи з цього принципу він

створив таку систему навчання та виховання, серцевиною якої ста-

ла дитина, її внутрішній світ, потреби, інтереси, здібності.

О. Декролі не був автором цих поглядів, оскільки він був

представником "реформаторської педагогіки" або "нового вихо-

вання", що зародилася на початку XX ст. Ідеї й концепції цієї

педагогіки відрізнялися негативним ставленням до минулої пе-

дагогічної теорії та практики виховання й навчання, поглибле-

ним інтересом до особистості людини, новими рішеннями про-

блем навчально-виховного процесу. Центральним при цьому

73

вважається визначення шляхів формування особистості протя-

гом усього періоду дитинства.

Показовим у "Реформаторській педагогіці" є те, що більшість

засновників цього педагогічного руху були лікарями за фахом.

Якщо прихильники традиційних поглядів у педагогіці обґрунто-

вували свої ідеї на логіці навчального процесу як діяльності та

на логіці наук, що викладалися як навчальні предмети, то "ре-

форматорів" цікавила логіка фізіологічних і психологічних ме-

ханізмів навчально-виховної діяльності учнів. Якщо "традиціо-

налісти" навчали та виховували на "начебто усвідомленому" уч-

нем "я мушу", "мені це потрібно", а якщо він це не усвідомлю-

вав, тоді на рівні "ти мусиш, зобов'язаний, повинен", то предста-

вники "нового виховання" – гуманістичного, міркували про те,

як створити умови, які можуть зацікавити до навчання та вихо-

вання, допомогти дитині просуватися в своєму розвиткові до

вершин особистої досконалості. Усі представники "реформатор-

ської педагогіки" на перше місце ставили особистість дитини,

розробляли зміст, принципи, умови й методи навчання та вихо-

вання. Усе організаційно-педагогічне й методичне забезпечення

конструювалося з розрахунком особистості дитини, із метою її

розвитку та виховання.

Педагоги-"реформатори" вважали, що навчання повинно

ґрунтуватися на інтересах учнів, заохочувати їхню самостій-

ність і активність.

Лідер цієї педагогіки О. Декролі вважав, що провідну роль у ви-

хованні повинні відігравати дитячі переживання та накопичення

учнями власного досвіду. Його педагогічна діяльність мала на увазі:

а) – пізнання дитиною самого себе; усвідомлення ним своїх

потреб, бажань, прагнень, в кінцевому рахунку – ідеалу.

б) – пізнання дитиною умов природного та соціального сере-

довища, у якому він живе, від якого залежить, де саме він пови-

нен реалізувати свої бажання, прагнення, ідеали.

Показовим є те, що саме після досліджень у галузі дитячої па-

тології О. Декролі став застосовувати свої методи в роботі із здо-

ровими дітьми. Наскільки це схоже на іншого лікаря

М. Монтессорі, яка також після роботи з розумово-відсталими ді-

тьми спробувала використати розроблені нею методи для навчан-

ня нормальних дітей. І що ж? Результати показали, наскільки лег-

74

ше стало вчитися учням, бо педагоги, ураховуючи психологічні

особливості цього віку, ввели поетапний процес. Від формування

тактильного сприйняття, через зоровий, слуховий, асоціативний,

емоційний компоненти до практичного закріплення. Причому,

кожний із цих компонентів має свою функцію й результативність.

Адже саме О. Декролі належать слова: "Коли я слухаю, то забу-

ваю, коли я бачу, то пам'ятаю, коли роблю, то розумію".

Однак дуже важливим залишилося питання: які потреби й ін-

тереси дитини є визначальними, як вони можуть бути сформо-

вані? Відповідаючи на нього, Декролі написав, що дитині най-

важливіше знати самого себе: який у неї настрій, як працюють її

органи, яка їх назва, як вона їсть, спить, дихає, працює, грається;

чому вона відчуває голод, спрагу, холод, сонливість, чому вона

боїться чи сердиться, які у неї недоліки та якості. Отже, сенс

усієї справи навчання та виховання дітей полягає в культиву-

ванні закладених самою природою потреб і формуванні на їхній

основі моральних якостей. До основних потреб учений відносив

потребу в їжі, самозбереженні, спілкуванні та самовдосконален-

ні. Кожна з перерахованих потреб у силу закону асоціативних

зв'язків виступає генератором уваги й думок дитини, свого роду

"центром інтересів". Відомо, що потреби породжують окремі

групи інтересів. Тому Декролі будував систему навчання таким

чином, щоб вона відповідала на запитання як рослини і тварини,

а також довкілля забезпечують задоволення дитини та їжі, як

цьому допомагає сім'я, суспільство. Це один із "комплексів інте-

ресів", розроблений лише на одних потребах. Аналогічним чи-

ном створюється комплекс інтересів на основі кожної з вище

згаданих потреб. Так будується цілісна система яку О. Декролі

назвав "програмою асоціативних ідей".

Потреби дитини, відзначав О. Декролі, задовольняються за

рахунок природного та соціального середовища, при спілкуван-

ні з дорослими, через свою власну діяльність. Так виникає необ-

хідність вивчення довкілля, спілкування та співпраці, організації

діяльності дитини із задоволення її потреб.

Засвоєння знань за О. Декролі проходить три стадії, відпові-

дно до трьох видів дитячої активності: спостереження, асоціа-

ція, вираження.

75

Визначаючи штучність цих стадій, учений підкреслював, що

кожна з них має зв'язок з іншою. Наприклад, на стадії "вира-

ження" обов'язково є "спостереження" і "асоціація". Кожна зі

стадій має свої конкретні педагогічні завдання. Спостереження

повинно привчити до осмисленого сприймання явищ, виявляти

причини й робити висновки. О. Декролі його розумів не як зоро-

ве сприймання дійсності, а як використання всіх органів чуття у

процесі пізнання довкілля. А ще спостереження фіксується в

мовленнєвому виразі.

Для розвитку в дітей мислення О. Декролі пропонував порів-

няння за схожістю та відмінністю. Він розробив оригінальну

методику класифікації й колекціонування. Її суть така: діти при-

носять до дитячого садка все, що знаходять на вулиці під час

екскурсії й розкладають за ознаками на столі. Ілюстрації сорту-

ють по різним конвертам, у кожному з яких концентрується ма-

теріал по одній із тем "центру інтересів". Під "вираженням" він

називав усе, що відтворює думку в зрозумілій для інших формі,

а саме усне та письмове мовлення.

Так, наприклад, при засвоєнні знань із теми "Захист від воро-

гів і небезпеки", спочатку дитині давали можливість ознайомити-

ся зі знаряддями її самозахисту, далі пропонували спостерігати за

тваринами й рослинами та зокрема їхніми методами самозахисту.

Розроблений О. Декролі метод комплексного вивчення теми

має свої позитивні сторони. Матеріал, що вивчається, близький

до дитини, пов'язаний із її потребами, дитина не каже слів, що

не мають для неї змісту, вона бачить, чує, осмислює, запам'ято-

вує все, що близьке до її досвіду. Тобто \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_дитина розвивається у

процесі безпосереднього оволодіння соціальним досвідом.

Крім цього, педагог створив систему дидактичних ігор, забез-

печуючи сенсорний розвиток дитини. Гра для нього – весела тво-

рча діяльність дитини, у якій вона одночасно грається й розвива-

ється. Динаміка гри, її функціональний зв'язок із сенсорним і ду-

ховним розвитком надзвичайно складні. О. Декролі використову-

вав в іграх дітей предмети довкілля, включаючи в них і враження

від цих явищ. Це дозволило використовувати ігри як один із спо-

собів повторення й закріплення наявних вражень, знань, умінь і

навичок. Він поділяє ігри на: сенсорні, підготовчі до рахунку, по-

в'язані із поняттям часу, ті, що готують до читання, граматичні,

76

пов'язані з розвитком мовлення. Значення ігор розкрите в творі

"Збудження розумової і моторної енергії засобами виховних ігор".

Кінцевою метою виховання за методом О. Декролі є підгото-

вка дітей до справжнього суспільного життя. Найкращим мето-

дом такої підготовки є практична участь у соціальному житті.

Не на словах, а на ділі, у реальному житті дитина повинна пізна-

ти природу, оволодіти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_трудовими уміннями й навичками, підк-

лючатися до суспільних відносин.

4.2. Організація навчально-виховного

процесу у школі Овіда Декролі

У цілому, система О. Декролі відкриває дивовижний світ, але

побачити його можна було лише в тому випадку, якщо не "бігти"

на уроках по країнах і континентах, не займатися глобальними

проблемами, а звернутися до "мікросвіту", до звичайної людини,

до її реальних потреб. Він у своїй програмі освіти пропонував

дорослим і дітям своєрідне мандрування. Педагог закликав педа-

гогів вийти у ліс, поле, спостерігати за комахами, збирати квіти,

відшукати початок джерельця. Після такої подорожі всі повер-

нуться свіжими й бадьорими, а діти стануть живою енциклопеді-

єю й одночасно залишаться неповторними особистостями.

Програма О. Декролі не лише відповідає інтересам дітей, а й,

що принципово, не обмежується ними. У її основу було покла-

дено принцип: "від дитини до світу". Алгоритм О. Декролі за-

снований на поєднанні антропоцентризму, де людина виступає

кінцевою метою світостворення та педоцентризму, де "дитина –

це сонце, навколо якої обертаються інші тіла – педагоги, навча-

льний план, розклад, предмети. Усі вони повинні співвідносити-

ся лише з дитиною, її індивідуальністю, мотиваційно-потребною

сферою, усе це відповідає завданням розвитку конкретної, уні-

кальної особистості.

Щоб здійснити впровадження своїх ідей у практику, Овід Де-

кролі створив навчальний комплекс, який включав у себе "піло-

тну школу" – педагогічний інститут для підготовки вчителів за

77

своєю системою; дослідницький центр, асоціацію "Ліга нової

школи", яка об'єднала всіх, хто цікавився саме цією системою;

низку шкіл, які працюють у цьому напрямку.

Однією з таких технологій, корисних для сучасної національної

школи, була б методика навчання та виховання молодших школя-

рів і дошкільнят Овіда Декролі. Вона відзначається оригінальніс-

тю, психологічною обґрунтованістю, а найголовніше – соціальною

екологічністю. Основою виховного впливу О. Декролі вважає ігри

та спілкування з природою, що надає навчанню в очах дітей лег-

кість і безпосередність і, відповідно, зрозумілість.

О. Декролі наголошував на тому, що школа буде відповідати

своїй меті суспільного виховання лише тоді, коли стане готува-

ти дитину до реального життя. Найкращі умови для такої підго-

товки – практика, власний досвід. У старій шкільній програмі

матеріал мав опосередковане відношення до інтересів дитини,

не враховувалися інтереси дитини й особливості її мислення.

Зміст предметів стимулює лише ті галузі знання, які вивчаються

словесним методом. А надумані вправи позбавляли дітей влас-

ної свободи. Саме тому педагог запропонував відмовитися від

подібного підходу й замінити його "центрами інтересів", тобто

основними напрямками і темами навчальної роботи, що відпові-

дають логіці засвоєння дитиною оточуючого світу.

Учений вважав, що школа повинна по можливості полегшити

здійснення "функції глобальності" працею в "центрах інтересів",

коли спостереження встановлює контакт між навчальним мате-

ріалом і фактом, вимірювання робить контакт відчутним, асоці-

ативність формує образне мислення, висловлювання забезпечує

набуття категорійно-понятійної мови.

О. Декролі прагнув протистояти практиці навчання в звичайній

школі, де, на його думку, достатньо не враховувалися дитячі інте-

реси, а не їхня еволюція, де пропонується часто недоступний дитя-

чому розумінню матеріал, де надто значне місце займають знання,

отримані зі слів учителя, де форми й методи навчання не дають

можливості учням вільно проявляти свою ініціативу.

Педагог створив оригінальну методику навчання читанню.

Звернувши увагу на те, що мати дитини вчить її говорити не бу-

квами, а цілими фразами, він побудував на цьому свій "метод

78

цілих слів". Читання — це процес зоровий, а не слуховий, вва-

жав О. Декролі, а сприйняття коротких фраз асоціюється з дія-

ми, які вони виражають. При цьому головне в тому, щоб не пос-

пішати й дати дитині здатність якомога довше спостерігати пре-

дмети та навколишню природу.

Інновацією у викладанні й навчанні в дошкільному закладі та

початкових класах "Ермітажу" стали "центри інтересів", які, на ду-

мку засновника школи, забезпечували ефективність освіти, оскільки

враховували особливості сприйняття та ступені розвитку мислення

дітей відповідного віку, головні потреби яких, – це не лише їжа, за-

хист від негоди, небезпек і ворогів, але й потреби у співдружності з

іншими людьми в праці, відпочинку та самовдосконаленні.

Важливим компонентом у системі О. Декролі є навчальний

матеріал, узятий з оточуючого дитину середовища – живої й не-

живої природи, школи, сім'ї, суспільства. Наприклад програма з

теми "їжа" складалася так: як ми їмо (що їдять тварини, що вжи-

вають рослини); органи та процес травлення; моралізаторські й

гігієнічні зауваження; харчові тваринні продукти (опис свині,

корови, курей); харчові рослинні продукти (овочі, фрукти, хліб

та інші), харчові продукти, що видобуваються із землі (сіль, во-

да) повітря тощо. Інша тема "Потреба в захисті" включала інфо-

рмацію про способи самозахисту (крик, втеча, бійка), способи

захисту у тварин (укус, ричання), громадські й державні правоо-

хоронні органи (поліція й ін.).

Сучасна школа "Ермітаж" продовжує започатковані О. Дек-

ролі традиції. Тут систематично проходять свята, випускається

газета, діє орган самоуправління учнів. Із самого початку школа

"Ермітаж" заявила про себе як школа світська, підкреслюючи

нейтралітет у політиці, демократичність і антиклерикальність

поглядів. І сьогодні вона залишається помітним і постійним фа-

ктором розвитку шкільної освіти – як центр педагогічних пошу-

ків і популяризатор нових підходів.

"Ермітаж" успішно діє у сучасних умовах. Дошкільне відді-

лення працює за спеціальностями в "центрах інтересів". Мето-

дика та програми розроблені залежно від віку учнів. Так, напри-

клад, у дошкільнят використовується "ефекти сюрпризу", коли

діти збираються в коло, а в центрі на підлозі ставиться пакет із

79

сюрпризом. Діти починають вгадувати, що в пакеті. Якщо, на-

приклад, апельсин – відповідно починається бесіда про цитру-

сові й інші фрукти.

Зовсім по-іншому побудований процес у 11-х випускників по-

чаткової школи. Протягом першої половини кожного навчального

року вони збирають різні дані про продукти харчування, пов'язу-

ючи їх із знаннями з природничих наук, географії, математики.

В "Ермітажі" нема, традиційних підручників, а натомість різ-

номанітні книги в шкільних бібліотеках, де учні можуть знайти

відповіді на навчальні питання. У пригоді також стають і дома-

шні й муніципальні бібліотеки. Інформація та судження різних

авторів інколи не збігаються й бувають навіть протилежними,

що допомагає дітям зняти догматичний підхід до книжкових

даних, але це не заважає, а навпаки, дає дітям порівняно з інши-

ми школами тверді знання. Тобто проблемно-пошуковий тип

навчання в цій школі став реальністю. Проблемою є тема, а по-

шуку сприяє робота з першоджерелами, а не з підручниками.

Конкурсу під час вступу в школу немає, навчатися можуть

усі бажаючі. Однак обмежує кількість учнів у школі, наявність

місць у шкільних приміщеннях. У початкові класи беруть, по-

ряд із нормальними, дітей із розумовим і фізичним відставан-

ням і, до моменту закінчення вони, як правило, повністю адап-

туються й реабілітуються.

Ця позиція школи має яскраво гуманістичний характер і ви-

діляється, наче острівець серед шкіл Західної Європи, де голов-

ним принципом їхнього функціонування є диференціація: на

групи за здібностями, за рівнем ЗУНів, за темпом вивчення на-

вчального матеріалу тощо.

Оскільки Брюссель – місто із змішаним національним насе-

ленням, у "Ермітажі" навчаються і валони, і фламандці, і вихідці

з інших країн, а тому гуманістичні, доброзичливі, рівноправні

відношення до представників інших націй, вірувань і переко-

нань – постійний напрям в навчально-виховному \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_процесі. Однак

це не заважає розбирати на уроках гострі політичні питання, на-

приклад, події 1990–91 рр. у СРСР, війну у Перській затоці то-

що. Вивчення цих подій було пов'язано з роботою над темою

"Світова війна" в VI класі, де учні ознайомилися з історичними

постатями та сучасними політичними діячами. Метою таких за-

80

нять є формування політичної культури, формування антивійсь-

кових поглядів на світ і суспільство.

В "Ермітажі" все роблять для того, щоб створити клімат гу-

маністичного, активного спілкування, формуючи риси порядної,

цивілізованої людини. Із цією метою використовується цілий

ряд тем, зокрема тема "Фактори спілкування" передбачає спеці-

альні заняття, що розвивають комунікабельність. У школі також

існує і своя редакція, де дpyкують журнал "Кур'єр", що облад-

нана гарною копіювальною технікою. В склад редколегії вхо-

дять діти всіх вікових груп. Саме їх творчість визначає зміст,

характер і оформлення шкільного видання.

Діяльність "Ермітажу" й інших декролівських шкіл є одним із

напрямків авангарду інноваційних процесів сучасної школи та

педагогіки. Овід Декролі та його послідовники відійшли від пре-

дметно-лінійної побудови шкільних програм, проклали дорогу

багатьом сучасним новаціям: інтегративним курсам, об'єднанню

дошкільного та шкільного навчання, самоуправлінню учнів тощо.

Як свідчить досвід діяльності школи "Ермітаж", здобутки

О. Декролі не мають часових обмежень. Те, що було новаторсь-

ким і "революційним" на початку ХХ ст., залишається актуальним

та інноваційним і на початку ХХІ ст., тому що ідеї педоцентризму

завжди будуть залишатися вершиною педагогічної гуманістики.

81

Семінарське заняття

"Ермітаж" – школа Овіда Декролі

1. Педагогічні ідеї О. Декролі.

2. Організація навчально-виховного процесу в школі

О. Декролі.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Що стало передумовою формування педагогічних

ідей О. Декролі?

2. На яких психологічних і педагогічних засадах ґрун-

туються погляди О. Декролі?

3. У чому суть ідей антропоцентризму та педоцентризму

і їхнього впливу на педагогів-"реформаторів"?

4. Як реалізуються в досвіді О. Декролі принципи його

системи?

5. На які етапи структурував навчальний процес О. Декролі?

6. Які особливості діяльності початкової школи у досвіді

О. Декролі?

7. Обґрунтуйте доцільність чи недоцільність перенесен-

ня досвіду школи "Ермітаж" у вітчизняну практику.

Список рекомендованої літератури

1. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

2. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

3. Воскресенская Н. М. и др. Разработка теоретических основ

экспериментальной педагогики в конце ХІХ начала ХХ в. / Воск-

ресенская Н. М., Джуринський А. Н., Чавчанидзе Д. Л. // Сов. пе-

дагогика. – 1981. – С. 118–122.

82

4. Вульфсон Б. Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульфсон

Б. Л., Малькова З. А. : учеб. пособие. – М. : МПСН, 1996. – 256 с.

5. Галус О.М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький : Хмельни-

цький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138 с. –

Ч. 2. – 132 с.

6. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

7. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

8. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

9. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2

(XVIII–ХХ вв). К.И. Салимова и др. – М., 1989. – 284 с.

10. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

11. Педагогические искания в Европе и Америке / под ред.

М. М. Штейнгауз. – М. : Работник просвещения, 1930. – 128 с.

12. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім.

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

83

Тест-контроль до глави 4

1. Експериментальна школа гуманістичного спрямування

"Школа в ім'я життя і для життя – Ермітаж" розташований у місті:

а) Берлін;

б) Брюссель;

в) Рига;

г) Братислава.

2. До традиційних ознак уроку належать:

а) репродуктивний характер знань;

б) урахування інтересів дітей;

в) передача знань у готовому вигляді;

г) формування творчих сил у дітей;

д) заохочення самостійності й активності учнів.

3. Читання за О. Декролі – це процес:

а) зоровий;

б) слуховий;

в) мовний;

г) чуттєвий.

4. Кількість учнів в експериментальній школі "Ермітаж"

обмежує:

а) вступний конкурс;

б) кількість наявних місць у шкільних приміщеннях;

в) плата за навчання;

г) фізичний стан бажаючих стати учнями;

д) належність до певної раси.

5. Які із запропонованих потреб дитини О. Декролі вважав

найважливішими для розвитку дитини?

а) у знаннях, творчій діяльності;

б) у їжі, захисту;

в) у роботі в майстернях, на природі;

г) у грі, емоційній діяльності.

6. Структурно процес пізнання за О. Декролі проходить три

стадії:

а) сприйняття, відчуття, уявлення;

б) знання, уміння, навички;

в) спостереження, асоціація, вираження;

г) теоретичне пізнання, практичне пізнання,

перевірка досвіду на практиці.

84

7. О. Декролі поділяє ігри на:

а) інтелектуальні;

б) сенсорні;

в) асоціативні;

г) рухливі.

8. Яку методику читання застосовував О. Декролі?

а) метод асоціативних літер;

б) метод цілих слів;

в) метод опорних складів;

г) метод коротких речень.

9. Матеріал для навчання дітей має братися:

а) із досвіду дорослих;

б) із підручників;

в) із досвіду самих дітей;

г) із оточуючої живої природи.

10. "Центр інтересу" це:

а) навчальна лабораторія;

б) навчальний матеріал;

в) ігровий майданчик;

г) кімната казок.

11. Види виховання за О. Декролі:

а) інтелектуальне, трудове, фізичне;

б) трудове, екологічне, громадянське;

в) розумове, фізичне, моральне;

г) естетичне\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, фізичне, екологічне.

12. Навчальний комплекс О. Декролі включав у себе:

а) експериментальний майданчик, початкову школу,

середню школу;

б) пілотну школу, асоціацію "ліга нової школи", школи;

в) дитячий садок, школа, коледж, інститут

перепідготовки учителів;

г) експериментальну школу, асоціацію "учителі-

реформатори", курси підвищення кваліфікації вчителів.

13. Навчальні заклади, що створили педагоги-новатори для

перевірки, вироблення й обґрунтування нових для свого часу

ідей, отримали назву \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ шкіл.

85

14. Замість підручників у школі "Ермітаж" діти користуються

інформацією, отриманою:

а) в ігровій кімнаті;

б) у "трудовій" кімнаті;

в) під час екскурсії;

г) у бесідах з учителями;

д) у бібліотеках.

15. О. Декролі представник:

а) "Нового виховання";

б) "Вільного виховання";

в) "Прагматичної педагогіки";

г) "Педагогіки дії".

86

Глава 5

Інноваційні ідеї

вальдорфських педагогів у контексті

розвитку гуманістично спрямованих

технологій навчання

5.1. Рудольф Штейнер – засновник

вальдорфської педагогіки

У 1919 р. у місті Штутгарті було відкрито школу для дітей

робітників і службовців цигаркової фабрики Вальдорф-Асторія.

Від назви цієї фабрики і походить назва школи – вальдорфська.

Педагогічну \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_концепцію для цієї школи було розроблено німець-

ким філософом, філологом, різнобічним вченим і педагогом Ру-

дольфом Штейнером (1861–1925). Саме йому було доручено

керівництво щойно відкритою школою.

Що ж то була за концепція, яка пройшла шлях від невизнан-

ня, огульної критики до поступового, але постійного розповсю-

дження її ідей? Що приваблює в ній педагогів у всьому світі,

адже в 1919 р. це була єдина у своєму роді школа, а зараз їх на-

лічується понад 500. Щоб відповісти на ці питання, перш за все

необхідно побачити, відчути, зрозуміти автора цієї педагогіки.

Рудольф Штейнер народився 27 лютого 1861 р. у містечку

Каралєвичі в Австро-Угорщині. 1879 р. закінчує реальне учи-

лище у Вінер-Найштадті і вступає до Вищої технічної школи у

Відні, де отримує ґрунтовну освіту, поглиблено займається літе-

ратурою, філософією, історією. У цей же час він починає пра-

цювати над природничо-науковими працями Гете. Людина над-

звичайно широкого кола інтересів, він спілкується з багатьма

видатними людьми свого часу, бере активну участь у науковому

та художньому житті Відня, а пізніше Ваймара та Берліна.

1882 р. починає працювати редактором видання природничо-

наукових творів Гете у серії "Німецька національна література".

87

Під впливом ідей Гете молодий Р. Штейнер поклав собі за

мету знайти шлях, який може дати людині можливість із власної

волі усвідомлено набувати все те, що дозволяє їй стати "Люди-

ною" у всіх розуміннях і проявах. Свої філософські роздуми він

виклав у книгах: "Основні риси теорії пізнання світогляду Гете"

(1886), "Філософія свободи" (1894) та "Істина і наука" (1892), що

була розширеним варіантом дисертації на звання доктора філо-

софії, яку він захистив в університеті в Ростоку. Вищеназвані

праці стали важливою проміжною сходинкою формування тео-

ретичної концепції пізнання світу чуттів та світу духовного.

З'являються його основні духовно-наукові твори "Філософія.

Введення в надчуттєве пізнання світу і призначення людини"

(1904) і "Як досягти пізнання світу і вищих світів" (1904–1905),

у яких вказані шляхи до духовного сходження у вправах і меди-

таціях, де з теологічного та наукового погляду викладається ко-

смологія та історія людства.

У 1913 р. було засновано Антропософське товариство у Дор-

наху (Швейцарія) й розпочато будівництво Гетеануму, куди з

того часу змістився центр антропософської діяльності. Автором

проекту та внутрішнього оформлення був Рудольф Штейнер,

який назвав Гетеанум "Будинком слова". Результатом його ро-

боти у сфері мистецтва стали чотири драми-містерії, а також

нове мистецтво руху "мистецтво видимої мови" – евритмія, мис-

тецтво мовоутворення й ритму.

У 1914–22 рр. – продовжує інтенсивну лекційну діяльність у

Дорнаху й інших містах Європи: лекції із соціальних питань, педа-

гогіки, медицини, теології, природознавства, мистецтва. У цей пе-

ріод він сформулював найважливіші засади нової педагогіки, і тоді

ж було засновано Вільну Вальдорфську школу, робота якої буду-

валася на антропософському розумінні істоти людини.

"Антропософське товариство" 1923 р. було реорганізоване у

"Всесвітнє антропософське товариство" із "Вільною вищою

школою духовної науки".

Помер Рудольф Штейнер у Дорнаху 30 березня 1925 р. Його

інноваційні ідеї отримали широке застосування у практиці. У

багатьох країнах світу поширені не лише вальдорфські школи й

дитсадки, але й біолого-динамічне екологічне сільське госпо-

дарство, яке повністю виключає використання хімічних засобів,

88

антропософські клініки та фармацевтичні фірми, лікувально-

педагогічні установи й навіть антропософські банки та багато

іншого, що виникло з наукової та духовної спадщини Рудольфа

Штейнера. Достатньо сказати, що повне зібрання творів Рудо-

льфа Штейнера видається з 1954 р. у Дорнаху німецькою мо-

вою. Загальна кількість томів складе 354, більшість із яких вже

видано, 50 томів – праці, а до 300 томів – лекції, яких Рудольф

Штейнер прочитав біля 6000 у різних країнах Європи. Основні

його твори та лекції перекладені різними мовами світу.

Отже в одній особі поєдналися, здавалося б, несумісні науки,

різнобічні інтереси. Але, можливо, саме така різнобічність та

активність цієї людини, яка декларувала всебічний розвиток

особистості, сама була прикладом такого вдосконаленого розви-

тку. Можливо саме тому вчений вважав, що розвиток людських

здібностей до пізнання приводить особистість до досконалості,

до формування її внутрішніх душевних сил і розкриття "духов-

них очей". Доктор Р. Штейнер своєю працею довів, що завдяки

розвитку нових здібностей, що існують у зародковому стані у

всіх людей, кожна особистість може проникнути в ці внутрішні

світи. Тому головне завдання нової педагогіки полягає в тому,

щоб розвинути цей важливий спосіб пізнання. Звідси мета валь-

дорфської педагогіки: допомогти дитині ввійти оптимально в

контакт із світом, розвинути його завдатки та здібності,

можливості та вміння. Технологія педагогіки базуються на

фундаменті, яким є філософська система Рудольфа Штейнера,

його антропософія (від слів "антропологізм" і "філософія"), що

вбачає в понятті "людина" основну філософську категорію. Во-

на, у свою чергу, є визначальною в поясненні понять: природа,

суспільство, мислення. Усебічне вивчення Р. Штейнером при-

роди людини ґрунтується на постійному оновленні цієї філосо-

фії практикою будь-якого вальдорфського педагога, його живим

спілкуванням із дітьми.

Принциповим у педагогічній концепції Р. Штейнера є поло-

ження про ритмічний розвиток дитини. Логіка ідеї врахування ри-

тмів розвитку дитини в навчально-виховному процесі полягає в

єдності макросередовища – мікросередовища – мікросвіту особис-

тості. Якщо всі компоненти середовища, що оточує людину, пере-

бувають у циклічному, ритмічно-розвиваючому стані, то й люди-

89

на, як часточка космосу, також перебуває з одного боку залежить

від макроритму, так і є ритмічно існуючою на мікрорівні істотою з

іншого. Звідси закономірно маємо висновок про необхідність на-

ведення цих механізмів людського існування в логіку розвиваю-

чої, навчально-пізнавальної, виховної й інших видів діяльності.

Виходячи з цього, Р. Штейнер вивів один із головних прин-

ципів виховання до 7 років: життя дитини повинно будуватися

на основі чергувань і ритмів.

Оскільки все існування людини пронизане ритмами: ритм ди-

хання, ритм пульсу, ритм голоду та ситості, ритм сну і неспання,

добовий ритм, річний ритм, потрібно слідкувати за тим, щоб ди-

тина лягала та прокидалася в один і той же час, щоб чітко дотри-

мувалася часу кормління. Усе повинно повторюватись в один і

той же час. Наприклад, чергування занять із вихованням ("вдих")

і часу, коли діти віддані самі собі ("видих"). Але ритми не повин-

ні бути однакові для всіх. Потрібно враховувати місце розташу-

вання закладу (місто, село), чисельність дітей, потреби хлопчиків

та дівчат. Ритм обирає педагог для кожного колективу, і його по-

трібно зберігати тривалий час. Оптимальний ритм надає дитині

відчуття впевненості. Він не тотожний поняттю режиму, тому що

він визначає більш складні взаємовідносини людини з навколиш-

нім світом. Педагог вважав, що людина як особистість народжу-

ється в кілька етапів. Перший із них – народження "фізичного

тіла". У цей період (1–7 років) дитина має бути в середовищі, що

формує сприйняття: звуки, кольори, форми. Отже у віці 7 років

народжується перше "душевне тіло", завдяки якому починається

самостійне внутрішнє емоційно-образне життя.

У подальші сім років (1-8 класи) створюються умови для роз-

витку здібностей людини. Дорослі мають допомогти дитині у фо-

рмуванні сили волі, організованості, ієрархії почуттів, емоцій.

Інтелект передбачається розвивати на основі чуттєвого та вольо-

вого досвіду, оскільки це відповідає психологічній структурі осо-

бистості, основу якої складає розум, емоції та воля, що виступа-

ють у єдності. Відповідно до поглядів Штейнера, усі три напрям-

ки душі необхідно формувати, починаючи з раннього дитинства.

У віці 14 років народжується друге "душевне тіло", яке ство-

рює можливості для самостійного емоційного життя й мислен-

90

ня. І нарешті в 21 рік відбувається народження людського "я".

Тобто, людина стає дорослою.

Гуманізм вальдорфської педагогіки реалізується в основних

принципах вальдорфських педагогів, що проявляються в обе-

режності, увазі, допомозі і, звичайно, любові. Тільки педагоги,

що люблять дітей, у змозі працювати на засадах антропософії

Р. Штейнера.

На думку вчених перевага вальдорфської педагогіки в тому,

що освітньо виховна діяльність школи ґрунтується на принципі

глибокого індивідуального знання особистості учня, його тем-

пераменту, характеру. Через те істотною ознакою вальдорфської

педагогіки є установка на цілісне виховання дитини, що досяга-

ється постійним формуванням у неї мислення, почуттів, сили

волі. Така установка відповідає психологічній структурі особис-

тості, її динамічній характеристиці як єдності інтелекту, сили

волі й емоцій. Саме тому вальдорфські вчителі кажуть, що голо-

вне в освіті – це не завантаження пам'яті учнів, а розвиток мож-

ливостей відчувати, вміння творчо створювати, надавати знання

про природу та формувати художній смак.

Одним із основоположних принципів вальдорфської школи є

принцип авторитету. Серед учителів цієї школи не може бути та-

ких, які не заслуговують довіри дітей. Адже основне призначення

школи – не сума знань, не оволодіння предметами чи навичками,

а у створенні умов для вільного самовизначення учня. Оскільки

джерело освітніх цілей – у конкретній дитині, вчитель – не слуга

суспільства, а слуга дитини. Тому можна говорити про ще один

основоположний гуманістичний принцип вальдорфської школи –

принцип свободи. Він проявляється в першу чергу у відсутності

страху. У школі немає оцінок, немає іспитів. Тоді напрошується

питання: що ж може учня зацікавити навчатися? І психологам, і

педагогам відомо, як багато важать у житті дитини свобода від

страху і стресів, вільне бажання пізнавати, вдосконалюватися!

Саме таке бажання формується інтелектуально-спонукальними

мотивами, атмосферою радісної творчої праці учнів, зацікавле-

ною, гуманістичною позицією вчителів, які вірять у високе пок-

ликання кожного учня й допомагають їм його досягти.

Вальдорфський педагог – перш за все – автор. Він дослухо-

вується до кожної дитини, уважно спостерігає за нею і, відштов-

91

хуючись від цього, створює умови для самореалізації особисто-

сті. Педагог допомагає дитині усвідомити своє справжнє приз-

начення на Землі. Для такої роботи потрібно, щоб гуманізм став

внутрішньою позицією кожного вчителя. Дитині нічого не на-

в'язують. Головний принцип – свобода творчості. І педагог не

вчить їх жити, а справді живе разом із ними.

Вальдорфські педагоги ніколи не говорять дитині слова "ні" і

"не можна". Вони її не критикують, не фіксують увагу на тому,

що вона зробила щось не так. Важливий не результат, а процес.

Адже дитина пізнає світ. Ось чому у вальдорфській школі ніко-

ли не виставляють оцінок, не принижують дитину порівнянням.

Просто в кінці року вони пишуть вірш або картину, роблять ма-

кет, якийсь виріб. Це і є характеристикою їхньої праці.

У вчителя немає підручників, немає журналів, немає пого-

динного плану. І наукових предметів у їхньому звичайному ро-

зумінні також нема. Один учитель розповідає учням про різні

галузі людського знання. І це знання, пропущене через свідо-

мість однієї людини, стає цілісним, інтегрованим, яким було

спочатку, а не "окремими шматками наук", вирваними з різних

підручників і викладеними відірвано стосовно один одного. У

цьому є певна відмінність із викладанням у наших школах.

Варто, наприклад, згадати, як наш учень біжить із фізкульту-

ри на географію, із географії – на українську, а з неї – на інший

предмет, так до кінця щось і не з'ясувавши, не засвоївши, не до-

писавши. Як наслідок – відповідний результат.

Вище зазначалося, що у вальдорфській школі однакову увагу

приділяється розвитку розумовій, емоційній і вольовій сторонам

особистості. Тому будь-які окремі предмети не переважають над

іншими. Поряд із теоретичними дисциплінами з першого року

йдуть практичні заняття (прядіння, ткацтво, швацька справа,

обробка металів тощо). Оскільки мистецтво народжує цілісне

світосприйняття та формує різні фізіологічні якості дитини, то

художні дисципліни – живопис, скульптура, ліплення, драмати-

чне мистецтво, гра на різних музичних інструментах займає зна-

чне місце в розкладі протягом усього навчання. Педагоги чітко

усвідомлюють, що система предметів, які охоплюють народні

промисли, естетичну діяльність, побудовану на засадах народ-

92

ного мистецтва допомагають не лише розвинути високий рівень

чуттєвого пізнання трудової й естетичної культури, але і сфор-

мувати світогляд дитини на глибоких народних традиціях. Не

проголошуючи принципів народності, народознавства, культу-

ровідповідності, учителі практично реалізують їх у школі.

5.2. Структура педагогічного процесу

вальдорфської педагогіки

Розглянувши загальні засади вальдорфської педагогіки, про-

аналізуємо педагогічний процес, починаючи з дитячих садків.

Перший період життя дитини Р. Штейнер визначив як "на-

слідування і приклад". Адже, як вважає вчений, дитина вчиться

шляхом наслідування, тому дуже легко навчити його таким зви-

чайним справам, як приготування їжі, миття посуду, робота в

садку, консервування й іншим заняттям.

Так само як і школи, дитячі садки відкриваються за ініціати-

вою батьків, і ними ж оплачуються. Педагоги уважно працюють

з усіма, не виділяючи обдарованих, не дорікаючи тим, у кого

щось не виходить у малюванні, ліпленні й не підкреслюючи за-

гальмованої реакції, чи, навпаки, деякої гіперактивності, що ін-

коли виникають у діяльності дітей. До кожної особистості про-

являється диференційований підхід, але робиться це настільки

тактовно, що ніхто цього не помічає. Педагоги з гордістю гово-

рять, що дитячі садки не є "притулками", куди батьки здають

дітей, а є рідними "педагогічними інститутами".

До дитячого садка набирають дітей віком від 3 до 7 років.

Педагоги вважають важливим, щоб уже в ранньому віці дитина

розуміла свій власний світ, де центр усього – сім'я, а в центрі

сім'ї – мати (чи батько). Ось для чого потрібно обмежувати час

перебування в дитячому садку, яким би хорошим він не був. Іс-

нування власного світу вселяє в дитину впевненість у собі, яку в

подальшому її житті ніщо вже не замінить.

Заняття й ігри постійно змінюють одне одного. При цьому

організовані й самостійні заняття ритмічно чергуються. Самос-

93

тійними заняттями можуть бути: прибирання приміщення, при-

готування страви, ремонт іграшок. Останні зроблені з природ-

них матеріалів (дерева, бавовни, шовку, шишок, каштанів, рако-

вин, соломи, воску тощо). Саме природна простота пробуджує

фантазію дітей, допомагає їм підсвідомо відчувати якість різних

матеріалів. Природні \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_матеріали допомагають пізнанню тієї пла-

нети, на якій вони народились, формують елементи екологічно-

го сприйняття оточуючого світу.

Великого значення педагоги вальдорфських дитячих садків і

шкіл надають художнім заняттям. У першу чергу – це малюван-

ня, адже малюнки відкривають світ дитини. А ще вони допома-

гають дітям відчути сутність того, про що розповідає вихователь

на заняттях, а вчитель на уроці та глибоко це пережити. Емоцій-

ні почуття, згідно з Р. Штейнером, випереджають знання, а тому

активізують процес пізнання.

До предметів цього напрямку належать: ліплення з кольоро-

вого воску, гра на музичних інструментах, шиття ляльок, еврит-

мія (заняття, побудовані на певних закономірностях, єдності

слова, музики, руху та пластики).

Головною подією дня для всіх дітей є казка. Бо саме вона до-

помагає розвиткові образного сприйняття світу. Саме її розпові-

дають, а не читають уголос і обов'язково до кінця. Зміст казки,

як правило, відображає біблійні сюжети і має пізнавальний, мо-

рально-виховний і сугестивний характер, оскільки навіювання

гуманною казкою в кінці дня створює психологічний стан спо-

кою в дитячій свідомості й оптимістичного настрою на наступ-

ний день, тому що зло повинно бути обов'язково покаране. І в

дитини в душі залишається радість, що добро перемогло. Дитяче

сприйняття та фантазія по-своєму особливі й тому діти дуже

люблять самі створювати образи. І якщо попрохати їх самих

створити казку, вони із задоволенням це роблять.

Як тут не пригадати В. О. Сухомлинського, його "Школу ра-

дості", його "Кімнату казок". Порівнюючи методику Василя

Олександровича з вальдорфською, можна побачити дуже багато

спільного, але найголовніше те, що однакова гуманістична кон-

цепція навчально-виховного процесу.

У досвіді вальдорфської школи велику увагу приділяють "ри-

тмічному початку" навчального дня. У молодших класах 30 хв

94

займає спів, декламація віршів хором. Варто зазначити, що в

побудові розкладу занять враховані вікові ритмічні особливості

розвитку дитячого організму. Саме тому передбачається велика

кількість відповідних ритмічних вправ. У першу чергу до них

належить метод повторення, який впливає на формування пра-

вильних звичок. Встановлено, що все, що неритмічне в період

життя з 7 до 14 років підриває життєві сили дитини. Тому розк-

лад у вальдорфській школі варіантний, але ритмічно повторю-

ваний, пристосований до біоритмів дитини.

Усе це знайшло відображення в періодичній системі викла-

дання. Математику, історію, фізику викладають періодами у

спарених ранкових заняттях (напр. математика 3–5 тижнів то-

що). Спарені заняття з прикладних і художніх спеціальностей

проходять у другій половині дня. Середні часи відводяться для

занять музикою, мовою, евритмією. На основі цієї системи бу-

дується й денний розклад у вальдорфській школі, що ритмічно

повторюється та складається з трьох частин: 1. "Головний урок"

– дисципліна, курс якої поглиблено вивчається в цей період часу

(як правило, протягом одного місяця), займає перші два уроки.

2. Уроки, що спрямовані на формування практичних умінь і на-

вичок; 3. Уроки трудового навчання та виховання.

5.3. "Метод епох" – інноваційна

форма організації навчання

вальфдорської педагогіки

Як зазначалося вище, головні дисципліни гуманітарного та

природничо-математичного циклу вивчаються "методом епох".

Суть цього методу полягає в тому, що, починаючи з першого

класу, навчання предметів основного циклу (рідна мова, літера-

тура, математика, історія, географія історія мистецтва, фізика й

інші теоретичні предмети) ведеться протягом 3–4 тижнів пос-

піль, щоденно з 7–45 до 9–40 ранку у поєднанні з 45 хв уроками

практичного циклу, які починаються після 10-ї години ранку.

Тобто 3–4 тижні вивчається поглиблено, наприклад, матема-

тика, на яку відводиться 2 години щоденно. За 3–4 тижні це скла-

95

дає відповідно 30–50 год. Після закінчення першого етапу ви-

вчення математики в подальші 3–4 тижні учні вивчають, напри-

клад, історію і так протягом усього року. Залежно від кількості

предметів, що вивчалися, учні мали можливість протягом навча-

льного року повернутися знову до вивчення тих самих предметів

3–4 рази, але вже на іншому рівні, рівні детального, конкретного

ознайомлення з матеріалом і його закріплення. Тобто вивчення

навчального предмету відбувалося дедуктивним шляхом – від

загального до конкретного, від цілого до частини. Практика дове-

ла, що цей метод передачі знань значно ефективніший, ніж індук-

тивний, який є основою викладання в нашій школі. До речі, саме

дедуктивний метод став основою деяких технологій навчання

вчителів-експериментаторів України. Це й лекційно-семінарські

та лекційно-практичні системи викладання майже всіх предметів

у старших класах, це модульно-розвиваюча система. Отже схо-

жість підходів і висока результативність дедуктивного викладан-

ня ще раз говорять про об'єктивний характер цієї ідеї.

На яких же засадах базується ця ідея?

За час, відведений на "метод епох" (близько 50 год) належить

засвоїти більшу частину матеріалу предмету, що вивчається. Така

установка змушує вчителя скрупульозно упорядковувати навча-

льний матеріал уроку, розробляти план його подачі, що пов'язано

з виявленням у ньому першочергового визначального та підпо-

рядкованого, похідного. Навчання за "методом епох" досягає своєї

мети за умови знаходження ключової провідної ідеї, завдяки якій

у навчальному матеріалі розкривається зв'язок частини і цілого.

