

ЛІТЕРАТУРА

1. Сржабкова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. — Дрогобич: Вимір, 2003. — 364 с.
2. Зайбель Ф.-В., Фильцингер О., Геринг Д. Подготовка специалистов для воспитания в духе европейской общности // Теория и практика социальной работы: отечественный опыт. — М. — Тула, 1993. — Т. 2. — С. 303–311.
3. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 34–41.
4. National Federations and Organizations. Universities. Universities of Applied Science. — Germany, 2006. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: 18.10.2006: <<http://www.sicsw.org/swde/indexsw.htm>>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
5. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Intr. and ed. / by H.- J. Brauns, D. Kramer. — Frankfurt/Main, 1986. — 585p.
6. Wikipedia. Sozialpädagogik. Ihr Inhalt steht unter der GNU-Lizenz für freie Dokumentation. — Berlin, 2006. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: 13.10.2006: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialp%C3%A4dagogik>>. — Загол. з екрану. — Мова нім.
7. Travail social européen et international. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: 18.09.2006: <http://www.aforts.com/metiers_et_formations/page_metiers_et_formations.htm>. — Загол. з екрану. — Мова франц.

Любов ЗАБЛОЦЬКА

СТРУКТУРА І ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Стаття присвячена аналізу змісту навчального процесу й розгляду різних структур уроків у початкових школах Великобританії. Запровадження Національного навчального плану сприяло уникненню розмаїття навчальних планів і програм, створенню “загального ядра програми”.

Вивчення педагогічного досвіду, а також освітніх процесів та змін, що відбуваються на сучасному етапі в усіх країнах світу, є надзвичайно актуальним. Розвиток суспільства значною мірою залежить від освітнього рівня його громадян. У другій половині ХХ ст. намітилася чітка тенденція інтеграції більшості освітніх систем у єдиний загальноєвропейський освітній простір. Результатом цього стало не тільки створення нових типів шкіл, застосування передових інформаційних та педагогічних технологій, а й перегляд та оновлення змісту освіти в загальноосвітній школі. Такі перетворення торкнулися повною мірою і змісту освіти початкової школи. З молодших шкільних років прищеплюють такі поняття, як толерантність, міжкультурна спільність, повага до культури інших народів, безконфліктне співіснування та ін., що є сьогодні важливим чинником європейської інтеграції.

Мета статті полягає у вивченні та аналізі структури і змісту навчального процесу у початкових школах Великобританії.

Вивчення вітчизняних досліджень дає змогу стверджувати, що предметом аналізу науковців є широке коло теоретичних та практичних проблем зарубіжної педагогіки, які висвітлюють питання методології навчання, організації, структури, змісту та контролю навчального процесу у середніх школах Великобританії. Безпосередньо питання розвитку британської педагогіки, шкільну політику і стан навчально-виховної роботи у різних типах середніх шкіл Англії вивчали Н. Винокурова, Р. Змитрук, В. Мітіна. Проблеми реформування зарубіжної системи освіти, стратегічні напрями і пріоритети здійснюваних перебудов, тенденції розвитку середньої освіти країни досліджували Г. Алексевич, Б. Вульфсон, А. Джуринський, Н. Воскресенська, О. Локшина, В. Лапчинська, А. Кадушина. Визначенню основних тенденцій реформування початкової школи Англії присвячене дослідження Н. Кадирової. Вивченню розвитку мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. присвячене дослідження О. Кузнецової. Письмове мовлення у системі освіти і виховання молодших школярів досліджене Л. Бобилевою. Проблему індивідуалізації навчання в шкільній освіті висвітлено у дослідженні О. Рибак.

Традиційно освіта Великобританії поділяється на дві системи: одна діє в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, а інша — у Шотландії. Освітня система Англії, Уельсу та Північної Ірландії

