

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

БАЛТРЕМУС ВОЛОДИМИР ЄВГЕНІЙОВИЧ

УДК 373.5.06(4)(043.5)

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ ЄВРОПИ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Штифурак Віра Євгенівна

Вінниця – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи дослідження процесу соціалізації учнів у демократичних школах Європи.....	12
1.1. Філософські, соціологічні та психологічні теорії соціалізації старших підлітків у демократичних школах	12
1.2. Соціально-педагогічні передумови становлення та розвитку демократичних шкіл.....	40
1.3. Напрями соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи.....	71
Висновки до першого розділу.....	108
РОЗДІЛ 2. Практика соціалізації учнів у демократичних школах Європи.....	111
2.1. Зміст освіти як інструмент соціалізації учнів у навчальному процесі демократичних шкіл	111
2.2. Форми і методи соціалізації учнів у демократичних школах Європи.....	134
2.3. Екстраполяція позитивного досвіду демократичних шкіл з соціалізації учнів у навчально-виховний простір України.....	160
Висновки до другого розділу.....	177
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	203

ВСТУП

Потужним поштовхом до активізації соціалізувальних аспектів діяльності освітніх закладів є інтеграційний рух України в європейський і світовий освітній простір, а тому очевидною є проблема критичного осмислення й творчого застосування досвіду європейської спільноти в галузі соціалізації молоді, що забезпечує їхнє успішне входження в сучасне багатокультурне суспільство.

Результати аналізу наукових праць засвідчують наявність значних здобутків у розробці різних аспектів самого процесу соціалізації особистості, зокрема в межах дослідження філософських проблем гуманізації і гуманітаризації освіти (А. Алексеева, І. Бех, В. Болгарина, М. Євтух, І. Зязюн, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Куроченко, О. Поліщук, Д. Трунова, О. Шестопалюк). У цих працях розглянуто загальнотеоретичні основи формування духовних цінностей людини у процесі соціалізації.

Педагогічний контекст соціалізації учнів у навчально-виховному процесі відображено у працях Т. Алексеєнко, В. Болгариної, С. Братченка, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Нижник, В. Співаковського, А. Мудрика, Г. Тарасенко, М. Чепіль та ін.

Психологічні аспекти особистісного становлення в процесі соціалізації на різних вікових етапах розкрито у працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, О. Колісник, С. Рубінштейна, В. Штифурак.

Проблеми теорії та практики соціалізації учнів у зарубіжних школах досліджували К. Бубнова, Г. Гриценчук, О. Заболотна, Г. Корнетов, О. Локшина, Л. Луценко, О. Матієнко, О. Сухомлинська, а в дисертаційних дослідженнях останніх років такі науковці, як: О. Алексеева, О. Матієнко, В. Тименко. Цілісно процес соціалізації молоді на європейському континенті представлено в докторському дослідженні Н. Лавриченко.

Теоретичні основи соціалізації молоді є предметом розгляду таких зарубіжних авторів, як: Н. Смелзер, А. Нейл, Д. Мінтц, Д. Гріббл, Д. Меіган, Д. Грінберг, Ю. Йегге. Технології соціалізації в демократичних школах

розглянуто у працях Р. Брукса, К. Фланагана; зміст навчання в демократичних школах – у працях Б. Елліна; форми і методи навчально-пізнавальної діяльності узагальнено в дослідженнях Х. Маріотт. Особливу увагу зарубіжні автори приділяли особі учителя (Г. Холмс, К. Янг).

Матеріали аналізу джерельної бази дослідження свідчать, що залишається недослідженою унікальна система діяльності демократичних шкіл, науково-практичний потенціал якої підтверджено як тривалим періодом успішного функціонування цих інституцій, так і вагомими результатами, що, по суті, є численними життєвими історіями успіху випускників шкіл. Недостатньо узагальнено педагогічні умови успішної соціалізації учнів демократичних шкіл та схарактеризовано головні напрями їх соціального становлення.

Отже, нами виявлена **суперечність** між об'єктивною необхідністю осмислення досвіду демократичних шкіл із соціалізації зростаючого покоління і відсутністю комплексних, системних досліджень, що забезпечують можливість одержання цілісного уявлення про результативний досвід соціалізації старших підлітків у демократичних школах для надання пропозицій щодо його екстраполяції в освітньо-виховний простір України.

З огляду на вищевикладене, актуальність дослідження зумовлена:

- соціально-економічними вимогами українського суспільства щодо підготовки духовного та високоосвіченого зростаючого покоління, яке здатне життєдіяти в умовах суспільних трансформацій, не втрачаючи, а набуваючи при цьому гуманістично спрямованого особистісного потенціалу;

- необхідністю перебудови усталеної практики та запровадження в навчально-виховний процес ефективних соціалізувальних технологій, що стане можливим завдяки дослідженню діяльності демократичних шкіл.

Отже, актуальність зазначеної проблеми для національної системи освіти, а також недостатня її розробленість у педагогічній науці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Педагогічні засади соціалізації старших підлітків демократичних шкіл Європи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно з тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету «Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти» (державний реєстраційний номер 0105V0000942). Тему дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету (протокол № 7 від 01. 03. 2006 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 5 від 30. 05. 2006 р.).

Мета дослідження – визначити педагогічні засади соціалізації старших підлітків у навчально-виховному процесі демократичних шкіл Європи та з'ясувати можливості використання даного досвіду у вітчизняній системі освіти.

Об'єкт дослідження: теоретичні основи і практика організації навчально-виховного процесу в демократичних школах Європи.

Предмет дослідження: педагогічні засади соціалізації старших підлітків у навчально-виховному процесі демократичних шкіл Європи.

Завдання дослідження:

- 1) на основі аналізу джерельної бази з'ясувати теоретичні основи процесу соціалізації в демократичних школах Європи;
- 2) виокремити передумови становлення та етапи розвитку демократичних шкіл Європи;
- 3) визначити та схарактеризувати головні напрями соціалізації старших підлітків у демократичних школах;
- 4) з'ясувати особливості змісту, форм та методів соціалізації старших підлітків у навчально-виховній діяльності демократичних шкіл Європи;
- 5) обґрунтувати можливості екстраполяції позитивного досвіду демократичних шкіл із соціалізації старших підлітків у навчально-виховний простір України.

Методи дослідження. На різних етапах дослідження використано комплекс методів, традиційних для історико-педагогічних досліджень.

Загальнонаукові:

- аналіз і синтез наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем сутності соціалізації в демократичних школах Європи, виведення загальних тенденцій і виявлення особливостей;

- узагальнення та систематизація інформації, одержаної з різних джерел (монографії, періодичні видання, електронні ресурси, документи тощо) для обґрунтування теоретичної бази дослідження;

- верифікація одержаної інформації шляхом зіставлення її аналогів, оприлюднених у різних виданнях та одержаних з мережі Інтернет з метою висвітлення практичної значущості результатів дослідження.

Історико-педагогічні:

- ретроспективний – з метою виявлення специфіки діяльності демократичних шкіл у досліджуваній період;

- системно-структурний – для узагальнення досвіду соціалізації старших підлітків;

- прогностичний – для актуалізації набутого досвіду, творчого використання у вітчизняній системі освіти.

Джерельна база дослідження:

- монографії, наукові публікації, дослідження та розробки європейських учених з досліджуваної проблематики: “A Problem Child” (A. Neill), “A Problem Parent” (A. Neill), “No Homework and Recess All Day” (J. Mintz), “Libertarian Education” (D. Gribble), “Alternative Schools: Ideals in Action” (C. Korn).

- офіційні документи з питань освіти країн Європи, США та України;

- авторські підручники педагогів-новаторів: “Outdoor Activities in Democratic Schools (D. Hannam), “Projects” (T. Sizer), “Curriculum: Theory and Practice” (A. Kelly);

- публікації, періодичні видання європейських країн, присвячені

проблемі соціалізації учнів у демократичних школах, журнали "AERO-Gramme", "Educational Revolution", "Green Teacher", "Journal of Adolescence", "Social Education";

- навчальні плани демократичних шкіл, зокрема навчальні плани шкіл: Leerhuis Brussels (Бельгія), Каунтерсорт Ком'юніті Коледж (Англія); Саммерхілл (Англія), Дартінгтон Холл (Англія), Кляйнгруппе Луфінген (Швейцарія);

- плани виховних заходів низки європейських демократичних шкіл: Кляйнгруппе Луфінген (Швейцарія), Сплот (Польща), Школа Роджерса (Угорщина), Нова школа (Англія), Лейцпизька вільна школа (Німеччина);

- матеріали Європейської мережі інформації та документації в галузі освіти – EURODICE (<http://www.eurodice.org/>);

- матеріали міжнародної енциклопедії Британіка;

- матеріали міжнародних та європейських конференцій, присвячених демократичній освіті – IDEC та EUDEC, а саме: матеріали конференції школи Хадера, Ізраїль (1993 р.); школи Сенс, Англія (1994); школи "АІСТ", Вінниця, Україна (1998); школи Саммерхілл, Англія (1999); школи Токіо Шуре, Японія (2000); школи Ніл Баг, Індія (2002); школи Олбані Фрі, США (2004); університету "Гумбольд", Німеччина (2005); Інституту демократичної освіти, Бразилія (2006); школи Олбані Фрі, США (2007); школи Лейпциг Фрі, Німеччина (2008) та школи Нуестра Ескуела, Пуерто Ріко (2012).

- інформаційні ресурси мережі Інтернет, а саме: офіційні сторінки журналів "AERO-Gramme", "Educational Revolution", офіційні сайти та блоги демократичних шкіл Європи, інтернет-статті учасників конференцій демократичних шкіл IDEC та EUDEC.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період: кінець XIX ст. – початок XXI ст. Нижня межа – кінець XIX ст. – визначається трансформаційними тенденціями в суспільному розвитку, що призвело до загострення соціальних протиріч, які відобразилися в кризі традиційної системи освіти в країнах Європи. Водночас з'являється низка альтернативних

навчальних закладів, що сприймаються науковцями та громадськістю як спосіб радикального розв'язання соціальних і педагогічних проблем.

Верхня межа – початок ХХІ ст. пояснюється діяльністю значної кількості демократичних шкіл, що працюють за спільною моделлю, маючи своєрідні особливості використання форм і методів навчально-виховної роботи. Здобутки, проблеми та перспективи розвитку демократичних шкіл нині є окремим предметом наукових досліджень.

Теоретичною основою дослідження є філософські, психологічні та педагогічні положення про:

- соціалізацію як суспільне явище і фактори успішної соціалізації з позицій ціннісного ставлення до людини (Н. Лавриченко); людину як суб'єкта власної життєдіяльності (І. Бех, М. Євтух, О. Поліщук, М. Чепіль, Р. Штайнер та ін.); концептуальні психолого-педагогічні ідеї щодо взаємодії як своєрідної системи безконфліктного спілкування, поведінки й діяльності (І. Зязюн, Н. Ліфарєва, Г. Мазур, Ю. Мальований, А. Орлов); організацію демократичного та гуманного навчально-виховного процесу, його головні сутнісні ознаки та характеристики (Т. Лоусон та Д. Геррод, М. Монтессорі, Т. Посісаєва, С. Френе, Р. Штейнер та ін.); закономірності соціального розвитку особистості в умовах демократичного навчання і виховання (Д. Гріббл, Д. Міган, Д. Мінтц, А. Нейл, Н. Смелзер); спілкування та його роль у формуванні особистості (А. Мудрик, К. Корн, А. Ольгерс); закономірності формування особистісно орієнтованого виховного середовища (І. Бех, С. Братченко, Т. Галич, С. Гончаренко, О. Сухомлинська); професійну роль учителя в соціальному становленні вихованців (О. Акімова, Г. Гриценчук, О. Матієнко). Для уточнення вихідних позицій використовувалися положення закону України “Про освіту”, державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- обґрунтовано педагогічні засади соціалізації старших підлітків у

демократичних школах Європи, які складаються з системного поєднання основних наукових категорій, що відображають сутність процесу соціального становлення школярів в умовах навчально-виховної діяльності закладів зазначеного типу, а саме: 1) принципи діяльності демократичних шкіл (демократичне самоврядування, свобода вибору в межах навчально-виховного процесу, культивування традицій в організації різнобічної діяльності, принципи самоактивності); 2) технології соціалізації, що складаються з технології учнівської автономії, технології педагогічної підтримки, технології учнівського самоврядування, технології практично орієнтованого змісту освіти, технології самоактивності, технології партнерства; 3) педагогічні умови успішної соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи: забезпечення системного моніторингу показників розвитку й соціального становлення учнів; урахування вікових життєвих ритмів та забезпечення свободи вибору дій; стимулювання активності учнів задля розвитку демократичних ініціатив і зміцнення інститутів шкільного самоврядування; організація «життєвого простору» учня, що сприяє формуванню вміння вчитися на власному досвіді; формування особистісно орієнтованого виховного середовища на основі інтеграції зусиль школи й сім'ї; створення високого рівня комфорту учнів;

- визначено соціально-педагогічні передумови становлення демократичних шкіл у країнах Європи. Ними є: структурна перебудова промисловості, на тлі якої відбувалося стрімке соціальне розшарування населення з обмеженим доступом до якісної освіти; прихована селекційна роль школи; невисокий професійний рівень викладання в освітніх закладах загальноосвітнього типу. Науковим поштовхом до появи демократичних шкіл були педагогічні концепції, зокрема теорія вільного виховання; ідеї прагматичної, експериментальної функціональної педагогіки, що відкривали нові можливості організації навчально-виховного процесу та соціалізації учнів як нагального виклику часу;

- виокремлено етапи і систематизовано тенденції розвитку

демократичних шкіл Європи, зокрема: підготовчий (кінець XIX – 20 роки XX ст.); початковий (20 – 60 роки XX ст.); формувальний (60 – 90 роки XX ст.) та стабілізаційний (поч. з 90-х років XX ст. до нашого часу);

- узагальнено досвід роботи демократичних шкіл, що дало змогу виокремити напрями професійної діяльності вчителя, зокрема як інструктора, організатора, предметника, педагога, що забезпечує комплексний компетентнісний підхід до організації навчання та виховання й сприяє успішній соціалізації школярів;

- уточнено напрями соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи, якими є: особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, духовно-ціннісний та соціально-адаптаційний.

Набули подальшого розвитку особливості соціалізації старших підлітків у демократичних школах. У межах дисертаційного дослідження обґрунтовано авторське визначення цього поняття: «соціалізація старших підлітків демократичних шкіл – це процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду в форматі соціальних стосунків, який зумовлює його становлення і розвиток як цілісної особистості».

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що висновки і результати дисертаційної роботи *можуть бути екстрапольовані* в освітню систему України, зокрема в діяльність альтернативних навчальних закладів; *можуть бути використані* в процесі викладання курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», спецкурсів і спецсемініарів у педагогічних ВНЗ III – IV рівнів акредитації, системі підвищення кваліфікації вчителів, у процесі написання наукових праць з педагогічних дисциплін, для розробки освітніх проектів тощо.

Упровадження результатів дослідження.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (довідка № 247 від 19.12.2012 р.); «НВК «Школа АІСТ»: Центр розвитку дитини – загальноосвітня школа I-III ступенів» (довідка

№ 222 від 17.12.2012 р.); ПВНЗ «Європейський університет» (довідка № 82 від 17.12.2012 р.); Вінницької філії КІБіТ (довідка № 78 від 15.11.2012 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження висвітлено на міжнародних конференціях демократичних шкіл IDEC «Перспективи впровадження позитивного досвіду демократичних шкіл в Україні» (м. Вінниця, Україна, 1998 р.) та «Індивідуалізація навчально-виховного процесу через залучення учнів до роботи у творчих майстернях» (м. Лейпциг, Німеччина, 2008 р.), а також на міжнародних науково-практичних конференціях «Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі» (ПВНЗ «Європейський університет», м. Київ, 2004 р., 2008 р.) та «Теорія та практика ринкових перетворень: економічний та соціальний аспект» (Вінницький інститут економіки ТНЕУ, м. Вінниця, 2008 р.).

Публікації. За темою дослідження опубліковано 14 наукових праць (12 одноосібних і 2 – у співавторстві), з них 8 статей у провідних фахових виданнях, 6 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (220 найменувань), додатків (7). Загальний обсяг дисертації становить 225 сторінок, із них основного тексту – 202 сторінки. Дисертація містить 8 таблиць та 5 рисунків (на 22 сторінках).

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКОЛАХ ЄВРОПИ

1.1. Філософські, соціологічні та психологічні теорії соціалізації старших підлітків у демократичних школах

Масштабні суспільно-політичні трансформації сучасності спричиняють різке загострення негативних явищ у молодіжному середовищі в Україні. Як свідчать численні соціологічні та психолого-педагогічні дослідження, у значній частині молоді спостерігаються світоглядна індиферентність, пасивність, втрата ідеалів, відчуженість від дорослих. Дослідники відмічають тенденцію зниження вмотивованості молоді до отримання освіти, набуття професійних кваліфікацій, значний спад інтересу молодих людей до надбань культури, мистецтва, літератури, духовних цінностей [20]. Причини цього полягають, перш за все, в економічній нестабільності, зниженні життєвого рівня переважної частини населення та духовному розладі сучасного українського суспільства.

В той же час школа, в умовах радикальних перетворень, поки що не змогла до кінця позбавитися консерватизму педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єкту навчально-виховного впливу. І досі українська освіта характеризується уніфікацією педагогічної діяльності, недостатнім врахуванням природних задатків людини, неповним залученням досвіду народної педагогіки. В основі системи виховання лежить суб'єкт - об'єктна взаємодія вчителя та учня, монологічний підхід у спілкуванні педагога з учнями, недооцінювання методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості [21].

Зазначені вище чинники негативно впливають на формування світогляду старших підлітків, їхніх ціннісних орієнтацій, призводячи в

кінцевому результаті до негативних тенденцій в соціалізації особистості.

Відомо, що термін “соціалізація” було вперше введено в наукову систему понять Ф. Гідінгсоном (F. Hidingson) наприкінці XIX ст., який тлумачив його як “процес розвитку соціальної природи людини” [92]. І лише в середині XX ст. цей термін набув офіційного статусу теоретичного поняття, хоча й досі в психологічній, соціологічній та педагогічній літературі відсутній єдиний підхід до його трактування [110; 112].

Зазначене вище підвищує важливість розгляду соціалізації як наукової категорії та практичного освітнього процесу засобами історико-педагогічних досліджень. Аналогічно з тим, як кожна людина має змогу охарактеризувати свою особистість тільки порівнявши її якості з іншою особистістю, як кожна культура або кожне суспільство отримують можливість усвідомити рівень свого розвитку, оцінити недоліки та переваги лише в порівнянні з іншою культурою або суспільством, так в кожному суспільстві на засадах порівняльної характеристики можна проаналізувати сутність та рівень соціалізації старших підлітків [46].

На думку Н. Лавриченко “соціалізація належить до універсальних процесів, пов’язаних із становленням людини та суспільства і, отже, притаманним будь-яким культурам” [46, с. 17]. Це поняття є загальною підставою для порівняння окремих культур і країн в тому числі у педагогічному аспекті. У цьому полягає методологічне значення цієї категорії для порівняльно-педагогічних досліджень [46].

У визначеннях, які вчені дають терміну “соціалізація”, присутні порівняльні, культурологічні та педагогічні аспекти [74; 104].

Так, серед філософських джерел можна виділити "Всесвітню енциклопедію" під ред. А. Грицанова, де соціалізація визначається як “процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, що є характерними для тієї чи іншої культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей та норм” [19, с. 980].

Н. Лавриченко тлумачить цю категорію як “процес операційного

оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, а також і як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, які її відображають” [46, с. 17 – 18].

Педагогічні джерела, наприклад “Український педагогічний словник”, визначають соціалізацію як “процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвиток як цілісної особистості” [22, с. 314]. На думку С. Гончаренка, соціалізація передбачає таку взаємодію людини з оточенням, яка впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння та відтворення нею системи суспільних зв’язків. Тобто можна констатувати, що даний автор розглядає соціалізацію у широкому розумінні [22].

Найчастіше в науковій вітчизняній літературі соціалізацію визначають як “процес засвоєння соціальних ролей, знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки” (Енциклопедичний словник “Соціальна політика” Н. Волгіної, “Психологічний тлумачний словник” В. Шапара) [18, с. 514 – 515; 109, с. 486 – 487]. Аналогічне визначення подає також академік І. Бех у “Соціологічно-педагогічному словнику”, який також трактує соціалізацію як “процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які допоможуть йому функціонувати як повноправному члену суспільства” [10, с. 240].

“Психологічний словник” В. Копоруліної визначає соціалізацію як результат “засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, що здійснюється в процесі спілкування та діяльності” [40, с. 457]. Зважаючи на це, ще актуальнішим є дослідження умов та факторів ефективної соціалізації особистості. О. Степанов в “Психологічній енциклопедії” пише, що соціалізація є “процесом освоєння індивідом суспільного життя і норм соціальних відносин у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми, навчанні та вихованні” [97, с. 332]. В короткому енциклопедичному словнику під ред. В. Воловича соціалізація трактується як “процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних

зв'язків і відносин, необхідних для його становлення та життєдіяльності в цьому суспільстві” [94, с. 479].

Важливим є досвід сучасних українських дослідників з цієї проблеми. Так Т. Алексеєнко тлумачить соціалізацію не тільки як “процес”, а як і “результат” засвоєння та наступного творчого відтворення особистістю досвіду взаємодії з іншими членами суспільства, матеріальною та духовною сферою, вироблення ціннісних орієнтацій та стилю життя” [2, с. 29]. Інші вітчизняні автори, зокрема Ф. Мустаєва розуміє соціалізацію як “процес розвитку людини в процесі її взаємодії з оточуючим світом” [65, с. 89]. В підручнику “Соціальна педагогіка” за загальною редакцією І. Звереві соціалізація визначається як “процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, оволодіння навичками практичної і теоретичної діяльності” [93, с. 23].

Важливе місце в розробці вітчизняної філософсько-психологічної концепції соціалізації займають теоретичні роботи І. Кона [88]. Він досліджує проблему соціалізації з позицій філософії, соціальної психології та етнографії, що дало вченому можливість знайти відповідь, в тому числі, й на складне та принципове питання про співвідношення процесів цілісного формування особистості. Р. Серьожникова, посилаючись на праці І. Кона, стверджує, що “багатозначний термін “соціалізація” позначає сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює та відтворює певну систему знань, норм, цінностей, які дають йому змогу функціонувати як повноправному члену суспільства. Соціалізація містить в собі не лише усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані впливи (виховання в широкому значенні слова), але й стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості” [88, с. 19].

І. Кон переконливо обґрунтовує як взаємообумовленість процесів розвитку, соціалізації, виховання та освіти, так і автономізацію процесу соціалізації, причому з розвитком суспільства, зростання міри його індустріалізації й урбанізації не тільки збільшується кількість інститутів і

агентів соціалізації, але й зростає відокремлення її окремих аспектів і функцій [88]. Дане положення представляє особливу цінність у вимірі нашого дослідження, оскільки йдеться про збільшення кількості інститутів соціалізації як закономірний процес. В цю кількість потрапляють й демократичні школи.

Ідея автономізації процесу соціалізації, висловлена І. Коном, перегукується із ідентичним положенням Б. Ломова, який акцентує увагу на нерозривності та взаємозв'язку процесів соціалізації та індивідуалізації особистості. Так, він пише, що особистість все повніше включається в систему суспільних відносин. Внаслідок цього її зв'язки з людьми та різними сферами суспільства розширюються й поглиблюються, і тільки завдяки цьому особистість оволодіває суспільним досвідом, присвоює його, робить своїм надбанням. Цей процес визначається як соціалізація особистості. З другого боку, долучаючись до інших сторін життя суспільства, особистість набуває все більшої самостійності, відносної автономності: її розвиток в суспільстві включає процес індивідуалізації [55, с. 303].

Для повноти дослідження слід, на нашу думку, розглянути також соціобіологічний підхід до соціалізації. Соціобіологи вважають, що хоча культура й впливає на поведінку, але характер людини формується на основі біологічних факторів. Так, М. Дьомін, Н. Дубінін, А. Поліс [88; 92] розглядають соціалізацію як процес соціальної еволюції людини, у якому відбувається розв'язання суперечностей між біологічним та соціальним через перетворення біологічного. Р. Серьожникова вважає такий підхід цілком правомірним, тому що людина детермінована суспільством на різних рівнях своєї взаємодії з навколишнім світом. В цьому контексті авторка виділяє три рівні соціалізації. Перший – “людина – навколишнє середовище”. На цьому рівні людина пристосовується до життя в суспільстві так само, як живий організм у навколишньому середовищі. Другий – “суб’єкт-суб’єктна” взаємодія, тобто суб’єкт діє пізнає предметний світ. Для цього рівня соціалізації характерний процес засвоєння. Найважливішим проявом цього

рівня соціалізації, на думку Р. Серьожникової, є оволодіння людиною мовою як суспільним засобом комунікації. З її допомогою вона долучається до норм і цінностей суспільства, до його духовної культури. Нарешті, третій рівень соціалізації окреслений в межах “особистість – суспільство” та виступає вищим рівнем самоствердження людини. Він характеризує засвоєння особистістю складної системи відносин у суспільстві: соціальних вимог, правил, сподівань. У межах цього рівня соціального прилучення формуються мотиви поведінки, установки, які особистість повинна засвоювати, щоб існувати в суспільстві.

Багатогранність соціалізації як предмета педагогічного пізнання зумовлена глибиною її об’єктивного змісту та багатством її причинно-наслідкових та структурно-функціональних взаємозв’язків як в суспільному житті загалом, так і в його педагогічній підсистемі. Завдяки цьому поняття соціалізації утворює категорійні межі наукового аналізу педагогічних явищ з точки зору їх співвіднесення з цілісністю соціальної системи. Це доводить адекватність саме практичної, а не абстрактної постановки питання про передумови, цілі та методи виховання та освіти молоді без урахування міри історичного розвитку суспільства, його нагальних політичних, соціально-економічних, національно-політичних та інших проблем [46].

Досить проблемним є процес соціалізації старших підлітків сучасної України – він відбувається в трансформаційному вимірі, коли загострюються всі проблеми суспільства, негативно впливаючи на процес соціалізації підростаючого покоління. В. Кремень визначає українське суспільство як таке, що “характеризується загальною соціальною неврівноваженістю, розривом внутрішньосуспільних комунікацій, напруженістю між широкими верствами народу й державою, між духовною елітою й масами, нескінченними конфліктами всередині політичної еліти” [42, с. 217]. Тому в цих умовах процес соціалізації учнів (а саме таку функцію виконує школа) викликає об’єктивну необхідність посилювати адаптивний аспект соціалізації. Тобто, старші підлітки вчаться адаптуватися до нових умов

життя (на цьому етапі взаємно діють важливі інститути соціалізації – сім'я та школа). Слід зауважити, що школа, серед багатьох інших, прагне виконувати також і прогностичну функцію. Важливо допомогти сформуватися саме такому соціальному типу особистості, який здатен зайняти адекватну його можливостям соціальну нішу. Це дасть змогу жити в гармонії з суспільством [101].

Школа – це соціальна установа, яка має своєю метою надати освітні послуги особистості. Провідною функцією будь-якої школи є соціалізація учнів різного віку, збереження, накопичення та відтворення соціокультурного досвіду людства. Сучасна школа розв'язує завдання формування та розвитку соціально зрілої, творчої особистості з утвердженою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, підготовленої до професійного самовизначення.

Школу можна розглядати як цілісну динамічну систему, функцією якої є не тільки всебічний розвиток особистості, а й створення умов для оволодіння системою знань про природу, людину й суспільство [51].

У зв'язку з тим, що освіта є провідним каналом культурної трансформації, зміст освіти та виховання – це, насамперед, система пріоритетних у суспільстві культурних цінностей. Отже, орієнтація шкільного навчально-виховного процесу на культурологічну складову, включаючи формування культури діяльності, спілкування, самосвідомості є вкрай перспективною. А це і є основні сфери соціалізації [9].

За визначенням М. Пірен, саме молодь є наймобільнішою частиною суспільства, такою, що активно впливає на динаміку змін соціальної структури та соціально-політичні інститути. Засвоюючи певні соціально-духовні цінності, вона стає ініціатором перетворень на духовних засадах. Дефіцит духовності став гострою проблемою сучасного суспільства. Перетворення в суспільстві потребують знань, моральності, становлення принципової громадянської позиції, політико-правової й духовної відповідальності [77].

В. Болгаріна, розглядаючи роль школи в успішній соціалізації особистості, підкреслює необхідність функціонування такого режиму школи, який спрямований на соціальний розвиток особистості як самоцінності, адже саме соціальний розвиток особистості є результатом процесу соціалізації учнів. Автор не виключає ролі стихійної соціалізації, але відзначає, що в цьому напрямку переважає саме педагогічно організована соціалізація. Це передбачає створення необхідного соціокультурного середовища, відмову від застарілих технологій, адже методи виховання, форми проведення занять, характер спілкування основних суб'єктів виховного процесу – це не лише технологічні елементи, а й види соціальної взаємодії. А саме через неї найбільш ефективно (звичайно, за умови забезпечення гуманістичного спрямування) соціалізується індивід [13].

Школа, за висловом британського вченого М. Раттера (M. Rutter), є своєрідним конвеєром соціального відтворення, тому якість школи як соціального інституту має величезне значення. В цьому контексті важливо враховувати роль школи як каналу соціальної мобільності. Слід відмітити, що навіть в умовах стабільності соціальної системи, її соціальної структури процес соціалізації в школі ускладнюється диференціацією різних верств, вихідцями з яких є учні. На сучасному етапі розвитку суспільства ця проблема значно ускладнюється. Як відомо, сім'я, поряд зі школою, є інститутом первинної соціалізації індивіда. У школу кожен з учнів привносить певний соціокультурний досвід, ціннісні орієнтації, властиві його сім'ї, найближчому оточенню, спільності. Як уже відмічалось, усе частіше спостерігаються конфлікти між учнями, що є вихідцями з сімей із різним рівнем матеріального достатку. Мотивація навчання, ціннісні орієнтації теж часто зумовлені соціально-економічним статусом батьків [130].

В умовах загальної стратифікації суспільства актуальною стає проблема формування культури соціальних відносин, основи якої закладаються в школі, де існують реальні соціальні відносини та ролі, що виконуються суб'єктами педагогічного процесу – вчитель-учень, наставник-

вихованець тощо. Вони вимагають виконання певних статусних обов'язків, відповідної поведінки. Це створює ситуацію реального життя і дає можливість використання її для поліпшення процесу соціалізації [50].

Соціолог Н. Смельзер (N. Smelther) визначає соціалізацію як можливість спілкування між людьми за допомогою засвоєних соціальних ролей. Така наукова позиція цікава тим, що саме в період підлітковості активно формуються різні соціальні ролі. Соціалізація, за Н. Смельзером, також забезпечує збереження суспільства, прищеплюючи новим громадянам загальноприйняті ідеали, цінності та зразки поведінки [91]. Психолог А. Ребер (A. Reber) зазначає, що соціалізація – це процес, засобами якого індивід набуває знань, цінностей, соціальних навичок та соціальну чуйність, які сприяють його успішній інтеграції в суспільство та спонукають вироблення здатності поводитися в ньому адаптивно [83, с. 283]. М. Кордуелл (M. Cordwell) визначає соціалізацію як процес набуття людиною переконань та норм поведінки, які схвалює суспільство [39, с. 306].

На відміну від цих підходів, соціологи Т. Лоусон (T. Lowson) та Д. Геррод (J. Harrod) трактують соціалізацію в більш вузькому аспекті – як “процес, впродовж якого діти засвоюють цінності, уявлення, моделі поведінки та ролі, які притаманні конкретному суспільству” [56, с. 433 – 434]. Вони вважають, що соціалізація є напівсвідомим процесом, в тому сенсі, що основний агент соціалізації – сім'я – не завжди усвідомлює таку свою роль, в той час як цілий ряд агентів вторинної соціалізації, наприклад, система освіти, спеціально створені для виконання цієї функції. Таким чином, організація ефективних умов для свідомого сприяння успішній соціалізації старших підлітків постає одним з основних завдань школи.

Німецькі соціологи Р. Шеффер та Р. Ламм (R. Shaeffer, R. Lamm) поділяють соціалізацію на початкову й так звану “соціалізацію очікування”. Вони вважають, що початкова соціалізація – це процес, де учні засвоюють цінності притаманні тому суспільству, в якому вони проживають. “Соціалізація очікування” – це процес підготовки, своєрідна “репетиція”

майбутнього життя, яка включає налагодження соціальних зв'язків та визначеність старших підлітків із вибором професії [206].

Естонський дослідник В. Калмус (V. Kalmus) зазначає, що термін соціалізація має багато значень. На її погляд, наукове використання цього терміну включає два аспекти: перший (з точки зору суспільства) – соціалізація є передача культурного досвіду суспільства кожній особистості. Другий аспект (з точки зору особистості) – це процес становлення особистості в суспільстві. Ці два основні аспекти соціалізації дослідник розглядає як окремі аналітичні категорії, які автор поділяє на макро- та мікрорівень аналізу. На макрорівні авторка розглядає соціалізацію як певну діяльність, яку агент соціалізації спрямовує на індивіда. Цей аспект соціалізації може бути вивчений на основі дослідження, наприклад, шкільного розкладу, підручників, технічних засобів навчання тощо. На мікрорівні соціалізація розглядається як співпраця між особистістю, що соціалізується, та агентом соціалізації. Аналіз мікрорівня може бути здійснений шляхом вивчення міри сприйняття учнями навчального матеріалу та взаємодії в системі батьки-учень [219].

Серед сучасних зарубіжних дослідників соціалізації можна назвати також професора лінгвістики П. Дафф (P. Duff), яка розглядає соціалізацію як динамічний, ситуативний, соціальний та культурний процес, що характеризується активною діяльністю учнів. Результатом успішної соціалізації вчена вбачає активну життєву позицію учня [185]. К. Кеннеді (K. Kennedy), Л. Керол (L. Carole), підтримуючи ідею П. Дафф щодо активності учня, визначають соціалізацію як процес, в якому індивід, завдяки своїй активній навчальній, трудовій та соціальній діяльності, стає повноцінним членом суспільства [172].

Таким чином, науковці одностайно пов'язують процес соціалізації із активністю особистості, але малодослідженими є шляхи та механізми даного феномену. В цьому сенсі заслуговує на увагу позиція соціолога Д. Шарон (J. Sharon), який тлумачить соціалізацію в демократичних школах як шлях до

навчання. Також соціалізація, на його думку, це, по-перше, процес, який розкриває мотиви поведінки окремих учнів, враховуючи той факт, що від кожного учня демократичної школи очікують дотримання правил; по-друге, соціалізація – це процес, де формується особистість учня та його вміння жити в суспільстві. Кінцевою метою успішної соціалізації вчений вважає культуризацію особистості [132]. У контексті сказаного, варто зазначити, що Всесвітня енциклопедія “Британіка” ототожнює поняття соціалізації з культуризацією й визначає її “комплексним процесом, під час якого в учнях виховуються різноманітні навички та вміння, формуються смаки та цінності, що забезпечує оволодіння учнями здатності відтворювати очікувану в суспільстві поведінку” [213, с. 458]. Демократичні школи, на думку Д. Шарона, поєднують функції навчання та виховання та реалізують їх шляхом організації навчання старших підлітків як в урочній, так і в позаурочній діяльності. Перетворення ігрових і творчих ініціатив учнів у навчальний матеріал є одним з пріоритетів демократичних шкіл. Така робота дає змогу учням реалізувати свою активність в процесі взаємодії, що безумовно сприяє розвитку особистості. Таким чином, ми констатуємо, що процес навчання в демократичній школі забезпечує учням можливість реалізувати себе в сферах пізнання, практичної діяльності, праці, творчості та спорті.

На формування сучасних характеристик соціалізації в демократичних школах значний вплив мали філософські погляди на роль об’єктивного та суб’єктивного біологічного та соціального факторів. Значущими у цьому сенсі є наукові підходи Е. Дюркгейма (E. Durkheim), його концепції соціологізму, ядром якої є філософсько-соціологічна теорія моралі. У його працях соціалізація трактується як результат духовного, вербального спілкування людини з її оточенням, як результат засвоєння нею суспільних „концептів” та „колективних уявлень” [31, с. 99]. Е. Дюркгейм вважав, що в процесі соціалізації провідним фактором є суспільство, тому з проблем соціалізації дослідник соціології та психології завжди повинен досліджувати

суспільство [31, с. 244 – 246]. Вчений вважав, що активне начало процесу соціалізації належить суспільству, оскільки воно є суб'єктом соціалізації. Він писав, що "суспільство може вижити лише тоді, коли між його членами є значна міра однорідності". Тому воно прагне сформувавши людину "за своїм взірцем" [31, с. 247]. Таким чином, утверджуючи пріоритет суспільства в процесі соціалізації людини, Е. Дюркгейм розглядав останню як об'єкт соціалізуючих впливів суспільства.

Аналіз джерельної бази дослідження переконує, що значний вплив на процес соціалізації у демократичних школах справила теорія екзистенціалізму.

Екзистенціалізм суттєво вплинув на розробку теорії соціалізації особистості. Сутність теорії екзистенціалізму (філософії існування) полягає в тому, що її послідовники, такі як М. Хайдеггер (M. Heidegger), К. Ясперс (K. Jaspers) вважали людину такою, що має можливість вільного вибору без уникнення відповідальності за власні дії. Центром уваги цієї теорії є проблема сутності людського життя, сенс якого, на думку філософів, полягає в самому існуванні [12]. Тому філософія екзистенціалізму не розглядає людину як інструмент маніпуляції, оскільки людина є не об'єкт, а вільний, активний та відповідальний суб'єкт буття, як унікальна особистість. Провідна ідея екзистенціалізму полягає в тому, що вирішальне значення для людини має власне існування, а такі категорії, як суспільство, або оточуюче середовище – другорядні.

Отже, ми констатуємо, що погляди екзистенціалістів тісно пов'язані з обґрунтуванням проблеми соціалізації учнів в процесі демократизації освіти, де учень сприймається як суб'єкт навчання, який повністю відповідає за власну освіту й вироблення активної життєвої позиції, що є першоосновою успішної соціалізації.

Багатогранність соціалізації як предмета педагогічного пізнання зумовлена, з одного боку, – глибиною та об'єктивністю змісту, з іншого – специфікою суб'єктивної діяльності особистості на основі відповідних

соціальних потреб. Тому, з точки зору ще однієї філософської теорії – ситуаціоністського підходу, соціалізація – це процес, який включає готовність особистості до переходу в нові ситуації соціального розвитку, що постійно змінюються. Таким чином, лояльність до швидкозмінних ситуацій розцінюється як механізм соціального становлення й розвитку [161]. Набуття персональної та соціальної ідентичності відбувається на різних рівнях особистісного розвитку і є результатом категоризації та самокатегоризації (А. Тешфел, Д. Тернер, С. Московіті). Індивід визначається системною ієрархією ідентичностей, а соціалізація, в свою чергу, як формування ідентичностей особистості. Таким чином, згідно цієї теорії, учень демократичної школи, розвиваючи власні таланти та здібності в процесі навчання та спілкування з вчителями та однолітками, проходить процес становлення особистості, що є однією з головних умов його успішної соціалізації [32].

У наукових дослідженнях кінця ХХ – початку ХІ ст. домінує конструкціоністський підхід. Згідно з традиційними поглядами, соціалізація є зміною якісних фаз, до кожної з яких людина повинна бути підготовлена попереднім етапом свого розвитку, тобто як процес нібито повернений назад. На відміну від традиційних поглядів, у конструктивістському підході акцентується увага на знаходженні таких характеристик особистості, які забезпечують майбутній успіх. Подібна трансакція є актуальною на етапі інтенсивного самопізнання, що припадає на період підлітковості.

Важливим для нашого дослідження є аналіз таких характеристик соціалізації з позицій конструктивістського підходу: реальність соціального світу та реальність внутрішнього світу особистості – це реальності, що постійно пізнаються, осмислюються та інтерпретуються, і в цьому сенсі вони є створеними; результатом процесу конструювання є формування людиною образу світу, складовою якого є уявлення про саму себе як частину цього світу; соціальна ідентичність – це та створена соціальна реальність, яку потрібно розглядати як результат ресоціалізації особистості в умовах трансформації суспільства; завдяки формуванню соціальної ідентичності

людина вміє орієнтуватися у непередбачених ситуаціях [150]. У цьому підході наголошується на тенденції самотворення особистості, значущості власних зусиль й здатності до самозбереження у змінюваних соціальних умовах.

У процесі аналізу соціальної успішності варто зупинитися на диспозиційному підході, який ґрунтується на твердженні про наявність певних особистісних рис, які гарантують подібний результат. З огляду на сказане, соціалізація як динамічний багатофакторний процес, набуває особливого значення та специфічних виявів у нестандартній ситуації, що дає змогу виявляти внутрішні параметри, які характеризують активність суб'єкта й ту конфігурацію сил, що діє всередині нього. Ця внутрішня сила взаємодіє із зовнішньою як суб'єктивна інтерпретація індивідом соціальної ситуації. А експериментування із соціальними нормами є невід'ємним атрибутом, на думку Е. Еріксона, соціального становлення підлітка.

Таким чином можна стверджувати, що філософські погляди представників різних наукових шкіл взаємодоповнюють теоретичне обґрунтування визначеного соціального феномена. В контексті нашого дослідження важливими є характеристики сутнісних особистісних змін, що відбуваються в певні вікові періоди, а саме у старших підлітків, у конкретних соціальних умовах, що пов'язані з соціальним самовизначенням. Тому соціальні зміни зумовили зростання інтересу до розв'язання проблем соціалізації старших підлітків, як окремої суспільної когорти.