Яку ж функцію виконували 45-тихвилинні уроки, що прово-

дилися після уроків "методу епох"?

У системі цієї технології істотним є встановлення пауз при за-

своєнні навчального матеріалу. Р. Штейнер і його послідовники,

спостерігаючи розвиток дітей у навчальному процесі, прийшли

до висновку, що діти творчо засвоюють навчальний матеріал і

тоді, коли процес засвоєння переривається паузами, під час яких

учень повністю відволікається від навчального зусилля спрямо-

ваного на засвоєння інформації. Саме тому підхід до процесу на-

вчання із включенням у нього пауз, отримав назву "метод епох".

Епоха – це той інтервал часу, протягом якого дитина інтен-

сивно вивчає навчальний матеріал, після чого настає пауза, пов-

96

не відключення від навчання. Практика застосування "методу

епох" у німецьких школах свідчить, що після паузи дитина не

втрачає у своїй пам'яті пройдений у інтервалі епохи матеріал

нового предмета, навіть якщо пауза триває рік. Повторення ви-

вченого впродовж епохи (кілька днів чи тижнів) показало, що

зміст матеріалу, уміння й навички знову відновлюються, дослід-

ники спостерігали, що навіть недоліки у вивченні предметів ви-

правлялися, легше переборювалися труднощі, які під час на-

вчання в останню епоху завдали багато клопоту. Крім того, не

потрібно забувати, що паузи були не пасивними, а насичені ес-

тетичною, фізичною, трудовою, практичною діяльністю.

Педагогічна практика свідчить, що розвиток розумових здіб-

ностей людини передбачає напруження сил і спокою, праці та

сну, свідомого та підсвідомого навчання й забуття. І, якщо пов-

ноцінний відпочинок уночі створює умови для здорової повно-

цінної діяльності вдень, то і "забування" як свідоме відключення

від вивченого, створює можливість для повноцінного засвоєння

навчального матеріалу.

Саме пауза між "епохами", коли напрацьоване перебуває у

стані спокою, змушує учнів із відновленим інтересом, із живою

увагою після закінчення паузи приступити до вивчення нового

матеріалу. При цьому набуті в минулому знання, уміння й нави-

чки під час паузи закріплюються на підсвідомому рівні. Мето-

дичне використання у педагогічному процесі протилежностей:

навчання й забування, пильнування та відпочинку, активності і

спокою, напруження й розслаблення у вальдорфській системі і

позначається як "ритмічне навчання". У цій системі, як уже за-

значалося, педагогічне значення набувають не лише концентро-

ване пояснення навчального матеріалу із залученням усіх аналі-

заторів, а й паузи між ними. Ритмічний принцип методичної ор-

ганізації ґрунтується на біологічній закономірності функціону-

вання мозкової діяльності інтелекту, волі й емоції, що сприяє

міцнішому засвоєнню навчального матеріалу завдяки глибини

довготермінової пам'яті через емоційно-вольову сферу.

Дослідники виявили: якщо заняття, які проводяться відповід-

но до положень "методу епох" здійснювати за структурою тра-

диційного 45-тихвилинного уроку, то для дітей початкових і се-

97

редніх класів воно видається занадто довгим і одноманітним, а

тому переобтяжливим. При цьому діти засвоюють матеріал фо-

рмально: просто запам'ятовують, а не роблять його невіддільним

від своєї сутності. Щоб процес навчання відбувався відповідно

до такої установки його слід організувати так: від інтенсивної

участі волі в оформленні художньої діяльності через живу бесі-

ду, що пробуджує інтерес до почуття, до спокою внутрішнього

уявлення якості свідомості.

Кожне заняття за "методом епох" – шлях від пасивного діян-

ня до активного усвідомлення навчального матеріалу, яке додає

дитині сили волі. У ході ритмічного навчання за "методом епох"

дитина досягає цілісності своєї особистості, що є однією з осно-

вних цілей сучасної педагогіки.

У плані аналізу даного методу варто зазначити, що були

спроби реалізувати вальдорфський "метод епох" у зміненому

вигляді і в нашій вітчизняній школі й досвіді педагога-новатора,

наукового співробітника АПН СРСР М. П. Щітініна у селищі

Зибке Кіровоградської обл. Однак цей метод називався "мето-

дом занурення". На жаль, експеримент не був до кінця заверше-

ний, а тому про результативність його в умовах нашої школи

стверджувати важко.

Однак, як у вальдорфському, так і в нашому варіанті (метод за-

нурення) уроки з вивчення головного предмета перемежовувалися

дисциплінами практичного спрямування. Тому діти не стомлюва-

лися, бо зміна однієї діяльності була своєрідним відпочинком для

іншої. До того ж предмети за "методом епох" вивчалися 2–3 рази

протягом навчального року. І кожного разу все більше знання

конкретизувалися аж до формування практичних умінь і навичок.

Дво-, три-, чотириразове повторення (за М. Щітініним) із певним

інтервалом у 1–2 місяці давало можливість учням не лише глибо-

ко засвоїти навчальний матеріал, але й, що важливо, сформувати

відповідні уміння та навички його практичного використання.

Обґрунтування цього методу ми знайдемо в педагогічній

концепції Штейнера, де принциповим є положення про те, що

ефективна розумова діяльність має місце при поглибленому

проникненні у сутність предмета навчання. Це зумовлює появу

більшого інтересу, внутрішньої активності, що краще розвива-

98

ється, коли, крім знань, до процесу пізнання підключаються

емоції та практична діяльність. Ефективність "методу епох" по-

лягає в тому, що цей метод відкриває більше можливостей для

посилення розумової концентрації.

5.4. Організація

навчально-виховного процесу

Після занять, що проходять за "методом епох", передбачені

уроки практичного спрямування: математика, рідна мова, пред-

мети художньо-естетичного циклу й іноземні мови. Зокрема се-

редина дня відводиться іноземній мові, музиці й евритмії.

Із першого класу діти вивчають дві мови (англійська та фра-

нцузька або англійська й російська). Відомо, що в період життя

до семирічного віку легко дається наслідування, копіювання.

Засвоєння іноземних мов у цьому віці відбувається подібно то-

му, як діти вчаться розмовляти рідною мовою, яку вони сприй-

мають із раннього дитинства, у наслідуванні звуків. Вивчення

іноземних мов здійснюється в сценічних іграх, шляхом вивчен-

ня віршів і пісень. Якщо участь у міні-виставах стимулює емо-

ційно-пізнавальну мотивацію дітей, то вивчення віршів, пісень

оптимізує опанування лексичних одиниць (слів, виразів) у ху-

дожньо-асоціативній ритмічній формі.

"Музика" має дуже велике розвиваюче значення. Із першого

класу діти співають і грають на флейті. У 1, 2 класах перевагу

надається струнним інструментам і струнній музиці, оскільки це

звучання найкраще підходить дітям. Пізніше діапазон інструмен-

тів розширюється, організовуються класичні оркестрові ансамблі.

"Евритмія" – навчальний предмет, який є лише у вальдорфсь-

кій школі. Тому кілька пояснень щодо нього. "Евритмія" в перек-

ладі з грецької – "чудовий ритм", "чудовий рух", а ще її назива-

ють "зоровою мовою", "зоровим співом". В основу евритмії пок-

ладено виконання віршів і музики в поєднанні з рухом. Евритміст

своїм виконанням хоче передати в сценічному просторі художню

ідею, думки та почуття, що звучать. Тобто евритмія – це одночас-

99

не виконання ритмічних вправ під словесний і музичний акомпа-

немент, чи навпаки – слова під музику чи рухи. Узагалі, що є пер-

винним: слово, музика чи рухи – сказати важко, бо все працює в

єдності. Саме в цьому сутність цього мистецтва як гармонійного

інструменту, що впливає на формування цілісної, гармонійної

внутрішньої фізіологічної структури особистості.

У вальдорфських школах евритмія викладається з 1-го по 12-

й клас, спектр занять достатньо широкий: від виконання най-

простіших ритмів із паличками і кулями в перших класах до до-

бре організованих виступів на шкільній сцені з ліричними, дра-

матичними й музичними виставами. Поступове заглиблення у

звуки мови й музики, їхнє відображення у вигляді евритмічних

жестів перетворюється в захоплюючу для учнів діяльність, що

підкорює собі тіло, розум, почуття. Неповторною силою мисте-

цтва з'єднується воєдино мова, музика й рух в душі дитини, і ця

сила допомагає формуванню гармонійно одухотвореної особис-

тості. Р. Штейнер вважав, що евритмія – це одкровення законів

побудови всесвіту в організмі людини.

Третя частина дня – виховання ремеслом. Трудове навчання

проводиться з 1-го класу. Діти отримують можливість пізнати світ

за допомогою фізичної праці. Варто зауважити, що іноземні мови,

евритмія, музика, ручна праця, робота в шкільному саду, як і окремі

інші предмети, викладаються учителями зі спеціальною освітою.

Учителі початкових класів вальдорфської школи вважають

своїм завданням закласти основи для формування у дітей почут-

тя поваги до однолітків і старших, що зумовлюватиме в них по-

яву прагнення наслідувати, творити. Уміння критично сприйма-

ти явища формуватиметься в старших класах. Отож, якщо в ран-

ньому дитинстві не буде сформовано почуття поваги, захоплен-

ня, то в старшому його вже не розвинути: цьому завадить розви-

ток критичного мислення, що передбачає аналіз, порівняння.

Особливий інтерес викликає організація ручної праці у валь-

дорфській школі. Починаючи з 1-го класу дівчатка та хлопчики

разом вчаться плести спицями, гачком, вишивати. Такий підхід

науково обґрунтований, адже вправність рук перебуває у пря-

мому зв'язку \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_з "рухливістю" мислення. У 7-му класі діти будуть

шити одяг руками, а у 8-му – на швейній машинці. Напрошуєть-

ся питання: "Навіщо це? Адже скільки "дорогоцінного" часу ви-

100

трачається". Педагоги вважають, що ці заняття формують багато

життєво необхідних якостей особистості, які ніякими предмета-

ми розвинути не можна. Зокрема, це старанність, терпіння, охай-

ність, естетичний смак, працелюбство тощо.

Вивчення предметів науково-природничого циклу прово-

диться також, де це можливо, у комплексі з художньо-

естетичним навчанням. Від емоційно-естетичного середовища

та настроїв у класі залежить дуже багато. На жаль самі по собі

вони не створюються. Виходячи з того, що емоції – це реакції,

що супроводжують певну діяльність, необхідно передусім роз-

робити інтегративний (науковий та естетичний) зміст діяльнос-

ті. Саме тому вчитель вальдорфської школи повинен уміти ма-

лювати кольоровою крейдою й акварельними фарбами, а також

грати на сопілці й іншому музичному інструменті. Від нього

вимагається така організація навчально-виховного процесу, щоб

естетичний компонент був притаманний йому іманентно, а не у

вигляді штучного додатку.

У 9–13 класах учителі-предметники реалізують три основні

напрямки:

􀂃 загальноосвітній: друга іноземна мова, технологія та соціо-

логія, практично-лабораторні заняття з математики, фізики, хімії;

􀂃 соціально-педагогічний: поглиблене викладання предметів

з майбутньої спеціалізації учнів (підготовка на рівні технікуму);

􀂃 технічний: 20-ти тижнева практика на промисловому під-

приємстві.

В узагальненому вигляді етапність навчання у вальдорфській

школі до 8-й класу має такий вигляд:

􀂃 1 кл. Світ як ціле → казки.

􀂃 2 кл. Заперечення → байки.

􀂃 3 кл. Пробудження власного "я". Світ і я → біографії ві-

домих людей, трудове виховання.

􀂃 4 кл. Світ як щось стороннє, ствердження у власному "я"

→ природничі науки: зоологія, географія.

􀂃 5 кл. Пробудження здібностей до самостійного мислення

→ історія, культура давніх цивілізацій.

􀂃 6 кл. Розвиток чуттєвого начала → граматика, геометрія,

римське право. Фізика – основний предмет.

101

􀂃 7 кл. Тривожність тілесних змін → хімія, астрономія, ма-

тематика.

􀂃 8 кл. Перегляд пройденого шляху, підведення підсумків.

Вальдорфська \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_школа будується на основах самоуправління та

всі важливі організаційні питання вирішуються вчительською

колегією, тому в школі немає директора. В організаційній роботі

беруть участь і батьки. Саме тому велику увагу у школі приді-

ляють співробітництву з батьками, які бажані не лише як гості, а

й як учителі праці, керівники гуртків. Завдяки цьому знімаються

можливі конфлікти з учителями, коли батьки не розуміють ви-

мог вчителів, критерії їхніх оцінок. А з другого боку, близькість

батьків до школи, їхня активна участь у співуправлінні навчаль-

но-виховним процесом мобілізують дітей до відповідального

виконання своїх обов'язків.

Над вальдорфською школою немає керуючої інстанції, оскіль-

ки засновниками школи, як правило, виступають батьки. Саме у

спільних вчительсько-батьківських об'єднаннях вирішуються пи-

тання будівництва, ремонту, проведення свят, відношення з дер-

жавними організаціями. Тому один день на тиждень обов'язково

батьківський, коли батьки приходять на уроки разом із дітьми.

Оскільки вальдорфські школи не залежать від фінансування

держави, навчання в них є платним. Але \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_плата ця диференційо-

вана: незаможні батьки можуть сплачувати певний відсоток або

навіть зовсім звільняються від неї, а заможні вносять суми, що

набагато перевищують плату за навчання їхньої власної дитини.

Також диференційовано й заробітну плату педагогів: на вчи-

тельській колегії викладачі самі вирішують питання про розпо-

ділення "фонду зарплати". Разом із тим, зважаючи на престиж

цих шкіл і їхню світову славу, у ряді країн держава надає значну

фінансову підтримку вальдорфським школам (до 70–80 % сума-

рних витрат) – але при цьому не претендує на втручання у внут-

рішньо-шкільне життя та викладання.

Навчання триває 12 років, але ті, хто бажають поступати до

університету, закінчують ще й 13-й "абітурієнтський" клас (у

різних країнах є відхилення від цього типу). Відсоток випускни-

ків цих шкіл, що стають студентами, у середньому вищий, ніж у

звичайних державних школах.

Значну увагу у вальдорфській школі приділяється постаті

вчителя, його компетентності, професійній майстерності, його

102

готовності та вміння втілювати гуманістичні принципи Рудоль-

фа Штейнера. Тому в кожній школі функціонують курси підго-

товки та підвищення кваліфікації вчителів, на яких поглиблено

вивчають педагогіку, психологію, філософію.

Із 1 до 8 клас заняття з дітьми в ранкові часи проводить один

вчитель, він же і класний керівник. Тим більша відповідальність

лягає на його плечі, адже він є в очах дітей живим прикладом то-

го, що свідомість людини здатна охопити весь світ. Одночасно, за

багато років викладання педагог досконало пізнає своїх учнів. А

вже з 9 до 12 клас викладає група вчителів-предметників.

Від учителів, що працюють у вальдорфській школі, вимагаєть-

ся уміння викладати свій предмет на рівні глибоких професійних

знань, тому що лише якісна професійна підготовленість гарантує

стабільні почуття поваги в учнів до свого вчителя. Ґрунтовна

психолого-педагогічна підготовленість учителя включає переду-

сім уміння на практиці визначати психологічні особливості, тем-

пераменти своїх учнів. Це їм потрібно не лише для того, щоб на-

вчати та виховувати, але й щоб знати, як краще розмістити їх у

класі (крайні праворуч – холерики, біля них – сангвініки, крайні

ліворуч – флегматики, біля них меланхоліки), а отже, ураховуючи

темпераменти, відповідно пояснювати новий матеріал. Цей прик-

лад свідчить про те, що в досвіді вальдорфської школи реалізова-

но установку на виховання не лише інтелекту, а й емоцій та орга-

нізованості, сили волі, що гарантує її гармонійний розвиток.

Які ж в цілому результати навчання у вальдорфських шко-

лах? Випускники більш контактні й розкуті, тому що ці діти,

вважають педагоги, найбільш повно пережили своє дитинство.

Крім ґрунтовної загальноосвітньої підготовки, вони знають 2–3

іноземні мови, уміють грати на музичних інструментах, цікав-

ляться співом, живописом, танцями, театром. Тобто ті завдання

формування гармонійної особистості, що ми лише декларуємо, у

цих школах реально вирішуються.

Отже, підсумовуючи вищезазначене можна виділити основні

принципи вальдорфської педагогіки.

Принципи навчально-виховного процесу:

􀂃 раннього початку;

􀂃 ритмічного розвитку людини;

103

􀂃 свободи особистості;

􀂃 гуманного ставлення до внутрішнього світу дитини;

􀂃 гармонійного розвитку інтелектуального, чуттєвого та во-

льового компонентів підростаючої особистості.

Принципи організації навчального процесу:

􀂃 самоуправління;

􀂃 авторитету педагога-гуманіста;

􀂃 гармонійного поєднання предметів загальнонаукового,

художньо-естетичного, трудового;

􀂃 співробітництва з батьками.

Вальдорфська школа – крок до вільного, гуманістичного, де-

мократичного суспільства для наших дітей. А тому творче, нау-

ково обґрунтоване переосмислення інноваційних ідей допоможе

не лише по-новому подивитися на практику нашої школи, але й

окреслити ті з них, що можуть практично стимулювати хід ре-

формування середньої освіти в Україні.

104

Семінарське заняття

"Інноваційні ідеї вальдорфських педагогів

у контексті розвитку гуманістично спрямованих

технологій навчання"

1. Рудольф Штейнер – засновник вальдорфської педагогіки.

2. Структура педагогічного процесу вальдорфської педагогіки.

3. "Метод епох" – інноваційна форм організації навчання

вальдорфської педагогіки.

4. Організація навчально-виховного процесу.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. У чому сутність педагогічних ідей Р. Штейнера?

2. Які особливості педагогічного процесу вальдорфської

школи?

3. Як визначають принципи вальдорфської педагогіки

організацію навчально-виховного процесу в школах цьо-

го спрямування?

4. Як узгоджуються періоди розвитку дитини, що за-

пропоновані Р. Штейнером із загальноприйнятою періо-

дизацією психологів?

5. У чому сутність психолого-педагогічних засад "мето-

ду епох"?

6. Як структурується навчальний матеріал згідно з "ме-

тодом епох"?

7. Зробіть порівняльний аналіз педагогіки співробітниц-

тва з ідеями Р. Штейнера.

8. Визначте схожі та відмінні сторони між "методом епох"

і "методом занурення", запропонованим М. П. Щетініним.

105

Список рекомендованої літератури

1. Абашкіна Н.В. та ін. Нові підходи до розробки сучасних

педагогічних досліджень / Абашкіна Н. В., Бережна Є. П., До-

рошкевич В. О. // Рідна школа. – 1992. – № 3–4.

2. Абашкіна Н. В. У вальдорфських школах ФРН

/ Абашкіна Н. В. // Рідна школа. – 1992. – № 11.

3. Арапов М. Что такое вальдорфская школа / Арапов М. М.

// Кур'єр. – 1999. – № 5.

4. Боккенскофф Й. и др. Что такое вальдорфская педагогика?

/ Боккенскофф Й., Пинский А. // Семья и школа. – 1990. – № 11.

5. Брохман И. Что такое вальдорфская педагогика?

/ Брохман И. // Семья и школа. – 1990. – № 10.

6. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

7. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

8. Воскресенская Н. М. и др. Разработка теоретических основ

экспериментальной педагогики в конце ХІХ начале ХХ в. / Воск-

ресенская Н. М., Джуринський А. Н., Чавчанидзе Д. Л. // Сов. пе-

дагогика. – 1981. – С. 118–122.

9. Вульфсон Б. Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульфсон

Б. Л., Малькова З. А. : учеб. пособие. – М. : МПСН, 1996. – 256 с.

10. Галус О.М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О.М., Шапо-

шнікова Л.М. : навч. посібник. – Хмельницький : Хмельницький гу-

манітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

11. Гейденбрад К. Учебный план свободной вальдорфской шко-

лы / Гейденбрад К. // Частная школа. – 1997. – № 2. – С. 127–137.

12. Горохова Т.А. Маленький принц у вальдорфской школе /

Горохова Т.А. // Педагогика. – 1994. – № 3.

13. Загвоздкин В. К. Рудольф Штейнер – основатель вальдор-

фской педагогики. Биографический очерк / Загвоздкин В. К. //

Человек. – 1998. – № 1.

14. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и ее критиках

/ Загвоздкин В.К. // Человек. – 1998. – № 1.

15. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

106

16. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

17. Кравець В. Зарубіжна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

18. Кротких Н. Вальдорфская педагогика: учение без страха /

Кротких Н. // Воспитание школьника. – 1993. – № 4. – С. 35–40.

19. Мостова Т. Вальдорфская педагогика / Мостова Т. // Осві-

та України. – 1999. – № 1–2. – С. 11–16.

20. Нильсен Й. С. Что такое вальдорфская педагогика? Ниль-

сен Й. С. // Семья и школа. – 1990. – № 12.

21. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2

(XVIII–ХХ вв). К.И. Салимова и др. – М., 1989. – 284 с.

22. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

23. Педагогические искания в Европе и Америке / под ред.

М. М. Штейнгауз. – М. : Работник просвещения, 1930. – 128 с.

24. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім.

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

25. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. : на-

вч. посібник. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 301 с.

26. Штокмаер К. и др. Материалы к учебным программам

вальдорфских школ / Штокмаер К., Штейнер Р. : пер. с нем. – М.

: Парсифаль, 1995.

27. Ямпольська B. I. Методика навчання у вальдорфській

школі Ямпольська B. I. // Початкова школа. – 1992. – № 11.

107

Тест-контроль до глави 5

1. Творчість якого філософа та науковця зробила значний

вплив на бажання Р. Штейнера "знайти шлях, який може дати

людині можливість за власною волею усвідомлено набувати все

те, що дозволяє їй стати Людиною"? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Мистецтво мовоутворення й ритму має назву:

а) поліритмія;

б) ехоритмія;

в) евритмія;

г) ритміка.

3. У якому році було засновано вальдорфську школу?

а) 1922;

б) 1919;

в) 1909;

г) 1905.

4. Якою була мета вальдорфської школи? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. У якому віці народжується людське "Я"?

а) 1 рік;

б) 7 років;

в) 14 років;

г) 21 рік.

6. Яким є основний мотив у вихованця вальдорфської школи

в навчальному процесі?

а) страх перед покаранням або висміюванням;

б) бажання вдосконалюватися та пізнавати;

в) бажання отримати оцінку "Відмінно";

г) бажання бути першим серед однолітків.

7. У чому суть принципу авторитету?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

108

8. Якою є система оцінювання вальдорфської школи?

а) п'ятибальною;

б) дванадцятибальною;

в) надання відмінникам привілеїв;

г) відсутня.

9. Яким чином побудовано казку, якою завершується навча-

льний день у школі?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

10. Як відбувається "ритмічний початок" дня в молодших

класах?

а) 30 хв занять фізичною культурою;

б) 30 хв занять співом і декламацією віршів;

в) 30 хв занять танцями;

г) 30 хв "інтелектуальної розминки".

11. На якому музичному інструменті навчають грати дітей у

першому класі?

а) орган;

б) флейта;

в) кларнет;

г) скрипка.

12. Яким дисциплінам приділяють більше уваги у 4 класі?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

13. Яка плата за навчання у вальфдорських школах?

а) однакова для всіх;

б) диференційована.

14. Що таке "метод епох"?

а) опанування всіма предметами водночас;

б) опанування одним конкретним предметом

протягом 3–4 тижнів;

в) вивчення історичних дисциплін відповідно

до історичних епох;

г) поетапне вивчення навчального предмету

індуктивним методом.

109

15. Що таке евритмія?

а) навчальний предмет, що розвиває почуття худож-

нього смаку через поєднання почуття ритму й руху;

б) навчальний предмет, що розвиває почуття ритму;

в) навчальний предмет, що розвиває музичний слух;

г) навчальний предмет, що розвиває пластику дітей.

16. Починаючи з якого класу в учнів починають викладати

вчителі-предметники?

а) з сьомого;

б) з восьмого;

в) з дев'ятого;

г) з десятого.

110

Глава 6

Різнорівнева диференціація

навчально-виховного процесу

зарубіжної школи як фактор

поглиблення демократизації

та гуманізації в освіті

6.1. "Об'єднані школи" – осередки

експериментального впровадження

гуманістичних ідей у навчальний процес

Проблема диференціації в навчально-виховному процесі є

актуальною й багатоаспектною. У сучасній практиці диференці-

ацією охоплені освітні заклади, класи, предмети, педагогічні

технології тощо. Тобто нема жодного компоненту в освіті, який

би не перебував у діалогічному взаємозв'язку інтеграції та ди-

ференціації. Тому досвід зарубіжної школи, де процеси почали-

ся значно раніше, є для нас повчальним і цікавим.

Аналіз різних рівнів диференціації окремих зразків досвіду в

розвинених країнах Заходу та США допоможе побачити як по-

зитивні, так і малоефективні сторони цієї роботи.

Створення ефективної системи диференційованого навчання

завжди було однією з актуальних проблем сучасної зарубіжної

школи. Її вирішення спричинило виникнення в країнах Заходу про-

тягом 60–80-х рр. цілого ряду альтернативних шкіл – "об'єднаних",

"єдиних", "відкритих" та ін. До цих шкіл умовно належать і "школи

в школі", серед яких особливе місце займають асоційовані (дифе-

ренціація за напрямком навчально-виховної діяльності).

Серед згаданих вище шкіл найбільшого поширення набули

"об'єднані школи", що стали свого роду проміжної ланкою між по-

чатковою та середньою освітою, призначеною для школярів у віці

від 11–12 до 15–16 років. Ці навчальні заклади набули значного

поширення в країнах Західної Європи й особливо в Німеччині.

111

Об'єднані школи в цій країні до 1985 р. були експеримента-

льним варіантом нової організаційної форми першого етапу

другого ступеня (5–10-роки навчання). Їх можна поділити на два

види – кооперативна, яка об'єднує основну, реальну школи та

гімназію й інтегровану, де всі навчаються за скоординованим

навчальним планом.

Інтегрована об'єднана школа досить популярна в Німеччині.

У ній навчається більше 5 % від загальної кількості школярів

відповідного віку, цей відсоток швидко зростає. Ефективним

прикладом діяльності цих закладів є школа імені Хелени Ланге,

у рекламному проспекті якої сказано, що саме життя й робота

учнів у ній є безпосереднім "навчальним матеріалом". Школа

існує вже понад 140 років. В основі концепції її діяльності ле-

жать три фундаментальні положення: практичне навчання, са-

мостійність у навчанні, можливість навчання поза школою. У

школі немає поділу на групи за здібностями (відкритої чи зов-

нішньої диференціації). Індивідуальні можливості учнів викори-

стовуються педагогами для більш плідного навчання всіх дітей.

Слово "разом" означає тут не лише спільне навчання учнів із

різними здібностями, із різних соціальних верств, але й присут-

ність дітей, які в іншій ситуації були б у спеціальній школі (за

винятком сліпо-глухо-німих і розумово відсталих). Педагоги

вважають, що їхня реабілітація проходить значно швидше, а

здорові діти при цьому отримують уроки співчуття, доброти,

жалю та відповідальності за слабкого.

В основі роботи лежить ідея "внутрішньої диференціації", до

якої можна прийти через самостійність учнів у найрізноманітніших

галузях людської діяльності (на відповідному рівні, що відповідає

їхньому віку): соціальної, художньої, пізнавальної, ремісницької,

дослідницької, а також поза школою – суспільної (школа бере ак-

тивну участь у вирішенні екологічних проблем свого міста).

Урок, що орієнтується на інтерес учня до предмету, як пра-

вило, виходить за межі шкільних приміщень. Це призвело до

необхідності організації відкритого навчання. Із загальної неді-

льної сітки годин звичайного навчального плану було виділено

чотири години (одна з природничо-наукового циклу, одна з сус-

пільно-наукового, дві – з політехнічного та трудового), які пере-

дані наставнику-вихователю для проведення спарених уроків

112

відкритого навчання. У їхній підготовці йому допомагають учи-

телі-предметники. При виборі теми враховуються інтереси учнів

і вони отримують теоретичні та практичні знання з тих предме-

тів, що пов'язані з цією темою.

Практичні заняття в процесі відкритого навчання не обмежу-

ються традиційними уроками праці. Обладнання дає можливість

дітям працювати на навчальній кухні, у шкільному садку, у шкі-

льній типографії, велосипедній майстерні, куди мешканці най-

ближчих будинків віддають свої зламані та старі велосипеди. Крім

того, у школі є театральна сцена, бібліотека, спортивний зал тощо.

Включення в навчальний процес нової форми навчання (відк-

ритих уроків) викликало зміни в організації шкільного життя в

цілому. Зокрема робиться спроба індивідуалізувати виховну робо-

ту, хоча одним з основних своїх завдань педагоги все ж вважають

прищеплення дітям навичок спільного життя та праці, спілкування

один з одним. Для досягнення цієї мети важливим є глибоке ви-

вчення кожної дитини, уміння індивідуально працювати з нею.

Чотири паралельних класи одного року навчання, у яких нара-

ховується до ста учнів, є єдиним об'єднання (школу в школі). Із

ними постійно працюють 10–12 учителів-предметників і класні

керівники. Таке обмежене коло спілкування і тісний контакт до-

зволяє педагогам побачити дітей із різних сторін. На ранкових

зібраннях по понеділках планується робота на тиждень. Визна-

чаються найбільш важливі й невідкладні завдання. Учні на свій

розсуд оформлюють класну кімнату, розставляють парти, прик-

рашають стіни малюнками, фотокартками, виробами. Кожного

тижня вивішується план навчальної роботи і графік чергування в

класі. Проблеми, що виникають протягом тижня, обговорюються

в п'ятницю на класній раді. Заохочення, критику, пропозиції на

адресу і вчителів, і учнів ті й інші можуть обнародувати на спеці-

альному стенді. На класній нараді всі ці повідомлення обговорю-

ються та фіксуються в протоколі наради, який ведуть самі учні.

Школа також допомагає дітям цікаво, весело \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_й корисно провести

свята та канікули. Педагогічна концепція школи знайшла прихи-

льників і зараз впроваджується в масову практику.

В іншій країні – Великобританії – перші "об'єднані школи"

були створені в графстві Лесестершир. Протягом трьох років

113

учні займалися в цих школах за програмами природничо-

наукового нахилу, а потім вибирали між цим напрямком на-

вчання й гуманітарною підготовкою.

У Франції подібні шкільні заклади, що отримали назву "єди-

ного коледжу", також були охоплені експериментом, вони фор-

мували так звані еквівалентні ансамблі близьких за рівнем під-

готовки школярів. Розподіл по групах виконували викладачі,

психолог, радник з орієнтації, ураховувалися також і результати

тестування. Учні кожного з ансамблів освоювали свої варіанти

шкільної програми, причому дозволялися переходи із групи в

групу за результатами навчання. Відсоток успішності в "єдиних

коледжах" був, як правило, вищим, ніж у звичайних школах.

6.2. "Відкриті школи" – заклади

розвитку нахилів і здібностей учнів

Одним із зразків дослідницької роботи в початковій і частко-

во в середній освіті стали в 70–80 pp. так звані "відкриті школи",

які згодом отримали на Заході масового поширення,

"Відкриті школи" – школи активного використання другої

половини дня. Коли входимо до такої школи у другій половині

дня, писав французький дослідник Е. Хюмель, усюди помічаєш

групи дітей. Вони зайняті різними справами: розв'язанням мате-

матичних задач, вправ із рідної мови, музики, малювання тощо.

Життя школи виливається часто за її межі. Нерідко бувають

прогулянки, екскурсії. Навчальні класи, як правило, спеціалізо-

вані, це кабінети для тих або інших предметів шкільної програ-

ми. Викладач у класі постійно проводить час серед дітей. Він

рекомендує, радить, допомагає, контролює. Діти перебувають у

постійному контакті з педагогами. Учні в класі розділені за рів-

нем їхньої підготовки на декілька груп: сильні, слабкі, відстаю-

чі. Така диференціація використовується при навчанні з основ-

них предметів (наприклад, математики й рідної мови). У той же

час інші розділи шкільного курсу всі групи вивчають спільно.

Перші "відкриті" школи такого типу були утворені на початку

70-х pp. в Англії. Одна із них – школа ім. Е. Лоу в Лондоні. Діти

114

тут вчилися на "майданчиках" – у приміщеннях, де не було тра-

диційних парт, жорсткого дотримування навчального плану й

розкладу. Замість цього був гнучкий ритм навчання: наставник і

учні спільно планували темп і час різних видів діяльності. Така

робота отримала назву "інтегрований день". У школі ім. Е. Лоу не

було звичних навчальних програм. Головне, що вимагалося –

вчити читати, писати, рахувати, знайомити в доступній формі з

природознавством і суспільствознавством, залучати до спорту,

музики, культури. За основну форму навчання використовувався

"метод відкриттів". Сутність його полягала в тому, що діти по-

винні все "відкривати" самі у процесі навчання й розвитку. Крім

звичайної вікової диференціації застосовувалися також так звані

вертикальні, або сімейні угрупування учнів. У цьому випадку

класи об'єднували дітей із різницею у віці до двох років.

Аналогічні англійським "відкритим" школам заклади з'явилися

в той же час у США. При університеті штату Коннектикут група

педагогів на чолі з Ч. Зільберманом розробила свою модель "від-

критої" школи. Вона передбачала три умови: добирати сумлін-

них, порядних, відповідальних і людяних вчителів, планувати

роботу з урахуванням часу та здібностей учнів, щоб не перетво-

рити навчання в хаос. Але найбільш масштабний експеримент із

"відкритими" школами був реалізований у Франції в початковій

освіті на рубежі 70–80-х pp. До 1978 р. у країні вже нараховува-

лося біля 150 "відкритих" шкіл. Частина з них була побудована за

проектами архітекторів, учителів і батьків. Школи розміщалися в

одноповерхових корпусах із критими переходами, розсувними

стінами, залами для видовищ і спорту, стіни були оздоблені моза-

їкою, кожне приміщення мало свій функціональний інтер'єр.

Учителі об'єднувалися з директором, педагогічним радником і

психологом в "команду". Будь-який учень міг звернутися за пора-

дою протягом дня до кого-небудь із цієї "команди". У деяких

школах поряд із звичайним поділом учнів по класах, діти розділя-

лися за рівнем підготовки при вивченні французької мови й мате-

матики. Для учнів "слабкого рівня" організовувалися додаткові

заняття, які проводила спеціальна "група підтримки". Крім розпо-

ділу за рівнем підготовки в середині класу, застосовувався і "вер-

тикальний" поділ: найбільш \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_здібні з французької мови й матема-

тики могли вчитися в старших класах. Для занять у групах відво-

115

дилася перша половина дня, а у другій половині проводилися за-

няття з інших розділів шкільної програми в групах за інтересами.

Розклад занять дозволяв працювати з класом декільком вчителям.

Після опитування учнів щодо такого нововведення, 90 % з

них це підтримувало, а 10 % говорили, що їх нервує присутність

у класі кількох вчителів. Увагою та популярністю користуються

"відкриті школи" і в Німеччині, які розвиваються в педагогічній

концепції шкіл повного дня. Багато німецьких педагогів вважа-

ють, що сьогодні, коли батьки віддають роботі максимум часу,

збільшується кількість розлучень, школа змушена взяти на себе

нові функції. Для їхнього виконання в Німеччині існує дві моде-

лі навчальних закладів такого типу: – закрита, де учні проводять

цілий день; – відкрита, більш популярна, яка дає дітям і батькам

можливість вибрати відповідний для них режим у другій поло-

вині дня. Зараз перевагу віддають відкритій моделі.

У другій половині дня проходять додаткові заняття (нагаду-

ють заняття в наших групах вирівнювання), факультативи, гурт-

ки, працюють групи за інтересами, трудові товариства. Під кері-

вництвом учителів учні виконують домашні завдання. Для цього

є всі умови. Школи, як правило, чудово обладнані: є фізико-

хімічні кабінети, природничо-наукові лабораторії для занять із

фізики, хімії й біології, майстерні для роботи по металу й дере-

ву, навчальні кухні, де діти кожен день готують обід із декіль-

кох блюд, ательє, машбюро, фотолабораторії, відеостудії, ком-

п'ютерні зали, музичні зали, ізостудії, топографії, бібліотеки,

шкільні клуби, чайні й кіоски, які обслуговуються самими уч-

нями, ігрові кімнати, спортивні зали з трибунами, шкільні сади.

Державні школи користуються дотаціями земель і міст, що до-

помагає створювати гуртки і товариства, завдяки чому в школах

немає проблем із важкими дітьми.

На цей факт хочеться звернути особливу увагу. Саме таке різ-

номанітне середовище, що виховує й розвиває, допомагає німець-

ким педагогам вирішувати навчально-виховні проблеми, що дає

можливість цілеспрямовано організувати позаурочний час. Звер-

тають також на себе увагу різноманітні форми роботи шкіл із ді-

тьми. Цей аспект діяльності навчального закладу будь-якого типу

має далеко не другорядне значення. Діти приходять вчитися в ту

чи іншу школу за рішенням своїх батьків, а тому і педагогам, і

116

керівництву шкіл необхідно завоювати їхню довіру. Для цього

адміністрації розсилають рекламні проспекти зі своєю педагогіч-

ною концепцією й можливостями шкіл, формами навчання та пе-

рспективами, які очікують дітей після її закінчення.

Не погано було б запозичити цей досвід і нашим школам. То-

ді дуже багато організаційних питань зразу ж знімалися. Батьки

усвідомлено змогли б брати участь разом із школою у спільному

навчально-виховному процесі. Узагалі роботі з батьками в шко-

лах Німеччини приділяється особлива увага. Так, наприклад,

для вирішення проблеми педагогічної безграмотності батьків

школи організовують заняття для них як безпосередньо в навча-

льних закладах, так і в інститутах удосконалення кваліфікації

вчителів. Набуті знання допомагають батькам у значній мірі по-

легшити перехід дитини з дитячого садка до початкової школи.

Результатом активного спілкування з батьками стала поява

останнім часом великої кількості сімей, де батьки проявляють

особливий інтерес до педагогічних проблем. Вони складають

той соціальний прошарок, від рішень якого багато в чому зале-

жить освітня політика країни.

До "відкритої" школи приєднується ряд інших експериментів,

зокрема, навчальні заклади повного дня у ФРН, "снігові" ("морсь-

кі") класи у Франції, "школи без стін" в Англії і США. "Снігові

класи" – це поїздки учнів з вчителями під час зимових канікул. При

цьому учні відпочивають і одночасно розширюють свої знання про

природу, життя, побут населення. У 70–80-х pp. у "снігових" кла-

сах щорічно брало участь до 200 тисяч французьких школярів.

"Школа без стін" виникла як спосіб скоротити без додатко-

вих витрат наповнюваність класів. Для навчальних занять ста-

ли використовувати приміщення ділових контор і підприємств.

Це навчання – своєрідне доповнення до отримання освіти у

звичайному коледжі.

Перша установа цього типу виникла в 1963 р. при коледжі

Паквей у м. Філадельфії (США). Учнів можна було зустріти в

офісах і наукових лабораторіях, музеях і театрах. Вони розмов-

ляли з шерифами, вивчали бібліотечну справу у книгосховищах,

навчалися в місцевому університеті й академії біологічних наук.

Іншими словами, місцем навчання для них ставало місто.

117

6.3. "Альтернативні школи" –

Експериментальні майданчики апробації

нових форм, методів навчання і виховання

Особливе місце в дослідно-експериментальній роботі з дифе-

ренціації за кордоном займає так зване альтернативне навчання.

"Альтернативні" школи з'явилися внаслідок критики регламен-

тованої стандартизованої класно-урочної системи. Прихильники

альтернативного навчання звертають увагу на "неформальні

способи освіти", рахуючи, що вони можуть допомогти учням

швидше ввійти у "світ дорослих".

Перші 28 "альтернативних" шкіл з'явилися ще в 1968 р. у

США. Ці навчальні заклади призначені для тих, хто не прагне

обмежуватися навчанням на рівні традиційних програм. Їм про-

понують на вибір різні види навчальної діяльності: у наукових

музеях і лабораторіях, бібліотеках, освітянських центрах, робота

за індивідуальними "проектами". Кількість викладачів в "альте-

рнативних" школах більша, ніж у звичайному навчальному за-

кладі. Практикується також змішане викладання, коли з учнями

займаються не лише педагоги, але \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_й батьки.

Прихильники альтернативного навчання в США організовують

"цілорічні" й "ритмічні" школи. Вони характеризуються різкими

змінами ритму навчального процесу. Так у "цілорічних" школах

округу Белль-В'ю (штат Іллінойс) навчаються протягом 12 місяців.

Учень відвідує заняття 45 днів, а потім отримує двотижневі каніку-

ли, а далі знову 45 навчальних днів, і так цілий рік.

"Неритмічні" школи – навчальні заклади, де спрощується

традиційна послідовність класів. Учні можуть випереджати сво-

їх однолітків або відставати від них у процесі навчання. У най-

більш відомому центрі цього експерименту м. Еплтоні початко-

ву освіту поділили на 3-х річний і 2-х річний цикли, знявши в

середині їхні поділи на класи. Навчання по кожному з циклів

повинно призвести до засвоєння певного об'єму шкільної про-

грами. "Цілорічні" й "неритмічні" школи в більшості випадків

виявилися достатньо ефективними.

У специфічній формі "альтернативне" навчання розвивалося в

Західній Європі. У Франції, наприклад, більше 10 років його ідеї

118

реалізують так звані "дикі школи". Їх організовують самі батьки,

які разом з учителями навчають дітей. Вони стверджують, що

існуючі навчальні заклади нагадують скоріше армійські казарми,

ніж дитячі заклади. Тому організатори "диких" шкіл намагаються

перетворити їх у вогнища сімейного виховання. Найбільшою по-

пулярністю у 80–90-х рр., наприклад, користувалися декілька

"диких" шкіл: "Барк", "Мозаїка", "Тобогган" та ін. Програми цих

експериментальних закладів мало відрізняються від звичайних,

але сама організація навчання в них зовсім інша. Групи невеликі:

у класі не більше 10, а всього в школі – не більше 50 учнів. Для

приміщень пристосовують житлові будинки, заміські ферми. Од-

на "дика" школа навіть розмістилася на річковому кораблі. Діти

проводять багато часу на відкритому повітрі, у скверах і парках.

Переважна більшість експериментальних шкіл дає більш які-

сну підготовку, ніж звичайні навчальні заклади. Найсуттєвішою

особливістю цих шкіл є врахування особистісного дитячого фа-

ктору, наближення соціально-педагогічного середовища до за-

питів, нахилів, інтересів учнів. Саме експериментальні школи

найбільш суттєво впливають на розвиток освіти, використову-

ються як своєрідний полігон, де відпрацьовуються, приймають-

ся або відкидаються ті чи інші рішення. У масових школах За-

ходу протягом останніх років уже реалізований ряд пропозицій,

взятих із практики дослідно-експериментальної роботи. Вони

стосуються типів, режиму, методів, форм освіти.

Для практики організації навчально-виховного процесу в Укра-

їні досвід зарубіжної школи також може стати в пригоді, або ж як

продуктивна ідея, яку можна з успіхом використати, чи навпаки –

як ідея, яку недоцільно сприймати й реалізовувати, не витрачаючи

на експерименти з її запровадження ні коштів, ні часу. оскільки в

країнах Заходу вона не довела свою педагогічну ефективність.