спрямована на глибину знань, в той час як освітня система Шотландії спрямована на широту знань. Тобто, в Англії, Уельсі і Північній Ірландії учні вивчають меншу кількість предметів і складають іспити із завданнями підвищеної складності. У Шотландії учні вивчають велику кількість предметів і складають іспити із завданнями посиленої складності. Слід зазначити, що практична діяльність в англійських, уельських та північно-ірландських школах може відрізнятися одна від одної, в той час як у Шотландії діє єдина універсальна система, яка охоплює всю країну. Не можна стверджувати, що існують великі розбіжності в освіті країн Великобританії, оскільки в практичній діяльності всі вони опираються на Національний навчальний план. Проте кожна школа може розробляти додаткові елементи до навчального плану, які б відображали національні особливості кожної країни. У початкових школах Уельсу додатково вивчається уельська мова, в Північній Ірландії — ірландська, а в Шотландії — шотландська. Інші відмінності стосуються тривалості канікул (в Північній Ірландії канікули тривають майже на тиждень довше, ніж в Англії та Уельсі); тривалості навчання (у Шотландії діти вступають в школу у віці 3–5 років, а закінчують школу у віці 16–18 років); та процедури оцінювання (Асамблея Уельсу у 2002 році переглянула загальноприйняті нормативи оцінювання і висунула ідею про заборону тестування на другому та третьому ключових етапах).

О. Локшина, досліджуючи питання розвитку шкільної освіти Англії другої половини ХХ ст., пише: “Значна свобода місцевих органів призвела до того, що в різних частинах країни паралельно функціонували різні структурні моделі та не було уніфікованого підходу до побудови й використання навчальних планів і програм. Приміром, шкільна освіта структурувалася за двома підходами: за першим, більш уживаним, школи розподілялися на початкові (primary) для дітей віком 5–11 років та середні (secondary) — 11–16 років; у деяких регіонах існувала так звана середня-проміжна (middle) школа для дітей віком 8(9)–12(13) років. Такі школи залежно від віку своїх учнів класифікувалися як “середні початкові” (middle primary) — для дітей до 11 років, або “середні-проміжні” (middle secondary) — для дітей старших 11 років. Структура шкільної освіти за цього підходу мала такий вигляд:

- початкова (first) школа — для 5–8 (9) річних ;
- середня проміжна (middle) школа — для дітей 8(9)–12(13)-річних;
- середня (secondary) школа — для дітей 12(13)–16 та 16–18 років” [6, 119–120].

Така варіативність структурних моделей школи створювала досить значні труднощі: розмаїття навчальних планів і програм, які розроблялися на рівні шкіл вчителями на основі рекомендацій міністерства, екзаменаційних вимог, методичних матеріалів, підготованих урядовими та незалежними педагогічними організаціями; відсутність національно-базового компоненту та існування великої кількості предметів на вибір для обов’язкової школи.

Усе це призвело до значної неоднорідності якості та обсягу здобутих знань, зниження загальних стандартів досягнень учнів.

Ще в середині 70-х років лейбористським урядом було висунуто ідею про “загальне ядро програми”, яке повинне включати обов’язкові для всіх учнів предмети. На основі цього для кожного учня буде розроблятися персональна програма.

У 1981 р. рішення про створення “загального ядра програми” було прийняте та підтримане у виданому департаментом освіти та науки документі “Шкільний навчальний план”. Зазначалося, що даний Навчальний план і “загальне ядро програми” повинні вводитися у школах поступово, із врахуванням матеріальних можливостей місцевих органів влади. Держава відповідатиме за перебудову викладання природничих наук та іноземної мови; основна ж відповідальність за втілення єдиних навчальних планів покладалася на місцеві органи народної освіти та на школи [5, 92].

У 1985 р. ця ідея стала основою публікації професора Інституту педагогіки Лондонського університету Д Лоутона, яка була розміщена у виданні “Біла книга: Кращі школи” (White Papers: Better Schools). Виступаючи за розширення загального для всіх змісту освіти, він зазначав, що загальне ядро програми повинне займати три четверті навчального плану [11, 74].

У 1987 р. уряд консерваторів видав програмний документ “Національний навчальний план” (The National Curriculum), у якому пропонувалося ввести єдиний набір предметів у школах поступово із врахуванням матеріальних можливостей місцевих органів влади.

“Навчальний план — документ, який визначає перелік навчальних предметів, що вивчаються в конкретному навчальному закладі, який передбачає послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводиться на вивчення певного курсу по роках навчання, тижневу й річну кількість годин і в зв'язку з цим — структуру навчального року” [1, 222].

Визначною подією у Великій Британії стала реформа 1988 року, в результаті якої з метою подолання децентралізації освіти у країні було прийнято Національний навчальний план (National Curriculum). У 2000 р. представлено його новий, перероблений варіант для всіх державних шкіл (більшість приватних шкіл використовує його майже повністю).