Доречно також зазначити, що на формування сутнісних характеристик соціалізації старшокласників в демократичних школах вплинули також психологічні теорії, передусім – психоаналітичні, в першу чергу психоаналітична теорія З. Фрейда (S. Freud), згідно з якою в процесі соціалізації базовими є психічні стадії розвитку, в яких «розгортаються» вроджені властивості індивіда [105].

З. Фрейд одним з перших виокремив механізми соціалізації: ідентифікація, імітація та заборона. Ідентифікація у межах його вчення

розглядається як ототожнення індивіда з певними людьми або групами, що дає змогу засвоювати різноманітні норми поведінки, які властиві оточуючим. Імітація – це усвідомлена спроба учня скопіювати поведінку дорослих. Зразками для наслідування можуть стати батьки або вчителі. Заборона є реакцією особистості на негативні вчинки. На думку вченого, ідентифікація та імітація є позитивними механізмами, оскільки вони спрямовані на засвоєння певного типу поведінки, а заборона є негативним механізмом, оскільки вона обмежує свободу вибору. Неоднозначне ставлення до подібних тверджень має місце як в наукових колах, так і серед практиків. Тим не менше визначена позиція вплинула на розкриття дій механізмів соціалізації.

В контексті даного дослідження є актуальною концепція соціального психолога Б. Скіннера (B. Skinner) та теорія соціального навчіння соціолога А. Бандури (A. Bandura).

Однією з центральних ідей Б. Скіннера є прагнення зрозуміти причини поведінки та навчитися ними керувати, причому вчений пояснює поведінку кожного індивіда не внутрішніми чинниками, а впливом оточуючого середовища. Таким чином, найголовнішою ідеєю концепції Б. Скіннера, що вплинула на соціалізацію у демократичних школах, стала ідея набуття досвіду через спілкування з оточенням. Вчений виступав проти системи покарань, вважаючи її неефективною. Натомість, Б. Скіннер підкреслював необхідність заохочувати учнів з гарною поведінкою, з метою створення в них позитивного емоційного стану. Заохочення є достатнім стимулом для учня задля того, щоб повторити реакцію, яка принесла йому успіх. Таким чином, вчений доводив можливість "програмувати" поведінку учнів, що, в свою чергу, є важливим механізмом соціалізації [7].

Цей підхід широко використовується в демократичних школах, адже розроблений Б. Скінером метод "програмованого" навчання дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес на основі розробки індивідуальних програм, які мають велику перевагу порівняно з традиційними, оскільки надають вчителю можливість контролювати та, в разі необхідності,

корегувати процес виконання завдання кожним учнем. Завдяки таким програмам з'явилася можливість індивідуалізувати процес навчання в залежності від темпу засвоєння учнями навчального матеріалу. Така освітня стратегія мінімізує допущення помилок та підвищує мотивацію навчання. Як наслідок, активізується навчально-пізнавальна діяльність, що значно сприяє успішній соціалізації учнів [7].

Аналіз структури корекційних програм, розроблених Б. Скінером, дає змогу виокремити основні принципи, які є теоретичним підґрунтям в обґрунтуванні технологій навчання у демократичних школах:

- програма має бути спрямована на забезпечення соціальної адаптації учнів в контексті полегшення набуття навичок, необхідних для життєдіяльності в суспільстві;

- у процесі складання програми має бути враховане особистісно орієнтоване виховне середовище демократичної школи;

- програма обґрунтовується актуальністю впровадження демократичних змін у системі освіти, спрямованих на вдосконалення підходів до навчання та виховання;

- програми мають бути орієнтовані на самоактуалізацію особистості учня, створення умов для самореалізації, що сприятиме процесу успішної соціалізації учнів;

- роль та місце програм в цілісному процесі розвитку особистості полягає в окресленні певних знань, умінь та навичок для засвоєння на кожному етапі навчання [7].

Основна концепція теорії соціального наuczіння А. Бандури ґрунтується на тому, що думки, емоції та поведінка учня можуть піддаватися впливу в результаті моніторингу. Вчений вважає, що учень здатен планувати, створювати, уявляти та виконувати заплановані дії з метою успішнішої реалізації завдань навчально-виховного процесу. Відмінною рисою теорії соціального наuczіння А. Бандури є відведення центральної ролі процесам саморегуляції. Учні, згідно з цією теорією, не є простими "механізмами", які

повністю залежать від зовнішнього впливу. Вони власними силами шукають стимули та мотивують свої дії у навчально-виховному процесі. За допомогою власних прагнень учень може також змінювати поведінку. Узагальнюючи сказане, вчений трактує соціалізацію, як “процес соціального навчіння” [7, с. 7].

Значний вплив на формування теоретичних засад соціалізації особистості справив фундатор соціальної психології Г. Тард (G. Tarde). Він обґрунтував нові ідеї у пізнанні суспільства й людини, в розумінні процесу соціалізації на індивідуальному рівні. Вчений вважав, що соціалізація – це накопичення (шляхом імітації) індивідом соціальних ролей, норм та цінностей того суспільства, до якого він належить. Г. Тард вказував, що набуття індивідом соціальних якостей відбувається в умовах динамічного соціального життя та соціальної взаємодії. Він вважав, що соціалізація є результатом присвоєння соціальних норм, що має на меті досягнення єдності з суспільством. Соціалізація особистості учня в групі, як процес засвоєння та реалізації соціальних норм складає, на думку вченого, частину процесу індивідуалізації, результатом якого є становлення суб’єкта активної творчої дії. Узгоджуючи висловлену думку із фактами шкільної практики можна стверджувати, що учень не лише адаптується в шкільному колективі, але й створює індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей. Таким чином, Г. Тард тлумачив соціалізацію, як чинник особистісного розвитку учнів, який також визначає рівень та динаміку індивідуалізації суб’єкта. На думку Г. Тарда, в процесі соціалізації основне значення має наслідування, яке існує у формі звичаїв і традицій в результаті чого відбувається засвоєння суспільних цінностей та норм, що становить основу соціалізації особистості [92].

Трансформація даного підходу у вимір освітнього процесу дає змогу виокремити механізми соціалізації, як, наприклад, наслідування, що є актуальним для періоду підлітковості. У межах соціологічних теорій сформовано два ключові підходи, які ґрунтуються на розумінні ролі самої

особистості в процесі соціалізації. Перший підхід передбачає пасивну позицію індивіда, розглядає соціалізацію як його адаптацію до всього комплексу реалій суспільства, в якому він життєдіє. Другий – розглядає людину як активного учасника соціалізації в процесі засвоєння соціальних ролей [126].

До представників першого напрямку належать вчені, які сповідують структурний функціоналізм, передусім соціолог Т. Парсонс (T. Parsons), сутність концепції якого полягає в тому, що соціалізація – це процес рольового тренування. Механізмами здійснення соціалізації є імітація та психічна ідентифікація, які ґрунтуються на почутті поваги та любові. З метою здійснення ідентифікації з іншою людиною (об'єктом ідентифікації), необхідно, щоб об'єкт мав певну установку та виробив відповідне ставлення до особистості, яка соціалізується.

Згідно з концепцією Т. Парсонса, індивід засвоює суспільні цінності в процесі спілкування з іншими членами суспільства і, як результат, підпорядковується загально визнаним нормативним стандартам. Можна стверджувати, що соціалізація учнів відбувається завдяки механізмам пізнання та засвоєння суспільних цінностей. Механізм пізнання включає в себе процеси ідентифікації та імітації. Засвоєння цінностей відбувається в процесі формування власного "Я". Тому, за Т. Парсонсом, соціалізація особистості передбачає дію таких основних механізмів як: механізм пізнання, за допомогою якого здійснюється процес освоєння реальної дійсності; захисні психічні механізми, які допомагають прийняти рішення в ситуації, коли виникає конфлікт між його потребами та можливостями особистості; механізми адаптації, які сприяють вирішенню зовнішніх конфліктів [73].

Отже, даний напрям наукового знання розширює уявлення про механізми соціалізації, які були використані в процесі аналізу діяльності демократичних шкіл.

Як було встановлено в результаті наукового пошуку, підходи до соціалізації учнів у демократичних школах живляться також ідеями

соціологічних концепцій другого напрямку, зокрема символічного інтеракціонізму та соціального конструктивізму.

Символічний інтеракціонізм – це галузь сучасної соціології та соціальної психології, у межах яких аналізуються соціальні стосунки. Сутність символічного інтеракціонізму полягає в тому, що розглядаються стосунки між людьми, як постійний діалог, в процесі якого учасники спостерігають, обмірковують прагнення співрозмовників та реагують на них. Таким чином, поведінка людини – соціальна і заснована на спілкуванні. Саме це твердження дало підстави представникам школи символічного інтеракціонізму трактувати соціалізацію, як результат соціальної взаємодії людей [73]. Таким чином, людська особистість не є окремою субстанцією, а включена в процес засвоєння соціальної поведінки, що займає належне місце в структурі "Я".

Окрім сказаного, соціальний процес є найголовнішим чинником розвитку особистості, оскільки суспільство, в якому одна людина співпрацює з іншими, коли дія одного індивіда є стимулом для зустрічної дії іншого, є вирішальним для пояснення соціальної природи навчання та виховання. Саме це обумовлює соціалізацію, як безперервний процес, який продовжується все життя [73].

Теорія соціального конструктивізму була розроблена вченими П. Бергером (P. Berger) і Т. Лукманом (T. Luckmann). Метою соціального конструктивізму є виявлення способів, за допомогою яких індивіди та їхні групи беруть участь у створенні реальності. У межах теорії розглядаються також шляхи формування соціальних феноменів, які згодом трансформуються в традиції. Соціалізацію визначають як “всебічне й послідовне входження індивідів в об’єктивний світ суспільства чи в окрему його частину” [92, с. 8]. Вчені розрізняють первинну й вторинну соціалізацію. Первинна соціалізація – це процес, який індивід проходить в дитинстві, та завдяки якому він стає членом суспільства. Вторинна соціалізація – це процес входження індивіда в нові сфери об’єктивного світу

та суспільства.

П. Бергер та Т. Лукман вважають, що будь-яке знання набувається та підтримується за допомогою соціальних стосунків. Наприклад, спілкування між індивідами можливе лише тоді, коли їх сприйняття реальності співпадають. В результаті система цінностей та соціальні утворення представляються як частина об'єктивної реальності. Таким чином, робиться висновок, що реальність створюється власне суспільством. На думку вчених, індивід не народжується членом суспільства. Він народжується зі схильністю до життя в суспільстві, причому процес соціалізації робить з індивіда повноцінного члена суспільства [92].

Аналіз існуючих підходів зарубіжних вчених до проблеми соціалізації та концепцій, які справили вплив на соціалізацію учнів в демократичних школах, дав можливість запропонувати авторське визначення цього поняття з проекцією на демократичні школи. Ми визначаємо соціалізацію учнів у демократичних школах як процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду в форматі соціальних стосунків, який зумовлює його становлення й розвиток як цілісної особистості.

Принципово важливим для характеристики досліджуваної проблеми є питання про взаємозв'язок і співвідношення понять "соціалізація", "успішна (або ефективна, позитивна) соціалізація особистості", "особистісно орієнтоване виховне середовище". Соціолог Г. Хаусманн (H. Hausmann) у своєму дослідженні "Успішна соціалізація як запорука виховання учнів всіх вікових груп" визначає успішну (позитивну, ефективну) соціалізацію (positive socialization), як "... формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення, самореалізації та позитивної соціально значущої діяльності" [160, с. 14]. Автор відзначає, що вирішальним фактором успішної соціалізації учнів є створення в школі особистісно орієнтованого виховного середовища (child-centered teaching), яке визначається як сукупність цілеспрямовано створених соціальних і

педагогічних умов, що забезпечують успішну соціалізацію особистості [160].

Філософські, психологічні та теоретико-методичні проблеми соціалізації підлітків висвітлені у дослідженнях І. Беха, який вважає, що повноцінне формування та розвиток у дитини особистісних цінностей, здатних виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення, можливе лише за умови створення особистісно орієнтованого виховного середовища, яке втілює демократичні та гуманістичні положення щодо формування та розвитку підростаючої особистості [8].

І. Бех зазначає, що набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів буття «безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджувальну функцію вони можуть сповна реалізувати, якщо будуть внутрішньо сприйнятими особистістю, стануть для неї невід'ємною частиною уявлення про саму себе» [8, с. 37]. Тому автор визначає особистісно орієнтоване виховання як нову освітню філософію, адже лише такому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на вільне та відповідальне самовираження особистості.

На думку дослідника, виступаючи альтернативою директивному підходові, особистісно орієнтоване виховання забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, «на цінність людського духу і цінність життя взагалі, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності», а отже, її позитивної соціалізації [8, с. 39].

Аналізуючи переваги особистісно орієнтованого виховання над педагогікою заходів, академік І. Бех особливо підкреслює такі:

- особистісно орієнтоване виховання не знає ситуацій, коли намагання вихованця досягти певних результатів не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, навіюється, що дитина

не така, якою б її хотіли бачити дорослі;

- особистісно орієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дає людині можливість виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. За життєвої же орієнтації на цінності соціальних досягнень і володіння як визначальних, основним ставленням до життя стає суперництво, що створює тривожні настрої, невпевненість у собі й виступає перепорою для успішного особистісного розвитку;

- за особистісно орієнтованого виховання стверджуються й використовуються механізми, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні взаємодії. Таким чином, вихованець цілковито залучається до процесу становлення й формування самого себе, тобто набуття власної відповідальної свободи. Він живе повною мірою в даний момент і морально самовиховується. За таких умов дитинство, отрочество, юність набувають абсолютної цінності, створюються соціально-психологічні засади інтенсивного особистісного затребування дитини в даний час, а не в більш-менш віддаленому майбутньому, як за традиційного виховання;

- стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватись на зовнішній доцільності, коли традиційні методи заохочення чи покарання приховують складні виховні проблеми [8, с. 42].

Важливим у цьому контексті є дослідження факторів соціалізації. Під факторами соціалізації вчені розуміють "найважливіші умови, що визначають соціальний розвиток особистості" [21, с. 253].

Розкриваючи питання факторів, слід зазначити, що очевидним на сьогодні є те, що вони відіграють величезну роль у становленні підростаючих поколінь. Саме вони визначають той факт, що дитина, незалежно від її

расово-етнічного походження, росте й розвивається за цілком визначеними законами. По-друге, їх характеристика може стати ще одним кроком в остаточному подоланні ізоляціоністської свідомості, залишки якої все ще властиві окремим членам нашого суспільства, переконатися у всемогутності виховання. По-третє, їх характеристики необхідно взяти до уваги в процесі розробки науково обґрунтованих програм соціалізації підростаючих поколінь.

У науці є різні підходи до визначення факторів соціалізації і до їх класифікації. Ті з них, які будуть взяті нами за основу, не є загально визначеними, але, на нашу думку, досить логічні та відображають весь спектр впливу оточуючого світу на дитину. Зокрема А. Мудрик виділяє чотири групи таких факторів: перша – мегафактори, до яких відносять космос, планету, людство в цілому, ноосферу. Друга - макрофактори, що є умовами соціалізації всіх чи багатьох людей. Це країна, суспільство, держава. Третю групу складають мезофактори, до яких відносять етнос та тип поселення, у якому живе людина. Четверта – мікрофактори, або інститути соціалізації, з якими людина безпосередньо взаємодіє (родина, школа, спільнота однолітків) [64].

Такі категорії як космос або людство А. Мудрик схильний відносити до мегафакторів соціалізації, хоча більшість представників природничих наук не підтримують ідеї залежності людського життя від космічних впливів. В основі багатьох стародавніх уявлень про природу людини, її роль і місце в загальній картині Всесвіту були інтуїтивні здогадки. Однією з них стало уявлення про людину як ключ до розкриття таємниць Всесвіту. Ця ідея відображена у східній та західній міфології, у античній філософії. Людина в стародавні часи не відділяла себе від навколишньої природи, відчуваючи свій нерозривний зв'язок з усім органічним світом. Це знайшло свій вияв в антропоцентризмі – несвідомому сприйнятті “космосу” і “божества” як живих істот, які певними рисами схожі на людину. У міфології та філософії стародавніх часів людина постає як “малий” світ – мікрокосмос, який існує у

“великому” світі – макрокосмосі.

Одними з найважливіших мегафакторів соціалізації є планета і людство. А. Мудрик розглядає ці поняття у нерозривній єдності, оскільки результат людської діяльності в планетарному масштабі є надзвичайно відчутним і впливовим. Наслідком інтелектуальної та духовно-творчої діяльності людства стало особливе глобальне новоутворення – ноосфера, яка, за словами В.Вернадського, знаменує розвиток ноосфери цивілізації [64].

Відомо, що на перебіг процесів соціалізації не тільки окремих особистостей, але й цілих суспільств мають великий вплив породжені людством глобальні проблеми. Цей вплив, насамперед, пов'язаний із стрімким зростанням населення планети. З середини ХХ ст. почали посилюватися світові тенденції до економічної та культурної інтеграції людства, що вплинуло на зміст соціалізації підростаючого покоління. Зважаючи на це, умови співіснування народів мають ґрунтуватися на основах згуртованості та співпраці і бути цілеспрямованими на високу якість життя. Аналіз зазначеного фактору соціалізації є актуальним у нашому дослідженні, оскільки доводить всезагальність процесів, які діють об'єктивно. Причетність до цих явищ через розвинену інформаційну мережу відчувають старші підлітки.

Отже, ми можемо дійти висновку, що головна проблема соціалізації в глобальному масштабі полягає у всебічному використанні її засобів для збереження загальнолюдських цінностей з метою запровадження керованої еволюції людства і всього оточуючого середовища.

Макрофактори безумовно варто враховувати при створенні науково обґрунтованих програм соціалізації підростаючих поколінь в цілому, а також розробляючи конкретні цільові настанови в сфері виховання. Так, стрімкий розвиток засобів комунікації дає змогу великим масам людей бачити, як живуть люди в інших країнах, розширює межі дійсності, які може пізнати людина. Природно, що наслідками цього з'явилися зміни у сприйнятті життя підростаючим поколінням. Плани, устремління, мрії дітей та юнаків стали

формуватися з орієнтацією не тільки на норми та цінності, характерні для їхнього безпосереднього оточення, але й на ті зразки, що навіть залишаючись недоступними, істотно збагачують потенційні можливості людини, розширюють її соціально-культурні уявлення. Ось чому світові надбання педагогічної думки, багатий арсенал напрацьованих зарубіжними фахівцями концепцій щодо успішної соціалізації старших підлітків можуть збагатити відповідний педагогічний досвід в Україні.

Крім того, держава, як макрофактор, здійснює цілеспрямовану соціалізацію підростаючого покоління, створюючи систему виховних інститутів. Домагаючись, щоб виховання ефективно формувало людину відповідно до соціального замовлення, держава проголошує його мету та зміст, створює матеріальну базу, шукає оптимальні форми управління різними інститутами виховання, підготовки педагогічних кадрів. Країна, суспільство та держава, як фактори соціалізації особистості, ще недостатньо вивчені та важко піддаються науковому пізнанню, оскільки їхній глибинний вплив визначається історією та обставинами сьогодення.

Одним з мезофакторів соціалізації особистості є етнокультурні умови, в яких вона формується. Кожний етнос має специфічні риси й властивості, сукупність яких утворює його національний характер та психічний склад, які знаходять вираження в національній культурі. Їх не можна ігнорувати при вивченні особливостей соціалізації старших підлітків, але й абсолютизувати також не варто, адже представники різних культур прагнуть виховати у своїх дітей подібні риси, що становлять загальнолюдські цінності: щирість, порядність, працьовитість, доброзичливість, відповідальність та інші. З огляду на це, представляється ще більш актуальним порівняння змісту, форм і методів соціалізації підростаючого покоління у різних етнічних групах.

Нарешті, зупинимося на ролі мікрофакторів у процесах соціалізації, зокрема таких основних інститутів виховання, як загальноосвітні школи. Школа завжди виступала своєю моделлю дорослого суспільства, яка відбивала всі основні його тенденції, як позитивні, так і негативні. Тому

розвиток українського суспільства на засадах демократії, гуманізму, соціальної відповідальності та справедливості потребує пошуку адекватних цим завданням педагогічних ідей для впровадження в шкільну практику. Це спонукає науковців дедалі частіше звертатися до відповідного світового досвіду. Особливу увагу привертають ті країни, які досягли значних успіхів у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю та інформаційною свободою [64].

Цілісне розуміння факторів соціалізації демонструє таблиця 1.1.1. (систематизована автором на основі джерела [64])

Таблиця 1.1.1. Фактори соціалізації

Мегафактори	Макрофактори	Мезофактори	Мікрофактори
1) Космос	1) Суспільство	1) Етнічна група	1) Школа
2) Планета	2) Держава	2) Нація	2) Родина
3) Ноосфера	3) Країна	3) Тип поселення	3) Малі референтні групи
4) Людство			

Інформаційна наповнюваність таблиці 1.1.1. дає змогу системно сприймати фактори соціалізації у їх структурній наступності.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити такі висновки:

- серед представників вітчизняних і зарубіжних шкіл відсутній уніфікований, загальноприйнятий погляд на проблему соціалізації та, відповідно, на визначення даного поняття;

- важливим в цих умовах є розгляд соціалізації засобами історико-педагогічних досліджень. Філософські джерела визначають соціалізацію як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, що є характерними для тієї чи іншої культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей та норм. Педагогічні джерела тлумачать соціалізацію як процес залучення індивіда до системи суспільних

відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвиток як цілісної особистості;

- вітчизняні науковці розглядають соціалізацію як процес засвоєння соціальних ролей, знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки;

- погляди зарубіжних учених на соціалізацію особистості знаходяться у полі впливу двох базових підходів, щодо ролі самої особистості в процесі соціалізації – пасивної та активної позицій;

- школа – один з найважливіших інститутів соціалізації. Тому діяльність школи широкі можливості впливу на соціальний розвиток особистості як самоцінності, адже саме повноцінний соціальний розвиток є результатом процесу соціалізації учнів;

- значний вплив на формування сутнісних характеристик соціалізації учнів у демократичних школах справили теорії низки визначних вчених, таких як: Г. Тард (тлумачив соціалізацію як накопичення індивідом соціальних ролей, норм та цінностей того суспільства, до якого він належить); З. Фрейд (вважав першоосновою соціалізації становлення світоглядних засад особистості); Б. Скіннер (вважав основою соціалізувальних процесів набуття досвіду через спілкування з оточенням); А. Бандура (трактував соціалізацію, як “процес соціального учіння”); Т. Парсонс (стверджував, що соціалізація – це процес рольового тренування); П. Бергер і Т. Лукман (визначали соціалізацію як всебічне та послідовне входження індивідів у об’єктивний світ суспільства чи в окрему його частину);

- проведений аналіз дав можливість уточнити трактування соціалізації в проекції демократичних шкіл, яка визначається нами як процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду в форматі соціальних стосунків в демократичній школі, що зумовлює його становлення та розвиток як цілісної особистості;

- в контексті нашого дослідження важливим є розгляд поняття "успішна" (позитивна, ефективна) соціалізація. В літературі це поняття

визначається як формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення, самореалізації та позитивної соціально значущої діяльності;

- вирішальним фактором успішної соціалізації старших підлітків є створення в закладах освіти різних типів особистісно орієнтованого виховного середовища, яке І. Бех, Г. Хаусманн визначається як сукупність цілеспрямовано створених соціальних і педагогічних умов, що забезпечують успішне входження особистості в соціальну реальність та готовність адекватно діяти в умовах непередбачуваності та невизначеності;

- показниками соціалізованості учнів у демократичних школах є:

- 1) засвоєння суспільних норм та сформованість навичок саморегуляції, що проявляються як у стандартних, так і в непередбачуваних ситуаціях;
- 2) набуття власної ідентичності на основі актуалізації особистісного потенціалу;
- 3) рольове тренування на основі досвіду вибудовування соціальних стосунків;
- 4) активна участь в житті класу, школи, суспільства в цілому через максимальне залучення всіх компонентів структури особистості;
- 5) набуття особистісної відповідальної свободи, в тому числі відповідальність за власну освіту.

Таким чином, теоретичний матеріал, одержаний в результаті аналізу філософських, педагогічних, психологічних та соціологічних теорій став науковою базою обґрунтування педагогічних засад соціалізації старших підлітків демократичних шкіл.

1.2. Соціально-педагогічні передумови становлення та розвитку демократичних шкіл в Європі

Суспільне життя західноєвропейських країн у XIX – початку XX ст. проходило на тлі активного розвитку ринкових відносин, які були означені процесами монополізації, структурної перебудови промисловості, стрімким соціальним розшаруванням населення, кризами виробництва та пов'язаним з цим безробіттям, політичною та ідеологічною конкуренцією, боротьбою за більш престижні соціальні ролі. Стрімка капіталізація економіки потребувала все більшої кількості кваліфікованих робітників, що входило в протиріччя з тими результатами, які продукувала освіта кінця XIX – початку XX ст. Разом з цим, до якісної освіти, яка відкривала шлях до університетів, а пізніше до престижної роботи, мали доступ лише представники привілейованих класів, а для інших верств населення пропонувалось короткотермінове навчання професійно-технічного спрямування.

Н. Лавриченко, посиляючись на теорії П. Бурдьє (P. Bourdier) та Ж. Пассерона (J. Passeront) вважає, що “такий стан речей був вигідний для правлячих суспільних класів, які всіма способами намагалися приховати або виправдати селекційну роль школи” [46, с. 102].

Невисокий професійний рівень викладання в освітніх закладах загального типу, незадовільні умови організації навчального процесу, неналежний матеріально-технічний стан – все це зумовило виникнення руху за перегляд підходів до функціонування освіти та ініціювало пошук ефективніших, а, головне, загальнодоступних моделей з орієнтацією на виявлення талантів та розвиток особистості учня незалежно від його соціальної приналежності. Йдеться про так звану реформаторську педагогіку, або нове (вільне) виховання як альтернативу педагогічному традиціоналізму, що було теоретичним підґрунтям для виникнення демократичних шкіл [28].

Ідеї “вільного виховання”, засновником яких був французький педагог Ж-Ж. Руссо (J-J. Rousseau), знайшли своє яскраве відображення та

значну кількість прихильників у багатьох країнах Західної Європи. Красномовним є вислів Ж-Ж. Руссо в книзі “Еміль (або про виховання)”, де він зазначав, що “Бог робить усі речі гарними, але людина втручається в них і перетворює на зло” [87, с. 5]. Тому він наполягав на природовідповідному вихованні дітей. Вчений стверджував, що оскільки людині притаманна природна доброта, то природа самої людини повинна розвиватися у своєму первісному вигляді. Мета виховання, на думку Ж-Ж. Руссо, полягає в тому, щоб природно розвивати людей, усуваючи чинники, що заважають природному розвитку їхніх природних здібностей, таких, як обмеження, накладені загальноприйнятою культурою, моральними та релігійними повчаннями. Ж-Ж. Руссо вважав, що в ідеальному суспільстві індивід, як природна людина і громадянин суспільства, будуть спілкуватися один з одним. Отже, він відстоював також необхідність такого виховання людей, щоб вони в майбутньому стали повноцінними членами суспільства.

Таким чином, образ ідеальної особистості в теорії виховання Ж-Ж. Руссо позиціонується як природна людина, а мета виховання, відповідно до його поглядів, полягала в тому, щоб виростити природну людину та реалізувати ідеальне суспільство, громадянином якого стане така природна людина [87].

Антитрадиціоналісти запропонували такі педагогічні концепції, як прагматична педагогіка, вільне виховання, експериментальна та функціональна педагогіка, виховання засобами мистецтв та трудового навчання. Прогресивні педагоги були єдині в тому, що освіта молодих людей повинна включати в себе більше, ніж звичайне виховання в чітко окреслених, суспільно-корисних рамках, тобто своєрідне “шліфування” дітей як майбутніх громадян.

Піонери у запровадженні ідей "вільної" освіти зійшлися в думці про те, що освіта, окрім інших складових, має включати в себе мистецтво морального, емоційного, фізичного, психологічного та культурного виховання людини.

Представники педагогіки прагматизму або прогресивізму на чолі з її лідером Д. Дьюї (J. Dewey) та його послідовники У. Кілпатрік (W. Kilpatric), Е. Пархерст (E. Parherst) та ін. акцентували увагу на практичну спрямованість освіти та розробили метод навчання шляхом діяльності [138].

Представники експериментальної педагогіки, такі як А. Біне (A. Binet), О. Декролі (O. Decroly), А. Лай (A. Lay), Е. Мейман (E. Meiman) та ін. ґрунтувалися на емпірії вивчення дитини та проголошували принцип саморозвитку особистості на основі вроджених якостей [30].

Теоретики функціональної педагогіки (Е. Клапаред (E. Klapared), А. Феррьер (A. Ferriere), С. Френе (S. Freinet) наголошували на важливості уваги вихователя до кожної окремої дитини та вважали гру надзвичайно ефективним засобом виховання [106].

Потужні концептуальні розвідки стали результатом виникненням експериментальних шкіл, до яких відносять навчальні заклади, що застосовують оновлений комплекс змісту, форм і методів навчання й виховання, спрямованих на особистісне та соціальне становлення старших підлітків. Саме експериментальні школи стали своєрідним випробувальним майданчиком для реалізації ідей вільного виховання. Перші такі заклади, що виникли наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. у Західній Європі, отримали назву "нові" школи.

Перша "нова" школа (тільки для хлопчиків) була заснована в 1889 р. в м. Абботсхолм (Велика Британія) С. Редлі (S. Readly), який запропонував модель, за якої головний акцент було зроблено на природничо-математичному навчанні. Крім того, учні щоденно працювали в майстернях, багато займалися спортом. Інновацією було запровадження учнівського самоврядування [30].

Аналогічним навчальним закладом у Франції стала школа "Де Рош", відкрита у 1898 р. Е. Демоленом (E. Demolins) та у Німеччині на початку ХХ ст. Г. Літцем (G. Litz) у Штольці, Ільзенбурзі та Біберштейні.

Пізніше у Німеччині виникають інші "нові" школи – лейпцизька

"Школа розумової роботи" Г. Гаудіга (G. Gaudig) та школа Р. Штейнера (R. Steiner), засновника вальдорфської педагогіки [30].

Р. Штейнер мав репутацію талановитого педагога, був творчою та високоосвіченою людиною. Один з найвідоміших дослідників вальдорфської педагогіки Ш. Штейн (S. Stein) про нього писав: "Р. Штайнер є найвидатнішим педагогічним реформатором з часів Песталоцці" [114, с. 82].

У школі, яку створив Р. Штейнер, був запропонований новий зміст виховання, в основу якого покладено гетеанізм [113]. Дослідниця Т. Посисаєва стверджує, що "...Р. Штейнер, наслідуючи Гете, розвивав живе мислення, будував його на діалозі з природою. Він створював науку, яка б не приносила в жертву людяність" [79, с. 4].

Вальдорфська педагогіка спрямовується на розкриття внутрішніх творчих сил, розвиток здібностей, дарованих природою людині. У цьому вона спирається на філософію, психологію, фізіологію, мистецтво та релігію, природне та соціальне життя. Метою вальдорфської педагогіки є збереження та примноження обдарованості дитини, тому що більшість людей, вважав Р. Штейнер, із обдарованих перетворюються на «звичайних» через стандартне виховання [177].

Однією з базових характеристик вальдорфської педагогіки є відсутність готових схем, планів та визначень. Отже, сутність теорії пізнання Р. Штайнера полягає у тому, що людина доповнює те, що приходить до неї "неготовим" (наприклад, зміст книги – це не ті слова, що в ній написані, зміст її у тому, наскільки ми її можемо доповнити). На принципі доповнення побудований світ сприйняття, світ природи, і тоді педагогіка, що побудована на цьому принципі, є, за своєю сутністю, природною педагогікою. З принципу доповнення випливає ще один важливий принцип – простота. Навіть сучасні вальдорфські школи частково заперечують технічні засоби навчання, зокрема телебачення, адже готові іграшки, техніка тощо – це те, що дитина отримує в готовому вигляді, а значить це обмежує фантазію та уповільнює її розвиток. [113]. Тому учні разом з вчителем в таких школах

самі виготовляють іграшки з дерева, шишок, черепашок, соломи, каштанів тощо. Очевидним є те, що саме так у цій системі навчання та виховання розвивається уява, фантазія, відчуття та мислення дитини. Розвинена уява сприяє формуванню навичок логічного мислення, суттєво допомагає учням у трудовому навчанні, яке є невід'ємною частиною їхньої успішної соціалізації.

Загальним законом для вальдорфських шкіл є закон гетераністичного методу пізнання. Це означає пізнавати світ, пізнаючи себе, та пізнавати себе, пізнаючи світ, тобто зрозуміти себе, щоб зрозуміти іншу людину, „...побачити багатогранність її душі, її неповторність, щоб відкривати красу оточуючого світу, особливим, духовним зором осягати таємниці життя” [113, с. 47]. Таким чином, вальдорфські школи застосовують надзвичайно ефективний метод, який дає змогу зберегти здатність дітей дивуватися, фантазувати. Цей метод – образне викладання педагогом навчального матеріалу на будь-якому уроці – є одним з головних методів вальдорфської педагогіки.

Одним з основних принципів вальдорфської педагогіки є принцип свободи. Завдання вчителя – виховувати дитину вільною; педагогу слід переконати дитину, що світ можна пізнати й знайти в ньому своє місце. Тому дорослі повинні допомогти дитині увійти у світ так, щоб вона не перестала його любити. На нашу думку, застосування цього важливого принципу вальдорфської системи виховання має значний позитивний результат: у такій школі діти не знають страху, тому що там не допускається насильство та принизливі порівняння. Їх розвиток будується на успіхах та на взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, що відповідає принципам гуманістичної педагогіки [113].

Вальдорфська педагогіка зробила також значний крок у подальший розвиток умов соціалізації, які існують в новаторських школах. Важливим у цьому контексті стало запровадження в організацію роботи вальдорфських шкіл:

- колегіального самоврядування;
- мінімізація іспитів (згідно державних вимог екзамен складається лише один раз у випускному класі);
- організації роботи з батьками, які також повинні бути виховані в дусі вальдорфської педагогіки, щоб відповідно впливати на дітей. Батьки утворюють ініціативні групи, вирішують разом з учителями питання будівництва, організації спільних святкувань, відносин з державними закладами;
- учительської колегії, на якій обговорюються підсумки та плани на наступний тиждень.

Таким чином, педагогічна система Р. Штейнера, відповідаючи основним вимогам особистісно орієнтованого навчання та виховання, значною мірою спрямована на успішну соціалізацію учнів. В її основі – вчення про індивідуальність та унікальність кожної дитини, яка має досягнути світ шляхом самопізнання та саморозвитку в партнерстві з учителем та батьками. Завдяки цьому, як свідчать результати опитування 1400 учнів, проведеного Міністерством освіти Федеративної Республіки Німеччина у 1987, їхній рівень знань вищий середнього і соціально-орієнтований; вони здатні до самостійного мислення й вільніші у своїх судженнях; менше прив'язані до матеріального; більш комунікабельні; серед них немає кар'єристів, їх інтереси спрямовані на соціальну сферу [113].

Серед новаторів у впровадженні демократичних методів навчання були також Ф. Ферер (F. Ferriere), Д. Хольт (J. Holt), А. Нейл (A. Neill) та інші. У 1901 р. Ф. Ферер заснував "сучасну школу" в Мадриді, яка сповідувала демократичні цінності та за своєю структурою була типовим зразком альтернативної демократичної школи. В цьому навчальному закладі учні набували знань та навичок без традиційного шкільного графіку. Сама структура навчального закладу передбачала вільний розвиток особистості, виховання в учнів самоконтролю та навичок критичного мислення. Після смерті Ф. Ферера його учні й послідовники заснували течію Сучасних шкіл,

результатом чого стало відкриття близько 250 сучасних шкіл в Іспанії, Франції, Великій Британії, Нідерландах. Мережа сучасних шкіл зіграла важливу роль у поширенні та подальшому розвитку ідей Ф. Ферера, як альтернативи традиційним школам [163; 184; 196].

Важливий внесок до системи нового виховання й соціалізації особистості здійснила також педагогічна система Монтесорі, названа так на честь італійського лікаря та педагога Марії Монтесорі (M. Montessori).

Концептуальні погляди М. Монтесорі ґрунтуються на трьох провідних положеннях. Це:

- виховання має бути вільним;
- виховання має бути індивідуальним;
- виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною [62].

Особливого значення надавала М. Монтесорі вільному вихованню: "Для того, щоб могла народитися наукова педагогіка, необхідно, щоб школа давала простір вільним і природним виявам особистості учня". [62, с. 42]. Ми вважаємо цей принцип надзвичайно важливим, адже дійсно в традиційній школі свобода учнів дещо обмежена.

М. Монтесорі проголошує звільнення тіла та душі дитини від обмежень, адже свобода одного закінчується там, де починається свобода іншого. Тому "свобода учня повинна бути обмежена лише інтересами колективу, а формою її є те, що ми називаємо в людині вихованістю" [62, с. 50]. Це дає можливість констатувати, що, на її думку, необхідно викоринити в учнях все, що може образити іншого або нашкодити йому, або те, що носить характер грубості та невихованості у вчинках. Тоді як все решта, у якій би формі воно не проявлялося, не тільки повинно дозволятися, але й сприйматися учителями з повагою, адже необмеження будь-яких свобод учнів є основою їхньої успішної соціалізації.

Другим принциповим положенням системи М. Монтесорі є індивідуалізація навчання та виховання. Педагог констатує, що індивідуалізацію навчання інколи зводять до простого зменшення учнів у

класі (як стверджують психологи, один вчитель може ефективно навчати не більше 6-7 учнів), для того, щоб кожному з них можна було б надавати якомога більше уваги. Однак, аналіз праць М. Монтесорі дає змогу зробити висновок, що авторка мала інший погляд на цю проблему: "Індивідуалізація навчання полягає в створенні нами такого педагогічного середовища, коли дидактичний матеріал обирає не вчитель, а учень. Індивідуальне навчання ґрунтується на свободі вибору учня" [63, с. 3]. Саме завдяки цьому принципу педагогіку М. Монтесорі вважають класичною моделлю індивідуалізованого навчання та виховання, технологією саморозвитку, самостійності та успішної соціалізації [63, с. 3].

Третім основним положенням методу М. Монтесорі є те, що виховання повинно ґрунтуватися на даних спостереження (або моніторингу) за учнями. Підтвердженням правильності такої позиції є твердження М. Монтесорі, згідно з яким всі методи експериментальної психології можуть бути зведеними до одного: до правильного та точного спостереження. Основа методу спостереження, один з найважливіших принципів його – це "свобода учнів у всіх мимовільних, безпосередніх виявленнях" [62, с. 48]. Отже, пише дослідниця, педагоги часто навіть не усвідомлюють і не передбачають всіх наслідків втручання у мимовільну діяльність учнів у ту пору, коли вони проявляють активність. На нашу думку, це положення має важливе значення, адже дає змогу виявляти індивідуальні особливості учнів, їх інтереси та потреби, схильність до того чи іншого роду діяльності, мотивацію поведінки, що відповідає вимогам особистісно орієнтованого виховання, а також і соціалізації учнів. Ось чому будь-який виховний вплив на дитину повинен зводитись, за словами М. Монтесорі, "...до сприяння вільному росту життя, а не до заглушення його" [62, с. 50].

Таким чином, педагогіка М. Монтесорі спрямована на розвиток у дітей самостійності в думках та справах та незалежності від оточуючих, що є необхідною умовою їхньої успішної соціалізації. Це педагогіка особистості, яка росте і розвивається; ядром її є співробітництво вчителя та дитини, а не

виховний вплив.

Сьогодні в світі налічують більше 8-ми тисяч шкіл, які працюють за системою М. Монтесорі [178]. Серед найбільш відомих можна назвати Ліцей Монтесорі (м. Амстердам), Вища школа Монтесорі (м. Потсдам), школа Монтесорі (м. Луїсвіль), Монтесорі-центр "Созвездие" (м. Москва) та ін. [16]. В Європі кількість середніх шкіл цього типу наздоганяє показник початкових [205].

Важливим для поширення ідей альтернативної освіти був розвиток мережі прогресивістських шкіл, заснованих педагогом-реформатором Д. Дьюї. Прогресивні школи ґрунтуються на тому, що дітям притаманно вчитись, вони не потребують зовнішнього примусу й спонукання до навчання. На думку Д. Дьюї, зацікавленість до навчання закладено в дитині природою, а завданням учителя є розвинути та спрямувати цю цікавість у необхідне русло. В своїх працях, зокрема в книзі "Демократія і освіта", Д. Дьюї аналізує і в той же час критикує філософські погляди Ж-Ж. Руссо, називаючи їх "демократичними в зародковому стані" [156, с. 69]. Він не погоджується з Ж-Ж. Руссо в питанні переоцінки ролі одного окремого індивіда у педагогічному процесі. Натомість, Д. Дьюї солідарний з Л. Виготським, вважаючи, що формування розумових здібностей учня є суспільним процесом. Таким чином, на думку Д. Дьюї, особа, як невід'ємна частина суспільства, набуває значимості тільки в суспільстві, причому і саме суспільство втрачає свою функцію, якщо не допомагає учням реалізувати себе.