119

6.4. "Асоційовані школи" –

центри міжнародного виховання дітей

Серед альтернативних навчальних закладів особливе місце за-

ймають "асоційовані школи ЮНЕСКО". Проблема підготовки осо-

бистості до життя у світовому товаристві стає все актуальнішою в

наш час особливо в зв'язку з інтеграцією країн Європи і з бажанням

України ввійти до європейського союзу рівноправним партнером.

Уже в перші роки своєї діяльності ЮНЕСКО провела ряд мі-

жнародних семінарів, де обговорювалось питання про те, як

освіта могла б сприяти взаєморозумінню між народами й допо-

магати підготувати особистість до життя у світовому товаристві,

яке складається з великої кількості націй і народів. Ці зустрічі

експертів показали, що для більш ефективного розвитку міжна-

родного виховання необхідний відповідний інструмент – систе-

ма навчальних закладів, спеціально спрямованих на розвиток

інтернаціонального виховання в дусі дружби, поваги історичних

традицій, культур, прав інших народів, і така система була ство-

рена: система асоційованих шкіл ЮНЕСКО (САШ). Цим шко-

лам було запропоновано вдосконалити зміст і методику вихо-

вання учнів у дусі міжнародного взаєморозуміння через скла-

дання національних програм-пілотів розробку необхідних засо-

бів і наукових посібників, а також вивчити потреби, труднощі та

перспективи такого виховання шляхом обміну досвідом у ході

листування, взаємних зустрічей і відвідування шкіл учителями

учнями. САШ ЮНЕСКО швидко завоювала популярність серед

країн-членів організації.

У 1987 р. мережа асоційованих шкіл охопила 2129 освітніх

закладів у 97 країнах Європи, Азії. Африки. Близького Сходу.

Північної \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_й Латинської Америки. У 1995 р. їх налічувалось по-

над 2500, а в 2000 р. – біля 3000, і їхня кількість постійно збіль-

шується. Потрібно мати на увазі, що асоційовані школи не є

особливою категорією навчальних закладів. Вони функціонують

у межах існуючої національної системи освіти, структури на-

вчання і шкільних програм. Одночасно можна констатувати, що

сьогодні САШ розповсюдилась практично на всі рівні освіти.

Спочатку були визначені лише чотири великі теми для ви-

вчення: "Світові проблеми і роль ООН в їх вирішенні", "Права

120

людини", "Людина і оточуюче середовище". "Закордонні країни

і національні культури". Нині в межах Проекту суттєво прово-

диться навчання за всіма актуальними питаннями сучасного мі-

жнародного розвитку. Розглядаються не лише всі глобальні

проблеми у сукупності, але й окремі аспекти, як наприклад:

"Роззброєння і розвиток", "Народонаселення", "Енергетична

криза", "Проблеми біженців", "Харчування", "Екологія", "Ту-

ризм", "Новий економічний і інформаційний порядок", "Мо-

лодь", "Культурні спадки", "Наркотики і злочинність" та інші.

Учасники проекту проводять експерименти з включення тем

і питань міжнародного виховання до навчальних планів і про-

грам таких традиційних дисциплін як історія, географія, інозем-

ні мови, естетика, основи права та моралі, математика, літерату-

ра, а також позашкільну діяльність учнів. Робота над цими пи-

таннями часто виходять за межі загальної дискусії й має актив-

ний, діяльний характер: проводяться дослідження, створюються

місцеві проекти, пропонуються рекомендації, здійснюються об-

міни й листування з іншими школами, готується наочний мате-

ріал, святкуються дати та визначні події.

ЮНЕСКО запропонувала асоційованим школам акцентувати

увагу на вивченні загальнолюдських цінностей, потенціалу ци-

вілізацій і культур, соціальної ролі традицій у сучасному суспі-

льстві. Перед цими закладами стоїть завдання вдосконалити за-

соби викладання як окремих дисциплін, так і багатопредметних

циклів, використати "соціоефективний" підхід (що дозволить

учням засвоїти механізми, які сприяють розвитку людських від-

носин, міжособистісному спілкуванню) і всі засоби організації

діяльності та формування досвіду суспільного поводження.

Міжнародне виховання має метою забезпечити знання й ро-

зуміння різноманітних держав і народів, правильну оцінку різ-

номанітних культур, усвідомлення важливості великих проблем

людства, їхніх чинників і причин, наслідків і взаємозв'язків. У

зв'язку з цим асоційованим школам рекомендується: оновлюва-

ти зміст шкільних підручників шляхом використання результа-

тів міждисциплінарних досліджень, що проводять у галузі соці-

альних і педагогічних наук на національних і міжнародних рів-

нях; заохочувати й розвивати вивчення іноземних мов учнями

121

шкіл і вищих навчальних закладів із тим, щоб сприяти фаховій

мобільності та співробітництву: проявляти інтерес до розвитку

викладання прав людини; включати міжкультурне виховання в

систему освіти з тим, щоб забезпечити вдосконалення принципу

рівноправності культур; створювати умови для взаємного обмі-

ну студентами, робітниками освіти, а також ідеями, досвідом.

Прикладом такої практичної діяльності, де питання вихован-

ня в дусі миру, шанування, рівності займають провідне місце,

можуть служити: національні й регіональні зустрічі вчителів і

учнів (міжнародні табори в Польщі й річні школи в Іспанії); різ-

ного роду акції ("Стяг миру" в Болгарії); виробництво диферен-

ційних засобів навчання (комплекти етнографічних матеріалів у

Данії); вивчення другої або третьої іноземної мови в загальноос-

вітній школі (ФРН); уведення інтегрованих предметів до шкіль-

ного навчання ("Вивчення світу" в Великобританії чи "Наука

про сучасний світ" у Данії; утворення спеціалізованих центрів

(аудіо-візуальний центр у Фінляндії або Учительський радіоте-

левізійний університет у Польщі) тощо. Усе це дає можливість

поширювати знання, формувати бажані якості особистості та

шанування загальнолюдських цінностей.

Отже, досвід зарубіжної школи свідчить, що диференціація

лише тоді виправдовує себе, коли несе за собою гуманістичне

начало, коли своєю кінцевою метою має не тільки полегшення

праці педагогів, а в першу чергу – повноцінний розвиток особи-

стості, індивідуальних здібностей кожного учня, формування

їхніх творчих потенцій.

122

Семінарське заняття

"Різнорівнева диференціація

навчально-виховного процесу зарубіжної школи

як фактор поглиблення демократизації

та гуманізації в освіті"

1. "Об’єднані школи" – осередки експериментального впро-

вадження гуманістичних ідей до навчального процесу.

2. "Відкриті школи" – заклади розвитку нахилів і здібностей учнів.

3. "Альтернативні школи" – експериментальні майданчики

апробації нових форм, методів навчання та виховання.

4. "Асоційовані школи" – центри міжнародного виховання дітей.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Чим обумовлений розвиток різних типів шкіл у зару-

біжних країнах?

2. На яких теоретичних засадах організовують діяль-

ність альтернативні школи?

3. Які принципи, форми, методи навчання в експеримен-

тальних школах зарубіжних країн є інноваційними? Чому?

4. У чому специфіка навчально-виховного процесу окре-

мих типів експериментальних шкіл?

5. Що спільного, а що відмінного в діяльності експери-

ментальних шкіл?

6. Чому альтернативні школи інноваційного, гуманісти-

чного спрямування не є загальними для всіх учнів?

7. Які інноваційні ідеї зарубіжних педагогів можна реалі-

зувати у вітчизняній школі? Що для цього треба зробити?

8. Обґрунтуйте, яка з експериментальних шкіл Заходу мо-

же стати зразком для розвитку українського шкільництва?

123

Список рекомендованої літератури

1. Болюбаш Я.Я. та ін. Освіта в країнах Заходу / Болюбаш Я. Я.

Пуховська Л. П. // Рідна школа. – 1994. – № 9.

2. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки / Ва-

силюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

3. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахазінський Р., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

4. Воскресенская Н. М. и др. Разработка теоретических основ

экспериментальной педагогики в конце ХІХ начале ХХ в. / Воск-

ресенская Н. М., Джуринський А. Н., Чавчанидзе Д. Л. // Сов. пе-

дагогика. – 1981. – С. 118–122.

5. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образование про-

странство ХХІ века: прогностические модели / Вульфсон Б. Л. //

Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 103–112.

6. Вульфсон Б. Л. и др. Сравнительная педагогика / Вульфсон

Б.Л., Малькова З.А. : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 1996. – 256 с.

7. Вульфсон Б. Л. Общеевропейский дом и образование / Вульф-

сон Б.Л. // Педагогика. – 1990. – № 4. – с. 123–131.

8. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницьки : Хмельни-

цький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1. – 138 с. –

Ч. 2. – 132 с.

9. Джуринский А. Н. Экспериментальные школы Западной

Европы и США / Джуринский А. Н. // Педагогика. – 1990. – № 4.

– С. 139–144.

10. Долгина М. А. Ассоциированные школы ЮНЕСКО / Долгина

М. А. // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 135–139.

11. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища

школа, 1973. – 299 с.

12. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и обра-

зование за рубежом / Капранова В. А. : учеб. пособие. – Минск :

ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

13. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели:

Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука, 1997.

124

14. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в совре-

менной зарубежной педагогике / Кларин М. В. // Педагогика. –

1994. – № 5. – С. 104–109.

15. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

16. Локшина О. І. Тенденції розвитку профільної школи в за-

рубіжжі / Локшина О. І. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4

(49). – С. 88–96.

17. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в Організації

економічного співробітництва і розвитку / Луговий В. І. // Педагогіка

і психологія. – К. : Педагогічна преса. – 2009. – № 1 (62). – С. 61–67.

18. Митина В. Я. Качество образования в современных шко-

льных реформах на Западе / Митина В. Я. // Педагогика. – 1991.

– № 10. – С. 123–128.

19. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2

(XVIII–ХХ вв). К.И. Салимова и др. – М., 1989. – 284 с.

20. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

21. Порівняльна педагогіка : навч\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ ім.

К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

22. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. : на-

вч. посібник. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 301 с.

23. Щербань І. Ю. Американська сільська школа як культурно-

освітній центр місцевої громади / Щербань І. Ю. // Педагогіка і

психологія. Вісник АПН України. – 2007. – № 2. – С. 133–138.

24. Яркина Т. Ф. Западные педагоги о развитии современной

школы / Яркина Т. Ф. // Педагогика. – 1991. – № 12. – С. 121–128.

125

Тест-контроль до глави 6

1. Які три фундаментальні положення лежать в основі кон-

цепції в об'єднаній школі Хелени Ланге в Німеччині?

а) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

2. Де були створені перші "об'єднані школи" у Великобританії?

а) Графство Кронсельвальд;

б) Графтсво Остинхалф;

в) Графство Лесесдершир;

г) Графство Йоркшир.

3. Яка загальна концепція та сутність "відкритих шкіл", які

набули масового поширення в 70–80-ті рр. на Заході? \_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Яка перша школа була відкрита на початку 70-х рр. у Англії?

а) Школа ім. Ферберта у Челсі;

б) Школа імені Е. Лоу в Лондоні;

в) Школа імені Краунда в Блекпулі,

г) Школа імені Лая в Ліверпулі.

5. Як називалися приміщення, де не було традиційних пар,

жорсткого дотримування навчального плану й розкладу, в пер-

шій "відкритій" школі 70-х рр. в Англії? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Група педагогів у США при університеті штату Коннектикут

розробила свою модель "відкритої" школи на чолі з:

а) X. Ланге;

б) Ч. Зільберманом;

в) Е. Хюмелем;

г) Д. Дьюї.

6. Які дві моделі існують навчальних закладів типу "відкри-

тих шкіл" у Німеччині? Охарактеризуйте їх.

а) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

7. Як називалися школи у Франції, які формували так звані

еквівалентні ансамблі близьких за рівнем підготовки школярів?

а) "Єдиного коледжу";

б) "Єдиного ансамблю";

126

в) "Єдиного експерименту";

г) "Єдиного майданчику".

8. Унаслідок чого з'являються "альтернативні" школи?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Де з'явилися перші 28 "альтернативних" шкіл?

а) Німеччина;

б) Росія;

в) США;

г) Великобританія.

9. Які два типи шкіл організовують прихильники альтерна-

тивного навчання в США?

а) Цілорічні й ритмічні;

б) Цілодобові та тижневі;

в) Денні та вечірні;

г) Закриті та відкриті.

10. Розкрийте зміст "Неритмічних шкіл", "Диких шкіл" \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11. Назвіть, яка з наведених назв не є прикладом "дикої" школи:

а) "Тобогган";

б) "Мозаїка";

в) "Вогник";

г) "Еврика".

12. Чому саме "асоційовані школи ЮНЕСКО" займають особ-

ливе місце серед альтернативних навчальних закладів?\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

13. Напрямком діяльності асоційованих шкіл ЮНЕСКО є:

а) екологічне виховання;

б) громадянське виховання;

в) міжнародне виховання;

г) економічне виховання.

127

Частина ІІ

ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ

ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ

Глава 7

"Метод Монтессорі": технологія

навчання в системі Марії Монтессорі

7.1. Становлення М. Монтессорі

як педагога гуманіста

Марія Монтессорі (1870–1952) – італійський педагог, доктор

медицини, одна з представників "реформаторської педагогіки"

кінця ХІХ – початку ХХ ст. Вона народилася 31 серпня 1870 р. в

Італії, у маленькому провінційному місті Чіарвелле. Її батьки

були глибоко релігійними людьми й дотримувалися католицьких

правил. У такому дусі виховували і свою доньку. Разом із тим,

вони робили для своєї дитини все, щоб вона в майбутньому могла

реалізувати високе людське призначення, а в строгій католицькій

Італії це не відповідало звичному стану жінки.

Ще в початковій школі Марія відмітила, що навчання й іспити

даються їй легко, особливу старанність вона проявляла в мате-

матиці. Із 12 років вона мріє про навчання в гімназії, яку

відвідувати особам жіночої статі заборонялося, але її напо-

легливість \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_перемогла всі перешкоди і її було прийнято до Техніч-

ної школи Мікеланджело Буонарроті для хлопців. Тут Марія мала

намір здобути професію інженера. Вона все більше захоплю-

валася природознавством і зробила, нарешті, свій професійний

вибір. Вона стала студенткою медичного факультету універси-

тету. Але в тодішній Італії медицина була привілеєм чоловічої

половини. Однак наполегливість Марії Монтессорі знову дала

результати – у липні 1896 р. вона стала першою жінкою – лікарем

Італії, отримавши диплом доктора терапії та хірургії Римського

128

університету. Працюючи в університетській клініці, вона отрима-

ла приватну практику. Тут відбулася її перша зустріч із дітьми з

обмеженими можливостями. Ніхто не сприяв розвитку цих дітей,

вони були надані самі собі. Навколишнє оточення не сприяло

цьому. Спостерігаючи за цими нещасними, М. Монтессорі заціка-

вила думка, яка стала відправним пунктом її педагогічної систе-

ми, що для дітей як хворих, так і здорових – необхідне спеціальне

розвиваюче середовище, у якому будуть зосереджені всі знання

про світ, що будуть представлені через еталони основних досяг-

нень \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_людської думки, а дитина повинна пройти шлях у цивілі-

зацію в дошкільному віці.

Після закінчення університету вона створила спеціальну

школу, а згодом і методико-педагогічний інститут для дітей із

бідних сімей і сиріт, де розробила і застосувала різноманітний

дидактичний матеріал, який пізніше ввійшов в історію як

"Золотий матеріал" М. Монтессорі.

За власною методикою М. Монтессорі навчила дітей читати

та писати так, що на вступному іспиті до народної школи вони

виявили значно кращі результати, ніж діти з нормальних сімей.

Це викликало справжню педагогічну сенсацію. Успішність, як

вважала М. Монтессорі, залежить від методів навчання:

психічний розвиток занедбаних дітей підтримували та

стимулювали, а розвиток дітей із нормальних сімей затримували

через відсутність індивідуальних програм навчання.

Розробляючи власну педагогічну систему, М. Монтессорі

спиралась на ідеї французьких психіатрів і педагогів Жана-

Гаспара Ітара (1775–1838) та Едуарда Сегена (1812–1880), які

теоретично обґрунтували та практично довели неабиякі можли-

вості виховання дітей з особливими потребами за допомогою

спеціальних вправ. В ідеї Е. Сегена про доцільність застосування

у процесі виховання нормально розвинених дітей фізіологічного

методу, що ґрунтується на індивідуальному дослідженні дитини,

організації виховних прийомів з урахуванням фізіологічних і

психологічних явищ, М. Монтессорі побачила потенціал, реалі-

зація якого могла б реформувати школу, виховання загалом.

Наслідуючи ідеї Е. Сегена, Марія Монтессорі розробила свої

методи розвитку у слаборозвинених дітей органів чуття й еле-

129

ментарних навичок навчальної діяльності, досягши при цьому

великих успіхів. Поступово у процесі своєї діяльності вона прий-

шла до висновку, що розроблені нею методи виховання та навча-

ння можна використати й щодо здорових дітей. М. Монтессорі

різко критикувала тогочасну школу за застій, муштру, ігнору-

вання природних здібностей дитини. Вона вважала, що фізичний і

духовний розвиток дитини здійснюється на основі специфічних

вікових, фізіологічних і психологічних законів, тоді як дорослі

нав'язують їй своє сприйняття дійсності та відповідні уміння й

навички, чим гальмують особистісний розвиток дитини.

Погляди М. Монтессорі – різновид теорії вільного виховання.

Вона закликала до надання дітям свободи для самовиховання та

самонавчання. Початкова школа, за М. Монтессорі, повинна

бути лабораторією, що дає змогу вивчити психічне життя дити-

ни. Внутрішні потреби дитини не можна "відгадати", а можливо

тільки визначити, якщо залишити дитину вільною в природних

виявленнях. Для цього необхідні такі умови, які сприяли б її

інтересам, і такі посібники, які допомагали б виявити потреби

дитини та сприяли б її самовихованню та самонавчанню.

Свої педагогічні ідеї М. Монтессорі почала застосовувати на

практиці 1907 р. у дошкільних установах, організованих

"Спілкою дешевих квартир" для бідних. У "Будинках Дитини",

що працювали під керівництвом М. Монтессорі, дітям надава-

лася свобода вибору будь-якого матеріалу для навчання, який

найбільш сприяв внутрішнім потребам дитини. Водночас будь-

яке заняття мало включати в себе педагогічну мету та повинно

було проводитися лише в певному напрямку.

У дошкільному й молодшому шкільному віці М. Монтессорі

надавала особливо великого значення розвитку сенсорної

культури. Для вдосконалення слуху, зору, чуття нею було роз-

роблено систему дидактичних матеріалів. Робота з цими мате-

ріалами допомагала дитині самостійно відшукувати й ліквідову-

вати свої помилки. Педагог у цьому процесі виступав тільки

спостерігачем-експериментатором. М. Монтессорі підкреслюва-

ла, що у вправах із дидактичним матеріалом не так важливі на-

буті знання, як внутрішні процеси психічного та фізичного роз-

витку, що допомагали розпізнавати різницю в предметах і їхніх

130

властивостях. Виправлення помилок вимагало від дітей зосере-

дження, спостережливості, терпіння, виховувало волю. Водночас

це сприяло і подоланню хаотичності, властивої дошкільному віку,

і є основою для самовиховання та самодисципліни.

Ці погляди є актуальними і для сьогоднішньої дошкільної та

початкової освіти. Адже саме розвиток чи, навпаки, відставання

сенсорної культури дитини стає основою високого чи

відповідно низького рівня навчально-виховної її діяльності.

Результатом недооцінки цього етапу є надто низький рівень

зорової та слухової пам'яті як первинних компонентів

сприйняття та запам'ятовування будь-якої інформації, що в свою

чергу призводить до складного та важкого навчання дитини.

Зауважимо також, що саме цьому етапу розвитку своїх дітей

надали особливого значення в сім'ї Нікітіних. А книга

Б. П. Нікітіна "Розвиваючі ігри та сходинки творчості" стала

ледве не педагогічним бестселером у розвинутих країнах Заходу

та Японії. Досвід цієї сім'ї переконливо довів, що ранній роз-

виток зору, слуху, чуття в дітей є основою відповідно високого

рівня чуттєвого пізнання та "чуттєвого" запам'ятовування.

Марія Монтессорі сприймала дитину як активну особистість,

що розвивається завдяки зосередженій уважній роботі над ціка-

вим матеріалом. Педагог вважала, що дитина сама собі визна-

чить систему ідей, якщо їй нададуть систематичний матеріал. За

методом М. Монтессорі заняття дітей проходять в індиві-

дуальному порядку, за вибором, тобто в один і той самий час

діти можуть займатися різними справами.

Із цим не можна не погодитися, оскільки досвід передового

сімейного й дошкільного виховання переконує нас у тому, що

дитині цікавіше займатися такою діяльністю, яку вона сама собі

обирає. Але щоб це сталося, потрібно обов'язково організо-

вувати різноманітне середовище: "трудовий куточок", "естетич-

ний", "фізичний" та "інтелектуальний". У такій обстановці акти-

вність дитини завжди знайде для себе відповідну справу, яка

завжди буде збігатися не лише з власними інтересами, але й із

навчально-виховними завданнями.

131

7.2. Педагогічні принципи

"методу Марії Монтессорі"

Серед основоположних ідей у системі М. Монтессорі чотири

ідеї, які можна визначити як принципи, виступають як найбільш

значущі порівняно з іншими.

Перший принцип – це потреба у свободі та самовираженні

з боку дитини, що розвивається.

Недолік індивідуальності – чи не найголовніша вада сучасної

людини. Тому доречно згадати, що виховання цієї важливої

ознаки, починаючи з раннього періоду становлення особистості,

завжди було стрижнем прогресивних педагогічних систем. Саме

тому головним у своїй системі М. Монтессорі визначила зав-

дання "як залишити дитину вільною".

З огляду на це М. Монтессорі розпочинала процес виховання

з розвитку самостійності. Уже у трирічному віці, на її думку,

діти повинні мати змогу діяти досить самостійно, вільно, а

вихователі зобов'язані полегшувати їм вступ на шлях самос-

тійності: вчити ходити без сторонньої допомоги, бігати, ходити

по сходах вниз і вгору, одягатись і роздягатись, митись, виразно

вимовляти слова, чітко передавати свої бажання. Дорослі

наставники мають розвивати в малечі вміння досягати своєї

мети, задовольняти власні потреби. Усе це називається етапами

виховання в дусі незалежності.

Педагог вважала, що людина, яка сама виконує все, що

необхідно їй для зручності та потреб життя. Перемагає себе,

примножуючи свої здібності та вдосконалюючись як особис-

тість. Таким чином, головними тезами педагогіки М. Монтессорі

є свобода і самостійність: "Людина не може бути вільною,

якщо вона не самостійна". Перші активні прояви індивідуальної

свободи дитини потрібно спрямувати так, щоб у цій активності

вироблялася її самостійність.

Одночасно з розвитком самостійності М. Монтессорі ста-

вить дитину в такі умови, у яких може вільно розвиватися да-

роване їй природою. Але ця свобода не є свавіллям у діях, а є

дисципліною у свободі, при цьому вона не обмежується

навчальним середовищем, а поширюється також на середо-

132

вище соціальне, а тому дисциплінованим можна назвати того,

хто володіє собою та вміє узгоджувати свою поведінку з необ-

хідністю дотримуватися певного життєвого правила. У зв'язку

з цим першим, що повинна засвоїти дитина для формування

активної дисципліни, – це відмінність між добром і злом.

Вихователь повинен стежити, щоб у її свідомості добре не

ототожнювалось із пасивністю, а погане – з активністю. Адже

мета монтессорівської системи – дисциплінувати для діяль-

ності, для праці, для добра, а не для пасивності та нерухо-

мості. Одночасно з формуванням здатності до активної інди-

відуальної дисципліни важливо допомагати дітям усвідомити

принцип колективного порядку, що реалізується на основі

самодисципліни з розумінням і врахуванням індивідуальних

потреб і самостійної діяльності інших дітей.

Другий принцип – ранній початок. У педагогіці Марії

Монтессорі увесь період "від трьох до шести" поділений на так

звані синтезивні періоди, тобто найсприятливіші в фізіологіч-

ному та психологічному відношенні для набуття тих чи інших

навичок або певного виду навчання.

Сама М. Монтессорі визначає сенситивні періоди дитини

як фази її особливості до конкретних аспектів довкілля.

Відповідність кожного такого періоду атрибутам середовища

забезпечує необхідну ефективність виховання та навчання.

Знаючи про ці періоди, дорослі повинні передбачати їх

настання, відповідно готуючи довкілля, засоби навчання, яких

дитина об'єктивно потребує на конкретний момент. Важливо

також аналізувати симптоми кожного періоду для оцінювання

актуального розвитку дитини.

Педагог вважає, що сенситивні періоди універсальні, тобто

виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, на-

ціональності, соціального походження, геополітичних і культур-

них відмінностей тощо. Водночас вони є індивідуальними, оскі-

льки час їхнього настання, тривалість і динаміка можуть бути

різними в конкретних дітей, хоч існують приблизні середньо-

статистичні межі кожного з них:

􀂃 сенситивний період розвитку мовлення (0–6 років);

􀂃 сенситивний період сприйняття порядку (0–3 роки);

133

􀂃 сенситивний період сенсорного розвитку (0–5,5 років);

􀂃 сенситивний період сприйняття маленьких предметів

(1,5–2,5 роки);

􀂃 сенситивний період розвитку рухів і дій (1–4 роки);

􀂃 сенситивний період розвитку соціальних навичок

(2,5–6 років).

Їхній внутрішній структурі властиві повільний початок, етап

максимальної інтенсивності та поступовий спад відповідної

сприйнятливості. Ці ідеї були запозичені педагогами багатьох

країн. Наприклад, французькі сучасні педагоги починають

навчати грамоті чотирирічних малюків, тому що, для цього це

сенситивний період, а якщо він минає, то педагогічні підходи та

правила спрацьовують набагато гірше. Це значить, що навчати

дітей шестирічного віку буде важче та складніше.

Сприятливий вік від трьох до шести в дошкільних закладах

Німеччини та Сполучених Штатів якомога активніше

використовують для набуття соціального взаєморозуміння,

"дитячих садків М. Монтессорі" в цих країнах. Досвід свідчить,

що найкраще взаєморозуміння виникає в різновікових групах, де

старші допомагають молодшим, а молодші переймають досвід у

старших. Таким природним шляхом діти звикають до співробіт-

ництва, що є ефективнішим методом виховання, ніж суперниц-

тво. Нажаль, на відміну від "дитячих садків М. Монтессорі" саме

воно культивується в традиційних садках США.

Третій принцип – це створення розвиваючого, навчаючого

і виховуючого довкілля.

Усе, що оточує дитину, слугує їй за неписаний "навчальний

посібник". Це переконання М. Монтессорі визначило важливий

принцип про те, що довкілля є для дитини головним джерелом

знань. А дорослі мають лише організувати його таким чином,

щоб воно якнайліпше стимулювало процес навчання. Для цього,

наприклад, в англійських дитсадках влаштовують у ігрових

кімнатах окремі сенсорні зони – із невеликими картинними

галереями, "кольоровою" музикою, рослинним світом.

Американці, уникаючи будь-якої штучності, узагалі прагнуть

розташувати будівлю дошкільного закладу у парковій зоні, щоб

діти зростали серед дерев, квітів, пташиного багатоголосся.

134

Четвертий принцип – важливість "культури м'язів і

зовнішніх почуттів" на перших ступенях виховання. Педагог

вважала, що саме рівень чуттєвої культури є основою навчально-

виховного процесу, а рівень фізичної культури визначає актив-

ність, темп, життєрадісний настрій цього процесу.

7.3. Методика навчання читанню та письму

Проаналізуємо, як же практично реалізовувалися ці принци-

пи в педагогічній діяльності М. Монтессорі. Перше на що слід

звернути увагу, це на методику навчання читанню та письму.

Ще керуючи ортофреничною школою в Римі, вона розпочала

експерименти з різноманітними дидактичними засобами

навчання читанню та письму. Спостерігаючи за дефективними

дітьми, М. Монтессорі побачила, що будь-який вид діяльності

дається цим дітям лише через проходження ряду етапів на

різних рівнях чуттєвого пізнання. І подолавши їх у певній

послідовності, діти досягали позитивних результатів. Ось чому

вона вирішила перш ніж вчити дітей читати та писати навчити

їх обмацувати пальцями контури літер алфавіту. Це потрібно

було їй для формування тактильної пам'яті. У контексті цієї

думки можна також згадати про поради Я. А. Коменського про

необхідність за діяння всіх органів чуття для успішного

навчання. Зокрема й дотику до об'єктів пізнання.

Марія Монтессорі замовила набір прописних літер; малі

літери були висотою 8 см, великі – трохи вищими. Букви були

вирізані з дерев'яної дошки та пофарбовані лаковою фарбою

(приголосні блакитні, голосні червоні). Нижня сторона літер

була оббита жовтою міддю. Крім цього єдиного екземпляру

дерев'яного алфавіту, вони зробили багато карток із брістоль-

ського цупкого паперу, на яких літери були зображені тим

самим кольором і таких розмірів, як дерев'яні.

В експерименті М. Монтессорі найцікавіше таке: показуючи

дітям, як накладати дерев'яні літери на букви, зображені на

картоні, вона змусила їх повторно обмацувати літери в напрям-

135

ку їхнього написання. Таким чином, без письма діти вивчали

рухи, необхідні для написання форми графічного знака. Спосте-

рігаючи за цим процесом М. Монтессорі прийшла до висновку,

що коли діти пишуть, то виконують два різних рухи; крім руху,

що відтворює форму літери, вони ще й маніпулюють знаряддям

письма. Тому на першому етапі коли діти вже навчились

обводити всі літери, вони ще не вміли тримати олівця.

Для того, щоб тримати в руках та впевнено маніпулювати

олівцем чи ручкою, необхідно сформувати спеціальний м'язовий

механізм, незалежний від руху письма; він працює одночасно з

рухами, необхідними для обведення різних літер. Цю окрему

систему рухів потрібно розвивати разом із моторною пам'яттю

написання графічних знаків. Іншими словами, дитина робила ті

самі рухи, тільки спочатку без приладдя, а потім із ним. Вона

обводила пальцем зоровий образ намальованої літери. Цей рух

було вже попередньо натреновано, коли вона обводила геоме-

тричні фігури. Але дидактичний матеріал не давав ніякого

контролю для виконаної вже роботи. Контролювати, хоч і до-

сить непевно, могло лише око дитини, бо тільки воно могло по-

мічати, чи обводить лінію пальцем, чи ні. Тому М. Монтессорі

запропонувала окремий засіб для того, щоб забезпечити якісне

виконання цієї роботи. Вона визнала за потрібне зробити

витиснені літери, які нагадують сучасні трафаретні, щоб за

їхньою допомогою можна було б креслити належні лінії.

Однак М. Монтессорі так і не реалізувала цю ідею, оскільки

за її розрахунками створення відповідного дидактичного

матеріалу коштувало дуже дорого, і вона зупинилася на

досягнутому. А ось сучасні педагоги, зокрема Є. М. Потапова,

реалізувала цей третій етап за допомогою трафаретів і досягла

вражаючих результатів. Учні її класу навчалися писати літери в

кілька разів швидше ніж за традиційною методикою навчання

письму. І не просто писати, а писати каліграфічно.

У курсі лекцій, у 4-му розділі "Самостійне читання і

писання" Марія Монтессорі пише: Тоді ми даємо дитині таб-

лицю з голосними літерами червоного кольору. Дитина бачить

різні неправильні червоні фігури. Потім ми даємо голосні літери

з дерева, так само червоні, й дитина має покласти їх на відпо-

136

відні літери таблиці. Далі ми кажемо дитині, щоб вона обводила

голосні літери з дерева, роблячи рухи в напрямку писання, і

вимовляємо назви літер. Голосні згруповані за схожістю їх

форми: о – є – а, і – и.

Після цього ми кажемо, наприклад: Відшукай О! Поклади

його на місце. А далі запитуємо: Яка це літера? І ми помітимо,

що багато дітей робитимуть помилки, коли тільки оглядатимуть

літеру, але завжди вони відповідають влучно, обводячи її

пальцями. І можна при цьому зробити цікаві спостереження що

до різних форм пам'яті – зорової та моторної.

Далі дитині пропонують обводити літеру на таблиці,

спочатку тільки вказівним пальцем, потім – вказівним і середнім

і наприкінці – шпичкою з дерева, яку тримають, як перо. Усі

рухи роблять в напрямку писання.

Приголосні блакитного кольору розміщено на різних

таблицях за схожістю форми. До них належить і рухомий

алфавіт із дерев'яними літерами, також блакитними, які

накладають на таблиці, так само, як і голосні. Сюди ж належить

декілька таблиць, на яких поруч із приголосною, такого розміру,

як і дерев'яні, є малюнок одного або двох предметів, що їх назви

починаються з тієї самої літери. Перед прописною літерою є

невеличка друкована літера такого самого кольору.

Учителька називає голосні згідно з фонетичним методом,

показує на літеру, потім на таблицю, вимовляючи назву

предметів, що там намальовано, особливо підкреслюючи

перший звук, наприклад, Г – груша: "Дай мені приголосну Г,

поклади її на місце, обведи її" тощо. При цьому вчителька

систематично помічає й занотовує собі хиби в розмові дитини".

Згідно з методикою М. Монтессорі: "Коли дитина розглядає,

відрізняє й обводить літери, роблячи рухи в напрямку писання,

то вона одночасно навчається й читати, й писати. При цьому

літери краще засвоюються, коли ми не тільки дивимось на них, а

ще й обводимо, тоді нам допомагають два почуття. Потім ці два

акти роз'єднуються, а саме, акти зору (читання) й дотику

(писання) існують окремо. Залежно від типів пам'яті, одні

починають з читання, інші з писання".

Коли дитина знає кілька голосних і приголосних, їй дають

один із відділів скриньки з великими літерами, де є всі голосні

137

та відомі приголосні. Вчителька вимовляє дуже виразно яке-

небудь слово, наприклад, "мати", так щоб добре чутно було

приголосні "м" і "т". Коли треба ці звуки можна повторювати

навіть декілька разів. І мало не завжди дитина відразу вибирає

"м" і кладе літеру на стіл. Учителька знову повторює: "ма-ти".

Дитина вибирає "а" й кладе після "м". Таким чином і досить

легко складає вона "ти". Але прочитати це слово, що вона сама

склала, дитині не завжди так легко.

Ці вправи мають надзвичайно велике значення. Дитина

аналізує, зміцнює свою мову, ототожнює предмет із його назвою

й наочно навчається вимовляти добре і виразно всі звуки. Крім

того ця вправа, у якій дитина сполучає звуки з графічними

символами забезпечує надалі добрий та бездоганний правопис.

Читання, на думку М. Монтессорі, є розуміння думки, ідеї на

підставі графічних символів. Та дитина читає, яка, не чуючи

вимови слова, пізнає це слово, коли воно складається з літер на

столі й може зрозуміти його значення. У графічній мові слово, що

ми прочитали, має таке саме значення, як і слово, що ми чуємо в

розмові, – це є засіб і чинник передачі думок інших людей.

"Пропоную мій метод читання і вважаю за непотрібне

читання по складах. Я роблю картки зі звичайного паперу, на

кожному написано курсивними літерами 1 см заввишки яке-

небудь слово, знайоме дітям, яке вони його часто вимовляли. Як

правило воно означає або предмети з оточення, або щось взагалі

їм відоме (наприклад, "мама"). Коли слово означає предмет, що

є в кімнаті, то я кладу цей предмет так, щоб діти його бачили, – і

таким чином полегшую процес розуміння. Додам, що

здебільшого ми беремо іграшки".

Коли можна сказати, що писання виправляє або керує

розвитком мови в дитини та її вдосконалює, то про читання

треба сказати, що воно допомагає розвиткові ідеї, об'єднуючи

останню з розвитком мови.

Досвід сім'ї Нікітіних і деяких дошкільних установ, що

використовували цей метод навчання читанню, засвідчує, що

діти не лише швидко опановують техніку читання але, що

значно суттєвіше, навчаються швидко (в 3–6 разів) читати, що

особливо актуально для навчання учнів у сучасній школі.

138

7.4. Формування умінь і навичок рахунку,

додаванню, відніманню та множенню

Подальший етап реалізації принципів М. Монтессорі можна

спостерігати у процесі формування умінь і навичок рахунку.

Діти трьох років уміють уже лічити до двох чи трьох. І далі

вони дуже легко засвоюють нумерацію, рахуючи предмети.

Один із перших практичних засобів – рахування грошей.

Педагог вважає, що немає більш практичного навчання, ніж

розмін грошей. За допомогою розміну грошей діти швидко

навчаються рахувати до десяти.

Після того, як діти навчились рахувати емпіричним шляхом,

М. Монтессорі починала вчити дітей розуміти графічні символи

чисел. Для цього вона пропонувала систематичні вправи, де

дидактичним матеріалом, були брусочки, що їх викорис-

товували для виховання почуттів. Найменший із них має

дециметр довжини, найбільший – метр, а бруски від двох до

десяти дециметрів поділено ще на дециметри поперемінно

червоного та синього кольору.

Коли діти покладуть ці бруски послідовно на всю довжину,

вихователь просить, щоб вони рахували дециметри червоні та сині,

починаючи від першого бруска, тобто рахували: 1; 1, 2; 1,2,3;

завжди починаючи від одиниці.

Потім діти рахують дециметри в кожному бруску, починаючи

з найменшого з боку В і перелічуючи їх пальцем. Число

дециметрів поступово збільшується, і ми маємо ту саму нуме-

рацію, що й бачили, рахуючи дециметри в найбільшому бруску:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Далі лічимо, скільки всіх брусків,

починаючи від протилежної сторони й одержували ту саму

нумерацію 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Дитина перевіряла, чи завжди

для всіх сторін число дециметрів однакове, а саме 10, а оскільки

ця вправа цікавить дитину, то вона робить її кілька разів.

Важливим і складним завданням для педагога було засвоєння

графічних символів чисел.

Коли дитина вміє так лічити та вже пише, їй дають числа з

цупкого паперу, і процес, як і раніше під час письма,

складається з трьох відомих етапів: "це один!" – "це два!" – "це

139

три!" – "дай мені два!" – "яке це число?". Дитина обмацує

цифри, як раніше обмацувала літери. А далі все відбувається в

тій самій послідовності, що й під час навчання письму.

Особливе місце в "методі М. Монтессорі" займають вправи з

числами. Одне з них – формування асоціації графічного символу

за кількістю. Для цього педагог використовувала дві каси цифр,

кожна з них має поділене днище з п'ятьма відділами та

відповідними перетинками, так що в кожному відділі можна

класти предмети. Крім того, ця \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_каса має дошку, що утворює

прямий кут із першою; паралельними лініями її поділено на

п'ять частин і в кожній накреслено цифру. Перша каса має

цифри 0, 1, 2, 3, 4; друга – 5, 6, 7, 8, 9. У кожний із п'яти відділів

потрібно покласти число предметів, що відповідали б цифрі,

зазначеній на дошці. Дітям дають різні дрібні предмети, так щоб

дитина могла розкласти всі ці речі (кубики, бруски) на належні

місця у відповідні відділи, тобто покласти одну річ там, де є

цифра один, дві – там, де два; коли дитина закінчує вправу, то

вона кличе педагога, щоб її перевірили.

Ознайомлення з нулем починається тоді, коли дитина,

показуючи відділ, над яким красується нуль, запитає: "А сюди

що треба класти?", на що педагог відповідає: "Нічого! Нуль – це

значить нічого". Але цього ще замало. Треба, щоб діти добре

розуміли, що таке нуль. "Іди до мене нуль разів", – і мало не

завжди дитина підходить, а потім повертається на місце. Після

того вправа робиться вдруге.

Коли діти пишуть числа й доходить черга до нуля, вони вже

чітко відрізняють цифру 0 від літери О.

Після того як діти навчилися відрізнити писані цифри та зна-

ють їхнє числове значення, робляться вправи зі згадування чисел.

Для цього потрібно багато карток, на яких написані цифри

від 0 до 9. Це можуть бути листки, відірвані від календаря, або ж

вирізані зображення цифр. Вихователька кидає їх до скриньки й

діти починають "ловити рибку". Дитина витягає картку, несе її з

собою на місце й дивиться, яка там цифра, але так, щоб ніхто

інший цієї цифри не знав. На столі виховательки лежать

предмети для вправ (кубики, бруски, іграшки). Діти підходять

до столу, і кожний бере ту кількість предметів, яка відповідає

140

цифрі на картці, а картка тимчасово лежить на столі дитини й

невідомо, що там написано. Тому дитині доводиться

пригадувати цифру не тільки йдучи з товаришами до столу, але

й вибираючи собі та рахуючи предмети. І тут виявляється цікава

особливість стосовно вибору дітьми кількості предметів.

Після того, як діти розкладуть свої предмети, вони чекають

на перевірку. Підходить вчителька, розгортує картки, дивиться, і

коли помилок немає, хвалить дитину. У цій грі часто буває,

особливо спочатку, що діти беруть собі більше предметів, ніж

треба було б відповідно до цифри. І це не тому, що не згадують

цифри, а через те, що бажають мати більше предметів. Тоді

вчителька пояснює дітям, що не варто брати собі надмірну

кількість предметів, і що суть гри в тому, щоб вибрати собі саме

таку кількість предметів, яка відповідає цифрі. Помалу діти зви-

кають до цього, але не так легко, як здавалося б. Дитина має зро-

бити деяке напруження волі, щоб не переступити через зазначе-

ну грань, коли треба, наприклад, узяти тільки два предмети з цілої

купи, що лежать на столі, і це тоді, коли товариші беруть більше.

Іншим важливим етапом формування в дітей математичних

умінь і навичок є вміння додавати та віднімати, множити й

ділити. Як приклад наведемо кілька вправ.

Перша вправа: знайти та скласти бруски, різного розміру, так

щоб вони складали 10 дм. Найкраще це можна зробити, беручи

послідовно бруски короткі, тобто починаючи від одного дм і

вище та прикладаючи їх до довгих, починаючи від дев'яти дм і

нижче. М. Монтессорі пропонує керувати процесом складання,

так: візьми один дм і додай до дев'яти дм; візьми два дм і додай

до восьми дм; візьми три дм і додай до семи дм; візьми чотири

дм і додай до шести дм. Тепер дитина має чотири групи брусків,

усі рівні, кожен \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_має десять дециметрів. Залишається один

брусок 5 дм. Але коли його перевернути в довжину, то він

досягатиме кінця бруска розміром 10 дм. Виміряємо, і бачимо,

що 10 можна одержати, беручи двічі по 5 дм.

Так вправу діти роблять кілька разів і поволі знайомляться з

технічною мовою: дев'ять та один буде десять. Далі дитина

записує все це, знайомлячись, які існують знаки замість "та" і

"буде": 9 + 1 = 10; 8 + 2 = 10; 7 + 3 = 10; 6 + 4 = 10; 5 · 2 = 10.

141

Коли діти все це добре завчили і з великою радістю записали

собі в зошити, їхня увага звертається на те, що буде, коли класти

всі додані бруски на своє місце. Віднімемо від останнього

бруска чотири, залишиться шість. Або інший варіант: десять без

чотирьох буде шість. Записується це так: 10 – 4 = 6; 10 – 3 = 7;

10 – 2 = 8; 10 – 1 = 9; 10 : 2 = 5.

Коли діти засвоїли ці вправи, їм можна давати інші.

Розкладаючи предмети на столі відповідно до цифр діти

можуть бачити, які числа можна поділити на дві рівних частини.

Ці числа парні, бо їх можна покласти до пари, купками по два.

Так само легко поділити по два; досить розділити їх на два

рядки. Лічимо кубики в кожному рядку, одержуємо частку, а

щоб одержати попереднє число, треба лише присунути один

рядок кубиків до другого, наприклад: 2·3=6. Для дітей п'яти

років це неважка справа.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що

подібний підхід М. Монтессорі до формування елементарних

інтелектуальних умінь, як читання, письмо, рахунок, ефективно

реалізовував навіть при навчанні розумово відсталих дітей.

