

- різновиди повзання (на животі, по-пластунському, на низьких, середніх, високих, та задніх чотирьох);
- те ж саме, але маніпулюючи при цьому з різними предметами;
- дворучні маніпуляції без предмета (театр кистей та пальців);
- дворучні маніпуляції з предметом чи предметами («жонглювання»);
- зміна руки, яка веде, на протилежну (правшам – маніпулювати лівою і навпаки);
- нетипові рухові дії («збентеження півкуль головного мозку»): робити рухи з незвичними параметрами: дуже повільно, дуже швидко, змінюючи довжину кроку, напрямок, ритм пересування тощо, рухове завдання і т.ін.);
- «рухи навпаки» або дзеркальна координація (ходьба спиною уперед, збирання предметів, дивлячись при цьому у дзеркало і т.ін.);
- рухи у обмеженому просторі (у тунелі, ящику, бочці, умовній клітці; кулі, під тканиною або сіткою тощо);
- рухи у нетиповому просторі (горизонтальному або вертикальному лабіринті);
- імітаційні рухи (як потяг, як літак, як насос, як вентилятор і т.ін.);
- образні рухи (грати роль того чи іншого персонажу: зайчика, песика, їжака, кицю і т.д.);
- рухи-імпровізації (імпровізувати за заданою темою (акванавти, птахи, у космічному просторі тощо).

Література:

1. Аксьонова О. П. Школа розумного руху: програма фізичного виховання в системі «ДНЗ-ПОЧАТКОВА ШКОЛА». – Запоріжжя, 2010. – 62 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. Государственное издательство медицинской литературы. – Медгиз, 1947. – 255 с., ил.
3. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Составление, «От редактора» В. Дольникова. – М.: «Аквариум», 1996. – 448 с.
4. Доман Г. Как сделать ребенка физически совершенным. – М.: Издательство «Аквариум», 2000. – 336 с.
5. Ефименко Н.Н. Научное наследие Н. А. Бернштейна в свете современных проблем коррекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного / Ефименко Н.Н. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка і психологія. Вип. 19. – К. – НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011.
6. Могендович М.Р., Темкин И.Б. Физиологические основы лечебной физической культуры / М.Р.Могендович, И.Б.Темкин; М-во здравоохранения Удм. АССР. – Ижевск: «Удмуртия», 1975. – 199 с.: ил.

ДОСВІД ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ ІНДІЇ У ПОЗИТИВНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Хамська Н.Б.

У статті розкривається позитивний досвід соціалізації учнів східних демократичних шкіл і доводиться, що демократична організація навчально-виховного процесу є дієвою навіть у тих

альтернативних школах, що розташовані в країнах, де демократія не є формою державного правління.

Ключові слова: освіта, соціалізація, демократична школа, навчальний план, Індія, Ніл Баг, Сумаванам, Мірамбіка.

В статье раскрывается опыт социализации учащихся восточных демократических школ и автор доказывает, что демократическая организация учебно-воспитательного процесса является действенной даже в тех альтернативных школах, которые функционируют в странах, в которых демократия не является формой государственного правления.

Ключевые слова: образование, социализация, демократическая школа, учебный план, Индия, Сумаванам, Мирамбика.

Positive socialization experience of Asian democratic schools is scrutinized in the article. It is proven that democratic style of secondary school educational process is as well functional in non-democratic countries.

Key words are: education, socialization, democratic school, educational plan, India, Neel Bagh, Sumavanam, Mirambika.