Головною ідеєю Д. Дьюї є переконання в тому, що навчальний процес не повинен зупинятись на механічному запам'ятовуванні окремих фактів; натомість він має навчити учня практично використовувати здобуті в школі знання та навички, допомогти реалізувати себе як людину, особистість і громадянина, тобто забезпечити його успішну соціалізацію. Практичне впровадження його ідей відбувалось у шкільній лабораторії при Чиказькому університеті, де викладав вчений. Він навчав студентів основам фізики, хімії

та біології через приготування їжі, у такий спосіб доводячи, що в процесі навчання основний наголос слід зробити не на запам'ятовування матеріалу, а на розширенні інтелекту та розвитку навичок критичного мислення задля формування вмінь вирішувати проблемні ситуації. Тому погляди Д. Дьюї узагальнюються терміном "прагматизм" [202].

Деякі школи, створення яких на початку ХХ ст. було ініційовано Д. Дьюї, продовжують існувати і навіть утворили спілку прогресивістських шкіл, серед них можна назвати Літл Ред Скулхауз (Little Red Schoolhouse) та школу Банк Стріт (Bank Street), засновані у 20-х роках ХХ ст. [199]. Основою концепції цих шкіл є демократична організація навчально-виховного процесу: можливість вільного обрання предметів, учнівське самоврядування, застосування суспільно-корисної праці, прийняття колективних рішень на загальних шкільних зборах, тому що, на думку вчителів-послідовників ідей Д. Дьюї, саме вміння вчитись з власного досвіду, необхідність брати на себе відповідальність, набуття навичок фізичної праці є визначальними чинниками успішної соціалізації.

Однією із важливих фігур у розвитку ідей антитрадиційної педагогіки є Д. Хольт (J. Holt), фундатор концепції домашнього навчання, який означив її терміном "антишкільна". Характеризуючи проблеми традиційної освіти, він писав: "Я отримав класичну освіту, яка позбавила мене можливості повною мірою розвинути свої навички та вміння" [184, с. 30]. Д. Хольт розділяв погляди Д. Дьюї, що навчання є органічним процесом для дитини і не потребує додаткової мотивації, а традиційна система освіти суперечить природі такого процесу.

Яскравою характеристикою напрацювань Д. Хольта була акцентуація зв'язку між соціальними установами та розвитком особистості. Так, Д. Хольт писав: "людина не може виховуватися та розвиватися в насильстві, однак культура ненасильства може з'явитись тільки тоді, коли всі члени суспільства усвідомлюють її значимість" [163, с. 32].

Розгляд інноваційних педагогічних систем потребує також аналізу

освітньо-виховної методики французького педагога С. Френе, який розпочав педагогічну діяльність в 1920 р. Розчарувавшись в традиційній системі освіти, яка панувала в той час, він почав вивчати альтернативні концепції навчання та виховання, й незабаром захопився ідеями "нового виховання". Розробляючи власну педагогічну концепцію, С. Френе врахував відірваність процесу шкільного навчання й виховання від норм повсякденного життя. Насамперед, його система передбачала скасування норми навчання учнів різного віку в одному класі й за одним підручником. С. Френе працював з пасивними, невпевненими учнями, тому, з метою розвитку в учнів здатності до самовираження, починав роботу зі створення доброзичливої атмосфери в класі. Наприклад, він надавав учням можливість вільно висловлювати свої думки. Так з'явилися знамениті "вільні тексти" С. Френе, які були не стільки навчальними вправами з рідної мови, скільки важливими соціально-психологічними тестами, за допомогою яких можна краще зрозуміти взаємини кожного учня з навколишнім світом, адже створюючи "вільні тексти", а потім друкуючи їх, учень відчуває себе творчою особистістю, діє методом проб та помилок і починає усвідомлювати причини своїх успіхів і невдач. Найкращі тексти редагувалися та видавалися з метою покращення грамотності, розвитку в учнів уваги та пам'яті. В процесі редагування учні створювали спеціальну "картотеку помилок", з метою недопущення їх повторення в майбутньому. Це послужило причиною появи навчальних карток не тільки з граматики, але й з інших предметів. Так з'явилася можливість для кожного учня вчитися у власному ритмі. Маючи в своєму розпорядженні матеріал, за допомогою якого вони могли самостійно здобувати нові знання, учні виховували в собі навички роботи зі словниками й довідниками, вивчали матеріал в індивідуальному темпі й приділяли більше уваги тим питанням, які їх дійсно цікавлять [106].

Одним з важливих підходів до виховання учнів за системою С. Френе було спостереження за роботою та вивчення навколишнього світу. Такий підхід давав матеріал для бесід і викликав жвавий інтерес учнів до поточних

подій, стимулював творчі бажання.

Слід зазначити, що в школах, які працюють за системою С. Френе, відсутні уроки "від дзвінка до дзвінка" та загальні навчальні програми. Педагог надавав величезного значення складанню індивідуальних планів, вважаючи, що при такому підході учні чітко розуміють поставлені завдання й вчать самостійно планувати свій час. При цьому система С. Френе передбачає чітке планування навчального процесу: 1) складання для кожного класу місячного плану роботи, що містить перелік тем по навчальних предметах, які необхідно вивчити відповідно до шкільних державних програм; 2) на основі цього плану учні, за допомогою вчителя, складають індивідуальний тижневий план, де вказується кількість вибіркового навчальних предметів та види позакласної роботи.

Педагогічна діяльність у школах С. Френе спрямована на отримання учнями особистого досвіду в процесі отримання знань. Основою навчально-виховного процесу є не тільки викладення матеріалу вчителем, а й порівняння, аналіз, дискусія, пошук шляхів вирішення спірних питань нестандартними методами. Учень в процесі навчання може сформулювати будь-яке питання, що згодом буде поставлене на обговорення всьому класу [106].

Разом із загальними навчальними планами, у школах, які працюють за системою С. Френе, відсутній інститут оцінювання. Педагог був переконаний, що оцінки не є критерієм інтелектуального рівня учнів, не відображають справжньої якості знань, а лише штовхають учнів до обману, показним зусиллям і недобросовісній конкуренції. Відповідно, відсутність оцінок не призводить до конкуренції, а активізує різноманітні форми співпраці між учнями, які, в свою чергу, є запорукою успішного розвитку особистості [106]. Ми констатуємо, що педагогічна система С. Френе забезпечує демократизацію навчально-виховного процесу, що є важливим чинником соціалізації учнів.

На початку XXI ст. на батьківщині педагога кількість викладачів, що

працюють за його методикою, становила близько 5%. Класи, які працюють за системою С. Френе, також поширені у Бельгії, Італії, Іспанії, Нідерландах та Швейцарії. В Україні та Росії заклади середньої освіти співпрацюють зі школами С. Френе в рамках партнерства "Рух сучасних шкіл", яке функціонує в складі FIMEM (Міжнародний рух сучасних шкіл) [11; 106].

Інший тип експериментальної школи, відомої як "Дальтон-план" заснувала Е. Паркхест (E. Parkherst). Концепція Дальтон-плану ґрунтувалась на структуруванні навчальної програми на контракти, а вибір останніх учнями для виконання був особистою справою кожного із них [149].

В іншій експериментальній школі Е. Коллінгса (E. Callings) вперше був застосований метод проектів У. Кілпатріка. Учням пропонували самостійно проектувати сферу своїх занять, а особливої уваги приділяли вибору діяльності, за допомогою якої учні, реалізуючи проекти, набували нових знань та вмінь. Вчитель при цьому виконував роль консультанта, допомагаючи реалізувати заплановане [146].

Відомими на весь світ стали також експериментальні навчальні заклади цього періоду, що реалізовували модель навчання "Вінетка-план" під керівництвом К. Уошборна (C. Washbourne); модель "Ієна-план" під керівництвом П. Петерсона (P. Peterson) та навчальний заклад "Ермітаж", заснований О. Декролі (O. Decroly), в якому навчання будувалось на ідеї "центрів інтересів" [139].

Завершуючи огляд провідних педагогічних інновацій цього періоду, розглянемо освітньо-виховну систему польського педагога Я. Корчака, яка побудована на наукових принципах і має головною ідеєю абсолютну цінність дитинства. Педагог вважав, що хоча учням і бракує досвіду, але в сфері інтелекту вони не поступаються дорослим. В педагогічній системі Я. Корчака величезна увага приділяється самовихованню, вихованню самостійності й справедливості, причому вихователеві приділяється роль помічника учня [60; 108].

Вчений відзначав, що причиною низького рівня розвитку особистості

учня станом на завершення школи є недосконала система виховання, яка, на його думку, потребувала значних реформ. Педагог підкреслював необхідність впровадження ідей вільного виховання у навчально-виховний процес середньої школи, адже цей підхід до освіти забезпечує всебічний розвиток особистості учня.

Особливе місце в педагогічній системі Я. Корчака займає позакласна робота учнів, зокрема праця. Він прагнув прищепити учням любов до праці шляхом організації таких завдань позакласної роботи, як підтримка чистоти в школі, допомога на кухні, у бібліотеці, майстернях. Я. Корчак завжди підкреслював однакову цінність та корисність інтелектуальної та фізичної праці [60; 108].

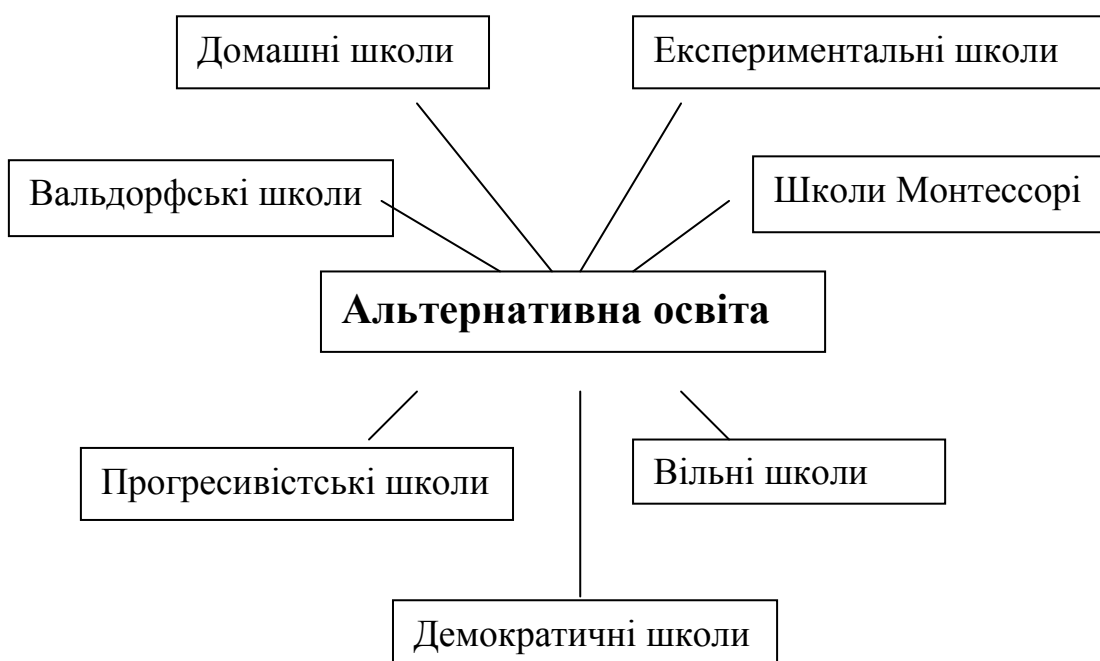
Чільне місце в педагогічній системі Я. Корчака посідає система самоврядування, яка представлена так званим "товариським судом", для якого Я. Корчак склав виховний кодекс. Слід зазначити, що учні мали можливість виносити на розгляд суду різні конфліктні ситуації, пов'язані як з іншими учнями, так і з вчителями. На основі "судової ради" була утворена "рада самоврядування", що була як законодавчим, так і виконавчим органом суду. Радою розроблялися принципи, що регулювали шкільний освітньо-виховний процес. У раду входили десять учнів, вихователь та секретар. Вони мали повноваження приймати рішення стосовно як усього колективу, так і окремих груп учнів. Рішення мали безстрокову або тимчасову дію. Виховні функції виконувалися радою через проблемні комісії (наприклад, комісія для перевірки чистоти зошитів і підручників), контролю й вказівкам яких мали підкорюватися всі вихованці. Вершиною учнівського самоврядування був сейм, що складався із 20 депутатів і обирався раз на рік шляхом загального голосування. Його завданням було прийняття або відхилення постанов ради самоврядування, а крім того, установлення свят і знаменних дат у житті закладу, присудження нагород. Але, незважаючи на величезні повноваження, система самоврядування не виконувала функцій вихователів. Педагогічна рада, яка складалася з вчителів, несла відповідальність за напрями виховної

роботи та результати навчання [60; 108].

Отже, ми констатуємо, що педагогічні ідеї Я. Корчака й сьогодні є актуальними і повністю співпадають з нормами вільного виховання. Методи педагога, що спрямовані на виховання повноцінної особистості учня, на виявлення та розвиток їх вроджених талантів, становлення учнів як повноцінної, соціально-активної одиниці, широко застосовуються в демократичних освітніх закладах для вирішення завдань успішної соціалізації учнів.

Витоки демократичних шкіл демонструє рис. 1.2.1. (систематизовано автором на основі джерел [35; 148; 153; 209; 218]).

Рис 1.2.1. Витоки демократичних шкіл



Важливий внесок у розбудову ідей "вільного" виховання було зроблено англійським педагогом А. Нейлом¹, який заклав підвалини демократичних шкіл – особливого типу навчальних закладів, які акумулювали ідеї особистісно орієнтованого навчання та виховання, напрацьовані іншими демократичними навчальними закладами.

У 1921 р. у Великій Британії А. Нейл заснував приватну

¹ Деякі дослідники, такі як, наприклад, Л. Луценко [57] перекладають прізвище вченого "Нілл". Ми в нашій роботі будемо дотримуватися варіанту "Нейл".

експериментальну школу Саммерхілл (Summerhill) для проблемних дітей, що поклала початок окремому напрямку – створенню так званих демократичних шкіл, які педагог визначав, як "школи, де навчально-виховний процес ґрунтується на принципах демократії, тобто на повній та рівноцінній участі як учнів, так і вчителів у шкільному житті" [135, с. 21].

В основу діяльності закладу було покладено переконання в тому, що найважливішою частиною освіти учнів є розвиток їхньої чуттєвої сфери, а не тільки інтелекту. Метою виховання школи є забезпечення вивільнення емоцій, що, в свою чергу, забезпечує виховання щасливої людини, здатної реалізувати себе в суспільстві.

В школі Саммерхілл було вперше сформульовано ідею демократичних шкіл про те, що кожен учень здатен навчатись на високому рівні, має таланти та здібності. Учень є суб'єктом навчально-виховного процесу, ініціативи якого усіляко підтримуються вчителями. Критерієм діяльності педагога в школі Саммерхілл (як і в інших демократичних школах) є інтерес учнів, тому вивчення базових навчальних дисциплін в навчальних закладах цього типу не є пріоритетом. Тут не має сталого навчального плану, розкладу, оцінок та рубіжного контролю знань. Натомість, більша увага приділяється мистецьким майстерням і трудовій праці, оскільки вони сприяють творчості та самовираженню учнів.

Найбільш впливовим засобом морального та естетичного виховання й формування почуттів учнів в демократичних школах вважається залучення учнів до акторської гри та тренування навичок сценічної техніки, що в школі Саммерхілл називається "спонтанна гра". Серед інших видів творчої діяльності, яка сприяє самовираженню учнів, є танці та музика.

Слід зазначити, що в демократичних школах не існує випадків порушення дисципліни, оскільки причини порушення дисципліни полягають не в "зіпсованості" учня, а у нездатності вчителів зацікавити його навчанням. Згідно теорії А. Нейла "... не існує проблемних дітей. Існують проблемні батьки, або проблемне середовище" [196, с. 15]. Проблемами традиційної

освіти він вважав нав'язування учням обов'язкового академічного змісту освіти і обмеження правилами поведінки свобод учнів, що, на думку А. Нейла, неодмінно призводить до грубого порушення дисципліни і низького рівня навчальних досягнень. Він вважав, що мотивацією погіршення поведінки є намагання учня вивільнити свою енергію, яка штучно стримується [195; 196]. Педагог був переконаний в тому, що учні можуть і повинні будувати своє життя на основі саморегуляції, самостійно визначати своє покликання на основі вільного вибору.

Таким чином, лозунгом школи стала абсолютна свобода учнів, а основним завданням – формування суспільної особистості. Для цього успішно були використані такі засоби, як індивідуальна робота вчителя з учнем та шкільне самоврядування.

Тому школа Саммерхілл, за характером устрою, є демократичною та самоврядною установою. Будь-які рішення стосовно навчальної, позаурочної діяльності, або шкільного побутового життя приймаються на щотижневих загальних зборах усього колективу учнів, вчителів та адміністрації. Всі члени колективу мають право голосу. А. Нейл вірив у виховну силу колективної думки. Система самоврядування, як невід'ємний елемент демократизації навчального закладу, не тільки вдовольняє учнівську потребу самостійно організувати своє життя, а й створює атмосферу захищеності та довіри [195, с. 87].

Можна стверджувати, що Саммерхілл, як перша та, відповідно, найстаріша в світі школа, слугує взірцем для інших демократичних освітніх установ, тому в школі окреслені базові положення, які допомагають становленню демократичних принципів у навчально-виховному процесі шкіл світу. Цими положеннями є: 1) сприяння внутрішньому та зовнішньому розвитку шкільної громади через зміцнення зв'язків учасників навчально-виховного процесу та розвиток спільних ініціатив; 2) стимулювання активності учнів задля розвитку демократичних ініціатив; 3) зміцнення та розвиток інститутів шкільного самоврядування [195; 196].

Ідеї А. Нейла про пріоритет учнівської свободи та самоврядування та їх успішна апробація у Саммерхілл, отримали подальший розвиток у школі Садбері Веллі (Sudbury Valley) для дітей від 4 до 19 років, яка була заснована в 1968 р.

Садбері Веллі є демократичною установою, де учні самостійно планують свій час і навантаження, навчаючись більше через досвід, ніж за допомогою уроків за стандартною формою. Учні беруть повну відповідальність за рівень та якість своєї підготовки. Школа управляється методом прямої демократії, тобто визнає рівні права як учнів, так і вчителів.

Незважаючи на схожість цієї школи з іншими демократичними установами, є риси, які притаманні виключно Садбері Веллі:

1) Відсутність ініціативи вчителя у проведенні уроків. Найпопулярніші демократичні школи, такі як Олбані Фрі (Albany Free), Фрас Шуле (Freie Schule) пропонують учням базовий навчальний план. Ідея школи Садбері Веллі полягає в тому, що кожен учень вивчає тільки необхідний для власного майбутнього життя матеріал, тому створення загального навчального плану не є актуальним.

2) Демократична автономія. Школа управляється органом самоврядування з однаковими повноваженнями учнів та вчителів. Заохочується залучення батьків. Таким чином, учні навчаються відповідальності за трьома елементами: а) свобода вибору; б) свобода дії; в) свобода отримання результату дії.

3) Порядок та дисципліна. Зовнішній порядок забезпечується правилами та постановами, що затверджуються на зборах. Судовий комітет зобов'язується їх виконувати. Дисципліна кожного учня забезпечується власною відповідальністю та самодостатністю.

Садбері Веллі не проводить оцінювання знань учнів з метою уникнення їхніх порівнянь та встановлення меж і норм. Учні самостійно характеризують та вимірюють власні успіхи. Така система створює атмосферу невимушеності, відсутності конкуренції та сприяє пошуківленню

співпраці учнів. Роль батьків при цьому полягає в дотриманні демократичних цінностей, консультуванні учнів та допомоги в утвердженні життєвого шляху [154].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що концептуальна модель цієї школи ґрунтується на двох вже використаних у школі Саммерхілл ключових принципах: свободі навчання та демократичному самоврядуванні. Саме ці два принципи є основою будь-якої демократичної школи. Характерним для Садбері Веллі є те, що учні тут вчаться у власному режимі, створюючи власний навчальний план. Вони вчаться мислити, обробляти та аналізувати здобуту з багатьох джерел інформацію, яку згодом мають використати для отримання знань. Учні розвивають здатність логічно мислити та застосовувати комплексний підхід до вирішення завдань. Працюючи у колективі, учні вчаться взаємоповазі та відповідальності. Саме ці положення є також характерними для всіх демократичних шкіл.

Приклад школи Садбері Веллі став поштовхом для створення багатьох інших демократичних шкіл, в назві яких присутнє слово "Sudbury" наприклад, «Центр демократичного навчання Бурубін Садбері», (Booroobin Sudbury Democratic Centre of Learning), бельгійська «Тріанголо Садбері» (Triangolo Sudbury School) та інші. Школи, які працюють за моделлю "Садбері", не мають традиційних уроків та обов'язкових домашніх завдань в будь-якій формі. Вони приділяють значну увагу позакласній роботі, і, особливо, екологічному вихованню; надають органу шкільного самоврядування не тільки законодавчі та виконавчі, але й судові функції [154; 155].

В контексті нашого дослідження варто представити визначення демократичних шкіл, які дають сучасні педагоги. Так, засновник і керівник всесвітньої організації альтернативної освіти (AERO) Д. Мінтц (J. Mintz) визначає демократичну школу як установу, в якій відбувається становлення та розвиток демократичних процедур та традицій як засобів розвитку демократії [190].

Д. Леман (D. Lehman), засновник і директор школи Альтернатів Ком'юніті (Alternative Community), тлумачить демократичні школи як "установи, де учні навчаються, виховуються та готуються до дорослого життя методами свободи та демократії" [215].

Д. Хайнер (J. Highner), вчитель "Нової школи" (The New School) пише, що "ту школу можна назвати демократичною, де ефективна освіта забезпечується процесом становлення особистості та можливістю щоденної плідної участі у демократичному процесі [191].

Засновник демократичної школи Хадера (Hadera) Я. Хефт (J. Hecht) зазначає, що "демократичною можна назвати школу, навчально-виховний процес якої побудовано на взаємоповазі між вчителем та учнем" [159].

Директор демократичної школи Тамарікі (Tamariki) П. Едвардс (P. Edwards) вважає, що учасники демократичної освіти мають поєднати Декларацію прав людини та Конвенцію ООН про права дитини та імплементувати ці закони в шкільний навчально-виховний процес [180].

Засновник школи СЕНДС (SANDS) Д. Гріббл (D. Gribble) визначає демократичні школи як такі, де "вчителі та учні співпрацюють на рівноправних умовах" [156].

Як бачимо, незважаючи на відмінності у цих визначеннях, спільним для них є твердження, що визначальною умовою досягнення успіху школярів (тобто їхньої позитивної соціалізації) є організація навчально-виховного процесу на основі вільного вибору учнів та їх безпосередньої участі в управлінні школою, а також співпраці всіх учасників цього процесу: учнів, вчителів, батьків.

Тому директор демократичної школи Перпл Систл (Purple Thistle Centre) М. Херн (M. Hern) виокремлює такі 9 характеристик, що відрізняють демократичні школи від традиційних:

- вивчення академічних предметів за вибором учня;
- демократичне управління;
- самоврядування школи;

- відсутність оцінювання результатів навчання;
- вільне відвідування уроків учнями;
- акцент на емоційному та соціальному розвитку учнів;
- відсутність ієрархії у складанні плану діяльності школи;
- широка інтерпретація результатів навчання;
- акцентуація ролі ігрової діяльності [189; 203].

В контексті нашого дослідження варто представити порівняльну таблицю традиційних, вальдорфських шкіл, шкіл Монтессорі та демократичних шкіл (таблиця 1.2.1.). Дана таблиця систематизована автором на основі джерел [58; 61; 85; 86; 102; 111; 114; 116].

Таблиця 1.2.1. Порівняльна таблиця традиційних, демократичних, вальдорфських шкіл та шкіл Монтессорі

Типи шкіл	традиційні	Вальдорфські школи	школи Монтессорі	демократичні
Ознаки				
суб'єкти управління	адміністрація на чолі з директором	адміністрація та вчителі	адміністрація та вчителі	учні та вчителі на рівноправних засадах
стиль управління навчально-виховним процесом	авторитарний	демократичний	демократичний	демократичний
навчальний план	затверджений	затверджений (учні мають можливість обирати додаткові предмети)	затверджений (учні мають можливість обирати додаткові предмети)	вільний
підстава для переведення	формальна успішність	успішний звіт учнів	результат академічних	власне рішення учнів

в наступний клас	(оцінки учнів)		досягнень учнів	
мотивація до навчання	заохочення та покарання	пізнавальний інтерес (заглиблення в мистецтво)	заохочення до оволодіння матеріалом без покарання	розвиток власної особистості
взаємодія вчитель-учень	поверхнева (суб'єкт – об'єктна)	поглиблена (суб'єкт – об'єктна)	поглиблена (суб'єкт – об'єктна)	комплексна (співпраця учнів, вчителів, батьків)
позакласна робота	формальна або відсутня	відсутня	недостатньо розвинена	широко представлена у різних формах

Проведений нами аналіз концептуальних засад функціонування демократичних шкіл дав змогу виокремити такі їх ключові характеристики:

І) Особистісно орієнтований навчально-виховний процес:

а) вільний вибір учнями навчальних дисциплін, необов'язкове відвідування уроків;

б) можливість навчатись у власному темпі за індивідуальним графіком;

в) дружнє освітнє середовище, створення позитивного психологічного клімату;

г) акцентуація поточного самооцінювання успіхів учнів, яке розглядається як ефективний інструмент мотивації учнів до розвитку та навчання;

д) застосування інноваційних форм та методів навчання й виховання;

ж) можливість самоствердження (робота творчих майстерень, шкільного театру).

II) Демократичне управління:

а) колегіальний стиль управління школою;

б) існування органів учнівського самоврядування, які визначають концептуальні принципи роботи школи;

в) рівні права учнів щодо участі у прийнятті рішень;

г) консультативна роль учителя;

III) Співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, вчителів, батьків:

а) участь батьків у шкільному самоврядуванні;

б) залучення батьків до позакласної роботи;

в) навчання батьків.

Підсумовуючи все вищесказане, можна констатувати, що на сьогоднішній день у світі налічується близько 200 демократичних шкіл, які успішно працюють в 30 країнах світу [185]. Це сучасні навчальні заклади, які функціонують в межах діючого в країні законодавства. Школи цього типу можуть бути як державної, так і приватної форми власності, складатися як з початкової, так і з середньої школи (див. Додаток А). З метою здійснення ефективної соціалізації, кількість учнів в таких школах, порівняно з традиційними, значно зменшена. Це пов'язано також з тим, що вчитель в демократичних школах виступає консультантом, працюючи з групами по 3-5 учнів, надаючи також індивідуальні консультації.

У сучасному світі демократичні школи є досить популярними. Стан розвитку демократичної освіти дав змогу створити мережу демократичних шкіл та щорічно проводити міжнародні (європейські) демократичні освітні конференції (International (European) Democratic Education Conference, або IDEC (EUDEC) з метою презентації їхніх здобутків широкому загалу освітян, вчителів, батьків, учнів та інших представників альтернативної освіти по всьому світу.

Такі конференції, зазвичай, включають лекції (вчителі та батьки виступають з доповідями); презентації (перегляд відеофільмів, статей,

книжок про школу-організатора та шкіл-учасниць конференції); художню самодіяльність (учнівські спектаклі та постанови); творчі майстерні (наочна презентація існуючих при школі майстерень, де учні набувають навичок творчої та трудової діяльності). Різноманітність таких майстерень необмежена: серед них можуть бути гуртки гончарства, малювання, бойових мистецтв, альпінізму, аплікації, столярні та інші. Школи, які є гостями конференції, також представляють свою програму [157].

Перша демократична конференція IDEC відбулась в 1993 р. в демократичній школі Хадера після визначальної міжнародної педагогічної конференції в Єрусалимі під назвою “Демократія в освіті у полікультурному просторі”. Палка дискусія, полеміка та обмін думками учасників конференції призвели до висновку, що подібні конференції просто необхідно проводити принаймні один раз на рік, запрошуючи до участі в них педагогів та громадських діячів, які ще не працюють в системі альтернативної освіти. Таким чином, основною метою проведення таких конференцій було визначено популяризацію та розповсюдження по всьому світу ідей демократичної освіти. Так, конференція в школі Саммерхілл у 1999 р. надихнула Д. Френча (D. French) та К. Воуліса (C. Voulis) на створення шкіл альтернативної освіти в Польщі та Греції відповідно [188].

Рух демократичних конференцій має на меті також створення полікультурного виховного середовища, адже залучаючи до роботи конференцій представників демократичних шкіл практично зі всіх континентів, він відіграє значну роль у пожвавленні цікавості до інших культур світу та зростанню національної самосвідомості учасників. Не можна не відмітити ще одну важливу функцію такого середовища – воно сприяє формуванню в учнів навичок спілкування з представниками різних культур світу. При цьому сам процес спілкування стає різновіковим та різнорівневим, тобто відбувається не тільки в межах “учень-учень”, а й між учнями, вчителями та батьками, що, в свою чергу, є передумовою успішної соціалізації молоді.

Позитивні результати у вихованні учнів методом залучення їх до участі у таких конференціях можуть бути підтверджені спостереженнями керівника AERO Д. Мінтца, які він зробив на конференції у школі Саммерхілл в липні 1999 р.: “Учень 9-го класу Джонас (Jonas) демократичної школи з Німеччини з часу проведення попередньої конференції суттєво покращив власний рівень володіння англійською мовою, що дало йому можливість вільно спілкуватись зі своїми новими, в тому числі англомовними, друзями і таким чином позбавитись замкнутості та невпевненості” [188, с. 4]. Отже, нові знайомства, які укладають учні шкіл під час проведення конференцій, обумовлені бажанням спілкуватись, а це бажання стимулює учнів до вивчення мови. Достатня мотивація є запорукою високих результатів, що, в свою чергу, забезпечує впевненість учня у власних силах.

Оскільки основною метою таких конференцій є популяризація ідей демократичних шкіл та обмін досвідом, то важливим видом роботи на них є загальні демократичні збори, оскільки вони є основним органом самоврядування демократичних шкіл, а також тому, що загальні правила, розклад проведення різноманітних заходів, порядок денний визначаються та узгоджуються не тільки господарями конференції, але й гостями. Це робиться з метою встановлення взаєморозуміння, адже врахування думки кожного учасника конференції, відсутність аутсайдерів в учнівському колективі виховують почуття самоповаги, формують активну громадянську позицію, що є одним з пріоритетних напрямів у розвитку особистості учня.

Наступним важливим видом роботи на демократичних конференціях слід відмітити обмін досвідом організації позакласної роботи, зокрема організації роботи творчих майстерень. Наприклад, школа СЕНДС зазвичай представляє археологічні, гончарні, художні майстерні тощо. Основним завданням функціонування таких майстерень є внесення мистецтвознавчого елементу у виховання учнів з метою всебічного розвитку їхньої особистості.

Невід’ємною частиною у розкладі проведення таких конференцій є

також презентація учнівської самодіяльності. Виступ музичних та танцювальних колективів, постановка театралізованих вистав характеризують рівень позакласної роботи учнів різних шкіл та дають змогу презентувати особливості національної культури. Успішний виступ, позитивні відгуки всіх учасників конференції сприяють підвищенню самооцінки, формування якої є передумовою успішної соціалізації учнів.

Серед інших цілей проведення таких конференцій ми вважаємо за доцільне назвати можливість демократичних шкіл заявити про себе, обговорити загальні проблеми, з якими зустрічаються організатори та вчителі майже всіх подібних шкіл, та спільно розробити стратегію їх вирішення [156]. Важливою метою також є привернення уваги суспільства до тієї школи, де проводиться конференція.

Історично склався такий графік проведення міжнародних конференцій IDEC:

- 1993 р. – школа Хадера, Ізраїль;
- 1997 р. – школа СЕНДС, Велика Британія;
- 1998 р. – школа “АІСТ”, м. Вінниця, Україна;
- 1999 р. – школа Саммерхілл, Велика Британія;
- 2000 р. – школа Токіо Шур (Токуо Shure), Японія;
- 2002 р. – школа Ніл Баг (Neel Bagh), Індія;
- 2003 р. – школа Олбані Фрі, США;
- 2005 р. – університет "Гумбольд" (Humboldt University), м. Берлін, Німеччина;
- 2006 р. – інститут демократичної освіти (Institute for Democratic Education), Бразилія;
- 2007 р. – школа Олбані Фрі, США;
- 2008 р. – школа Лейпциг Фрі (Leipzig Free), Німеччина;
- 2010 р. – школа Хадера, Ізраїль.
- 2012 р. – школа Nuestra Escuela (Пуерто Ріко) [186; 187; 188; 190].

Аналізуючи поданий графік, можна констатувати, що одна із конференцій IDEC проводилась у м. Вінниця на базі школи “АІСТ” (де з 2002 р. і по теперішній час працює на посаді вчителя іноземних мов автор цієї дисертації). Д. Мінтц констатував, що “ІДЕС в Україні була однією з найкращих” [187, с. 3] (Див. Додаток 3).

Демократичні школи, що працюють на теренах пострадянського простору, об’єднані в організацію “Еврика” (м. Москва, Росія), яка під керівництвом А. Адамського просуває рух інноваційної освіти, фінансово та організаційно підтримує освітні ініціативи вчителів, учнів, батьків. Ця організація забезпечує курси для вчителів, які прагнуть отримати в них навички викладання в альтернативних школах, допомагає документально врегулювати створення нової альтернативної школи. У 1997 р. організація мала близько тисячі шкіл під своїм патронатом. Ці школи брали участь у експериментальній програмі інноваційних технологій в навчанні, яка розпочалася в 1986 р. Мета існування цієї програми – допомагати школам розпочати та завершити процес демократизації [117]. А. Адамський пише, що “різнобічність та неавторитарний підхід є найголовнішим аспектом альтернативних шкіл. Учні повинні відчувати свободу вибору і нести відповідальність за самовизначення. Я вірю, що школа має бути моделлю відкритого суспільства” [117, с. 8].

Отже, результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що країни Європи вдалися до активного реформування своїх освітніх систем. Ще на межі 70-х років XIX ст. розпочалося кардинальне переосмислення та якісне оновлення принципів побудови та діяльності освітніх систем цих країн та модернізація форм взаємодії із соціальним довкіллям. Загальним напрямом цього поступу стало посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад функціонування освіти. Водночас відбувалося збагачення, урізноманітнення організаційних і методичних форм навчання та виховання.

Серед важливих змін в європейській освіті слід також виділити відхід

від формалізму та академізму у доборі змісту базових знань, наголос на формуванні практичних навичок та вмінь, необхідних учням для життя й діяльності в сучасному суспільстві [46].

Ініціаторами запровадженні інновацій стали прогресивістські, вільні, експериментальні та інші види альтернативних шкіл.

Демократичні школи також сповідують ідеї вільного виховання. Принципи, за якими працюють демократичні школи в усьому світі, характеризується такими параметрами, як: вільний вибір предметів та довільне відвідування занять; індивідуальний графік роботи; розвинена система шкільного самоврядування; можливість отримання позакласних консультацій від вчителів; органічне поєднання академічних, мистецтвознавчих предметів та творчих майстерень тощо. Саме зазначені школи заявили про себе як про дієві агенти соціалізації молоді, успішно поєднуючи індивідуальний та соціальний розвиток.

Таким чином, за результатами нашого дослідження можна констатувати, що становлення та розвиток мережі демократичних шкіл відбувається за певними етапами, що представлені в таблиці 1.2.2. (систематизована автором):

Таблиця 1.2.2.

Етапи розвитку демократичних шкіл

№ п/п	Етапи розвитку	Часовий період	Історичні події та процеси
I.	Підготовчий	кінець XIX – 20 роки XX ст.	Криза традиційної освіти. Пошук альтернативних форм та методів навчання. Загострення протиріч між потребою у вихованні всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного наукового та творчого пошуку та самореалізації, і неможливістю виконати цей запит суспільства в межах традиційної освіти.

			Реформаційний рух альтернативної педагогіки. Активна діяльність перших педагогів-реформаторів. Створення шкіл, що працювали за системою М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе та ін.
II.	Початковий	20-60 роки ХХ ст.	Виникнення першої демократичної школи в Європі (Саммерхілл). Накопичення та аналіз первинного досвіду діяльності цього освітнього закладу. Апробація та впровадження ефективних новітніх форм та методів навчання та виховання. Організація педагогічних експериментів.
III.	Формувальний	60-90 роки ХХ ст.	Початок формування мережі демократичних шкіл, розвиток системи їхньої взаємодії, взаємовивчення та обмін позитивним досвідом роботи. Оформлення педагогічних концепцій та принципів діяльності. Відпрацювання найбільш дієвих технологій навчання та виховання. Відкриття низки демократичних шкіл в країнах, де демократія не є формою державного правління. Становлення системи навчання учителів демократичних шкіл. Впровадження в практику шкільного життя найбільш дієвих педагогічних технологій: - вільний вибір навчальних предметів та дисциплін; - відсутність елементу обов'язковості в отриманні учнями домашнього завдання; - поглиблене використання ТЗН;

			<ul style="list-style-type: none"> - навчання в процесі діяльності; - учнівське самоврядування та демократичні збори; - вільна творча праця; - широкий вибір позакласної діяльності з можливістю залучення вчителів та батьків.
IV.	Стабілізаційний	поч. з 90-х років XX. ст. – до наших днів	<p>Розвиток форм шкільного самоврядування (збори, парламент, судовий комітет тощо).</p> <p>Утворення розвиненої мережі демократичних шкіл у Європі.</p> <p>Запровадження міжнародного (IDEC) та європейського (EUDEC) рухів демократичних шкіл з метою обміну досвідом та популяризації ідей демократичної освіти в світовому масштабі.</p> <p>Аналіз результатів діяльності демократичних шкіл через дослідження особливостей ціннісної системи та успішності соціалізації випускників шкіл.</p>

Аналізуючи дану таблицю можна стверджувати, що кожний з визначених етапів характеризується якісними відмінностями у рівнях розвитку мережі демократичних шкіл, а також сформованості концепції їхньої діяльності. Також ми зазначаємо, що від створення перших демократичних шкіл, яке було пов'язане з невідкладними проблемами шкільної практики та пошуками нових шляхів у навчанні та вихованні, система демократичної освіти пройшла значний історичний шлях, сформувавши на сучасному етапі розвинену мережу шкіл з потужним потенціалом ефективної соціалізації учнів, яка є вагомою альтернативою традиційній системі освіти.

Отже, соціально-педагогічними передумовами становлення та розвитку демократичних шкіл Європи були: структурна перебудова промисловості на тлі якої відбувалось стрімке соціальне розшарування населення з обмеженим доступом до якісної освіти; прихована селекційна роль школи; невисокий професійний рівень викладання в освітніх закладах загальноосвітнього типу. Науковим поштовхом до появи демократичних шкіл були педагогічні концепції, зокрема теорія вільного виховання. Ідеї прагматичної, експериментальної та функціональної педагогіки відкривали нові можливості в організації навчально-виховного процесу та соціалізації учнів, як нагального виклику часу. Передумовами даного процесу варто вважати перебудову та якісне оновлення принципів діяльності. Основними соціально-педагогічними передумовами становлення та розвитку мережі демократичних шкіл стали кардинальна перебудова та якісне оновлення принципів діяльності освітніх систем більшості країн Європи, яке розпочалося на межі 70-х років XIX ст., що призвело до посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад функціонування освіти. Ініціаторами таких інновацій стали прогресивістські, вільні, експериментальні та інші види альтернативних шкіл, в концептуальну основу яких було закладено педагогічні ідеї таких видатних реформаторів освіти, як Ж-Ж. Руссо, Р. Штайнер, М. Монтесорі, С. Френе, Ф. Ферер, Д. Хольт, Д. Дьюї, А. Нейл та інші. Саме розвиток альтернативної освіти зумовив утворення мережі демократичних шкіл, що мають такі ключові характеристики: повна свобода учнів в межах навчально-виховної діяльності, включаючи вільне відвідування занять, довільний вибір академічних предметів та визначення глибини вивчення кожного з них, самостійне складання власного навчального плану, відсутність оцінювання, залучення учнів до мистецької, трудової та спортивної діяльності, акцент на позакласній роботі, розвинена система самоврядування з рівною мірою участі учнів, вчителів та батьків.

1.3. Напрями соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи

Потужним поштовхом до активізації соціалізувальних аспектів діяльності освітніх закладів є рух України в напрямку інтеграції у європейський та світовий освітній простори. Очевидним є те, що європейський вибір України означає необхідність критичного осмислення й творчого застосування досвіду європейської спільноти, зокрема в галузі соціалізації молоді [29; 72].

З огляду на це, досліджуваний нами процес соціалізації старших підлітків у навчально-виховному процесі демократичних шкіл Європи потребує наукового обґрунтування, передусім інновацій, що стосуються мети, змісту та технологій на засадах нової філософії навчання та виховання. Старший підлітковий вік вибрано не випадково, адже саме цей віковий період характеризується основними протиріччями, зокрема такими як: прагнення бути дорослим і разом з тим – відсутність соціального досвіду; відмінності між фізичною та соціальною зрілістю [45]. Необхідно зазначити, що в науковій літературі існує суттєве розходження поглядів щодо меж підліткового віку, адже на думку фахівців, у промислово розвинених країнах підлітковий період нерідко триває впродовж 10 або більше років. Так, Г. Крейг (G. Craig) зазначає, що часто важко визначити, коли саме він починається й коли завершується, але у попередні історичні епохи підлітковий період був значно коротшим. Зазвичай, біологічними ознаками підліткового періоду є помітне прискорення темпів росту, швидкий розвиток репродуктивних органів і поява вторинних статевих ознак. А межею, за якою підліток стає дорослим, окремі вчені (Baldwin) пропонують вважати таку ознаку дорослості, як емоційна зрілість, або навіть більш явні критерії, такі як завершення середньої освіти та самостійне матеріальне забезпечення. Можна стверджувати, що більшість науковців переконані, що до віку 16 або 17 років молодь досягає повної й беззастережної дорослості [115].

