Наталія Потапова

Проблема розвитку індивідуальних і групових форм навчання у педагогічній теорії та шкільній практиці

Навчання в умовах сьогодення ґрунтується на освітніх парадигмах, зумовлених принципово новими соціально-педагогічними умовами, які являють собою синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних та соціальних процесів, що відбуваються у суспільстві.

На сучасному етапі зусилля педагогів переважно спрямовуються на поліпшення змісту та методів навчання, залишаючи поза увагою можливості, що закладені у формах його організації. Це зумовлює необхідність дослідження сутнісних особливостей, загальної ефективності, потенційних резервів дидактичної системи, яка виступає впливовим чинником інноваційних зрушень в освіті. Водночас не можна не відзначити певної одноманітності у конструюванні навчального процесу за модифікаціями, котрі передбачають у цілому стандартну схему організації вивчення базового обсягу навчального матеріалу, що певною мірою обмежує їх педагогічний ефект.

Проблему інтелектуального розвитку школярів у своїх працях досліджують В. Ананьєв, Г. Батищев, Л. Буєва, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Давидов, О. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Платонов.

У контексті досліджуваної нами проблеми актуалізується ретроспективний аналіз, що дозволить краще зрозуміти її сутність, виявити основні підходи до розв’язання поставлених означених завдань.

Питання навчання й виховання дітей і молоді завжди були невід’ємним завданням суспільства, незалежно від ступеня його соціального-економічного та політичного розвитку. Так, уже в період, коли основною формою суспільного устрою східних слов’ян була родова община, навчально-виховну функцію виконували «будинки молоді», до яких направлялися дівчатка й хлопчики для одержання необхідних знань, вироблення певних умінь. Тут старші допомагали молодшим оволодівати навичками мисливства, землеробства, ознайомлювали з родовими звичаями і обрядами [8, 407–470].

У стародавній Греції діти навчалися в граматиста й кифариста, потім у палестрі; були також школи підвищеного типу – гімнасії та ефебії. У цих навчальних закладах індивідуальні заняття поєднувалися з колективними.

Спочатку вчитель розгортав сувій, і учні, підходячи по черзі, читали вголос написаний на ньому текст, потім всі разом повторювали прочитане. Широко застосовувалася драматизація, коли школярі виступали в ролі літер, з яких складалися склади і цілі слова. Розумовий розвиток здійснювався за допомогою тренувань: бесіди вчителя з учнями, дискусії. Навчання тривало від сходу до заходу сонця. Домашні завдання були відсутні.

Перші школи на теренах Київської Русі з'являються у IX ст. У перехідний період від язичництва до християнства існувало два типи шкіл: зародкові форми язичницьких шкіл, які «задовольняли утилітарні потреби київської верхівки, і школи перших християнських общин» [7, 12], що створювало сприятливі передумови для переходу до «книжного вчення».

Починаючи з кінця XI – початку XII століття у Руській державі з'являється поняття «навчання грамоти» (термін «школа» набуває поширення лише в XV ст.), під яким розуміли навчання дітей читання, письма, лічби й хорового співу. За обсягом знань «навчання грамоти» було рівнозначне елементарній початковій школі. Вчитель працював з кожним учнем окремо або з невеликою групою учнів – контингент школярів був невеликим – 8–10 осіб – тобто застосовувалася індивідуально-групова форма.

Навчальний рік починався з появою першого снігу і закінчувався, коли з'являлася зелень. Тобто його часові параметри були тісно пов'язані з сільськогосподарськими роботами, якими переважно займалося населення, активно залучаючи до цього і дітей. Не була чітко детермінована і тривалість навчання: деякі діти навчалися протягом двох-трьох років, інші ж відвідували школу тільки одну зиму [4; 207].