У культурно-освітньому просторі України нині розгортаються масштабні інтеграційні процеси, які посилюють взаємовплив та взаємозв'язок між національними освітніми системами різних країн світу. Перетворення українського суспільства на засадах демократії, гуманізму та соціальної відповідальності потребує пошуку адекватних цим завданням педагогічних ідей та технологій для впровадження в шкільну практику. Це спонукає науковців звертатися до відповідного світового досвіду. Цілком зрозуміло, що особливу увагу дослідників у цьому контексті привертають ті країни, які досягли значних успіхів у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю, відкритістю, інформаційною свободою. Тому саме демократичні школи Європи та США дедалі частіше стають об'єктами наукових досліджень, серед яких, передусім, необхідно виділити напрацювання таких вітчизняних вчених, як Н.В. Абашкіна, А.М. Алексюк, Н.Ю. Вишневська, В.М. Махінов, Є.А. Москаленко, Л.П. Пуховська, О.В. Сухомлинська та дисертаційні дослідження останніх років О.С. Магієнко, В.М. Тименко та ін. Найбільш цілісно процес демократизації школи і позитивна соціалізація молоді на європейському континенті представлено у роботах Н.М. Лавриченко. Саме проблема демократизації навчально-виховного процесу школи розглядаються в зарубіжжі як одна з ключових в контексті адаптації молоді до активного життя у сучасному суспільстві. Вона є предметом обговорень на рівні міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Європейський Союз, Рада Європи) та дослідження провідних зарубіжних науковців А. Нейла, Д. Мінца, Д. Гріббла та інших.

Однак доводиться констатувати, що діяльність демократичних та альтернативних шкіл інших регіонів світу залишається, як правило, поза увагою науковців та недостатньо висвітлена у вітчизняній літературі. Результати на-

шого дослідження дозволяють стверджувати, що демократична модель школи є універсальною, тобто вона може успішно працювати не тільки в країнах з розвинутою демократією, але і в країнах, де демократія не є формою державного правління. У зв'язку з цим, можна погодитись з твердженням Д.Мінца про те, що найбільш природною моделлю будь-якої школи є саме демократична модель і визнати доцільним і вірним впровадження ідей демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство [2]. Підтвердження цієї позиції і є метою даної статті.

Передусім, зазначимо, що спільними ознаками демократичної організації навчально-виховного процесу, притаманним американським та європейським класичним демократичним школам, є такі: розвинена система самоврядування; колегіальність прийняття рішень на загальних зборах колективу школи; вільний вибір навчальних дисциплін та вільне відвідування уроків; відсутність сталого розкладу занять; соціальна рівність учнів; можливість навчатися у власному темпі та з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості; демократичне управління школою та інші.

Однією з шкіл Індії, яка має основні ознаки демократичної, визнана школа Ніл Баг, яка була заснована у 1972 шотландцем-благодійником Девідом Хорсбургом. Школа, головною метою якої було позбавлення учнів неписьменності, приймала учнів з бідних родин, які в домашніх умовах не могли повноцінно навчати та виховувати своїх дітей через власну безграмотність і відсутність можливостей для початкової елементарної освіти. З самого початку створення школи було введено довільне відвідування занять учнями. Їх заохочували співпрацювати між собою, але в жодному разі не конкурувати. Конкуренція, на відміну від більшості демократичних шкіл Європи, не виступає тут важливим чинником мотивації навчання, тому що загальний рівень успішності ставить учнів на різні щаблі вже з самого початку навчання, до того ж, академічний прогрес не може бути запорукою їхньої моральності.

Основним принципом школи було визначено пріоритетність саме морального виховання, тому учень, здібний та успішний у навчанні, не може вважатися автоматично «хорошим», та навпаки. Природна цікавість, властива дітям, стимулюється щирими особистісними відносинами між учнями та учителями і цікавими матеріалами, які не розраховані на «середнячків», а підібрані із урахуванням індивідуальних інтересів конкретних дітей та їхніх здібностей [1]. В школі Ніл Баг практикується цікавий досвід: учень, який виявляє найкращі здібності у оволодінні знаннями, стає асистентом вчителя.