Тому в нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що старший підлітковий вік відповідає учням старших класів (9-11) середньої школи, тобто охоплює період від 14 до 17 років. Саме він є проміжним етапом між дитинством та дорослістю, часом, коли остаточно формуються смаки, життєві погляди, відбувається вибір майбутньої професії, що є визначальним у контексті соціалізації. З точки зору фізіології, це період завершення фізичного дозрівання. Підлітки вступають в нього вже статевозрілими, основні процеси біологічного дозрівання у більшості випадків закінчуються, тому подальший фізичний розвиток можна розглядати як такий, що належить дорослості [120].

Аналіз наукових джерел [59; 71; 99] переконує, що психологічні особливості підліткового віку суттєво позначаються на протіканні соціалізації. Так, на думку німецького філософа і психолога Е. Шпрангера (E. Spranger), головним завданням педагогів є розуміння внутрішнього світу особистості, що тісно пов'язаний з культурою та історією. Досліджуваний нами вік це, насамперед, стадія духовного розвитку, хоча остання й обумовлена комплексом психофізіологічних процесів. Так, у вітчизняних дослідженнях утвердилась позиція (С. Максименко, М. Заброцький, В. Кутішенко, М. Савчик), що основними протиріччями цього вікового періоду є прагнення бути дорослим і разом з тим, відсутність соціального досвіду, відмінності між фізичною і соціальною зрілістю підлітка. Головними новоутвореннями цього віку є, за Е. Шпрангером, відкриття «Я», розвиток рефлексії, осмислення власної індивідуальності, поява життєвих планів, установка на свідоме облаштування власного життя, поступове входження в різні життєві сфери. Цей процес розвивається від відкриття «Я» до самотійного, активного включення в різні види життєдіяльності.

У працях вітчизняних авторів (М. Савчин, Р. Немов, Д. Фельштейн, В. Кутішенко) до основних новоутворень відносять відчуття дорослості, потребу в самореалізації та суспільному визнанні, прагнення до самоствердження, розвиток самосвідомості, що набуває морального

характеру [45, с. 52]. Значний внесок у розуміння старшого підліткового віку зробив також К. Левін, який виходив з того, що поведінка людини обумовлена проявами та впливами оточуючого середовища. Єдність і взаємозалежність цих компонентів К. Левін назвав життєвим простором, а найважливішими процесами даного віку вважав розширення життєвого простору особистості, кола спілкування, групової належності та орієнтації на певний тип людей. Отже, характерною ознакою концепції К. Левіна є те, що він пов'язував психічний розвиток особистості зі змінами соціального оточення (мікросередовища). Такі погляди висловив Л. Виготський у книзі «Педологія підлітка». Він підкреслював, що середовище потрібно розглядати не як «тло розвитку», яке зовні визначає розвиток дитини; впливи середовища змінюються якісно та кількісно. Це залежить від того, через які вікові особливості дитини, що виникли раніше, вони проходять, переломлюються, трансформуються. Російський вчений С. Рубінштейн сформулював положення про те, що при поясненні будь-яких психічних явищ особистість розуміється як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи. Тоді одним з інтегральних показників, що поєднує діалектичну взаємодію внутрішніх умов та зовнішніх впливів, є рівень соціального розвитку особистості як міра її соціалізованості, а, отже, соціальний розвиток слід розглядати як системоутворюючий фактор розвитку особистості [84].

Таким чином, цілеспрямоване створення особистісно орієнтованого середовища в школі може стати передумовою успішної соціалізації старших підлітків. Ось чому більшість європейських демократичних шкіл прагне до такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечила умови для саморозвитку та самореалізації учнів, сприяла б формуванню сприятливого психологічного клімату, атмосфери взаємодовіри та взаємодопомоги.

Ще одна з психологічних особливостей підліткового віку полягає в тому, що перехід до ранньої юності збігається, як правило, з яскравим виявленням характерологічних рис особистості, прагненням визначити своє

майбутнє місце в житті, підвищеною цікавістю до власних особистісних якостей та самооцінки. На цьому етапі суто зовнішні характеристики (власна зовнішність, одяг, манера спілкування) можуть набувати самодостатнього значення, перетворюючись на самоціль і самоцінність для індивіда. Об'єктивно ця обставина зумовлена подовженим часом первинної соціалізації. Так, Г. Крейг зазначає, що найбільше значення для хлопчиків у цей період мають зріст та мускули. Дівчинки, навпроти, турбуються про те, щоб не бути занадто товстими або занадто худими. Вони зосереджені на вазі тому, що хвилюються, як їх сприйме суспільство. Тому частина нормальних, навіть сухорлявих дівчинок вважає, що в них надлишкова вага. Коли занепокоєння досягає межі, подібні тривоги можуть привести до порушень харчування, особливо нервової анорексії та булімії. Зріст, вага й комплекція є головними джерелами занепокоєння для школярів 10-х класів незалежно від їхньої статі. Більшість із них хотіли б змінити щось у своєму фізичному вигляді [120]. Ця особливість обов'язково береться до уваги при плануванні навчальних та виховних заходів у європейських демократичних школах.

Ще однією особливістю даного віку є те, що відбувається бурхливий розвиток здібностей, процесів мислення, що призводить до росту свідомості, уяви, суджень і інтуїції. Відбувається активне нагромадження знань, що актуалізують проблеми, які як збагачують, так і ускладнюють життя підлітків. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується посиленням абстрактного мислення й зростаючим використанням механізмів метапізнання. Ці процеси впливають на можливості пам'яті підлітка, способи вирішення проблем, особливості мислення в соціальному контексті й моральні судження. Так, Ж. Піаже охарактеризував абстрактне мислення підлітків як відмінну ознаку заключної стадії когнітивного розвитку. Також у теорії розвитку Ж. Піаже завершальною стадією є формальне операційне мислення, яке передбачає міркування про свої думки, пошук зв'язків між об'єктами реальної дійсності. Таким чином, когнітивний розвиток у період підлітковості має такі особливості:

- 1) відбувається ефективніше використання окремих компонентів обробки інформації, таких як пам'ять, запам'ятовування, а також її використання в інших ситуаціях;
- 2) складніші стратегії вирішення різних типів проблем;
- 3) ефективніші способи оволодіння й символічного збереження інформації;
- 4) вищий рівень виконавчих функцій, включаючи планування, прийняття рішень, гнучкість в процесі вибору стратегій із можливих варіантів [76].

Таким чином, когнітивний розвиток, а отже й формування інтелектуальних умінь, включає нагромадження знань, поліпшення обробки інформації, що необхідно враховувати у навчальній та виховній роботі зі старшими підлітками.

Разом з тим, особистісний потенціал реалізується не в головних, а в другорядних формах діяльності. Однак останнім часом можна помітити нові тенденції серед старшокласників, а саме: дедалі частіше настає досить ранній їх відхід з-під батьківської опіки, зумовлений участю у нових формах підприємницької діяльності, можливістю мати власний заробіток, а з ним і певну свободу, що призводить до формування нового стилю поведінки. Тут і виявляється, що вчорашні шкільні відмінники, які звикли старанно відтворювати сказане вчителем, далеко не завжди стають «відмінниками» у житті [76, с. 61 – 62]. Ця особливість має як позитивні сторони, які проявляються у ранній самостійності, а значить формують почуття відповідальності, так і негативні, обумовлені зниженням позитивної мотивації до навчання та надто сильним захопленням власною «незалежністю».

Ще однією важливою особливістю старшого підліткового віку є вікова сегрегація: вони вступають у взаємодію в основному з однолітками й значно менше з молодшими дітьми або дорослими. На думку Г. Крейг, це відбувається більшою мірою у зв'язку з тим, що старші підлітки хочуть бути

старшими і тому менше спілкуються з молодшими дітьми, а також тому, що воліють осягти життя самостійно, без того примусу, що часто нав'язується дорослими. Окремі дослідники, (Г. Крейг, С. Максименко, М. Заброцький, В. Кутішенко) також зазначають, що вікова сегрегація може мати негативні наслідки, адже відгородженість від молодших позбавляє старших підлітків можливості керувати й навчати тих, хто знає менше, ніж вони. У свою чергу, відокремлення від світу дорослих означає, що підлітки упускають шанс навчитися чомусь новому – можливість працювати поруч зі старшими, досвідченими людьми. Ми можемо констатувати, що саме така ситуація складається в традиційних школах, де в основному підлітки відгороджені від серйозних проблем, постійної трудової діяльності, звичаїв і законів суспільства, у них не виховується почуття відповідальності, за виключенням обмеженого часу, коли вони допомагають батькам по господарству або доглядають за молодшими дітьми. На відміну від них, у багатьох зарубіжних демократичних школах, де не створюються формальні класи, практикується активне різновікове спілкування між учнями як у навчанні, так і у позакласній роботі, що значно підвищує рівень успішності їхньої соціалізації.

Як було відзначено вище, важливим аспектом формального операційного мислення є здатність старшокласників аналізувати свої розумові процеси. Звичайно, старші підлітки приділяють цьому багато часу, і крім зростаючого розуміння себе, вони побічно досягають і розуміння інших. На думку Д. Елкінда (D. Elkind), підліткова заклопотаність власними «метаморфозами» приводить до своєрідного виду егоцентризму. Підлітки думають, що інші люди зачаровані ними так само, як і вони собою. Вони можуть не розрізняти свої й чужі інтереси. У результаті підлітки можуть неправильно трактувати реакції оточуючих їх людей і припускати, що інші будуть так само схвалювати або критикувати їх, як і вони себе.

У той же час підлітки поглинені своїми власними почуттями. Іноді вони вважають, що їхні емоції унікальні. Їм здається, що ніхто ніколи не переживав таких почуттів і страждань. Одним із проявів егоцентризму

підлітків, що Д. Елкінд визначив як персональний міф, є відчуття, що вони настільки особливі, що повинні бути виключенням зі звичайних законів природи. Вони думають, що з ними не може відбутися нічого поганого й що вони будуть жити вічно. Ці відчуття невразливості й безсмертя можуть лежати в основі ризикованої поведінки, що дуже поширено в підлітковому віці. Ця психологічна особливість завжди береться до уваги в демократичних школах Європи. Так, надзвичайно широкі законодавчі права шкільного самоврядування завжди обмежуються у питаннях, що стосуються безпеки особистості (наприклад, загальні демократичні збори не мають права прийняти рішення про дозвіл на вживання алкоголю) [144].

В той же час, підлітковий вік – це етап формування самосвідомості й власного світогляду, прийняття відповідальних рішень тощо. Відповідаючи самому собі на запитання “хто я?” або “до чого я прагну?”, молода людина формує, по-перше, самосвідомість, тобто цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств та недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; по-друге, власний світогляд як цілісну систему поглядів, знань та переконань, що ґрунтуються на засвоєних раніше знаннях і здатності до абстрактно-теоретичного мислення, без чого розрізнені знання не складаються в єдину систему; по-третє, прагнення критично осмислити все оточуюче, ствердитися як самостійність, створити систему власних цінностей.

Український вчений Н. Ліфарєва відзначає, що становлення самосвідомості старших підлітків відбувається за декількома напрямками: 1) відкриття власного внутрішнього світу. На цьому етапі молода людина починає сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого “Я”; 2) виникнення усвідомлення, окреслення та затвердження планів на життя, які б охоплювали всю сферу особистого самовизначення: моральний облік, стиль життя, вибір професії тощо; 3) формування цілісного

уявлення про самого себе та ставлення до себе. На основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе і самоспостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей у підлітка формується самоповага – узагальнене ставлення до себе [49].

Таким чином, старший підлітковий вік є віком творчих мрій, коли підростаюча особистість у своїх фантазіях та раціональному вибудовуванні майбутнього стисло переживає свій імовірний творчий шлях, планує можливості самовизначення. Нерідко в своїх прогнозах молода людина наслідує уподобання товариша, батька, вчителя, навіть літературного персонажа або кіногероя. Коли ж мрії збігаються з реальними нахилами, ґрунтуючись на певних творчих здібностях, вони стають основою для формування покликання [65].

Враховуючи ці твердження, ми приходимо до висновку, що самовизначення старших підлітків – винятково важливий етап формування особистості. Цей період є важливим ще й тому, що людина починає перевіряти правильність вибору життєвого шляху на практиці, усвідомлюючи себе не лише як особистості, а й як повноцінного члена групи. Нове ставлення до себе та своєї життєвої історії потребує відповідального ставлення до всіх видів діяльності людини.

Важливим є також те, що на думку українського психолога В. Панок, розвиток психіки індивіда – це її послідовні, переважно прогресуючі, в цілому незворотні кількісні та якісні зміни, які відбуваються нерівномірно: в ньому чергуються фази прискорення та уповільнення. Крім того, різноманітні психічні функції працюють асинхронно: в той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється [65].

Крім того, в процесі розгляду досліджуваної нами вікової категорії слід взяти до уваги соціальну ситуацію розвитку, передусім зміст і форми навчання й виховання, провідну діяльність у її співвідношенні з іншими видами діяльності та відповідний їй рівень розвитку свідомості та самосвідомості особистості.

Значний внесок у дослідження проблеми особливостей соціалізації старших підлітків зробив І. Бех. На його думку, саме старший підлітковий вік є періодом громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного включення в громадське життя, формування духовних якостей особистості. Як зазначає І. Бех, у старших підлітків „...відбувається зростання самосвідомості, усвідомлення себе як особистості. З цим пов'язаний великий інтерес до моральних проблем – щастя та обов'язку, особистих і громадських стосунків між людьми, любові та дружби. У цьому плані можна говорити про вироблення моральної свідомості в старшому шкільному віці” [8, с. 240]. Останнє дає підґрунтя для висновку, що однією з основних умов успішної соціалізації старших підлітків є спрямування шкільного виховання саме на моральне виховання старшокласників з пріоритетом загальнолюдських цінностей, на формування духовно збагаченої особистості, здатної до визначення свого місця в житті.

Також необхідно враховувати, що старший підлітковий вік є завершальним етапом первинної соціалізації, коли більшість юнаків та дівчат займаються навчальною діяльністю, трудова ж діяльність в цей період не стільки корисна економічно, скільки розглядається з позицій виховної цінності. Оскільки діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі набувають нових, дорослих якостей, то саме на цьому етапі старші підлітки роблять соціальний вибір між подальшим навчанням та пошуком роботи.

Віковий період, що нами досліджується, викликає особливий інтерес ще й тому, що ті зміни, які відбуваються з людиною в її подальшому житті, тобто по закінченню підліткового періоду, як правило, уже істотно не впливають на більшість особистісних рис, які далі залишаються практично незмінними. Старший підлітковий вік – це час відносної стабілізації особистості, її практичної підготовки до самостійного життя [47].

Важливим у цьому контексті є використання інструментів відстеження ефективності соціалізації як процесу, та ефективності соціалізації як результату. Йдеться про запровадження моніторингу. Під

моніторингом ми розуміємо регулярне спостереження за показниками розвитку особистості, аналіз тенденцій їхніх змін у процесі соціалізації з метою запобігання відхилення від норм та прогнозування загальних результатів такого розвитку. Оскільки розвиток особистості відбувається внаслідок соціалізації індивіда, при розробці основних принципів моніторингу розвитку старших підлітків слід урахувати те, що учні, за якими ведеться спостереження, як було зазначено вище, перебувають в визначальному для подальшого життя періоді. Саме тому в цей час акценти моніторингу будуть змінюватися – з умов розвитку на особистісні якості та новоутворення особистості.

У процесі аналізу ми дійшли висновку, що старший підлітковий вік дає можливість ефективно зафіксувати кінцевий результат послідовних дій педагогів, спрямованих на формування такого педагогічного середовища, яке б сприяло успішній соціалізації.

Шкільне середовище, що визначається Н. Лавриченко як певним чином організований соціальний простір, є своєрідною моделлю макропростору суспільства, маючи усі його основні властивості та характеристики [47, с. 161]. Тому, підкреслює вчена, соціалізація старших підлітків є тим ефективнішою, чим більшою мірою шкільний педагогічний процес і шкільне життя загалом моделює множину та якості суспільних відносин у всій повноті сфер соціуму. Відповідно до цих сфер соціуму, авторка визначає провідні напрями соціалізації учнівської молоді у зарубіжжі, а саме – особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний [47, с. 161].

Саме ці напрями ми визначаємо як головні, тобто такі, що є найважливішими, найсуттєвішими, хоча й наголошуємо на здійсненні демократичними школами інших напрямів соціалізувальної діяльності, з яких хочемо більш докладно зупинитись на соціально-психологічній адаптації старших підлітків у полікультурному середовищі, розглядаючи це поняття у

широкому трактуванні. Значний внесок у розробку широкого поняття адаптації вніс Ж. Піаже. Згідно з його концепцією, адаптація розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії й асиміляції. Перший з них забезпечує модифікацію, функціонування організму у відповідності з властивостями середовища, другий же процес змінює певні компоненти цього середовища, переробляючи їх згідно із структурою організму або включаючи у схему поведінки суб'єкта. Категорія «адаптація» в такому розумінні може бути застосована для характеристики активності суб'єктів, що перебувають на різних рівнях особистісного розвитку [76].

Крім того, згідно з Л. Філіпсом, адаптованість виражається двома типами відповіді на вплив середовища:

а) прийняття та ефективна відповідь на соціальні очікування, з якими зустрічається кожен згідно зі своїм віком та статтю (наприклад, відвідування школи й оволодіння навчальним предметом або стосунки з однолітками). Таку адаптивність Л. Філіпс вважає вираженням комфортності до тих норм, які суспільство пред'являє до поведінки особистості;

б) адаптація не зводиться просто до прийняття соціальних норм; вона означає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими умовами, а також здатність надавати подіям бажане для себе спрямування. Така адаптивність характеризується прийняттям рішень, проявом ініціативи та визначенням свого майбутнього. Особистість, яка здійснює переважно цю форму адаптації, не відходить від проблемних ситуацій, а використовує ці ситуації для реалізації своїх цілей [120].

Оскільки добре адаптованою людиною вчені-психоаналітики вважають ту людину, в якій продуктивність, здатність насолоджуватись життям і психічна рівновага не порушені, то міра такої адаптивності може використовуватись також як один з критеріїв успішності особистісної соціалізації.

Проекція запропонованої класифікації на діяльність демократичних шкіл уможливила виокремлення головних напрямів соціалізації, що

характерні саме для цих типів навчальних закладів. До таких ми відносимо:

- особистісний напрям – це становлення особистості як соціальної істоти у сфері внутрішніх її самовизначень і відносин "Я–Я". Інтегральним ціннісно-смісловим утворенням, яке відображає стан та якість цієї сфери інтеріоризованої соціальності, є концепція особистісного сенсу життя та його вищих цінностей;

- міжособистісний напрям – це сфера становлення та розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливості спілкування і спільної діяльності з іншим – відносини "Я–Ти". З такого спілкування та взаємодії починається як процес соціалізації, так і внутрішній розвиток особистості;

- соціально-груповий напрям. Це сфера відносин "Я–Ми", у межах якої молода особистість має оволодіти в школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп. Це відносини сімейно-побутові, гендерні та вікові;

- духовно-ціннісний напрям, як сферу відносин людини зі світом «Я–Універсум», де змістом соціалізації виступають пошуки смислу власного існування і, як результат, становлення та утвердження людського духу та системи цінностей;

- соціально-адаптаційний напрям як здатність адекватно реагувати та ефективно діяти у часто змінюваних та непередбачуваних соціальних умовах [38; 68].

Тому у нашому дослідженні ми розглянемо саме ці напрями соціалізуючої діяльності демократичних шкіл, увесь комплекс яких реалізується за допомогою цілого спектру педагогічних методів, засобів і технологій.

Зазначений висновок ґрунтується на аналізі діяльності демократичних шкіл Європи. Школи, наведені нижче для ілюстрації, були відібрані за такими критеріями:

1) географічний критерій (який вибраний в межах даного дисертаційного дослідження) – школи Європи;

2) критерій розміру – в нашому дослідженні ми порівнювали великі за розміром (Каунтерсорт Ком'юніті Коледж – до 500 учнів) та малі школи (Саммерхілл – до 100 учнів);

3) критерій популярності – вибрані для дослідження школи досягли визнання в суспільстві, мають найбільший рейтинг популярності завдяки успішній роботі з соціалізації учнів.

На реалізацію особистісного напрямку соціалізації спрямовано, передусім, ті методи, засоби й технології організації навчально-виховного процесу, які сприяють відкриттю учнями власного "Я", їхньому залученню до самоосвіти, самоорганізації власного життя, надають можливість самостійно вибудовувати власну освітню траєкторію для цілісного розвитку особистості – правилами роботи усіх демократичних шкіл є вільне відвідування уроків, самостійне, без втручання з боку вчителів або батьків, прийняття учнем рішення щодо способу проведення власного дозвілля, відсутність системи покарань, спостерігачів, шкільної форми, розподілу за статевими та релігійними ознаками тощо.

Так, З. Редхед (Z. Readhead), нинішній директор першої британської демократичної школи Саммерхілл, заснованої А. Нейлом, вважає, що є тільки два способи встановлення контролю над дітьми: або диктувати їм, що робити, або взагалі не втручатися. Педагогічний колектив, на її думку, має уникати обох цих крайностей та увійти у дитяче суспільство на рівноправних засадах [156]. Батьки дітей, за традицією школи Саммерхілл, не долучаються до навчального процесу саме тому, що вони не в змозі, на думку педагогів, знайти “золоту середину” між цими двома правилами.

За результатами нашого дослідження, учням школи Саммерхілл надається можливість управляти власним життям самостійно, без впливу дорослих, без їхніх практичних щоденних порад та очікувань. Вирішуючи, чи підуть вони на урок, чи ні, учні самостійно встановлюють межі власної

свободи та відповідальності, аби зробити своє життя безпечним та щасливим. Невдоволення, протидія учителям, упертість, наголошують вчителі школи Саммерхілл, можуть існувати тільки в школах загального типу, де є примусові, обов'язкові види занять і система покарань. Відповідно, коли учні виконують той вид навчальної діяльності, який встановив учитель, між обома сторонами навчального процесу можуть виникати конфлікти. Коли ж учні працюють над самостійно вибраним завданням (індивідуально, в підгрупах або в групах), зникає багато передумов для конфліктів та непорозумінь. За словами А. Нейла, “учителі в традиційних школах переконані, що можуть ухвалювати рішення замість учнів, або нав'язувати їм свою думку, тільки виходячи з того факту, що вони старші, розумніші та мають інший статус. Ця омана і є корінням зла і першопричиною виникнення конфліктних ситуацій” [196, с. 37].

Робота школи Саммерхілл, так само як і робота всіх демократичних шкіл, побудована за однією концепцією: навчально-виховний процес має максимально імітувати суспільство дорослих, в яке підлітки увійдуть по закінченню школи, адже саме в таких умовах соціалізація учнів може вважатись ефективною, оскільки учні будуть найкраще підготовлені до дорослого життя. Обираючи предмети для самостійного вивчення, кожен учень керується практичною цінністю знань з даних предметів для його подальшого життя і майбутньої професії. В молодшому шкільному віці учень може виявити цікавість до тих чи інших предметів або видів практичної діяльності переважним чином в процесі гри. У старшому шкільному віці, коли нахили та здібності кожного учня вже є більш чітко визначеними, вчитель може зацікавити учня новими предметами, пояснивши зв'язок цих предметів з тими, що вибрав безпосередньо сам учень.

Аналіз статистичних даних цієї школи свідчить, що її випускники стали науковцями, лікарями, учителями, інженерами, письменниками, художниками, є навіть один сенатор, хоча школа і не вважає успіхи учнів виключно своєю заслугою. Невтручання в прийняття рішень учнями, надання

свободи вибору навчальних предметів і є, на думку засновників і вчителів школи, передумовою для того, щоб кожен учень школи “знайшов себе”. Кожен учень сам має визначити, що для нього є важливим, цікавим, актуальним, яких він має набути знань і навичок, що згодом визначать його майбутню професію.

Таким чином, школа Саммерхілл прагне допомогти кожному учневі створити базу для подальшої реалізації своїх планів на майбутнє. Яскравим прикладом допомоги школи учневі в успішній реалізації його життєвих планів є біографія успішного журналіста, працівника агенції "Рейтерс" Б. Енскома (B. Anscome). Він описує себе перед вступом до школи як “неврівноваженого, заляканого, несміливого хлопчика”, а навчально-виховний процес школи характеризує як такий, що “рятує учня в емоційному та інтелектуальному сенсі” [194, с. 5]. За словами автобіографа, “саме школа Саммерхілл допомогла позбутися комплексу меншовартості та почуття сором’язливості в такій мірі, що я все життя успішно досягав своїх цілей та контактував з новими людьми” [194, с. 5].

В цьому аспекті розглянемо також іншу британську демократичну школу – Дартінгтон Холл (Dartington Hall), що розташована в м. Девон. Її історія нараховує 61 рік (1926 – 1987). Засновник школи Л. Елмхірст (L. Elmhirst), створюючи нову школу, мав на меті пожвавити життя місцевої сільської громади, зупинити міграцію у великі міста, створити прецедент і приклад для наслідування в сфері оптимізації експериментального сільського господарства, лісництва, створити центр мистецтва. Засновник прагнув створити навчальний заклад, який би відійшов від встановлених освітніх стандартів. Школа не планувалася як місце для навчання сільських дітей, натомість як школа-інтернат, навчання та проживання в якій було поділено на три етапи – початкова школа (до 8 років), середня (до 13 років) та старша (до 16 років).

Серед спільних ознак, що характеризують школи Дартінгтон Холл і Саммерхілл, можна назвати відсутність системи покарань, спостерігачів,

шкільної форми, розподілу за статевими та релігійними ознаками. У школі не було обов'язкових занять, як і посади головного вчителя. Вчителі-наставники школи працювали за принципом, що виховання повинно відбуватися природнім шляхом, тобто таким, яким би воно було б в домашніх умовах [220].

Порівнюючи ці дві школи, ми констатуємо, що Дартінгтон Холл поклала початок існування демократичних шкіл сімейного типу, адже вона планувалась як розширена родина і була поділена на секції, що забезпечувало диференціацію старших учнів за профілями в навчанні. Так, учні, які своїм основним заняттям по закінченню школи бачили садівництво та бджільництво, працювали в секції сільського господарства, поєднуючи практичну роботу з паралельним вивченням ботаніки, зоології, генетики, селекції та інших предметів, які становлять теоретичну базу цієї сфери діяльності. У секції сільськогосподарського обладнання учні могли брати участь у ремонтуванні та конструюванні техніки, вивчаючи дисципліни технічного циклу; в секції птахівництва, окрім практики вирощування птахів, вивчалися такі предмети як комерція, статистика, годівля.

Аналізуючи діяльність школи можна констатувати, що Дартінгтон Холл не є виключенням серед інших демократичних шкіл у реалізації особистісного напрямку соціалізації учнів. Так, в навчальному плані не передбачено обов'язкових предметів, а розклад занять, їх кількість та види, форми позакласної роботи, тривалість всіх видів занять обираються учнями виключно на добровільних засадах. Однак, якщо молодші учні навчаються в процесі ігрової діяльності, то учні старших класів вже більш свідомі в плані вибору майбутньої професії. Старші учні активно консультуються з учителями в питанні доцільності вибору того чи іншого предмету в контексті обраної професії. Саме цей чинник і визначає роль вчителя в демократичних школах – вчитель виступає не тільки вихователем, а й радником-консультантом [220].

Таким чином, у роботі кожної секції школи Дартінгтон Холл органічно поєднувалися вивчення навчальних предметів, трудова діяльність та позакласна робота. Саме таке поєднання, на нашу думку, є найбільш цінним, оскільки виступає головною передумовою творчого засвоєння суспільного досвіду для залучення молоді до системи суспільних відносин.

Нашу увагу в контексті реалізації демократичними школами особистісного напрямку соціалізації учнів хочемо зосередити також на школі під назвою Каунтерсорт Ком'юніті Коледж (Countersthorpe Community College), заснованій у 1970 р. Популярний британський журнал "Lib Ed" описує її як "найбільш патріархальну школу" в графстві Лейсистершир, Англія [156, с. 71]. Ця школа активно демонструє спільну для усіх демократичних шкіл парадигму соціальної рівності учнів та вчителів, зокрема можливості обирати не тільки предмети, але й методику їх викладання. Д. Гріббл констатує, що це "призвело до блискучих результатів під час державних випускних іспитів" [156, с. 95].

Яскравим прикладом реалізації особистісного напрямку соціалізації стала в школі учнівська автономія – головний учитель школи Д. Сміт (J. Smith) зазначала з цього приводу, що "незалежно від суб'єктивної точки зору кожного вчителя на навчальний план, в школі панувала загальна думка, що основною метою роботи було створення умов для процвітання учнівської автономії" [211, с. 5]. Вчителі школи Каунтерсорт Ком'юніті Коледж, як і вчителі всіх демократичних шкіл загалом, спільні в переконанні, що система навчання та виховання традиційних шкіл суперечить створенню такої автономії, адже вона не ставить учня в центр навчально-виховного процесу. В традиційних школах, на їхню думку, діє таке бачення системи освіти, згідно якого учні мають працювати за планом, який встановлює учитель або державні установи (міністерства). За таких умов учні часто не розуміють доцільність вивчення того чи іншого предмета. Згідно ж плану роботи школи Каунтерсорт Ком'юніті Коледж, учень повинен, по-перше, сам спрямувати навчальний процес на себе за допомогою різноманітних видів діяльності, як

ігрової, так і академічної, а, по-друге, сприйняти наставництво учителів, які добре вивчили всі схильності, таланти, особливості та вади своїх учнів [156; 211].

Тому, у школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж з метою підвищення ефективності навчання учні поділені на групи за віковими критеріями, а кожна група, в свою чергу, поділена на окремі так звані “команди”, всередині яких працюють вчителі з окремих навчальних дисциплін. Базові предмети, такі як математика, література, соціологія та інші викладаються поза роботою в “команді”. Навчальний план і денний розклад створюють максимально сприятливу для реалізації учнівської автономії атмосферу: в кожного учня є свій розклад роботи поза “командою”, заснований на принципі урахування власних інтересів, а сам час роботи в команді визначається виключно учнем. Наприклад, іноземні мови вивчаються поза “командою”, але учні можуть проконсультуватися з приводу виконаного завдання з учителем іноземної мови з “команди”. Ця система забезпечує опанування учнями Національного курсу та успішне складання національних іспитів у віці 16 років, в той же час, створюючи рамки для різнобічного їхнього розвитку, не шкодячи автономності [134].

За даними нашого дослідження, організація навчальних занять за двома типами дає можливість здійснювати особистісний напрям соціалізації учнів у цій школі. Перший полягає в тому, що учитель сам встановлює, які саме навички повинні отримати учні та обирає завдання, що тренують ці навички. Завдання для учнів є обов'язковими до виконання, і по завершенні тренувань вони набувають базових навичок для подальшої роботи в тому ж напрямку. Учитель ставить нові завдання та цілі, для успішного виконання яких необхідно володіти набутими навичками. Другий тип дає учням можливість самостійно обирати вид діяльності, інтерес до якої і забезпечує мотивацію. Один вид роботи може трансформуватися в інший, набувати різноманітних форм. Кожен окремий вид роботи, застосований в комплексі, вчить учня здійснювати вибір, робити висновки, прищеплює смаки та

преференції [134; 156].

Передумову успішного розвитку особистості вчителі школи бачать у поєднанні обох підходів, адже якщо учитель дозволяє учневі працювати тільки за другим типом, то набуті учнем навички є, як правило, безсистемними та непов'язаними між собою. Більш того, другий тип розглядається педколективом школи як ризикований, тому що учень може пізно навчитися писати, читати тощо.

В той же час не можна надавати переваг і першому типу організації навчальних занять, адже другий тип має суттєві позитиви, оскільки зацікавлює учнів у навчальному процесі, формує в них власні переконання, впевненість у собі, вчить довіряти власним судженням, стимулює їх до розвитку пізнавального інтересу при вивченні предметів та доводить, що навчальний процес – це не сувора необхідність, а цікава діяльність, адже тільки інтерес до навчання може бути передумовою успішної соціалізації.

За результатами нашого дослідження, саме в реалізації учнівської автономії полягає основна відмінність школи Каунтерсорт Ком'юніті Коледж від шкіл Саммерхілл та Дартінгтон Холл, де свобода вибору обмежується навчальними предметами, які були раніше вибрані та затверджені учителями. Поза межами “команди” в школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж учень вирішує, які предмети вивчати, а в межах “команди” учневі надавалась додаткова свобода вибору щодо видів діяльності на час дозвілля.

Головним завданням міжособистісного напряму шкільної соціалізації, за Н. Лавриченко, є формування гуманістичного ставлення до іншої людини, навчання учнів мистецтву міжособистісних стосунків. Учні, паралельно з формуванням ділових взаємовідносин, мають також навчитися довірливішим, дружним стосункам з метою вирішення навчальних завдань та становлення доброзичливої атмосфери в шкільному колективі [47].

Встановлення міжособистісних контактів вимагає від учнів належного рівня комунікативної компетентності, уміння взаємодіяти з усіма членами колективу, навичок організації спільної праці, уміння налаштувати

співпрацю в групах за інтересами, вираженості в спілкуванні. Прищеплення та виховання учням цих якостей досягається самою системою організації навчально-виховного процесу в демократичних школах.

Так, демократичні школи активно сприяють розвитку комунікативних навичок, які дають учням можливість знайти спільну мову, порозумітися. Оскільки розвиток мови й мовлення є найважливішою ланкою у підготовці молоді до виконання міжособистісних соціальних ролей, то в демократичних школах метою викладання дисциплін є не тільки і не стільки надання учневі мовних знань, а, насамперед, мовних умінь та навичок.

Можна констатувати, що набуття інтеракційних навичок та вмінь з метою досягнення міжособистісної взаємодії пов'язане з процесом безпосереднього спілкування, оскільки інтеракцію можна визначити як "комунікативну дію, спрямовану на досягнення взаєморозуміння у спілкуванні та спільній діяльності" [34, с. 496]. Яскравим прикладом, який характеризує інтерактивну взаємодію, є спілкування учнів та вчителів. Вчителі демократичних шкіл виступаючи в ролі консультантів та наставників та, практикуючи педагогіку діалогу, у будь-яких навчальних ситуаціях сприяють набуттю учнями інтеракційних навичок. Взаємодія позитивного, емоційно сприятливого характеру формує в учнях нормативні зразки міжособистісних стосунків і, як наслідок, починають набувати дійсного виховного та соціалізувального значення довірливі, дружні стосунки між членами учнівського колективу [47, с. 166].

За даними нашого дослідження, набуттю учнями демократичних шкіл інтеракційних навичок сприяє розроблена цими школами технологія педагогічної підтримки, яка полягає у підтримці інтелектуального та фізичного розвитку учня, створенні умов для його успішної взаємодії з оточуючими – ровесниками, педагогами, батьками. Вчителі демократичних шкіл дотримуються демократичного стилю відносин з учнями, практикують педагогічний діалог замість монологу.

Результатом та важливим позитивом такої технології педагогічної

підтримки є проектування учня в центр навчального-виховного процесу. Так, загальноприйнятим в школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж є те, що стосунки учителя та учня засновані більш на любові та взаєморозумінні, ніж на повазі. Тут вважають, що повага без любові – порожня, а іноді, навіть суперечлива категорія. Любов включає в себе й повагу, а співпраця учитель-учень стає більш плідною, коли ця любов взаємна. Так, Д. Сміт, описує багатовекторність та різноманітність роботи вчителя в школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж бажанням прищепити учням впевненість у власних силах, створити в учнів школи віру в те, що учитель завжди спрямує їх на вірний шлях, допоможе не тільки у вирішенні складних завдань у навчанні, а і в залагодженні міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів. Тому, на відміну від традиційних шкіл, педагогічні завдання учитель реалізує у скритій, а не у відкритій формі. Наприклад, щоб навчити учня грамотно писати, учитель не проводить диктантів, не створює списків обов'язкових творів для читання. Вибір учнями літератури для читання обумовлений виключно суб'єктивними чинниками та смаками. Учні використовують не тільки художню літературу, але й газети, журнали, статті для власних досліджень, досягаючи, за результатами семестрових екзаменів, більших успіхів, ніж їх однолітки з традиційних шкіл. Таким чином, учні школи Каунтерсорт Ком'юніті Коледж вивчають тільки той матеріал, який вони обрали самі за принципом доцільності, цікавості й корисності. Не витрачаючи часу на діяльність, яка, на їх думку, не потрібна й не корисна, вони мають всі можливості для подальшого розвитку своїх знань, умінь та навичок, що, в свою чергу, тренує почуття самосвідомості, самоповаги, відповідальності, формує вміння ставити й досягати певну мету [211].

Крім того, у школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж особа вчителя не сприймається як “вищий розум”. Учитель, на думку педагогів школи, не повинен нав'язувати власні міркування щодо способу вирішення проблем, а навпаки – максимально дати учням можливість висловити свої судження, довести собі, друзям, учителю їх доцільність та правильність. Заохочення

учнів до висунення власних пропозицій стає результатом високого рівня впевненості у собі, відчуття гідності та власної важливості, підвищує їхню комунікативність.

Порівнюючи кращі зразки практики демократичних шкіл Європи у впровадженні особистісного, міжособистісного, соціально-групового, духовно-ціннісного та соціально-адаптаційного напрямів соціалізації учнів з соціалізувальною діяльністю демократичних шкіл інших регіонів, ми розглянемо для порівняння одну з найвідоміших демократичних шкіл Олбані Фрі, яка була заснована М. Лью (M. Leue) в 1969р. з метою створення для учнів умов природного та необмеженого розвитку, спрямування учнівського потенціалу на досягнення успіху власними силами, що, в свою чергу, створює всі передумови для успішної соціалізації [156].

За даними нашого дослідження, денний розклад кожного учня в цій школі складається не тільки з уроків, але і з консультацій з учителем та із так званих “навчальних періодів”. Навчальний період – це робота для удосконалення учнівських трудових якостей, практичних навичок та вмінь. Цей вид роботи, започаткований в школі Олбані Фрі, переймають багато демократичних шкіл, наприклад британська школа СЕНДС. У навчальних періодах учні можуть вчитися готувати їжу, займатися різьбленням по дереву, вчитись писати музику тощо. Прибирання школи, дрібний ремонт, готування їжі цілковито знаходиться в сфері відповідальності учнів, що виховує в них відповідальність, взаємоповагу, вміння жити в колективі та бути корисними в суспільстві.

З цією ж метою в школі також застосовується технологія педагогічної підтримки: вчитель виступає консультантом, стимулює природну цікавість учнів на шляху до отримання нових знань та навичок. Д. Гріббл так описує цю практику: “Учням дають ключі, а їх завдання – відкрити двері” [156, с. 81]. Ці “ключі” полягають в такому структуруванні навчальних матеріалів, щоб вони не містили готових відповідей на всі питання з теми,

натомість пробуджували цікавість учнів до самостійного пошуку цих відповідей.

Слід зазначити, що ефективність навчально-виховного процесу цієї школи контролюється батьками. В школі Олбані Фрі створено спеціальний центр, де батьки мають можливість контролювати навчальний процес та соціальний розвиток своїх дітей, адже тут їх вважають партнерами в навчанні та вихованні учнів. Педагоги відмічають, що коли батьки виявляють цікавість до освіти своїх дітей і навіть допомагають вчителям, шкільне життя значно поживається, успіхи учнів у навчанні покращуються, що обумовлено підвищенням значимості учіння. А успіхи в школі створюють передумови для успішної соціалізації школярів, яка, в свою чергу, обумовлює подальші успіхи в їхньому житті.

Ефективною технологією реалізації соціально-групового та духовно-ціннісного напрямку соціалізації учнів виступає учнівське самоврядування, як форма колективного управління, участі всіх членів учнівського колективу в житті школи. В усіх демократичних школах, що були нами проаналізовані, ключовим елементом системи самоврядування є шкільні збори.

Так, в школі Саммерхілл усі учасники зборів, незалежно від статусу, мають право голосу. Спосіб, за яким проводяться шкільні збори, нагадує збори парламенту. Обов'язки розподілялися шляхом голосування, але згодом шкільна громада повернулася до звичайної системи: одна людина – один голос. За даними нашого дослідження, серед ознак системи самоврядування цієї школи можна назвати також обов'язкове підпорядкування певним правилам, які встановлюють шкільні збори. Правила дозволяють, наприклад, учням називати вчителів по іменах. Однак, не всі правила школи, що були встановлені зборами, настільки ліберальні: певні з них зобов'язують учнів дотримуватись побутового графіку (час обіду, час відпочинку). Як вже було зазначено, робочий графік (відвідування уроків, виконання домашніх завдань) складається кожним учнем персонально для себе, з урахуванням власних смаків, здібностей, переконань, але після затвердження, його

виконання є обов'язковим [122].

