

Деякі аспекти проблеми організації взаємонавчання в історії зарубіжної педагогіки. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 19 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 523 с., С. 41 – 45.

УДК 371

Карплюк С.О.

м. Житомир

Деякі аспекти проблеми організації взаємонавчання в історії зарубіжної педагогіки

У статті розкриваються деякі аспекти розвитку проблеми взаємонавчання на різних етапах становлення зарубіжної педагогіки. Аналізуються позитивні та негативні риси відомих форм організації навчання та можливості їх подальшого вдосконалення.

Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, саме тому актуальною є проблема підготовки молодого покоління до інтеграції у суспільство шляхом включення в активну навчальну діяльність. Відтак, одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти, як зазначено в Законі України „Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, концепції „Про розвиток загальної середньої освіти”, є гуманізація освіти, спрямованість на використання інтерактивних навчальних технологій. Також у державних документах зазначено, що нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, сприяти виявленню талантів, розумових здібностей, зміцненню фізичного здоров'я дітей.

Світовий досвід розвитку педагогічної теорії та практики свідчить про те, що ефективне вирішення завдань модернізації вітчизняної освіти залежить від врахування історичного досвіду. На необхідність врахування історичного підходу до вивчення педагогічних явищ вказує цілий ряд педагогів. Так, Г.І.Щукіна стверджує, що „...одержання такого роду знань про педагогічні явища в цілому з врахуванням діалектики їхнього розвитку є однією з головних завдань методологічних досліджень у педагогіці” [8]. Дослідження виникнення та розвитку організаційних форм навчальної роботи з найдавніших часів до наших днів, виявлення історичних закономірностей розвитку, особливостей використання на різних етапах допоможе у подальших пошуках способів їх удосконалення. Останнє зумовлює потребу узагальнення теоретичного та практичного досвіду щодо вивчення шляхів та способів технологічної побудови процесу взаємонавчання в історії зарубіжної педагогіки.

Різні аспекти проблеми пошуку ефективних форм навчання знайшли своє відображення в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, А.В.Дістервег, Дж. Дьюї, К.Д.Ушинський, Т.Лубенець, В.О.Сухомлинський та інші) та набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі. Суттєвими ознаками поняття „організаційна форма навчання” є :

характер спілкування; розподіл навчально-організаційних функцій; добір і послідовність ланок навчальної роботи; режим – часовий і просторовий.

Аналіз підходів до дослідження проблеми організаційних форм навчання дає можливість виділити три найбільш загальних етапи: *зародження групових форм навчання (XVI – XVII ст.)*; *розширення та оновлення організаційних форм навчання (XVIII – XIX ст.)*; *пошук нових підходів до організаційних форм навчання у сучасних соціоекономічних умовах (XX ст. – до теперішнього часу)*. Розглянемо проблему організації взаємонавчання у відповідності до виділених етапів, оскільки зміни в економічному і суспільному житті відбиваються і на педагогічній науці.

Важливу роль у становленні організаційних форм навчання відіграла педагогічна думка Давньої Греції. На даному етапі педагогічні знання були частиною політичних, філософських, психологічних знань, тому прогресивні ідеї видатних філософів того часу справили значний вплив на весь подальший розвиток теорії навчання. Видатні мислителі минулого (Аристотель, Квінтіліан, Демокріт) багато писали і говорили про необхідність підвищення інтересу учнів до пізнання, закликали до врахування їх вікових та індивідуальних особливостей. Домінуючою системою навчання у цей час була індивідуальна, яка в античних Афінах застосовувалася у різних формах. Вчитель займався з одним учнем, перевіряючи виконання заданих вправ (індивідуальна форма роботи); слухав читання текстів, сам читав, пояснюючи правила і прийоми роботи, навчаючи грати на музичних інструментах, використовував діалогічні суперечки (парна та групова форми).