На відміну від європейських демократичних шкіл, розклад у Ніл Баг є сталим, але, треба визнати, що це зроблено виключно для зручності вчителів і не передбачає суворого дотримання. Ще однією особливістю є те, що домашні завдання замінюються самостійними і виконуються у школі як молодшими, так і старшими учнями. На це в школі виділяється окремий час, протягом якого учителі не втручаються у роботу учнів. Такий вид роботи корисний для учнів не тільки з огляду на виховну функцію самостійної роботи, але й тому, що пільна праця без нагляду учителя має неочінену користь в плані самоосвіти. Обов'язкового домашнього завдання немає, однак за власною ініціативою, учні можуть виконувати певні вправи за вибором вдома, які згодом учитель перевіряє та коригує. Крім того, учні можуть працювати

над будь-яким навчальним предметом протягом необмеженого часу в індивідуальному темпі, що сприяє гуманізації та подальшій демократизації процесу навчання.

Також, дотримуючись принципу демократизму, у Ніл Баг учням не нав'язують певних правил, догм та думок. Ніяка політична та релігійна ідеологія не може бути пріоритетом.

У концепції школи значну увагу приділяють практичній діяльності учнів, однак, не можна стверджувати, що Ніл Баг готує фахівців виключно фізичної праці. Така суспільно-корисна праця учнів (насаджування квітів, фарбування парт, прибирання території та ін.), крім набуття певних практичних умінь та навичок, має значний виховний ефект, адже сприяє формування таких якостей, як відповідальність, наполегливість, працьовитість, що вкрай необхідні для оволодіння і теоретичними знаннями. Д.Грїбл зазначає, що «фізична праця, особливо, якщо учням подобається процес, найкращий спосіб виховання чеснот» [1, 116]. Ту саму функцію виконують і творчі майстерні, де учнів займаються гончарством, малюванням, столярними роботами тощо.

За результатами нашого дослідження, визначальною умовою демократизації школи є розвинена система учнівського самоврядування, але в Ніл Баг вона представлена не класичними загальними зборами, як в європейських моделях демократичних шкіл, а учнівським гуртом, під назвою «Запитай». У його засіданнях беруть участь всі учні та вчителі школи, це їх право, а не обов'язок. Учень будь-якого віку може поставити своє питання не тільки старшим учням, але й учителям. Тут обговорюються проблеми моралі, етики, соціальної нерівності, а, головне, учні разом з учителями встановлюють правила, за якими живе школа, і вони є обов'язковими до виконання.

Унікальним для Ніл Баг є те, що тут зовсім відсутня система покарань, так само, як і не існує системи попереджень, тому що не існує окремого органу, який би здійснював покарання. Поведінку учнів учителям вдається коригувати за рахунок акценту на моральне виховання, а також роз'яснення їхніх помилок на зборах гурту «Запитай».

Позитивний педагогічний результат роботи даної школи визначає колишня її учениця Віжалааякшмі. Вона пише: «Ефективність школи стає ще більш очевидною, враховуючи, що учні Ніл Баг, які стали учителями, лікарями, акторами в професійних театрах, походили з родин неписьменних батьків» [1, 118].

Досвід школи Ніл Баг знайшов своє відображення та продовження у школі Сумаванам, яку у 1982 створив індійський педагог Нарасімхан, послідовник ідей Д. Хорсбурга. Подібно до школи Ніл Баг, діти мають право вільного відвідування занять. Обов'язкового домашнього завдання також не існує, але активні учні можуть отримати його як особливу винагороду за проявлену активність у вивченні певної теми. В такому випадку вчитель перевіряє його виконання, консультує учня та оцінює його. Стимулом до виконання таких самостійних завдань є те, що згодом активні учні можуть бути асистентами учителя, адже Сумаванам перейняла досвід Ніл Баг надання академічної допомоги учителю старшим учням, які проявили особливі успіхи у навчанні [1].