Виходячи з проблеми, що розглядається, уваги заслуговує організація навчального процесу в Києво-братській колегії, яка утворилася від об'єднання київської і лаврської шкіл (1632 р.). У класі учні розміщувалися у певному порядку відповідно до рівня успішності. Учні, які навчалися добре – вони звалися аудиторами – займали місця за першими столами, потім (також дотримуючись визначеного порядку) сиділи школярі з нижчим рівнем підготовки, а за ними – з найнижчим. До початку заняття аудитори перевіряли домашні завдання в решти учнів, виставляючи у «нотатках» оцінки. Вчитель перевіряв проведене оцінювання, опитуючи окремих учнів [7].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу досвід організації навчання в початкових навчальних закладах, що засновувалися членами братств, які створювалися в різних містах України. Навчання в них розпочиналося о 9 годині ранку влітку і дещо пізніше взимку. Після читання

молитви кожний учень відповідав учорашній урок, учитель перевіряв виконання домашнього завдання. По тому відбувалося вивчення нового матеріалу. Викладання в початкових навчальних закладах здійснювалося у вигляді читання уроку по записах, які вчитель роздавав учням для переписування. Окрім цього, проводилися бесіди і диспути.

Матеріали Статутів Львівської і Луцької братських шкіл засвідчує, що в XVI ст. тут ще не існували класи в сучасному розумінні цього слова. Всі учні поділялися на три групи; вчитель організовував навчання за допомогою самих учнів. Так, у статті 10 цього Уставу читаємо: «...по рану напервее по молитвах мают мовити каждый вчерашнюю науку свою и писмо свое што дома писал, выклад науки своей показовати мает», а потім «по обеди хлопци мают писати сами на таблицах каждый свою науку, выданую им от дидаскала, кроме малых, которым сам винен будет дидаскал вписати, а в школе научившись от трудных слов их спитовати мает един другого, то есть диспутеватися, до дому отходячи стих подтвердити...» [1, 78–86].

Отже, у братських школах найбільше поширення мали індивідуальна та фронтальна форми роботи з учнями. При цьому якнайповніше враховувалися індивідуальні особливості дітей, рівень їх підготовки до навчання.

Виходячи з проблеми, що розглядається, уваги заслуговує організація навчального процесу в Києво-братській колегії, яка утворилася від об’єднання київської і лаврської шкіл (1632 р.). У класі учні розміщувалися у певному порядку відповідно до рівня успішності. Учні, які навчалися добре – вони звалися аудиторами – займали місця за першими столами, потім (також дотримуючись визначеного порядку) сиділи школярі з нижчим рівнем підготовки, а за ними – з найнижчим. До початку заняття аудитори перевіряли домашні завдання в решти учнів, виставляючи у «нотатках» оцінки. Вчитель перевіряв проведене оцінювання, опитуючи окремих учнів [7].

У Російській імперії класно-урочна система була запроваджена лише Статутом 1786 року. Це зумовило необхідність розробити відповідні рекомендації щодо форм організації навчальної діяльності, котрі б відрізнялися від пануючих у тогочасній схоластичній школі й повністю нівелювали індивідуальність дитини. У цьому контексті заслуговує на увагу робота І. Янковича «Керівництво для вчителів першого і другого розрядів...», де, зокрема, зазначалося, що вчителі нижчих училищ не повинні «навчати учнів один за одним окремо, але показувати всім разом, як одного навчають», а діти мають «читати одне разом, або вголос усі, або тільки деякі чи один, а всі про себе» [9, 314]. Тобто, йдеться про організацію фронтальної та індивідуальної форм роботи школярів.

У наступному періоді розвитку освіти в Україні класно-урочна система стає домінуючою. Підтвердження цьому знаходимо в публікаціях педагогів, що з'являлися в різних виданнях того часу («Основа», «Друг», «Народ», «Житє і слово», «Громада»), хоча кореспонденції у деяких часописах (наприклад, «Школьное обозрение», «Черниговский листок») пропагували і домашнє виховання (індивідуальна форма), ділилися досвідом організації цієї справи [6].

Звернення до наукової літератури, в якій розглядаються питання освіти в перші десятиліття XX століття засвідчує, що на той час департаменти освіти на місцях не дбали про забезпечення організації навчальної роботи шкіл. Не було єдиних вимог щодо тривалості навчального року. Наприклад, в початкових школах вона не перевищувала 145 днів, а в окремих випадках була ще меншою. Рівень загальноосвітньої підготовки учнів був дуже низький; програми середніх шкіл – відірвані від життя, панували архаїчні форми і методи викладання. Корективи, що вносилися до планів і програм, мали безсистемний, епізодичний характер [7].