Учні, які порушують дисципліну, можуть покарати, наприклад залишити без пудингу чи примусити більше працювати в шкільному саду [193]. Ідея полягає в тому, що як правила, так і покарання встановлюються виключно шкільними зборами, на яких, зазвичай, присутні учні майже всієї школи, що і забезпечує їм більшість. На цих зборах влада фактично не знаходиться ні у керівництва, ні у вчителів. Проблемні питання, конфлікти та непорозуміння, які виникають в школі між учнями та вчителями, завжди розглядаються на шкільних зборах. Наприклад, в школі Саммерхілл, учень після уроку гончарства відмовився мити за собою обладнання. Вчитель був новий і не знав, як вирішити проблемну ситуацію самостійно, тому її було висунуто на розгляд шкільних зборів, де вона і отримала жваве обговорення: чи заборонити учневі відвідувати уроки гончарства до кінця семестру, чи тільки до того часу, доки він не помиє обладнання; чи примусити його помити обладнання усіх учнів класу; чи повинен він заплатити комусь за вимите обладнання тощо. Пропоновані варіанти вирішення проблеми були доцільними, обговорення було помірковане та розсудливе, а пропозиції учнів та дорослих приймалися на паритетних засадах [118; 156].

Зазвичай, процедура шкільних зборів не розтягнута. Звичайно, кожна дрібниця не може виноситись на розгляд шкільних зборів за браком часу, хоча, треба визнати, в школі Саммерхілл конфлікти між учнями та вчителями трапляються рідко. Учні сприймають педагогічний колектив як своїх друзів, і саме такі доброзичливі стосунки призводять до співпраці, що значно мінімізує кількість конфліктів та непорозумінь. Враховуючи той факт, що кожний вид занять відвідують тільки ті учні, які хочуть бути на ньому присутні, проблема погіршення відносин майже ніколи не виникає. Але, якщо непорозуміння все ж таки має місце, проблема виноситься на розгляд зборів, а “покарання” не призначається безпосередньо учителем, що і дозволяє відносинам між учнем та учителем не погіршуватись [166].

Таким чином можна констатувати, що школа Саммерхілл – це

суспільство дітей, яке дітьми й управляється. Воно ґрунтується на загальній “платформі”, якою опікується педагогічний колектив. Зазначимо те, що список тем, який можна винести на обговорення шкільних зборів, все ж обмежений, адже учні не повинні опікуватись фінансовими, господарськими справами, зв’язками з громадськістю, загальним управлінням.

Отже, Саммерхілл визнає різницю між світом дорослих і світом дітей, однак обережно слідкує за тим, щоб свобода вибору учнів не була обмеженою, щоб учні не мали конфліктів, в той же час залишають їм можливість вирішувати свої справи самостійно – шкільні збори на високому рівні можуть сприяти вирішенню як персональних конфліктів, так і проблем із загальною дисципліною. Такий підхід забезпечує формування в школярів активної життєвої позиції, дає досвід практичного життя за демократичними принципами, вчить взаємоповазі, сприяє побудові в них системи загальнолюдських цінностей [122; 166].

За даними нашого дослідження, в іншій школі – Дартінгтон Холл – система самоврядування зміцніла й пройшла через етапи перетворень, перед тим як прийняти кінцеву форму у вигляді стабільної системи зі своїм центральним органом – Консульством. Основною функцією Консульства було висунення на обговорення будь-яких рекомендацій. Так, дружина засновника Д. Елмхірст вела “Клуб питань”, де кожен присутній міг поставити будь-які запитання, в тому числі й особисті. Орган самоуправління в старшій школі мав дворівневу систему, який теоретично володів повноваженнями щодо вирішення практично всіх питань, щоправда за виключенням тих, які стосувалися безпеки або здоров’я всіх членів шкільного колективу. Перший рівень був представлений так званим Комітетом порядку денного, на якому приймалися рішення другорядної важливості, обговорювалися та перевірялися питання до винесення на збори. Найважливіші ж рішення приймалися безпосередньо органом самоуправління другого рівня – на загальних зборах – відкритих засіданнях, на яких всі присутні, учні й вчителі, мали рівні права, зокрема право одного

голосу, що забезпечувало між дорослими та дітьми паритетні стосунки, засновані на принципах соціальної рівності. На зборах намагалися встановлювати якомога менше правил поведінки й максимально демократизувати систему покарань. Наприклад, якщо учень на уроці порушує дисципліну, вчитель попросить його вийти. Тепер інцидент має вважатись вичерпаним. Якщо учень нанесе шкоду обладнанню школи або особистим речам, він повинен, згідно рішення зборів, полатити або оплатити їхню вартість [220].

В демократичній школі Каунтерсорт Ком'юніті Коледж самоврядування представлено добре організованою командною системою. Загальна атмосфера, що панує на зборах, є неформальною та дружньою, як і в школі Дартінгтон Холл. Учні та вчителі, що є єдиною командою, ставляться одні до других, як до рівних за статусом. Відвідуючи збори такої “команди” можна побачити, що обговорення поточних питань ведеться невеликими групами одночасно в одному і тому ж приміщенні, причому присутність учителя не обов'язкова для підтримання тиші та порядку процедури прийняття рішень. Присутність вчителів на таких обговореннях взагалі не обов'язкова, частина питань вирішується тільки учнівським колективом, за згодою всіх членів команди. За таких умов організації самоврядування учні щиро зацікавлені в тому, що вони роблять, впевнені у правильному виборі рішення складних питань, набувають досвіду відповідальної поведінки. Ці чинники ставлять учнівську автономію на високий рівень розвитку.

Також, завдяки тому, що система самоврядування в школі поставлена на дуже високий рівень організації, учні відчують себе повноцінними членами колективу. Вони узгоджують та затверджують шкільні правила тільки разом, усім колективом. Про високий рівень самоповаги та усвідомлення своєї важливості та рівності свідчить той факт, що коли одного разу важливе рішення було прийнято вчителями без згоди учнів, це стало причиною загальношкільного страйку – учні захистили своє право на самоврядування [134].

Розглянемо досвід організації системи шкільного самоврядування ще однієї демократичної школи – Кляйнгруппе Луфінген (Kleingruppe Lufingen), яка була заснована Ю. Йегге (J. Jegge) у 1971 р. в м. Цюріх (Швейцарія). Вона планувалася як експериментальна школа під назвою “Вчимося маленькими групами” (Schule in Kleingruppen) для допомоги тим учням, які через суб’єктивні чинники не можуть вчитися та нормально розвиватися в традиційних школах. “Навчання в маленьких групах” не може бути заміною традиційній школі, але є альтернативним варіантом навчання для дітей з емоційними розладами. Учні такого типу проявляють себе вже в початковій школі, що є підставою для їх переведення у Кляйнгруппе Луфінген, де їм приділяють особливу увагу [168].

Як було зазначено, учні школи Кляйнгруппе Луфінген отримали репутацію “проблемних” у тих традиційних установах, де вони навчалися попередньо, і це надає системі шкільного самоврядування в зазначеній школі ще більшої важливості. Учні цієї школи, прагнучи позбутися такого ярлика, зацікавлені у створенні нормально функціонуючого шкільного суспільства, де кожен його член, разом з рівними правами, має низку обов’язків та соціальних функцій.

Так, в школі Кляйнгруппе Луфінген, система самоврядування представлена, як і в інших європейських демократичних школах, загальними учнівськими зборами, які мають формат "круглого столу". Така система дає можливість обговорювати проблемні питання, вислухати точки зору всіх учнів і прийняти оптимальне рішення, яке б задовольнило всіх. Слід зазначити, що як вчителі, так і керівництво школи свідомо не беруть участі в засіданнях “круглого столу”, покладаючи повну відповідальність за прийняті рішення та їх можливі наслідки на плечі учнів [156; 168]. Це сприяє вихованню в них почуття відповідальності, повертає віру учнів в самих себе, формує навички самостійного прийняття рішень та готує учнів до повноцінного життя в суспільстві поза школою.

Розглядаючи систему самоврядування в школі Олбані Фрі, слід зазначити, що вона ідентична за своєю структурою з моделлю такої системи школи Дартінгтон Холл. Єдиною відмінністю від школи Дартінгтон Холл є те, що як вчителі, так і батьки несуть паритетну відповідальність за стан справ у школі. Самоврядування в школі Олбані Фрі представлене зборами, що мають великі повноваження та багато функцій. Учні та вчителі мають по одному голосу. На зборах вирішують майже всі питання пов'язані зі шкільними фінансами, звільненням та прийняттям нових учнів та вчителів, запровадженням нових предметів та призначенням відповідальних для ефективного виконання рішень. Цікавою відмінністю від інших демократичних шкіл стало те, що більшістю голосів учні встановили, як одне з перших правил, що уроки будуть обов'язковими до відвідування і триватимуть по 40 хвилин. З часом ця система стала більш гнучкою (відмовилися від грифу "обов'язковий" стосовно відвідування деяких предметів). Хоча, як відмічає Д. Гріббл, "відвідування та дисципліна знаходяться на високому рівні, тому що учні пам'ятають про випускні іспити, які учні обов'язково мають скласти згідно діючого законодавства" [156, с. 239]. Правилами школи також передбачена відсутність покарань.

Необхідно зазначити, що серед дослідників освітніх систем існує думка, що допущення учнів до шкільного самоврядування надає "недосвідченим" учням карт-бланш для прийняття важливих рішень, що може призвести до затвердження ними сумнівних або відверто шкідливих правил. Насправді, аналізуючи результати нашого дослідження, можна стверджувати, що основною метою системи самоврядування школи Олбані Фрі, як й інших демократичних шкіл, є створення умов співпраці вчителів та учнів, причому прийняття найоптимальніших рішень буде результатом такої співпраці. На таких зборах, як правило, вчителі діляться своїм життєвим досвідом та знаннями, учні – неупередженим ставленням до речей, відкритістю, щирістю та любов'ю.

Отже, можна констатувати, що існування шкільного самоврядування

в альтернативних демократичних школах є запорукою не тільки компетентної організації навчально-виховного процесу та значного зниження рейтингу побутових конфліктів, а й засобом, який вчить учнів жити в умовах демократії. Крім того, оскільки в таких школах часто навчаються учні різних національностей, які можуть говорити різними мовами, представляти різні культури і мати різний соціальний статус, то демократизація шкільного життя створює полікультурне виховне середовище, яке сприяє формуванню поважливого ставлення як до представників інших культур так і до системи цінностей, за якої інтернаціоналізм поєднується з національним самовизначенням та самоідентифікацією.

Реалізація духовно-ціннісного напряму соціалізації учнів у демократичних школах виражається також в акценті на моральному вихованні учнів, оскільки моральна культура особистості є органічною складовою духовної культури суспільства. Під моральною культурою особистості ми розуміємо орієнтацію духовного світу людини на служіння ідеалам добра і краси. В свою чергу, загальнолюдські духовні цінності, зафіксовані у правах людини, у заповідях та моральних законах всіх релігій, в більшості філософських систем, складають зміст морального виховання.

Одним з нетрадиційних методів морального виховання учнів, що пройшов апробацію в демократичних школах, є розробка та реалізація індивідуальних проектів, яка пронизує всі вікові категорії дітей. Наведемо приклад тематики проектів, що стосуються родини учня молодших класів: "Я"; "Моя сім'я"; "Мої бабусі та дідусі"; "Мої брати та сестри"; "Тварини у моїй родині"; «Мої найближчі та давні предки»; "Видатні люди мого роду"; "Я – громадянин планети Земля". Робота над проектами проводиться в індивідуальному режимі учнів, після її завершення відбувається захист проекту та проводиться конкурс на кращий проект [125; 136; 150]. Як підтверджують результати дослідження, значення такої форми роботи важко переоцінити, адже основні напрями розвитку дитини як особистості

зкладаються в ранньому віці, тому стає зрозумілою виняткова роль, яку відіграє сім'я у вихованні та соціалізації дітей.

Родина впливає на всі сфери формування й духовного зростання особистості, та найважливішу роль, як підтверджують результати нашого дослідження, вона відіграє у моральному вихованні особистості. Саме тому в демократичних школах незаперечного значення надається збагаченню моральних понять учнів: батьки, сім'я, рід, родина, родовід. Інтерес до життя близьких людей забезпечує формування основ гуманізму, допомагає учням зрозуміти такі загальнолюдські цінності, як людяність, справедливість, почуття обов'язку та відповідальність, чуйність, совість, гідність, любов до людей та інші.

Значної уваги в демократичних школах також надають естетичному вихованню учнів, оскільки остання є частиною виховного процесу і безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Педколективи демократичних шкіл усвідомлюють, що в процесі естетичного виховання формуються естетична свідомість і поведінка школяра, тому важливо навчити учнів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи оточуюче, людина не може залишатися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного. Тому потрібно, щоб підлітки вміли розрізняти красиве і потворне. З цією метою у розглянутих нами демократичних школах часто застосовують екскурсії в природу, у теплий період року частину уроків проводять на природі, практикують відвідування художніх вернісажів та концертів класичної музики, а також функціонування в школі художніх майстерень.

Поряд із розвитком естетичного сприймання, прищепленням естетичних смаків у процесі естетичного виховання в учнів формують естетичне ставлення до навколишньої дійсності, адже людина повинна не лише милуватися красою природи чи пам'ятками культури, а й берегти і

захищати їх. Тому в практиці розглянутих нами демократичних шкіл застосовують такі різноманітні джерела:

а) твори образотворчого мистецтва. Під час спостереження картини або скульптури, яка відображає життя людини чи природи, в підлітків розвивається не лише сприйняття, а й фантазія: вони мислять, уявляють, «домальовують» зображене, бачать за картиною події, образи, характери;

б) музику, яка, відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, на її поведінку;

в) художню літературу. Головним виразником естетики в літературі є слово. Словесний образ має ще й понятійну основу й сприймається насамперед розумом. Тому література – важливий засіб розвитку інтелекту людини;

г) театр, кіно, телебачення, естрада. Цінність їх у тому, що, крім змістової частини, вони об'єднують в собі елементи багатьох видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю);

г) поведінка та діяльність школярів. Достойні вчинки учнів, успіхи в навчанні, праці, спортивній, громадській, художній діяльності повинні стати предметом обговорення з естетичних позицій;

д) природа: її краса в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і неживій природі;

е) оформлення побуту (залучення учнів до створення естетичної обстановки в школі).

Таким чином, в межах духовно-ціннісного напрямку соціалізації особистості школяра важливою складовою діяльності демократичних шкіл є становлення його морально-ціннісних орієнтацій, тобто спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих моральних цінностей, які становлять основну мету життя й засоби її досягнення, а також виконують функцію найважливіших регуляторів поведінки особистості.

В контексті дослідження реалізації напрямку підвищення адаптивності

учнів до полікультурного середовища в демократичних школах, розглянемо досвід школи Кляйнгруппе Луфінген для «проблемних дітей», про яку уже згадувалось вище. Д. Гріббл описує цю школу так: “Учні не потрібно примушувати працювати та не треба шукати мотивацію для навчання, вони самі знаходять в собі сили не витратити час в порожнечу. Вони прикрашають приміщення, працюють в саду, прибирають, готують їжу для себе та вчителів, причому все це відбувається цілком добровільно, в невимушеній, доброзичливій атмосфері. Людина, яка не знає, що ці учні не змогли пристосуватися до традиційної школи через “проблемність”, ніколи б в це не повірили” [156, с. 156].

Ю. Йегге вважає найголовнішим те, що “в сучасному полікультурному просторі існує багато чинників, які обмежують розвиток дитини [168, с. 109]. Тому для вирішення цієї проблеми учні школи Кляйнгруппе Луфінген розподілені на дві основні групи: учні з соціокультурними та учні з психологічними наслідками обмеження розумових здібностей.

Соціокультурні наслідки такого обмеження, на думку Ю. Йегге, полягають у тому, що в дитини виявляються адаптивні, мовленнєві труднощі та бар’єри в міжособистісному спілкуванні. Учні часто не бачать стимулу для навчання, тому що учитель не застосовує відповідних мотиваційних критеріїв, а батьки не в змозі, з огляду на побутові або суб’єктивні причини, допомогти перебороти труднощі, які виникають в школі.

Психологічна проблема, за Ю. Йегге, ґрунтується на твердженні, що з самого раннього дитинства людина повинна почувати свою захищеність, любов та підтримку батьків, і якщо ця умова виконується, дитина відчуває свою індивідуальність і починає розвивати в собі почуття зрілості, незалежності та самоповаги. Підтримка вчителем учня в навчально-виховному процесі, заохочення та увага тільки зміцнюють ці позитивні якості. В разі ж відсутності цих умов, дитина розвиває в собі протилежні якості – дезадаптацію, невпевненість, апатію, навіть агресію [168].

Виходячи з цього, вчителі школи Кляйнгруппе Луфінген бачать своїм основним завданням виховання в своїх учнів почуття елементарної самоповаги. Учні також створюють багато стимулів до навчання. Школа не має на меті працювати одразу з багатьма учнями, зважаючи на те, що кожний з цих учнів потребує індивідуального підходу, вчительського кураторства, власної програми навчання та вирішення проблеми з культурою поведінки. Концепція школи побудована на переконанні в тому, що при правильному педагогічному підході можна виховати з таких учнів гідних членів суспільства.

За даними нашого дослідження, школа Кляйнгруппе Луфінген також активно застосовує учнівську автономію – тут відсутній фіксований розклад уроків. Кожен день учні виконують різні види робіт. В цій школі кожний новий робочий день розпочинається з неакадемічної роботи – учні та вчителі у невимушеній атмосфері снідають та розмовляють, доки не почувають в собі бажання розпочати робочий день. Вчителі фактично не проводять уроки в повному розумінні цього слова, а тільки спрямовують учнів та надихають їх на певний вид діяльності. Схожість до британських моделей демократичних шкіл (Саммерхілл, Дартінгтон Холл) обумовлюється тим, що окрім академічного, школа приділяє увагу трудовому навантаженню – тут діє одна робоча кімната та дві майстерні – гончарна та художня. Все, що виготовляють учні своїми руками (одяг, театральне обладнання, іграшки тощо), використовується в школі професійно.

Запровадження трудового навчання має ту саму мету, яка визначена однією з пріоритетних в демократичних школах – естетичне виховання учня у трудовій діяльності. Важливим чинником, також, на думку Д. Гріббла, є і те, що “робота, яку виконують учні, сприймається серйозно дорослими, і вони самі починають її серйозно сприймати” [156, с. 134]. Учні самостійно обирають собі види діяльності, працюють над ними, роблять помилки і самі ж їх виправляють. Уміння шити, малювати, ліпити вони здобувають самостійно, без тренувань та консультацій з боку спеціалістів та майстрів з

цих видів робіт, тому що такі в школі відсутні. Часто і головний вчитель відсутній, тому що він вирішує адміністративні питання і за межами школи, але це не зупиняє навчально-виховного процесу.

Таким чином, учні набувають досвіду побудови гармонійних стосунків як з однолітками, так і з дорослими, вчаться створювати позитивний психологічний клімат у групі, проходять курс психологічної реабілітації та корекції, тобто значно підвищують рівень власної адаптивності й соціалізованості.

Необхідно зазначити, що частина учнів, які закінчили школу Кляйнгруппе Луфінген, все ж таки не позбавляються ярлика “проблемних”. Зазвичай, такі випускники мають труднощі у подальшому житті, зокрема з пошуком роботи, тому на цьому етапі вихованці школи Кляйнгруппе Луфінген також не залишаються позбавленими допомоги. Так, щоб найкраще вирішити питання їхньої подальшої адаптації та соціалізації, Ю. Йегге заснував незалежну організацію під назвою Мертплац (Märtplatz), головною метою якої є допомога тим учням школи, які страждають на депресії, наркотичну залежність, шизофренію, а також підтримка таких випускників у пошуку стимулів, отриманні спеціальності тощо.

Ю. Йегге, обґрунтовуючи необхідність існування школи Кляйнгруппе Луфінген та організації Мертплац, пише: “Всі вчителі мають добрі наміри у відношенні до учнів. Вони хочуть, щоб учні подолали труднощі та набули самоповаги, навчилися піклуватися один про одного та розвивати свої таланти в міру своїх можливостей. Вони мусять увійти в дорослий світ відповідальними, чесними особистостями та кваліфікованими фахівцями. Але, на жаль, часто слова у них розходяться з ділом. Традиційні школи з великою кількістю учнів не тільки не завжди розвивають таланти дитини, а дуже часто їм просто шкодять. Серед численних вихованців школи одному учневі важко не тільки розвинути, а навіть розкрити свої таланти в такому конкурентному середовищі. А якщо цей учень від природи має сором’язливий характер, то школа загального типу тільки поглибить в ньому

почуття невпевненості та комплекс меншовартості. Я переконаний, що традиційні школи – не те щоб некорисні, а просто шкідливі” [156, с. 157].

Для повноти дослідження практики реалізації зазначених вище напрямів соціалізації учнів, вважаємо за потрібне розглянути досвід країн Центральної та Східної Європи в організації демократичних шкіл за визначеними нами умовами соціалізації, зокрема таких, як “Школа Самоопределения” (заснована А. Тубельським в м. Москва, Росія), школа Карла Роджерса (Угорщина) та школа “Сплот” (Польща).

Названі школи спільні в системі своєї організації: вони мають обмежену кількість учнів, що сприяє ефективності засвоєння знань, ненормований робочий день, вільне відвідування занять, учні мають можливість обирати предмети для вивчення, виходячи виключно з власних переконань, смаків, здібностей. Головна умова успішної соціалізації – система самоврядування – представлена шкільними зборами, в яких на паритетних засадах мають право брати участь учні, батьки та вчителі. Рішення зборів негайно запроваджують в шкільний навчально-виховний процес. Естетичне виховання учнів відбувається через запровадження трудового навчання, як невід’ємної частини навчально-виховного процесу школи. Як правило, в тих школах, які носять ознаки демократичних, особливу увагу приділяють позакласній освіті, тобто участі учнів у культурно-масових заходах, конференціях, навіть відрядженнях.

Розглядаючи їхню систему самоврядування більш детально, слід зазначити, що в школах з невеликою кількістю учнів (Дартінгтон Холл, “Сплот”, школа К. Роджерса) діє практика регулярного проведення загальних зборів з правом (але не з обов’язком) присутності на них учнів, вчителів, адміністрації, а в деяких – і батьків. На цих зборах вирішуються всі питання життя школи, хоча в деяких школах не підлягають обговоренню питання, пов’язані зі здоров’ям та безпекою [5].

Головуючими на таких зборах є учні або вчителі, обрані демократичним шляхом. Будь-який учень або педагог школи може зібрати

екстрені збори, якщо вважає, що його права порушені. Ухвалені зборами рішення є обов'язковими для виконання всіма учасниками педагогічного процесу: учнями, вчителями, адміністрацією школи. Змінити або відмінити будь-яке рішення можуть тільки такі ж наступні збори.

Водночас школами з великою кількістю учнів (наприклад Каунтерсорт Ком'юніті Коледж) керують виборні органи – зазвичай це парламент, а особисті питання, проблеми або скарги розглядають спеціально обрані демократичним шляхом виборні органи – суддівські колегії, трибунали тощо.

Таким чином, за даними нашого дослідження, у демократичних школах постійно ведеться пошук таких форм організації шкільного життя, які б усунули пригнічення особистості, домінування колективного над індивідуальним, а інтереси особистості були б захищені та органічно поєднані із суспільними. Отже, ця проблема у навчально-виховному процесі будь-якої школи залишається однією з найважчих у розв'язанні. Саме тому в процесі експериментальної роботи особлива увага надається вивченню передового педагогічного досвіду з цієї проблеми.

Проводячи порівняльну характеристику демократичних шкіл, не можна не відповісти на критику з приводу можливого низького рівня знань учнів даного типу шкіл, з причини відсутності обов'язкових занять, мінімізації вчительського та батьківського контролю, приділенню більшої уваги трудовому вихованню та позакласній роботі. Результати даного дисертаційного дослідження спростовують ці твердження. Так, А. Нейл писав: “Важко пояснити інспектору із управління освіти, чому дев'ятирічний хлопчик в нашій школі не вміє читати” [195, с. 23]. В демократичних школах не використовуються однакові шаблонні мірки для всіх учнів, натомість учнівські знання аналізуються, підсумовуються і оцінюються виключно станом на час завершення школи, а отримані результати, як правило, є досить якісними [195] (Див. Додаток В).

Отже, нами проведено порівняльний аналіз практики найбільш відомих демократичних шкіл, пріоритетним напрямом діяльності яких є здійснення соціалізації учнів на засадах демократії та гуманізму. Означене вище дає можливість зробити такі висновки:

- ґрунтуючись на класифікації, запропонованій Н. Лавриченко, ми виокремили такі напрями соціалізації учнів в демократичних школах:

а) особистісний напрям. Він визначається, як всебічний розвиток особистості в соціумі в сфері критичного мислення, самовираження та оцінки власного "Я". Особистісний напрям визначає прагнення та цілі людини та способи досягнення життєвої мети. Особливістю реалізації особистісного напрямку в демократичних школах Європи є те, що ці навчальні заклади максимально допомагають учням розкрити свою особистість шляхом отримання вмінь самостійної роботи, організації власного навчання в школі та за її межами, надають можливість самостійно планувати шлях власної освіти для всебічного розвитку особистості; б) міжособистісний напрям. Це сфера становлення моральних цінностей, розвитку знань, умінь та навичок особистості, які надають їй можливість на належному рівні спілкуватися та співпрацювати на всіх рівнях з іншими (відносини "Я – Ти"). Слід зазначити, що такий рівень взаємодії значно поживляє соціалізувальні процеси, сприяє активізації внутрішнього розвитку особистості; в) соціально-груповий напрям. Цим терміном позначається сфера відносин "Я – Ми", у межах якої молода особистість має оволодіти в школі, по-перше, навичками спілкування з різними соціальними групами, по-друге – вмінням працювати в команді з метою досягнення спільних цілей. Цей напрям включає сімейно-побутові, гендерні та вікові відносини. Уклад найвідоміших демократичних шкіл Європи (таких як Саммерхілл, Каунтерсорт Ком'юніті Коледж, Кляйнгруппе Луфінген та інших) також активно сприяє реалізації міжособистісного та соціально-групового напрямів, оскільки передбачає тісне співробітництво учнів, роботу над спільними науковими проектами, організацію спільних мистецьких та спортивних проектів, активні консультації з вчителями,

залучення вчителів і батьків до участі в таких проектах; г) духовно-ціннісний напрям, як сферу відносин людини зі світом «Я – Універсум», де змістом соціалізації виступають пошуки смислу власного існування і, як результат, становлення та утвердження людського духу та системи цінностей; д) соціально-адаптаційний напрям як здатність адекватно реагувати та ефективно діяти в часто змінюваних та непередбачуваних соціальних умовах. В практиці демократичних шкіл ефективно здійснюється також духовно-ціннісний напрям соціалізації учнів, оскільки вся система побудови навчально-виховного процесу сприяє становленню такої структури особистості, основою якої є ідеали, життєва мета, світоглядні основи й моральні цінності та створює умови для самоствердження та самореалізації всіх його учасників: учнів, вчителів, батьків. Крім того, навчально-виховний процес демократичних шкіл Європи максимально імітує суспільство дорослих, в яке підлітки увійдуть після закінчення школи. Саме в таких свідомо організованих умовах буде успішно здійснюватись соціалізація учнів, оскільки вони будуть найкраще підготовлені до дорослого життя.

Висновки до першого розділу

Аналіз проблеми, що досліджується, свідчить, що більшість фахівців розглядають соціалізацію як складний процес соціальної взаємодії людей, формування у них соціального досвіду, становлення та розвиток їх як цілісних особистостей.

Базисом для теоретичного обґрунтування сутності соціалізації учнів у демократичних школах стали такі філософські концепції, як концепція соціологізму Е.Дюркгейма, ядром якої є філософсько-соціологічна теорія моралі; теорія екзистенціалізму (філософії існування) з її послідовниками М. Хайдеггером, К. Ясперсом; ситуаціоністський підхід (А. Тешфел, Д. Тернер, С. Московіті); конструкціоністський підхід. Філософські погляди представників наукових шкіл взаємодоповнюють теоретичне обґрунтування визначеного соціального феномена. Аналіз психологічних теорій соціалізації

старшокласників у демократичних школах був здійснений завдяки: психоаналітичній теорії З. Фрейда; біхевіоризму (особливо з посиланням на концепцію Б. Скіннера); теорії соціального наuczіння А. Бандури; концептуальному положенню Г. Тарда та соціологічній концепції Т. Парсонса, П. Бергера та Т. Лукмана. У межах зазначених теорій соціалізація трактується як комплексний процес, що дає індивіду змогу засвоїти певні соціальні ролі та стати повноцінним членом суспільства і увійти в нові сфери об'єктивного світу та суспільства.

Аналіз існуючих підходів зарубіжних та вітчизняних вчених до проблеми соціалізації дав змогу запропонувати авторське визначення цього поняття з проекцією на демократичні школи. Ми визначаємо соціалізацію в демократичних школах як процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду в форматі соціальних стосунків, який зумовлює його становлення та розвиток як цілісної особистості.

Основними теоретичними передумовами становлення та розвитку мережі демократичних шкіл стали кардинальна перебудова і якісне оновлення принципів діяльності освітніх систем більшості країн Європи, яке розпочалося на межі 70-х років XIX ст., що призвело до посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад функціонування освіти. Ініціаторами таких інновацій стали прогресивістські, вільні, експериментальні та інші види альтернативних шкіл, в концептуальну основу яких було закладено педагогічні ідеї таких видатних реформаторів освіти, як Ж-Ж. Руссо, Р. Штайнера, М. Монтесорі, С. Френе, Ф. Ферера, Д. Хольта, Д. Дьюї, А. Нейла та інших. Саме розвиток альтернативної освіти зумовив утворення мережі демократичних шкіл, що мають такі ключові характеристики: повна свобода учнів в межах навчально-виховної діяльності, включаючи вільне відвідування занять, довільний вибір академічних предметів та визначення глибини вивчення кожного з них, самостійне складання власного навчального плану; відсутність оцінювання; залучення учнів до мистецької, трудової та спортивної діяльності; акцент на

позакласній роботі; розвинена система самоврядування із рівною мірою участі учнів, вчителів та батьків.

Головними напрямками соціалізації старших підлітків в демократичних школах є особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, духовно-ціннісний та соціально-адаптаційний.

Проведений нами порівняльний аналіз діяльності демократичних та інших типів шкіл свідчить, що позитивній соціалізації сприяють: учнівська автономія; технологія педагогічної підтримки; демократичне учнівське самоврядування.

Ми дійшли висновку, що педагогічними умовами успішної соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи є: забезпечення системного моніторингу показників розвитку і соціального становлення учнів; врахування вікових життєвих ритмів та забезпечення свободи вибору дій; стимулювання активності учнів задля розвитку демократичних ініціатив та зміцнення інститутів шкільного самоврядування; організація «життєвого простору» учнів, що сприяє формуванню уміння вчитись на власному досвіді; формування особистісно орієнтованого виховного середовища на основі інтеграції зусиль школи та сім'ї; створення високого рівня комфорту учнів.

Таким чином, у діяльності демократичних шкіл варто розмежовувати зовнішні параметри (такі як: необов'язковість занять за визначеним розкладом, свобода вибору форми та місця навчальних дій, визначення ролі вчителя як партнера та консультанта) й логіку педагогічного впливу із визначенням віддаленої життєвої та суспільної перспективи – успішної соціалізації.

Слід зазначити, що діяльність демократичних шкіл, як і традиційних, не гарантує успішну соціалізацію всіх без винятку учнів. Вивчення досвіду діяльності передбачає запозичення вдалих напрацювань, що не повинні бути проігноровані наукою та шкільною практикою.

РОЗДІЛ II

ПРАКТИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКОЛАХ ЄВРОПИ

2.1. Зміст освіти як інструмент соціалізації учнів у навчально-виховному процесі демократичних шкіл

Відхід людства від технократизму визначає соціокультурний контекст стратегії розвитку сучасної освіти. Сьогодні результатом освіти вважається не лише високий рівень знань, а й готовність до життя в умовах багатокультурності, зі сформованим світоглядом, здатність вільно орієнтуватися в складних проблемах сучасного світу та розуміти власне місце в ньому, що є компетентнісним чинником соціалізації. Йдеться про формування в молоді життєво важливих вмій, які трактуються міжнародною педагогічною спільнотою як ключові компетентності, а соціальна компетентність займає чільне місце в їх переліку.

Актуальна сьогодні ідея компетентнісної освіти та ключових компетентностей, якими має володіти особистість для успішного соціального та особистісного життя, має тривалу історію. У 1978 р. у США Департаментом освіти компетентнісно-базована освіта визначалася як процес, що має на меті розвиток в учнів базових навичок, які необхідні для нормального функціонування у суспільстві, а компетентності трактувалися як утворення, що складаються з основних навичок, знань, ставлень та поведінки, що необхідні для виконання практичного завдання чи діяльності [53; 216].

Роздуми щодо необхідності формування в учнів компетентностей, а не лише трансляції обсягу знань в межах освітнього процесу, були висловлені у 1996 р. ЮНЕСКО, яка представила доповідь Міжнародної комісії з освіти XXI ст. "Освіта. Прихований скарб", відомої як доповідь Ж. Делора (J. Delors). У доповіді було сформульовано 4 вихідних положення,

на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Ці положення представляють глобальні компетентності [26].

В цьому ж році інша міжнародна організація, що працює на теренах Європи, – Рада Європи – також наголосила на необхідності набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У доповіді "Ключові компетентності в Європі", проголошеній на симпозиумі, присвяченому проблемам середньої освіти, було запропоновано перелік з 5-ти груп ключових компетентностей, якими мають володіти молоді люди: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням; компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; здатність вчитися впродовж життя [165].

Європейський Союз (ЄС) також активно долучився до розвитку компетентнісної ідеї. Результатом тривалих дискусій та досліджень стало затвердження Європейським парламентом у 2006 р. Європейської довідкової системи ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Документ визначає "компетентність" як "комбінацію знань, вмінь та ставлень у відповідному контексті", а "ключові компетентності" як такі, що їх потребують індивіди "для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості" [173]. Визначення ключової компетентності свідчить про те, що соціальні характеристики особистості розглядаються ЄС як надзвичайно важливі для життя в сучасному суспільстві.

В той же час можна констатувати, що Європейська довідкова система складається з 8-ми ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова компетентність; навчатися вчитись; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність [52].

Наведений перелік свідчить про те, що міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності входять до переліку ключових компетентностей, які повинні набуватись на момент закінчення формального навчання громадянами ЄС на рівні, що озброїть їх для дорослого життя та слугуватиме основою для подальшої освіти в системі навчання впродовж життя. Тому міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності визначаються як такі, що охоплюють усі форми поведінки, що надають можливість індивідам брати ефективну та конструктивну участь у соціальному та трудовому житті, особливо в ускладнених суспільних умовах, та, у разі необхідності, вирішувати конфлікти [210].

Відповідно до цього, знаннями, вміннями та ставленнями, які визначають цю компетентність, є такі:

- **Знання:** особистісне та соціальне благополуччя вимагає розуміння того, як індивіди можуть забезпечити собі оптимальне фізичне та ментальне здоров'я, зокрема в якості ресурсу для себе та власної сім'ї, а також знання, яким чином здоровий спосіб життя може цьому сприяти. Для успішної міжособистісної та соціальної співучасті важливим є розуміти норми поведінки та манери, які є загальноприйнятими в різних суспільствах та середовищах (наприклад, на роботі), а також бути обізнаним з базовими концепціями щодо індивідів, груп, робочих організацій, гендерної рівності, суспільства та культури. Важливим є розуміння багатокультурних та соціо-економічних вимірів європейських суспільств, а також те, яким чином національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською ідентичністю.

- **Вміння:** ядром цієї компетентності є вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, висловлювати та розуміти різні погляди, бути здатними викликати довіру при веденні переговорів та співпереживати. Індивіди повинні вміти долати стрес та розпач, виражаючи це в конструктивний спосіб, а також вміти розрізняти особистісну та професійну сфери.

- **Ставлення:** у сенсі ставлення компетентність ґрунтується на

співробітництві, позитивному сприйнятті та цілісності. Індивіди повинні бути зацікавлені в соціально-економічному розвитку та міжкультурному спілкуванні, цінити розмаїття та поважати інших, бути готовими долати забобони та приймати компромісні рішення.

За даними нашого дослідження, володіння соціальною компетентністю також розглядається як обов'язкова умова нормального функціонування індивіда в суспільстві, а освіті відводиться одна з основних ролей у її формуванні. Такі вчені як Д. Уелш (J. Welsh) та К. Бірман (C. Bierman) трактують соціальну компетентність як "комплекс когнітивних навичок та умінь, які учень використовує для успішної соціальної адаптації" [217, с. 147]. Г. Холмс (G. Holmes) визначає соціальну компетентність як "межі, в яких здійснюється успішний розвиток учня" [162, с. 3]. Дослідник виділяє певні показники, які служать компонентами соціальної компетенції. Ними є: а) активне спілкування учнів; б) вміння приймати рішення; в) конструктивне вирішення конфліктів; г) уміння ставити мету і досягати її; д) контроль власної поведінки [162].

Необхідно зазначити, що проблема формування соціальної компетентності не є простою для освітніх установ. Про це пишуть вчені Р. Хорнер (R. Horner), К. Вінсент (C. Vincent) та Д. Сугай (G. Sugai), наголошуючи, що "впродовж останніх десятиліть шкільне населення стало надзвичайно різноманітним. Учні одного класу можуть бути різних національностей, представляти різні культури, розмовляти різними мовами, бути вихідцями з різних соціальних верств. Школи в цих умовах постають перед викликом створення такого середовища, яке було б чутливим до міриад культурних відмінностей та було б в змозі забезпечити соціальний і академічний успіх всіх учнів. Вони вже не можуть обмежитися фокусуванням виключно на трансляції академічного курикулуму (розкладу), а мають відповідати за створення та підтримання соціокультурного мікрокосмосу, який сприятиме навчанню учнів спілкуватися з носіями різних цінностей та культурними нормами плюралістичного суспільства" [164,

с. 78].

Таким чином, соціальна компетентність розглядається міжнародною спільнотою як обов'язкова характеристика особистості, а базовим інструментом її формування у школах є зміст освіти [54]. Необхідно наголосити, що демократичні школи володіють багатим досвідом щодо формування в учнів тих соціальних якостей, які складають зміст соціальних компетентностей, визначених європейськими експертами. Йдеться про спроможність індивідів брати активну участь у соціальному житті суспільства, володіти нормами поведінки, загальноприйнятими в ньому та навичками міжкультурного спілкування, цінити культурне розмаїття та поважати інших, що засвідчує успішне протікання соціалізації.

Демократичні школи фактично стали піонерами в розробці та впровадженні особистісно орієнтованого змісту навчально-виховного процесу, до базових принципів якого К. Корн (С. Korn) відносить такі: 1) учень є центром змісту освіти; 2) зміст освіти орієнтовано на цілісний розвиток учня; 3) зміст освіти задовольняє потреби учня в процесі його розвитку; 4) зміст освіти є гнучким; 5) учні беруть участь у встановленні темпу, порядку та змісту навчання; 6) процес навчання ґрунтується на наступності, взаємопов'язаності та структурованості тем; 7) зміст освіти є практико-орієнтованим; 8) зміст освіти є багатовимірним [174, с. 61].

За даними нашого дослідження, концептуальною платформою побудови змісту освіти в демократичних школах є теорія дидактичного прагматизму Д. Дьюї, згідно з якою освіта учня є безперервним процесом реконструкції досвіду, причому джерело змісту освіти криється не в окремих навчальних предметах, а в індивідуальній початковій та суспільній діяльності учня [138, с. 76 – 78].

Так, згідно цієї концепції, зміст освіти розглядається, передусім, не з погляду засвоєння учнями знань, а отримання практичної користі від них. Британський дидакт А. Келлі характеризує основні принципи добору і структурування такої моделі змісту: а) при формуванні навчальних планів

варто відмовитись від мети отримання знань, а сконцентруватись на меті отримання досвіду; б) зробити пріоритетом не мету, а власне процес навчання; в) основна цінність освіти – забезпечити всебічний розвиток особистості учня [171, с. 79].

Аналізуючи ці принципи, А. Келлі зазначає, що в умовах, коли пріоритетом навчання є не мета отримання сухих знань, а розвиток особистості та отримання досвіду, вчитель відходить від сталих догм навчання, стає більш гнучким, вводить в практику експерименти та активно консультує учня за його бажанням. Таким чином, відбувається актуалізація особистісних якостей учня в процесі навчально-виховної діяльності, що дає можливість корегувати їх прояви.

Д. Дьюї також наголошував на важливості навчання через досвід, як на єдиному можливому шляху отримання знань. Він писав: "Головною метою є не отримання знань, а самореалізація" [171, с. 85]. Такий спосіб організації освіти є запорукою зростання особистості в процесі саморозвитку. Навчальні плани при цьому підтримують і заохочують активне навчання отримання досвіду як запоруку ефективної соціалізації.

Така модель змісту освіти, на наш погляд, надає можливість вчителям демократичних шкіл формувати власні цілі та устремління, звільняючи учнів від необхідності слідувати тільки певному набору дій задля досягнення таких цілей. Принципи складання програми дають можливість зосередитися на розвитку в учнів механізмів творчого пошуку та сприйняття на основі досвіду, а не на покращенні поведінки або накопиченні знань.

За А. Келлі, реалізація зазначеної моделі змісту освіти досягається такими інструментами як: міждисциплінарність, особистісний сенс навчання, рефлексія, сукупність навчальних просторів [171, с. 79].