Відмінністю у роботі Сумаванам є те, що тут існує система покарань. Позбавлення учня домашнього завдання, звільнення з уроку, відправка додому, відсторонення від суспільно-корисної праці — все це є результатом вчительського невдоволення і сприймається учнями як покарання. Наприклад, покарання у вигляді звільнення від уроків на один день може статися в разі неправди, почутої від учня. Але учня одразу ж вибачать, якщо він скаже правду за першою ж вимогою. Загалом, на думку Нарасімхана, системні покарання в школі не потрібні.

Подібно до школи Ніл Баг, фізичній праці приділяється значна частина робочого часу — кожен день школи починається з роботи з прибирання шкільного приміщення та облаштування шкільних господарств. Прибирання території, садження дерев, робота на шкільних полях та садах лежать в сфері відповідальності учнів, і цей факт допомагає їм переконатися в тому, що вони є дійсними господарями своєї школи, що підвищує почуття самоповаги.

Як у більшості демократичних шкіл світу, постійний розклад занять у Сумаванам відсутній, відвідування уроків вільне, а всі завдання, які опрацьовують учні, є індивідуальними і підібрані за здібностями і рівнем загальної підготовки — надто легкі, або надто складні завдання не пропонуються. Індивідуальна робота, диференційована за рівнями складності, є запорукою її успішного виконання та ефективності. Як правило, учень самостійно опрацьовує матеріал, а потім складає його учителю або учневі-асистенту. Така доброзичлива атмосфера творчої співпраці створює почуття взаємодовіри та викликає ентузіазм в учнів.

Демократичні школи прагнуть всебічно розвинути своїх учнів, тому не всі дисципліни в школі є академічними. Такі предмети, як театр, хореографія розвивають в учнях творчі нахили та любов до мистецтва. Під час праці в спеціалізованих майстернях розвивається творче мислення та працелюбність. Ці якості засновники школи вважають ключовими у формуванні повноцінної особистості, а їх виховання — обов'язковою передумовою успішної соціалізації. Адже учні, які малюють, ліплять з глини, виконують аплікації з використанням природних матеріалів, таких як дерево, пісок, скло, пір'я, листя, тобто творчо працюють, згодом демонструють свої роботи на шкільних виставках, на які запрошуються учні, вчителі, батьки. Автори, роботи яких опиняються в центрі уваги, надихаються успіхом для подальшої творчості і стають прикладом для своїх товаришів які також прагнуть успіху і отримують певний стимул для праці задля його досягнення [1].

Демократична модель організації навчально-виховного процесу школи дозволяє вирішувати й інші педагогічні проблеми. Якщо в традиційних школах, за словами Д.Гріббла, на перервах учні «нагадують ураган, який зносить все на своєму шляху, тому що їх примушували протягом певного часу сидіти тихо, що зовсім не притаманно дітям шкільного віку» [1, 126], то в демократичних школах, і в школі «Сумаванам» зокрема, енергія учнів на уроках не обмежується, а спрямовується в конструктивне річище. Діти можуть вільно пересуватися в класі, вони не «зафіксовані» до парти, також вільно можуть виходити з класу без спеціального дозволу учителя. Тому перерви проходять тихо, учні дотримуються дисципліни, а деякі з них, навіть про-

довжують працювати на перерві доки не виконають завдання, яке їх цікавить, аби досягти поставленої учителем мети.

Лаура Уїлліамс та Джесс Росс, Британські вчителі, що працюють в цій школі за обміном досвідом, зазначають, що зразкова дисципліна в школі обумовлена відсутністю західних та європейських стереотипів щодо поведінки в школі. Проблеми з дисципліною в деяких традиційних американських та європейських школах обумовлені традицією та досвідом попередніх поколінь [1].

Таким чином, відсутність обмеження свобод учнів та сповідання цінностей соціальної рівності, які запроваджені в демократичних школах, не тільки в країнах з розвинутою демократією, а і в розподіленій на касті Індії, є запорукою максимального розвитку особистості учня та передумовою його подальшого особистого життя.