Період Середньовіччя характеризується зміною підходів до організації навчання. Потреба у більшій кількості освічених людей, вплив церкви на всі сфери життя позначилася й на побудові системи, яка отримала назву догматична, сутність якої зводилася до того, щоб зміст навчальних предметів заучувався напам'ять без усвідомленого розуміння, бездоказово, у готовому вигляді. Таке навчання розвивало механічну пам'ять, зазубрювання, стримувало ініціативу учнів та породжувало негативне ставлення до навчання. В таких умовах індивідуальне навчання виявилось неприйнятним, тому що не охоплювало великої кількості учнів та поступалося місцем індивідуально-груповій організації навчальної роботи в школі. Оскільки індивідуальна та парна форми навчання не могли забезпечити продуктивного навчання більшої кількості учнів, її замінила групова, яка з часом значно трансформувалась.

Подальшого розвитку форми навчання набули у діяльності та працях передових мислителів епохи Відродження. Французький гуманіст Франсуа Рабле у романі “Гаргантюа і Пантагрюель”, критикуючи схоластичну систему освіти, наполягав на організації активної діяльності самої дитини, що розвиває її природні задатки. Потреба озброєння людини різнобічними знаннями ставила нові завдання: розширити зміст шкільної освіти, включивши в неї реальні знання з природи, техніки, мистецтва, ремесел тощо; прискорити темп навчання; збільшити пропускну здатність школи й кількість учнів на одного учителя; зробити процес навчання легким, цікавим, радісним і малостомлюючим для учнів.

Одним з перших оновив групову форму навчання німецький педагог Й.Штурм – засновник першої класичної гімназії в Страсбурзі. Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Дж.Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Групова форма навчання набула широкого застосування, оскільки давала можливість охопити навчанням більшу кількість дітей і її подальший розвиток відбувся у межах класно-урочної системи навчання. Таким чином, групова форма навчання в історії розвитку школи була перехідною у пошуках (від індивідуальної до новітніх – у практиці педагогов-новаторов).

У наступний період дана проблема привертала увагу багатьох педагогів того часу: Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, Ф.-А.-В.Дістервега, К.Д.Ушинського та інших, що сприяло формуванню педагогіки як самостійної наукової теорії у XVII столітті та пов'язано з ім'ям видатного слов'янського вченого Я.А.Коменського – засновника класно-урочної системи, яка повного і глибокого обґрунтування знайшла в його практичній діяльності та праці „Велика дидактика”. Особливостями класно-урочної системи є: постійний склад учнів одного віку і рівня підготовки (клас); планування навчальної роботи протягом певного часу у вигляді окремих взаємопов'язаних частин (уроків); постійне чергування уроків (розклад); провідна роль учителя (педагогічне керівництво). Класно-урочна система зробила процес навчання більш легким, доступним і цікавим для учнів, підвищила продуктивність пізнавальної діяльності. Основною формою навчальної роботи став урок, за яким заняття проводилися вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу. Позитивним є чітка організаційна структура, зміна видів занять, можливість використання різних методів навчання, забезпечення активності учнів, раціональне використання часу.

В умовах виникнення і розвитку класно-урочної системи (традиційної навчальної технології), започаткованої Я.А. Коменським, у сфері уваги вчителя були всі учні, які за його вказівками водночас виконували однакову навчальну роботу, тобто були включені у фронтальну форму навчання, яке прищеплювало учням звичку працювати в однаковому темпі, і при цьому цілковито ігнорувалися індивідуальні особливості учнів. У межах класно-урочної системи індивідуальне навчання збереглося головним чином у формі домашньої підготовки учнів.

Французькі просвітителі Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, Д. Дідро, англійський філософ і педагог Д. Локк визнавали наявність у людей індивідуальних розходжень, які мають бути враховані у процесі навчання, спрямованого на розвиток всіх обдарувань. Відомий філософ Жан-Жак Руссо розробив оригінальну методику оволодіння знаннями, засновану на самостійному дослідженні дитиною явищ, а при виборі предметів для навчання виходив з інтересів дитини.