У Національному навчальному плані виділяються чотири головних завдання, які ставляться перед початковою школою:

1) забезпечити право на освіту незалежно від соціального походження, раси, статі і сприяти самореалізації особистості та її розвитку;

2) встановити національні стандарти, за допомогою яких можна було б визначити рівень здобутих знань, керувати навчальним процесом, визначаючи обсяг матеріалу, який необхідно вивчити, порівнювати діяльність особистості учня із іншими, групами, школами;

3) забезпечити поступовість (від одного ключового етапу до наступного; з однієї школи в іншу; із початкової школи в середню) навчання із урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів;

4) залучати до обговорення освітянських проблем урядовців, вчителів-професіоналів, батьків, учнів.

Національний навчальний план визначає цикл предметів, які вивчаються на кожній ключовій стадії: обов'язкові (core subjects) і базові (non-core subjects).

Таблиця 1.

Предмети, включенні у Національний навчальний план для початкових шкіл Великої Британії

Предмети	
обов'язкові	базові
Англійська (уельська) мова Математика Природознавство	Технологія (що включає дизайн і технологію та інформаційні технології) Історія Географія Музика Основи мистецтва Фізичне виховання Сучасна іноземна мова (в середніх школах)

У початкових школах Великої Британії до другої половини ХХ ст. навчання іноземних мов не здійснювалось. Але реформаторські настрої в освіті 60–70-х років минулого століття викликали перегляд поглядів у ставленні урядових установ, науковців, учителів, громадськості до вивчення іноземних мов, зокрема на рівні початкової освіти. Внаслідок цього було розроблено багато проєктів з навчання іноземних мов на етапі початкової школи. У доповіді Н. Аннана у 1962 р. йшлося про переваги введення навчання іноземної мови у ранньому віці, які полягають у тому, що учні, таким чином, знайомляться з ідіоматичними іншомовними висловами у віці, коли їх здатність до імітування сягає свого піку [4, 12].

Навчання в початкових школах Великої Британії починається з 5 років, іноземні мови викладаються лише в незначній частині початкових шкіл. Переважно, як іноземну мову вивчають французьку (рідше німецьку, іспанську чи італійську) з 11 років. Однак інтерес населення до раннього навчання іноземних мов зріс, про що свідчить розповсюдження приватних клубів і курсів іноземних мов. Ідею про введення предмету “Сучасні іноземні мови” до числа обов'язкових предметів Національного навчального плану суспільство сприймає як значне позитивне зрушення. Цю вимогу обґрунтовано бажанням не відставати від інших країн, де іноземна мова давно посідає рівноправне місце серед обов'язкових загальноосвітніх предметів.

У школах Англії, Уельсу та Північної Ірландії є загальнообов'язковим опиратися в навчальному процесі на Національний навчальний план (за виключенням приватних навчальних закладів). Існує багато розбіжностей щодо змісту навчання, який передбачається цим планом, однак думка Державного Секретаря Освіти має вирішальне значення. “При розробці національного змісту освіти не висувалася вимога про те, що всі учні повинні отримати однаковий рівень та обсяг знань за період навчання у школі. Для англійської школи взагалі не характерне прагнення до досягнення такої мети” [1, 140].

Кожна школа отримує Національний навчальний план та документи для кожного предмету (programmes of study), які визначають зміст навчання та мету (attainment targets) вивчення кожного предмета, тобто, що учні повинні знати й уміти.

Більшість предметів поділяються на певні сфери. Наприклад, англійська мова охоплює такі сфери, як говоріння та аудіювання, читання та письмо.

Національний навчальний план не передбачає детально розроблених планів уроків для вчителів. Тому педагоги у процесі підготовки враховують потреби учнів, їхні можливості, вік і будують урок згідно із вимогами Національного навчального плану. Школа самостійно вирішує, якими підручниками користуватися, а також які навчальні матеріали використовувати у процесі навчання.

Іншими важливими документами, на які опирається навчальний процес початкових шкіл Великої Британії, є Національна стратегія із грамоти (National Literacy Strategy), прийнята у вересні 1998 року та Національна стратегія із лічби (National Numerical Strategy), затверджена у 1999 році. Ці документи визначають стандартний рівень знань, яким повинні оволодіти учні молодших класів відповідно до року навчання у школі. На основі визначених стандартів та відповідно до вимог Національного навчального плану вчителі складають навчальні програми.