Ще однією демократичною школою Індії є Мірамбіка, яка розпочала свою діяльність в 1980 р. у Нью Делі. Її засновник Маттіас Корнеліссен писав: «метою перебування учнів у цій школі є, безумовно, отримання свободи. Сам процес пізнання є нічим іншим, ніж пошуком свободи» [3,11]. Підкреслюючи, що основним концептуальним принципом побудови школи є саме демократичний принцип, автор наводить ще три основоположні принципи школи: 1) нічому не можна навчитися примусово; 2) розум кожної дитини «вчиться сам» в залежності від віку; 3) навчайте від простого до складного.

Таким чином, в центрі навчально-виховного процесу школи є справедливість, тобто можна стверджувати, що він побудований також на засадах гуманізму. Учитель має право запропонувати учневі вивчати матеріал, але в жодному разі не нав'язувати його примусово. Підтвердженням демократичної та гуманістичної спрямованості школи є також характер взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, які базуються на повазі, довірі, толерантності, а учні називають вчителів «старшими братами і сестрами». Самі засновники школи вважають головним принципом навчання у школі так званий принцип «вільного прогресу», який запровадили двох французьких учителів-волонтерів. Термін «вільний прогрес» базується на твердженні, що навчання є ефективним тоді, коли учитель приймає за аксіому те, що кожен учень прагне до навчання, а свобода, яку вони отримують в школі, є передумовою до розвитку всіх позитивних якостей особистості [1;3]. Свобода в школі Мірамбіка означає, що виховне середовище містить безліч стимулів до розвитку всіх найкращих якостей учнів. Ця свобода також має на меті створення психологічного підґрунтя для долання своїх слабостей та перешкод. У школі немає системи покарань. Покарання, на думку педколективу, не дозволяють учням досягти успіхів у подоланні власних труднощів. Покарання учнів за незадовільну поведінку або за незначні провини знищують в учнів відчуття свободи [1;3].

Основним змістом навчання в школі є так звана «система проєктів». Вона реалізується в основному через індивідуальну роботу. Так, спочатку вчитель допомагає учням у визначенні тем, які їх цікавлять. Потім відбувається індивідуальне опрацювання теми, або ж учні працюють у групах по декілька чоловік. Учитель та учень, або група учнів, спільно обговорюють мету проєкту, спрямовуючи свою увагу головним чином на пізнавальні інтереси учнів через

збір цікавої інформації, тренування інтелектуальних та фізичних можливостей, розвиток позитивних рис характеру, розвиток естетичних почуттів, таких як вміння насолоджуватись красою природи, або моральне вдосконалення, зокрема, вміння толерантно сприймати інших людей.

Весь хід роботи над проектом фіксується учнями в спеціальному щоденнику, а по її закінченню аналізується: чого кожен досяг в процесі роботи над даним проектом, як він змінився, які риси характеру він в собі виховав, що в цьому «проекті» стало корисним, а що – недоцільним. Відомості по роботі над проектом зберігаються в базі даних школи для складання психолого-педагогічної характеристики учня, в разі, якщо він перейде до іншої школи, або для наступних поколінь учнів, які оберуть для себе таку ж саме тему для дослідження, тобто такий самий «проект».

Таким чином, система проектів в школі дозволяє вирішувати цілий ряд педагогічних завдань, зокрема, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання, його гуманний та демократичний характер, адже свобода учнів не обмежується втручанням вчителів, але в той же час учителі спостерігають за їх роботою та визначають тенденції розвитку кожної особистості.

За результатами нашого дослідження, значною проблемою всіх демократичних шкіл Індії є саме проблема підготовки вчителів, адже роль учителя в демократичній школі дещо відрізняється від такої в традиційних школах. Так, учитель має право висловлювати учням свої погляди та ідеї, однак ця ініціатива має носити ненав'язливий, виключно рекомендаційний характер. Учитель має бути обережним, щоб не дозволити учневі перейняти його ідеї і не допустити, щоб учень вважав ці ідеї своїми. В той же час повна пасивність учителя може передатись й учням. Щоб цього не сталося, учитель має час від часу висувати свої власні ідеї, таким чином підтримуючи учнівський ентузіазм. Учитель використовує весь свій професіоналізм та талант, щоб визначити та направити учня до теми, якою він захопився.