У 20-і роки XX століття модифікація Дальтон-плану, яка одержала назву бригадно-лабораторної системи, впроваджується у школах СРСР. Основний принцип цієї системи полягав у тому, що група учнів самостійно вивчала заданий учителем матеріал, після чого бригадир звітувався про здійснену роботу і її результати перед учителем – основна відмінність від оригіналу. При цьому вчитель визначав як загальний обсяг завдання для групи учнів, так і конкретні індивідуальні завдання. Ці форми роботи позитивно були сприйняті в школах України. Однією з перших означені підходи до організації навчання впровадила в 1923–1924 рр. школа дитячого містечка в Києві; потім три чернігівські школи. У 1924–1925 рр. на таку форму навчання перейшла одна школа в Миколаєві [5, 28].

Аналіз робіт того періоду засвідчує, що автори, які зверталися до висвітлення цих питань, основну увагу зосереджували на розкритті педагогічної доцільності цієї форми, характеристиці методики її організації, наголошуючи на необхідності додержання такого важливого педагогічного принципу, як забезпечення належних умов для активного внутрішньогрупового спілкування учнів. Проте наявність певних чинників, що існували в СРСР, а саме: некритичне використання зарубіжного досвіду; необґрунтована універсалізація групових форм навчальної роботи; послаблення уваги до якості знань, умінь і навичок учнів; запровадження вільного розкладу занять; недооцінка керівної ролі вчителя, негативно

вплинули на саму ідею групової діяльності й бригадно-лабораторна робота була визнана недоцільною [10, 47].

Радянські школи негативно поставилися до цієї форми організації навчання. Основним аргументом цього була теза: «безсистемність знань, ігнорування класно-урочної системи, зрівнялівки в питаннях контролю знань, нераціональне й неефективне використання навчального часу» [5, 33].

Остаточна відмова від бригадно-лабораторного методу була зумовлена постановою ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі», прийнятою 25 серпня 1932 року. Тут, зокрема, відзначалося, що жодний метод не може бути визнаний основним і універсальним для навчання. Згідно з цією постановою, основною формою організації навчальної роботи визначено урок з групою учнів, яка мала постійний склад і працювала за певним розкладом занять.

На цей же час припадає і виникнення методики О. Ривіна [2], в основі якої – співпраця учнів у парах (у мінімальних групах). Навчальні пари не були постійними, їх склад змінювався: кожен учень по черзі працював з іншим учасником даної групи, виступаючи поперемінно то вчителем, то учнем. Основним принципом при цьому було забезпечення тісного взаємозв’язку між тим, що вивчалося, і втіленням одержаних знань у практику (в діяльності або через пояснення матеріалу іншим дітям). Учитель виступав у ролі керівника, консультанта.

Підходи, запропоновані О. Ривіним, подальшого розвитку набули в роботах В. Дьяченка, який обґрунтував «метод роботи учнів у парах змінного складу». На його переконання, робота в парах змінного складу – це єдиний можливий варіант групового навчання. Щодо роботи груп більш чисельного складу (3–5 учнів), то автор не відрізняє її від фронтальної форми навчання, обґрунтовуючи це способом спілкування: незважаючи на те, звертається учень до 2–3 осіб, які є членами групи, чи до всього класу не має істотного значення, адже це все одно більше, ніж один співбесідник.

В. Дьяченком були сформульовані вісім принципів побудови процесу навчання, заснованих на поняттях гуманізму та колективізму:

1. Принцип завершеності знань. (Все реалізується поетапно. Перехід до наступного етапу можливий лише після завершення попереднього).
2. Принцип безперервності і своєчасності передачі знань. (Єдність мовленнєвої і мислительної діяльності).
3. Принцип загального співробітництва і взаємодопомоги. (Прямий і зворотний зв’язок між всіма освітніми закладами різних ступенів).

4. Принцип врахування індивідуальних можливостей і здібностей учнів. (Диференційований підхід до учнів).
5. Принцип різнорівневості навчального матеріалу і різновікового складу освітнього колективу.
6. Принцип педагогізації навчального процесу. (Навчатися, навчаючи інших).
7. Принцип розподілу праці.
8. Принцип інтернаціоналізації навчального процесу [3, 12–13].

Однак на практиці не вдалося реалізувати всі вісім принципів, адже це вимагає значних зусиль з боку педагогічного колективу. Тому можна вести мову лише про заняття з використанням колективних форм, але не про колективний спосіб навчання.