“Навчальна програма — в системі навчання документ, що визначає зміст та обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмету, а також змістів розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Основні принципи побудови навчальної програми: відповідність змісту сучасним досягненням науки, техніки й культури, соціальним цілям виховання учнів і розвиткові їхніх творчих здібностей; наступність у вивченні матеріалу; взаємозв'язок між навчальними предметами, зміст освіти, що визначається навчальною програмою, конкретизується в підручниках, навчальних посібниках і методичних вказівках” [1, 222].

Як відомо, навчальний рік — час, що відводиться для занять у навчальному закладі, від їхнього початку до літніх канікул... Навчальний рік у школі поділяється на навчальні чверті та семестри з метою організації відпочинку учнів шкіл.

Навчальний рік у початкових школах Великої Британії, як правило, складається із трьох семестрів: осіннього, весняного та літнього. Осінній семестр приблизно розпочинається 2–3 вересня і закінчується 17–18 грудня; весняний — з 4–5 січня і триває до 24–25 березня; літній — з 11 квітня і по 21–22 липня. Кожен семестр розбивається навпіл (half-term) тижневими канікулами. Міжсеместрові канікули тривають приблизно три тижні (три тижневі Різдвяні канікули, три тижневі канікули на період Паски та літні канікули). На практиці це виглядає так: шість тижнів діти навчаються у школі, потім вони мають тиждень канікул, знову продовжують навчання протягом шести тижнів і після цього мають три тижневі канікули і т.д. аж до літніх канікул.

Шкільний день, як правило, розпочинається о 9 год. ранку і триває до 15:30 год. після обіду. Ранкові заняття розпочинаються у початкових школах із обов'язкових предметів, передбачених шкільним навчальним планом, — грамоти та лічби. З 12 год. і до 13:30 учні мають велику перерву на обід (lunch). Після обіду учні продовжують навчання згідно з розкладом. У них може бути один або два уроки з інших предметів (природничі науки, історія, мистецтво і дизайн та ін.).

У початкових школах Великої Британії урок — основна форма організації навчального процесу.

“Урок — основна організаційна форма навчально — виховної роботи в школі. Проводиться із постійним складом учнів, у межах встановленого часу за сталим розкладом й чітко-визначеним змістом навчання. Урок є складовою частиною класно-урочної системи навчання. У сучасній педагогічній теорії і практиці найпоширенішою є класифікація уроку за

основною освітньою метою: урок засвоєння знань; урок засвоєння навичок і умінь; урок узагальнення й систематизації знань; урок контролю й корекції; комбінований урок.

Готуючись до уроку, учитель визначає освітню мету й відповідно до неї тип, структуру й методику заняття. Також педагог ставить виховні і розвиваючі завдання, з якими навчання безпосередньо пов'язане" [1, 340].

Як відомо, згідно з вимогами дидактики, урок у початковій школі повинен враховувати передовсім дані вікової психології. Він має бути науковим за характером змісту навчального матеріалу та засобами його засвоєння, враховувати специфіку предмету, що вивчається, вимоги держстандарту і чинної програми, забезпечувати єдність навчання, виховання й розвитку особистості дитини.

Зважаючи на ці вимоги, у загальнодидактичному плані урок у початковій школі повинен характеризуватися динамічністю, цілеспрямованістю, чітким розподілом часу, взаємозв'язком навчальної діяльності з ігровою, емоційною насиченістю, опорою розумових дій на дії практичні, поступовим переходом від співробітництва з учителем до самостійності роботи.

"Зміст уроку складають навчальний матеріал і дії, спрямовані на вирішення запланованих задач.

Під композицією уроку розуміють як зовнішню, так і внутрішню його структурну організацію. Зовнішню структуру становлять *початок, основна та заключна* частини уроку. Внутрішня структура зумовлена складом і співвідношенням практичних завдань, вирішенню яких присвячена основна частина уроку" [2, 44].

Початок уроку складається із організаційного моменту, мовленнєвої або фонетичної зарядки, повідомлення завдань уроку. Отже, початок заняття має реалізувати таку функцію, як організація класу до активної роботи на уроці та до співпраці.

Традиційно вчителі початкових шкіл самостійно вирішують, якою має бути структура уроку. Проте з метою підвищення стандартів у галузі грамоти та арифметики Урядом Великої Британії було запроваджено окремі рекомендації щодо тривалості та змісту навчального процесу, шляхів поділу учнів на групи, ефективності використання часу протягом навчально-виховного процесу, а також навчальні стратегії, які використовуються вчителем під час уроку.