Як і в кожній демократичній школі, в Мірамбіка створена система учнівського самоврядування, представлена шкільною радою, в роботі якої мають право брати участь всі учні та вчителі школи. На розгляд ради виносяться питання організації життя школи, а також конфліктні ситуації між учнями, або між учнями та вчителями, що трапляється дуже рідко. Спочатку учням пропонується вирішити свою проблему самостійно, але якщо учнівські рішення виявляються неефективними, то учителі можуть вносити свої пропозиції. Таким чином, учні набувають досвіду брати на себе відповідальність за прийняте рішення, у них формується почуття власної гідності, вони звикають жити за законами взаємоповаги та взаємодопомоги, а отже, демократичний спосіб організації життя стане для них звичним і єдино можливим.

Таким чином, за результатами нашої пошукової роботи ми дійшли таких висновків:

- демократична модель школи є універсальною, вона ефективно діє не тільки в країнах з розвиненою демократією, але і в країнах, де демократія не є формою державного управління, тому доцільним є впровадження демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство;

- спільними ознаками демократичної організації навчально-виховного процесу в демократичних школах світу є такі: розвинена система учнівсько-

го самоврядування; колегіальність прийняття рішень на загальних зборах колективу школи; вільний вибір навчальних дисциплін та вільне відвідування уроків; соціальна рівність учнів;

- особливостями демократичних шкіл Індії є пріоритетність морального виховання; акцентуація на індивідуальній роботі учнів та суспільно-корисній праці; відсутність обов'язкових домашніх завдань; реформування системи покарань учнів, або її повна відсутність; введення до навчального плану традиційних предметів, таких як театр, хореографія, співи, творчі майстерні; навчання за системою проєктів, яка забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання; гуманізація стосунків всіх учасників навчально-виховного процесу;

- демократична організація школи дозволяє вирішувати цілий ряд педагогічних завдань: робить учнів активними суб'єктами навчально-виховного процесу та формує активну життєву позицію; виховує почуття відповідальності за власний рівень освіти та корегує поведінку учнів, сприяє набуттю учнями досвіду самостійного прийняття рішень та формуванню таких особистісних рис, як комунікабельність, впевненість, цілеспрямованість, почуття власної гідності, толерантність, здатність до самоактуалізації та самовизначення;

- досвід демократичних шкіл різних країн потребує додаткового дослідження в контексті екстраполяції їхніх ідей у освітньо-виховний простір України.

Література

1. David Gribble. Real Education. – Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. Mintz Jerry. No Homework and Recess all Day. – “AERO”, New York, USA, 2003. – 136 p.
3. Sri Aurubindo. A new Education for a new Consciousness. – Pondicherry: Sri Aurubindo International Center of Education. – India, Deli, 2002. – 212 p.

БУДИНОК СИРІТ ЯК ОСЕРЕДОК ТВОРЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ У ПОЛЬЩІ (1918-1939 РР.)

УДК 376/6/09 (438) “ХХ”

ББК 74.03

Чепіль М., Яким Ю.

У статті висвітлено внесок польських педагогів міжвоєнного періоду у теорію і практику виховання дітей у будинках сиріт, який вони вважали другим сімейним будинком для новоприбулої дитини. Акцентовано увагу на умови перебування дітей, зміст і напрями виховання, форми організації суспільного дитячого життя, новаторські методи виховання у будинках сиріт досліджуваного періоду.

Ключові слова: *будинки сиріт, зміст, форми і методи виховання, діти-сироти, міжвоєнний період, Польща.*

ДОМ СИРОТ КАК ЦЕНТР СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛЬШЕ (1918-1939 ГГ.)

Чепиль М., Яким Ю.