Використання цих ідей у методиці роботи з нормальними

дітьми дає вражаючи результати. Як приклад, можна знову

навести досвід Є. М. Потапової – вчительки початкових класів

сш № м. Москви, яка використавши ідеї М. Монтессорі,

створила методику ефективного навчання дітей каліграфічному

письму. У кінці 80-х рр. за неї вона отримала Державну премію

Союзу РСР у галузі освіти. Попереду розробка методик для

початкової школи навчання швидкісному читанню, рахуванню

тощо. І все це на ідеях М. Монтессорі, на ідеї максимального

використання всіх компонентів чуттєвого пізнання і на ідеї

поетапного опанування всіх пізнавальних операцій.

Народившись наприкінці минулого століття, педагогіка

М. Монтессорі утверджувалась і збагачувалась протягом пода-

льших ста років. Цілком закономірно, що реалізуватимуться

вони і в ХХІ ст. Поширюючись \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_усім світом, педагогічна концеп-

ція видатного педагога набувала й національних ознак, і

часових, і творчих, притаманних тим педагогам, які втілювали

цю систему у практику своєї діяльності.

142

Семінарське заняття

"Метод Монтессорі": технологія навчання

у системі Марії Монтессорі

1. Становлення М. Монтессорі як педагога гуманіста.

2. Педагогічні принципи "Методу Марії Монтессорі".

3. Методика навчання читанню та письму.

4. Формування умінь і навичок рахунку, додаванню,

відніманню та множенню.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Які соціальні, педагогічні передумови становлення

М. Монтессорі як педагога гуманіста?

2. У чому сутність педагогічної теорії "вільного"

виховання та її відмінність від інших?

3. На яких психологічних і педагогічних засадах

ґрунтується технологія М. Монтессорі?

4. Дайте характеристику реалізації принципам у досвіді

М. Монтессорі.

5. Які ідеї вітчизняної педагогіки співробітництва

співзвучні з принципами М. Монтессорі?

6. Наведіть приклади реалізації технології М. Монтессорі

у сучасних дитячих садках і в початковій школі.

7. Що відмінного у формуванні умінь читати, писати,

рахувати, що запропоновані М. Монтессорі від традиційної

методики, за якою працюють вітчизняні вчителі?

Список рекомендованої літератури

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики

сотрудничества: Книга для учителя / Амонашвили Ш. А. – К. :

Освита, 1991. – 111 с.

143

2. Бойд У. Система Монтессори: Историко-критический

анализ системы / Бойд У. / под ред.. Н. Д. Виноградова : пер. с

англ. – М. : Кооперативное изд-во "Мир", 1925. – 180 с.

3. Борисова З. Н. и др. Метод научной педагогіки Марии

Монтессори / Борисова З. Н. Семерникова Р. А. – К. : "Каскад",

1993. – 131 с.

4. Василюк А. и др. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

5. Василюк А. и др. Сучасні освітні системи Василюк А.,

Пахозінський Р, Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

6. Галус О. М. и др. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

7. Глазунова Л. "Чистий тип" з національними ознаками: Школа

Монтессорі / Глазунова Л. // Освіта. – 1993. – 16 квіт. – С. 15.

8. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики /

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

9. Дичківська І. Через свободу і самостійність: розвиток

індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтессорі /

Дичківська І. // Дошкільне виховання. – 1993. – № 5. – С. 6–7.

10. Докторъ М. Монтессори. Домъ ребенка: Методъ научной

педагогики. – М. : б/в, 1913. – 340 с.

11. Доктор Марія Монтессорі. Метод наукової педагогіки та

практика його в домах для дитини. – К. : Держ. вид-во, 1921. – 156 с.

12. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежем / Капранова В. А. : учебн. пособие. –

Минск.: ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

13. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

14. Левківський М. В. Історія педагогіки / Левківський М. В. –

К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.

15. Метод наукової педагогіки Марії Монтессорі. – К., 1993.

– 130 с.

144

16. Монтессори М. Значение среды в воспитании

Монтессори М. // Частная школа. – 1995. – № 4.

17. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

18. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

19. Прибульська Н. Нормалізація дитини засобами

Монтессорі – педагогіки як необхідна передумова розумового

виховання / Прибульська Нат. // Педагогіка і психологія

професійної освіти, 2006. – № 5. – С. 200–216.

20. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посібник

/ за ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

145

Тест-контроль до глави 7

"Метод Монтессорі": технологія навчання

в системі Марії Монтессорі

1. Наслідуючи чиї ідеї Марія Монтессорі розробила свої

методи розвитку у слаборозвинених дітей органів чуття?

а) З. Фрейда;

б) Е. Фромма;

в) Е. Сегена;

г) Д. Дьюі.

2. Вільне виховання це:

а) виховання засобами середовища;

б) не помітна, не нав'язлива роль педагога-помічника,

наставника;

в) мотивована самостійна активна діяльність в

організованому педагогами середовищі, що розвиває

та виховує;

г) всі відповіді вірні.

3. Основа високого чи відповідно низького рівня навчально-

виховної діяльності за М. Монтессорі:

а) розвиток або відставання сенсорної культури;

б) правильно організована ігрове середовище;

в) надання дітям свободи у виборі матеріалу

для навчання;

г) правильний підбір педагогів.

4. Який найсприятливіший вік для розвитку дитини згідно з

М. Монтессорі?

а) від 2 до 5;

б) від 3 до 6;

в) від 3 до 9;

г) від 6 до 9.

5. Що лежить в основі методу М. Монтессорі навчання

читати та писати:

а) вивчення спочатку звуків, а потім вже букв;

б) вивчення віршиків-примовок

на кожен звук/букву алфавіту;

в) обмацування пальцями контури літер алфавіту;

г) вивчення алфавіту напам'ять.

146

6. Ефективність продуктивного навчання читання та письму

в методиці М. Монтессорі побудована на:

а) технологічній поетапності оволодіння

пізнавальними операціями;

б) вмінні створювати сприятливу атмосферу

під час процесу навчання;

в) ігровому прийомі активізації позитивної

спрямованості особистості;

г) уважному ставленні педагогів до дітей.

7. Найпрактичніше навчання рахунку за М. Монтессорі:

а) вивчення віршиків-лічилок;

б) розмін грошей;

в) гра "магазин"

г) вивчення напам'ять чисел від 1 до 10.

8. Тактильна пам'ять формується за допомогою:

а) обмацування;

б) читання;

в) писання;

г) споглядання.

9. Який метод використовується при ознайомленні дітей із

нулем:

а) метод гри;

б) діалектичний метод;

в) метод асоціативного порівняння;

г) метод проб і помилок.

10. Головні ідеї методики М. Монтессорі:

а) максимальне використання всіх компонентів

чуттєвого пізнання;

б) поетапне опанування прийомами учіння;

в) використання методичних посібників;

г) розробка іграшок розвивального характеру.

11. Який принцип Я. А. Коменського поклала М. Монтессорі

в основу своєї методики:

а) принцип повторюваності вивченого матеріалу;

б) принцип наочності;

в) принцип навчання у формі гри;

г) принцип навчального середовища.

147

12. До представників якого напрямку кінця ХІХ – початку

ХХ ст. відносять М. Монтессорі:

а) "реформаторської педагогіки";

б) "традиційної педагогіки";

в) "гуманістичної педагогіки";

г) "прагматичної педагогіки".

13. Що є за М. Монтессорі лабораторією для вивчення психіч-

ного життя дитини:

а) виховання дитини в сім'ї;

б) дитячий садок;

в) початкова школа;

г) спеціально створена лабораторія.

14. Що є головним джерелом знань для дитини:

а) дидактичні матеріали;

б) довкілля;

в) розповіді вчителя, наставника;

г) розповіді матері.

15. Моторна пам'ять у дитини формується за допомогою:

а) обмацування;

б) м'язового механізму;

в) читання;

г) практичної діяльності.

148

Глава 8

"Техніка Селестена Френе":

педагогічна технологія

Селестена Френе

8.1. Соціально-педагогічні передумови

формування педагога-гуманіста

Селестена Френе

Селестен Френе (1896–1966) – всесвітньо відомий педагог

ХХ ст., завоював увагу педагогічної громадськості світу своїми гу-

маністичними поглядами на проблеми організації шкільної діяль-

ності, постійними пошуками удосконалення майстерності вчите-

ля, глибокою увагою до психологічних особливостей дитини.

С. Френе народився у 1896 р. на півдні Франції в родині

селянина. Ще в початковій школі в нього виявилися непересічні

здібності й тому батьки віддали його до неповної середньої шко-

ли містечка Грас, а у 1913 р. Селестен вступив до "нормальної

школи" – педагогічного училища м. Ніцца, що готувало вчителів

системи початкової освіти.

Це були навчальні заклади інтернатного типу, де учні перебу-

вали на повному забезпеченні. Для незаможних родин нормаль-

ної школи були однією з небагатьох можливостей отримати інте-

лігентну професію. Цим, перш за все, пояснювався демократичний

склад учнів школи, а також і вчителів системи початкової освіти.

У 1920 р. С. Френе розпочав свою педагогічну діяльність в

маленькій сільській школі містечка Бар-Сюр-Луп, де запо-

чаткував ряд експериментів, які згодом стали відомі всій педаго-

гічній громадськості. Молодий педагог викликав справжній інте-

рес тим, що використовував у своїй практиці друкарський станок.

Ця "педагогічна техніка" отримала пізніше назву "техніка Френе".

У 1927 р. у Франції виникло об'єднання вчителів, які поді-

ляли погляди С. Френе. Зокрема це "Кооператив прихильників

світської школи", на основі якого було створено "Міжнародну

149

федерацію прихильників нової школи". Крім того С. Френе

створив декілька педагогічних журналів "L’Educateur", "Techniques

de vie", "Art enfantin" і впродовж усього життя був їхнім керівником.

У 1934–1935 рр. С. Френе вдалося побудувати власну школу

у Вансі. Це була одноповерхова будівля павільйонного типу з

басейном у центрі двору: класні кімнати просторі, світлі з

переважанням білого й зеленого кольорів. Школа працювала як

інтернат, і навчалися в ній діти з малозабезпечених родин.

Консервативні чиновники шкільного відомства й реакційна

французька преса наклепницьки стверджували, що в керованій

С. Френе школі дітей виховують у дусі аморальності й неповаги

до національних традицій. У роки Другої світової війни

С. Френе піддавався переслідуванням з боку профашистського

режиму Віши. У 1941 р. його було ув'язнено в концентраційний

табір, де С. Френе перебував більше півтора року.

С. Френе поділяв ідеї "нового виховання" та прагнув

застосувати їх у своїй педагогічній роботі, відкидаючи

традиційні методи навчання та виховання. У навчальному

процесі великого значення надавав самостійності учнів. Багато

уваги приділяв експериментам в галузі програмового навчання,

запропонував оригінальну конструкцію простої повчальної

машини. Був супротивником "словесного" методу етичного

виховання, вирішальне значення надавав особистому досвіду

дитини, що набувається внаслідок відповідної організації

шкільного життя. Цій же меті Френе служило самоврядування

учнів – "шкільний кооператив". Педагог прагнув подолати

книжково-вербальний характер навчання, пробудити активний

інтерес дітей до шкільних занять, встановити доброзичливий

характер відносин між учнями та вчителем, широко викорис-

товувати різноманітні засоби навчання, прищеплювати дітям

трудові навички. Водночас критики педагогіки С. Френе спра-

ведливо вказують на недостатню систематичність знань, що

отримуються за допомогою запропонованих ним методів.

До останніх своїх днів (до 1966 р. включно) педагог про-

довжував розвивати свою техніку, реформувати методику

навчання в початковій школі.

На яких засадах базується педагогічна система С. Френе?

150

Перш за все, це ідеї руху педагогів-реформаторів кінця ХІХ –

початку ХХ ст., особливо одного з його напрямків – теорії і

практики "нового виховання" і "нових шкіл", який на початку

ХХ ст. став провісником нового в освіті зразком альтернатив-

ного гуманістично спрямованого навчально-вихованого процесу

на противагу консервативній авторитарній системі, що існувала

в усіх передових країнах того часу.

Нагадаємо, що нові школи – експериментальні навчально-

виховні заклади, що організувались не в містах, а в сільських, у

здорових і, по можливості, гірських місцевостях із широкими

галявинами, луками, ланами й садками.

Перші "нові школи" були відкриті у Англії у 1889 р. – це

школа Сесіля Редді в Абботсхолмі та школа доктора Бедлі у

Петерсфілді (1893). У цих школах навчалося або працювало ба-

гато майбутніх діячів "нового виховання". За зразком англій-

ських шкіл відкривались численні "нові школи" у багатьох краї-

нах Європи та у США. Найбільш відомі з них – школи Германа

Літца (сільські виховні будинки) (1889), Густава Вінекена і

Пауля Гехеба (1906) (Німеччина), школи лікаря і педагога Овіда

Декролі (Бельгія), школи Фрея та Цубербілера (Швейцарія) та

знаменита школа Ля Рош, відкрита у 1889 р. французьким

істориком і соціологом Едмоном Демоленом, одним з ідеологів

"нових шкіл". Ці школи враховували національні, економічні та

політичні особливості країн, де вони працювали.

Спільними зусиллями засновників були визначені вимоги до

цих шкіл, сформульовані педагогічні ідеї, які в них реалі-

зувалися. Головними серед них були:

􀂃 виховання обумовлене потребами самої дитини;

􀂃 "нова школа" вивчає дитину;

􀂃 "нова школа" не визнає навчальних планів і програм;

􀂃 школа прагне до всебічного розвитку особистості та

ставить за мету розвиток фізично здорової людини з розви-

нутими почуттями та волею, яка вміє працювати;

􀂃 у школі немає розподілу на предмети, викладання має

комплексний характер;

􀂃 навчання будується на основі природних запитів дитини

або її інтересів, які відповідають певним етапам психологічного

розвитку дітей;

151

􀂃 викладання повинно базуватися на фактах із досвіду,

оскільки розвиток самостійності дитини – це умова успішного

інтелектуального розвитку;

􀂃 особливе значення приділялось трудовому вихованню:

праця – метод засвоєння знань і центр навчального процесу;

􀂃 у школах повне самоврядування й рівноправність усіх членів;

􀂃 "нова школа" є аполітичною та чужою до конфесіональної

релігії.

Крім цього, висувалася вимога до зовнішньої організації

"нової школи": вона повинна бути інтернатом і розміщена в

мальовничій місцевості. Вихованці цієї "нової школи" живуть

по 15–20 чоловік в окремих будинках разом із вихователем,

якому допомагає дружина або інша колега, що створює сімейну

атмосферу. Важливим було також сумісне навчання хлопчиків і

дівчаток. Неписаним, але дуже значущим напрямком роботи

шкіл було моральне виховання учнів. Воно було метою й

результатом всієї роботи.

Тому нічого особливого не було в тому, що послідовники

"нового виховання", творчо мислячі педагоги-гуманісти запози-

чували в цьому досвіді все найкраще, що найбільш повно відпо-

відало як їхнім педагогічним поглядам, філософії їхнього

світогляду, так і прагненням людства до навчання та виховання на

засадах гуманізму. До когорти таких педагогів і належав Селестен

Френе, у досвіді якого ми можемо побачити багато з тих прин-

ципів, про які ми говорили вище. Як людина творча, педагог не

міг не цікавитися, вивчати, а згодом і використовувати в своїй

практичній діяльності гуманістичну концепцію "нових шкіл".

Об'єднуючим і рушійним чинником усієї системи є мета

виховання, яку педагог сформулював як "максимальний роз-

виток особистості дитини в розумно організованому суспільстві,

яке буде служити їй і якому буде служити вона".

Відповідно до мети були виділені етапи виховання:

1. Виховання в сім'ї – від народження до двох років.

2. "Дитячий заповідник" – від двох до чотирьох років.

3. Дитячий садок – від чотирьох до семи років.

4. Початкова школа – від семи до чотирнадцяти років.

152

Як і кожна система, педагогічна технологія С. Френе

ґрунтується на принципах, що визначають її зміст, форми й

методи. Головними принципами є:

􀂃 повага до особистості учня;

􀂃 створення навчаючого середовища;

􀂃 створення навчальних засобів (шкільної типографії,

вільних текстів як альтернативи підручників, активна форма

навчально-виховного \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_процесу, навчальних карток – своєрідних

орієнтирів поетапного навчання, навчаючих стрічок);

􀂃 індивідуальне планування своєї діяльності як учителем так

і учнем;

􀂃 безвідміткова оцінка за допомогою діаграми, щоденника,

атестата, диплома;

􀂃 продуктивна організація навчального дня;

􀂃 організація творчої художньо-естетичної та трудової

діяльності;

􀂃 громадянське виховання.

Проаналізуємо детальніше специфіку їхньої реалізації.

8.2. Принципи оптимізації навчання

в "техніці Селестена Френе"

Принцип навчаючого середовища

У своїх творах С. Френе неодноразово підкреслював що для

нової школи потрібні нові приміщення й обладнання. Він

детально описує все, що повинно бути у школі, маючи на увазі

матеріально-предметне середовище. Педагог наголошував на

тому, що школа повинна розташовуватися серед природи або

при ній мають бути створені куточки природи. Міські школи,

вважає він, повинні розташовуватися ближче до окраїн міст, бо

"сучасна початкова школа не може існувати без природного

середовища. Ця школа, – пише С. Френе, – повинна стати май-

стернею, що нероздільно пов'язана з довкіллям". Школа-май-

стерня повинна включати: спільну кімнату, де діти можуть зіб-

153

ратися для колективних занять, спеціальні майстерні, сад, город,

квітник, ферму та пасіку. Майстерні можуть розміщуватися у

спеціальній прибудові, але повинні суміщатися з класними кім-

натами. У школі також повинно бути кілька класів, їдальня, кім-

ната домогосподарства, фізична та хімічна лабораторії, типогра-

фія. До майстерень належать слюсарня, столярня та кузня. С. Френе

вважав, що при кожному класі необхідно створити майстерню,

яка має стати обов'язковим компонентом сучасної школи.

Педагог вважав, що традиційне шкільне меблювання не під-

ходило для сучасної школи. Тому він рекомендує звичайні

столи, за якими зручно працювати, а також маленькі пюпітри

для тих, хто любить писати під нахилом. Для сидіння пропо-

нуються звичайні стільці або табуретки; при цьому висота меб-

лів повинна відповідати віковим особливостям учнів.

У кожному класі вздовж однієї стіни встановлюють маленькі

шафи, де зберігаються книги, зошити, прилади. Крім того, тут же

стоять рухливі дошки, на яких можна робити записи для всіх учнів.

Майстерень, зазначає С. Френе, повинно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_бути вісім. Чотири з

них для роботи, яку в цій педагогічній системі називають

"базовою фізичною працею" і мають виховне значення. А інші –

для викладання прядіння, ткання, конструювання, основ торгів-

лі, проведення експериментальної роботи, художньої творчості.

Отже, обладнання школи С. Френе, її приміщення є головними

засобами навчання та виховання у праці, засобами, що

практично реалізували ідею педагога про пристосування школи

до дитини. А це, у свою чергу, дало можливість спрямувати

життєву енергію кожного учня на власне духовне збагачення.

Одним із центральних принципів технології С. Френе є

створення та широке застосування "нових матеріальних засо-

бів навчання та виховання". Серед таких засобів на першому

місці стоїть шкільна типографія. С. Френе вважав, що робота з

друкарським верстатом має велике виховне й навчальне

значення. При наборі тексту розвиваються навички ручної

праці, відпрацьовується координація рухів, розвивається увага

та зорова пам'ять, підвищується грамотність.

Із використанням шкільної типографії отримали розвиток

"вільні тексти". Це невеликі твори, у яких діти розповідають про

154

себе, своїх рідних, друзів, плани на майбутнє, описують свої

враження від екскурсій. Далі вчитель відбирає кращі з "вільних

творів", вносить свої корективи, а потім їхні тексти друкуються

в друкарні й кожен учень отримує авторський екземпляр.

Ці матеріали, за С. Френе, є символами нової школи, втіле-

нням ідей активізації навчально-виховного процесу та вивчення

особистості дитини, її захоплень, прагнень, бажань. Складаючи

"вільні тексти", друкуючи їх, дитина відчуває себе творчою

особистістю, діє методом спроб і помилок, починає усвідом-

лювати свої успіхи й невдачі.

Разом із тим, використання "вільних текстів" є новою

концепцією навчання рідної мови. С. Френе вважає, що тра-

диційні методи спрямовані лише на імітування мови дорослих, а

численні граматичні правила здатні викликати незацікавленість

навчанням. І навпаки, "вільні тексти" відшліфовують мову, по-

требують ретельної відповідальної роботи з рідним словом, а

друкарський верстат стимулює цю діяльність учнів і надає їй

функціонального характеру.

Але найсуттєвішим позитивним моментом використання

типографії, на нашу думку, є створення умови для розкриття

особистісного "Я" кожного учня, відчуття ним значущості своєї

праці, бачення її в завершеному "друкованому" вигляді. Адже

що може бути приємніше кожній людині, а особливо маленькій,

як не радість успіху в навчально-пізнавальній праці, про що

неодноразово писали видатні педагоги минулого та сучасності,

як не радість дитини від того, що її праця набуває соціально

"дорослого" значення. А власна друкована праця піднімає

соціальний статус кожного учня як в очах оточуючих, так і у

своїх власних. Більше того, інтелектуальна праця набуває

матеріалізованого естетично-якісного вигляду, яку можна

збирати, створювати бібліотеку власних творів.

Один із принципів концепції С. Френе – це навчання без

підручників. Педагог вважав, що вони виключають можливість

індивідуального навчання, тиснуть на інтереси дитини,

пропонують лише догми наук і логіку дорослого, і не дають

особистості розвиватися.

Чим же замінити підручники? С. Френе запропонував перей-

ти на "навчальні картки". Це дидактичні картки, що містять

155

лише частину навчального матеріалу з того чи іншого предмету,

це конкретне завдання, текст для граматичної вправи, ариф-

метична задача, або ж питання з історії, географії тощо.

Пронумеровані картки систематизуються за предметами й

розташовуються у спеціальних картотеках. Педагог підкреслює,

що навчальні картки повинні будуватися по-різному, залежно

від віку учнів і специфіки предмету, теми. Найпростіші кар-

тотеки створюються головним чином для молодших школярів і

складаються з карток-питань, карток-інформацій, карток-

відповідей. Спочатку учень бере картку-питання, далі вивчає

картку-інформацію, відповідає, після чого звіряє свою відповідь

із карткою-відповіддю.

Картотека для старших класів початкової школи складніша.

У ній є картки-інформації з конкретним матеріалом, картки, які

є своєрідним методичним посібником. Зокрема вони вказують

на послідовність, у якій слід вивчати цю тему, додаткову

літературу, на що слід звернути увагу при вивченні теми. Зміст

навчальних карток повинен систематично перероблюватися у

зв'язку зі змінами інформації, розвитком науки. Замість старої

картотеки складають нову.

На базі навчальних карток були створені "навчаючі стрічки",

які вкладали для руху у спеціальний пристрій. На одному кадрі

– умова задачі чи питання, на наступному – найбільш

раціональний спосіб вирішення чи повна відповідь. Ніякого

запобіжника, який би виключив можливість підгледіти відповідь

чи відмовитися від самостійної роботи, немає. Це – свідома

установка на довіру до учнів, хоча деякі картки не мали

відповідей чи способів вирішення.

Отже, у технології С. Френе ми маємо всі головні компоненти

навчально-виховного середовища. Якщо предметно-естетичне

середовище класу, а це меблі, технічні та наочні засоби навчання,

оформлення класу створює оптимальні умови для праці учнів, то

друкарня допомагає реалізації особистісної активності дітей,

формує пізнавальний інтерес до діяльності за допомогою

друкарського друку. У свою чергу навчальні картки формують

уміння самостійно інтелектуально працювати (уміння вчитися) на

рівні оптимального для учнів змісту предметів і сприяють

поетапному засвоєнню виділеного матеріалу.

156

Принцип індивідуального планування

роботи вчителя й учнів

Система С. Френе передбачає чітке планування навчального

процесу. Учитель складає план роботи для кожного класу на

місяць. У ньому міститься перелік тем із навчальних предметів,

які потрібно вивчити згідно з програмами для державних шкіл.

Відповідно до плану вчителя, кожен учень складає свій

індивідуальний план на тиждень, де вказує, скільки вільних

текстів і на які теми він складе, відмічає номери навчальних

карток, завдання, які повинні бути виконані за тиждень, а також

види трудової діяльності: робота у слюсарні, саду чи на фермі.

Складанню індивідуальних планів С. Френе надавав великого

значення, вважаючи, що при такій системі кожен учень розуміє

свої завдання та вчиться розподіляти свій час, при цьому в нього

підвищується почуття відповідальності. Якщо учень не виконав

свій план, він затримується на перервах, іноді працює в неділю.

І навпаки, учень, що виконав свій тижневий план, наприклад, у

п'ятницю, може в суботу читати, гратися, не зобов'язаний цілий

день перебувати у класній кімнаті.

Або ж, якщо він хоче, додатково виконувати навчальні,

трудові чи естетичні завдання, що сприятиме розвитку тих чи

інших його здібностей, обдарувань.

С. Френе пише: "Якщо немає плану роботи, дитина стає

кріпаком, якого можна експлуатувати як завгодно. Вона швидше

за всіх закінчила роботу – їй відразу дають додаткове завдання,

її можуть відірвати від роботи, яка подобається, і дати інше

доручення. Унаслідок чого вона стає неслухняною, лінивою й

роздратованою".

Якщо дитина має план роботи, вона сама розраховує свої

сили, темп роботи. Таким чином, змалку кожен учень привча-

ється до порядку, самоконтролю, формується звичка доводити

будь-яку справу до кінця.

Принцип безвідміткової оцінки (неоцінювання)

С. Френе був противником відмітки й називав традиційну

систему оцінювання однією з найбільш негативних сторін

практики традиційної школи. На його думку, відмітки не тільки

157

не є критерієм інтелектуального потенціалу дитини, а й не

відображають якості знань.

Із приводу відміток педагог висловив ряд міркувань:

􀂃 система відміток і їхня класифікація встановлені на невір-

ній основі (треба виявити здібності й інтереси дитини щоб допо-

могти їх реалізувати, а не ревізувати знання, уміння та навички);

􀂃 система відміток є несправедливою (вона дає можливості

лише здібним учням добитися успіху. У свою чергу, система

С. Френе спрямована на досягнення успіху кожним учнем);

􀂃 система відміток небезпечна, бо вона приносить до школи

бездуховність, нездоровий дух суперництва, заздрощів.

На думку педагога, треба підкреслювати успіхи кожного з

учнів, що є необхідним для самоствердження індивіда.

Педагог вважав, що оскільки в традиційній школі відмітка є го-

ловним показником успіхів учнів, то вона штовхає до обману, до

показних зусиль, стимулює розвиток індивідуалістичних тенденцій.

Яким чином здійснюється контроль навчальної діяльності

учнів, якщо С. Френе виступає проти відмітки? Адже кожна ди-

тина потребує оцінки своїх зусиль, досягнень, тобто контроль

повинен здійснюватися, але як?

С. Френе говорить про те, що не лише вчитель має здійснюва-

ти контроль, але й учні, що важливіше, повинні оцінювати свою

роботу. У школі С. Френе контроль здійснюється у таких формах:

1. Самоконтроль за допомогою плану роботи.

Його виконання повинно стати обов'язковим для всіх – як для

старших, так і для молодших. Учитель протягом тижня слідкує

за виконанням плану, спрямовуючи діяльність учнів.

У суботу о 14 год перевіряється виконання планів, але роботу

організовано таким чином, щоб не образити відстаючих. Учитель

разом із помічниками оцінює кожну роботу, оцінки подають у

вигляді діаграми, яка намальована під планом. До неї додаються

оцінки за дисципліну, чистоту, вміння поводити себе в колективі.

Таким чином, учень відразу бачить усі свої оцінки за всі види

робіт. Дитина оцінює результат своєї роботи за тиждень і вирі-

шує, як їй працювати далі. Учень може порівняти свою діаграму з

діаграмами інших учнів, учитель може лише вказати на варіант

кращої діаграми. Учень забирає додому свій план роботи, щоб

батьки підписалися під ним, а далі вклеює діаграму в щоденник.

158

2. Шкільний щоденник

Кожен учень має свій щоденник з іменем, прізвищем, датою

народження, фотокарткою, фотокартками батьків і членів роди-

ни. На чисті сторінки наклеюються діаграми. Виникає питання –

навіщо фотокартка членів сім'ї? На нашу думку вона виступає

додатковим психологічним стимулюючим фактором навчання

учнів на рівні умовно-сугестивної присутності батьків при всіх

видах пізнавальної й іншої діяльності, а також їхнього контролю.

Учитель, крім того, веде свій щоденник, де містяться дані, що

збираються з щоденників учнів. Звичайно діти не повинні бачити,

що там написано, адже ці записи лише для вчителя і для батьків.

3. Атестати

Метою кожного учня й метою школи С. Френе вбачав у тому,

щоб якнайкраще оволодіти знаннями та навичками, необхідними

перш за все в життєво важливих галузях діяльності людини. Рі-

вень такого оволодіння контролюється системою атестатів. Зок-

рема, педагог розробив відповідні норми для початкових сходи-

нок, за виконання яких власне і присуджуються спеціальні атестати.

Атестат видається лише після здачі заліку, суть якого у вико-

нанні якоїсь практичної роботи. Учитель слідкує за її викона-

нням і оцінює результат разом з учнями. Виконані роботи зали-

шаються в школі, де постійно діє виставка. Згодом так званий

експонат повертається учню. А до шкільного щоденника вклею-

ється спеціальний знак, який свідчить про отримання атестату.

На основі системи атестатів учень може отримати диплом,

який є базою для професійної орієнтації. Кожному учневі

надається можливість обрати галузь своєї діяльності та прагнути

успіхів у ній.

Таким чином, система атестатів замінила систему класичного

підсумкового контролю.

Треба дещо сказати і про шкільну газету у педагогічній

технології Френе. Вона вивішувалася кожного понеділка, і в ній

були такі колонки :

1. Критичні відгуки.

2. Для заохочень.

3. Побажання.

4. Що я зробив за минулий тиждень.

159

Кожен учень міг вписати все, що вважав за потрібне, стирати

запис не можна було, і кожен із них має бути підписаним. Коли

в суботу всі учні збираються разом, то зачитують газету, і якщо

виникають питання, то обговорюють їх разом. Автори кри-

тичних відгуків пояснюють свої ідеї, далі відбувається своєрідне

обговорення. Таким чином здійснюються зв'язки між пропо-

зицією й думкою окремого учня та колективом, між бажанням

вчителя й бажанням учня, виховується правдивість, вміння

відстоювати свої погляди та вислухати іншого, стати на місце

того, хто вчиться і творить разом із тобою.

Учитель керує дискусією чи призначає для цього когось із

старших.

Отже, оцінка діяльності учня має особистісно-моральний

характер гуманістичного спрямування, коли критерієм успіху є

повага вчителем праці кожного учня та самоповага за власне

виконання кожного етапу його сходження в інтелектуальній,

естетичній і трудовій діяльності.

8.3. Принципи соціалізації особистості

Принцип продуктивної

організації навчального дня

Щоб зрозуміти життя дитини в школі, потрібно знати, із чого

складається її день. А він у школі С. Френе розпочинається о

8 год. Із 8.00 до 8.40 – підготовка тексту, його обговорення,

розподіл завдань. Старші учні приступають до роботи, а вчитель

займається підготовчими та початковими курсами до 9.40.

Кожен з учнів має своє завдання: п'ять старших учнів набирають

текст, молодші набирають текст великим шрифтом, ще двоє

готують гравюри до тексту.

Кожного дня є відповідальний за картотеку, який дістає

потрібні картки, роздає та збирає їх. У кінці дня один з учнів

робить доповідь, до якої він заздалегідь готується. Інші учні

працюють із картками, а вчитель усім допомагає.

160

Перша половина дня закінчується об 11.00. Учні відмічають

виконані завдання та йдуть додому на обідню перерву чи за

своїми справами.

Заняття відновлюються о 13.00. Із 13.00 до 14.00 учні

займаються або фізичною працею, або друкують екземпляри

своїх текстів у відповідній кількості, на що старші учні

витрачають до 20–30 хв, а молодші – 30–40 хв. Якщо дозволяє

пора року чи час, діти можуть працювати в садку чи малювати.

Час із 14.15 до 14.45 присвячено різноманітним додатковим

заняттям, які незаплановані, наприклад, учитель пояснює

незрозуміле правило чи задачу, чи надає методичні вказівки,

пояснення з різних предметів.

Після перерви, у 15.00 закінчується "вільна праця". Усі

збираються в одну кімнату. Із 15.00 до 15.30 відбувається звіт

про проведену роботу за день. Спочатку учні, що друкували

тексти, роздають усім школярам готові аркуші. Потім діти див-

ляться на дошку, де занотовані завдання дня і самі вирішують,

виконані вони чи ні. На завершення вчитель читає цікавий текст

чи вірш, що спеціально підібрав для такого випадку. Після цього

звучить пісня, яка відповідає характеру занять та інтересам

дітей і завершує підсумки робочого дня.

15.30–16.00 – час, присвячений відповідям на питання, що

записані в "спеціальний блокнот". Учитель разом із дітьми

відповідає на ті питання, які записали діти під час занять.

О 16.00 починається доповідь, яку готував один з учнів.

Після неї учневі ставлять питання. Іноді доповідь роблять два

учні – один із старшої, другий із молодшої групи. Після доповіді

діти можуть послухати музику.

Як бачимо, день у школі С. Френе досить насичений,

цікавий, кожен має свою справу й разом із тим велика шкільна

сім'я об'єднує особисті справи в одну спільну.

Особливо треба сказати про понеділок – день, коли діти

повертаються до школи, до "рідного дому знань, де на кожного

чекають". Педагог наголошує на тому, що вчитель повинен

помічати, із яким настроєм учень приходить до школи, щоб

потім чи утримати цей настрій, чи змінити його на кращий. У

школі С. Френе намагаються створити справді дружні стосунки,

161

зрозуміти кожного, створити таку атмосферу, де кожен учень

відчув би себе самим собою в "своїй" школі.

Принцип організації творчої,

художньо-естетичної та трудової діяльності

Оскільки у системі на першому місці стояла ретельна праця в

усіх її проявах, спрямована на самовдосконалення, усебічний

розвиток особистості дитини, С. Френе пропонує свою концеп-

цію трудового виховання.

За допомогою шкільної друкарні, газет школярів постійно

знайомлять із працею й життям однолітків, що живуть в інших

навчальних закладах в іншому середовищі. Таким чином, на рів-

ні прикладу пробуджується трудова активність дітей, їхня

діяльність стає мотивованою. Така мотивація викликає інди-

відуальну та суспільно-моральну відповідальність. Праця для

дітей стає бажаною, зникають лінощі, які, як правило, з'являю-

ться у процесі залучення до примусової праці. Одночасно кожен

практичний прийом має свій особливий вплив на учнів. Вільні

тексти дають можливість самостійно творити, самому спрямову-

вати свою працю, що підвищує контактність, знімає психічну за-

гальмованість. У свою чергу різноманітні форми художньої діяль-

ності сприяють психічній рівновазі. Тут мається на увазі метод

"вільного малювання", запропонований С. Френе, а також співи

й музика, театральна творчість, яким приділяється велика увага.

Замість обов'язкових однакових уроків для всіх учнів, про що

вже йшлося, вводяться індивідуальні завдання, які містяться в

індивідуальних планах. При такій організації учень сам від-

повідає за якість своєї роботи. А робочі плани, де розписана

індивідуальна робота учня на тиждень відповідно до загаль-

нокласної роботи та навчальної програми, привчають учня до

систематичної праці, що допоможе йому в майбутній дорослій

діяльності. Крім того, різноманітні доповіді, дослідження,

реферати привчають учня до думки, що ніяке знання не дається

само собою, щоб його отримати, потрібно працювати.

Отже, як бачимо, у школі С. Френе дитина постійно працює

чи то над складанням вільного тексту, чи то над його дру-

162

куванням, чи то в майстерні, причому не на оцінку, а для

власного задоволення та вдосконалення. За допомогою

організації трудової діяльності учнів, С. Френе створює

психологічний мікроклімат, який спонукає творити, а отже,

працювати у своїй "вільній творчості".

Принцип громадянського виховання

Важливе місце С. Френе приділяв вихованню справжнього

громадянина, що бачимо з визначення мети виховання. Як же

здійснюється цей напрямок виховання у школі С. Френе?

Згадаємо, як добре організована діяльність школи, де кожний

учень вчиться брати відповідальність за свої дії.

Друкуючи вільні тексти, розміщуючи деякі з них у шкільну

газету, діти вчаться вільно висловлювати свою думку, робити

висновки, що важливо для майбутнього громадянина. Створюю-

чи робочі плани й картотеки для самоперевірки, готуючи допо-

віді, діти самостійно вчаться підвищувати свій освітній і

культурний рівень.

Працюючи разом, маючи змогу завжди отримати відповідь,

проконсультуватися, надати й отримати допомогу діти вчаться

жити в умовах суспільних відносин. С. Френе змоделював

маленьке суспільство в суспільстві для виховання справжнього

громадянина, який піде в майбутнє, зберігаючи старі традиції і

пропонуючи нові способи їхнього застосування.

Система С. Френе передбачалася для реалізації у початкових

школах, але є досвід впровадження її і у старшій школі. Саме

тому сучасні послідовники С. Френе підкреслюють міжнародне

значення його методики, його системи, яка втілилася по всьому

світу: у Німеччині, Швейцарії, Америці, країнах Африки.

Недостатня здатність людини адаптуватися до складних умов

життя та стресових ситуацій, труднощі засвоєння обсягу знань,

небезпека зниження моральних критеріїв та естетичного рівня у

свідомості та поведінці людей, розвиток антикультурних

тенденцій, усе це ставить нові складні завдання перед школою,

обумовлює як необхідність пошуку нових шляхів розвитку

освіти та виховання, так і доцільність вивчення досвіду кращих

163

педагогів минулого та сучасного. Серед них видатне місце зай-

має С. Френе, який створив оригінальну систему, що пройнята

духом гуманізму й любові до дитини. Саме на поглядах

С. Френе та Я. Корчака формувалася гуманістична педагогіка

В. О. Сухомлинського.

Звичайно, реалізувати повністю систему педагога в умовах

сучасної української школи можливо й недоцільно. Адже

розрахована вона була на початкову школу сільської місцевості

в умовах іншого соціального розвитку суспільства. Однак її

гуманістичні принципи й окремі форми та методи їхньої

реалізації можуть бути з успіхом використані вітчизняними

педагогами з відповідною адаптацією до завдань реформування

початкової школи в нашій країні.

164

Семінарське заняття

"Техніка С. Френе":

педагогічна технологія Селестена Френе

1. Соціально-педагогічні передумови формування педагога-

гуманіста С. Френе.

2. Принципи оптимізації навчання в "техніці С. Френе".

3. Принципи спеціалізації особистості.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Які спеціально-педагогічні передумови стали основою

діяльності С. Френе?

2. Як вплинули ідеї представників "нового виховання" і

"нових шкіл" на технологію С. Френе?

3. У чому сутність реформаторських ідей С. Френе?

4. Які принципи "Техніки С. Френе" оптимізують

навчальний процес?

5. На основі яких принципів С. Френе здійснював

соціалізацію особистості своїх вихованців?

6. Як узгоджуються ідеї співробітництва вітчизняних

учителів-новаторів з принципами С. Френе?

7. Зробіть порівняльний аналіз педагогічних ідей

О. Декролі, Р. Штайнера, М. Монтессорі та С. Френе.

Список рекомендованої літератури

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики

сотрудничества: Книга для учителя / Амонашвили Ш. А. – К. :

Освита, 1991. – 111 с.

2. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

3. Василюк А., Пахозінський Р, Яковець Н. Сучасні освітні

системи Василюк А., Пахозінський Р, Яковець Н. : навч.

посібник. – Ніжин : ФВВ НДПУ, 2002. – 139 с.

165

4. Вульферсон В.Л. К 100-летию с дня рождения С. Френе.

Выдающийся французкий педагог-гуманист / Вульферсон В. Л.

// Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 91–97.

5. Галус О.М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О.М.,

Шапошнікова Л.М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

6. Зарубіжна педагогічна хроніка. – К., 1992. – С. 31–32.

7. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики /

Джуринский А. Н. : учебн. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум"

– "Инфра-М", 1998. – 272 с.

8. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежом / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

9. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

10. Легран Л. Френе и современность. Перспективы Легран Л.

// Вопросы образования. – Изд-во ЮНЕСКО. – 1985. – № 1. –

С. 136–144.

11. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

12. Петрова Т. М. Національні особливості гуманістичної

педагогіки "нових шкіл" кінця ХІХ початку ХХ століття /

Петрова Т. М. // Педагогіка і психологія формування творчої

особистості: проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя. – 2000. –

Вип. 16. – С. 150–156.

13. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

14. Суржикова І. А. Педагогіка Селестена Френе з погляду

сучасності / Суржикова І. А. // Педагогіка і психологія. – К. :

"Педагогічна преса", 2005. – № 1 (46). – С. 121–130.

15. Сухомлинська О. В. Френе С. і В. Сухомлинський: спільне

і відмінне у вихованні / Сухомлинська О. В. // Шлях \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_освіти. –

1997. – № 2. – С. 30–35.

16. Френе С. Избранные педагогические сочинения Френе С. /

под ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

166

Тест-контроль до глави 8

"Техніка С. Френе": педагогічна технологія

Селестена Френе

1. Хто такий С. Френе?

а) учитель природничих дисциплін;

б) учитель гуманітарних дисциплін;

в) учитель початкових класів;

г) учитель суспільних дисциплін.

2. Які педагогічні теорії стали основою його поглядів?

а) "Теорія трудової школи";

б) "Теорія прагматичної школи";

в) "Теорія вільного виховання";

г) "Теорія нового виховання".

3. Головною вимогою до діяльності "нових шкіл" педагоги

визначали:

а) виховання обумовлене потребами держави;

б) виховання обумовлене потребами батьків

в) виховання обумовлене потребами самих дітей;

г) виховання обумовлене потребами учителів;

4. Яка організація була заснована С. Френе? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Наведіть етапи виховання, що запропонував С. Френе:

1.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Згідно з реалізацією принципу навчаючого середовища

школа повинна стати:

а) лабораторією;

б) садком;

в) майстернею;

г) комплексом класних кімнат.

7. Доповніть список основних матеріальних засобів

виховання та навчання, із яких складається техніка С. Френе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_:

а) шкільна друкарня;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

167

в)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) планування навчального процесу;

д)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

е)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

є) шкільний журнал;

ж)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. У чому С. Френе вбачав форми контролю за навчанням:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9. Один із принципів концепції С. Френе – це:

а) навчання без учителів;

б) навчання без методичних засобів;

в) навчання без шкільного приладдя;

г) навчання без підручників.

10. Яке з міркувань С. Френе не належить йому?

а) система відміток встановлена на неправильній основі;

б) система оцінок стимулює учнів;

в) система оцінок є несправедливою;

г) система оцінок небезпечна.

11. Назвіть види занять, що відбуваються протягом дня.

а) 8:00 – 11:00 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) 13:00 – 14:00 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) 14:00 – 15:00 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) 15:00 – 17:00 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

12. "Вільні тексти" у "Техніці С. Френе" це:

а) твори дітей про те, що вони вивчили;

б) твори дітей про себе, оточуючих, оточення;

в) спостереження про досліди;

г) опис трудової діяльності.

13. Який із видів художньо-естетичної діяльності не був

використаний С. Френе.