Постійне вдосконалення класно-урочної системи та можливість експериментувати з організаційними формами досвідченим учителям,

призвело до виникнення ідеї взаємного навчання, яка була обґрунтована на початку XIX століття в Англії вчителем Джозефом Ланкастером і священником Ендрю Беллем (інакше ця форма навчання називається Белл-Ланкастерською). Вона відрізняється від інших форм навчання змістовою чіткістю організації, можливістю в багато разів підвищити число учнів у класах. Позитивною стороною було те, що при взаємному навчанні зменшувалася кількість вчителів, яких уряд не готовив у великій кількості, не бажаючи нести освіту в маси. Таким чином, у цей період навчальні заклади для простих верств населення організуються не урядом, а широкими колами громадськості. Це вносить інновації не тільки в методику навчання, але й у сам зміст освіти в школах, сприяючи росту грамотності населення.

В цей період виникають також "просвітні клуби", де читалися лекції й проводилися заняття по окремих предметах і з дорослими робітниками в Англії; школи військово-сирітських відділень, а з 1822 року парафіяльні училища та училища взаємного навчання у Царській Росії; школи взаємного навчання у Франції.

На початку XX століття у Англії та деяких інших країнах Заходу виникли системи індивідуалізованого навчання, метою яких була підготовка активних, ініціативних, енергійних людей. Найбільш активні пошуки способів ефективної організації навчання здійснювалися в США, де децентралізоване керівництво школою давало можливість експериментувати з формами. Робилися спроби видозмінити класно-урочне навчання таким чином, щоб надати можливість учням просуватися у засвоєнні навчальної програми власним темпом. Американські вчені на основі розробленої ними теорії константності інтелекту дійшли висновку, що обов'язком школи є забезпечення диференційованого й індивідуалізованого навчання, яке враховувало б особливості кожного учня. На цій основі довгий час будувався процес навчання в школах Англії і США.

З цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон-план, вперше застосований у 1903 році в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) вчителькою Елен Паркхерст. Ця система увійшла в історію педагогіки та школи під назвою „лабораторна” або „система майстерень”, де також активно використовувалося, поряд з індивідуальною формою, взаємонавчання. Поширенню дальтон-плану сприяло деяке філолофсько-психологічне обґрунтування нових форм організації навчання у педагогічній пресі Джоном Дьюї, Лаєм, Кіппатриком. У зазначений період розвитку організаційних форм навчання проблема використання групових форм привертала увагу багатьох вчених-педагогів того часу: К.Гарсія, С.Френча, Р.Галя, Р.Кузіне у Франції; В.Окуня, Р.Петриківського, Ч.Купсевича у Польщі.

Вальфдорфська педагогіка (Р. Штейнер) стала одним з різновидів втілення ідей „вільного виховання” і „гуманістичної педагогіки”, яка може бути визначена як технологічна система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, головним завданням якої є допомога дитині в її духовному самовизначенні, створенні максимальних умов для розвитку та закріплення її індивідуальності.

У зарубіжній педагогіці до числа найбільш важливих належить проблема вдосконалення організаційних форм навчання, яка неоднозначно розглядається різними вченими, викликаючи суперечності. Німецький педагог В. Коррель одним із способів підвищення ефективності навчання вважає створення груп з різним рівнем навчальних завдань та індивідуальним темпом пізнавального просування, що створює передумови до взаємонавчання. Послідовники біхевіористичних ідей (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Є. Торндайк, Д. Примек та інші) відстоюють такі підходи у пошуку форм, що здійснюються шляхом безпосереднього включення учнів у систему програмованого навчання, метою якого є розвиток певною мірою тих чи інших здібностей. Педагоги-„гуманізатори” (Д. Майєрс, М. Фантіні, Дж. Неллер, К. Паттерсон, А. Комбс, Дж. Холт та ін.) виступають з позиції „свободи навчання”, відстоюючи необхідність формування індивідуальності шляхом виявлення пізнавальних потреб особистості в процесі взаємодії з іншими.