Під час проведення "Години грамоти" (введено у вересні 1998 р.) структура уроку постає як чотириступеневий формат, позначений на діаграмі як годинник, поділений на чотири частини, які означають певну кількість часу, що відводиться на виконання певної діяльності вчителя та учня.

Урок складається, в основному, із таких компонентів:

- виклад вчителем нового матеріалу;
- діяльність учнів, спрямована на засвоєння нових знань, умінь, навичок;
- перевірка результатів.

Під час виконання певних завдань вчителям пропонується застосовувати сфокусоване навчання, тобто інтенсивно працювати із однією або двома групами. Ці рекомендації обмежуються до однієї години в день, відведеної на грамоту, та 45–60 хв. — на лічбу.

Б. МакКолам, С. Гіпс та Е. Харгревс описують експеримент, який проводився у початкових школах Англії протягом 1997–1999 рр. і називався ТАФС (TAFS Project ESRC R 000237096). Загалом до експерименту було залучено двадцять трое досвідчених та найкращих вчителів із двадцяти шкіл, запропонованих місцевими освітніми органами. Всього проведено 89 спостережень повних уроків англійської мови, лічби та природничих дисциплін на ключовому етапі 1 та 2 (KS1 та KS2) [5,37].

Мета експерименту полягала у визначенні структури уроків, які найчастіше використовувалися у навчальному процесі. При цьому до уваги бралися такі критерії:

- розподіл учителем часу на уроці;
- концентрація уваги вчителя на групах із різною кількістю учнів.

У процесі спостережень було виділено 6 наступних структур уроку:

1) триетапний формат першого типу (вступ — активізація уваги учнів під час діяльності — висновки);

2) триетапний формат другого типу (вступ — зосередження уваги на якійсь одній групі учнів під час діяльності — висновки уроку);

- 3) двоетапний урок (вступне висловлювання, узагальнення, виклад матеріалу, обґрунтування тверджень);
- 4) одноетапний формат (активізація уваги учнів всього класу протягом усього уроку);
- 5) багатоетапний (робота із цілим класом у процесі виконання короткотривалих видів діяльності);
- 6) індивідуальна робота із окремими учнями протягом короткого часу.

Таблиця 2.

Частота використання уроків із різною структурою

№	Тип уроку	Кількість разів, що спостерігалися із 89 уроків
1	Триетапний формат уроку I типу	34
2	Триетапний формат уроку II типу	18
3	Двоетапний урок	15
4	Одноетапний урок	7
5	Багатоетапний урок	8
6	Індивідуальна робота із учнями протягом коротких проміжків часу	7

Під час *триетапного формату уроку першого типу* вчитель ділить урок на три частини:

- сконцентрування уваги учнів та виклад нового матеріалу;
- діти працюють над виконанням завдання (вчитель стежить за роботою в класі, співпрацює із окремими учнями, часто звертається до груп учнів чи до всього класу);
- вчитель концентрує увагу учнів та підводить підсумок.

Вступна частина уроку триває від 15 до 20 хв., друга фаза уроку — від 25 до 45 хв., а на третю вчитель залишає 10–20 хв. для того, щоб перевірити, проконтролювати чи узагальнити новий матеріал. За даними експерименту, така модель уроку була найпоширенішою: використовувалася на 34 уроках із 89.

Триетапний урок другого типу схожий на модель попереднього типу, але відрізняється діяльністю вчителя у другій фазі:

- учитель сконцентровує увагу та вводить новий матеріал;
- учитель звертає більше уваги на одну групу учнів і мінімально співпрацює із рештою класу;
- учитель сконцентровує увагу всього класу і підсумовує, часто просить учнів класу доповнити, включно й ті групи, з якими він не працював на уроці.

Використовуючи таку модель уроку, як правило, вчителі працюють разом із асистентами — працівниками із штату школи (classroom assistant) або із спеціалістами по роботі з учнями із особливими потребами (special needs support staff) або із батьками. Ця версія уроку є менш поширеною: під час експерименту вона використовувалася на 18 із 89 уроків.

У 15 випадках із 89 спостерігалися *двоетапні уроки*, на яких учитель витрачав більшу кількість часу на пояснення, а закінчення було невиразним, нечітким. У кінці вчитель, завершуючи, міг сказати: “Добре, молодці” (“Right. Well done”) або подати іншу вказівку, наприклад: “Готуйтеся до ланчу” (“Get ready for your lunch”), чи “Поскладайте свої роботи на піднос виконаних робіт” (“Put your works in the finished work tray”). Такий тип уроку найчастіше використовувався під час вивчення англійської мови (письмові завдання, робота зі словами, читання).