а) малювання;

б) співи;

в) театральна діяльність;

г) ліплення.

168

14. Який із принципів виховання виділяв С. Френе?

а) 􀃆громадянського;

б) 􀃆суспільного;

в) 􀃆соціального;

г) 􀃆патріотичного.

15. Серед засобів навчання С. Френе на першому місці стоїть:

а) садок;

б) майстерня;

в) друкарня;

г) пасіка.

169

Глава 9

Співробітництво в школі

по-американськи

9.1. Принцип само актуалізації особистості –

основа консервативної педагогіки

та види співробітництва в діяльності

"справедливих шкіл"

Ідеї свободи, демократії, приватного підприємництва, що

отримали широке розповсюдження в світі і які склали основу

західної моделі суспільного розвитку, для всіх безпосередньо

пов'язані із поняттям "Американський спосіб життя".

Цей спосіб життя з всіма притаманними йому перевагами й

недоліками, досягненнями та вадами підтримувала й коректу-

вала (в межах своїх можливостей), американська система освіти.

Вона є зразком динамічної структури що, постійно модернізу-

ється, інтегрує в себе все краще, що з'являється у світі в цій сфе-

рі. Ціннісні установки американської системи освіти допомагали

державі долати кризи й негоди, що неодноразово потрясали

державу, пом'якшували гостроту проблем расової дискримінації,

сприяли вирішенню завдань боротьби з бідністю та злиденніс-

тю, епідеміями й безробіттям.

На початку 80-х рр. у суспільстві формується тенденція до

так званого "кооперативного" (спільного) морального виховання

і навчання із "ми – орієнтацією". Традиційна індивідуалістична

направленість на досягнення особистісного підходу "я – орієн-

тація" в конкуруючій боротьбі за місце в житті змінюється розу-

мінням залежності особистісної долі з великою кількістю інших.

Проведене Т. В. Цирліною дослідження ряду авторських

шкіл гуманістичного типу показало, що найбільш ефективний у

керуванні школою є так званий "взаємницький підхід", коли

увесь процес керування практично зводиться до узгодження

різних типів відносин (у тому числі і відношення до самого себе

170

й до своєї професійної діяльності). Характер спілкування педа-

гога з дітьми – це фундамент, на якому будується вся діяльність

школи. Багато зарубіжних і вітчизняних педагогів (у тому числі

і Ш. О. Амонашвілі) виділяють два типи цього спілкування:

імперативний і гуманістичний).

Перший тримається на примусовості, покаранні, побоюванні

оцінок, другий – на рівноправному співробітництві педагога й

учня, довір'ї та взаємоповазі.

Визначення цілей загальної середньої освіти представниками

концепції "гуманістичної освіти" в США ґрунтується на екзи-

стенціоналістичному принципі самоактуалізації особистості.

Психолог А. Маслоу писав, що метою освіти – гуманістичною

метою – є самоактуалізація людини, становлення її як особис-

тості. У розвиток цієї думки американський педагог Дж. Гудлед

підкреслював, що мета освіти полягає в тому, щоб виховати гу-

манні, або людяні, істоти, а не автомати чи інтелектуалів; вихо-

вати думаючих і діючих людей, які можуть кохати, розши-

рювати своє внутрішнє "Я" і продовжувати процес самоосвіти.

У свою чергу інший американський психолог К. Роджерс

вважав, що організм володіє однією головною тенденцією –

актуалізувати, зберігати та збільшувати себе. Саме на ці

висновки психологів спирається гуманістична педагогіка США.

Помітні результати в галузі спілкування на рівні

співробітництва в американській освіті були досягнуті суспіль-

ними професійними організаціями "Педагоги за соціальну від-

повідальність", "Акцент на взаємопорозуміння" й ін. Вони

здійснювали масову просвітницьку діяльність у формі майстер-

класів, семінарів, допомагали по-новому осмислювати такі

цінності, як повага до себе й до кожної людини, до будь-яких

форм життя й довкілля.

В останні роки американські педагоги приділяють велику

увагу проблемі спільної діяльності вчителя й учнів, розглядаючи

її як навчальну кооперацію. Ідеї такого спільного – "коопера-

тивного" – навчання отримують настільки широку популярність

у школах і коледжах різного рівня, що в періодичній педаго-

гічній літературі ведуться дискусії про так звану "кооперативну

революцію" у педагогіці. Це дозволяє говорити про досить

171

поширений у США напрямок, що називається відповідно

"кооперативною педагогікою", яка визначає процес нав-

чання як соціально-комунікативний, а шкільний клас як

певну комунікативну систему.

Розглядаючи учня в соціально-педагогічному контексті,

психологи та педагоги-дослідники підкреслюють важливість і

значимість комунікативного розвитку дітей, основними

напрямками якого є формування знань про людей, їхні соціальні

функції та взаємовідносини; отримання особистого досвіду

спілкування з дорослими й дітьми; виникнення дружби;

усвідомлення в суспільстві свого "Я".

Реалізація таких ідей сприяє роботі учнів, учителів,

адміністрації шкіл у єдиній кооперації, на спільних колегіальних

принципах – у технології спільного навчання.

Починаючи з 1974 р., коли виникла перша "справедлива шко-

ла" (Кластер скул, яка входила в середню школу, як її частина),

у США створився цілий ряд "справедливих товариств" як альтер-

натива традиційній, найчастіше авторитарній школі. Як прави-

ло, це заклади, "у яких моральність примусу", що притаманна

більшості шкіл замінюється на "моральність співробітництва".

Перша "Кластер скул" діяла на основі таких принципів:

1. Усі проблеми, що виникають, обговорюються на щотиж-

невих зборах товариства.

2. Органи самоуправління школи формуються із пред-

ставників адміністрації, вчителів, батьків і учнів.

3. Усі члени товариства укладають договір про неухильне до-

тримання прав і обов'язків кожного.

4. І вчителі, і учні у "справедливому товаристві" мають рівні пра-

ва, включаючи право на самовизначення, повагу навколишніх пар-

тнерів і захищеність від будь-якого фізичного або словесного тиску.

На наш погляд ці принципи є не лише основою будь-якої де-

мократичної школи, вони майже тотожні ідеям вітчизняної педа-

гогіки співробітництва.

Проект "справедливого товариства" за думкою його творця

Лоуренса Кольберга (1927–1987) передбачає повну перебудову

навчально-виховного процесу на засадах демократії.

Наприклад, у "справедливій Бірг Медоу" (початкова школа)

збори – це завжди варіант певної "парламентської ситуації, у

172

якій педагоги й учні обговорюють і приймають рішення на

основі того, що підготовлено "комітетом" згідно з порядком

денним". Орган управління складається з 8–12 учнів і 2–3 викла-

дачів і активно співробітничає з так званою "консультативною

групою", в обов'язки якої входить створення неформальних

умов під час зборів і обговорення питань порядку денного.

Виконання рішень між зборами контролює "дисциплінарний

комітет" або "комітет справедливості". Це постійна група в

складі 6–8 учнів і 2 педагогів із найбільш авторитетних членів

товариства. Вони займаються контролем дотримання шкільних

правил, нагадуванням про виконання прийнятих рішень,

винесення санкцій, а в разі необхідності, і наданням допомоги.

Тут кожен член, учень і учитель, має право рівного голосу – тут

не існує права "вето".

Ідея проведення подібних класних зборів виникла у

американського педагога-гуманіста У. Глейзера ще в 1969 р. Він

запропонував їх проводити у формі "круглих столів" спочатку

щоденно – протягом 15–30 хв, для підведення підсумків дня. На

думку У. Глейзера, класні збори повинні були б стати місцем

обміну думками при виникненні конфліктних ситуацій чи при

спільній розробці нового навчального проекту, але прижилися ці

збори в основному тільки в "справедливих товариствах". Зараз

збори проводяться постійно, один раз на місяць. Причому

перші,так звані загальні мандатні збори, проходять на початку

навчального процесу із представниками від кожного класу з

числа авторитетних дітей. Вони розробляють загальношкільні

правила, які потім колективно обговорюються в класах.

На порядок денний "зборів-круглих столів" вносяться пере-

дусім проблеми поведінки, дисципліни, несправедливості від-

носно до класу в цілому або до когось зокрема, питання безпеки.

Інколи кожний учасник пише та повідомляє фразу комплементар-

ного характеру про кожного з присутніх. Таким чином діти вчать-

ся позитивному відношенню один до одного, усвідомленню того,

що будь-яка людина унікальна та важлива, у кожному є щось

хороше, що можливо та потрібно оцінювати за заслугами.

На засіданнях учнівських рад обговорюється організація

проведення конкурсу юних талантів, а також стан чистоти на

ігрових майданчиках.

173

Аналізуючи функціонування багатьох "справедливих това-

риств" можна виділити ряд загальних характеристик, наявність

яких засвідчує достатньо високий рівень комунікативної

сформованості:

􀂃 емоційно-комфортна обстановка школи або класу;

􀂃 наявність власного кодексу поведінки, який базується на

справедливості і турботі один про одного;

􀂃 демократизм взаємовідносин на трьох рівнях: "вчитель-

вчитель", "вчитель-учень", "учень-учень";

􀂃 високий ступінь узгодженості в діях педагогів;

􀂃 безконфліктне вирішення будь-яких ситуацій, що виникають.

Серед різноманітних засобів виховного впливу осново-

положними можна назвати такі:

􀂃 проведення регулярних (як правило, щотижневих) загаль-

ношкільних і класних зборів;

􀂃 створення й активне функціонування органів само-

управління (учнівських рад, дисциплінарних комітетів, консуль-

тативних груп);

􀂃 соціально-корисна діяльність, що спрямована на покращення

як власного життя, так і життєдіяльності оточуючих людей;

􀂃 дотримання та підтримка загальношкільних традицій

(спільні екскурсії тощо).

Головним чинником ефективності використання цих засобів

виховання є співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу.

Співробітництво вчителів в американській школі здійсню-

ється в різноманітних формах, починаючи з взаємовідвідування

уроків, допомоги з боку вчителів-наставників і закінчуючи ство-

ренням вчительських центрів і організацією так званих "схо-

динок успіху". Саме на цих аспектах співробітництва варто

зупинитися детальніше.

В американській школі існує "Програма втручання", яка

передбачає організацію "групи втручання". Консультант, єдина

мета якого – допомога конкретному вчителеві, визначає, на який

період необхідне "втручання" і коли його потрібно закінчити.

Останнє відбувається в двох випадках: коли діяльність педагога

стає успішною або коли педагог "не піддається" впливу і пови-

нен просто залишити школу, змінити професію. Наприклад, у

174

перші три роки роботи з реалізації цієї програми в штаті Огайо

вісім зі ста двадцяти чотирьох початківців-вчителів не були

допущені до подальшого викладання.

Програма "сходинок успіху" має на увазі ієрархічну пере-

будову діяльності всіх педагогів. Наприклад, у штаті Арізона

програма розрахована на п'ять років, протягом яких школи отри-

мують професійну допомогу й додаткове фінансування. Воно

йде на організацію семінарів із ознайомлення з передовим

педагогічним досвідом, на запрошення вчителів-оцінювачів.

Передбачається також і участь педагогів у програмі за власним

бажанням, яка особливо популярна серед вчителів.

Опубліковані в газетах думки учасників програми зі штату

Юта показують, що внаслідок цього зміцнилася взаємодія вик-

ладачів різних предметів, зросла їхня відповідальність, школи в

цілому, піднявся престиж досвідчених вчителів. Визначились і

умови, необхідні для ефективної організації програми: активна

участь учителів і адміністрації, колегіальність прийняття рі-

шень, особливо при призначенні на керівні посади в школі.

9.2. Диференціація, індивідуалізація

і "самоактуалізація" особистості

в технології кооперативної педагогіки

Технологія спільного навчання отримує свій розвиток

завдяки зусиллям кількох великих навчальних центрів у межах

програми міжнародної асоціації з вивчення співробітництва.

Один із них, Центр дослідження проблем елементарної та

проміжної школи США при університеті Джона Хопкінса

(Балтимор) під керівництвом Роберта Славіна, пропонує

загальні моделі спільного навчання, доводить необхідність

гетерогенної школи, яка включає індивідуальну, конкурсну й

кооперативну форми навчання.

Інший центр із вивчення спільного навчання, що існує при

університеті штату Міннесота під керівництвом Роджера і Девіда

Джонсон, розробляє питання теорії навчання дітей співробіт-

175

ництву при роботі малими групами. Центр розробляє методики

навчання учнів умінням співробітництва, соціальної поведінки

на всіх сходинках і рівнях загальношкільної програми.

Центр, що досліджує проблеми структурного підходу до

спільного навчання при Каліфорнійському університеті під

керівництвом С. Кагана досліджує його принципи й альтер-

нативні стратегії планування організаційних структур спільного

навчання, проблему підготовки вчителя до керівництва навча-

ння дітей при створенні структур кооперативного навчання, виз-

начає основні компоненти, мету, критерії відбору змісту навча-

льного матеріалу при навчанні силами вчителів-предметників.

Спільне навчання в групах, згідно з твердженнями американ-

ських учених Р. Джонсона та Д. Джонсона, полягає в дотри-

манні таких п'яти принципів:

􀁹 позитивної залежності (учні повинні повірити тому, що

вони відповідальні як за своє власне навчання, так і за навчання

всіх інших членів групи);

􀁹 взаємодії "один до одного" (учні повинні мати можли-

вість пояснювати один одному те, що вони вивчають, і вміти до-

помогти кожному зрозуміти та виконати завдання);

􀁹 індивідуальної незалежності (кожний учень повинен де-

монструвати свою майстерність у роботі, що ним виконується);

􀁹 соціальної поведінки (кожен учень у групі повинен ефек-

тивно діяти з іншими її членами, встановлювати та підтримувати

довіру між ними, розв'язувати конфлікти, що виникають у групі);

􀁹 розвитку групи (учні, що працюють у групах, повинні вміти

аналізувати й оцінювати те, на скільки добре вони спільно працю-

ють і як можливо покращити результати їхньої спільної діяльності).

Зараз у США розробляється методика співпраці батьків,

учнів і школи. Наприклад, однією із форм цієї співпраці є

"запрошення-візит". Ця методика передбачає запрошення один

раз на тиждень груп батьків із п'яти-шести чоловік. Вони

проводять у школі кілька годин, відвідують уроки, їдальню,

спостерігають за дітьми у їхньому безпосередньому спілкуванні.

Протягом навчального року всі батьки учнів школи мають змогу

перевірити навчальний процес. Тобто майже постійно

проходить "день відкритих дверей".

176

Існує і інша форма цієї співпраці у початковій школі: "візьми

із собою домашню папку". Мається на увазі, що в кожного учня є

така папка, яку вони регулярно приносять по середах додому. Із

цієї папки батьки отримують інформацію про всі приємні та не-

приємні події, що трапилися з їхніми дітьми. Туди ж вони вкла-

дають і свої зауваження про роботу школи та свої питання, на які

очікують відповідей від педагогів. Сюди ж вкладаються і письмо-

ві прохання до батьків зателефонувати або навідатися до школи.

Крім того, пропонується список можливих занять із мистецтва й

різних ремесел (його отримують батьки на початку навчального

року). Дорослі члени сімей вивчають цей перелік і відмічають ті

предмети, що на їхню думку, повинен \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_відвідувати їх син чи донька.

Формуванню вмінь співпраці, на думку американських

педагогів, найбільше сприяє диференційована робота з групами

учнів, що є частиною навчальної діяльності в цілому й розви-

вається в школах у двох формах:

􀂃 індивідуально-групова форма (естафета), у якій кожний

учень у групі виконує певну частину загального завдання;

􀂃 диференційовано-групова форма (взаємодопомога та зма-

гання), у якій усі члени групи виконують одну й ту ж роботу для

досягнення загальної мети.

Учителям рекомендується навчати дітей вмінню спілкування

в процесі виконання кількох поетапних кроків:

1) усвідомлення як учителем, так і учнями необхідності

оволодіння потрібними вміннями (тут заперечується стихійність

в організації диференційованої роботи);

2) чітке розуміння та виконання учнями основних вмінь

(формуються вміння учнів розмовляти тихо, підтримувати

співпрацю один одного в спільній роботі, обґрунтовувати свої

відповіді, критикувати ідеї, а не учнів, співвідносити вивчений

матеріал із загальним);

3) створення вчителем навчальних комунікативних ситуацій,

розробка групових завдань (тут кожний учень вносить певну час-

тку інформації для подальшого групового вирішення завдання);

4) підтримка учнів учителем у подальшому оволодінні

вміннями, їхньому вдосконаленню.

В останнє десятиліття в США усе більшу вагу в перебудові

суспільства отримує "співробітництво" людини з комп'ютером і

новими педагогічними технологіями.

177

Комп'ютеризація всіх галузей економіки спричинила якісну

перебудову робочої сили, у якій усе більшу питому вагу займа-

ють програмісти, висококваліфіковані робітники, інженерно-

технічні спеціалісти, що отримали фундаментальну загально-

освітню та спеціальну професійну підготовку. За підрахунками аме-

риканських економістів, ця частина робітників у США, що називає-

ться "золотими комірцями", до кінця тисячоліття буде сягати 65 %.

Аналіз ідей соціально-комунікативної педагогіки (співро-

бітництва) буде недостатнім, якщо поряд із "справедливими

товариствами" не згадати наявний симбіоз індивідуального й

колективного в американській освіті одночасно.

У зв'язку з цим актуальною темою американських праць,

присвячених еволюції та стратегії школи в умовах ХХІ ст., є

диверсифікація, тобто різноманітність програм навчання в на-

прямку їхньої все більшої індивідуальної спрямованості – персо-

налізації. У своїй праці відомий представник педагогічної прог-

ностики в США М. Сетрон відмічав, що індивідуалізовані прог-

рами навчання вже використовуються в багатьох школах, але

водночас підкреслює їхню вузькоутилітарну спрямованість. На

його думку, перед цим напрямком відчиняються більш вра-

жаючі перспективи. "У майбутньому індивідуальні програми

навчання будуть більше відповідати пізнавальному стилю учнів,

навчатимуться вони оптимальним методом у невеликих групах

чи в складі класу, що створить умови для засвоєння навчального

матеріалу на основі читання, викладання вчителем, або за допо-

могою комп'ютерних навчальних програм тощо. У свою чергу

вчителі будуть розподілятися по класах або малих групах відпо-

відно до індивідуальних особливостей – як своїми, так і учнів".

У перспективі, вважають представники ідеї індивідуалізації

та самоактуалізації, уся навчальна робота суспільства – від

початкової школи до університету включно буде здійснюватись

на основі так званих "індивідуальних навчальних контрактів".

Однак, якщо проаналізувати характеристики "самоактуалізу-

ючої" людини, які виділяє А. Маслоу – один із представників

індивідуалістичної концепції – то можна побачити, що не всі

вони не протистоять, а навпаки, логічно доповнюють концепцію

співробітництва. Бо саме особистість із такими ознаками як

178

найкраще може гармонійно ввійти в соціально-комунікативне

середовище суспільства.

Серед цих характеристик "самоактуалізуючої" особистості

А. Маслоу виділяє такі: вміле сприйняття дійсності, яку індивід

повинен сприймати спокійно, такою, якою вона є; визнання

себе, інших і природи; безпосередність; чуттєвість до проблем;

бажання одинокості й усамітнення; незалежність від інших;

постійне бажання оцінки своїх дій; співчуття та пошук

глибоких, але рідких міжособистісних відносин; повага всіх;

моральні якості (позитивні) доброзичливість і почуття гумору;

творчий характер. Як бачимо лише три характеристики

(виділені нами) мають яскраво визначену індивідуалістичну

спрямованість, але й вони можуть бути притаманними

особистості досить нетривалий час, бо, щоб ми не говорили,

людина \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_– істота соціальна, і жити, і працювати вона буде в

суспільстві таких самих особистостей як і вона сама.

З огляду на це, показовим є те, що останні дослідження

педагогів США показують, що в світлі нових завдань принцип

індивідуалізму, що притаманний американському образу життя,

отримує нове розуміння. У педагогічному плані він означає

аксіологічну спрямованість на індивідуальний розвиток дитини

як на мету і на загальнолюдські цінності, що є основними

координатами освіти.

Новітній аксіологічний підхід міститься у відмові від

протиставлення індивідуалізму колективізму. Індивіду

необхідно об'єднати принципи індивідуалізму й колективізму в

інтегрований імператив свого існування в соціумі.

У подібних характерних установках відображається

соціально-психологічна реальність американського суспільства,

і в майбутньому воно залишається суспільством дисципліни,

організованості, правил гри, котрі повинні дотримуватись,

самоконтролю й рентабельності всіх видів робочих місць,

включаючи викладацькі. Учитель майбутнього покликаний

планувати, реалізовувати все, що має безпосереднє відношення

до навчального процесу, у який він залучений не лише як

спеціаліст, але і як особистість. Інноваційні підходи у сфері

педагогічної освіти мають колективно-прагматичний характер.

179

Семінарське заняття

"Співробітництво в школі по-американськи"

1. Принципи само актуалізації особистості – основа

кооперативної педагогіки та види співробітництва в діяльності

"справедливих шкіл".

2. Диференціація, індивідуалізація та самоактуалізація

особистості в технології кооперативної педагогіки.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Як розкривається зміст "співробітництва" в амери-

канській педагогіці?

2. У чому принципова відмінність імперативних стилів

спілкування (автократичного, авторитарного, надмірної

опіки) від гуманістичного й демократичного?

3. На яких педагогічних і психологічних вимогах здійс-

нюється кооперативне навчання?

4. Які характерні особливості діяльності "справедливих

шкіл", та які типи шкіл також працюють у руслі ідей

співробітництва?

5. Дайте характеристику дидактичним засадам

організації навчання в групах в умовах співробітництва?

6. Аргументуйте доцільність співробітництва учителів,

батьків учнів та школи в "справедливих школах".

7. Зробіть порівняльний аналіз ідей "американського спів-

робітництва" і вітчизняної "педагогіки співробітництва".

Список рекомендованої літератури

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики

сотрудничества / Амонашвили Ш. А. – К., 1991.

2. Бевз О. Гуманістична педагогіка і психологія як основа

підтримки само розвиваючої особистості в освіті США / Бевз О.

// Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 2006. – № 2. –

С. 107–114.

180

3. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

4. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи : навч.

посібник. – Ніжин : ФВВ НДПУ, 2002. – 139 с.

5. Веселова В. В. Традиционные и новые ценности в системе

образования в США / Веселова В. В. // Педагогика, – 1996. – № 2.

6. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

7. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

8. Дмитриев Г. Д. Критический анализ дидактической мысли

в США / Дмитриев Г. Д. – М., 1987.

9. Жорнова В. М. Вироблення в американських школярів

самостійності / Жорнова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_В. М. // Рідна школа. – 1991. – № 7.

10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

11. Кларин М. В. Инновации в образовании. Метафоры и

модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука,

1997. – 83 с.

12. Кнорр Н. Спільні й відмінні риси систем освіти України та

США (порівняльний аспект) / Кнорр Н. // Освіта і управління,

2004. – Т. 7, число 3. – С. 161–168.

13. Кошманова Т. С. Проблемы общения в современной

американской школе / Кошманова Т. С. // Педагогика. – 1991. –

№ 4. – С. 136–139.

14. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

15. Майоров А. В. Гуманізація освітньої системи у США /

Майоров А. В. // Рідна школа. – 1991. – № 12.

16. Миронов В. Б. Век образования / Миронов В. Б. – М. :

Педагогика, 1990. – 177 с.

181

17. Мунарова О. О "кооперативной педагогике" США

Мунарова О. О. // Начальная школа, 1993. – № 4.

18. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

19. Пилиповский В. Я. Поиски новой модели школьного

образования в США / Пилиповский В. Я. // Педагогика, – 1996. – № 3.

20. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

21. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

навч. посібник. – Суми : Ред.-вид. від СДПУ, 1999. – 301 с.

22. Файнберг У. Демократия и реформа системы образования

в США / Файнберг У. // Педагогика. – 1991. – № 6. – С. 135–139.

182

Тест-контроль до глави 9

Співробітництво в школі по-американськи

1. "Метою освіти – гуманістичною метою – є самоактуа-

лізація людини, становлення її як особистості", – писав:

а) Дж. Гудлед;

б) А. Маслоу;

в) К. Роджерс;

г) усі відповіді неправильні.

2. Ідеї свободи, демократії, приватного підприємництва, що

отримали широке розповсюдження в світі, які склали основу

західної моделі суспільного розвитку, для всіх безпосередньо

пов'язані із поняттям\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

3. Коли увесь процес керування практично зводиться до

узгодження різних типів відносин, такий підхід називається:

а) "взаємницьким підходом";

б) "споживацьким підходом";

в) "узгоджувальним підходом";

г) всі відповіді вірні.

4. Перша "справедлива школа" виникла у:

а) 1970;

б) 1972;

в) 1974;

г) 1976.

5. У Кластер скул "моральний примус" змінюється на:

а) "моральність співробітництва";

б) "зацікавленість у співробітництві";

в) "узгодження співробітництва"

г) усі відповіді неправильні.

6. І вчителі, і учні в … мають рівні права, включаючи право

на самовизначення, повагу навколишніх партнерів і захищеність

від будь-якого фізичного або словесного збитку.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

183

7. "Парламентською ситуацією, у якій педагоги й учні обго-

ворюють і приймають рішення на основі того, що підготовлено

"комітетом" згідно з порядком денним", за словами Лоуренса

Кольберга, є:

а) зустріч;

б) консультація;

в) збори;

г) дискусія.

8. Ідея проведення класних зборів виникла в американського

педагога-гуманіста:

а) К. Роджерса;

б) Дж. Гуднера;

в) Р. Джонсона;

г) У. Глейзера.

9. Співробітництво вчителів в американській школі здійснює-

ться в різноманітних формах, починаючи з взаємовідвідування

уроків, допомоги з боку вчителів-наставників і закінчуючи

створенням вчительських центрів і організацією так званих

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

10. В американській школі існує "Програма втручання", яка

передбачає організацію:

а) "класів втручання";

б) "школи втручання";

в) "групи втручання";

г) "бази втручання".

11. Спільне навчання в групах, згідно з твердженням амери-

канських учених Р. Джонсона і Д. Джонсона, полягає в дотри-

манні таких п'яти принципів: позитивної \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_залежності, взаємо-

дії "один до одного", соціальної поведінки, розвитку групи та

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

12. "Запрошення-візит" – це:

а) співпраця батьків і вчителів щодо покращення

успішності навчання учнів;

б) співпраця шкіл з університетами;

в) співпраця батьків, учнів і вчителів;

г) усі відповіді правильні.

184

13. Актуальною темою американських праць, присвячених

еволюції та стратегії школи в умовах ХХІ ст., є:

а) диференціація;

б) диверсифікація;

в) деперсоналізація;

г) дегуманізація.

14. У перспективі, вважають представники ідеї індивідуа-

лізації та самоактуалізації, уся навчальна робота суспільства –

від початкової школи до університету включно буде здійсню-

ватися на основі так званих \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

15. Учитель майбутнього покликаний планувати, реалізову-

вати все, що має безпосереднє відношення до навчального про-

цесу, у який він залучений не лише як спеціаліст, але і як

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

185

Глава 10

"Педагогіка діалогу"

у Скандинавських країнах

10.1. Сутність поняття "педагогіка діалогу"

Ідеї гуманістично-спрямованої педагогіки розвиваються не

тільки в США, але й в інших країнах Заходу. Одним із яскравих

прикладів цього педагогічного руху є "педагогіка діалогу" у

Скандинавських країнах.

Уперше термін "педагогіка діалогу" був використаний у

Швеції в 1968 р. у матеріалах парламентського "Комітету з

питань дитинства". Усередині 70-х рр. цей термін став засто-

совуватися і відносно до загальноосвітньої школи. Означення

"діалог", "співробітництво", "взаємовідносини" не один десяток

років вживається в науково-педагогічній літературі та в діючих

загально методичних рекомендаціях, навчальних планах і

програмах загальноосвітніх шкіл Скандинавських країн. Ще в

кінці 50-х рр. у Швеції був здійснений великий комплексний

експеримент, у межах якого реалізовувалися концепції відомого

американського "плану Трампа". Сьогодні в США вона об'єд-

нуються багатоаспектним поняттям "кооперативна революція в

освіті", про що говорилося в попередній главі.

У 60-х рр. експеримент був продовжений із метою розробки

педагогічних прийомів, що дозволяють поєднати "соціалізацію"

навчання з його індивідуалізацією. Експеримент проводився в

різних навчальних закладах середньої освіти.

У наші дні формування у школярів широкого спектру

комунікативних навичок, тобто здібності до спілкування, є

необхідною складовою частиною підготовки молодої людини до

життя та функціонування в мікро- та макросередовищі. Кому-

нікабельність – властивість особистості, що необхідна в будь-

якому суспільстві, ідеться про минуле чи сьогодення.

Сучасне життя включає всіх нас у складні стосунки взаємо-

залежності. Комунікабельність включає здатність бачити себе та

186

свою справу збоку, очима іншої людини, а тому стає не лише

засобом створення "цілісності індивідуального буття", але й

умовою, що забезпечує успіх сукупної людської діяльності.

Прихильники "педагогіки діалогу" виступають за такі засоби

педагогічного впливу, які радикально можуть змінити характер і

клімат взаємовідносин, що складаються між вихователем і

вихованцем у процесі цілеспрямованого впливу першого на

другого. Зовнішня, технологічна "сторона такої взаємодії" без-

посередньо пов'язується з переходом від монологу вихователя,

що адресований до учня, до діалогу між ними.

Реалізація цієї установки на практиці в ситуаціях, що

виникають у дошкільних закладах, дитячих, підліткових, моло-

діжних і дорослих об'єднаннях на заняттях за інтересами, перед\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_-

бачають збоку вихователя володіння вміннями змінювати

характер і способи педагогічної дії залежно від її сприйняття

вихованцем. Цей механізм шведські вчені назвали "самопристо-

совуючою системою". При цьому йдеться, безумовно, про орієн-

тацію педагогічного впливу з високим моральним критерієм. За

відсутності такої кінцевої мети методи і технологія педагогіки

діалогу можуть трансформуватись у засіб експлуатації психіки

індивіда в інтересах реакційних сил, угрупувань.

Найбільш послідовні прихильники "педагогіки діалогу",

справедливо вважають, що головним у цьому процесі є здат-

ність і здібність вихователя оперативно враховувати особисті

якості вихованців, що змінюються залежно від часу, середовища

й інших обставин. Така установка сама по собі не може виклика-

ти заперечення. Однак її важко реалізувати в практиці функціо-

нування тих чи інших навчальних і виховних закладів, що вирі-

шують відповідні педагогічні завдання, що мають традиційний,

як правило, авторитарний, споглядальний характер. Саме тому

варто підкреслити складний і суперечливий характер включення

методів і технології "педагогіки діалогу" в практику масової

навчально-виховної роботи.

Сутність специфіки "педагогіки діалогу" у шведському

варіанті полягає в тому, що головним в "новому спілкуванні" є

перенесення акценту на відношення, що складаються між дорос-

лими й дітьми та відповідна обумовленість реалізації виховної

мети характером цих відносин.

187

Такий підхід визначає вибір педагогічних заходів і методів, що

передбачає заохочення та критику вчинків дитини, розвиток її мов-

них навичок, врахування специфічної логіки мислення та дій дітей.

Діалог, який входить у структуру міжособистісних відносин

пов'язується перш за все з розмовою, бесідою, у якій беруть

участь не менше двох осіб. Проте, як відомо, розмова не завжди

стає діалогом. Розмовляючи один з одним, люди можуть

використовувати один або декілька монологів, адже монолог

продовжує залишатися найбільш розповсюдженим засобом

розмовного спілкування, коли співрозмовники говорять кожен

про своє. Варте уваги трактування морального аспекту діало-

гового спілкування людей. Діалог виникає лише у випадку, коли

його учасники визнають один одного. Довіра \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_відображується в

словах і справах людей, підкреслюють шведські педагоги, не

залишаючи місця для страху в міжособистісних стосунках.

Довіра виникає лише за умови взаємної відкритості, щирості,

чесності. Повага до особистості іншого є однією з передумов

діалогу між людьми. Шведські викладачі вважають, що ні в яко-

му випадку не слід намагатися в спілкуванні з іншими "форму-

вати" їхню поведінку, "керувати" ними або "контролювати" їх.

Реалізація цих вимог – справа зовсім не проста, оскільки в

спілкуванні і в школі продовжують панувати інші взаємовід-

носини між людьми, що регулюють їхню поведінку. Сучасні

організаційні форми й методи шкільного навчання, які

допомагають у реалізації основних ідей "педагогіки діалогу",

отримали достатньо широке розповсюдження в Скандинавських

країнах, насамперед, у Швеції.

Організація навчального процесу включає бригадний метод

викладання, роботу учнів у малих групах над спільними

проектами, лекції, групові відповіді учнів при виконанні

навчальних завдань у класі.

188

10.2. Інноваційні форми організації

навчання у "педагогіці діалогу"

Однією з форм підвищення ефективності процесу пізнання,

переходу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_до діалогічності в ньому є проблемна організація

навчання у Скандинавських країнах.

При проблемній організації навчання матеріал із різних тем

одного предмету об'єднується у так звані галузі інтересу (для

молодших класів) і в проблемні галузі (для старших класів), які

вивчаються протягом "проблемного циклу занять", що складаєть-

ся з декількох етапів: мотивації; планування; обробки; звіту; оцінки.

Цикл занять з однієї проблеми триває від двох до чотирьох

тижнів. Складні розділи теми, а також питання, які спершу не

збуджують інтересу учнів, рекомендовано розглядати на уроках

лекційного типу. Решту матеріалу запропоновано учням вивчати

самостійно, індивідуально або в групах 2–5 чол. При цьому за

допомогою інтерактивних методів досягається мотивація учнів

до навчання, яка лежить в основі розвитку учнів до здатності

усвідомлено читати, слухати, спостерігати, що є конкретним

вираженням активності учня. Важливою передумовою акти-

візації мотивації учнів є також сумісна праця учнів у контактних

групах, а також сприйняття учнем самостійності як корисного

фактору, який служить його особистим цілям. Вправи у

співробітництві між учнями в групах запропоновано включати

до освітнього процесу поряд з іншими видами навчальної праці.

Кожний "проблемний цикл занять", зміст та часові межі

якого визначаються програмою, включає, як правило, три орга-

нізаційні стадії:

1. Вступне заняття типу лекції, яке читається, як правило,

декільком паралелям одночасно, а іноді – і різновіковим класам

(загальна кількість учнів до 100 осіб).

2. Самостійна робота учнів (наодинці або в групах) над

індивідуальними або колективними завданнями, які деталізують

"проблему".

Проміжним етапом між "вступом" і "самостійною роботою"

може бути інструктаж викладача у зв'язку з плануванням

самостійної роботи учнів. Залежно від завдання та ступеня

189

готовності учнів він дається або на вступній лекції, або на

зборах класу перед початком групових занять, або у процесі

самостійних індивідуальних чи колективних занять.

3. Звіт про зроблену працю. Його форма зумовлена харак-

тером завдання, віком і підготовкою учнів.

Мета вступного заняття полягає у приверненні уваги учнів до

цієї проблеми або теми, у показі історії та перспектив її

розвитку, що сприяє мотивуванню та стимулюванню майбутньої

самостійної пізнавальної діяльності. Уміння викладача вирі-

шувати такі задачі, його досвід – набувають виключно важ-

ливого значення, як і забезпечення занять відповідним демон-

страційним обладнанням, наочними посібниками, аудіо-

візуальними засобами. Велике приміщення дозволяє розмістити

декілька класів або груп, використовувати фільми. Лекційні

заняття в школі, а також проведення контрольних робіт для

декількох класів одночасно дозволяє вивільнити навчальний час

(у межах розкладу) для організації самостійної роботи учнів.

Інструктаж перед початком другого етапу проблемного, тобто

тоді, коли учні починають самостійне опрацювання матеріалу,

циклу займає більше місця, тому що учні не мають досвіду

планування та виконання самостійних навчальних завдань.

Іншою інноваційною формою організації пізнавальної діяль-

ності учнів є "групове навчання".

Вище вже згадувалося, що при вивчені певної проблеми

основна частина роботи проводиться учнями в навчальних

групах самостійно, без втручання вчителя. На думку педагогів,

саме навчання в групах сприяє з одного боку задоволенню

специфічних особистісних потреб індивіда, а з іншого –

згуртуванню окремих індивідів у "соціальне суспільство".

Досвід роботи та практичної діяльності учителів показав, що

склад групи, яка виконує спільне завдання, не повинен переви-

щувати п'яти осіб. Група може включати й більшу кількість

учнів, коли обговорюється тема, яку треба буде вивчати, або

проводиться дискусія у зв'язку з обговоренням навчального зав-

дання. Перевага надавалася, як правило, стихійному формува-

нню груп. Поряд із цим передбачається можливість втручання

вчителя, який керується як соціальними, так і педагогічними

190

міркуваннями. У першому випадку його завдання вбачається у

навчанні школяра працювати й узгоджувати свої дії не лише з

тим, хто йому симпатичний, а й з іншими учнями. Його прив-

чають до думки, що потрібно зважати на погляди інших людей.

Втручання вчителя можливе й тоді, коли, наприклад,

з'ясовується, що група не погоджується приймати учнів, що

мають складності у встановленні контактів із ровесниками, а

також невстигаючими. У цих випадках викладачеві рекомен-

довано провести бесіду з найбільш "свідомими" членами групи і

пояснити в достатньо тонкій і тактовній формі необхідність

включення в групу "важкого" учня. Учитель повинен уважно

контролювати внутрішнє життя групи, не допускаючи появ-

лення угрупувань і досягнення спільності одних учнів за раху-

нок вигнання і ізоляції інших. Він повинен постійно турбу-

ватися про підтримку функціонального співробітництва між

всіми учнями і між різними групами, які виконують частини

спільного завдання.

Комплектування груп здійснюється іноді за принципом приб-

лизно рівних здібностей. Не виправдало себе розділення хлоп-

чиків і дівчаток, змішані групи виявилися більш життєздатними.

Досвід показав, що групова праця, особливо в початкових

класах, дозволяє успішніше, ніж при класно-урочній системі,

залучати до колективу самітників, а також захистити їх від

тиску агресивних і здібних учнів. Учителю було запропоновано

втручатися у формування груп і в тих випадках, коли їх склад

виявлявся нерівноцінним.

Педагоги використовували в ряді випадків "змінний" графік

переходу учнів з однієї групи до іншої. У деяких випадках учні

можуть сприймати такі заходи як спробу вчителя розколоти згур-

тованість класного колективу. Тому рекомендовано пояснювати

мету подібних заходів, які забезпечують навчання школярів у

безконфліктній зміні складу груп у ході виконання завдання.

Варіанти розподілу завдань між групами різні. Своє завдання

може мати кожна група. Два чи три завдання розподіляються

між чотирма або шістьма групами, на які розбивається клас із

30–35 учнів. Останній варіант розглядався як найбільш опти-

мальний і для учнів, і для вчителя. Як вважають експеримен-

191

татори, оскільки неможливо добитися того, щоб усі групи

одночасно прийшли до фінішу, необхідно орієнтуватися на тих,

хто завершив завдання у відведений час і якісно. Ті, що

відстали, доповідають про виконання першої частини завдання,

а ті, що вклалися у відведений час, виступають "критиками". Під

час доповіді про другу частину завдання групи міняються роля-

ми. Учителеві в інтересах початкової мети групового навчання –

згуртування учнів у "гарне співтовариство" – не рекомендується

заохочувати "перших" за рахунок "других". В умовах групової

праці учнів над спільними завданнями вчителю запропоновано

підтримувати й заохочувати активність учнів так, щоб вони

насамкінець на практиці зрозуміли, що успіх індивідуальної й

колективної роботи залежить від їхнього вміння об'єднати

індивідуальні зусилля у спільні.

Успіх проблемної організації навчання, ядром якої є спільна

робота учнів у контактних групах, шкільні вчителі пов'язували

не лише зі складом групи й методами керівництва нею, але

також зі змістом навчальної діяльності, її плануванням та

організацією. Учитель має, наприклад, встановлювати загальну

тривалість проблемного циклу, який повинен бути не дуже

великим у початкових класах, у той час як у старших класах

його тривалість і масштаби визначаються багатьма компонен-

тами та змінними. Кожного разу постає питання, чи повинна

групова робота складатися з великої кількості малих завдань чи,

навпаки, із малого числа великих, чи всі завдання будуть різ-

ними, яким повинен бути звіт. При виборі завдання для кожної

групи доводиться завжди мати на увазі, що надмірно важке

завдання може загасити бажання групи працювати, призвести її

до розпаду. Найбільш поширеною помилкою при плануванні

занять "проблемного циклу" вважається надмірне захоплення

масштабами. Надлишкова тривалість, а також підвищені вимоги

та значний обсяг групових завдань знижують або взагалі зводять

нанівець позитивні результати групової діяльності.

Педагоги виявили, що доцільно регулярно давати учням

нетривалі завдання на 20 хв. Вони дозволяють учителю скласти

уявлення про "технологію співробітництва" у групі та виявити

можливі помилки. Згідно останніх методичних рекомендацій для

192

школи за одиницю відліку беруться 20-хвилинні "відрізки", сукуп-

ність яких утворює етапи циклів протягом одного навчального дня.

Учителі пропонували уникати жорстко фіксованих групових

завдань. Група, яка має повну свободу маневру, отримує мож-

ливість вирішувати, який із результатів групової праці доцільно

винести на "звіт" і зробити предметом дискусії. Тобто пред-

метом колективного обговорення стають найкращі здобутки

діяльності з погляду групи, у той час як про невдалі результати

можна не говорити. Як наголошували вчителі, непотрібно

наполегливо прагнути до повної завершеності "звіту" групової

праці, оскільки "недоробки" в групах можна компенсувати при

підведенні підсумків роботи всіх груп, які виконували завдання

"проблемного циклу".

Педагоги та вчителі-практики не вважали групову працю

єдиною оптимальною формою навчання, наголошуючи на тому,

що головною її педагогічною цінністю є те, що поряд з ефек-

тивним вирішенням дидактичних задач вона дозволяє задо-

вольнити головну комунікативну потребу у взаємодії між

учнями, а також між учнями та викладачами.

Поряд із груповою працею, іншою важливою складовою

частиною експерименту була перевірка ефективності так

званого "бригадного викладання".

У цьому випадку йдеться про певний функціональний

розподіл обов'язків між вчителями. Викладачі декількох

початкових або паралельних класів об'єднуються в невеликі,

звичайно предметні, групи, розподіл функцій у яких базується

на врахуванні досвіду й інтересів її членів. Одні з вчителів,

найбільш досвідчені, проводять лекційний курс предмету (весь

або певну частину), інші – індивідуальний інструктаж, а також

надають допомогу учням, що самостійно виконують інди-

відуальні й колективні завдання. До "бригади" залучаються

також люди, які забезпечують планування й координацію всіх

занять "проблемного циклу", помічники вчителів (молоді

вчителі, стажери, практиканти), а також працівники, які забез-

печують адміністративно-технічну підтримку навчально-вихов-

ного процесу. У новій "проблемній" технології навчання вчи-

тель не може планувати свою роботу, спираючись здебільшого

193

на підручник, як він робив це у звичайних шкільних умовах.

Головну увагу він має звертати на планування системи

послідових заходів, які спираються на функціональний розподіл

обов'язків серед учителів, що входять до "бригади". Так, одні з

учителів у період, що передує старту "проблемних циклів",

готують загальну схему занять, визначають порядок включення

до них викладачів і учнів, готують необхідне шкільне облад-

нання та навчальні посібники. Інші виконують подібні функції в

межах окремих проблемних "циклів". Треті включаються в різні

види навчальної діяльності пізніше. Тим самим більшу частину

часу, як підкреслювали педагоги, учитель витрачає на

планування й організацію власної діяльності й діяльності учнів,

а не на "традиційне\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_" викладання, коли він виступає як джерело

інформації та контролера її засвоєння школярами.