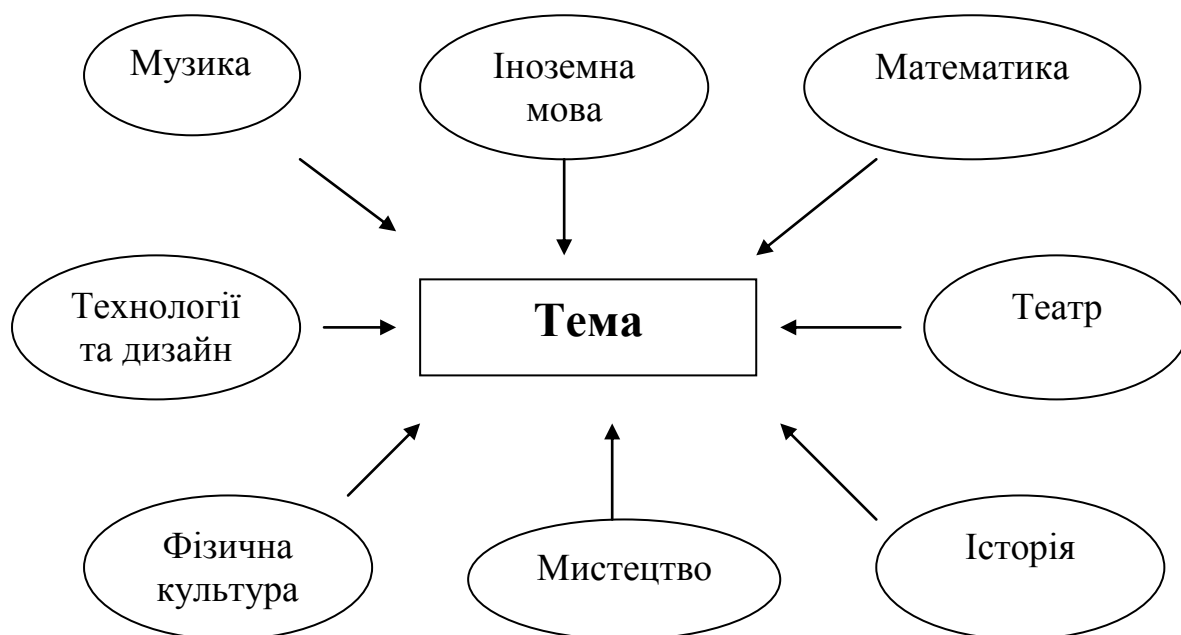
Так, формат міждисциплінарних систем знань, які формують так звану "цілісну модель змісту", характеризується як "комплексний вимір навчально-виховного процесу, спрямований на цілісний розвиток учня та ґрунтується на інтегрованому, практико-орієнтованому навчанні в якому

традиційні академічні дисципліни займають дуже лімітоване місце” [171, с. 80].

Зазначимо, що міждисциплінарність походить від ідеї інтеграції навчальних предметів, а власне інтегрований підхід був предметом розгляду освітян ще з початку ХХ ст. Пропонувалися різні підходи до визначення цього поняття, а також до видів інтеграції. Так, національна асамблея вчителів Великої Британії запропонувала визначити інтегрований підхід як "використання матеріалу навчальних предметів для встановлення зв'язків з практичним життям" [142, с. 7], а британські вчені С. Дрейк (S. Drake) та Р. Бернс (R. Burns) на початку 90-х років ХХ ст. запропонували 3 види інтегрованого підходу: 1) мультидисциплінарний (multidisciplinary), який, в свою чергу, розподіляється на два підвиди: а) інтрадисциплінарний (intradisciplinary) та б) змішаний (fusion) підвиди; 2) міждисциплінарний (Interdisciplinary); 3) трансдисциплінарний (transdisciplinary) [128; 145].

1) Мультидисциплінарний підхід фокусує увагу на різних предметах. Вчителі, які використовують цей підхід, спираються на стандарти, які встановлені в навчальних дисциплінах близьких до теми, що вивчається. Так, на рис. 2.1.1. показано зв'язки між різними предметами та темою [207; 214].

Рис. 2.1.1. Зв'язок між різними предметами та темою

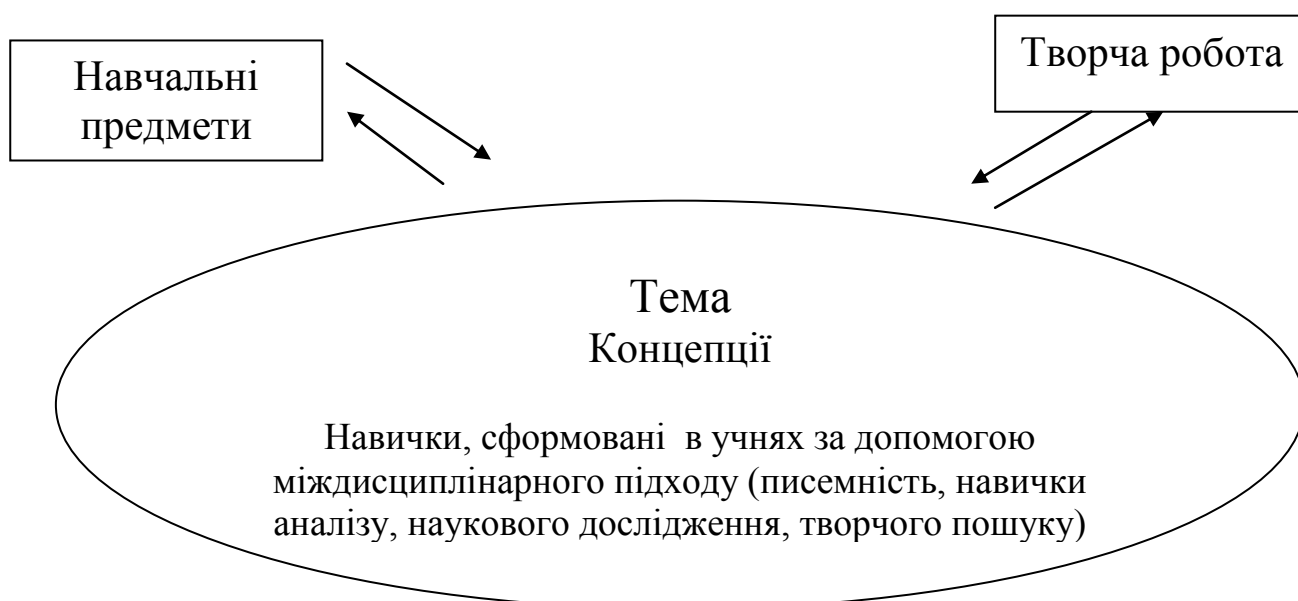


Одним із його підвидів є інтрадисциплінарний підхід, який використовується тоді, коли матеріал допоміжних дисциплін інтегрується вчителями в межах одного основного предмету. Найяскравішим прикладом може бути використання набутих навичок читання, писання та спілкування у процесі вивченні іноземної мови. Вчителі демократичних шкіл часто інтегрують матеріал з історії, географії, політології в межах програми соціологічних наук. Використовуючи такий підхід, вчителі допомагають учням зрозуміти зв'язок між навчальними предметами та світом у цілому, що розцінюється як вагомий механізм соціалізації.

На відміну від нього, змішаний підхід передбачає включення знань, навичок, навіть досвіду до навчального плану. Наприклад, в деяких демократичних школах учням пояснюється необхідність захисту навколишнього середовища в процесі вивчення майже кожної навчальної дисципліни. Так, в демократичній школі Маунт Рейнер (Mount Rainer) вчителі пропагують тему миру в усьому світі на кожному предметі.

2) Міждисциплінарний підхід передбачає створення навчального плану, метою якого є вивчення загальних теорій, які містяться в кожному предметі, виділяючи міжпредметні зв'язки та важливість отримання учнями практичних навичок. Такий підхід демонструє рис. 2.1.2. [142, с. 10].

Рис. 2.1.2. Міждисциплінарний підхід



Виходячи з такої концепції формування змісту освіти, зокрема колектив школи Барбара Тейлор (Barbara Taylor School), створеної Б. Тейлор (B. Taylor) та Л. Хольцманом (L. Holzman) у 1985 р. здійснює комплексний підхід до розкриття змісту та практичного вирішення проблеми забруднення навколишнього середовища, оскільки проблема охорони довкілля є частиною окремої екологічної програми, над якою працюють вчителі та учні школи. Вона передбачає глибоке вивчення питання не тільки на уроках з дисциплін природничого та споріднених профілів, але й створення клубу охорони навколишнього середовища, центру дослідження можливих джерел забруднення, пропаганду культури побуту, нормування та контроль екологічного стану міста [156]. Подібна робота формує систему цінностей, суспільну позицію, переконання, що є змістом соціалізації старших підлітків.

На уроках географії, біології, хімії учні вивчають вплив оточуючого середовища на життя та діяльність людини, а також зворотній антропогенний вплив на довкілля, пізнають способи раціонального використання природних ресурсів. На заняттях історії учні вивчають історію утворення та розвитку корисних копалин, географію їх розташування в країні. На уроках літератури учні дізнаються про ставлення до природи письменників різних періодів. З метою всебічного розгляду проблеми практикуються поїздки в інші природні зони, ботанічні сади, шахти, переробні заводи. Матеріали екскурсій узагальнюють та використовують під час занять з різних навчальних дисциплін.

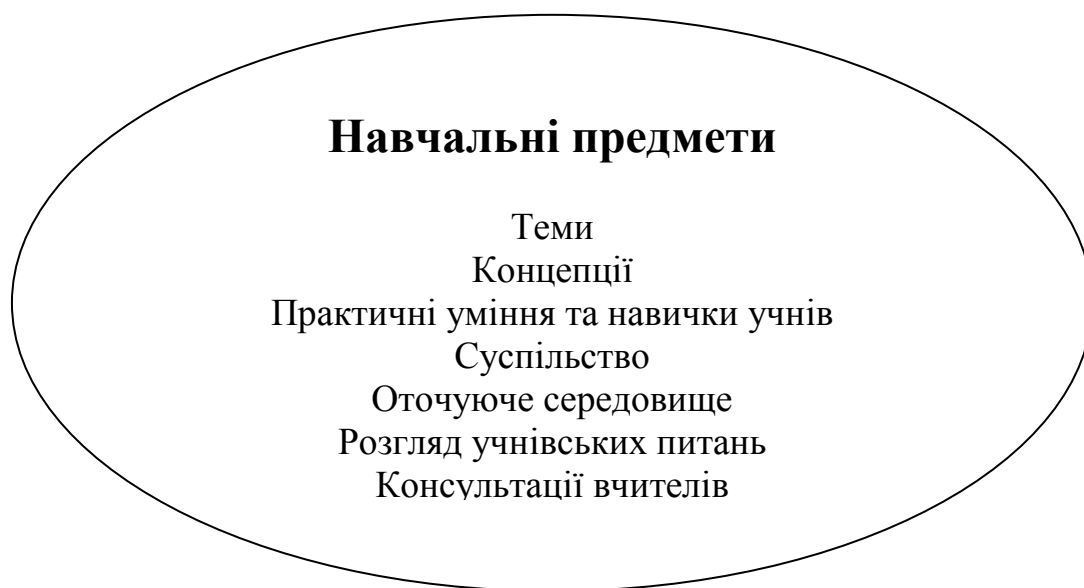
Практичним продовженням комплексного підходу до вирішення проблеми охорони природи є озеленення території школи, годівля птахів у зимовий період, добровільний догляд за місцевим парком та інші види робіт, які допомагають сформувати в учнів екологічну свідомість.

В іншій демократичній школі Сандра Скі (Sandra Skea) учні в процесі конструювання дельтапланів вивчають фізичні сили та закони, завдяки яким конструкція може піднятися в повітря та полетіти. Це активує пізнавальний інтерес учнів і мотивує їх до теоретичного вивчення таких тем, як

електромагнетизм, електродинаміка, сприяє розумінню ними основних принципів пропорційності [142].

3) При трансдисциплінарному підході вчителі формують навчальний план, беручи в основу інтереси учнів. Рис. 2.1.3. демонструє принцип даного підходу [142, с. 12].

Рис. 2.1.3. Трансдисциплінарний підхід



За даними нашого дослідження, трансдисциплінарний підхід до формування змісту освіти у демократичних школах може забезпечуватися двома засобами: навчанням на основі проектів (project-based learning) та обговоренням навчального плану (negotiating the curriculum).

В свою чергу, навчання на основі проектів складається з таких трьох етапів: 1) учні вибирають цікаву для них тему і вносять її в розклад; 2) вчитель, застосовуючи різні методики, виявляє вже наявні знання учня з обраної теми, допомагає з пошуком матеріалу до цієї теми та його аналізом, консультує учня з усіх питань, що виникають; 3) учні оформлюють роботу над темою у вигляді завершеного дослідження, захищають свій проект, пропонують іншим учням та вчителям оцінити його, дати коментарі, рекомендації щодо доповнення (див. Додаток Д).

Яскравою ілюстрацією цього виду навчання в рамках роботи над проектами є те, як учні демократичної школи Олбані Фрі здійснили план-

проект благоустрою того району міста, де знаходилась школа. Так, учні спочатку вивчили теорію та провели практичне дослідження особливостей ґрунту, далі розробили план та побудували макет майбутніх будівель та зелених насаджень з урахуванням доцільності та місцевих потреб, виконали обчислення матеріальних та фінансових затрат. Після завершення проекту було представлено громаді міста і затверджено до виконання на засіданні місцевої виконавчої влади. Цінність цієї роботи, її навчальний та виховний ефект важко переоцінити, адже в результаті її здійснення учні вчилися працювати в команді, розвивали творчі навички, тренували організаційні здібності, опановували теоретичні знання з багатьох предметів, вчилися застосовувати їх на практиці, і, головне, переживали ситуацію успіху, коли їхня робота була належно оцінена і впроваджена в рідному місті. Подібна стратегія організації навчально-виховного процесу сприяє накопиченню досвіду ефективної взаємодії, розширює досвід рольової поведінки у мікросоціумі, що є показниками успішної соціалізації.

Слід зазначити, що всі три підходи до інтеграції змісту освіти у процесі розробки навчальних планів демократичних шкіл, які описані вище, взаємопов'язані, що показано у таблиці 2.1.1 [142, с. 17].

Таблиця 2.1.1. Порівняння підходів до інтеграції змісту освіти у демократичних школах

Характерні особливості	Мульти-дисциплінарний підхід	Міждисциплінарний підхід	Транс-дисциплінарний підхід
<i>Організаційний центр</i>	Стандарти дисциплін, організовані навколо теми	Міждисциплінарні навички, вбудовані в стандарти дисциплін	- Контекст реального життя; - Учнівські запитання
<i>Трактування знання</i>	- Знання найкраще засвоюється через зміст; - Правильна	- Навчальні дисципліни об'єднані спільними концепціями; - Знання є соціально	- Знання є взаємопов'язаними та взаємозалежними; - Багато правильних відповідей;

	відповідь; - Одна істина	базованим; - Багато правильних відповідей	Знання є невизначеним та багатовимірним
Роль навчальних дисциплін	- Навчальні дисципліни є важливими; - Вивчаються визначені дисциплінами поняття і навички;	Акцент робиться на формуванні в учнів міждисциплінарних навичок та понять	Навчальні дисципліни викладаються (у разі потреби), проте акцент робиться на реальне життя
Роль учителя	Учитель є: - координатор; - фахівець з предмету	Учитель є: - координатор; - фахівець з предмету та загальних аспектів життя	Учитель є: - колега учня з планування навчання; - колега учня з засвоєння знань і навичок; - фахівець широкого профілю
Відправна точка	Стандарти дисциплін	Міждисциплінарний міст: знати/робити/бути	- Учнівські питання; - Контекст реального життя
Ступінь інтеграції	Помірний	Середній/інтенсивний	Зсув парадигм
Оцінювання	Ґрунтується на навчальній дисципліні	Зосереджено на набутті учнями міждисциплінарних навичок / понять	Зосереджено на набутті учнями міждисциплінарних навичок / понять
Учень знає:	Поняття, що представлені в змісті навчальних дисциплін	Поняття, що представлені у змісті навчальних дисциплін	Поняття, що представлені у змісті навчальних дисциплін
Учень набув	- Предметні знання, вміння і навички; - Міжпредметні вміння і навички	- Міжпредметні вміння та навички; - Предметні знання, вміння та навички	Міжпредметні вміння та навички, які потрібні в реальному житті
Учень набув	<ul style="list-style-type: none"> - Демократичні цінності; - Науково-практичний світогляд; - Аналітичне мислення; - Корисні життєві навички (робота в команді, самостійність, 		

	відповідальність, комунікабельність, організаційні здібності)
Планування	- Нечіткий дизайн; - На основі стандартів; - Узгодження процесу навчання, стандартів та оцінювання
Процес навчання	- Конструктивістський підхід; - Пошуковий підхід; - Практично-орієнтоване навчання; - Особистісно орієнтоване навчання; - Вибір учня; - Диференційоване навчання
Оцінювання	Баланс традиційних і автентичних оцінок

На основі аналізу результатів проведеного дослідження ми констатуємо, що в демократичних школах використовуються найкращі риси всіх трьох описаних підходів до формування змісту освіти, хоча, слід зазначити, що переважає трансдисциплінарний підхід: навчальний процес частіше має індивідуалізоване спрямування і побудований за принципом корисності та доцільності. Викладання навчальних дисциплін завжди здійснюється з урахуванням практичної спрямованості та можливості використання отриманих знань в майбутньому професійному житті. Велика увага приділяється відповідям на учнівські запитання. Такий підхід дає змогу сформувати в учнів систему демократичних цінностей, розвинути аналітичне мислення, значно розширити світогляд, отримати практичні життєві навички, такі як уміння спілкуватись, працювати в команді, самостійно приймати рішення, йти на компроміс, брати відповідальність за наслідки своїх дій, що, по суті, є показниками успішної соціалізації.

Другою характерною особливістю формування змісту освіти в демократичних школах є те, що ступінь його інтеграції залежить від вікової категорії учнів – йдеться про розбіжності в структуруванні змісту освіти на рівні початкових, основних та старших ступенів демократичних шкіл.

Так, в демократичних школах початкового ступеня (primary school) наприклад, таких, як школа Клонара (Clonara), де навчаються діти до 12 років, єдиною сталою подією є регулярні загальні збори. Учні починають

навчальний рік з того, що знайомляться з новими вчителями, учнями та їхніми батьками. В процесі подальшого спілкування учні, вчителі та батьки влаштовують зустрічі, під час яких окреслюють можливі завдання до виконання впродовж навчального року, тобто, беруть безпосередню участь у складанні навчального плану школи. На таких зустрічах кожен її учасник може вносити пропозиції щодо доповнення та покращення навчального плану на основі своїх прагнень та інтересів [147]. Такий підхід забезпечує позитивну мотивацію учнів до навчання, утверджує їх впевненість в собі та підвищує власну значимість, створює гармонійний психологічний клімат у школі та формує відчуття єдиної команди у всіх учасників навчально-виховного процесу і, в кінцевому результаті, призводить до успішної соціалізації учнів.

На відміну від початкових, у школах основного ступеня (basic school), де навчаються учні 12-14 років, навчальні плани також побудовані на основі активної участі та вільного вибору учнів, але оскільки на цьому етапі учні перебувають у процесі більш інтенсивного міжособистісного спілкування, то потребують більшого інтелектуального стимулювання з боку вчителів. Це проявляється у розширених консультаціях, індивідуальних бесідах, які ґрунтуються на результатах застосування учителями різних прийомів і методів з вивчення індивідуальних особливостей особистості учня. Слід зазначити, що учні, які вчилися у початкових демократичних школах, мають чіткіше розуміння обсягу навчального навантаження, яке вони планують виконати впродовж навчального року. Учні ж, які закінчили початкові класи традиційних шкіл, мають менше досвіду демократичної організації навчально-виховного процесу, тому потребують уважнішого ставлення з боку вчителів та батьків. Тому таким учням вчителі в рекомендаційній формі пропонують внести в навчальний план обов'язкове відвідування певних предметів [174, с. 58].

В свою чергу, на старшу школу (senior school) покладається завдання не лише формування учнем власного "Я" у соціумі, а й успішної інтеграції

випускників до нього, що передбачає спеціалізацію учня в процесі вивчення профільних предметів, а також складання національних іспитів для отримання державних свідоцтв про середню освіту. З цією метою в старших класах демократичних шкіл застосовують комплексний формат – інтеграцію поєднують із структуруванням змісту за предметним принципом в межах обраних учнем профілів.

Отже, за результатами нашого дослідження можна констатувати, що розробляючи навчальні плани разом з іншими учасниками навчально-виховного процесу, вчителі демократичних шкіл повинні врахувати весь комплекс дисциплін, які забезпечують особистісно-орієнтований навчальний процес як головну передумову успішної соціалізації. Вирішальними при цьому мають бути такі чинники, як структура сучасних суспільних відносин, індивідуальні особистісні якості учнів, їх ставлення до природи, праці, людини, культури, мистецтва тощо. Таким чином, навчальний план має бути розробленим з урахуванням як можливостей учнів вибрати окремі предмети в контексті вибору професії, так і їх підготовки до найбільш поширених видів діяльності та міжлюдських стосунків. Як свідчать дані таблиці 2.1.2., раціональне поєднання диференціації та інтегрованості змісту освіти забезпечує повноцінний характер та суспільно необхідний рівень середньої освіти, що досягається на демократичних засадах.

Таблиця 2.1.2. Навчальний план школи Лерхуз (Leerhuis), Бельгія

Назва дисципліни	Орієнтовна кількість годин на тиждень (старші класи)
I. Природничі дисципліни	16-25
1. Загальна біологія	6-11
1.1. Біологія	2-3
1.2. Ботаніка.	1-2
1.3. Фізіологія.	1-2
1.4. Анатомія.	1-2
1.5. Природознавство (інтегрований курс).	1-2

2. Хімія 2.1. Органічна хімія. 2.2. Неорганічна хімія. 3. Екологія. 3.1. Екологія 4. Валеологія 4.1. Валеологія. 4.2. Курс особистісного зростання та здорового способу життя (PSHE) Авторські курси вчителів з природничих дисциплін Основи здорового способу життя. Світ навколо нас. Особиста безпека. Структура суспільства	2-4 1-2 1-2 2-4 2-4 1-2 1-2 до 4 3-6 1-2 1-2 1-2 1-2
II. Фізико-математичні науки 1. Фізика. 1.1. Елементарна фізика. 1.2. Електродинаміка (інтегрований курс). 1.4. Оптика. 1.5. Астрономія (інтегрований курс) 2. Математика 2.1. Алгебра. 2.2. Геометрія. 2.3. Тригонометрія (інтегрований курс)	11-19 6-11 2-3 1-2 1-2 1-2 5-8 2-3 2-3 1-2
III. Гуманітарні дисципліни 1. Історичні науки 1.1. Історія світу. 1.2. Історія цивілізацій (інтегрований курс) 1.3. Історія рідного краю. 1.4. Етнографія (інтегрований курс) 2. Культурно-релігійні науки 2.1. Культурологія. 2.2. Культура і цивілізація. 2.3. Релігієзнавство. 2.4. Етика і естетика (інтегрований курс). 3. Економічні науки	22-38 5-9 1-2 1-2 2-3 1-2 5-9 2-3 1-2 1-2 1-2 2-4

3.1. Економіка.	1-2
3.2. Економічна географія (інтегрований курс)	1-2
4. Філологічні науки	3-5
4.1. Рідна мова.	2-3
4.2. Іноземні мови.	1-2
5. Психологічні науки	5-7
5.1. Основи психології.	2-3
5.2. Психологія сімейного життя.	3-4
Авторські курси вчителів з гуманітарних дисциплін	7-11
Планування кар'єри.	2-3
Економіка і політика.	1-2
Нація, народ і я.	2-3
Підвищення власного культурного рівня	2-3
IV. Майстерні	8-14
1. Мистецькі майстерні	4-8
1.1. Живопис.	1-2
1.2. Театр.	1-2
1.3. Музика.	1-2
1.4. Гончарство, ткацтво, вишивання.	1-2
2. Трудові майстерні.	4-6
2.1. Трудове виховання.	3-4
2.2. Навички приготування їжі.	1-2
Факультативні заняття і консультації	до 10
Лабораторні роботи	до 10
Позакласна робота	до 10

Аналізуючи наведений навчальний план, ми констатуємо, що в ньому представлені всі основні блоки навчальних дисциплін, що й у традиційних школах: природничий, фізико-математичний, гуманітарний, але вони поєднуються з блоками творчого та практичного спрямування (художні та трудові майстерні). Це забезпечує умови для самореалізації та самоствердження всіх учнів відповідно до їхніх уподобань (особливо тих, хто відстає у вивченні дисциплін основного циклу), створює для них ситуацію успіху, забезпечує становлення та розвиток креативних здібностей, формує елементарні практичні навички, необхідні у повсякденному житті

(приготування їжі, навички здорового способу життя, особистісного зростання та інші).

Окрім того зазначимо, що у цьому навчальному плані важливого значення (5-9 годин на тиждень) надається блоку культурно-релігійних наук, який є культуроформуєчим і сприяє становленню світогляду та системи цінностей у старших підлітків. Вивчаючи походження та становлення основних релігій світу, вони знайомляться з дивовижною різноманітністю релігійного світу людини, вчать знаходити причинно-наслідкові зв'язки, в них пробуджується особливого роду інтуїтивне знання, яке згодом породжує особистісну віру, формує духовність та бажання приймати загальнолюдські цінності, підвищує ерудицію.

В свою чергу, блок психологічних дисциплін, також значний за кількістю годин (5-7), покликаний створити умови для самопізнання учнів, яке спонукає до самокорекції та самовдосконалення, допомагає їхній профорієнтації та самовизначенню, створенню позитивного психологічного клімату в школі, формує комунікативні здібності, розкриває психологію сімейного життя.

Особливо відмітимо присутність в навчальному плані блоку "авторські курси вчителів", що характеризує таку особливість демократичних шкіл у контексті змісту освіти, як особистісний сенс навчання. В інших демократичних школах вчителі можуть запроваджувати такі курси, як "Мистецтво заробляння грошей", "Мистецтво театру", "Конфліктологія", "Публіцистика", "Запобігання насильства в родині", "Виживання в екстремальних умовах", "Народна медицина" [142]. Введення до змісту освіти демократичних шкіл таких авторських курсів спрямовано на акцентуацію особистісного сенсу навчального курсу як з боку вчителя, який розкриває власне розуміння його змісту з урахуванням життєвого досвіду, так і з боку учня – останній переосмислює його з позицій становлення власного "Я", що призводить в кінцевому результаті до його позитивної соціалізації.

Іншими інструментами позитивної соціалізації учнів демократичних шкіл засобами змісту освіти, що забезпечують формування ключових компетентностей і, передусім, соціальної компетентності, є творчі майстерні, які використовуються для формування сукупності навчальних просторів, що наповнені матеріальними об'єктами. Серед майстерень, які найчастіше працюють у демократичних школах, є трудові, творчі та спортивні (див. Додаток Ж).

Так, групи учнів, які беруть участь у роботі трудових майстерень, зазвичай виготовляють шкільне обладнання, покращуючи таким чином матеріальну базу своєї школи. Одночасно можуть проводитися бесіди з основних характеристик будівельних матеріалів, їхньої екологічної безпеки, безпеки життєдіяльності при роботі на столярних та металообробних станках тощо. Таким чином здійснюється описаний вище трансдисциплінарний підхід, який забезпечує вивчення теоретичного матеріалу з практичною роботою та формуванням трудових умінь та навичок учнів.

Успішне застосування широких педагогічних можливостей творчих майстерень у демократичних школах демонструє приклад, коли чотири учениці старших класів школи Лерхуз, зацікавившись твором “Гордість і упередженість”, вирішили самостійно поставити за його мотивами спектакль та зняти цей спектакль на камеру. Першим завданням було перевдягнутись в театральні костюми із тієї небагатої колекції, що була в наявності у школі. Виявилось, що для того, щоб підібрати та переробити костюми, потрібно проявити майстерність та винахідливість, що і було зроблено. Після 40 хвилин репетицій учні уже могли доволі непогано танцювати вальс і читати тексти, так що від проголошення ідеї постанови спектаклю до фіксування результату на камеру пройшло не більше двох годин. Цей вдало відзнятий імпровізований спектакль було показано перед всім колективом школи. В результаті було досягнуто значного педагогічного ефекту, а саме: учениці пережили почуття успіху, вони значно підвищили свій статус в школі, покращили самооцінку, набули досвіду командної роботи, здружилися,

впевнилися у власних силах [175].

В свою чергу, учні, які задіяні у роботі спортивних майстерень, окрім, власне, спортивних тренувань, також готують загальні шкільні змагання, де часто виступають арбітрами, започатковують спортивні клуби, в яких працюють як тренери. Слід зазначити, що організація та забезпечення функціонування таких клубів відбувається виключно силами самих учнів з метою організації спортивного життя школи. При цьому вони самостійно розробляють рекламні акції із залучення дітей молодшого віку у такі клуби, проводять агітаційну і роз'яснювальну роботу. В спортивних майстернях проводиться інформаційно-роз'яснювальна робота щодо організації здорового способу життя, раціонального харчування та фізичного навантаження, оптимального графіку робочого дня. Це спонукає старших підлітків опрацьовувати значну кількість літератури з різних галузей знань: анатомії, фізіології, валеології, хімії, екології, фізики, що підвищує їхню обізнаність та ерудицію; сприяє формуванню організаційних і комунікативних здібностей, переживанню почуття успіху, власної затребуваності та значущості. Ці якості в кінцевому результаті призводять до успішної соціалізації особистості.

Ще одним дієвим інструментом демократичних шкіл, що сприяє формуванню соціальної компетентності учнів, є використання ігор з учнями усіх вікових груп. Яскравою ілюстрацією такого підходу є практика застосування ігор у навчально-виховному процесі школи Олбані Фрі. Тут учні різних вікових категорій проводять за ігровою діяльністю більшу частину часу – грають як в рухливі, так і в креативні, предметні, сюжетні, ділові та рольові ігри. У такий спосіб вчителі надають можливість учням звільнити накопичену енергію та обрати собі вид діяльності на кожен робочий день і, навіть, на кожну робочу годину. Вчителі цієї школи поділяють переконання провідних педагогів у галузі демократичної освіти стосовно того, що самостійно обраний учнями матеріал буде вивчено особливо якісно. Свобода вибору обумовлює любов та позитивну мотивацію

до навчання. Крім того, ігрова діяльність є найбільш природовідповідною для підлітків, вона знижує можливість негативних наслідків помилки, тому є психологічно комфортною і безпечною і при цьому допомагає вирішувати цілий ряд педагогічних завдань.

З огляду на таку філософію в школі Олбані Фрі відсутній постійний розклад занять – учні повинні самостійно будувати графік своєї роботи, погоджуючи його з вчителями. Групи учнів, які складаються з кількох осіб, працюють з учителем в узгоджений час. Учні, як правило, не обирають великої кількості предметів, а працюють над тими, які дійсно їх цікавлять і на яких хочуть дізнатись якомога більше в контексті набуття знань і вироблення умінь та навичок для своєї майбутньої спеціальності. Вчителі та батьки можуть бути ініціаторами різних видів роботи, але вони мають право залучати до неї тільки бажаючих [181].

За результатами нашого дослідження, ще одним ефективним інструментом демократичних шкіл у формуванні соціальної компетентності учнів є розвиток рефлексії. Так, в процесі навчання спільне обговорення вчителями та учнями навчального плану, можливість для учнів вносити власні пропозиції щодо його доповнення та вдосконалення дає можливість осмислено проектувати навчальний процес, максимально наближаючи його до інтересів кожного учня. Наприклад, у школі Геріет Тубман (Harriet Tubman) кожний робочий день розпочинається з ранкових учнівських зборів, на яких оголошуються новини школи, вчителі розповідають про зміни графіку роботи (якщо такі є). Також на цих зборах кожен учень планує свій тижневий графік, узгоджує його з вчителями. В понеділок, після загальних ранкових учнівських зборів, вчителі традиційно проводять консультації з кожним учнем. На цьому етапі вчителі використовують своє право давати рекомендації, можуть оптимізувати індивідуальний робочий графік кожного учня на засадах поєднання в такому графіку предметів різного спрямування з метою активізації процесу соціалізації.

Отже, в результаті проведеного дослідження можна зробити такі

ВИСНОВКИ:

- у сучасних соціальних умовах освіта спрямована на виховання освіченої, підготовленої до життя особистості, яка здатна приймати виклики сучасного світу, долати труднощі, формувати завдання та прагнути досягнення цілей. Життєво важливі уміння, які трактуються педагогічною наукою як ключові компетентності, де соціальна компетентність має визначальне значення, мають стати надбанням кожної молодої людини;

- соціальна компетентність розглядається міжнародною педагогічною спільнотою як невід'ємна особистісна характеристика учня станом на завершення шкільного навчання. Основним інструментом її формування в демократичних школах є зміст освіти;

- соціальна компетенція формується в процесі включення учнів у активну діяльність, що забезпечує належний рівень міжособистісного спілкування, вміння приймати рішення та конструктивно вирішувати конфлікти, ставити мету і досягати її. Тому концептуальною платформою побудови змісту освіти у демократичних школах є теорія дидактичного прагматизму Д. Дьюї, згідно з якою зміст освіти розглядається, передусім, не з точки зору засвоєння учнями знань, а отримання практичної користі від них;

- формуванню особистісних якостей, які є запорукою успішної соціалізації учнів в демократичних школах, значною мірою сприяють індивідуально складені навчальні програми, які дають можливість акцентувати на розвитку в учнів механізмів творчого пошуку та сприйняття навколишньої дійсності на основі власного досвіду. Реалізація такого змісту здійснюється шляхом міждисциплінарної інтеграції;

- міждисциплінарність ґрунтується на ідеї інтеграції навчальних предметів. У сучасній педагогічній науці виділяють три види інтегрованого підходу: мультидисциплінарний; міждисциплінарний; трансдисциплінарний;

- в демократичних школах домінує трансдисциплінарний підхід до формування змісту освіти, що ґрунтується на таких постулатах: особистісно

орієнтований навчальний процес, побудований за принципом практичної спрямованості; консультативний принцип побудови уроків – вчитель є асистентом та консультантом на шляху до виконання учнями всіх пунктів навчального плану, який вони склали для себе самостійно. Трансдисциплінарний підхід сприяє формуванню в учнів системи демократичних цінностей, стимулює до повноцінної особистісної самореалізації;

- міра інтеграції дисциплін у навчальному плані залежить від вікової категорії учнів, тобто існують розбіжності в структуруванні змісту освіти на рівні початкових, основних та старших ступенів демократичних шкіл. Спільним для всіх вікових категорій є те, що учні та батьки беруть безпосередню участь у складанні навчального плану школи. Такий підхід забезпечує позитивну мотивацію учнів до навчання та формує відчуття єдиної команди в учнів, вчителів, батьків, але відмінності зводяться до підвищення ролі учителя у формуванні навчальних планів від молодшої до старшої школи у зв'язку зі спеціалізацією учня через вивчення профільних предметів, а також складання національних іспитів для отримання державного свідоцтва про середню освіту. Тому інтеграція поєднується зі структуруванням змісту за предметним принципом в межах обраних учнем профілів;

- дієвими інструментами демократичних шкіл, що сприяють формуванню соціальної компетентності учнів засобами змісту освіти, є організація творчих майстерень, зокрема трудових, художніх та спортивних, застосування ігрової діяльності в усіх вікових категоріях учнів та рефлексія, що дає можливість осмислено проектувати навчальний процес, максимально наближаючи його до інтересів кожного учня.

Таким чином, зміст освіти в демократичних школах Європи відображає соціокультурний контекст стратегії розвитку сучасної освіти і орієнтований на успішну соціалізацію учнів.

2.2. **Форми і методи соціалізації учнів у демократичних школах Європи**

Форми і методи соціалізації, які передбачають формування в учнів адекватних вимогам сучасності характеристик, таких як вміння працювати в колективі, самостійно ухвалювати рішення, вміння вчитись, розглядаються сучасними педагогами демократичних шкіл як невід'ємна складова якісної роботи цих закладів з метою успішної соціалізації учнів. У процесі вирішення цієї проблеми суттєвого значення набуває принцип цілісності та системна реалізація його у процесі всіх видів роботи [41].

Слід зазначити, що існують різні підходи до класифікації форм і методів соціалізації учнів. Так, Н. Лавриченко, спираючись на погляди Дж. Міда (G. Mead) та Б. Кілпатріка (B. Kilpatric), виділяє такі форми і методи соціалізації учнів: 1) метод проєктів; 2) рольові ігри; 3) групові заняття [47]. Український педагог та еколог І. Куроченко зазначає, що основними методами соціалізації учнів є такі: 1) формування комунікативних навичок особистості; 2) формування та розвиток відчуття особистої відповідальності; 3) вироблення умінь ухвалювати власні відповідальні рішення; 4) просвітницька діяльність [44]. Аналіз робіт К. Корн, Р. Бернса та інших свідчить, що основними формами і методами соціалізації учнів вони вважають: 1) діалог з учителем; 2) систему заохочень та покарань; 3) експериментування; 4) рольові ігри; 5) взаємодію з іншими учнями [128; 174].

Такий підхід до висвітлення питання вітчизняними та зарубіжними вченими зумовив необхідність систематизації форм і методів соціалізації учнів. Тому ми розрізняємо індивідуальні (контракти), групові (проєкти) та масові (вистави, конференції, змагання) форми та методи соціалізації учнів у демократичних школах.

Аналіз джерельної бази дослідження [126; 129; 151; 183; 201] доводить, що практика індивідуальної роботи з учнями в демократичних школах може бути різноманітною: окрім самостійної пошукової або

дослідницької діяльності, учні можуть вести спостереження, опікуватися розведенням квітів, виготовляти власними руками різноманітні вироби, займатися позакласним читанням тощо. Ми вважаємо, що саме індивідуальна робота є однією з найбільш ефективних форм, адже експериментальним шляхом виявлено, що в пам'яті людини залишається 10% від того, що вона почула, 50% від того, що побачила і 90% від того, що виконала сама [81, с. 54].

До індивідуальних форм роботи, які застосовують в демократичних школах в контексті соціалізації, перш за все необхідно віднести контракт – його широко використовують в старших класах більшості демократичних шкіл. Контракт – це ретельно розроблений документ, своєрідна угода між старшокласником і вчителем, яка визначає основні напрями індивідуальної роботи учнів під керівництвом педагога. Як правило, в структурі контракту зазначають тему, терміни самостійної роботи над нею, завдання, які необхідно виконати та форму контролю набутих у процесі роботи над темою знань та умінь. Документ обов'язково підписують учень та вчитель, що дає змогу письмово зафіксувати відповідальність сторін та підвищує його значимість. Складання такого контракту обов'язково включає такі етапи:

- обидві сторони детально обговорюють мету виконання даного контракту й обґрунтовують практичну цінність отриманих знань та умінь;

- визначення переліку завдань, які має виконати учень, причому вони записуються в контракт у логічній послідовності та включають як теоретичні (опрацювання літератури з теми), так і практичні (оформлення результатів дослідження) завдання;

- учитель рекомендує літературні джерела й матеріали, якими учень може користуватись; обидві сторони узгоджують графік індивідуальних консультацій з обраної теми;

- обговорення варіантів виконання завдань та альтернативних форм подання результатів контракту (захист, виступ на конференції, презентація, участь у конкурсі тощо);

- визначення критеріїв виконання дослідження та методик оцінювання результатів, включаючи самооцінку та самотестування;
- узгодження термінів виконання контракту та його підписання обома сторонами [197].

Аналіз результатів нашого дослідження дає змогу констатувати, що така форма навчання є надзвичайно ефективною й психологічно комфортною, адже вона надає старшим підліткам можливість самостійно планувати етапи своєї пізнавальної діяльності та оволодівати матеріалом у власному темпі відповідно до своїх здібностей та інтересів. Крім того, учень наочно бачить практичну цінність набутих знань та умінь, переживає почуття успіху, набуває досвіду дослідницької роботи.

Якщо ж контракт виявляється надто складним для самостійного виконання, або в процесі роботи з ним виникає потреба в глибшому вивченні теми, вчитель модифікує початковий варіант, визначає додатковий час на його виконання, збільшує кількість консультацій. Діяльність учнів за контрактом цінується демократичними школами також і за те, що вона потребує від старших підлітків організованості, наполегливості, активності, оскільки вони привчаються планувати та розподіляти свій час, робити нові спроби, якщо потрібно, вчаться долати труднощі. [15; 127].

Слід також зазначити, що контракт не обов'язково звільняє учня від щоденного відвідування занять, а є додатком до них, оскільки такий документ складений добровільно та відповідає пізнавальним інтересам підлітка. У виконанні завдань контракту старшокласники хоча і обмежені в часі, однак ці рамки узгоджують із самими учнями. Відзначимо й те, що роль вчителів у індивідуальних контрактах зводиться до наставництва та консультацій – вони хоча і можуть окреслити пропозиції щодо методів дослідження та способів виконання, однак остаточне рішення приймають учні, тому вчитель за такої організації навчання не виступає основним джерелом та транслятором знань, а учень при цьому не є їх репродуктивним відтворювачем. Тому такий підхід виховує в старших підлітків почуття

відповідальності за власну роботу, а в результаті її успішного виконання зміцнює їхню самоповагу, яка є невід'ємною складовою успішної соціалізації особистості.

В контексті цього дослідження варто навести досвід демократичної школи Альтернатів Хай (Alternative High School), в якій старшокласникам пропонують побудувати контрактну роботу за графіком з метою упорядкування розкладу своєї навчальної діяльності. Учень може змінити форму такого графіку за власним бажанням, стандартний вид якого ілюструє таблиця 2.2.1.