У 60-80 роках ХХ ст. у США, поряд із таким перспективним методом як гра, у навчальний процес було включено імітаційне моделювання: ретельне дослідження реальної або імітованої ситуації з метою виявлення її конкретних загальних якостей. Повноцінне розгортання навчально-виховного процесу, побудованого на дидактичній грі, що вимагає від вчителя певного професійного потенціалу у виконання функцій інструктора, судді – рефері, тренера, ведучого.

Велику увагу зарубіжна педагогіка приділяє розвитку критичного мислення, початковим етапом формування якого є створення необхідних умов для взаємодії, спілкування, налагодження сприятливого психологічного мікроклімату. Методична система „Розвиток критичного мислення” є спільною пропозицією Міжнародної Асоціації Читачів Університету Північної Айови за підтримки Інституту Відкритого Суспільства Джорджа Сороса та Міжнародного фонду „Відродження” стимулювала досвідчених педагогів до пошуку нетрадиційних форм, в тому числі розвивало ідеї взаємонавчання. До таких форм можна, наприклад, віднести „Грунування”, яке на думку американського психолога Стіла є гнучкою методикою. Її можна застосовувати як індивідуально так і у групі, де вона може слугувати для структурування ідей цілої групи в тому випадку, якщо учні „відкриті” для асоціацій і зв'язків, які виникають у інших учнів.

У загальнодидактичному плані розробка форм організації навчального процесу в зарубіжній школі характеризується відмовою від основних елементів класно-урочного навчання (стабільності складу основної навчальної групи, створення гомогенних груп), заміною функцій учителя, який виступає, головним чином, в ролі організатора-консультанта, та розробкою індивідуалізованих технологій навчання. Розуміючи роль вчителя та важливість його готовності до такої діяльності, у 70-х роках ХХ сторіття починає активно здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів. У США відкрито інститут педагогічної технології, відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії. В Угорщині також був створений Державний центр технологій навчання, основною метою якого була розробка новітніх систем підготовки спеціалістів. До найбільш відомих зарубіжних авторів педагогічних

технологій можна віднести М. Кларка, Т. Сакамото Д.Дж. Хокридижа, Д. Фінна, К. Чедуїка та інших.

Проведений історичний екскурс дає можливість усвідомити, що розвиток форм організації навчання розглядається на різних історичних етапах розвитку суспільства як певна технологізована система, яка має стимулювати активні пізнавальні інтереси дітей. Таким чином, проблема організації взаємонавчання учнів основної школи потребує подальшого теоретичного та практичного дослідження. А вивчення досвіду організації індивідуалізованого навчання, в тому числі і зарубіжного, є підґрунтям побудови сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у середній та вищій школі.

Література

1. Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. – М.: Знания, 1989. – 80с.
2. Дьяченко В.К. Общие формы организации обучения. – Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1984. – 184с.
3. Історія педагогіки / За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651с.
5. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навч посіб. Для студ. ВНЗ. – Тернопіль, 1996. – 290с.
6. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX века. – М., 1980. – 345 с.
7. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М., 1988.
8. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе М.: Просвещение, 1979. – 160с.

Карплюк С.А. Некоторые аспекты проблемы организации взаимообучения в истории зарубежной педагогики

В статье раскрываются некоторые аспекты развития проблемы взаимообучения на разных этапах становления зарубежной педагогики. Анализируются положительные и отрицательные черты известных форм организации обучения и возможность их дальнейшего усовершенствования.

Karplyuk S.O. Some aspects of the problem of organization of the interlearning in the history of foreign pedagogy

The article deals with some aspects of development of the problem of interlearning on the different stages of foundation of foreign pedagogics. The positive and negative features of familiar forms of organization of teaching and possibility of their further improvement are analysed.

Карплюк Світлана Олександрівна
викладач кафедри прикладної математики та інформатики
аспірант кафедри педагогіки
Житомирський державний університет імені Івана Франка
конт. тел.: 8-067-989-26-75