В інтерв'ю кілька вчителів зізналися, що вкінці уроку, коли вони планували підвести підсумок, їм часто бракувало часу, а іноді не було потреби в узагальненні. Наприклад, на уроках письма, коли учні перебували на різних етапах своєї роботи або коли траплялося так, що учні не встигали завершити свої роботи і доводилося переносити виконання на наступний урок. Такі типи уроків також використовувалися у певних випадках:

- під час виконання звичних тренувальних вправ на початку уроку;

- коли вчитель пояснює матеріал у комплексі частинами (“set”) і учні беруть додому зошити, щоб закінчити вправи певної частини комплексу вдома і перевірити на початку наступного уроку;
- на уроках, коли діти працюють із різними робочими листками (завданнями різного типу). У такому випадку вчитель дає пояснення окремо для кожної групи.

У семи випадках, як засвідчують дані експерименту, вчителі використовували урок *одноетапного формату*, під час якого здійснювалася актуалізація уваги учнів протягом усього уроку. Такий тип спостерігався найчастіше під час читання, математики, природничих наук. Наприклад, під час читання на ключовому етапі 1 (на другому році навчання) вчитель розділив учнів у групи із 8 чоловік за здібностями і проводив урок, звертаючи увагу на значення тексту та на роботу із лексику. Схожий урок проводився на другому ключовому етапі (на шостому році навчання) у класі, в якому навчалось 28 учнів, що користувалися однаковою книжкою для читання. На іншому уроці англійської мови на ключовому етапі 1 (другого року навчання) вчитель прочитав два різні оповідання, і на основі запитань учні зробили висновок про дві різні будови оповідання.

Уроки такого типу передбачають низький рівень взаємодії і залежать від бажання учнів взяти участь у обговоренні чи вирішенні проблеми.

Багатоетапний формат уроку передбачає роботу із цілим класом під час виконання короткотривалих видів діяльності. Використовуючи такий тип, учитель розподіляє навчальний час на 10-15 хвилинні порції, працює із цілим класом, використовуючи різні техніки у процесі пошукової діяльності: дослідження проблеми, обговорення результатів.

Іноді вчителі ділять урок на десятихвилинні проміжки з метою зосередження уваги на індивідуальній роботі з окремими учнями. Такий тип уроку, який передбачає індивідуальну роботу із окремими учнями упродовж коротких проміжків часу, спостерігався під час проведення експерименту 7 разів.

Триетапний формат уроку — явище не нове. На початку 70-х років минулого століття американські дослідники Розеншайн (Rosenshine) та Стівенс (Stevens) описували структуру такого триетапного формату уроку. На основі матеріалів експерименту можна стверджувати, що ці типи уроків широко використовуються у навчальному процесі багатьох шкіл Великої Британії.

Висновки. Освітня реформа 1988 року зумовила значні зміни в системі освіти. Ставилося за мету створити “освітній ринок” — конкуренцію для шкіл, у результаті якої погані школи закрилися б. Запровадження Національного навчального плану зумовило визначення певних предметів як обов’язкових для вивчення у школах, адже раніше, до цього, існувала можливість вибору предметів.

Заслугою Національного навчального плану було: уникнення розмаїття навчальних планів і програм; подолання неоднорідності якості та обсягу здобутих знань учнями; забезпечення національного базового компоненту для обов’язкової школи; застосування нових підходів до контролю успішності учнів та роботи шкіл; стало можливим відкриття зарахування — батьки могли вибирати школу для своїх дітей; відкрито нові типи середніх шкіл; створено умови для фінансової незалежності шкіл від органів влади (грантове фінансування).

ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенская Н.М. Реформа школьного образования в Великобритании // Советская педагогика. — 1991. — № 8. — С. 134–140.
2. Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления развития образования // Педагогика. — 1996. — №4. — С. 91–98.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 375 с.
4. Кузнецова О. Ю. Развитие мовой освіти у середніх та вищих закладах Великої Британії (II пол. XX ст.). Автореф. к.п.н. — Харків, 2003. — 43 с.
5. Лапчинская В. Некоторые вопросы школьного образования в Англии // Народное образование. — 1984. — № 11. — С. 91–94.
6. Локшина О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі // Педагогика і психологія. — 2001. — №2. — С. 119–127.
7. Роман С.В. Структура і зміст уроку іноземної мови у початковій школі // Іноземні мови. — 2004. — № 2. — С. 44–49.