Таблиця 2.2.1. Графік роботи учня за контрактом

1.	Всього днів в 2010 р.	365
2.	Всього вихідних днів (включаючи свята та канікули)	144
3.	Всього робочих днів	221
Індивідуальне завдання		
Контракт № 1	Тема	Кількість днів на виконання
	Консультації з учителем	Дата
	Робота з літературою. Обробка матеріалу.	Дата
	Технічне оформлення матеріалу	Дата
	Захист роботи	Дата
Контракт № 2	Тема	Кількість днів на виконання
Контракт № 3	Тема	Кількість днів на виконання
Контракт № 4	Тема	Кількість днів на виконання

Аналізуючи даний графік можна констатувати, що він дає змогу учням структурувати свій навчальний розклад, побачити роботу в перспективі, зробити її передбачуваною й привабливою, що надає навчальній

діяльності психологічного комфорту, а учням – впевненості. Також, за необхідністю, учень може доповнювати дану таблицю такими пунктами: 1) робота у спеціалізованих бібліотеках і архівах; 2) відвідування лабораторій; 3) консультації з фахівцями поза школою; 4) визначення дати поїздки в інше місто або країну з метою збирання додаткового матеріалу тощо.

Яскравою ілюстрацією педагогічної доцільності та ефективності цієї альтернативної форми навчання є практичний досвід демократичної школи Садбері Веллі, яка вперше розробила модель індивідуальної роботи учнів за системою контрактів. Наприклад, учитель з конкретного предмету, який працює з групою учнів, пропонує їм поглибити свої знання з теми, що вивчається, шляхом додаткового самостійного вивчення матеріалу. Так, засновник цієї школи, (який також працює в ній учителем фізики), Д. Грінберг, після опрацювання теми "Закони природи та фізики" отримав багато питань від учнів стосовно конкретного прояву дії законів фізики (тертя, імпульс, прискорення, сила, поштовх та інші) у повсякденному житті. Тема була настільки широкою, що учні, з метою її поглибленого вивчення, вирішили розподілити окремі аспекти цієї теми між собою, оформивши їх за контрактною системою. Згодом Д. Грінберг констатував, що учні "блискуче справилися з завданнями" [154, с. 67]. Так, наприклад, М. Деніелз (15 років) окрім фізики цікавився ще цілим рядом навчальних дисциплін природничого циклу, тому одне із завдань його контракту було виписане так: "Визначити, які фізичні сили діють на листок рослини в разі потрапляння на нього дощової краплі". Для його виконання учень мав обчислити вагу, швидкість та прискорення падіння краплі, силу її удару по листку та кут рикошету; Р. Грігз (16 років) окрім навчальних предметів цікавився музикою, зокрема грою на трубі. Тому конкретним завданням його контракту було пояснення з точки зору фізики принципу роботи труби як музичного інструменту. Як бачимо, були задіяні міжпредметні зв'язки з урахуванням особистісних інтересів учнів з метою поглибленого вивчення конкретної теми з навчальної

дисципліни. В результаті було значно активовано пізнавальний інтерес школярів, розширено їхню ерудицію, учні набули позитивної мотивації та досвіду самостійної дослідницької роботи.

Згодом Д. Грінберг зазначив у одній із своїх педагогічних праць, що контрактна система індивідуального навчання виявилась настільки успішною в плані позитивної соціалізації учнів школи, що більшість їх досягла значних успіхів у подальшому житті. Так, у 21 рік Р. Грігз став ведучим виконавцем у симфонічному оркестрі штату; він продовжив вивчення фізики як теоретичної основи фізіології та медицини. Згодом він написав ряд наукових статей за темою одного із своїх шкільних контрактів (вплив атмосферного тиску та гравітації на кровообіг людини). Успіхи М. Деніелза у вивченні фізики й медицини, його теоретична та практична обізнаність у цій галузі дали можливість йому в 17 років працювати на посаді практиканта в місцевій лікарні, а в 19 років провести першу самостійну операцію [154].

Підсумовуючи все вищесказане ми констатуємо, що контрактна система навчання є ефективною, альтернативною до традиційних формою індивідуальної роботи, основною метою якої є виховання в учнів навичок самостійної роботи, які складають одну із необхідних передумов їхньої подальшої успішної соціалізації. Цей вид діяльності є педагогічно доцільним, оскільки дає можливість школярам власними силами збирати інформацію, аналізувати різні підходи до вирішення проблеми, обирати оптимальний варіант розв'язання завдань і подавати відповідь у формі висновку або узагальнення. Крім того, контракт – це певний обсяг роботи, який учень зобов'язується виконати з метою поглиблення знань з предмета. Він ґрунтується на певній навчальній дисципліні, але обов'язково пов'язаний із іншими предметами, що дає змогу реалізовувати принцип інтеграції у змісті освіти, активує пізнавальну діяльність і створює позитивну мотивацію до навчання.

Результати нашого дослідження дають змогу стверджувати, що серед групових форм роботи найбільш поширеною в демократичних школах є

проектна діяльність – вона є способом досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитись реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим. Визначено, що навчальні проекти виникли в альтернативній освіті майже століття тому. На той час їх називали методом проблем та пов'язували із ідеями прагматичного напрямку, засновником якого був Д. Дьюї [169]. Вчений обґрунтував необхідність побудови навчального процесу на основі активності учнів, їх пошукової діяльності, яка б відповідала особистим інтересам кожного з них в отриманні конкретних знань. Тому, як приклад, з повсякденного життя обиралася проблема, яка була б знайома та значима для учнів. Вирішення цієї проблеми вимагало від учнів не тільки актуалізації опорних знань, а й пошуку нової інформації з використанням різноманітних джерел. Учні повинні були самостійно та спільними зусиллями групи знайти наукові рішення, отримати конкретний результат у ході пошукової, дослідницької діяльності. Таким чином, технологічний аспект організації учнівської діяльності набував ознак проекту.

Слід зазначити, що з часом методика впровадження проектів зазнала еволюційних змін – сьогодні, ґрунтуючись на ідеях вільного виховання, проект перетворився на інтегрований компонент системи освіти, маючи на меті продемонструвати учням шлях від теорії до практики, поєднання академічних знань з практичними [3]. Ось чому сучасні демократичні школи активно використовують групову проектну діяльність учнів для досягнення освітньо-виховних цілей навчального процесу.

За даними нашого дослідження, проект обов'язково містить опис основних елементів самостійної роботи над проблемою. У ньому також обґрунтовують мету та завдання роботи, визначають характер і форму подання її результатів, вказують джерела й матеріали, які доцільно використати, характеризують засоби та методи роботи учнів, обумовлюють критерії результативності, визначають терміни та місце виконання роботи.

Передбачається, що учні мають поділитися зі своєю групою

інформацією, яку вони зібрали у процесі самостійної роботи над проектом. Як правило, всі учасники проекту регулярно спілкуються з метою обговорення загальних проблем, обміну новою інформацією пов'язаною із виконанням самостійного завдання. Роль вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб надавати необхідну допомогу, поради, рекомендації учням та спрямовувати їхній самостійний пізнавально-пошуковий процес. Така організаційна форма роботи дає змогу комплексно вирішувати значну кількість педагогічних завдань, адже доповіді учня перед аудиторією, відповіді на запитання, загальні обговорення теми, що висвітлюється, формують в учнів навички публічних виступів, уміння відстоювати власну позицію, шукати шляхи вирішення різноманітних життєвих ситуацій, розвивають комунікативні здібності [107].

Саме тому проектна діяльність впроваджується в усіх демократичних освітніх установах, що безперечно обумовлено її ефективністю щодо розвитку пізнавальних навичок учнів, їх критичного продуктивного мислення, вмінь самостійно ухвалювати власні рішення, що є першоосновою успішної соціалізації [96; 205].

Зазначимо, що основними вимогами до використання методу проектів у демократичних школах є:

- наявність значущого в пізнавальному сенсі завдання, що вимагає інтегрованого знання;
- теоретична та практична значущість результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, презентація [96].

Як правило, в демократичних школах робота над проектом розпочинається зі складання типового розгорнутого плану, який демонструє таблиця 2.2.2.

Таблиця 2.2.2. Типовий план роботи над проектним завданням в демократичних школах

п/п	Етапи впровадження проекту	Завдання проекту
1.	Вибір теми проекту. Окреслення мети даного проекту. Вибір напряму роботи. Планування роботи.	Індивідуальний пошук актуальної та цікавої теми. Вибір групою однієї теми та узгодження її з групою. Розробка плану-макета проекту.
2.	Збір матеріалу. Аналіз літературних джерел.	Самостійна індивідуальна пошукова робота в бібліотеках, мережі Інтернет. Накопичення й обробка інформації.
3.	Підготовка матеріалу. Відбір, редагування, ілюстрація.	Представлення зібраного матеріалу кожним учасником проекту на зборі групи. Обговорення щодо доцільності включення певної інформації до змістової частини проекту. Аналіз та систематизація матеріалу. Ілюстративне оформлення проекту.
4.	Презентація проекту.	Розподіл функцій між учасниками групи щодо презентації та захисту проекту. Підготовка доповіді до захисту. Представлення виконаної роботи учителю. Коригування роботи (за необхідністю).
5.	Захист проектної роботи.	Публічний виступ робочої групи перед учнівським, учительським та батьківським колективами. Підведення підсумків та оцінка проекту.

Як бачимо із таблиці 2.2.2., в процесі роботи над проектом індивідуальна форма самостійної роботи учнів гармонійно поєднуються із груповою, що дає змогу підвищувати ефективність такої роботи, забезпечує високий рівень мотивації, сприяє формуванню відповідальності за її сукупний результат.

У демократичних школах в процесі роботи над проектом особлива увага приділяється індивідуальним завданням, які розглядаються як такі, що мають актуалізувати та розширювати теоретичний матеріал. Учні самостійно, за власним бажанням, обирають тему, утворюють робочі групи, складають план роботи над проектом та розподіляють індивідуальні завдання, консультуючись з вчителями [121].

Репрезентуючи метод проектів, ми пропонуємо приклад розробки учнями 8-го класу школи СЕНДС теми “Історія Великої Британії”. Важливими ознаками даного методу є такі:

- підготовка проекту здійснювалася самостійно кожним учнем через пошук, аналіз і систематизацію інформації;
- тему розкрито в формі індивідуальних презентацій;
- в процесі системного аналізу матеріалу розроблений навчальний матеріал, який продемонстровано в таблиці 2.2.3.

Таблиця 2.2.3. Алгоритм роботи над проектом з теми "Історія Великої Британії"

п/п	Етапи роботи	Зміст роботи	Методичні рекомендації
1.	Вибір теми, повторення та систематизація матеріалу	Інформація з історії завоювань Великої Британії за етапами: - завоювання кельтськими племенами; - завоювання романськими народами; - завоювання англосаксами; - завоювання скандинавськими племенами; - завоювання норманами.	Оглядова лекція проводиться із використанням мультимедійного обладнання.
2.	Самостійна індивідуальна робота.	Учні обговорюють використані джерела інформації, висловлюють пропозиції щодо їх	Увага учнів акцентується на алгоритмі роботи, важливості та

	Пошук матеріалу з різних джерел	розширення, ведуть пошук додаткової інформації з теми в бібліотеках та у мережі Інтернет.	насиченості кожного етапу. Вчитель може (за бажанням учня) надати список рекомендованих джерел. На цьому етапі проектної роботи вирішуються розвивальні завдання: учні аналізують знайдену інформацію, відділяють основне від другорядного в її змісті, вибудовують логічну схему свого виступу.
3.	Практична робота	Практична робота з обробки та загальної підготовки вибраного матеріалу.	Вчитель може виконувати функцію консультанта, за бажанням учня допомогти в редагуванні матеріалу.
4.	Публічний виступ	Доповідач презентує зібраний та оформлений матеріал. Слухачі мають можливість поставити запитання доповідачеві. Учням пропонується самостійно оцінити виступ згідно запропонованих критеріїв.	Найважливіший етап проекту. Доповідач виступає в ролі вчителя, подаючи змістовний матеріал теми іншим учням. Учні беруть активну участь в обговоренні шляхом включення до формату "питання - відповідь". Виникає міні-конференція.
5.	Підведення підсумків	Найкраща робота обирається шляхом голосування.	Обговорюються всі позитивні та негативні сторони проведеної роботи.

Аналізуючи таблицю 2.2.3. можна констатувати, що формат, за яким побудовані проекти в демократичних школах, передбачає участь в ньому

значної кількості учнів, їх активну співпрацю, що сприяє розвитку комунікативних навичок, адже в учнів формуються навички монологічного мовлення, вони вчаться виступати перед аудиторією, висловлювати свої думки, захищати власні погляди. Крім того, під час обговорення результатів роботи та підведення підсумків учні набувають досвіду рефлексії, відповідальності та об'єктивності.

Доповнюючи вищесказане слід зазначити, що проекти, як вид групової роботи, можна класифікувати на основі двох типологічних ознак: 1) домінуюча в проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова); 2) термін виконання (коротко- та довготермінові проекти). Так, підготовка та проведення свята "День міста", "Друзі наші менші", "Флора і фауна рідного краю" – це творчі проекти; організація наукових доповідей – дослідницько-пошукові; конференції та тренінги з розподілом ролей – рольові; озеленення території школи – прикладний проект [4; 198]. Слід зазначити, що такі проекти є традиційними для більшості демократичних шкіл Європи.

В контексті нашого дослідження в якості прикладу творчого проекту розглянемо створення учнями документального фільму про життя демократичної школи Шейкер Маунтин (Shaker Mountain).

Втілення такого проекту передбачає врахування цілого ряду аспектів: обговорення та затвердження теми, написання сценарію, розподіл ролей та функцій, підготовка акторів, встановлення камери, налагодження освітлення тощо. Тема фільму та розподіл обов'язків учнів були обговорені та затверджені на зборах, на які були запрошені вчителі та зацікавлені батьки. Слід зазначити, що учні обирали ті обов'язки, що є близькими до їхніх схильностей, здібностей та академічних уподобань. Так, учениця М. Бронкс (16 років), схильна до гуманітарних дисциплін, відповідала за написання тексту коментарів до фільму. Згодом вона звернулася за консультацією до вчителя англійської мови з приводу виправлення стилю. Інший учень, М. Лістос (15 років), більше схильний до точних наук, налагоджував освітлення. Він працював разом з вчителем фізики, який розповідав йому про

властивості світла та принципи роботи освітлювальних приладів. Вчитель цієї школи З. Херш (Z. Hersch) констатує, що "в процесі реалізації даного проекту спостерігалася дружня робота всього учнівського колективу та деяких батьків, які зацікавилися цим проектом" [140].

Іншим розповсюдженим видом групової роботи в демократичних школах є також підготовка та проведення конференцій. Учні в присутності вчителів та батьків виступають з науковими доповідями, відповідають на запитання, надалі всі беруть участь в обговоренні теми. Така форма роботи, крім суто навчальної мети (поглиблень знань з відповідного предмета), дає змогу розвивати мову учнів, вчити їх аргументовано висловлювати власну думку, виступати перед аудиторією, та у такий спосіб сприяє формуванню соціальної компетентності. До обговорення проблеми, що висвітлюється, залучаються гості конференції – вчителі та батьки, що значно підвищує значимість заходу та додатково мотивує школярів. Цей вид роботи дає змогу підвищити ерудицію учнів та навчити їх правилам ведення дискусії, а розгляд філософських та етичних тем ще й допомагає вирішувати складні питання морального виховання та сприяє зростанню духовності.

Однією з найбільш дієвих форм позитивної соціалізації учнів є масова форма роботи, до яких належать туристичні походи, клуби, театралізовані вечори. Аналіз педагогічної цінності вказаних форм сприяє виокремленню їх соціалізувального потенціалу.

Так, туристичний похід – масова, епізодична форма соціалізації учнів, яка переслідує такі освітні завдання, як вивчення природних об'єктів за умов безпосереднього контакту, формування в учнів практичних вмінь, навичок та екологічної культури [133]. Позитив туристичного походу в контексті соціалізації визначають три основні складові: виклик, який є результатом визначеного завдання та об'єднує всіх членів групи; досягнення мети, що може бути реалізоване за умови взаємодопомоги та підтримки всіх членів групи; почуття успіху після спільно виконаної роботи, яке з'являється за умови досягнення мети [145].

Ефективність масової форми роботи можна довести вивченням практичного досвіду К. Бальча (С. Valch), вчителя-вихователя школи Шейкер Маунтин, який здійснював успішне виховання учнів за допомогою цієї форми роботи [119]. На думку автора, позитивний результат найкраще проявив себе в учнях К. Бейзер та Б. Брукс. Так, К. Бейзер у 1999 р. було 16 років. Розлучення батьків спричинило депресію, погіршення загального фізичного стану дівчини, її соціальну відчуженість та негативно вплинуло на успіхи в навчанні. На відміну від неї, її одноліток Б. Брукс походив з благополучної родини, показував високі результати в навчанні, вів активне соціальне та громадське життя, однак не виявляв інтересу до жодної конкретної галузі знань. Влітку 2000 р. ці учні, разом з кількома іншими, брали участь у “програмі позакласної освіти та виховання” К. Бальча, яка передбачала похід у гори. В результаті цього походу, за словами К. Бальча, “сталось диво: після того, як ми, здолавши складний маршрут, досягли вершини однієї гори, то колективно вирішили залишитися там на декілька днів. Розклали табір, милувалися природою, годували оленів, зустрічали світанок та захід сонця. Учасники експедиції відчули свободу та жили вільним життям, яке не обмежувалось розкладом дзвінків”.

В результаті К. Бейзер та Б. Брукс засвоїли багатий досвід, який вони набули, у них з’явився інтерес до конкретної справи і, як наслідок, мотивація працювати для досягнення цієї мети. Так, К. Бейзер налагодила стосунки з родиною, вчиться в престижному коледжі та працює інструктором з гірськолижного спорту. Б. Брукс працює над проблемою зменшення шкідливого впливу життєдіяльності людей на оточуюче середовище і публікує статті в науковому збірнику, який виходить друком в коледжі Колорадо (Colorado College) [119, с. 20].

Важливими в процесі розгляду форм і методів соціалізації учнів є також театралізовані вечори або спектаклі, що збагачують виконавців та глядачів новими формами взаємодії з мистецтвом, сприяють розширенню та поглибленню театрального досвіду, знань та сценічно-виконавських умінь

учнів. Намагаючись урізноманітнити свій побут, учні демократичних шкіл можуть звернутися до таких форм організації літературно-художньої діяльності, як, наприклад, театралізований вечір [17].

Вечір (театралізований) – це одна з найбільш видовищних форм соціалізаційної роботи, що може проводитись як цілісна вистава (або монтаж кількох сценічних постановок) за єдиним розробленим сценарієм, присвяченим окремій темі або урочистій події (див. Додаток Е).

В контексті нашого дослідження ми розглянемо спосіб організації театралізованого вечора в школі СЕНДС на прикладі постановки на сцені новели "Останній лист", американського письменника О'Генрі.

Такий вечір передбачає оголошення конкурсу на кращий сценарій, вибір та затвердження сценарію, розподіл ролей, виготовлення декорацій, костюмів, самопідготовку з вивчення своєї ролі, проведення репетицій.

Спектр видів творчої діяльності, які використовуються в процесі підготовки до театральної вистави, настільки широкий, що дає змогу залучити велику кількість учасників. Практика цієї школи показує, що учням цікаво випробувати власні сили не тільки в акторській майстерності, але й у пошитті театральних костюмів, декоративному оформленні сцени та вхідних квитків, налагодженні та встановленні освітлювального та звукового обладнання тощо. Творчі завдання всіх задіяних у виставі учнів передбачають здійснення певної дослідницької роботи з метою обґрунтування власної інтерпретації тексту драматичного твору. Так, постановники вистави працювали над такими запитаннями та завданнями, висвітлюючи образ Джонсі під час хвороби:

1. Актриса (виконавиця ролі Джонсі). Наскільки змінилася Ваша героїня під час хвороби? Як ті чи інші зміни могли відобразитися на психіці, зовнішності, міміці, мовленні Джонсі?

2. Режисер. Визначити розташування декорацій. Як за допомогою засобів мізансценування характеризуються героїні вистави?

3. Костюмер. Як образ сестер виявляється в деталях одягу?

Аргументуйте вибір костюмів.

4. Гример. Чи потрібен грим С'ю? Як підкреслити хворобу Джонсі за допомогою гриму?

5. Освітлювач. Яке світло треба використати в тому чи іншому епізоді вистави? Яке світло підходить для кульмінації вистави? [131]

Отже, функціональність задіяних у постанові учнів оцінюється за критеріями індивідуальності, концептуальності та художньої майстерності в процесі виконання завдань, що забезпечує оригінальність творчих рішень. Успіх всієї постановки залежить, в першу чергу, від злагодженості дій постановників, їхньої готовності спільними зусиллями реалізувати творчий проект. Учитель, передавши переважну більшість своїх повноважень учням, залишає за собою координаційну функцію [17].

Можна стверджувати, що метою застосування такої форми соціалізаційної роботи, як театралізований вечір є не тільки постановка спектаклів, інсценувань, літературно-художніх композицій, чим звичайно представлений театр у школі, але й використання театральної педагогіки у виховному процесі. Як правило, в демократичних школах у спектаклях, крім учнів та вчителів, завжди беруть участь батьки. Вони грають відповідні ролі, допомагають у створенні декорацій та костюмів. Це дає надзвичайний педагогічний ефект, адже тут відбувається зміна функцій, які відповідають соціальним ролям учня, вчителя, батьків у повсякденному житті. За рахунок цього вони утворюють єдиний соціальний організм, у якому виникає взаєморозуміння та довіра. Крім того, діти, для яких навчання не є успішним, мають змогу самоствердитись в іншій сфері діяльності, а організація почуття успіху для кожної дитини – одна з основних умов успішної соціалізації особистості.

Клуб, як ще одна дієва форма соціалізації, відображає результати індивідуальної дослідницької роботи учнів, дає можливість виявити ініціативу, творчість, нестандартний підхід до розв'язання наукових проблем [141]. Крім того, саме клубна організація життєдіяльності школярів

допомагає подолати функціоналізм та поелементний характер виховання. Тут створюються сприятливі умови для інтеграції таких його напрямів, як інтелектуальне, моральне, трудове, естетичне, фізичне виховання. Педагогічно доцільна організація клубних об'єднань учнів дає змогу створити умови, необхідні для самоутвердження, саморозвитку та самореалізації учнів. При цьому школяр бачить та осмислює своєрідність, неповторність та унікальність кожної особистості, вчиться поважати гідність інших людей.

Задля прикладу ми пропонуємо розглянути організацію “Англійського клубу” в школі “АІСТ”. Так, “Англійський клуб” організовують з метою поглиблення та шліфування знань з англійської мови. Завданнями клубу є позбавлення учнів “мовного бар'єру” в спілкуванні англійською мовою, вивчення культури та традицій англійських країн, неформальне різновікове спілкування. Засідання “Англійського клубу” відбуваються на різноманітні теми, наприклад: творчість У. Шекспіра, творчість американських поетів-романтиків, змістові особливості текстів пісень гурту “Бітлз” тощо. Підкреслимо, що вчителі англійської мови свідомо не беруть участі в організації засідань клубу, повністю покладаючи відповідальність на учнів у питаннях вибору теми та запрошенні гостей. Роль учителя обмежується допомогою у відборі матеріалів. Слід зазначити, що матеріали для засідання англійського клубу з певної теми обробляються та оптимізуються вчителями школи з метою його вдосконалення, а потім пропонуються учням для використання на засіданнях клубу. Так, наприклад, вчитель англійської мови школи “АІСТ” О. Ігнат'єв розробив збірник із вивчення англійської граматики на основі віршів відомих поетів [33]. Матеріали цього збірника активно використовувалися для клубних мініпостанов, сценок, декламування, а також і для наукових доповідей про власні дослідження учнів.

Такий підхід до організації “Англійського клубу”, крім удосконалення знань з англійської мови, дає змогу вирішувати інші

педагогічні завдання, такі як виховання навичок самоорганізації, дисципліни, відповідальності, що є передумовою успішної соціалізації учнів.

Аналізуючи роботу клубів, як важливої масової форми соціалізації учнів, ми пропонуємо також розглянути спосіб організації та функціонування спортивних гуртків на прикладі роботи тенісного клубу школи Шейкер Маунтин.

Як уже зазначалось вище, організацію значної кількості форм навчальної та позашкільної діяльності учнів демократичних шкіл, як правило, покладають на відповідальність зацікавлених школярів. Створення тенісного клубу в цій школі не є винятком. Для того, щоб забезпечити клубу належне існування та посилити його значимість, вирішили винести обговорення правил роботи клубу на загальні шкільні збори. Учасники зборів також мали визначити та затвердити кандидатури спостерігача клубу та організатора змагань. Організація тенісного клубу є яскравим прикладом значного впливу учнів на шкільне життя, адже він став авторитарною структурою, де персонал є фактичною владою. Однак, авторитарний режим був досягнутий демократичними методами, коли персонал було затверджено на посадах загальним голосуванням всіх членів клубу, визначених за бажанням на шкільних зборах. Таким чином, самоорганізація та досвід управління забезпечили значний педагогічний та соціалізувальний ефект, який розвиває в учнів почуття своєї значимості в колективі [67; 190].

Дієвість такого виховного впливу дослідник Д. Мінтц ілюструє наступним прикладом: один з учнів школи, який мав репутацію “проблемного”, був призначений на посаду спостерігача клубу. Однак, перебуваючи на своїй посаді, він не перестав порушувати дисципліну і навіть висміював вчителів, що призвело до розгляду “справи” цього учня на шкільних зборах. Учня не позбавили його посади в клубі, а дали змогу переглянути власну недостойну поведінку. Дослідник констатує, що учень оцінив поважне ставлення до себе з боку товариства і виправився [190, с. 16].

Також Д. Мінтц, спостерігаючи за діяльністю клубу та шкільних

зборів, зазначає, що він бачить “глибокі зміни в поведінці тих учнів, які до зарахування у тенісний клуб погано контролювали свою поведінку та мали репутацію «проблемних» дітей. Ці учні почали працювати в тій сфері, яка їм цікава, розпочали брати участь у зборах, наслідком чого стало усвідомлення своєї корисності суспільству і загальній справі, що, в свою чергу, підвищило рівень їх самоповаги. Учень, який зайнятий цікавою справою та поважає себе, не стане порушувати дисципліну” [190, с. 15].

Розглядаючи педагогічний вплив масових форм і методів соціалізації, які характеризуються значною кількістю учасників, ми вважаємо за необхідне детальніше розглянути спосіб проведення в демократичних школах такого традиційного заходу, як святкування "Дня здоров'я" (Health Day), що включає в себе конкурси, вікторини та спортивні змагання. В різних демократичних школах святкування "Дня здоров'я" відбувається за наступною схемою: вибір місця проведення заходу, затвердження теми та плану його проведення, розподіл учнів по групах за інтересами, вибір змісту рухливих ігор та спортивних змагань. В контексті нашого дослідження пропонуємо зупинитись на способі проведення "Дня здоров'я" в демократичній школі Алпайн Веллі (Alpine Valley). Традиційно весь колектив школи виїжджає за місто, і весь навчальний день проходить на природі. Ті учні, які попередньо вибрали природничі науки, разом з вчителем обирають вид профільюючої діяльності: вивчають способи насадження лісу, структуру ландшафту, визначення різних видів рослин та тварин, що зустрічаються на цій території, трофічні ланцюги живлення у місцевих біогеоценозах, збирають шкільний гербарій, визначають екологічні наслідки антропогенних впливів на природу тощо. Учні, які цікавляться здебільшого трудовою діяльністю, вивчають якість різних сортів деревини та інших природних матеріалів, майструють. "День здоров'я" знаменується також спортивними змаганнями, конкурсами, такими як біг наввипередки, естафета тощо. В кінці заходу проводиться підведення підсумків, визначення переможців спортивних змагань та презентація продуктів пізнавальної

діяльності. Така форма організації заходу забезпечує ефективне поєднання навчальної діяльності учнів з корисним перебуванням на природі, свіжому повітрі та дає змогу неформального спілкування учнів та вчителів [82; 98; 208].

Ми можемо констатувати, що масові форми соціалізації в демократичних школах поєднують моральний, розумовий, фізичний розвиток школярів, шліфують їхні трудові навички, стимулюють творчі здібності та передбачають формування екологічного світогляду, тобто суттєву частину позитивної соціалізації.

Отже, форми і методи соціалізації учнів у демократичних школах побудовані на основі рівноправної взаємодії вчителів та учнів, часто конкретного вчителя та конкретного учня, тому вона неповторна і творча за своєю суттю. Оцінюючи власний внесок учня в організацію роботи, можна відзначити, що творчий компонент діяльності створений саме ним, що і забезпечує його цінність і значущість. В процесі такої діяльності проявляється надзвичайно вагомий в розвивальному плані феномен появи в учнів потреби в самоактивності як визначального чиннику збагачення власного досвіду, який є одним з основних компонентом успішної соціалізації.

Слід також наголосити, що в традиційних школах ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо учня як об'єкта, а не суб'єкта навчального процесу, оскільки учень мусить лише відповідним чином реагувати на дії вчителя, не беручи участі в проектуванні навчального процесу, на який має орієнтуватись у своїй діяльності. Форми і методи соціалізації учнів у демократичних школах спрямованні на формування в учнях відповідальності в першу чергу перед самим собою, оскільки, на період завершення школи учні повинні навчитися усвідомлювати себе як творців власного життєвого і навіть професійного покликання. Це спонукає учнів звертатись до свого досвіду, оцінювати позитивні надбання і невикористані можливості, вибудовувати особистісну програму діяльності на

близьку і віддалену перспективу [72; 89; 103].

Внаслідок змін у підходах до освіти та виховання, запропонованих демократичними школами, ключове значення отримало орієнтування на учня як на суб'єкта навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим відбуваються певні зміни в напрямках шкільної роботи, з'являються нові форми її організації.

В контексті проблеми, що досліджується, питання про сприятливий психологічний клімат в сім'ї постає дуже гостро. Батьки є першими й основними вихователями учнів, що робить їх союзниками з вчителями. В основі взаємодії батьків та вчителів мають лежати принципи підтримки та допомоги, взаємна повага [43; 70]. Форми роботи з батьками для створення сприятливого родинного мікроклімату можуть бути різними. Для прикладу ми можемо навести, по-перше, знайомство з традиціями, які розвивають стосунки між членами родини (проведення сімейних свят, привітання з визначними датами кожного члена родини тощо); по-друге, пропаганду досвіду формування позитивних стосунків в родині; по-третє, організацію батьківських зборів з питання "Як навчити учня співпрацювати з іншими учнями в одному колективі?"

В процесі становлення соціалізувальних форм і методів роботи демократичних шкіл з метою успішної соціалізації учнів особливо важливим чинником є взаємодія між всіма учасниками навчально-виховного процесу: учнями, вчителями та батьками. Тому було організовано низку таких заходів, які б передбачали обов'язкову участь в них батьків. Це можуть бути сімейні конкурси, наприклад: "Спортивна сім'я", "Дружна сім'я", конкурс сімейних газет, знайомство з різноманітними хобі окремої родини під загальною назвою "світ наших захоплень", або організація виставок творчих сімейних робіт; проведення спільних справ, таких як походи, подорожі, екскурсії; виконання творчих сімейних завдань при підготовці різних заходів, таких як, наприклад, оформлення наочності, виступів з доповіддю, підготовка проектів тощо; виконання сімейних завдань з навчальних дисциплін [143; 167]. На

нашу думку, також важливим є проведення спільних занять, практикумів з батьками та учнями.

Аналіз джерельної бази [48; 123; 124; 204] доводить, що в демократичних школах, як правило, батьків заохочують брати активну участь як в навчально-виховному процесі, так і в позакласній роботі. Батьки відіграють значну роль у житті демократичної школи з самого початку зарахування дитини до школи: їм пропонують відвідувати уроки з метою кращого розуміння форм і методів проведення занять та підвищення активності на них власної дитини. Вони можуть допомогти своїй дитині вибрати вид позакласної роботи. У зв'язку з тим, що батьки займають чільне місце в системі шкільного самоврядування, вони можуть брати участь в шкільних зборах та колективних обговореннях, вносити свої пропозиції. Але слід зазначити, що вони мають право голосу нарівні з учнями та вчителями тільки тоді, коли члени шкільних зборів приймуть їх до своїх лав.

Як ілюстрацію співпраці у форматі "учень-батьки-вчитель" ми пропонуємо розглянути досвід польської школи Сплот (Splot) в контексті вивчення такої навчальної дисципліни, як математика. Вчитель, окреслюючи домашнє завдання (яке є для учнів цілком добровільним), навмисно вибирає деякі задачі, які учневі навіть при гарному засвоєнні матеріалу доволі складно розв'язати самостійно. При опрацюванні домашнього завдання вчитель пропонує кожному учневі поділити виконані задачі на три групи: 1) задачі, які учень розв'язав самостійно; 2) задачі, які допомогли розв'язати друзі (номер підкреслити синім кольором); 3) задачі, які допомогли розв'язати батьки (номер підкреслити червоним кольором). Такий підхід до виконання домашнього завдання має дві важливі особливості: по-перше, домашня робота побудована у вигляді гри; по-друге, учень намагається краще зрозуміти способи розв'язання тієї чи іншої задачі, розв'язаної з допомогою друзів або батьків, адже вчитель на наступному уроці пропонує їх докладно пояснити.

Ще одним прикладом ефективної роботи з батьками є організація

виставки під назвою "Мій родовід", яка проводиться щорічно в 9-му класі "Школи Самоопределения" (Росія) в контексті вивчення таких предметів, як краєзнавство, історія, етнологія та генетика. Саме батьки учнів є основними постачальниками матеріалу для такої виставки. Учні роблять змістовні доповіді про своїх пращурів, демонструють сімейні фотокартки, розповідають цікаві фрагменти біографій родичів, навіть наводять деякі архівні дані. Сімейні родоводи традиційно оформляють у вигляді генеалогічного дерева на плакатах, які виконуються на високому художньому рівні. Вони впродовж двох тижнів прикрашають зали та фойє школи.

Досвід цієї школи перейняли інші заклади альтернативної освіти Східної Європи, такі як школа "АІСТ" та школа "Роджерс" (Угорщина), адже цей вид позакласної роботи, в якому батьки відіграють вирішальну роль, дуже популярний серед учнів. Вони мають змогу більше дізнатись про історію свого роду, міста, країни, більшу кількість часу проводять з батьками в спільній творчій роботі, вдосконалюють навички самостійної пошукової роботи, усвідомлюють та зміцнюють зв'язок між поколіннями, а це є запорукою їхньої успішної соціалізації.

В контексті нашого дослідження ми також взяли до уваги досвід школи "АІСТ", де започаткували таку форму спільної роботи школи і сім'ї, як проведення тематичних вечорів за участі батьків. Так, в школі щорічно проводяться вечори, присвячені творчості видатних вчених, художників, письменників, поетів, композиторів та інших діячів науки та мистецтва. Кожна родина на таких вечорах не просто глядач, вона готує і розкриває якусь певну сторінку життя й творчості видатної людини. Це сприяє виявленню здібностей учнів, зміцненню родинних зв'язків, адже батьки та діти проводять більше часу разом у спільній творчій роботі. Такі заходи розширюють ерудицію та вчать толерантності, що також має велике значення у досягненні успішної соціалізації учнів.

Наступною педагогічною умовою ефективного впливу форм та методів соціалізації ми виділяємо готовність і спроможність керівників

освітніх закладів, вчителів та учнів до рівноправного діалогу. Ми вважаємо, що діалог “учитель-учень” – це перший етап налагодження ефективної соціалізаційної роботи. Діалог дає змогу перейти від егоцентричної, фіксованої на собі настанови до настанови до співрозмовника, реального партнера у спілкуванні [6; 25].

Як ми вже зазначали, характерною особливістю діалогічного спілкування є рівність позицій між учителем та учнем. Під цією рівністю ми розуміємо, по-перше, визнання активної ролі учня в процесі соціалізації; по-друге, констатуємо, що взаємодія “учитель-учень” має також зворотній характер, адже в процесі виховання та остаточного формування особистості учня учитель вдосконалюється сам; по-третє, ми визнаємо, що для досягнення рівності учителю необхідно бачити світ очима дитини. Це не означає опускання до учнівських позицій, а підняття до учнівської істини. В демократичних школах ця теза реалізується шляхом виконання спільної роботи учителя та учня, що ілюструє наступний приклад: в школі Садбері Веллі одна з учениць в процесі вивчення трагедій і комедій У. Шекспіра зацікавилася творчістю цього автора, а саме сонетами. Предметом її зацікавленості стали віршованій розмір сонетів та мова, якою писав У. Шекспір – середньовічна англійська мова (Middle English). Учитель не міг повно, обґрунтовано та докладно відповісти на всі запитання учениці, тому ця тема була винесена на спільне опрацювання. Вчитель та учениця розподілили завдання до опрацювання. Цей вид роботи ознаменувався пошуком копій сонетів У. Шекспіра в оригіналі, а згодом перекладу зі словником деяких сонетів і порівняння оригіналів з перекладами інших відомих шекспірознавців. В результаті проведеної спільної творчої роботи вчитель та учениця краще пізнали один одного, набули досвіду неформального спілкування, між ними виникли дружні стосунки, які покращили взаєморозуміння, підвищили рівень довіри, розширили ерудицію як учениці так і вчителя [212].

Таким чином ми можемо констатувати, що саме демократичні школи,

маючи одним з основних принципів своєї роботи налагодження конструктивного та рівноправного діалогу між вчителями та учнями, активізують процес участі не тільки вчителя, але й учня у виборі діяльності, адже вчитель може тільки консультувати та направляти учня, але в жодному разі не диктувати умови. Завданням демократичних шкіл є створення людини соціуму, розвиток суб'єктності особистості, свідомості та мислення таким чином, щоб кожен учень розвивав, виховував, вдосконалював, творив себе сам. Демократичні школи вбачають в учневі не об'єкт, а рівноправний суб'єкт навчання. Вони визнають право кожного учня на самостійність та рівноправність у стосунках учителя та учня, на свободу дій, яка включає вільний вибір змісту своєї позакласної роботи. Це ставить школи такого типу, порівняно з традиційними освітніми установами, на значно вищий рівень організації.

Принциповим і важливим у створенні доброзичливих стосунків між учителем та учнем у контексті визначення комплексу навчально-виховних заходів для успішної соціалізації учнів є також те, що педагог повинен відмовитись від претензій на обов'язкову правоту в процесі вирішення разом з учнями навчальних проблем, адже в процесі співпраці між учасниками навчально-виховного процесу можуть виникнути розбіжності в поглядах і, як наслідок, навіть конфліктні ситуації. Важливо знайти компромісний варіант виходу з конфліктів шляхом спонукання учнів до їх конструктивного вирішення, пошуку альтернативного виходу, обмірковування наслідків, рефлексивного мислення, сприйняття та аналізу протилежних поглядів [14].

Отже, можна констатувати, що діалог, як форма спілкування, є потужним засобом виховання, тобто засобом успішної соціалізації, що повною мірою використовується в демократичних школах.

Спираючись на вищезазначене, можна зробити певні узагальнення:

- проблема форм і методів соціалізації учнів в демократичних школах є складною та багатовекторною;
- серед форм і методів соціалізації учнів в демократичних школах

використовуються індивідуальні, групові та масові. Індивідуальна робота виховує в учнів навички самостійної роботи, яка включає збір, систематизацію, аналіз та узагальнення матеріалу з метою поглиблення знань з предметів. Завдяки груповим формам соціалізаційної роботи учні навчаються розподіляти ролі, працювати в команді, засвоюють навички співпраці та співробітництва. Масові форми соціалізаційної роботи характеризуються можливістю самореалізації через розкриття власного таланту;

- у процесі реалізації індивідуальних та групових формах роботи вчителі виконують функцію помічників і консультантів учнів;

- у процесі відбору форм і методів роботи з метою успішної соціалізації учнів особливо важливим чинником є взаємодія між батьками та дітьми;

- форми і методи соціалізації у демократичних школах побудовані на основі рівноправної взаємодії вчителів та учнів, завжди конкретного вчителя і конкретного учня, тому така взаємодія неповторна і творча за своєю суттю.

2.3. Екстраполяція позитивного досвіду демократичних шкіл з соціалізації учнів у навчально-виховний простір України

Зі здобуттям незалежності України освіту, в умовах становлення демократичності, почали розглядати як ключовий ресурс для відродження духовного потенціалу народу та розбудови демократичного суспільства. Пріоритетним напрямом розвитку освіти в цих умовах є спрямованість на її демократизацію задля зростання ролі особистості та її активної участі в житті суспільства, що відображено у таких концептуальних документах, як: Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття", 1993 р.); Концепція загальної середньої освіти; Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) та ін. [27; 80; 66; 37].

У Державній національній програмі "Освіта ("Україна XXI століття") зазначено, що одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні є глибока демократизація традиційних навчально-виховних закладів, а одним із шляхів її реформування проголошено відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилася в тоталітарній державі та спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу [27].

Також у Концепції загальної середньої освіти наголошено, що діяльність навчального закладу повинна вибудовуватись так, "щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації та гуманізації відносин між учнями та педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомлення вибору особистого життєвого шляху" [80, с. 100 – 101].

Крім того, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що "держава сприяє становленню демократичної системи навчання та виховання", а "освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і

патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності" [66, с. 84].