Своєрідною відповіддю на критику бригадно-лабораторної системи було виникнення «Методу проектів». Її активний пропагандист В. Шульгін також запозичив основні положення з американської школи (автор У. Кильпатрик). Суть методу проектів полягала в тому, що учні самі обирали тему для розробки проекту. При цьому висувалась обов'язкова вимога: зміст завдань, які мали виконувати учні, повинен був тісно пов'язуватися з реальним життям і, відповідно до спеціалізації групи відображати питання промисловості, сільського господарства, побутової праці або культури. За задумом авторів, діти, складаючи схеми, проводячи розрахунки, одержували комплекс знань з різних навчальних дисциплін: математики, мови, фізики, хімії тощо. Проте в проектній системі, так само як і в бригадно-лабораторній, учитель виконував ту саму роль: читав вступну лекцію, проводив консультації, підводив підсумки.

Розвиток радянської педагогіки у 50-ті роки у розвитку радянської педагогіки характеризується підвищеною увагою до ідеї виховання дитини в колективі. Отже, групові форми навчання не розвивалися, а пануюча на той час авторитарна шкільна практика, призвела до того, що майже до початку 60-х років не проводилося ніяких експериментальних досліджень у цьому напрямі, а позитивний зарубіжний досвід називали шкідливим.

У 60-і роки в дидактиці підвищується інтерес до проблем активності, розвитку самостійності учнів, – риса, яка розглядалася як одна з провідних якостей особистості, що характеризує її активне ставлення до дійсності. Ці проблеми порушуються у роботах М. Данилова, Б. Єсипова, Л. Новікової, І. Чередова та ін.

Розвиток радянської педагогіки у 50-ті роки у розвитку радянської педагогіки характеризується підвищеною увагою до ідеї виховання дитини в колективі. Отже, групові форми навчання не розвивалися, а пануюча на той

час авторитарна шкільна практика, призвела до того, що майже до початку 60-х років не проводилося ніяких експериментальних досліджень у цьому напрямі, а позитивний зарубіжний досвід називали шкідливим.

У 60-і роки в дидактиці підвищується інтерес до проблем активності, розвитку самостійності учнів, – риса, яка розглядалася як одна з провідних якостей особистості, що характеризує її активне ставлення до дійсності. Ці проблеми порушуються у роботах М. Данилова, Б. Єсипова, Л. Новікової, І. Чередова та ін.

Навіть на основі такого стислого аналізу організаційних форм навчальної діяльності учнів, які мали місце на різних етапах розвитку вітчизняної дидактики, можна зробити висновок щодо намагань педагогів винайти оптимальні підходи до визначення їх змісту, методів і прийомів реалізації. Не втрачають своєї актуальності ці питання й сьогодні, що спонукає до проведення подальших пошуків у цьому напрямі.

При цьому слід підкреслити, що за сучасних умов (на противагу відомим з історії педагогіки фактам) йдеться не про «винайдення» якоїсь однієї оптимальної форми, яка могла б забезпечити ефективне розв’язання всієї сукупності завдань, що постають перед освітою, а скоріше про визначення й обґрунтування системи належного поєднання відомих організаційних форм, впровадження їх у навчальний процес згідно із змістом і метою навчання сучасних школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Дьяченко В.К. В парах сменного состава (методика обучения педагога-эрудита А.Г. Ривина, 1918 год) // Народное образование. – 1989. – № 5. – С. 74–79.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
4. Краснобаев Б.И. Русская культура второй половины XVII – начала XIX в. – М., 1983. – 315 с.
5. Нор Е.Ф. Групповые формы учебной деятельности как средство развивающего обучения младших школьников: Дисс. ... канд.пед.наук. – К., 1997. – 187 с.
6. Побірченко Наталя. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині XIX – на початку XX століття: У 2 кн. – К., 2000. – Кн. 2. Київська громада. – 307 с.

7. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси / Редкол.: М.Д. Ярмаченко (відп.ред.), Н.П. Калениченко, С.У. Гончаренко та ін. – К., 1991. – 215 с.
8. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М., 1981. – С. 407–470.
9. Сперанский Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе. – М., 1896. – С. 229–230.
10. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К., 1999. – 245 с.