8. Alexander R., Rose J., Woodhead C. Curriculum Organization and classroom practice in Primary Schools. A discussion paper. — London: DFES: Information Branch, 1992. — 67 p.
9. Bet MacCallen, Gipps C., Hargreves E. The Structure of Lessons// Education. — 2001. — № 13. — P. 33–37.
10. Languages for life. A strategy for England. — London: DfES, 2002. — 35 p.
11. Lawton D. Curriculum Studies and Educational Planning. — London: Longman, 1986. — 187 p.
12. White J. Education and the Good Life. — London: Longman, 1990. — 153 p.

Тетяна ЛІХНЕВСЬКА

ІДЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ США

У статті з'ясовано ідеологічні основи громадянського виховання в педагогіці США. На матеріалах зарубіжних досліджень висвітлено суть різних філософських течій стосовно розв'язання означеної проблеми, їх вплив на зміст, форми і методи громадянського виховання молоді.

Ідеологічною базою основ громадянської освіти виступають такі філософські течії, як екзистенціалізм, прагматизм, позитивізм. Ідеологічна стратегія розвитку теорій громадянського виховання розгортається у руслі руху від технократичних підходів до гуманістичної парадигми соціалізації та розвитку, підготовки молодих громадян до життєдіяльності.

Мета статті полягає у дослідженні впливу філософських течій на формування основ громадянського виховання США.

Американський просвітницький рух у XVIII столітті (Б. Франклін, Т. Пейн) відчував сильний вплив англійської філософії, ідей Дж. Локка, Е. Шефтебері, етичної концепції “Школи морального почуття”, відповідно до якої “добро” ототожнювалось із задоволенням та користю для людини. Ідея боротьби за “американську свободу” асоціювалась з поняттям особистої незалежності та самостійності кожного окремого громадянина. Президент Джон Адамс вважав, що релігія, мораль та знання необхідні кожному уряду, а школи та законодавчі органи повинні завжди користуватись підтримкою держави.

Значний внесок в основи теорії громадянського виховання зробив американський філософ та педагог Джон Д'юї, який розробив концепцію розвитку особистості як мети освіти, тоді коли розвиток соціальних, моральних та політичних навичок школярів береться за основу. „Справжня свобода є інтелектуальною. Вона ґрунтується на вихованні сили думки, на вмінні перевертати речі зі всіх сторін”, — стверджував Дж. Д'юї [1, 65–68].

Слід зазначити, що сучасні практики у галузі громадянського виховання, зазвичай, звертаються саме до досвіду Дж. Д'юї. Особливо відомою була лабораторна школа, створена Дж. Д'юї у Чикаго. Йому вдалось об'єднати навколо себе провідних психологів та педагогів свого часу. У подальшому справа Дж. Д'юї була продовжена новаторами у галузі педагогіки не тільки в Америці, але й у Європі та Японії [4, 88–95]. Ефективність виховання громадянина в умовах школи була підтверджена досвідом Бруклайнської школи (штат Масачусетс). Дж. Д'юї протестував проти сприйняття соціальної ефективності освіти як прямого виконання службових обов'язків, зазначаючи, що її головними складовими є людські якості. Адже, саме за таких умов, за словами філософа, освіта зможе сприяти створенню та збереженню демократії. Він був яскравим представником філософсько-педагогічного напрямку “прагматизму”.

Дж. Д'юї зазначав, що в основі виховання лежить не тільки формування моральних якостей та системи цінностей, але розвиток здібностей, накопичення індивідуального досвіду як головної умови досягнення успіху. Він наголошував, що “завдання виховання — стримувати активність дитини, спрямовуючи її у певне русло” [1, 55]. Дж. Д'юї наголошує також на тому, що біоенергетична природа особистості, з її вродженими здібностями, розкривається та формується у процесі соціалізації. Від соціокультурного середовища залежить рівень їх розвитку, тим більше, що здібності виявляються лише у соціально значущій діяльності. Відтак, одне із важливих завдань системи виховання полягає у тому, щоб навчити молодь пристосовуватись до соціоприродного та соціокультурного середовища і, таким чином, отримати можливість розвивати свої природні унікальні здібності [2, 4].