При бригадній організації роботи вчителів змінюється

характер взаємовідносин між вчителями й учнями, а також між

самими вчителями. Певна частина шкільного персоналу, а саме

та, на думку експериментаторів, що займається плануванням

навчального процесу та його матеріально-технічним забезпе-

ченням, перестане контактувати з учнями і для них вже не буде

обов'язковою традиційна педагогічна освіта. Разом із тим, у

більш тісні й різноманітні контакти з учнями будуть вступати

викладачі, які керують самостійною індивідуальною або колек-

тивною роботою учнів. Ці викладачі повинні мати специфічну

педагогічну підготовку, яка надає більш глибоке знайомство з

психологічними та соціальними аспектами групової й інди-

відуальної діяльності учнів.

До позитивних рис нової організації роботи вчителів та учнів

педагоги віднесли перш за все те, що учні стають об'єктом ско-

ординованого впливу декількох викладачів, кожен із яких

спілкується з учнем у різних навчальних ситуаціях. "Бригадне

викладання", як вважають його прихильники, є ефективним спо-

собом підвищення педагогічної майстерності молодих вчителів і

використання досвіду кваліфікованих вчителів. Останні можуть,

наприклад, виступити з лекцією одночасно перед декількома

класами або брати участь у вирішенні тих виховних і дидак-

тичних задач, де необхідно орієнтуватися на більше число учнів.

194

У нових умовах викладач дає школярам менший обсяг

навчального матеріалу, менше часу приділяє опитуванню, у

зв'язку з чим скорочуються його інформативні й контролюючі

функції. Разом із тим зростає консультуюча роль учителя, коли

його втручання в роботу учня має мету допомогти йому

подолати труднощі, які виникають при виконанні індивідуаль-

ного або колективного завдання, або при спілкуванні з ровес-

никами розвинути його самостійність в опануванні знань, сфор-

мувати комунікативні уміння й навички та підготувати до твор-

чої продуктивної праці.

Досвід експериментальних пошуків Скандинавських педа-

гогів переконує нас у тому, що гуманізація освітніх процесів не

має кордонів між країнами, що ідеї, які виникають і реалі-

зуються в різних державах, зокрема в Швеції і Україні, у цьому

напрямку, майже тотожні та ґрунтуються на загальних гуманіс-

тичних принципах навчально-виховного процесу. Їхній зміст

визначає реформування освіти в контексті загальнолюдських

традицій, цінностей, пріоритетних напрямів розвитку суспіль-

ства третього тисячоліття.

195

Семінарське заняття

"Педагогіка діалогу"

в Скандинавських країнах

1. Сутність поняття "педагогіка діалогу".

2. Інноваційні форми організації навчання в "педагогіці діалогу"!

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте сутність поняття "педагогіка діалогу".

2. Як проявляються в навчальному процесі особливості

"педагогіки діалогу".

3. На яких засадах здійснюється проблемна організація

навчання в Скандинавських країнах?

4. У чому сутність групового навчання?

5. Які дидактичні засади бригадного навчання?

6. Що спільного та відмінного в "педагогіці діалогу" і

"педагогіці співробітництва" у вітчизняному досвіді?

7. Визначте педагогічні та психологічні засади ефектив-

ності здобутків Скандинавських педагогів.

Список рекомендованої літератури

1. Болюбаш Я. Я. та ін. Освіта в країнах Заходу / Болюбаш

Я. Я., Пуховська Л. П. // Рідна школа. – 1994. – № 9.

2. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

3. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахозінський Р, Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

4. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образование

пространство ХХІ века: прогностические модели Вульфсон Б. Л.

// Педагогика. – 1994. – № 2 . – С. 103–112.

5. Вульфсон Б. Л. та ін. Сравнительная педагогіка Вульфсон

Б.Л., Малькова З.А. : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 1996. – 256 с.

6. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

196

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

7. Джонсон О’ніл Технологія в школах і зміна ролі учнів /

Джонсон О’ніл // Шкільна освіта в США. – 2000. – Т. 5. – № 2. –

С. 48–51

8. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

9. Джуринский А. Н. Эксперементальные школы Западной

Европы и США / Джуринский А. Н. // Педагогика. – 1990. – № 4.

– С. 139–144.

10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежом / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

11. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в

современной зарубежной педагогике / Кларин М. В. //

Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 104–109.

12. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

13. Малькова З. А. Педагогическая система будущего:

школьные реформы высокоразвитых стран / Малькова З. А. //

Педагогика. – 1990. – № 12. – С. 116–126.

14. Мостова Т. Новітні технології в педагогіці світу /

Мостова Т. // Освіта України. – 1998. – № 48. – С. 4.

15. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

16. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

17. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

Навч. посібник. – Суми : Ред.-вид. від СДПУ, 1999. – 301 с.

18. Соколов Е. М. Эксперимент организации группового

обучения в школах Швеции / Соколов Е. М. // Советская

педагогика. – 1974. – № 11. – С. 131–138.

19. Соколов Е. М. Модернизация форм и методов обучения в

школах Скандинавських стран / Соколов Е. М. // Народное

образование. – 1971. – № 1. С. 88–91.

197

Тест-контроль до глави 10

"Педагогіка діалогу" у Скандинавських країнах

1. Головним у процесі "педагогіки діалогу" дослідники

вважають:

а) здатність вихователя оперативно враховувати

особисті якості вихованців, що змінюються залежно

від часу, середовища й інших обставин;

б) процес спілкування між педагогом і учнем;

в) належне оцінювання педагогом знань і вмінь учнів.

2. Доповніть перелік вимог до міжособистісного діалогу:

а) розмова, бесіда, у якій бере участь не менше двох осіб;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) довіра, взаємна відкритість, щирість, чесність;

г) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

3. Назвіть етапи "проблемного циклу занять" проблемної галузі:

а) мотивації;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

г) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

д) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

4. Де й коли вперше був використаний термін "педагогіка

діалогу"?

а) в Канаді в 1959 р.;

б) в Швеції в 1968 р.;

в) у Франції в 1974 р.;

г) в Іспанії в 1970 р.

5. Серед яких навчальних закладів поводився експеримент, у

межах якого реалізовувалася концепція "плану Трампа"?

а) серед навчальних закладів дошкільної підготовки;

б) серед закладів середньої освіти;

в) серед вищих навчальних закладів;

г) серед професійно-технічних закладів.

6. "Самопристосовна система" – це:

а) уміння з боку вихователя змінювати характер і

способи педагогічної дії залежно від її сприйняття

вихованцем;

198

б) здатність учнів пристосовувалися до вимог

навчального плану;

в) гнучкість навчального плану відповідно до потреб

як викладачів, так і учнів.

7. Із яких організаційних стадій складається кожний "проб-

лемний цикл" занять?

а) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

8. Яка оптимальна кількість осіб у групах, що виконують

спільне завдання:

а) 7–9 осіб;

б) 2–3 особи;

в) Не більше 5 осіб;

г) 10 осіб.

9. Розкрийте значення поняття "бригадне викладання":

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

10. Комунікабельність – це:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

11. Чи погоджуєтесь ви з твердженням: "Важливою

передумовою активації мотивації учнів є сумісна праця учнів у

контактних групах, сприйняття учнями самостійності як

корисного фактору, який служить його особистим цілям":

а) погоджуюсь;

б) не погоджуюсь.

12. Що включає в себе "проміжний етап" проблемного циклу

занять:

а) Інструктаж викладача у зв'язку з плануванням

самостійної роботи учнів.

б) Знайомство з учнями.

в) Спілкування на довільні теми.

199

Глава 11

Індивідуалізація в навчанні

зарубіжної школи – гуманістично

спрямований принцип технології

формування творчої особистості

11.1. Форми й методи організації

індивідуального навчання

у США та Великобританії

Принцип індивідуалізації в навчанні є одним із визначальних

у гуманістичній педагогіці сьогодення. Водночас його реалізація

на практиці є актуальною проблемою сучасної вітчизняної й

зарубіжної педагогічної теорії та практики.

Сучасні дослідники розглядають її в контексті основних нав-

чально-виховних завдань, що ставляться перед школою. З одного

боку це напрям індивідуального підходу як принцип технології

викладання, що передбачає: увагу до кожного учня, його творчої

індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання; вив-

чення особливостей індивідуальної пізнавальної праці школярів;

пошук індивідуальних шляхів впливу на окре-мих учнів і бажан-

ня задовольнити їхні інтереси, потреби, розвивати їхні творчі

особливості; оптимальне поєднання фронтальних, групових та

індивідуальних занять із метою підвищення якості навчання роз-

витку кожного учня. З іншого – це проблема організації саморе-

гулюючого навчання, тобто формування в учнів умінь і навичок

самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Організація саморегулюючого навчання давно перебуває в

центрі уваги зарубіжної школи. Розглядаючи самостійність як

особистісну якість, зарубіжні дослідники роблять акцент на

здатності індивіда регулювати свою розумову діяльність – виз-

начати цілі, виробляти стратегію дій, спрямованих на досягнен-

ня, а також керувати процесом мислення, змінювати його напря-

мки. Цього можливо досягти шляхом активного залучення учнів

200

до процесу створення свого власного середовища навчання. Най-

вищим рівнем пізнавальної самостійності вважають здатність са-

мостійно обирати проблему та знаходити способи її розв'язання.

Незважаючи на те, що принцип індивідуального підходу є

загально дидактичним положенням протягом існування теорії

педагогіки, практична його реалізація в умовах домінуючої ролі

колективу й колективних форм роботи, залишалася декларацій-

ною. Аналіз стану вітчизняної практики засвідчує, що індиві-

дуалізація в навчанні від теоретичних постулатів теорії нарешті

починає активно враховуватися в діяльності вчителів, але арсе-

нал її форм, методів і засобів ще недостатньо й комплексно роз-

роблений. Саме тому досвід зарубіжних педагогів із цієї проб-

леми, особливо США, Великої Британії та ФРН, має для нас

актуально-прагматичне і інформаційно-пізнавальне значення.

Зарубіжна школа накопичила достатньо великий досвід різ-

номанітних форм індивідуалізації пізнавальної діяльності учнів,

організації саморегулюючого навчання, формування особис-

тісних творчих потенцій як обдарованих, так і пересічних учнів.

Різні країни Заходу мають свої відмінні форми й методи вирі-

шення цієї проблеми, хоча деякі з них є, можна сказати, типо-

вими для всієї Західної педагогіки.

Найбільш поширений напрямок у розвитку практики індиві-

дуалізованого навчання складає поєднання індивідуального ре-

жиму навчальної роботи з організацією рухомих за складом нав-

чальних груп. Ця практика започаткована з реалізації Говард-

плану (використаний на початку 20-х рр. у Говардській жіночій

середній школі м. Лондона), де основний акцент ставився на

підвищенні гнучкості й рухомості розподілу учнів на групи,

коли, наприклад, одна й та сама учениця могла навчатися з різ-

них предметів у складі різних груп. Розклад занять і вибір нав-

чальних курсів були пристосовані до індивідуальних запитів

учнів при збереженні обов'язкового мінімуму навчальних пред-

метів Особливістю Говард-плану було також поєднання "гори-

зонтального" (одновікового) групування учнів у початкових

класах і їхнього "вертикального" (різновікового) об'єднання в

декілька великих груп – "домів" на середньому ступені. Нав-

чальний матеріал із предметів обов'язкового мінімуму поділявся

201

на відділи, при вивченні яких домінувала індивідуальна самос-

тійна робота, що доповнювалась груповими заняттями з вчите-

лем та індивідуальними консультаціями. Кураторська діяльність

учительки, яка керувала такою різновіковою групою ("матір до-

му"), мала й організаційний момент (наприклад, консультація

при складанні індивідуального розкладу), а також загально-ви-

ховний зміст. Значна індивідуалізація навчального процесу

спричинювала помітну різницю в успішності оволодіння різними

навчальними предметами, тобто вела до фактичної диференціації.

У післявоєнні роки розвиток нових форм індивідуалізації

навчання продовжувався по-іншому. Сучасний період практики

поєднання індивідуального режиму навчальної роботи з утво-

ренням рухомих за складом навчальних груп можна розподілити

на кілька напрямків. Один із них пов'язаний з ідеєю "відкритого

навчання", що є одним із найбільш поширених різновидів прог-

ресивної освіти в англомовних країнах.

"Відкрите навчання" – це система організації навчальної ро-

боти, як правило, у початковій школі, за якою заняття прово-

дяться одночасно кількома вчителями з великою кількістю учнів

(переважно більше 100) у великому приміщенні. Із пересувних

перегородок і навчальних меблів утворюють навчальні зони

("відкритий клас"), де учні працюють невеликими групами або

індивідуально. Педагогові в такому класі відведено роль кон-

сультанта, який дає поради та допомагає в разі необхідності.

Оскільки хід навчання фактично визначається бажанням дити-

ни, то закінчення початкової школи не завжди означало оволо-

діння всіма необхідними знаннями та навичками, перед-

баченими програмою.

Основними характеристиками "відкритого навчання", крім

гнучкості, "відкритої" організації навчального простору, є від-

мова від класно-урочної системи, єдиних планів і чітко окрес-

лених програм, рухомий склад навчальних груп, включаючи

різновікове групування учнів, одночасна робота з групами дітей

та окремими учнями двох або більше вчителів, доброзичлива,

емоційно насичена психологічна атмосфера стосунків між

педагогами та школярами.

Однак, як кожне педагогічне явище, ця система діалектично

поєднує як позитивні, так і негативні моменти. До останніх

202

належать: недооцінка вчителя як джерела знань, тенденція буду-

вати навчальний процес навколо малорозвинених інтересів і

потреб дитини, що в кінцевому результаті часто призводить до

хаотичності навчальної роботи і, відповідно, до зниження акаде-

мічних успіхів. До позитивних моментів варто віднести розвиток

самостійності та творчості дітей, їхньої пізнавальної активності,

умінь і навичок співробітничати з ровесниками та вчителями.

Близькими до "відкритого навчання" у сучасній педагогіці та

шкільній практиці є форми інтегрованого навчання: "integrated

course", "integrated curriculum", "integrated studies", "integrated

training", "integrated day". В інтегрованому навчанні традиційно

ізольовані предметні компоненти навчального процесу об'єднані

в комплекс теоретичної та практичної діяльності, робота в класі

чи на виробництві. Наприклад, так званий інтегрований день

складає особлива організація навчання: немає формального

розкладу уроків з окремих дисциплін, учні працюють

індивідуально або невеликими групами, зміст навчання включає

теми та проекти, які потребують міжпредметного підходу.

Другий напрямок у поєднанні індивідуалізованого режиму

навчання з організацією рухомих за складом груп асоціюється з

практикою малих груп як одного з найдієвіших форм індивідуа-

лізації навчання сучасної школи.

Теоретики західної школи розглядають малу групу як

"цілеспрямовану зустріч невеликої кількості людей (від 3 до 10),

перед якою стоїть завдання: отримати максимум переваг від

особистої активності всіх учасників групової роботи".

Навчаючись у малій групі, дитина опановує мистецтво

правильно спілкуватись, співробітничати, засвоює досвід

соціальної поведінки, притому її потреби, запити й інтереси ніяк

не применшуються. Групова робота має величезні можливості

для індивідуалізації, особливо в тому випадку, якщо групи утво-

рюються з близьких за певними рисами характеру учнями. Це,

перш за все, групи, структуровані вчителями на основі рівня

розвитку дітей (переважно рівня знань або розумових

здібностей), чи за подібними інтересами, стилем навчальної

діяльності, що також виступає фактором мотивації для пізна-

вальної активності, або ж за побажанням самих учнів.

203

Найбільш поширеною є "робота партнерів" або ж спільна

діяльність двох учнів. Це можуть бути сусіди по парті, а також

взаємини між сильнішими та слабшими учнями, особливо під

час повторення й закріплення пройденого матеріалу з будь-

якого предмету. Така практика індивідуалізованого навчання на

сучасному етапі сприяє професійній автономії вчителя, звільняє

його від адміністративного диктату, рутинних вимог у щоденній

роботі з дітьми, звісно за умови його компетентності та

наявності адекватних особистісних якостей.

Ще однією формою навчання, за якою учні прагнуть

виявляти свою самостійність є навчальні центри й центри за

інтересами. У класі, де вивчаються, скажімо, біологія, може

бути кілька центрів – генетичний, анатомічний, екологічний та

інші, кожний із яких має всі необхідні матеріали й обладнання

для вивчення цілої теми чи окремої проблеми.

Центри за інтересами дають учням змогу розширити свої зна-

ння щодо реально існуючої проблеми соціального характеру: вив-

чити екологічну ситуацію в штаті, країні, розвиток і становище

транспорту, расове питання. Для підвищення рівня мотиваційної

діяльності школярів часто запрошують спеціалістів різних галузей.

Високо оцінюючи роль перелічених форм роботи, аме-

риканські педагоги вважають, що самостійна пізнавальна діяль-

ність – це шлях до розвитку самостійності мислення, до твор-

чості, високої організованості, до розвитку вміння й бажання

брати на себе відповідальність.

Ще один напрямок у розвитку проблеми практичної реалі-

зації індивідуалізованої навчальної діяльності пов'язаний зі

створенням спеціальних навчальних матеріалів і засобів контро-

лю за засвоєнням навчального матеріалу. Перші їхні приклади

були розроблені ще в 20-х рр. У межах системи індивідуалі-

зованого навчання "Віннетка-план" учні працювали до обіду за

Дальтон-планом, тобто самостійно, без розкладу. Дальтон-план

(Dalton Laboratory Plan) – це комплексна й цілісна система

навчання, розроблена Хелен Паркхерст, що передбачає більш

повне виявлення й реалізацію пізнавальних потенцій кожного

учня при врахуванні його психологічних особливостей.

Ці ідеї знайшли своє продовження у 70–80 рр. у "персо-

налізованій системі навчання" або "Плані Келлера", запро-

204

понованим американським психологом і педагогом

Ф. Келлером. Окремі елементи цієї системи застосовуються і

сьогодні в практиці Європейських шкіл. План Келлера включає

в себе: фронтальні форми роботи, в основному з метою

мотивації (наприклад, вступні лекції); індивідуальний режим

роботи під час опрацювання навчального матеріалу; необ-

хідність повного засвоєння попереднього розділу навчального

матеріалу для успішного оволодіння наступним; моменти

взаємного навчання за допомогою так званих "прокторів", яких

призначає вчитель із-поміж учнів.

Для поліпшення керівництва самостійною роботою

зарубіжні педагоги використовують індивідуально-методичні

програми, подані у вигляді пакетів пізнавальної діяльності. На

підставі діагностики здібностей, умінь та інтересів учнів

учитель визначає зміст пакета, тобто його цілі, характер і

кількість завдань, джерела й матеріали. До нього додаються

методичні рекомендації, що містять пояснення, як виконувати

завдання, терміни та критерії виконання, тести для перевірки

навчальних, поточних і кінцевих результатів. У такій роботі

вчитель виступає лише організатором і консультантом. Той,

хто отримав низькі оцінки за результатами тестування,

опрацьовує певні розділи ще раз.

Не менш важливим чинником успішного здійснення інди-

відуалізованої навчальної діяльності є методи її організації. На

першому місці серед них можна назвати "метод розв'язання

проблем" і "метод відкриттів" – два найбільш розроблені напрям-

ки проблемного підходу до навчання в західній педагогіці.

"Метод навчання через розв'язання проблеми" є, по суті,

модернізованою формою класичного принципу прагматичної

педагогіки Дж. Дьюї "learning by doing". Проблема розглядаєть-

ся як важке несподіване, але цікаве запитання, відповідь на яке

має особливе значення. Зміст проблеми складає спеціально орга-

нізований навчальний матеріал, який стимулює учня думати,

оцінювати, класифікувати, робити висновки. При цьому нав-

чальний матеріал, що міститься у проблемі, вирізняється дина-

мічністю, цілеспрямованістю, а також тим, що він створює прос-

тір для самостійного дослідження, оригінального мислення учня.

205

Безумовно ідеальним варіантом змісту навчання на основі

проблемного підходу виступає організація навчального мате-

ріалу як безперервного ланцюга проблем, причин і наслідків,

взаємопов'язаних активним мисленням, але тоді буде пору-

шено принцип науковості в навчанні, зокрема його догматична

основа. Тому такий метод доцільним буде в роботі з

обдарованими учнями.

Подібним є "метод відкриттів" Дж. Брунера, що передбачає

здійснення пізнавальної діяльності, отримання нових знань на

ґрунті самостійно досліджуваних фактів.

Психологи стверджують, що найвищий рівень людської

автономності й досконалості досягається тоді, коли дитина

самостійно відкриває закономірності оточуючого її природного

та соціального середовищ. Однак, тут ідеться вже не про

безпосередню практичну (що має практичне значення) діяль-

ність, а про діяльність дослідницьку.

Одним із провідних методів індивідуалізованого навчання в

сучасній американській, англійській та інших середніх школах

Європейських країн вважається метод проектів (довготермі-

нове дослідження окремого завдання чи комплексної проблеми).

Під "проектом" розуміють будь-який практичний задум,

який реалізується учнем. При цьому він самостійно ставить

мету, складає план, практично його здійснює, оцінює й

контролює якість кінцевого продукту. Кінцевим продуктом є

виріб, готовий до вживання, деталь складної конфігурації,

електрична схема, комп'ютерна програма, літературний твір,

історичне дослідження тощо.

Головною перевагою методу проектів можна вважати те, що

знання й навички не даються учневі теоретично, із відривом від

практики, а отримуються у процесі виконання конкретного

емпіричного завдання. Важливо й те, що в процесі роботи над

проектом, може працювати один або декілька учнів.

Характерною особливістю цього методу є також більша самос-

тійність учнів і участь у груповій пізнавально-практичній діяльності.

Розвиток практичних умінь і навичок застосовувати знання

виступає головною дидактичною метою, а основна дидактична

ознака методу – саморегулююче навчання. Учні повинні самі

206

шукати інформацію та на всіх етапах виконання проекту

самостійно приймати рішення. До завдань вчителя чи майстра

трудового навчання входить спонукання учня до самостійного

планування, виконання й оцінки навчально-пошукових, дослід-

ницьких, практичних чи виробничих завдань.

Під час виконання проекту зберігається звичайний поділ

навчальних предметів. Учні займаються завданням щоденно

протягом кількох тижнів. Зміст проекту стосується окремої

навчальної дисципліни. На думку англійських педагогів, робота

над проектами повинна здійснюватись паралельно зі зви-

чайними класними заняттями. Учителеві слід інтегрувати набір

проектів у систему знань. Принагідно, щоб кожна дитина мала

можливість приділити максимально уваги тій темі, яка її

найбільше цікавить.

Для виконання проекту учні об'єднуються в групи. Проектна

група складає план роботи над проектом, із якого бачимо де й

над чим працюють окремі учні. Вони можуть працювати в

бібліотеці, зустрічатись із спеціалістами на виробництві, вико-

ристовувати газетні матеріали, різноманітну довідкову літе-

ратуру, проводити диспути, дискусії. Проблема, над розв'я-

занням якої працює група, повинна бути важливою для кожного

учня, відповідати його запитам та інтересам. Це забезпечує

мотивацію, оскільки кожен учень несе відповідальність за свій

проект. Учитель при цьому лише створює умови, за яких учень

працює самостійно.

За своєю формою та суттю проекти дуже нагадують

застосовані в деяких наших системах "ділові ігри". Як приклад

можна навести роботу над проектом в англійській школі при

вивченні суспільного предмету.

У гуманітарних дисциплінах проект – певна конкретна тема,

яка охоплює комплекс проблем і вимагає застосування знань

із різних предметів. Наприклад, темою проекту курсу сус-

пільствознавства для дітей віком 12–14 років у англійських

школах може бути "Наше місто".

Тема "Наше місто" вивчається за місяць на чотирьох уроках

по 45 хв на тиждень. Вона включає такі теми як "Історія міста",

"Видатні люди міста", "Зростання міста", "Робота в місті",

207

"Відпочинок у місті", "Побутове обслуговування в місті" і

"Керівництво міста". Кожну підтему розробляє окрема група

дітей, підібраних за інтересами та здібностями, під керів-

ництвом учителя. Учитель допомагає учням збирати необхідну

інформацію, фактичний матеріал, організує відвідання необ-

хідних для роботи над темою об'єктів міста.

Кожна група готує невелику настінну карту міста, на яку

наносить відповідні об'єкти та відомості. Потім ці карти

вшивають до загального альбому, який віддають директорові

школи, а той, у свою чергу – голові комітету з освіти. Директор

школи робить підсумки щодо розробки учнями теми

"Суспільствознавство" на загальних зборах, а голова комітету за

якісно виконаний проект направляє до школи лист-грамоту.

Працюючи над проектом учні ведуть по два зошити. Перший

зошит – робочий, у якому містяться матеріали, пов'язані з темою

проекту (вирізки з журналів, фотографії, власні враження й

роздуми). Другий – це "особистий робочий зошит", щоденник.

Сюди записується все, що учень робить, працюючи над темою.

"Особисті робочі зошити" допомагають учневі аналізувати власну

роботу, а вчителеві надають діагностичний матеріал, що сприяє

визначенню індивідуальних особливостей та інтересів дитини.

Варто зазначити, що практика проектних завдань не

спрямована на засвоєння учнями абсолютних знань. У межах

цієї системи знання повинні стати для дитини чимось таким, що

можна розкрити, що потрібно обговорювати, у чому слід

сумніватись. Завдання учителя стимулювати критичне став-

лення учнів до матеріалів, фактів, гіпотез, навчати дітей, з

одного боку, захищати й обґрунтовувати свої твердження, а з

другого – піддавати їх критиці. Знову, основною метою стає

забезпечення максимальної автономності школяра в навчанні,

але вже на основі формування у нього пізнавальних інтересів і

дослідницьких позицій.

Організація навчання за методом проектів діалектично

поєднує в собі позитивні та негативні моменти. Не можна не

помітити, що надмірне захоплення методичними проектами

порушує систематичність і послідовність у навчанні. Школяр

отримує безсистемні знання, які мають утилітарний суб'єк-

208

тивний сенс. Однак, прихильники ж такого навчання акцен-

тують на розвиткові творчості, ініціативності, самостійного

мислення. Вони вважають, що робота над проектом ґрун-

тується на внутрішньому інтересі школяра, що значною мірою

мотивує його виконання.

Одним із видів учнівської праці є також дослідницький

проект. За своїм змістом він належить до проблемно-пошу-

кових методів і потребує високого рівня розумової діяльності.

Учні повинні точно окреслити собі мету, очікувані результати

дослідження, спланувати завдання, визначити учасників проек-

ту, підготувати список матеріалів і обладнання тощо.

Але в педагогічній практиці США перевагу віддають

експерименту, основне завдання якого – навчити учнів робити

висновки й узагальнення, а потім застосовувати їх у нестан-

дартних \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ситуаціях. Керуючись розробленими разом з учителем

критеріями, учні працюють у читальному залі, центрі поза-

класних занять, науковій лабораторії або й у звичайній класній

кімнаті, досліджуючи певне явище, об'єкт тощо.

Одним із цікавих засобів індивідуальної навчально-пізнава-

льної діяльності вихованців шкіл США є індивідуалізовані

програми навчання, зміст і структура яких у цілому розраховані

на самостійну працю під керівництвом вчителя.

Для активізації самостійної роботи учнів використовують

контракт. Це навчально-дидактичний документ у вигляді угоди

між учнем і педагогом, які містять основні напрями самостійної

роботи: 1. Тема розділу. 2. Терміни роботи над нею. 3. Завдання,

які необхідно виконати. 4. Функції вчителя. 5. Функції учня.

6. Підписи учня, вчителя і, можливо, батьків.

Контрактова форма навчання дає учням змогу індиві-

дуально планувати свою навчальну діяльність і оволодівати

матеріалом залежно від власних здібностей, інтересів.

Контракт не звільняє від щоденних занять у школі, а є допов-

ненням до них, оскільки складений із метою поглиблення

знань із якогось окремого предмета. Організовуючи самостійну

роботу, учень повинен знати конкретні цілі й завдання, що

стоять перед ним, у якій формі він має представити результати,

а також критерії оцінювання.

209

Контракт, як письмова угода психологічно зобов'язує учнів

старанно виконувати її вимоги, адже ініціатива його укладення

належала школяреві. У сучасній системі принципів педагогіки

співробітництва ця ідея знайшла своє відображення в принципі

"вільного вибору" – що сам обрав, те й виконую.

Цілеспрямованості й ефективності самостійної роботи учнів

сприяє використання методу направляючих тестів. Його

сутність – в управлінні самостійного індивідуального навчання

на основі поетапних прийомів:

􀂃 інформаційного – "що потрібно зробити?";

􀂃 планування – "як цього можна досягти?";

􀂃 прийняття рішення – "визначення шляхів і можливостей

реалізації";

􀂃 здійснення – "реалізація";

􀂃 контроль – "чи правильно виконане завдання?";

􀂃 оцінка – "що потрібно зробити наступного разу краще?"

Особливість методу направляючих тестів полягає в

планомірному розвитку кваліфікаційного, професійного та

творчого мислення і способів виконання відповідних дій. Саме

тому цей метод отримав значне поширення в навчальних

центрах великих підприємств і фірм на Заході, оскільки він

представляє великі можливості для гнучкої організації, перш за

все, виробничого навчання.

11.2. Індивідуалізація навчання

в закладах середньої освіти ФРН

У реалізації ідеї самореалізуючого навчання, розвитку самос-

тійності учнів, свої здобутки мають і педагоги ФРН, зокрема у

підготовці учнів старшого ступеню та професійній освіті.

Так, для формування ключових кваліфікацій на старших сту-

пенях навчання використовуються наступні принципи й методи:

1. Принцип реалізації міжпредметних зв'язків, для чого

складаються чіткі схеми-плани їхнього послідовного здійснення,

стосовно до кожної навчальної дисципліни.

210

2. Принцип вивчення теоретичних дисциплін у тісному

зв'язку з практикою.

3. Принцип стратегічного навчання, суть якого в постановці

перед учнем стратегічних завдань і у використанні важливих тем,

що передбачають опрацювання професійно ємної інформації.

4. Принцип розвитку системного мислення в навчанні.

Дидактичний принцип орієнтований на формування в учнів

здатності встановлювати зв'язки та відношення при розгляданні

окремих фактів, подій, елементів у проблемних ситуаціях.

5. Метод конструктивного навчання аналогічний

технічному конструюванню. Після знайдення недоліку потрібно

знайти правильне рішення з його усунення. Учитель при цьому

надає учням необхідну допомогу.

6. Ігрове (імітаційне) планування подальшої практичної

діяльності є різновидом рольової гри, що стимулює інди-

відуальну активність учнів і разом із тим розвиває здатність до

групової роботи.

7. Метод експериментального навчання реалізується на

основі розв'язання проблемних ситуацій, що зорієнтовані на

застосування теорії на практиці.

8. Часто використовують метод знаходження помилок, і

після групового обговорення усувають їх. Цей метод вико-

ристовується для стимулювання аналітичного мислення, роз-

витку здатності до перенесення й застосування теоретичних

знань на практиці.

Особливе місце індивідуалізація займає в навчанні

обдарованих дітей. Зокрема, однією з форм індивідуалізації

навчання обдарованих дітей в англійській школі є акселерація,

тобто навчання у прискореному темпі. Різноманітні види

акселерації, а саме: ранній вступ до школи, перескакування через

клас, формування класів із прискореним навчанням, прискорене

проходження навчальної програми з окремих предметів або груп

предметів і попереднє вивчення якого-небудь навчального курсу

вищого навчального закладу. У поєднанні з іншими формами

індивідуалізації навчання виступають невід'ємною складовою

частиною навчального процесу, відпрацьованим механізмом

відбору й навчання здібних дітей.

211

Основним критерієм раннього вступу дітей до школи є не вік

дитини, а її розумовий, соціальний, емоційний і фізичний

аспекти. Ранній вступ до школи, як стверджують дослідники цієї

проблеми, виправдовує себе в тому випадку, якщо розумовий

розвиток дитини значно вищий за середній, а решта ком-

понентів не виходить за межі норми.

Перескакування через клас можливе, коли учень має можли-

вість самостійно виконувати навчальну програму старшого

класу і тим самим перескакувати через нього. Однак, таке навча-

ння допускається лише в роботі з особливо обдарованими дітьми.

Школи і класи з прискореним навчанням призначаються для

більш обдарованих за розумовими здібностями учнів і

створюються на рівні як початкової, так і середньої ланок.

Наприклад, 6-річний курс у такій школі виконується за 5 років,

8-річний – за 7 років. При цьому акцент ставиться на вит-

ривалість учня, на його здатності витримати прискорений темп.

Таке проходження окремих предметів (груп предметів) особ-

ливо обдарованими дітьми відбувається у спеціальних групах,

де учні працюють у прискореному темпі над вивченням окремих

предметів. Решту навчальних предметів ці учні вивчають разом

із ровесниками в звичайному режимі.

Попереднє вивчення навчального курсу вищого навчального

закладу практикується для прискореного переходу до нав-

чального закладу або для того, щоб посприяти цьому. Наприк-

лад, у старших класах середньої школи паралельно з курсом

середньої школи група учнів займається з окремих предметів,

що викладаються у навчальному закладі. Ця форма акселерації

використовується з метою профорієнтації, спеціалізації й

адаптації школяра до навчання у вищій школі.

У багатьох зарубіжних дослідженнях теорії та практики

індивідуалізації навчання підкреслюється, що здібності дітей

унаслідок більшого розумового напруження знаходять адек-

ватне посилене застосування, що, у свою чергу, активізує й

розвиває їх. У свою чергу учні виграють у часі та швидше

опановують свою академічну спеціальність.

Отже, якщо порівняти вітчизняні форми індивідуалізації

навчання обдарованих дітей із зарубіжними бачимо одну прин-

212

ципову відмінність. У нас прискорене навчання не має на меті

зменшити кількість часу на навчання, а лише використовується

для збільшення інформаційного матеріалу, або для формування

більш досконалих умінь і навичок у межах нормативної кіль-

кості годин, що виділяються на предмет. Однак і серед зару-

біжних дослідників немає одностайного погляду щодо опти-

мального використання акселерації. Одні вважають, що надто

прискорений темп навчання призводить до поверхневого

засвоєння шкільної програми, а ранній вступ до вищого

навчального закладу неминуче породжує соціальну та емоційну

неадаптованість. У зв'язку з цим домінує думка, що найбільш

доцільною є помірна акселерація у поєднанні з так званим

"збагаченням", що трактується як розширення та поглиблення

шкільного курсу в межах інтересів дітей і їхніх можливостей.

Зокрема при створенні "збагачених" програм ураховуються

особливості психіки обдарованих дітей, їхнього інтелекту, бо

цього вимагає сам зміст навчального матеріалу, вищий рівень

абстракції дітей, а тому принципом навчання є максимум

творчих завдань, мінімум репродуктивності.

Аналіз цієї акселерації показує, що за змістом та формою

реалізації вона схожа на індивідуалізацію обдарованих дітей у

наших гімназіях і ліцеях. Підсумовуючи вищезазначене можна

зробити такі висновки.

Реалізація індивідуалізації в американській і західноєвро-

пейській школах детермінується перш за все принципом навчання

дітей відповідно до їхніх можливостей і здібностей, здійснюється

не лише на рівні змісту освіти (тобто навчальних пред-метів), але

й у формах і методах, тобто на рівні технології навчального

процесу, зосереджена на учневі, його автономному розвиткові.

Сутність організації індивідуалізованого навчання в зарубіж-

ній педагогіці зводиться до науково-аргументованого підбору

особистісно обумовлених впливів із метою позитивного резуль-

тату. У зв'язку з цим індивідуалізація навчання вважається

ефективним засобом формування соціально-активних, дис-

циплінованих, ініціативних, високоінтелектуальних і високо-

моральних особистостей, які є елітним потенціалом суспільства.

Акцентується на розумінні предмету та на його практичному

213

використанні, що повинно забезпечити підготовку високо-

кваліфікованих у майбутньому працівників: компетентних, дис-

циплінованих, активних, самостійних, ініціативних, комуніка-

тивних і здатних до адаптації у сучасному світі.

До гуманістичних сторін індивідуалізації навчання в зару-

біжній школі, що сприяють формуванню пізнавальних інтересів

і здібностей учнів належать:

􀂃 організацію індивідуального режиму навчальної роботи

(педагогічно вмотивоване розподілення навчального часу відпо-

відно до запитів та інтересів учня, зокрема, встановлення чіткої

послідовності у вивченні окремих дисциплін чи окремих роз-

ділів одного предмету);

􀂃 опрацювання навчального матеріалу в індивідуально

відмінному темпі;

􀂃 створення спеціального дидактичного матеріалу для са-

мостійної роботи школяра;

􀂃 можливість вибору альтернативних способів вивчення ма-

теріалу, вибір відповідних форм навчальної діяльності, наяв-

ність альтернативного навчального матеріалу, альтернативних

засобів пред'явлення інформації;

􀂃 поєднання індивідуального режиму роботи з органі-

зацією рухомих за складом груп, використання гнучких форм

групування учнів.

Окремі елементи змісту, форм і методів індивідуалізованого

навчання доцільно було б використати у практиці вітчизняної

школи. На нашу думку, це могла б бути система індиві-

дуального розвитку особистості від репродуктивно-догматич-

ного до творчого. Головними її принципами мають бути: прин-

цип цілеспрямованості на гармонійний розвиток особистості

(компонентів чуттєвого й абстрактного пізнання, теоретичних

знань і сформованих умінь і навичок) і принципу поетапності

формування особистості, згідно з яким етапи використання

індивідуалізації матимуть такий вигляд:

1. Індивідуальні форми й методи, що спрямовані на опану-

вання системи знань (формування теоретичного рівня): ігрові

методи, метод направляючих тестів, практика малих груп, пакети

пізнавальної діяльності, метод Келлера, Говард план, контракт;

214

2. Методи індивідуалізації формування прагматичного рівня

в навчанні й розвитку особистості: експеримент, метод роз-

в’язання проблеми, метод конструктивного навчання, інтегро-

вані навчальні центри, центри за інтересами;

3. Методи індивідуалізації формування дослідницького,

творчого рівнів у навчанні й розвитку особистості: метод від-

криттів, проектів, дослідницький метод.

За наявності такої системи у педагогів не буде виникати

питання, коли та які форми й методи індивідуалізації викорис-

товувати в навчальному процесі. На зміну суб'єктивному їхньо-

му вибору прийде об'єктивно-педагогічний.

Без сумніву, викладені вище педагогічні ідеї, які стали реалія-

ми в сучасній зарубіжній школі, повинні знайти творче застосу-

вання в школах України, концептуально поєднавшись із вітчизня-

ним досвідом індивідуалізації шкільного навчання та виховання.

215

Семінарське заняття

Індивідуалізація в навчанні зарубіжної школи –

гуманістично спрямований принцип технології

формування творчої особистості

1. Форми та методи організації індивідуального навчання у

США та Великобританії.

2. Індивідуалізація навчання в закладах середньої освіти ФРН.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Які форми й методи навчання стали передумовою

розвитку індивідуалізації у сучасній зарубіжній школі?

2. На яких психологічних засадах групується індиві-

дуалізація навчання?

3. Дайте характеристику найбільш поширених форм

індивідуалізації навчання в зарубіжній школі.

4. У чому сутність ефективності методів і засобів інди-

відуального навчання.

5. За допомогою яких форм і методів відбувається

самостійність у школах ФРН.

6. Розкрийте сутність поняття "акселерація" як форми

індивідуального навчання.

7. Визначте у чому спільність, а в чому відмінність

форм індивідуального навчання в різних країнах.

8. Запропонуйте шляхи використання ідей індивідуа-

лізації навчання зарубіжних педагогів у реаліях віт-

чизняної школи.

Список використаної літератури

1. Бевз О. Гуманістична педагогіка і психологія як основа

підтримки само розвиваючої особистості в освіті США / Бевз О.

// Педагогіка і психологія. Вісн. АПН України, 2006. – №2. –

С. 107–114.

216

2. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин :

ФВВ НДПУ, 2002. – 118 с.

3. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахозінський Р, Яковець Н. : навч. посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 139 с.

4. Волощук І. Організаційні форми надання додаткових

освітніх послуг обдарованим школярам: зарубіжний та

вітчизняний досвід / Волощук І. // Освіта і управління. – 2002. –

Т. 5. – С. 158–168.

5. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

6. Джуринский А. Н., Джуринский Г. А. Эксперементальные

образовательные школы США / Джуринский А. Н., Джуринский

Г. А. // Педагогика. – М., 1999. – №6. – С. 14–28.

7. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

8. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы: надежды

и действительность Джуринский А. Н.. – М. : Знание, 1989. –

№ 7. – 80 с.

9. Естер Ф. Шеффер Виховання особистості. Американ-

ський клас Естер Ф. Шеффер // Шкільна освіта в США. – 2000. –

Т. 5. – № 2. – С. 28–33.

10. Жирова В. И. Вироблення в американських школярів

самостійності / Жирова В. И. // Рідна школа. – 1991. – № 7. –

С. 91–92.

11. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования

в ФРГ / Зеер Э. Ф. // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 120–125.

12. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

13. Кларин М. В. Инновации в образовании. Метафоры и

модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука,

1997. – 83 с.

217

14. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

15. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в Організації

економічного співробітництва і розвитку / Луговий В. І. //

Педагогіка і психологія. – К. : "Педагогічна преса", 2009. – № 1

(62). – С. 61–67.

16. Матвієнко О. В. Еволюція методу проектів та шляхи його

використання в сучасній вітчизняній і зарубіжній школі /

Матвієнко О. В. // Теоретичні питання Культури, освіти та

виховання : Зб. наук. пр. – К.: П/П "ЕКМО", 2003. – 2003. –

Вип. 28. – С. 66–73.

17. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

18. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

19. Рибак О. Б. Індивідуалізовагне навчання в зарубіжній

школі / Рибак О. Б. // Мандрівець. – 1994. – № 1. – С. 56–62.

20. Саймон Б. Английская школа и интеллектуальные тесты

Саймон Б. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 254 с.

21. Сергеева И. И. Обучение одаренных детей в школах

Великобритании Сергеева И. И. // Педагогика. – 1990. – № 6. –

С. 137–144.

22. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

навч. посібник. – Суми : Ред.-вид. від СДПУ, 1999. – 301 с.

218

Тест-контроль до глави 11

Індивідуалізація в навчанні зарубіжної школи –

гуманістично спрямований принцип технології

формування творчої особистості

1. Принцип індивідуалізації – це (вкажіть \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2 підходи):

а)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

2. Основний акцент Говард-плану це:

а) підвищений контроль за успішністю учнів за допо-

могою частих перевірок;

б) підвищення гнучкості й рухомості розподілу учнів

на групи, індивідуальне навчання в групах;

в) більше повне виявлення й реалізація пізнавальних

можливостей кожного учня при врахуванні його

психологічних особливостей.

3. Підкресліть правильні характеристики "відкритого навчання":

а) гнучкість;

б) мала кількість учнів у стандартному класі;

в) заняття проводяться одним вчителем;

г) відмова від класно-урочної системи, чітких планів;

д) рухомий склад навчальних груп;

е) педагог як консультант, а не контролер.

4. Вкажіть форми навчання у "малих групах":

а) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

5. Такі риси навчання як необхідність повного засвоєння

попереднього матеріалу для успішного вивчення нового, момен-

ти взаємного навчання за допомогою "прокторів" притаманні:

а) Говард-плану;

б) Дальтон-плану;

в) плану Келлера.

6. Доповніть методи покращення керівництва самостійною

роботою в зарубіжній педагогіці:

а) Дальтон-план і його сучасні варіанти;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

219

в) пакети пізнавальної діяльності;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

д) метод відкриттів;

е)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

ж) контракт;

з)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

і) дослідницький проект;

к)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

7. Головна перевага (ознака) методу проектів полягає у:

а) знання отримуються у процесі виконання конкрет-

ного емпіричного завдання;

б) допомога вчителя на всіх етапах розгортання проекту;

в) під час розробки проекту учень має право не відві-

дувати заняття.

8. Які пункти входять у "контракт" між вчителем та учнем?

(їх 6).\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9. До основних форм організації індивідуалізованого навчан-

ня у США та Великій Британії належать (додайте пропущену

відповідь):

а) Говард-план і його сучасні варіанти;

б) відкрите навчання;

в) інтегроване навчання;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

10. Назвіть рівні акселерації в навчанні обдарованих дітей у ФРН:

а)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

11. У чому полягає принцип розвитку системного мислення в

навчанні? (оберіть правильну відповідь):

а) у постановці стратегічних завдань і у використанні

важливих тем, що передбачають опрацювання про-

фесійно вагомої інформації;

б) у формуванні в учнів здатності встановлювати від-

ношення та зв'язки при розгляді елементів проб-

лемних ситуацій;

220

в) у вивченні теоретичних дисциплін у тісному зв'яз-

ку з практикою;

г) у складанні схем-планів для послідовного здій-

снення міжпредметних зв'язків стосовно кожної нав-

чальної дисципліни.

12. Опишіть метод конструктивного навчання:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

13. Назвіть чотири методи формування ключових кваліфіка-

цій на старших ступенях навчання в ФРН:

а)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

14. Що є критерієм раннього вступу дитини до школи?

а) вік дитини;

б) бажання батьків;

в) розумовий, фізичний, соціальний, емоційний аспекти.

15. Доповніть перелік гуманістичних сторін індивідуалізації

навчання в зарубіжній школі:

а) організація індивідуального режиму навчання;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) створення спеціального дидактичного матеріалу для

самостійної роботи школяра;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

д) поєднання індивідуально режиму роботи з органі-

зацією рухомих за складом груп.

221

Глава 12

Групові, кооперативні форми й методи

навчання в зарубіжній школі –

основа формування інтелектуальних

умінь і навичок учнів

12.1. Групова форма організації навчання

як умова соціалізації особистості

Сьогодні ні в кого не виникає сумніву, що головним

принципом реформування освіти є гуманізація всіх її рівнів, від

загального концептуального до конкретно-виховного чи дидак-

тичного. Реалізація гуманістичних ідей у дидактиці на теоретич-

ному й емпіричному рівнях має ту особливість, що досвід

експериментальних пошуків педагогів-практиків випереджає

теоретичне осмислення величезного пласту цих доробок як у

нас в Україні, так і за кордоном. Але якщо перші нам відомі та

вивчені, то зарубіжна практика ще недостатньо опанована й має

для нас як інформаційно-пізнавальне, так і повчальне значення,

оскільки запозичення кращого досвіду, апробованого протягом

тривалого часу, допоможе нам з одного боку швидше, а з іншого

– раціональніше використати саме той, що оптимально від-

повідає соціально-освітнім умовам нашої країни.

Ряд останніх педагогічних досліджень, присвячених цій проб-

лемі, дозволив визначити ряд конкретних дидактичних принци-

пів гуманізації навчального процесу. Чільне місце серед них, зай-

має принцип організації колективної, групової навчальної праці.

Чому ж цей принцип відповідає гуманістично спрямованому

розвитку особистості? Це пояснюється тим, що колективна

пізнавальна діяльність є умовою соціалізації конкретної особис-

тості, оскільки остання існує, розвивається, спілкується, пізнає,

виховується і працює серед інших особистостей. Тому незапе-

речною є позиція тих учених-педагогів і вчителів-практиків

щодо важливості й необхідності організації колективних, групо-

вих, кооперативних форм навчання як таких, що взаємодіють і

222

взаємодоповнюються з індивідуальним підходом до учнів, а та-

кож підсилюють дидактичну ефективність навчального процесу.

Варто зазначити, що досвід реалізації цього принципу в зару-

біжних країнах і в Україні має певні особливості. Так, школа

західноєвропейських країн і США має в цій проблематиці великі

традиції. Зокрема, розвиток групових і кооперативних форм

здійснювався починаючи з кінця ХІХ ст., головним чином, на

ідеях прагматизму та порівняно нового напрямку в педагогіці –

соціально-комунікативного. Не зважаючи на те, що в 20–30-ті рр.

групові форми роботи майже на рівні з американською й західно-

європейською школою широко впроваджувалися в практику

вітчизняної школи у формі бригадно-лабораторного методу й

методу проектів, вони досить швидко були витіснені фронталь-

ними формами діяльності учнів, тому що вони розвивалися на

ідеологічній основі теорії колективу та відповідних форм діяль-

ності. Саме тому аналіз досвіду організації групових форм, які

останнім часом стали називатися кооперативними, має для нас

пізнавально-практичне значення на шляху пошуку вирішення

завдань гуманізації навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми дає

підстави виділити такі основні інноваційні форми групового

(кооперативного) навчання:

Рис. \*\*\* підпис.

Форми та методи групової організації навчання

Метод "акваріуму" Семінар

Проблемні

групи

Групова

терапія

Гудючі

групи

Мозковий

штурм

Метод

"малої групи"

Метод

"навчальної

дискусії"

Метод

"участі"

223

Рис. \*\*\* підпис.

У практичній реалізації теоретичних положень прагматичної

та соціально-комунікативної педагогіки в зарубіжній середній і

вищій школі широкого розповсюдження набули форми роботи в

малих групах (5–12 осіб). Тривалість занять у них і право ви-

бору матеріалу надається учням, що сприяє створенню вільної,

неформальної атмосфери, налагодженню взаємодії тих, що нав-

чаються, застосуванню комбінацій різних методів. Малі групи

розрізняються як за тривалістю роботи (короткочасні та дов-

готривалі), так \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_і за функціями (проблемні групи, групова тера-

пія, гудючі групи, мозковий штурм, акваріум).

Робота в проблемній групі відбувається "обличчям до облич-

чя", коли учні можуть без тиску педагогів висловити свої точки

зору, що має кожен із них. Це сприяє формуванню умінь вислов-

лювати свою думку, її аргументувати, слухати своїх співроз-

мовників, вести діалог, безконфліктно спілкуватися. З іншого

боку, позитивним у цій роботі групи є те, що її учасники бачать

реакцію своєї участі в міміці обличчя, жестах своїх товаришів.

Кожен учень при цьому усвідомлює, що його знання, ерудиція

потрібні не лише йому самому, а й своїм колегам по роботі. Усе це

значно підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

До цього можна додати, що американські психологи, з'ясо-

вуючи ефективність роботи учнів у класах із традиційним

розташуванням парт чи столів, де основною є монологічна

Методи афективного

навчання

Спонтанна дія Моделювання ситуації

Рольова гра Метод драматизації

224

відповідь вчителеві та спілкуванням "обличчям до обличчя"

(розташування столів прямокутником, колом), встановили, що

продуктивність праці за новою формою є на 15–25 % ефектив-

нішою від традиційної.

Відбувається це тому, що не враховується один із головних

компонентів навчально-пізнавальної діяльності, а саме – кому-

нікативний. На зниження активності діяльності учня психо-

логічно тисне "байдужість класу" до його праці. А вона в свою

чергу вже запрограмована навіть на рівні розташування учнів у

класі за партами, коли вони бачать не відкриті, зацікавлені

обличчя своїх товаришів, а їх потилиці.

Однак американські педагоги попереджують, що і в малій групі

можуть виникати так звані ситуації пасивної групи, тобто єдине,

безальтернативне вирішення проблеми, яке пропонують один чи

два учні. У такому випадку викладач повинен шукати вихід шля-

хом підбору певних засобів для того, щоб активізувати всіх учнів.

Отже, про переваги цього методу можна говорити тільки

при умові загальної зацікавленості та вільного спілкування, а

це залежить і від рівня підготовки учнів, їхніх індивідуальних,

особистісних якостей. В одних мотивація може бути пов'язана

із зацікавленістю в роботі, інші націлені лише на досягнення

кінцевого результату, а в когось вона далека від навчального

процесу. Саме тому педагог повинен подбати про те, щоб

проблема могла зацікавити всіх учнів, і щоб всі вони були

готові до її розв'язання.

12.2. Форми й методи навчання

в малих групах учнів

Метод "групової терапії" сприятливий для розв'язання

проблемної ситуації, що ставиться викладачем. Але акцент

робиться не на виконання конкретного завдання, а на зміні

характеру пізнавальних дій самого учня, розвитку його як

особистості у процесі вільного спілкування. Групова терапія

передбачає провідну роль викладача.

225

Тобто основна спрямованість цього методу полягає у фор-

муванні умінь співпрацювати з іншими партнерами у групі, а

також відпрацюванні певних етапів пізнавальної діяльності в

умовах виконання спільного завдання.

Оптимальним американські педагоги вважають метод

"гудючої групи", яка складається з 4–6 осіб. Заняття в ній

починається з доповіді одного з учнів, який порушує проблему,

а потім група її вирішує. Завершується робота обговоренням

результатів у вигляді групового інтерв'ю: один з учасників задає

питання, інші відповідають. Таким чином усі разом вивчають

пізнавальну проблему. Американський педагог М. Лейн називає

"гудючі групи" об'єднанням людей, що вирішують конкретну

проблему навколо однієї мети" (Lane M. Clastering//Improving

College and University Teaching, Aug.P.27). Така форма діє

протягом короткого часу й завершується, якщо знайдено спільне

рішення проблеми в межах уроку чи семінару.

"Мозковий штурм" призначений перш за все для побудови

гіпотез із заданої проблеми. При цьому спеціалісти особливо

підкреслюють, що пізнавальне завдання має бути відносно

нескладним, коли можна передбачити декілька гіпотез і

варіантів вирішення проблеми, її аналізу й оцінки. В іншому

випадку ця форма занять не приведе до бажаних результатів.

"Метод акваріуму" передбачає розподіл групи на три

мікрогрупи по 3–4 учні (А, В і С). Учасники розташовуються

таким чином, щоб утворити три кола: одне в іншому: А – перше,

В –середнє, С – зовнішнє. Група А отримує завдання – вирішити

проблему, учні починають обговорення та пошук рішення.

Члени групи В також працюють над її вирішенням, але вони ще

й спостерігають і занотовують, як відбувається дискусія та

порівнюють запропонований варіант із своїм, хоча це й не є

їхнім прямим завданням. Група В – дзеркало групи А. Після 20

хвилин роботи викладач дає 10 хв на обговорення. У цей час

члени групи С разом із викладачем аналізують діяльність

перших двох груп. Вони визначають лідера групи А,

обговорюють характер роботи. Потім викладач підводить

висновки, учні ж аналізують роботу та завершують її за 5 хв до

закінчення занять. Письмові роботи вони здають викладачеві,

який на наступному занятті аналізує їх та оцінює.

226

Далі ситуація така: учні продовжують роботу за цим же ме-

тодом, міняючись місцями: група А стає групою С, В – А, С – В.

Розглядається нова проблема в тій самій послідовності. Насам-

кінець, третє заняття проводиться з останньою зміною місць:

група А стає групою В. В – С, С – А. Підсумкове заняття –

аналіз роботи, коли всі учасники трьох груп можуть узагальнити

свою роботу разом із викладачем.

Цінним у цьому методі є те, що в малій групі виникає

доброзичлива атмосфера. Відзначається і певна роль лідера,

якого звичайно обирають самі учасники, та іноді призначає

викладач. Його мета – встановити двосторонній зв'язок між

викладачем і тими, хто навчається, корегувати відносини всіх

учасників навчального процесу, допомагати аналізувати

результати спільної діяльності. На думку педагогів, важливим є

не скільки вирішення навчальної проблеми, скільки зміна

пізнавальної позиції, підсилення мотивації навчання учнів.

Усвідомлення свого прогресу в цій справі – важливий показник

успішності навчання.

Зарубіжні педагоги зазначають, що семінар – форма орга-

нізації навчання, яка практично не відрізняється від нашого

традиційного. Він може проводитись у групі, яка складається як

із 5, так і з 25 учасників. Однак значна частина американських

педагогів розглядають семінари як окремий метод, що відріз-

няється від роботи в малій групі, а інші педагоги − як його

різновид, куди входять такі види проблемного навчання як ме-

тоди: "гудючої групи", "мозкового штурму", "круглого столу",

симпозіуму й колоквіуму. У зв'язку з цим доцільно зупинитися

на специфічних особливостях семінару як форми проведення

занять, тим більше, що вони стали поширеними не лише у

школах зарубіжних країн, але й у вітчизняній школі також.

Отже семінар − зарубіжні педагоги розглядають як засіб

організації навчального заняття, в основі якого лежить проб-

лемне вирішення пізнавальних задач. У семінарі виділяють такі

етапи: визначення та формування пізнавальної проблеми, пошук

інформації, її критичний аналіз, обговорення запропонованого

рішення, його обґрунтування. Так, наприклад, американські

педагоги розглядають проблемний семінар як інструмент, який

227

сприяє розвиткові дослідницьких здібностей вмінь критично

мислити й оцінювати вивчений матеріал. При цьому роз-

різняють такі відмінності семінару від методу малої групи.

Перш за все, це кількість учасників. Як правило в ньому беруть

участь 20–25 учнів або студентів, які працюють від 45 до 90 хв.

Семінар проводиться регулярно згідно з навчальним планом

(один раз на тиждень, місяць) і передбачається неподільна на

тривалий час група. У свою чергу, робота в малій групі може

перетворитися на фрагмент семінару, на якому декілька хвилин

відводиться вирішенню проблеми, яку запропонував викладач, а

решта часу − засвоєнню нового матеріалу. Крім того, на

семінарі можуть вивчатися питання, які ніяк не пов'язані з

проблемним навчанням. Це може бути й заняття теоретичного, і

прикладного характеру.

Метод навчального діалогу як спосіб проведення семінару

може бути організованим у різних варіантах: наприклад, один

учень виступає як репортер, інший відповідає на його запитання,

а потім вони обмінюються ролями. Можлива ситуація, коли

обидва учасника в рівній мірі зайняті вирішенням цієї проблеми,

діляться своїми думками по ходу її вивчення. Цей метод навчання

є ефективним на семінарі, коли вся група виконує певне завдання,

а учням, яких можна опитати чи виявити до них більшу увагу,

пропонується обговорити проблему в формі діалогу. Педагоги

вбачають мету такої роботи не в тому, щоб встановити рівень

знань чи здатність учасників протиставляти одну думку іншій, а в

тому, щоб виявити їх здатність мислити.

Одна з перспективних форм роботи учнів із викладачами з

питань, що підлягають обговоренню – колоквіум, який має

багато спільного з методом "круглого столу". У межах

колоквіуму викладач повинен навчити висловлювати свою

думку кожного учня з приводу певної проблеми, аналізувати

доповіді, ураховувати думки інших, здійснювати самоаналіз.

Метод навчальної дискусії розглядається як цілеспрямований

обмін ідеями, судженнями, думками з метою пошуку істини.

Цілеспрямованість дискусії − \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_не в підпорядкованості її дивак-

тичним завданням, які повинні бути досягнуті на основі

складеного вчителем плану, а в зрозумілій для кожного учня

228

спрямованості до пошуку нового знання. Взаємодія та самоор-

ганізація учасників ґрунтується на зверненні їх одне до одного,

обговоренні ідей, поглядів, проблем. Цей спосіб поглиб-леного

дослідження змісту предмету, виходу за межі засвоєння фактич-

них повідомлень, творчого застосування знань, що засвоюються.

Він високоефективний для закріплення знань, творчого осмис-

лення вивченого матеріалу та формування ціннісних орієнтацій.

Так, наприклад, в англійській системі темами уроків за ме-

тодом дискусій можуть бути: підготовка та проведення муні-

ципальних або парламентських виборів; судові справи; обгово-

рення законопроектів у парламенті. При підготовці уроку-

дискусії вчитель роздає учням необхідні матеріали (газетні

вирізки, біографії політичних діячів, статистичні дані й інше),

а деякі з них пропонує знайти самостійно. Від учителя вима-

гається допомогти учням здобути знання, створити та підтри-

мувати на уроці дискусійну атмосферу.

До \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_характерних рис цього методу навчання належать: зна-

йомство кожного учасника в ході обговорення з тими відомос-

тями, які є в інших (обмін інформацією); заохочення різ-них

підходів до одного й того ж предмету або явища; співіс-нування

різних, що не збігаються, поглядів із питання, що обговорю-

ється; можливість критикувати й аргументувати будь-яку з

висловлених думок; підведення учасників до пошуку групової

згоди у вигляді загальної позиції або рішення.

Дидактичні функції дискусії пов'язані як із завданнями

конкретно-змістовного плану, так і з проблемами організації

взаємодії в групі. До перших належать: усвідомлення супе-

речностей, складностей проблеми, що обговорюється, актуа-

лізація раніше отриманих знань; творче переосмислення можли-

востей їхнього застосування тощо. Серед проблем іншого роду −

розподіл ролей у групах-командах; виконання колективної

роботи; співдомовленість в обговоренні проблеми та вироб-

лення загального, групового підходу; виконання спеціально

прийнятих правил і процедур сучасної пошукової діяльності

тощо. Особливий інтерес представляють рекомендації, які

належать до демократичного стилю обговорення (наприклад,

спеціальна увага вчителя як керівника дискусії до думки

229

меншості). Постійна ознака відповідних дидактичних пошуків −

орієнтація на спеціальне навчання процедурам обговорення,

формування дискусійної культури.

Будь-який метод роботи в малій групі ґрунтується на тому,

що викладач, керуючи навчальною діяльністю, сприяє поліп-

шенню цього процесу, викликаючи позитивні емоції. Успіш-

ність спільної діяльності залежить не лише від рівня підготов-

леності й активності її учасників, а й від уміння педагога творчо

застосовувати, об'єднувати й компонувати різноманітні методи

та засоби, щоб стимулювати навчання.

12.3. Методи афективного навчання

Афект (від лат. affectus – душевне хвилювання, пристрасть) –

сильний і відносно короткочасний емоційний стан обумовлений

різкою зміною важливих для суб'єкта життєвих обставин і

супроводжується різкими рухами. Зарубіжні вчені вважають

методи, що створюють стан афекту в позитивному для

особистості середовищі як найкраще сприяють ефективній

пізнавальній діяльності. Саме тому вони окремо виділяють

методи афективного навчання, які включають розбір ситуації у

формі рольових ігор. Останні інтерпретуються вченими по-

різному. Під ними розуміють: вправи, що імітують рольове

спілкування; постановку невеличких сценок; вільну імпровізацію

в межах заданої ситуації тощо. Але всіх їх можна об'єднати в

групу рольових і ділових ігор дидактичного спрямування.

Багато досліджень педагогів і психологів обґрунтували

високу ефективність ігрового навчання. Це передусім високий

емоційний рівень сприйняття інформації, її запам'ятовування,

використання й реалізації в ігрових ситуаціях. Це, як правило,

змагальний характер цієї діяльності. Хто краще, швидше,

якісніше виконає відповідні завдання, а в цьому стані

формуються сильні інтелектуально-спонукальні мотиви, що

зацікавлюють до навчання від найслабших до найсильніших

учнів. І нарешті найголовніше, за умовами ігор покарання за

230

невдачі відсутні, на противагу традиційному навчанню, де

кожна помилка оцінюється зниженням балів. Ось чому ці

методи ще називають активними та в останнє десятиріччя

інтерактивними, бо ця активність формується у спільній

взаємодії навчального, виховного, розвиваючого й кому-

нікативного характеру.

Американські педагоги пропонують свою класифікацію

рольових ігор: спонтанна дія, моделювання, власне рольова гра

та соціодрама (метод драматизації).

Спонтанна дія − форма роботи, яка не потребує особливої

напруги чи підготовки учасників, тому, власне, вона так і

називається. Однак для педагога це надто складний і від-

повідальний метод, оскільки імпровізація, як основа спонтанної

дії, потребує широкої ерудиції, досить ґрунтовних знань із

предмету, педагогічної майстерності.

Моделювання розраховане на застосування певних навичок у

відповідних ситуаціях. Це, насамперед, імітація реальної діяль-

ності вчителя в тих чи інших штучно створених умовах, коли

потрібно звертатися до інтелектуальної абстракції чи спро-

щення. Моделювання може бути представлено і як гра-змагання,

де є переможці та переможені. Однак змагання виникає за

умови, якщо моделювання базується на якомусь соціальному

конфлікті, а учні намагаються знайти вихід із складного

становища. Слово "конфлікт" тут застосовується в позитивному

значенні й доки він є, долаються суперечності. Важливо, щоб

учитель не боявся конфліктів, умів їх вчасно помітити, прагнув

вирішувати їх разом із дітьми.

Моделювання включає підготовку до гри, розподіл ролей,

опис основної схеми гри, постановку завдання, процедуру й

обговорення, аналіз.

Рольова гра допомагає на рівні зразку, тренувальної вправи

осмислити, як діяти в тій чи іншій ситуації. Одна з її позитивних

рис − викликати емпатію, тобто здатність бачити очима іншої

людини, слухати та відчувати як вона, рольова гра допомагає

переступити через бар'єр неприйняття, а й інколи, і неприязні,

оскільки ситуація об'єднує учнів, створює доброзичливу атмос-

феру. Як зазначалося вище, саме підвищений, збуджений емо-

231

ційний стан, спровокований виконанням операцій, участі в

ситуаціях "дорослих ролей", часто на фоні змагання, з пози-

тивним настроєм учасників, адже негативних оцінок в іграх не

виставляють, а також прагматично-цільовий характер цієї діяль-

ності − усе це сприяє високій ефективності цих методів.

Звичайно участь у рольових, ділових іграх потребує від

учасників великої віддачі. Викладач слідкує за тим, щоб у грі

результати не розходилися з поставленою метою. Фіналом

моделювання, рольової гри та соціодрами можуть бути запи-

тання для осмислення гри, самоаналізу діяльності учнів.

Зазначимо, що окремі ігри такі як моделювання діяльності

вчителя активно використовували в своїй практиці українські

педагоги-експериментатори С. Д. Шевченко (історик), В. Ф. Шаталов,

В. М. Шейман (фізики), М. І. Бойко (початкові класи),

А. С. Вихренко (біологія) та багато інших. І всі вони так само, як

і американські педагоги, досягали високих результатів у своїй

діяльності. Це ще раз переконує нас у тому, що методи

афективного навчання повинні стати нормою педагогічних тех.-

нологій. Період 30–50-тирічних експериментів у зарубіжній і

вітчизняній школі є цілком достатнім для обов'язкового їхнього

впровадження в широку практику.

Зарубіжні педагоги пропонують також такі проекти ігор, у

яких би відображалися різні життєві ситуації, де б учні вчилися

аналізувати характерні особливості власних стосунків із

довкіллям. Основна функція цих проектів полягає в тому, що

ігри − це виявлення скерованої поведінки учнів. Так, наприклад,

для залучення школярів до активного обговорення суспільних

проблем, для їхнього кращого ознайомлення з суспільством в

англійських школах використовується "метод участі". Він

полягає в тому, що на уроках створюються політичні ситуації,

які учні можуть самостійно розігрувати. При цьому вчитель

мусить зберігати "ідеологічну нейтральність". Обов'язок учителя

– не повчати, а обговорювати проблему разом з учнями.

Логіка використання цього типу ігор ґрунтується на тому,

що, оскільки будь-яка ситуація чи діяльність на практиці вже

відпрацьована й має типові структурні компоненти, що

притаманні саме їй, її можна подати як модель. Саме цю базову

232

модель у змозі опанувати, хай поки-що на ознайомчому рівні, а

не на професійному, кожен учень.

Ці теоретичні передумови на практиці були ретельно дослі-

джені вчителями школи. Наприклад, учневі пропонують висту-

пити в ролі політичного чи громадського діяча, провести прес-

конференцію, засідання суду, розіграти якусь історичну сценку.

Ситуація, як правило, диктується навчальним матеріалом, який

попередньо обговорюється учнями під керівництвом вчителя.

Одним із активних творчих методів у процесі навчання

педагоги США вважають метод драматизації. Його амери-

канські педагоги розглядають як спонтанну гру учнів у віро-

гідних ситуаціях, як участь дітей у моделюванні, тобто сприй-

манні та відчутті таких типів поведінки, які є символічні

аналогічний поведінковій моделі. Учителі проводили у своїх

школах перші експерименти в галузі драматизації, практикували

інсценізації зі спонтанними діалогами, постановку спектаклів,

що базувались на ідеях учнівської та громадської діяльності.

Але їхні роботи мали емпіричний характер. Спроби віднести

певну наукову базу під експериментальну роботу в цьому

напрямку зробили Д. Мерріл, М. Флемінг і В. Уорд у своїх

працях "П'єси та їхнє творення" та "Творча драматизація". Авто-

ри вказують на те, що драма розвиває в учнів здатність ставити

себе на місце інших, дивитися очима й відчувати їх почуттями,

що це найкоротший шлях опанування не лише знаннями, але й

культурою чуттєвого й абстрактного пізнання оточуючого світу.

У період науково-технічної революції перед американськими

педагогами постало питання, яким інтелектом повинні володіти

учні та яким чином педагоги можуть керувати його розвитком.

Саме творча драматизація як форма комунікації розглядається

як кращий засіб виявлення учнів із творчими здібностями. При

ретельному плануванні творча драматизація може стати засобом

усебічного розвитку учнів у цілому, а в деяких випадках − на

рівні соціально-педагогічної роботи засобом боротьби з

правопорушеннями серед дітей.

Педагогами пропонуються різні форми драматизації. Зокре-

ма, це участь у виставах із ляльками й маріонетками, панто-

мімах і тіньовому театрі. Відповідно розробляється методика

233

їхнього використання. Учні середніх шкіл вважать ляльки

корисними при вивченні таких предметів, як економіка країни,

суспільні дисципліни, іноземні мови, гігієна й рідна мова.

Тіньовий театр, на думку педагогів, розвиває творчу

майстерність учнів і дає можливість проявити себе, позбутися

сором'язливості й мовчазливості. Одночасно сучасні амери-

канські педагоги повертаються й до традиційних підходів

використання драматизації у навчанні, вказуючи на те, що

драма, читання та письмо взаємодіють між собою, об'єднують

друковане слово й досвід. Вони вважають, що драма − це

активна діяльність, що передує письму, а тому вона створює

значущий контекст для різних видів письмових робіт.

Отже, зарубіжні педагоги та психології вважають, що ігровий

метод як яскравий приклад активного методу призводить до

міцного засвоєння учнями знань, формування необхідних умінь

і навичок, а також набуття якостей, які сприяють "безкон-

фліктному" входженню у суспільство.

У контексті питання, що розглядається, зазначимо: погляди

американських педагогів не суттєво відрізняються від ідей віт-

чизняних педагогів. Зокрема ще на початку ХХ ст. С. Т. Шацький

широко використовував метод драматизації при вивченні літе-

ратури, мови, історії, вказавши та практично довівши, що саме

цей метод є найкращим при вивченні цих предметів. Застосу-

вання драматизації вирішувало цілий ряд дидактичних і вихов-

них завдань, а саме: створення мотивації, зацікавленості, висока

якість знань, розвиток комунікативних і творчих здібностей

учнів, формування естетичних почуттів, кругозору, морального

та соціального досвіду.

Отже, підсумовуючи аналіз зарубіжних здобутків організації

групових (кооперативних) форм роботи можна зробити такі

висновки:

1) Групові, кооперативні форми, на відміну від фронтально-

класної чи індивідуальної, є необхідним компонентом організа-

ції навчального процесу, оскільки саме вони мають значні

можливості розвитку інтелектуальних умінь і навичок учнів,

формування соціально-комунікативних умінь спілкування, без-

конфліктної праці, розвитку творчих, дослідницьких навичок.

234

Нижче наведено головні уміння, що розвиваються, формуються,

виховуються різними формами й методами групової (коопера-

тивної) діяльності в зарубіжній школі.

1. Проблемна

група, "графіті",

"кути" й інші

􀂃 Комунікативні , організаційні й

інтелектуальні уміння колективно працювати над

однією проблемою;

􀂃 уміння й навички висловлювати,

аргументувати свою думку, вести діалог, вільно

спілкуватися.

2. Групова

"терапія"

􀂃 Уміння співпрацювати з іншими членами

групи над розв'язанням спільного завдання,

проблеми.

3. "Гудюча група" 􀂃 Уміння й навички організаційного та

виконавчого характеру.

4. "Мозковий

штурм"

􀂃 Уміння передбачити результати,

формулювати гіпотези, планувати їхнє

вирішення (елементи \_\_\_\_\_\_дослідної роботи).

5. Семінар

Розвиток дослідницьких здібностей:

􀂃 уміння визначати та формувати пізнавальну

проблему;

􀂃 пошук інформації, її критичний аналіз;

􀂃 обговорення й обґрунтування рішення;

􀂃 вирішення проблемного завдання;

􀂃 − аналіз результатів.

6. Метод діалогу

Розвиток умінь мислити, передавати свої думки

словесно, аргументувати, переконувати, вислуго-

вувати іншого та погоджуватися з його думкою.

7. Метод

"акваріуму"

􀂃 Уміння виконувати всі етапи пізнавальної

діяльності;

􀂃 комунікативні уміння колективно працювати

над однією проблемою;

􀂃 опанування функціональними обов'язками

ведучого, виконавця, рецензента.

8. Колоквіум

Вміння висловлювати свою думку, аналізувати

доповіді, думки інших, уміння й навички

самоаналізу.

235

Продовження табл.

9. Навчальна

дискусія

􀂃 Вміння обмінюватися інформацією, ідеями,

судженнями, думками з приводу вирішення

пізнавальної проблеми;

􀂃 вміння взаємодіяти для розв'язання спільного

завдання;

􀂃 формування дискусійної культури.

10. Моделювання

діяльності

вчителя

(рольова гра)

Уміння аналізувати, узагальнювати, системати-

зувати, оцінювати власну пізнавальну працю й

інших, організувати групову діяльність своїх

товаришів.

11. Моделювання

життєвої,

практичної

ситуації (рольова

й ділова ігри)

Уміння осмислено, оптимально діяти в різних

соціальних, життєвих і практичних ситуаціях.

12. Ігри-змагання

"Команди",

"Турніри"

Уміння мобілізувати зусилля для вирішення

групових завдань, навички швидкого, якісного

їхнього виконання.

13. Драматизація

􀂃 Опанування досвідом чуттєвого й

абстрактного мислення на основі зразків-моделей

драматизації;

􀂃 формування комунікативних і творчих

здібностей, елементів естетичної, моральної,

розумової культур;

􀂃 вміння "безконфліктного входження" у

суспільство.

2. Цілеспрямована діяльність педагогів у напрямку форму-

вання вищезазначених умінь і навичок передбачає впрова-

дження аргументованої на психологічному та педагогічному

рівнях системи реалізації групових (кооперативних) форм і ме-

тодів на основі відповідних цілей, принципів, змісту, послідов-

ності та термінів навчального процесу.

3. Обов'язковими компонентами діяльності в групах є:

􀂃 позитивна взаємозалежність;

􀂃 особиста відповідальність;

236

􀂃 особиста взаємодія "обличчям до обличчя";

􀂃 соціально-педагогічна пізнавальна комунікативність;

􀂃 періодична змінюваність позицій, ролей учасників пізна-

вального процесу;

􀂃 функціональне розподілення навчальних обов’язків;

􀂃 моніторинг групової діяльності.

4. Формування груп відбувається за такими ознаками:

􀂃 стилем пізнання;

􀂃 рівнем знань;

􀂃 інтересами, цінностями;

􀂃 бажанням учнів;

􀂃 психологічною сумісністю;

􀂃 статевими ознаками.

5. Основними функціональними обов'язками вчителя при

організації групових (кооперативних) форм і методів роботи є:

􀂃 визначення академічних, дидактичних і соціально-виховних

цілей;

􀂃 формування груп у класі;

􀂃 визначення тривалості функціонування групи як дивак-

тичної одиниці;

􀂃 вибір приміщення (клас, лабораторія, бібліотека, май-

стерня тощо);

􀂃 визначення форми й організація реалізації структури

діяльності групи (початок уроку − "розминка", "інтелектуальна

гімнастика", "криголам" як адаптаційний елемент), пояснення

завдання, змісту, форм, оцінки;

􀂃 моніторинг, керівництво діяльністю;

􀂃 оцінка результату.

6. Дослідження колективних (кооперативних) форм роботи в

зарубіжній школі переконує нас у тому, що їхнє раціональне

використання в практиці української як вищої, так і середньої

школи сприятиме формуванню й розвитку освіченої, інтелект-

туально-розвиненої, комунікативної, творчої особистості.

237

Семінарське заняття

Групові, кооперативні форми та методи

навчання в зарубіжній школі –

основа формування інтелектуальних

умінь і навичок учнів

1. Групова форма організації навчання як умова соціалізації

особистості.

2. Форми й методи навчання в малих групах учнів.

3. Методи афективного навчання.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Як узгоджується ідея групового й кооперативного нав-

чання з принципами індивідуалізації зарубіжної школи?

2. В чому психологічна сутність ефективності групового

навчання?

3. Обґрунтуйте ефективність роботи учнів у малих гру-

пах порівняно з фронтальною чи індивідуальною фор-

мою навчання.

4. На яких етапах навчальної діяльності доцільно вико-

ристовувати методи афективного навчання?

5. Систематизуйте групові форми навчання по країнах,

зробіть їхній порівняльний аналіз.

6. Порівняйте активні й інтерактивні методи у вітчизня-

ній практиці з афективними методами зарубіжної школи.

7. Визначте психолого-педагогічні засади ефективності

афективних методів навчання.

8. Чому, на Ваш погляд, у вітчизняній школі мало вико-

ристовуються групові, кооперативні й афективні методи

навчання?

238

Список використаної літератури

1. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 118 с.

2. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахозінський Р, Яковець Н. : посібник. – Ніжин : ФВВ НДПУ,

2002. – 139 с.

3. Волощук І. Організаційні форми надання додаткових

освітніх послуг обдарованим школярам: зарубіжний та вітчиз-

няний досвід / Волощук І. // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. –

С. 158–168.

4. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч. 1.

– 138 с. – Ч. 2. – 132 с.

5. Зубченко О. Проблеми впровадження новітніх педагог-

гічних технологій в освітній процес загальноосвітніх шкіл Західної

Європи / Зубченко О. // Рідна школа. – 2005. – № 9–10. – С. 75–78.

6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

7. Джуринский А. Н. Новіе технологи в системе образования

Франции / Джуринский А. Н. // Педагогика. – 1991. – № 4. –

С. 132–136.

8. Капранова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

9. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в совре-

менной зарубежной педагогике / Кларин М. В. // Педагогика. –

1994. – № 5. – С. 104–109.

10. Кошманова Т. С. Проблемы общения в современной аме-

риканской школе / Кошманова Т. С. // Педагогика. –1991. – № 4.

– С. 136–139.

11. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

12. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в Організації

економічного співробітництва і розвитку / Луговий В. І. //

Педагогіка і психологія. – 2009. – №2 (63). – С. 13–25.

239

13. Мунирова О. О "кооперативной педагогике" США /

Мунирова О. // Начальная школа. – 1993. – № 4.

14. Панченко І. М. Застосування ігрового методу в сучасній

зарубіжній школі Панченко І. М./ У зб.: Нові технології

навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі. − К., 1994.

15. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

16. Порівняльна педагогіка : навч. посібник/ Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

17. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

навч. посібник. – Суми : Ред.-вид. від СДПУ, 1999. – 301 с.

18. Талалова Л. Н. Малая группа – эффективная форма

подготовки американського учителя / Талалова Л. Н. //

Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 107–111.

19. Чорна Н. М. Метод творчої драматизації та його розробка

педагогами США / Чорна Н. М. / У зб. : Нові технології

навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі. – К., 1994.

240

Тест-контроль до глави 12

Групові, кооперативні форми й методи

навчання в зарубіжній школі –

основа формування інтелектуальних

умінь і навичок учнів

1. Принцип організації колективної, групової навчальної пра-

ці відповідає гуманістично спрямованому розвитку особистості

тому, що:

а) є умовою інтелектуального розвитку особистості;

б) є умовою соціалізації особистості;

в) є умовою розвитку пізнавальних здібностей

особистості.

2. Які форми й методи групової організації навчання вам

відомі?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

3. Як відбувається робота у проблемній групі?

а) обличчям до обличчя;

б) спина до спини;

в) обличчям до потилиці.

4. На чому робиться акцент за методом "групової терапії"?

а) на виконанні конкретного знання;

б) на зміні характеру пізнавальних дій самого учня;

в) на реалізації виховної функції навчання.

5. Як американський педагог М. Лейн називає "гудючі групи"?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

6. "Метод акваріуму" передбачає розподіл групи на:

а) 3 мікрогрупи по 3–4 учні;

б) 4 мікрогрупи по 5–6 учнів;

в) може бути організований у різних варіантах.

7. Яку класифікацію рольових ігор пропонують американські

педагоги?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Назвіть характерні риси методу дискусій?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

241

9. Назвати 2 інші етапи які виділяють у семінарі:

а) визначення та формування пізнавальних проблем;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

10. Що передбачає метод діалогу?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

11. Назвати три інші вміння, що формуються в процесі

проведення колоквіуму:

а) вміння висловлювати свою думку;

б)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

12. Назвати ще один метод афективного навчання:

а) спонтанна дія;

б) моделювання ситуації;

в) рольова гра;

г)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

13. Що включає в себе метод моделювання ситуації?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

14. Назвати основні риси методу драматизації?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

16. Якими є функціональні обов'язки групових форм і методів

роботи?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

242

Глава 13

Ідеї раціоналістичної технології

в контексті гуманізації навчання

у зарубіжних школах

13.1. Сутність раціоналістичної технології

та шляхи її реалізації

Першим етапом розвитку оптимізації навчання як у зару-

біжній, так і вітчизняній теорії та практиці був період раціо-

налізації навчання. Зокрема, вітчизняний класик оптимізації

Ю. К. Бабанський перші свої теоретичні ідеї розробляв у кон-

тексті раціональної побудови процесу навчання. Тобто створе-

ння найсприятливіших умов, використання раціональних форм і

методів викладання й навчання, що забезпечувало б високий

рівень знань, умінь і навичок. Поступово, розвиваючи ці ідеї,

педагоги вийшли на новий рівень раціоналізації – оптимізацію

та підвищення рівня ЗУНів (знання, уміння, навички), спираю-

чись на найкращий, оптимальний варіант змісту, форм, методів,

що "працюють" безпосередньо на використання конкретних

дидактичних завдань. У зв'язку з цим, ідея раціоналістичного

навчання в нашій педагогіці себе майже вичерпала.

У свою чергу, у зарубіжній теорії навчання ця ідея переживає

період відродження, причому провідна її концепція – подолання

проблеми невстигаючих учнів має яскраво виражений гума-

ністичний характер. Крім того зарубіжні вчені зосередили свою

увагу на найбільш ефективних способах засвоєння учнями різ-

них видів знання й на вирішенні завдань прагматичного харак-

теру, що пов'язані з адаптацією молоді до сучасних суспільних

умов через певні шкільні й освітні механізми.

Центральне місце в ідеології сучасної раціоналістичної мо-

делі школи займає біхевіористична концепція соціальної інже-

нерії, запропонована Б. Скіннером у вигляді теорії лінійного

програмованого навчання. Сучасні педагоги та психологи біхео-

243

віристичної орієнтації дотримуються погляду, згідно з яким

термін "поведінка" означає всі види реакцій, що властиві людині

– його думки, почуття й дії на відповідні стимули (Р. Тайлер). У

роботі "Основні питання систематичної педагогіки" німецький

філософ і педагог О. Фінк формулює лейтмотив раціона-

лістичної моделі школи. На його думку, "не лише природа під-

дається перетворенню, використанню як сировини для вироб-

ництва продукції, що штучно отримується за допомогою тех-

ніки, а й людина також розглядається як сировина, як "людський

матеріал", який стає податливим у той чи інший бік, якщо тільки

використати правильні методи впливу й управління".

У плані інтелектуального формування особистості раціоналіс-

тична модель школи спирається на "поведінкове" визначення

пізнавальної мети. При цьому на перший план висувається праг-

матичне завдання сформувати поведінковий репертуар, який учні

набувають у процесі навчання, інакше кажучи, ті вміння, навич-

ки, пізнавальні досягнення, які вони можуть продемонструвати

реально. Звідси формулюється конкретна мета, що спрямовує зу-

силля педагогів на розвиток тих навичок і вмінь, якими повинен

оперувати учень. Відповідно до мети раціоналістична стратегія

навчального процесу передбачає чітку його побудову з метою

формування поведінкового репертуару в ході навчання. Зокрема

запропоновано структурну схему створення "середовища навчан-

ня" на основі науки про поведінку, яка включає п'ять фаз.

Перша фаза – планування навчання на основі чіткого визна-

чення бажаного його еталону у вигляді набору дій учнів.

Друга фаза – діагностична. Вона спрямована на оцінку

відправної точки навчання, тобто вихідного (базового) рівня дій

учнів, що спостерігаються. Варто наголосити на тому, що

діагностична фаза передбачає проходження кожним учнем так

званого попереднього тестування, під час якого повинно бути

точно встановлено, на якому рівні знань, вмінь і навичок він

перебуває в тій чи іншій пізнавальній галузі. Теоретичне

обґрунтування цієї процедурної фази навчання висунув відомий

американський спеціаліст Р. Ган'є: Він підкреслював, що кожен

учень підходить до нового пізнавального завдання з неодна-

ковим обсягом раніше набутих вмінь і навичок, необхідних для

244

того, щоб вирішити його. Тому ефективна пізнавальна програма

повинна повністю враховувати те, чим він вже може оперувати

й чого ще не досяг. Потрібно виявити, якими необхідними для

подальшого пізнавального руху знаннями учень уже володіє,

причому виявити це не приблизно, а якомога точніше й конкрет-

ніше для кожного учня. Підхід Р. Ган'є слід визнати безумовно

правомірними в тій мірі, у якій він виступає за точне корегу-

вання процесу навчання та відповідне викладання залежно від

досягнутого рівня знань, вмінь і навичок. Більше того, це пови-

нен робити кожний вчитель, який починає працювати з школя-

рами при викладанні будь-якого предмету. Саме на це спрямо-

вує педагогів загально-дидактичний принцип – урахування інди-

відуальних, психологічних особливостей учнів, їхнього роз-

витку та вихідного рівня знань із предмету.

Третя фаза – рецептурна. У її межах передбачається "прогно-

зування" бажаних результатів процесу навчання, і націлена вона

на визначення його умов, а також на підбір форм, методів, засо-

бів впливу, які формують запрограмоване поведінкове навчання.

Четверта – реалізація наміченого плану, що включає органі-

заційне забезпечення навчального процесу, пояснення теми нав-

чання учням, і нарешті, уведення в дію передбаченої технології

поведінкового тренінгу.

Заключна, п'ята фаза освітнього процесу передбачає оцінку

його результатів і їхнє порівняння з попереднім рівнем ЗУНів

учнів. Фактично вона є подальшим тестуванням для виявлення

пізнавального прогресу, який розглядається як поступове

ускладнення поведінкового репертуару учня, причому лише при

досягненні ним відповідного рівня знань і вмінь йому дозво-

ляється перейти на наступний.

Навчання з такою спрямованістю багато в чому подібне до

елементарного набуття вмінь і навичок, і тут, по суті, нічого не

змінює той факт, що воно, як правило, здійснюється індивідуа-

лізовано. Однак перед нами не просто процес навчання, органі-

зований за принципом логічно-педагогічної послідовності. У

цьому випадку ми маємо справу з технологією пізнавального

процесу, де функціонують усі притаманні їй принципи. А саме:

певна послідовність; обов'язковість виконання всіх етапів;

245

поетапність формування пізнавальних умінь і навичок; ураху-

вання індивідуальних особливостей розвитку учнів; обов'яз-

ковий контроль за результатами діяльності кожного школяра на

кожному етапі. Найсуттєвішим є те, що пріоритетом у навчанні

виступає не навчальна програма, не підручник як носій науки,

не вчитель (як це спостерігається у вітчизняній школі), а учень,

його знання, рівень розвитку, темп учіння і, урешті час, який

потрібен йому для опанування матеріалу.

Аналіз раціоналістичної технології навчання окреслює ряд

безсумнівних позитивних моментів. По-перше, стартовий відлік

пізнавального руху на кожному цьому етапі навчання (пере-

дусім у плані змісту навчальних матеріалів) ставиться в залеж-

ність від актуального рівня знань і вмінь кожного учня. Рівень

цей точно фіксується, а навчальна мета й завдання, які пропо-

нуються школяреві конкретизуються, реалістично \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_враховуються

всі його можливості. В ідеалі учня не залишають без постійного

зворотного зв'язку, що дуже важливо для успішного просування

в знаннях з одного боку, і задовольняють його потребу в оцінці

праці як особистісного стимулу з іншого.

По-друге, учні звільняються від жорстокого ліміту часу при

засвоєнні тих чи інших пізнавальних фрагментів програми.

Узагалі, американські педагоги, наполягаючи на уніфікації

вимог до рівня й обсягу знань, одночасно вважають, що час для

засвоєння навчального матеріалу повинен змінюватися залежно

від обставин. У цьому вони вбачають вирішальну умову успіш-

ного пізнавального навчання. При цьому не варто забувати про

спрямованість раціоналістичної моделі з погляду біхевіорис-

тичного підходу до освіти на маніпулятивні методики впливу на

учнів. Тому сучасні послідовники Б. Скіннера, такі як Т. Герман

(американський психолог і педагог) відстоюють необхідність

більшої точності й чіткості в організації освітнього процесу,

коли вчителі й учні чітко знають, яка мета навчання і що,

відповідно, треба засвоїти учням і у які терміни.

Однак, із боку вітчизняних педагогів і вчителів можна почути

заперечення, що запропонована технологія має надто запрогра-

мований характер і спрямована на репродуктивний тип навчан-

ня. Згадаймо критику на адресу впровадження програмованого

246

навчання в нашій школі. На перший погляд це виглядає саме

так. Тим паче, що сучасна психолого-педагогічна наука наголо-

шує, що знання можуть мати різну вартість залежно від того, на

які розумові структури вони спираються. Відповідно буде відбу-

ватися чи просте накопичення, чи дійсний розвиток, чи буде

формуватися репродуктивний тип мислення чи творчий.

Отже, виходить, що заперечення не безпідставне. Але чи

справді це так.

Ситуація з критикою раціоналістичної технології нагадує

дискусію навколо методики В. Ф. Шаталова, який так само

розбив пізнавальний процес на етапи й чітко та послідовно їх

реалізовував. Як результат – усі учні стали вчитися "добре" і

"відмінно". І так само вчителя-експериментатора багато крити-

кували за "репродуктивний", "догматичний" тип навчання за

відсутність проблемності, творчості, а значить і за наявність

низького рівня інтелектуального розвитку учнів.

Відповідаючи і першим, і другим критикам, зазначимо, що

технологія, яка аналізується нами, є репродуктивною саме на

першому етапі навчання – етапі засвоєння базових догматичних

знань, розвитку базових умінь і навичок, які в традиційній

методиці, чомусь не формується. А ось на другому етапі цілком

буде реально відійти від цієї моделі та сконцентрувати увагу на

пошукових, евристичних, дослідницьких і творчих методах

здобування знань, умінь і навичок. Хіба цьому хтось заважає?

Саме цим,наприклад, і займався В. І. Шаталов після опанування

учнями базових знань предмету за перший місяць навчання.

Ще одна проблема сучасної школи та педагогіки – неуспішність

учнів, у контексті аналізу раціоналістичної технології, під-дається

конструктивному вирішенню за умови змістовного її осмислення з

раціональних, психологічно й дидактично обґрунтованих позицій.

Як відомо, світова практика накопичила різні підходи до

вирішення цієї проблеми, яка завжди не давала спокою педа-

гогам. Один із найбільш відомих і громіздких серед них –

другорічництво, передбачає повне повторення всього річного

циклу навчання, що несе з собою значні інтелектуальні, мо-

ральні й матеріальні витрати. Ще один шлях, якого тривалий

часу дотримується школа на Заході, – диференціація учнів із

247

приблизно однаковим рівнем розумового розвитку всередині

різних потоків у стінах школи, класів, навчальних груп тощо.

Але при такому підході проблема неуспішності не вирішується,

а скоріше маскується.

По-іншому підходить до неї відомий американський педагог

Б. Блум. Інтелектуальні резерви більшої частини учнів значно

вищі, доводить він, як і багато інших учених і педагогів-експе-

риментаторів, спростовуючи один із широко розповсюджених

педагогічних міфів про вроджені інтелектуальні недоліки й

розвиваючи позитивні сторони раціоналістичної технології

навчання. Зокрема, Б. Блум виходить із того, що здібності

дитини, підлітка визначаються його темпом навчання при

оптимальних для цієї дитини умовах, тобто, при максимальному

виключенні несприятливих факторів середовища навчання.

Вивчаючи здібності учнів при засвоєнні ними різних шкільних

дисциплін в умовах відсутності ліміту часу на опанування тим

чи іншим матеріалом, учений диференціював учнів так:

1) малоздібні діти, які не в змозі досягнути наперед намі-

ченого рівня знань і вмінь навіть при значних витратах навчаль-

ного часу (до 5 % );

2) тлановиті (таких дітей – біля 5 %), які легко справляються

з тим, що явно не під силу останнім; звичайно, що ці діти та

підлітки можуть підтримувати високий темп і ефективність

своїх навчальних занять;

3) звичайні учні, яких переважна більшість у будь-якій школі

(біля 90 %), які можуть прогресувати в навчанні залежно від педа-

гогічної технології та правильного розподілення навчального часу.

Ці експериментальні дані дали можливість Б. Блуму зробити

висновок про те, що раціональна постановка навчання відіграє

ключову роль при вирішенні проблеми неуспішності. При цьому

"раціональна" в тій мірі, у якій знімається ліміт часу на вивче-

ння матеріалу. У цьому випадку, переконаний американський

дослідник, біля 95 % учнів здатні повністю засвоїти запропо-

новану їм пізнавальну програму. Отже, якщо оптимізувати ро-

боту вчителів і учнів (у першу чергу відносно до темпу прохо-

дження навчального матеріалу), то майже всіх учнів можна

вивести на якісно більш високий пізнавальний рівень. Це

248

означає інтенсивний розвиток здібностей середніх учнів, що і є

головним змістом дидактичних міркувань Б. Блума.

Цей учений глибоко переконаний також у тому, що "фак-

тично всі учні можуть по-справжньому оволодіти більшою

частиною з того, чому їх навчають у школі, якщо навчання

ведеться систематично, якщо їм надають необхідну допомогу в

подоланні пізнавальних перешкод, якщо їм надано достатньо

часу для досягнення дійсного успіху та якщо є чіткий критерій

того, що становить такий успіх".

Якби це не сказав американський педагог, можна було б

вважати, що їх висловив один із співзасновників вітчизняної

педагогіки співробітництва – настільки ці ідеї співзвучні гума-

ністичній концепції учителів-експериментаторів. Зокрема,

українські педагоги-новатори М. П. Гузик, М. М. Палтишев,

В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко інші практично довели, що в будь-

якому пересічному класі можна ефективно навчати 75–90 % учнів.

В цьому контексті продуктивними є думки Б. Блума про те,

що розриви в академічній успішності учнів із нерівним

соціально-економічним статусом передусім обумовлені тими

можливостями, які \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_представляє їм для успішного навчання сім'я,

і тими технологіями, що використовує школа, і що "природа"

індивіда, як правило, не має того визначального значення, яке їй

звичайно приписують консервативно налаштовані педагоги.

Таким чином, раціоналістична технологія інтелектуального

розвитку індивіда при деякій її однобічності потенційно про-

дуктивна в ситуації, коли психологічна структура дитини,

підлітка недостатньо розвинута до поступової пізнавальної

діяльності та потребує постійного стимулювання зовні. А учнів

із таким рівнем розвитку підготовки до навчання у школах

усього світу переважна більшість.

249

13.2. Інноваційне структурування змісту

навчального матеріалу в контексті

впровадження раціоналістичної технології

Отже, здавалося б, усі питання вирішені. Знайдено шлях

подолання проблеми невстигаючих у навчанні, з'являється

перспектива навчати всіх учнів відповідно до державних стан-

дартів. Однак навіть при поверхневому аналізі технології з'ясо-

вується, що раціоналістична технологія може працювати тільки

за умови відповідного структурування змісту. Адже, якщо

головним подоланням недоліків навчально-розвиваючого харак-

теру є час, то одночасно потрібно вирішити, де його взяти. Якщо

вивчати всі предмети за тією педагогічною логікою, що існує

зараз, то й 15-ти років не вистачить для того, щоб опанувати

нормативні курси навчальних дисциплін. Вихід тут може бути

двояким. Або ж зменшити кількість предметів, або ж структу-

рувати кількість навчального матеріалу всередині кожного з них.

Саме другий варіант пропонують реалізовувати німецькі педагоги.

Так, у рамках вирішення проблеми мінімізації (оптимізації)

навчального матеріалу, яка цікавить педагогів усіх країн у

зв'язку з інтенсивним розвитком наук, зростанням унаслідок

цього обсягу знань, а також упровадженням раціоналістичної

технології навчання, у ФРН розроблений дидактичний принцип

відбору змісту навчання, який отримав назву екземплярного

(навчання на прикладах). Підкреслимо, що цей принцип

знайшов практичне застосування не лише у ФРН, але й визнання

в інших країнах. При розробці цього принципу була зроблена

спроба узгодження проблеми фундаменталізації знань із

розвитком творчої індивідуальності кожного учня.

Прихильники екземплярного навчання, виходячи з того поло-

ження, що навчати всьому неможливо, пропонують зупинити

свій вибір на більш важливих, істотних положеннях науки та

найбільш потрібної інформації для практичної діяльності учня в

житті. Спроби цього відбору мають різні форми. Так, наприк-

лад, існує поняття оптимізованого навчального предмету. У

відборі змісту для нього пропускають те, що на думку педагогів

менш важливе. Схематично це могло б мати такий вигляд:

250

Повний навчальний

план предмету

Оптимізований

навчальний план предмету

1 2 3 4 5 1 3 5

6 7 8 9 10 7 9

11 12 13 14 15 11 13 15

Т

е

м

и 16 17 18 19 20 17 19 20

Рис 14.1. Навчальний план предмету до і після оптимізації

Але навіть при оптимізованому навчальному предметі

німецькі педагоги вважали, що залишалось занадто багато

навчального матеріалу, тому виникла потреба у інших формах

скорочення. Однією з таких форм стало так зване "створення

островів" (Inselnbildung). При такій формі структурування

змісту відмовляються від безперервної послідовності у викла-

денні навчального матеріалу (при цьому мова може йти про

часову послідовність, як, наприклад, у предметі "Історія", а

також про предметно-логічну послідовність, як у природничо-

наукових предметах, наприклад, в "біології"), а натомість виді-

ляються \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ізольовані частини, що є своєрідними островами у морі

знань. Наприклад, в історії німецькі педагоги пропонують це

робити за принципом від окремого до загального. Наприклад:

􀂃 значення 30-річної війни для політичної ситуації сімнад-

цятого століття;

􀂃 Бісмарк, як представник прусської історії в ХІХ ст.;

􀂃 зовнішня політика Гітлера відносно до Радянського Союзу;

􀂃 Китай у період із 1950 по 1989 рр.;

􀂃 федералізм – співвідношення влади країни та влади окре-

мих земель ФРН.

Цікавим при такому вивченні історії є таке: чим детальніше

займається учень окремою подією або історичною особою, тим

щільнішою стає сітка, за допомогою якої об'єднуються "остро-

ви" (Inseln) у суцільну схему. Так на прикладі Бісмарка демон-

струються події навколо 1848 р., Німецький союз, суперечності

з Австрією, зростаючий конфлікт із Францією, договір про нена-

пад із Росією. Тим самим учні отримують нову уяву про цю епоху.

Вивчення історії може ґрунтуватися також на виборі особли-

вого явища, аналіз якого дає ключ до розуміння аналогічних по-

251

дій. Так, наприклад, для розуміння революційних процесів у

вигляді зразка педагоги взяли Велику французьку революцію

1789 р., а розвиток людства, заміну цивілізацій, причини їхнього

розвитку та занепаду пропонували вивчати на прикладі історії

однієї частини світу (наприклад, Європи) або навіть великого

географічного регіону (наприклад, Середземномор'я).

Як зазначалося вище, початок пошуків нових форм відбору

змісту був викликаний тим, що традиційне, так зване норма-

тивне навчання вже не відповідало потребам сучасності. Відбір

змісту за принципом "утворення островів" будувався перш за

все на запереченні негативності рис, які має традиційне нав-

чання, при якому вважалось, що навчальні предмети є відтво-

ренням змісту тієї науки, яку вони представляють, а отже повин-

ні відповідати логіці цієї науки. Це означало, що навчаль-ний

матеріал викладався у систематичній формі, на основі формаль-

ного принципу хронології. Незважаючи на позитивний характер,

при викладанні навчального матеріалу зберігалась лінійне,

послідовне накопичення й догматичність (визнання абсолютної

істини). Наука вивчалась при цьому абстрактно, безвідносно до

людини, до її життєвих інтересів.

У свою чергу, "утворення островів" або "вивчення \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_на прик-

ладах", як дидактичний принцип має чотири основних моменти:

1. Навчальний матеріал вивчається не систематично, а тема-

тично. Це означає співіснування наукової та прагматичної сто-

рін предмету із зацікавленням учнів.

2. Навчання відбувається не догматично, а евристично. При

цьому в учнів провокують пошук і одночасно його полегшують,

інакше кажучи, ведуть його від відкриття до відкриття, а не

дають готові зразки. Можна сказати, що тут використовують

проблемний метод, за допомогою якого у школярів формуються

навички дослідницької роботи й розвивається творче мислення.

3. Тематичний вибір і евристична розробка матеріалу приз-

водять до відриву від принципів накопичення й лінійності науки.

Важливим і дійсним повинен бути не лише досягнутий рівень піз-

нання та результат, вважають німецькі вчені, а ступінь пізнання.

4. Навчання в освітньому закладі не повинно мати лише науко-

вий характер. Воно має стати педагогічним, таким чином твор-

чим і виховним, а не видавати тільки основи готового знання.

252

Однак засновник "вчення на прикладах" М. Вагеншайн, який

вперше вивів це поняття в 1954 р., і його послідовник

Й. Дерболав вважають, що воно не повинне підміняти собою

повністю традиційне навчання, навіть ураховуючи те, що

принцип побудови навчання на прикладах може застосовуватися

до будь-якого навчального матеріалу з відповідної наукової га-

лузі. Учені підкреслюють, що непотрібно також відкидати пози-

тивний дидактичний досвід, який себе підтвердив. Тут мається

на увазі перш за все напрацьована реалізація тих принципів, що

створюють умови для успішної самостійної роботи й радості

відкриття, педагогічної систематичної наполегливості, єдності

вправи та навчання, засвоєння й роботи пам’яті.

Інший німецький педагог Е. Гайслер бачить недоліки "учіння

на прикладах" у тому, що "острови" часто не пов'язані один з

одним. У зв'язку з цим він пропонує "акцентований навчальний

процес", у якому потрібно розрізняти поглиблену й орієнтуючу

фази. Поглиблена фаза схожа при цьому на концепцію "остро-

вів". На цій фазі можна розробляти навчальний матеріал поглиб-

лено за допомогою пошукових методів, які до цього підходять.

Орієнтуюча фаза, навпаки, дає об'єднані один з одним змістові

огляди. Це \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_проходить, наприклад, унаслідок тривалого пояснення

вчителем доповідей і відповідей самих учнів як результатів їхньої

великої самостійної роботи, чи за допомогою кінофільму, у якому

дається ретроспективний огляд, або тривалого читання текстів із

підручника у формі домашнього завдання.

За такої побудови навчального процесу дуже важлива проб-

лема відбору змісту, а саме який матеріал може бути викорис-

таний, а який повинен бути випущений і чому саме цей, із яким

обґрунтуванням? Е. Гайслер вважає, що при відборі змісту для

"побудови островів" можна говорити про принцип екземпляр-

ності, який у сучасний час може бути кваліфікований як

принцип визначення змісту, що має значення для сучасності або

суспільного значення. Тому при використанні екземплярності не

пропонуються приклади, які не стосуються життєвих ситуацій.

Е. Гайслер вважає, що якщо розглянути шкільне навчання з

прагматичного погляду, то можна сказати, що воно повинне

було бути завжди орієнтованим на екземплярний принцип,

253

оскільки потрібно вчитися не лише для школи, але й для життя,

носити характер прикладів і знаходити своє підтвердження на

практиці. Тим самим, матеріал, який опановують у школі, може

мати узагальнений характер. У зв'язку з цим потрібно зазначити,

що не весь навчальний матеріал піддається успішному

узагальненню. Є більш або менш вдалі приклади, коли це зро-

бити легше, а коли важче. Тому потрібні окремі критерії, за

допомогою яких можна виміряти якість пропонованого мате-

ріалу. При цьому потрібно мати на увазі також питання, чи діє

для всіх предметів один і той самий вид запропонованого мате-

ріалу, чи при цьому проявляються розбіжності.

В основі всіх явищ екземплярної презентації матеріалу

лежить співвідношення частин і цілого – частина презентує ціле.

Розбіжності починаються в тому випадку, коли виникає питан-

ня, яким чином частина презентує ціле. У зв'язку з цим у німе-

цькій педагогічній літературі розрізняють такі терміни для поз-

начення способів презентації змісту: екземпляр (Exemplar), прик-

лад (Exempel), тип (Typus), чистий випадок (reiner Fall), зразок

(Muster), модель (Modell), аналогія (Analogia), порівняння (Gleichnis).

При всій різноманітності цих прикладів усі вони служать для

досягнення загальних цілей, які були виділені ще М. Вагенш-

тайном, а саме: подолання \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_необґрунтованого вибору знань;

подолання вузької спеціалізації; встановлення функцій вищої та

середньої освіти. До цього варто додати, цього принципу дотри-

муються у ФРН давно й застосовується на старшій гімназії

(в ХI–ХIII класах). Сучасні дослідники з впевненістю говорять

про те, що він себе зарекомендував і показав свою ефективність.

До того ж, вивчення таких предметів, як історія, соціальні науки

й література мають "проблемно орієнтований характер". У ФРН

під цим розуміють перш за все зв'язок із сучасністю.

Як зазначалося вище, екземплярне навчання визнають і в

інших країнах. Так, наприклад, учений із Великобританії

У. Д. Холлз, який працює над проблемою розробки навчальних

програм для шкіл Європи, вважає, що в кінцевому результаті

критерії відбору змісту освіти для цих програм повинні базу-

ватися на національних засадах, відповідати конкретним

потребам школярів, суспільству, у якому функціонують школи, і

254

узгоджуватися з вимогами практичності, що врешті-решт буде

залежати від фінансових умов. Але оскільки, на думку

У. Д. Холлза, навчити всьому неможливо й необхідно зупинити

вибір на найважливішому, найбільш специфічному, то "навчан-

ня на прикладах" може виявитися оптимальним варіантом вирі-

шення проблеми змісту освіти в сучасній школі.

Не можна говорити про те, що вищезазначені ідеї розви-

ваються лише в зарубіжній педагогіці. У сучасній вітчизняній

педагогічній теорії та практиці також велику увагу приділяють

проблемі відбору змісту освіти. Над нею працюють і вчені-

педагоги, і учителі-практики. Зокрема в усіх сучасних пошуках

учителів-експериментаторів обов'язковою умовою ефективності

їхніх методик виступає принцип структурування навчального

матеріалу на блоки, дози, модулі тощо. Ця ідея отримала в

різних педагогів і різні назви.

Якщо у М. П. Гузика (вчитель хімії), В. О. Хмура (вчитель

математики) подача матеріалу великими блоками – є пере-

структурування змісту (в кожній навчальній темі головна

теоретична сутність виноситься на перший урок-лекцію, а ґрун-

товне вивчення деталей, частин переноситься на уроки-семіна-

ри), то у В. Ф. Шаталова (вчитель фізики), М. М. Палтишева

(вчитель фізики) й інших зміст навчального матеріалу сміливо

"генералізується" (вибирається головне, а все другорядне, до-

даткове – знімається). При цьому ефективність навчання не

знижується, а навпаки – збільшується. Але перед педагогами

завжди виникає проблема, якими критеріями керуватися при

структуруванні навчального матеріалу. Саме тому, для нас, укра-

їнських педагогів, є корисним ознайомлення з вирішенням подіб-

них проблем у зарубіжній педагогіці, що пройшла тривалий шлях

теоретичних і експериментальних досліджень у напрямку пошуку

раціональних, оптимальних, гуманістично спрямованих ідей.

255

Семінарське заняття

Ідеї раціоналістичної технології

в контексті гуманізації навчання

в зарубіжних школах

1. Сутність раціоналістичної технології та шляхи її реалізації.

2. Інноваційне структурування змісту навчального матеріалу

в контексті впровадження раціоналістичної технології.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. У чому психолого-педагогічна сутність раціоналіс-

тичного навчання?

2. Які фази складають структуру раціоналістичного

навчання?

3. У якій послідовності реалізуються етапи раціона-

лістичного навчання?

4. Обґрунтуйте необхідність чи не доцільність викорис-

тання форм раціоналістичного підходу до структуру-

вання \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_змісту навчального матеріалу.

5. У чому сутність "Екземплярного" принципу відбору

змісту навчального матеріалу?

6. Які принципи "створення островів", як форми струк-

турування навчальних знань?

7. Наведіть приклади раціоналістичного навчання

в різних країнах.

8. Проаналізуйте характер програмованого й раціоналіс-

тичного навчання та їхню відповідність принципу по-

етапності педагогіки співпраці.

Список рекомендованої літератури

1. Алексєєва О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в

розвинених країнах світу /Алексєєва О. В. // Педагогіка і

психологія. Вісн. АПН України, 2004. – № 3. – С. 119–124.

256

2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики

сотрудничества: Книга для учителя / Амонашвили Ш. А. – К. :

Освита, 1991. – 111 с.

3. Брунер Дж. Програмированное обучение / Брунер Дж. – М.:

4. Васильева М. И. Экземплярный принцип отбора

содержания обучения в Германии / Васильева М. И. / Зб. Новые

исследования в педагогических науках. Вып. 1 (57), 1991.

5. Василюк А. та ін. Нариси з порівняльної педагогіки /

Василюк А., Корсак К., Яковець Н. : посібник. – Ніжин : ФВВ

НДПУ, 2002. – 118 с.

6. Василюк А. та ін. Сучасні освітні системи / Василюк А.,

Пахозінський Р, Яковець Н. : посібник. – Ніжин : ФВВ НДПУ,

2002. – 139 с.

7. Галус О. М. та ін. Порівняльна педагогіка / Галус О. М.,

Шапошнікова Л. М. : навч. посібник. – Хмельницький :

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2004. – Ч.1. –

138 с. – Ч.2. – 132 с.

8. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики /

Джуринский А. Н. : учеб. пособие. – М. : Изд. Группа "Форум" –

"Инфра-М", 1998. – 272 с.

9. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и

образование за рубежем / Капранова В. А. : учеб. пособие. –

Минск : ООО "Новое знание", 2004. – 222 с.

10. Кларин М. В. Инновации в образовании. Метафоры и

модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука,

1997. – 83 с.

11. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в

зарубежніх педагогических поисках / Кларин М. В. – М. : Арена,

1994. – 222 с.

12. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття /

Кравець В. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 290 с.

13. Лавриченко Н. Проблеми соціально-практичної

зорієнтованості змісту навчання у вітчизняній і зарубіжній

загальноосвітній школі / Лавриченко Н. // Освіта і управління. –

2002. – Т. 5, число 2. – С. 69–74.

14. Лещинський О. П. Сучасні тенденції вдосконалення змісту

навчання фізики у Великобританії / Лещинський О. П. //

Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 127–133.

257

15. Педагогика народов мира: История и современность / под

ред. К. Салимовой и Н. Додде. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 576 с.

16. Пилиповский В. Я. Рационалистическая модель

Пилиповский В. Я. // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 107–111.

17. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Упоряд.

І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. – Одеса : ОДПУ

ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

18. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / Сбруєва А. А. :

навч. посібник. – Суми : Ред.-вид. від СДПУ, 1999. – 301 с.

258

Тест-контроль до глави 13

Ідеї раціоналістичної технології

в контексті гуманізації навчання

в зарубіжних школах

1. Першим етапом розвитку оптимізації навчання як у зару-

біжній, так і вітчизняній теорії та практиці був періодом?

а) операціоналізації навчання;

б) виховання навчання;

в) раціоналізації навчання;

г) конфронтації навчання.

2. Хто з вітчизняних класиків оптимізації розробляв перші

свої теоретичні ідеї в контексті раціональної побудови процесу

навчання?

а) В. Сухомлинський;

б) Ю. Бабанський;

в) М. Грищенко;

г) В. Шніцель.

3. Центральне місце в ідеології сучасної раціоналістичної

моделі школи займає …

а) біхевіористична концепція;

б) прагматична концепція;

в) регулююча концепція;

г) ієрархічна концепція.

4. У якій роботі О. Фінка формулюється лейтмотив раціона-

лістичної моделі школи?

а) "Основні питання систематичної педагогіки";

б) "Основні питання педагогіки як науки";

в) "Педагогіка як ґенеза знання";

г) "О. Фінк про структуру та функції педагогіки".

5. Скільки фаз пропонується у структурі схеми створення

"середовища навчання" на основі науки про поведінку?

а) 3;

б) 5;

в) 2;

г) 4.

259

6. У якій із фаз передбачається "прогнозування" бажаних

результатів і їхнє порівняння з попереднім рівнем ЗУНів учнів?

а) діагностична;

б) рецептурна;

в) фаза освітнього процесу;

г) реалізація наміченого плану.

7. Що виступає найсуттєвішим пріоритетом у навчанні?

а) навчальна програма;

б) підручник як носій науки;

в) вчитель;

г) учень.

8. Від чого учні звільняються при засвоєнні тих чи інших

пізнавальних фрагментів програми?

а) впливу батьків;

б) жорсткого ліміту часу;

в) конфлікту з вчителем;

г) конфлікту з однокласниками.

9. Одна з сучасних проблем сучасної школи та педагогіки?

а) невиконання учнями домашнього завдання;

б) політична ситуація;

в) неуспішність учнів;

г) професійна підготовка педагогів.

10. Поняття "прочесаного" навчального процесу означає:

а) численне повторення матеріалу;

б) відкидання менш важливого матеріалу;

в) створення \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_схематичних конспектів пройденого

матеріалу.

11. Відбір змісту за принципом "утворення островів" буду-

вався перш за все на:

а) ігноруванні негативності рис нормативного навчання;

б) підтвердження негативності рис нормативного

навчання;

в) запереченні негативності рис нормативного навчання.

12. Німецький педагог Е. Гайслер, який бачив недоліки "учін-

ня на прикладах", запропонував свій метод, який називається:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

260

13. В основі всіх явищ екземплярної презентації матеріалу

лежить:

а) бачення повної картини явища, процесу, події;

б) розбивання на частини;

в) співвідношення частини і цілого.

14. Назвати чотири інші способи презентації "створення островів"

а) екземпляр;

б) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

г) чистий випадок;

д) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

е) модель;

є) аналогія;

ж) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;

15. Учений із Великобританії У. Д. Холлз вважає, що в кінце-

вому результаті критерії відбору змісту освіти у шкільних

програмах, повинні базуватися на:

а) національних потреб;

б) врахуванні соціального статусу учнів;

в) можливостях учнів.

261

Ключі до тестів-контролю глав 1–13

Глава 1

1. б); 2. а); 3. б); 4. в); 5. б); 6. а); 7. в); 8. а); 9.б); 10. Предста-

вники реформаторської педагогіки шукали шляхи формування

особистості протягом усього періоду дитинства. Ця педагогіка

виголошувала ідею розвитку особистості на основі вроджених

здібностей; 11. Джон Дьюї вважав, що вплинути на життя лю-

дини можливо піклуючись із дитинства про здоров'я, відпочи-

нок і кар'єру майбутнього сім'янина та члена суспільства; 12. б);

13. б); 14. в); 15. г).

Глава 2

1. б); 2. Це педологія, вона бере за об'єкт не новонароджено-

го, а школяра, і відповідно зі спостережень над ним вона нама-

гається визначити всі правила виховного методу; 3. а), б); 4. в);

5. б); 6. б); 7. а); 8. в); 9. а); 10. Сила мислення та працездатність

мозку обумовлена діяльність органів відчуттів і м'язів; 11. б);

12. б); 13. б); 14. в); 15. а); 16. б).

Глава 3

1. г); 2. б); 3. б); 4. а); 5. б); 6. г); 7. а); 8. в); 9. а); 10. в); 11. г);

12. а); 13. в); 14. б); 15. а); 16. в); 17. а); 18. б).

Глава 4

1. б); 2. а),б); 3. а); 4. б); 5. б), г); 6. в); 7. б); 8. б); 9. г); 10. б);

11. в); 12. б); 13.Експерементальних; 14. д);15 а).

262

Глава 5

1. Гете; 2.в); 3.б); 4. Допомога дитині у входженні до контак-

ту зі світом, розвинення її завдатків, здібностей, можливостей і

вмінь; 5. г); 6. б); 7. Серед вчителів школи не може бути таких,

які не заслуговують на повагу й довіру з боку дітей; 8. г); 9. Зміст-

біблійний. Обов'язково розповідається, а не читається. Має пси-

хіко-виховний і сугестивний характер. Створює психологічний

стан спокою у дитини. Добро завжди перемагає; 10. б); 11. б);

12. Природничі науки; 13. б); 14. а); 15. в).

Глава 6

1. а) практичне навчання, в) можливість навчання поза шко-

лою; 2. в); 3. Активне використання другої половини дня, вчите-

лі об'єднувались із директором, педагогічним радником і психо-

логом у "команду", школи розміщалися в одноповерхових кор-

пусах із критими переходами, розсувними стінами, залами для

видовищ і спорту, стіни оздоблені мозаїкою. 4.б); 5. "Майданчи-

ки"; 6.б); 7. Закрита модель – учні проводять цілий день, відкри-

та модель – можливість вибирати відповідний для батьків і дітей

режим другої половини дня; 8. а); 9. Унаслідок критики регла-

ментованої стандартизованої класно-урочної системи; 10. в);

11. а); 12. Неритмічна школа – навчальний заклад, де спрощу-

ється традиційна послідовність класів; дика школа – організову-

ється батьками, які разом з учителями навчають дітей, діти про-

водять багато часу на відкритому повітрі, у скверах, парках;

13. в); 14. Тому що проблема підготовки особистості до життя в

світовому товаристві стає актуальною в наш час; 15. в).

Глава 7

1. в); 2. г); 3. а); 4. б); 5. в); 6. а); 7. б); 8. а); 9. в); 10. а), б);

11. б); 12. а); 13. в); 14. б); 15. б).

263

Глава 8

1. в); 2. г); 3. в); 4. Міжнародна організація руху за сучасну

школу; 5. 1). виховання в сім'ї – від народження до двох років;

2). "дитячий заповідник" – від двох до чотирьох років; 3). дитя-

чий садок – від чотирьох до семи років; 4). початкова школа –

від семи до чотирнадцяти років; 6. в); 7. б) "вільні тексти";

в) навчальна картотека; д) шкільний кооператив; е) міжшкільне

листування; ж) відсутність оцінок; 8. У самоконтролі за допомо-

гою плану роботи, шкільного щоденника й атестата; 9. г); 10. б);

11. а) навчальні заняття; б) фізична праця, робота в друкарні; в)

додаткові заняття; г) звітування про проведену роботу; 12. б);

13. г); 14. а); 15. в).

Глава 9

1. б); 2. "Американський спосіб життя"; 3. а); 4. в); 5. а);

6. "Справедливе товариство"; 7. в); 8. г); 9. "Сходинки успіху";

10. в); 11. Індивідуальна незалежність; 12. в); 13. б); 14. "Індиві-

дуальних навчальних контрактів"; 15. особистість.

Глава 10

1. а); 2. б) визнання учасниками діалогу однин одного,

г) повага до особистості іншого; 3. б) планування; в) обробки;

г) звіту; д)оцінки; 4. б); 5. б); 6. а); 7. а) вступне лекційне за-

няття; б) самостійна робота учнів; в) звіт про зроблену працю;

8. в); 9. "Бригадне викладання" – певний функціональний роз-

поділ обов'язків між вчителями; 10. Комунікабельність – це

властивість особистості що включає в себе здатність бачити

себе та свою справу із сторони, очима іншої людини, а тому

стає не лише засобом створення "цілісності індивідуального

буття", але й умовою, що забезпечує успіх сукупної людської

діяльності; 11. а); 12. а).

264

Глава 11

1. а) Напрямок індивідуального підходу, що передбачає увагу

до кожного учня, його творчості, поєднання індивідуальних,

фронтальних і групових занять із метою підвищення якості на-

вчання й розвитку кожного учня; 2. б); 3. а), г), д),е); 4. а) "робо-

та партнерів"; б) навчальні центри; в) центри за інтересами;

5. в); 6. б) метод Келлера; г) метод проектів; е) експеримент; з)

метод розв'язання проблеми; і) метод направляючих тестів; 7. а);

8. Тема розділу, термін роботи над нею, завдання, що потрібно

виконати, функції вчителя, функції учня, підписи учня, вчителя і

батьків; 9. г) Практика малих груп; 10. а) навчання у прискоре-

ному темпі; б) перескакування через клас; в) збагачення та пог-

либлення шкільного курсу; 11. б); 12. Аналогічне технічному

конструюванню, після знайдення помилки її треба виправити,

вчитель при цьому надає допомогу учням; 13. а) конструк-

тивного навчання; б) ігрового навчання; в) експериментального

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_навчання; г) знаходження помилок; 14. в); 15. б) опрацювання

навчального матеріалу в індивідуально відмінному темпі; г) мо-

жливість вибору альтернативних форм навчального матеріалу,

пред'явлення інформації, організації навчальної діяльності.

Глава 12

1.б); 2. Проблемні групи, групова терапія, гудючі групи, моз-

ковій штурм, метод "акваріуму", семінар, метод "малої групи",

метод "навчальної дисципліни", метод "участі"; 3.а); 4. б);

5. Об'єднання людей, що вирішують конкретну проблему навко-

ло однієї мети; 6. а); 7. Спонтанна дія, моделювання, рольова

гра, соціодрама; 8. Вміння обмінюватись інформацією, ідеями,

вирішення пізнавальної проблеми; вміння взаємодіяти для роз'я-

зання спільного завдання; формування дискусійної культури;

9. б) пошук інформації, її критичний аналіз; в) обговорення та

обґрунтування рішення; 10. Розвиток умінь мислити, передавати

свої думки словесно, обґрунтувати, переконувати, вислуховува-

ти іншого і погоджуватись із його думкою; 11. б) аналізувати

265

доповіді, в) враховувати думки інших, г) здійснювати самоана-

ліз; 12. г) Метод драматизації; 13. Уміння осмислено, оптималь-

но діяти в різних соціальних, життєвих і практичних ситуаціях;

14. Опанування досвідом чуттєвого й абстрактного мислення на

основі зразків моделей драматизації; формування комунікатив-

них і творчих здібностей, елементів естетичної, моральної, ро-

зумової культур; вміння "безконфліктного входження" в суспі-

льство; 15. Визначення академічних і соціально виховних цілей;

формування груп у класі; визначення тривалості функціонуван-

ня групи; вибір приміщення; моніторинг, керівництво діяльніс-

тю й оцінка результату.

Глава 13

1. в); 2. б); 3. а); 4. а); 5. б); 6. б); 7. г); 8. б); 9. в); 10. б); 11. в);

12. "Акцентований навчальний процес"; 13. в); 14. б) приклад,

в) тип, д) зразок, ж) порівняння; 15. а).

266

Зміст

Передмова .....................................................................................

Частина 1. Експериментальні школи

в зарубіжних країнах ..................................................................

Глава 1. "Реформаторська педагогіка"

як джерело розвитку педагогічних інновацій

гуманістичного спрямування .......................................................

1.1. Сутність і причини виникнення

"реформаторської педагогіки" ................................................

1.2. Класифікація напрямків

"реформаторської педагогіки" ................................................

Семінарське заняття "Реформаторської педагогіка"

як джерело розвитку педагогічних інновацій

гуманістичного спрямування .......................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 1..............................................................

Глава 2. Аналіз теоретичних ідей представників

"реформаторської педагогіки" .....................................................

2.1. "Експериментальна педагогіка" –

основа реформаторських течій ...............................................

2.2. "Педагогіка дії" як напрямок

реформаторської педагогіки....................................................

2.3. "Трудова школа" та її педагогічні ідеї.............................

2.4. "Прагматична педагогіка" – основа емпіричного

навчання, виховання, розвитку ...............................................

Семінарське заняття Аналіз теоретичних ідей

представників "реформаторської педагогіки" ............................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 2..............................................................

267

Глава 3. Інноваційні пошуки індивідуалізації навчання

в експериментальних школах 20-х роках ХХ століття ..............

3.1. Дидактичні ідеї "Дальтон-плану" ....................................

3.2. "Віннетка-план" та особливості її реалізації

навчально-виховного процесу школи ....................................

3.3. Сутність "Ієна-плану" як системи організації

навчально-виховного процесу школи ....................................

Семінарське заняття "Інноваційні пошуки індивідуалізації

навчання в експериментальних школах

20-х років ХХ століття" ................................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 3..............................................................

Глава 4. "Ермітаж" – школа О. Декролі .....................................

4.1. Педагогічні ідеї Овіда Декролі ........................................

4.2. Організація навчально-виховного процесу

в школі О. Декролі ...................................................................

Семінарське заняття "Ермітаж" – школа Овіда Декролі"..........

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 4..............................................................

Глава 5. Інноваційні ідеї вальдорфських педагогів

у контексті розвитку гуманістично спрямованих

технологій навчання......................................................................

5.1. Рудольф Штейнер – засновник

вальдорфської педагогіки........................................................

5.2. Структура педагогічного процесу

вальдорфської педагогіки........................................................

5.3. "Метод епох" – інноваційна форма організації

навчання вальдорфської педагогіки .......................................

5.4. Організація навчально-виховного процесу.....................

Семінарське заняття "Інноваційні ідеї вальдорфських

педагогів в контексті гуманістично спрямованих

технологій навчання" ....................................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

268

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 5..............................................................

Глава 6. Різнорівнева диференціація навчально-виховного

процесу зарубіжної школи як фактор поглиблення

демократизації та гуманізації в освіті .........................................

6.1. "Об'єднані школи" – осередки \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_експериментального

впровадження гуманістичних ідей

в навчальний процес ................................................................

6.2. "Відкриті школи" – заклади розвитку нахилів

і здібностей учнів .....................................................................

6.3."Альтернативні школі" – експериментальні

майданчики апробації нових форм,

методів навчання і виховання .................................................

6.4. "Асоційовані школи" – центри міжнародного

виховання дітей ........................................................................

Семінарське заняття "Різнорівнева диференціація

навчально-виховного процесу зарубіжної школи

як фактор поглиблення демократизації

й гуманізації в освіті"....................................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 6..............................................................

Частина 2. Інноваційні ідеї технологій навчання

зарубіжних педагогів...................................................................

Глава 7. "Метод Монтессорі" – технологія навчання

в системі Марії Монтессорі..........................................................

7.1. Становлення М. Монтесорі

як педагога гуманіста

7.2. Педагогічні принципи "методу Монтессорі"..................

7.3. Методика навчання читанню та письму .........................

7.4. Формування умінь і навичок рахунку,

додаванню, відніманню, множенню.......................................

Семінарське заняття "Метод Монтессорі" – технологія

навчання в системі Марії Монтессорі .........................................

269

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 7..............................................................

Глава 8. "Техніка С. Френе" – педагогічна технологія

Селестена Френе............................................................................

8.1. Соціально-педагогічні передумови формування

педагога – гуманіста Селеста Френе ......................................

8.2. Принципи оптимізації навчання

в "Техніці С. Френе" ................................................................

8.3.Принципи соціалізації особистості ..................................

Семінарське заняття "Техніка С. Френе" – педагогічна

технологія Селестена Френе ........................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 8..............................................................

Глава 9. Співробітництво в школі по-американськи ................

9.1. Принципи самоактуалізації особистості –

основа кооперативної педагогіки та види

співробітництва в діяльності "справедливих шкіл" ..............

9.2. Диференціація, індивідуалізація

і самоактуалізація особистості в технології

кооперативної педагогіки ........................................................

Семінарське заняття "Співробітництво

в школі по-американськи" ............................................................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 9..............................................................

Глава 10. "Педагогіка діалогу"

у Скандинавських країнах ............................................................

10.1. Сутність поняття "педагогіка діалогу"..........................

10.2. Інноваційні форми організації навчання

в "педагогіці діалогу"...............................................................

Семінарське заняття "Педагогіка діалогу"

у Скандинавських країнах ............................................................

270

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 10............................................................

Глава 11. Індивідуалізація в навчанні зарубіжної

школи – гуманістично спрямований принцип

технології формування творчої особистості...............................

11.1. Форми та методи організації індивідуального

навчання в США та Великобританії

11.2. Індивідуалізація навчання

в закладах середньої освіти ФРН

Семінарське заняття "Індивідуалізація в навчанні

зарубіжної школи – гуманістично спрямований

принцип технології формування творчої особистості" .............

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 11............................................................

Глава 12. Групові, кооперативні форми та методи

навчання в зарубіжній школі – основа формування

інтелектуальних умінь і навичок учнів .......................................

12.1. Групова форма організації навчання

як умова соціалізації особистості ...........................................

12.2. Форми й методи навчання

в малих групах учнів................................................................

12.3. Методи афективного навчання ......................................

Семінарське заняття "Групові, кооперативні форми

та методи навчання в зарубіжній школі – основа

формування інтелектуальних умінь і навичок учнів"................

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 12............................................................

Глава 13. Ідеї раціоналістичної технології

в контексті гуманізацій навчання в зарубіжних школах ...........

13.1. Сутність раціоналістичної технології

та шляхи її реалізації................................................................

271

13.2. Інноваційне структурування змісту

навчального матеріалу в контексті впровадження

раціоналістичної технології ....................................................

Семінарське заняття "Ідеї раціоналістичної технології

в контексті гуманізацій навчання у зарубіжних школах" .........

Запитання та завдання для самостійної роботи..........................

Список рекомендованої літератури .............................................

Тест-контроль до глави 13...........................................................

Ключі до тест-контролю глав 1–13 ..........................................

Зміст ...............................................................................................

272

Н а ук о в е в и д а н н я

АВТОМОНОВ Петро Павлович

ПЕДАГОГІКА ДІАЛОГУ:

інновації зарубіжної школи

Навчальний посібник

Редактор О . Г р и ц а ю к

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

Виконавець В. Гаркуша

Формат 60х841/16. Ум. друк. арк. 15,81. Наклад 300. Зам. № 211-5898.

Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № П3.

Підписано до друку 28.12.11

Видавець і виготовлювач – Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет",

б-р Т. Шевченка, 14, м. Київ, 01601

􀀋 (38044) 239 3222; (38044) 239 3172; тел./факс (38044) 239 3128

e-mail: vpc@univ.kiev.ua

http: vpc.univ.kiev.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02\_\_