Отже, демократична освіта розглядається як основа національного відродження, відтворення інтелектуального потенціалу народу, забезпечення пріоритетності людини, становлення її фізичного та морального здоров'я. У цьому контексті особливої ваги набуває досвід демократичних шкіл, головною метою яких є різнобічний особистісний та соціальний розвиток особистості.

У попередніх параграфах нами здійснено аналіз педагогічних систем гуманістичної спрямованості найбільш відомих зарубіжних вчених-педагогів та здійснено порівняльну характеристику демократичних шкіл Європи. Це дало змогу комплексно узагальнити та систематизувати їхній досвід, висвітливши позитивний зміст, форми і методи соціалізації учнів у навчально-виховному процесі та запропонувати підходи щодо впровадження досвіду демократичних шкіл у навчально-виховний процес України в контексті актуалізації розбудови національної освіти у вимірі демократизації та гуманізму.

Важливим вбачається інтеграція виділених нами технологій соціалізації, що використовуються демократичними школами, які сприяють створенню соціалізаційного середовища, що повною мірою забезпечує успішність соціального становлення молоді особистості. Ними є: 1) технологія учнівської автономії; 2) технологія педагогічної підтримки; 3) технологія учнівського самоврядування; 4) технологія практично зорієнтованого змісту освіти; 5) технологія самоактивності; 6) технологія партнерства.

1. Технологія учнівської автономії. Формування особистості в контексті організації навчального процесу здійснюється за допомогою технології учнівської автономії. Вона передбачає надання демократичною школою учням можливостей самостійно вибудувувати алгоритм навчання під час занять та в позаурочний час. У демократичних школах працюють за

принципом того, що виховання повинно відбуватись природним шляхом, тобто без примусу. Так, навчальний план, власне розклад занять, навчальні предмети, їх кількість, види і тривалість обираються учнями виключно на добровільних засадах. Учні працюють в контексті обраної майбутньої професії, тому вони активно консультуються з вчителями в питанні доцільності вивчення того чи іншого предмета. В цьому полягає роль вчителя в демократичних школах – вчитель не тільки виховує, консультує, а й допомагає учневі прийняти рішення [152].

Учні самостійно встановлюють межі своєї відповідальності. Перебування учня у процесі реалізації власно спланованої діяльності за індивідуальним графіком унеможлиблює виникнення конфліктів в учнівському середовищі, створює атмосферу співпраці, доброзичливості та відіграє вирішальну роль у підвищенні ефективності навчання.

Порівнюючи такий підхід з роботою традиційної школи, ми робимо висновок, що система традиційних шкіл не має достатніх передумов для існування учнівської автономії, тому що не має інституту довільного вибору предметів. Традиційна система освіти не побудована на засадах свободи вибору – учні мають працювати згідно затвердженого плану, в умовах якого важко повною мірою врахувати індивідуальні можливості та психічні характеристики учнів.

У навчально-виховному процесі учитель в межах свого предмета підтримує в учнів інтерес до навчання, підвищує їх освітній рівень. Система традиційних шкіл не ставить учня в центр навчально-виховного процесу. Згідно плану роботи демократичних шкіл, учень повинен, по-перше, сам структурувати навчальний процес за допомогою різноманітних видів діяльності (академічної, трудової, мистецької), а по-друге, обирати вчителів як своїх консультантів та помічників.

2. Технологія педагогічної підтримки. Успішна соціалізація особистості – одне з основних завдань демократичної школи. Система освіти демократичної школи і робота вчителя займають в цьому процесі одне з

головних місць, оскільки мають на меті підготувати молодих людей до життя у відкритому, демократичному, полікультурному, гуманному суспільстві. Таким чином, роль учителя – забезпечити учнів не тільки знаннями та навичками, а й здійснити соціальну підготовку та сприяти моральному й емоційному розвитку особистостей учнів. Учитель по відношенню до учня виконує не тільки функцію інформування, донесення і передачі навчального матеріалу, а також консультанта, наставника, помічника, впливає на формування поглядів учнів, тим самим коригує процес формування майбутнього громадянина своєї країни [1; 78].

Аналіз навчально-виховного процесу демократичних шкіл дає змогу виділити декілька напрямів роботи вчителя, а саме:

- вчитель-інструктор (надання в рекомендаційній формі порад учням, допомога у розв'язанні проблем в учнівському колективі);

- вчитель-організатор (сприяння створенню учнівського колективу, організація уроку, робота з батьками);

- викладач-предметник (володіння знаннями та методичним апаратом з предмету);

- педагог (володіння базою академічних знань, що сприяє розумінню педагогічних процесів і допомагає їх впровадженню в процес освіти і виховання) [158; 170].

Поєднуючи роботу за цими напрямками, вчитель здійснює та відповідає за якісну освіту та повноцінне виховання учнів, що забезпечується:

- індивідуальним підходом, з урахуванням особистісних властивостей учнів;

- контролюванням процесу навчання;

- співпрацею в різних напрямках: з учнівськими колективами, шкільним самоврядуванням, батьками;

- диференційованим підходом до учнів з різними можливостями та здібностями;

- груповою формою навчання, яка моделює співіснування у суспільстві;

- оптимізацією процесу навчання, в якому одну із головних ролей відіграє особа вчителя [24].

Отже, крім надання знань, вчитель повинен бачити соціальні, моральні та емоційні проблеми школярів, орієнтуватись в психологічній ситуації, яка склалася в учнівському колективі, брати участь в шкільному самоврядуванні та пред'являти до себе високі моральні й професійні вимоги.

Такий підхід підвищує ефективність навчання та сприяє ефективній соціалізації учнів.

3. Технологія учнівського самоврядування. Накопичений демократичними школами величезний досвід у царині шкільного самоврядування дає змогу виокремити ті позитивні характеристики, які доцільно, на нашу думку, екстраполювати в практику роботи вітчизняного самоврядування.

Основними функціями системи самоврядування демократичних шкіл є формування активного громадянина, здатного приймати спільно погоджені з іншими членами колективу рішення, виконувати їх та нести відповідальність за наслідки.

Шкільні збори є основним елементом системи самоврядування в демократичних школах, в ході проведення яких всі учні, незалежно від статусу, підпорядковуються певним правилам, які самі ж встановлюють. Обов'язки та ролі розподіляються шляхом голосування, за демократичною системою: одна людина – один голос.

Цінним позитивом шкільних зборів є те, що кожен учасник має право висловитись, навести аргументи та переконати присутніх у правильності власної позиції. Спілкуючись та дискутуючи зі своїми товаришами та вчителями, учень вчиться їх поважати. Шкільний колектив складається з людей, які мають різні погляди, думки, схильності, типи темпераменту тощо, і спілкування з ними дає учневі певні навички, які будуть використані для

успішної адаптації в суспільстві після закінчення школи.

Характерним елементом шкільних зборів демократичних шкіл є присутність на зборах вчителів, що має метою навчити учнів спілкуватися не тільки з однолітками, але й з дорослими, що дасть змогу учням в майбутньому легше інтегруватися в суспільство. В обов'язки вчителів входить підштовхування учнів до пошуку відповідей на власні запитання, не нав'язування власної думки, а спрямування учнів у потрібне річище, допомога у формуванні власних переконань.

Інноваційним елементом системи шкільного самоврядування в демократичних школах є те, що до цієї системи входять не тільки учні та вчителі, а й батьки. Завдяки цьому створюється можливість для обговорення питань функціонування школи. Лише окремі питання (наприклад фінансування та деякі інші) можуть бути предметом обговорення дорослих (вчителів та батьків), що може здійснюватись під час окремих зборів.

Необхідно зазначити, що правила шкільних зборів не обмежують час висловлювання учнів, тому що в процесі мовлення вони вчаться формулювати, висловлювати та обґрунтовувати свої думки. Вчителі не можуть використовувати власний авторитет для перебивання, висловлювання непогодження або ненадання можливості учневі висловитись, тому що це може негативно позначитись на формуванні впевненості в собі. На зборах кожному учневі треба надавати слово задля збереження високої довіри до головного чинника демократизації.

Цінність системи самоврядування полягає також в тому, що учні, вчителі та батьки мають право на висловлення власної думки і право одного голосу. Таким чином, всі учасники зборів почуваються рівними, незалежно від шкільної посади та соціального статусу. Рівність повноважень учасників не дає можливості авторитету вчителів впливати на формування думки учнів.

Рівність повноважень, взаємоповага та регулярність проведення зборів підносять систему самоврядування на високий рівень організації і є вирішальними чинниками демократизації навчально-виховного процесу.

Підтвердженням цьому є те, що шкільні збори в процесі свого функціонування можуть набути повноважень надання правової оцінки поведінці та загальній діяльності не тільки учнів, але й вчителів. На зборах можуть зробити попередження порушнику шкільних правил (які затверджуються на зборах); піддати критиці діяльність окремого учня або навіть вчителя, причому така критика не сприймається як образа, що свідчить про повагу, толерантність та взаєморозуміння всіх учасників зборів [176; 182]. Д. Мінтц писав: “якщо учень критикує на зборах свого друга, можна бути впевненим у тому, що і після закінчення зборів вони залишаться друзями” [190, с. 113].

Як свідчить статистика, за допомогою системи самоврядування близько 80% демократичних шкіл управляється виключно учнями. Так, в більшості демократичних шкіл збори представлені на 60% учнями і на 40% – персоналом. Ці 60% дають учням більшість під час всіх голосувань. Ще у 20% шкіл учні, хоча і мають безпосередній вплив на навчально-виховний процес, не можуть вирішувати питання розподілу фінансів, зарахування на посаду і звільнення вчителів та інші питання, які, насамперед, пов’язані з безпекою учнів та персоналу. Такі рішення приймаються колегіально персоналом або одноосібно директором школи [156].

4. Технологія практично зорієнтованого змісту освіти. Зміст освіти в демократичних школах розглядається як потужний інструмент формування характеристик особистості, необхідних для успішного функціонування у сучасному суспільстві. З огляду на це на перший план виступає складова змісту, що відповідає за формування надпредметних вмінь – йдеться про базові навички, або ключові компетентності, які трактуються зарубіжною педагогічною спільнотою як складні утворення, що включають знання, вміння, навички, цінності й ставлення, які реалізуються індивідом для розв’язання життєвих ситуацій. Саме ключові компетентності, до яких відносяться й соціальні, розглядаються обов’язковим результатом навчання в демократичних школах.

В контексті таких вимог міжпредметні зв'язки забезпечують комплексне набуття знань з основ наук у форматі розкриття єдності світу. Крім того, міжпредметні зв'язки забезпечують перенесення засвоєних видів діяльності на зміст інших дисциплін. Інші види знань носять різноманітний характер за змістовим наповненням в усіх предметах: частина термінів, факти, конкретні теорії, специфічні методи науки та конкретні закони.

Зміст міжпредметних зв'язків не обмежується питаннями вивчення теорій, законів, понять, які є спільними для споріднених предметів. В основу класифікації міжпредметних зв'язків можна покласти дві ознаки: по-перше, знання; по-друге, види діяльності. Перший вид міжпредметних зв'язків замикається всередині циклу споріднених предметів. Другий вид проявляється як єдність методів вивчення світу. Саме цей вид міжпредметних зв'язків дає можливість об'єднати певні дисципліни, створює основу для формування уявлень про суть пізнання світу людиною. Розуміння цього аспекту має суттєве значення, тому що демократична школа повинна сформувати в учнів цілісну систему поглядів на сучасну наукову картину світу та процес його пізнання [90; 152].

Окремо слід зупинитися на способах розробки навчальних планів у демократичних школах, де першочергово приділяють увагу необхідності оптимізації обсягу та змісту традиційних академічних предметів і введення нових, що робиться з метою підвищення ефективності соціалізації молоді. Принципи демократичної школи передбачають гнучкість і різнобічність побудови навчальних планів і програм у зв'язку з особистісно-орієнтованим навчанням та вихованням.

За результатами нашого дослідження, особливе місце в побудові навчальних планів займають авторські предмети. Введення інтегрованих та авторських предметів може відбутися виключно з попереднім вивченням вчителями і керівництвом школи доцільності такого введення в контексті поживлення соціалізувальних процесів з метою уникнення безсистемного накопичення матеріалу в свідомості учня (див. Додаток Б).

Таким чином можна зробити висновок, що міжпредметні зв'язки виконують декілька функцій: а) методологічна (виражена в тому, що тільки на її основі можливо формування в учнів цілісних поглядів на природу речей); б) оглядова (з її допомогою вчитель формує в учнів такі якості, як системність, глибина, усвідомлення, гнучкість). Тут міжпредметні зв'язки є засобом розвитку наукових понять; в) розвивальна (означається своєю роллю в розвитку системного та творчого мислення учнів, у формуванні їх пізнавальної активності, самостійності та цікавості до пізнання природи). Міжпредметні зв'язки розширюють світогляд учнів; г) виховна (вчитель, опираючись на власний предмет, реалізує комплексний підхід до виховання); д) конструктивна (з її допомогою вчитель вдосконалює зміст навчального матеріалу); е) творча (вчитель нерідко працює зі своїми колегами над удосконаленням матеріалу, намагаючись знайти зв'язки з іншими дисциплінами з метою організації комплексного підходу до формування знань учнів).

5. Технологія самоактивності. Важливим компонентом успішної соціалізації учнів у демократичних школах є технологія участі, яка реалізується в основному через позакласну роботу. Цю технологію умовно поділять на 5 видів:

1) Вміння працювати з академічним матеріалом. Позакласна робота стимулює формування в учнів умінь виявляти в зовнішньому плані роботи конкретні цілі на основі складеного учителем алгоритму. Для позакласної роботи цього виду найчастіше використовують домашні завдання (робота з матеріалом, який подавався учителем на занятті);

2) Формування в учнів знань, які дають змогу розв'язувати типові задачі. Пізнавальна діяльність учнів при цьому полягає у відтворенні й частковому реконструюванні, зміні структури й змісту раніше засвоєної навчальної інформації. Це передбачає необхідність аналізу об'єкта різними способами виконання завдань і визначення найбільш доцільних з них. Для самостійної позакласної роботи такого характеру можна віднести пошукові

роботи з дисциплін, якими цікавляться учні;

3) Формування в учнів знань, які дають можливість розв'язувати нетипові задачі. Пізнавальна діяльність учнів при роботі з такими завданнями полягає в набутті й виявленні нового досвіду на базі раніше засвоєних ними знань, умінь та навичок. В процесі опрацювання завдань учень знаходить нові ідеї їх розв'язання;

4) Формування передумов для творчої діяльності. Учні, в процесі реалізації творчого проекту, встановлюють нові зв'язки та стосунки, необхідні для досягнення поставленої мети, спільно шукають та ухвалюють різноманітні оптимальні рішення;

5) Формування трудових навичок. Цей вид позакласної роботи включає в себе суспільно-корисну працю, що є безперечно актуальним у контексті виховання всебічно розвиненої особистості [69].

Таким чином, в процесі позакласної роботи учень вчиться вільно обирати та виділяти навчальні завдання, добирати способи їх розв'язання, виконувати функцію самоконтролю, формувати й удосконалювати творчі уміння. Серед основних навичок, які набуває учень в процесі позакласної роботи, ми можемо назвати такі: самостійність, відповідальність, уміння вести науковий пошук, аналізувати матеріал. В учнів тренуються вміння співпраці та прийняття рішень.

6. Технологія партнерства. Серед основного цілей цього дослідження можна назвати виявлення педагогічних умов та засобів формування й розвитку високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадянською позицією, готової до конкурентного вибору свого місця в житті. Доведено, що пріоритетним у демократичному вихованні є всебічний та гармонійний розвиток особистості, яка здатна до саморозвитку, самовиховання й самореалізації і яка у своїй діяльності керується загальнолюдськими цінностями.

Батьки учнів активно долучаються до шкільного навчально-виховного процесу з метою повноцінного виховання й налагодження

позитивного мікроклімату в колективі. Впроваджуються нові, цікаві інтерактивні форми роботи: тренінги, бесіди за круглим столом, вечори питань і відповідей – це дає змогу налагоджувати тісний контакт між учнями, вчителями та батьками. Як правило, батьки беруть активну участь у таких заходах: діляться досвідом виховання, висловлюють різні погляди, доводять їх ефективність [137].

Серед найбільш розповсюджених бесід у демократичних школах можна назвати, по-перше, бесіду за круглим столом під назвою "Дитина та її права", мета якої – ознайомити батьків із основними положеннями Конвенції про права дитини. Позитивним результатом цього є те, що в ході обміну думками батьки доходять згоди, що найжорстокіші методи покарання – це шлях до негативу, морального протесту з боку дитини. По-друге, чільне місце у питанні співпраці з батьками займає робота Дискусійного клубу. На засіданнях дискутуються актуальні для старших підлітків питання, наприклад "Правильний вибір професії та її значення для держави й особистості". Мета такої дискусії – розкрити суть правильного вибору професії, а також долучити батьків до забезпечення положення Концепції національної школи – виховання здорової дитини, включення її до спільної з дорослими діяльності. По-третє, з метою популяризації ролі сім'ї у вихованні учнів започатковано загальношкільні конкурси, такі як "Родина року", "Батьківська справа". У них беруть участь родини, які мають власну концепцію виховання та вагомі здобутки у цьому питанні. Активні учні отримують нагороди за успіхи в різних шкільних та позашкільних заходах.

Така форма роботи стимулює учнів до активного шкільного життя, до участі в конкурсах, змаганнях, сприяє розвитку творчої ініціативи та забезпечує успішну соціалізацію.

Таким чином, постійний психологічний контакт з дитиною з метою налагодження взаєморозуміння може бути універсальною рекомендацією для всіх батьків. Таке взаєморозуміння може відбутись через діалог, взаємодію

учнів і батьків. Найбільш істотна характеристика діалогічного спілкування полягає у встановленні рівності позицій учнів і батьків. З цією метою батькам необхідно відійти від традиційної, загальноприйнятої в суспільстві концепції, за якою вони представлені досвідченішими та розумнішими за своїх дітей. Рівність позицій можна досягнути тільки шляхом визнання активної ролі дитини в процесі виховання, адже, згідно принципів демократичної школи, учень є не об'єктом, а завжди активним суб'єктом самовиховання [179].

Підсумовуючи ключові аспекти цієї технології ми можемо констатувати, що роль батьків у навчально-виховному процесі демократичних шкіл полягає у здатності неухильно розвивати в дитині потребу у власних досягненнях та самовдосконалюванні, що є важливим елементом успішної соціалізації.

Проаналізовані нами технології створюють так зване цілісне соціалізаційно сприятливе середовище, що може бути використане в практиці. Також ми констатуємо, що лише за умови поєднання та цілісного використання цих технологій можна отримати позитивні результати навчально-виховного процесу, які призведуть до успішної соціалізації старших підлітків.

Узагальнюючи вищесказане, наводимо відмінності традиційної та демократичної освіти в таблиці 2.3.1. (систематизована автором на основі джерел [23; 36; 95; 200])

Таблиця 2.3.1. Відмінності традиційної та демократичної освіти

Характерні ознаки	Традиційна освіта	Демократична освіта
1. Форма навчальної діяльності	Традиційна	Інноваційна
2. Кількість учнів	30 – 45 в одному класі	Класи змінного складу
3. Характер спілкування	Учитель-учень; учень-учитель	Учитель-учень; учень-учитель; учень-учень; учитель-батьки-учень
4. Організація та зміст	а) Затверджений список	а) Довільний вибір

навчальної діяльності	предметів; б) обов'язкова наявність домашнього завдання; в) традиційний спосіб проведення уроків	предметів учнями; б) необов'язковість домашнього завдання; в) інноваційний спосіб проведення уроків
5. Система самоврядування	Номінальна, що обмежує вагомості важелі впливу	Ефективна система самоврядування
6. Позакласна робота	Безініціативна, обмежена навчальним планом	Багатоаспектна
7. Роль батьків	Як правило, батьки грають пасивну роль у шкільному навчально-виховному процесі	Батьки відіграють активну роль у шкільному навчально-виховному процесі
8. Успіхи у соціалізації старших підлітків	Уклад традиційної освіти недостатньо сприяє розвитку та становленню індивідуальності	Демократичний уклад школи значно активізує соціалізувальні процеси шляхом виховання в учнів самостійності

Таким чином, в результаті нашого дослідження ми можемо зробити такі пропозиції щодо демократизації навчально-виховного процесу, які можуть виявитися корисними в контексті екстраполяції ідей демократичного навчання в освітньо-виховний простір України:

1. Створення гуманістичного, толерантного середовища школи на принципах демократії.

Зміни в політичному та соціальному житті України уможливили створення такої системи освіти, основним завданням якої було розширення можливостей вибору учнем свого життєвого шляху. Природно, демократична система не могла бути успішно реалізована в школі, що жила за законами тоталітарного суспільства, тому, на нашу думку, необхідна значна перебудова організації школи, її укладу, змісту освіти та засобів педагогічної діяльності з метою скерування педагогічних ініціатив на учня. Незважаючи на те, що з часу проголошення незалежності України пройшло вже більше 20-ти років, більшість українських шкіл ще не остаточно звільнилися від домінуючих моделей навчання та виховання. Наше дослідження доводить, що створення гуманістичного, толерантного середовища школи залежить від

імплементатії демократичних принципів у навчально-виховний процес, які спрямовані на активізацію співтворчості та співробітництва, що є запорукою успішної соціалізації учнів школи в контексті їх підготовки до самостійного життя в суспільстві. Зазначене вище, як свідчить досвід демократичних шкіл, сприяє відкритості освіти для учнів, навчить їх не боятися помилок, не робить систему оцінювання пріоритетною в процесі засвоєння нових знань, способів дій, пропагує особистісно орієнтоване індивідуалізоване навчання.

Отже, ми вважаємо, що демократизація навчально-виховного процесу, яка будується на принципах співробітництва, гуманізації й самовизначення, призведе до: а) оптимального загального розвитку учнів незалежно від їх психічних особливостей та типів темпераменту, смаків та навичок, схильностей до тієї чи іншої науки або діяльності; б) формування в дитини особистісного ставлення до явищ, подій і суспільного життя в цілому.

2. Зміна позиції дитини в освітньо-виховному процесі від об'єкту до суб'єкту навчання та виховання.

Рекомендуючи запровадити демократичні принципи навчання та виховання в освітні заклади України, ми виходили з того, що одним з основних завдань такої освіти є спроба допомогти дитині виробити й розвинути ті навички, які дали б їй змогу максимально реалізовувати себе, керуючись гуманістичними цінностями. Пізнання себе, поступове формування свого «Я-образу» разом із набуттям досвіду використання засобів розвитку власної індивідуальності є одним з основних елементів змісту освіти в демократичній школі.

Слід також додати, що роль школи при цьому полягає в створенні певних умов, необхідних для успішного здійснення процесу самопізнання та самовираження.

Необхідно окремо зупинитися на ролі вчителя в демократичній школі, який: а) визначає оптимальний темп навчання з обов'язковим урахуванням бажань учня; б) нормує складність матеріалу; в) дозує рівень допомоги учням. На відміну від традиційних освітніх установ, у демократичних школах

учителі не лише викладають предмети, а вчать способу організації власної пізнавальної діяльності, критичному мисленню, виховують почуття відповідальності та розвивають навички самостійної роботи.

3. Перехід від механічної трансляції знань до формування в учнів ключових компетентностей, включаючи соціальну.

Соціальне замовлення сучасного суспільства в підготовці активних громадян може бути реалізовано шляхом трансформації змісту освіти на компетентнісні засади. Йдеться про відхід від структурування змісту за предметним принципом та акцентуацію міжпредметного підходу. За цієї формули, що апробована демократичними школами, предметні знання, уміння і навички слугують своєрідним базисом, на який надбудовуються універсальні вміння, що результуються складним синтезом когнітивного, практичного та особистісного досвіду. Таке природне поєднання складних конструктів полегшує процес входження в суспільне життя й оптимізує соціалізацію.

4. Залучення учнів до позакласної роботи як природного процесу організації вільного часу. Розглядаючи актуальність екстраполяції ідей демократичної освіти в освітньо-виховний простір України, варто детально зупинитись на питанні залучення учнів до позакласної роботи, адже оптимальний загальний розвиток особистості не буде повним, якщо зміст освіти обмежений навчальною діяльністю і не враховує позакласну роботу, яка відіграє велику роль у становленні особистості. Слід зазначити, що у проблемі розвитку та організації позакласної роботи неocenенну роль відіграє демократичний уклад школи, інваріантними рисами якого є: а) наявність позашкільного простору з обмеженим впливом вчителів; б) необмежена можливість для участі учнів, вчителів і батьків у позакласній роботі; в) забезпечення умов для існування творчих майстерень (театральної, мистецької, музичної тощо); г) існування соціально-трудової практики як окремої освітньої галузі, що допомагає освоєнню навколишнього соціального середовища та створює особливий стиль стосунків у колективі.

5. Перехід від програмно-цільового й контрольного-нормативного керування школою до системи самоврядування.

У зв'язку з тим, що система учнівського самоврядування перебувала у своєму становленні в той час, коли старі суспільні ідеали вже відійшли в минуле, а нові ще не утвердилися в суспільстві, її слід розглядати як ефективний засіб вирішення таких проблем як допомога у психологічній адаптації учнів у колективі та допомога у виборі учнями професії. Це робить систему самоврядування оптимальною формою виховної роботи, завдяки якій можна досягти значних результатів у позитивній соціалізації старших підлітків.

Останнім часом, завдяки законодавчій платформі, система самоврядування має бути присутня у кожному навчальному закладі, однак, доводиться констатувати, що в традиційних закладах освіти України ця система або зовсім відсутня, або грає номінальну роль і має обмежений вплив на розвиток подій. Це обумовлено тим, що керівництво та штат традиційних шкіл не готові надати учням реальні важелі впливу.

Запровадження системи реального самоврядування в освітні установи України поживає процеси демократизації навчально-виховного процесу та успішної соціалізації учнів. Своєрідність системи самоврядування обумовлена можливістю самовираження учнів. Як показує практика, амбіційна група учнів бере на себе відповідальність за створення такої системи, а вчителям, враховуючи постійну змінність ролей в цій системі, надається можливість сприяти тому, щоб максимально більша частина учнівського колективу спробувати в ній свої сили. Такий підхід до роботи з колективом учнів дає змогу підтримувати зв'язок з кожним учнем і організувати роботу в школі цікаво, насичено, з урахуванням ініціативи самих учнів, що стимулюватиме їх бажання брати участь у запланованих заходах. Сам процес підготовки заходів та їх реалізація дає змогу, в свою чергу, розвивати творчі здібності учнів і виправляти власні помилки. Учень, в процесі навчання, або під час виконання певних ролей, може припуститися

помилки, тому має отримати час на їх виправлення. Такий виважений підхід дає можливість напрацьовувати життєвий досвід. Самоврядування – це гра для учнів, а для вчителів – ефективна форма роботи, за допомогою якої можна стимулювати підвищення учнівської відповідальності у виконанні будь-якої справи або контролювати рівень навчальних показників шляхом проведення змагання між класними колективами або учнівськими групами, з тією метою, щоб переважна більшість учнів пережила почуття успіху і не втратила бажання брати активну участь у житті школи. Організація ефективного загальношкільного самоврядування можлива тільки за умови активної позиції учнів. Дана система задумана й спланована як дієвий механізм піклування про учнів, які, маючи можливість автономії, все ж таки можуть реалізувати право в будь-який час звернутися за допомогою до старшого товариша – вчителя.

Система самоврядування демократичних шкіл є гнучкою і такою, що активно розвивається. В залежності від складу учнівського колективу, рівня підготовки та характеру їх інтересів, деякі складові системи самоврядування тимчасово можуть припинити своє існування або набувати іншої форми, характеру. Важливо, щоб такі форми не виходили за межі моральності та духовності, працювали б на фізичний та розумовий розвиток учнів, формували їхні творчі навички. Роль вчителів – координувати та контролювати цей процес, залучаючи до цієї роботи батьківську громадськість, що, в свою чергу, сприяє взаємозбагаченню та підвищенню ефективності виховного процесу.

У навчально-виховному процесі важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, створювати умови для розвитку її індивідуальності, допомогати учням знайти способи пізнання світу та налагодження контактів з іншими людьми.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що в демократичних школах, у контексті створення умов ефективної соціалізації, відбувається

активне формування особистісно орієнтованого виховного середовища, основними ознаками якого є:

- наявність інституту вільного вибору учнями академічних дисциплін;
- нестандартна організація навчально-виховного процесу та структура навчального року;
- запровадження інтегрованих курсів;
- впровадження у навчальний процес засобів, які забезпечують антропоцентричний характер всіх навчальних дисциплін, тобто введення нових курсів для більш повного задоволення потреб учнів та їхніх батьків;
- посилення диференційованого підходу до навчально-виховної роботи в індивідуальному режимі учнів; використання активних форм та методів навчання;
- гуманізація форм контролю знань;
- забезпечення індивідуального підходу до виховання;
- визнання пріоритетності морального виховання на основі загальнолюдських цінностей;
- організація клубної роботи, різноманітних об'єднань учнів за інтересами, залучення учнів до діяльності в демократичних структурах та об'єднаннях;
- гуманізація стосунків всіх учасників педагогічного процесу.

Слід окремо зазначити, що на особливу увагу заслуговує досвід тих демократичних шкіл, які роблять засадовою стосовно соціалізації позакласну роботу учнів. Створюючи умови для участі учнів у різноманітних видах позакласної роботи, вони розвивають їх активність, мобільність, самостійність, обов'язковість, здатність долати труднощі, вміння спілкуватися та діяти в колективі, творчо підходити до розв'язання різноманітних проблем – особистісних, групових, виробничих тощо.

Внаслідок такої організації навчання та виховання учнів школи з демократичною організацією навчально-виховного процесу досягають значних організаційно-педагогічних результатів у соціалізації учнів.

Досвід демократичних шкіл та їх здобутки в контексті педагогіки соціалізації ми не розцінюємо як універсально значущий. Проте він безперечно свідчить про те, що педагогіка соціалізації вже існує і розвивається не тільки в зарубіжних, але й в українських школах, хоча, можливо, не завжди декларується й визнається як така.

Реалізація цього принципу в практичному житті шкіл здійснюється, як підтверджують результати дослідження, завдяки демократизації управління школою, тобто завдяки запровадженню вільного вибору дисциплін, створенню системи вивчення особистості учнів, забезпеченню їхнього соціального захисту, запровадженню системи учнівського самоврядування, налагодженню ефективної співпраці з батьками; забезпеченню умов для систематичного підвищення кваліфікації вчителів, вивчення та запровадженню передового педагогічного досвіду, організації широкої міжнародної діяльності школи.

Таким чином, зміст освіти в демократичних школах Європи відображає соціокультурний контекст і орієнтований на формування ключових компетентностей, серед яких соціальна займає чільне місце. Реалізація визначеної стратегії забезпечується мультидисциплінарним, міждисциплінарним та трансдисциплінарним підходами в інтеграції навчальних предметів, що передбачає формування в учнів цілісної картини світу в міжпредметних зв'язках та відображає пізнавальну складову соціалізації. Форми і методи соціалізації у демократичних школах орієнтовані на самореалізацію учнів, що пред'являє особливі вимоги до особи учителя. У контексті соціалізувальних тенденцій виділяють декілька напрямів роботи учителя: інструктор, організатор, предметник і педагог.

Екстраполяція позитивного досвіду демократичних шкіл із соціалізації учнів у навчально-виховний простір України є можливою у таких напрямках: 1) створення гуманістичного, толерантного середовища школи на принципах демократії; 2) зміна позиції дитини в освітньо-виховному процесі від об'єкту до суб'єкту навчання; 3) перехід від механічної трансляції знань

до формування в учнів ключових компетентностей, включаючи соціальну; 4) залучення учнів до позакласної роботи як природного процесу організації вільного часу; 5) перехід від програмно-цільового й контрольного-нормативного керування школою до системи самоврядування.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало підстави для таких висновків:

1. Установлено, що теоретичними основами соціалізації в демократичних школах Європи є соціобіологічний підхід, за яким соціалізація – це процес соціальної еволюції людини через перетворення її біологічної природи; концепція соціологізму, за якого створюється пріоритет суспільства у процесі соціалізації; теорія екзистенціалізму як філософії існування, у межах якої зацентровано увагу на можливості вільного вибору без уникання відповідальності за власні дії; ситуаційний підхід, у вимірі якого закумульовано увагу навколо соціальної ідентичності та лояльності до швидкозмінюваних соціальних ситуацій; конструктивістський підхід, за яким соціалізація є успішною за умови самотворення особистості на основі власної активності; теорія психоаналізу, що розкриває механізми соціалізації (ідентифікацію, імітацію, заборону); теорія соціального наочіння з аналізом можливості «програмувати» поведінку учнів через продуману систему заохочень та індивідуальних завдань; теорія структурного функціоналізму, що пояснює соціалізацію як процес рольового тренування; теорія символічного інтеракціонізму, за якого соціалізація є результатом взаємодії людей на основі постійного діалогу; особистісно орієнтований підхід, що підкреслює значущість виховного середовища, у межах якого можлива реалізація сутнісної природи суб'єкта; теорія дидактичного прагматизму, згідно з якою освіта учня є безперервним процесом реконструкції досвіду.

2. У роботі на основі аналізу офіційних документів з питань освіти, монографій, наукових публікацій, періодичних видань європейських країн виокремлено передумови становлення демократичних шкіл Європи, якими визнано: структурну перебудову промисловості, на тлі якої відбувалося стрімке соціальне розшарування населення з обмеженим доступом до якісної освіти; приховану селекційну роль школи; невисокий професійний рівень

викладання в освітніх закладах загальноосвітнього типу. Науковим поштовхом до появи демократичних шкіл були педагогічні концепції, зокрема теорія вільного виховання; ідеї прагматичної, експериментальної функціональної педагогіки, що відкриватимуть нові можливості в організації навчально-виховного процесу та соціалізації учнів як нагального виклику часу. Саме розвиток альтернативної освіти й зумовив утворення мережі демократичних шкіл, що мають такі ключові характеристики: повна свобода учнів у межах навчально-виховної діяльності (включаючи вільне відвідування занять, довільний вибір академічних предметів та визначення глибини вивчення кожного з них, самостійне складання власного навчального плану); відсутність оцінювання; залучення учнів до мистецької, трудової та спортивної діяльності; акцент на позакласній роботі; розвинена система самоврядування з однаковою участю учнів, вчителів та батьків. Етапами розвитку демократичних шкіл вважаємо: підготовчий (кінець XIX – 20 роки XX ст.); початковий (20 – 60 роки XX ст.); формувальний (60 – 90 роки XX ст.) та стабілізаційний (90 роки XX ст. – до наших днів).

3. Результатом наукового пошуку стало виокремлення головних напрямів соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи, зокрема:

- особистісний напрям – це становлення особистості як соціальної істоти у сфері внутрішніх її самовизначень і відносин «Я – Я». Інтегральним ціннісно-смісловим утворенням, яке відображає стан та якість цієї сфери інтеріоризованої соціальності, є концепція особистісного сенсу життя та його вищих цінностей;

- міжособистісний напрям – це сфера становлення і розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливості спілкування та спільної діяльності з іншим (відносини «Я – Ти»). З такого спілкування та взаємодії і починається як власне соціалізація, так і внутрішній розвиток особистості;

- соціально-груповий напрям. Це сфера відносин «Я – Ми», у

межах якої молода особистість має оволодіти у школі основними передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп. Це відносини сімейно-побутові, гендерні та вікові;

- духовно-ціннісний напрям як сферу відносин людини зі світом «Я – Універсум», де змістом соціалізації виступають пошуки смислу власного існування і, як результат, становлення та утвердження людського духу та системи цінностей;

- соціально-адаптаційний напрям як здатність адекватно реагувати та ефективно діяти в часто змінюваних та непередбачуваних соціальних умовах.

4. З'ясовано особливості змісту, форм і методів соціалізації старших підлітків у навчально-виховній діяльності демократичних шкіл Європи. Школи були відібрані за такими критеріями: географічний; критерій розміру; критерій популярності.

Особливостями змісту освіти в демократичних школах визнано відхід від технократизму та орієнтацію на соціокультурний контекст шляхом міждисциплінарної інтеграції, що реалізується у межах мультидисциплінарного, міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходів. Варто підкреслити, що в демократичних школах все ж таки переважає останній, оскільки сприяє реалізації принципів практичної спрямованості, консультативної побудови уроків, навчання на власному досвіді, які в сукупності розширюють межі соціальної компетентності старших підлітків.

Серед форм роботи в демократичних школах Європи, які успішно використовують у процесі соціалізації старших підлітків, варто виділити: контракт як офіційну угоду між учнем і учителем, який визначає основні напрями роботи; проектну діяльність як особливу форму самостійної роботи учнів; театралізовані вечори, публіцистичні вистави; ділові, рольові, сюжетні ігри. Усі форми роботи об'єднує одна особливість: вони ілюструють

співпрацю у форматі «учень – батьки – учитель».

До методів ефективного соціалізувального впливу включено: метод рівноправного діалогу; метод компромісних варіантів виходу з конфліктних ситуацій; метод проектів; метод формування комунікативних навичок; формування та розвиток почуття особистої відповідальності; вироблення умінь приймати власні рішення.

Отже, форми і методи соціалізації в демократичних школах побудовані на основі рівноправної взаємодії учителя та учнів, завжди конкретного учителя та конкретного учня, тому така взаємодія неповторна і творча за своєю суттю.

5. Екстраполяція позитивного досвіду демократичних шкіл Європи із соціалізації старших підлітків зумовлена розбудовою демократичного суспільства в Україні і вибором євроінтеграційної стратегії. Реалізація цієї мети можлива в таких напрямках: 1) створення гуманістичного, толерантного середовища школи на принципах демократії; 2) зміна позиції дитини в освітньо-виховному процесі від об'єкта до суб'єкта навчання; 3) перехід від механічної трансляції знань до формування в учнів ключових компетентностей, серед яких і соціальна; 4) залучення учнів до позакласної роботи як природного процесу організації вільного часу; 5) перехід від програмно-цільового й контрольного-нормативного керування школою до системи самоврядування.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що педагогічними засадами соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи є системне поєднання основних наукових категорій, що відображають сутність процесу соціального становлення школярів в умовах навчально-виховної діяльності закладу вказаного типу. До наукових категорій внесено: 1) принципи діяльності демократичних шкіл (демократичне самоврядування, свобода вибору в межах навчально-виховного процесу, культивування традицій в організації різнобічної діяльності, принципи самоактивності); 2) технології соціалізації, а саме:

технологія учнівської автономії, технологія педагогічної підтримки, технологія учнівського самоврядування, технологія практично орієнтованого змісту освіти, технологія самоактивності, технологія партнерства; 3) педагогічні умови успішної соціалізації старших підлітків у демократичних школах Європи: забезпечення системного моніторингу показників розвитку і соціального становлення учнів; урахування вікових життєвих ритмів та забезпечення свободи вибору дій; стимулювання активності учнів задля розвитку демократичних ініціатив та зміцнення інститутів шкільного самоврядування; організація «життєвого простору» учня, що сприяє формуванню вміння вчитися на власному досвіді; формування особистісно орієнтованого виховного середовища на основі інтеграції зусиль школи і сім'ї; створення високого рівня комфорту учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О.В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя [Текст] / О. В. Акімова // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 6 , Ч. 2 . – С. 130 – 135.
2. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: Науково-методичний посібник. / Тетяна Федорівна Алексеєнко. – К. : Педагогічна думка, 2005. – 146 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Балицька Т. В. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у світлі Болонського процесу // Освіта Донбасу. – № 1 (120), 2007. – С. 9 – 16.
5. Балтремус К. А. Гуманізація виховного процесу в старших класах загальноосвітньої приватної школи: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.07 / Катерина Анатоліївна Балтремус. – К., 2003. – 184 с.
6. Балтремус К. А. Співпраця вчителів та батьків – один із чинників гуманізації навчально-виховного процесу [Текст] / К. А. Балтремус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя: ІПППО, 2000. – Вип.19. – С. 111 – 117.
7. Бандура А. Теория социального обучения. / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – С. 7.
8. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
9. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення // Педагогіка толерантності. / Іван Дмитрович Бех – 2001. – №2. – С. 120 – 124.
10. Бех І. Д. Соціологічно – педагогічний словник. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ТОВ УВПК, 2004. – С. 240.
11. Быстрицкая Я. М. Воспитание по Френе: свободу текстам!

- [Текст] / Я. М. Быстрицкая // Обучение за рубежом. – № 10, 2000. – С. 13 –17.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.
13. Болгаріна В. С. Соціальна структура суспільства і соціалізація учнів [Електронний ресурс] / В. С. Болгарина. – Режим доступу до журн. : <http://edu.ukrsat.com/meeting/forum2/8.shtml>.
14. Братченко С. И. Образование: ненасилие, толерантность, и гуманистическая экспертиза / С. И. Братченко. // Век толерантности. – 2001. – № 3 – 4. – С. 112 – 124.
15. Бубер М. Два образа веры / пер. и ред. П.С. Гуревича и др. – М. : Республика, 1995. – С. 93 – 124.
16. Бубнова К. А. Киевская школа-сад Монтессори 1-ой ступени [Електронний ресурс] / К. А. Бубнова – Режим доступу до журн. : <http://ua.ua.info/content/articles/1081.html>.
17. Вітченко А. О. Вас запрошує Еліза Айнсфорд Гіл [Текст] / А. О. Вітченко // Освіта Донбасу. – 2006. – № 3 – 4. – С. 28 – 39.
18. Волгина Н. А. Энциклопедический словарь “Социальная политика.” / Н. А. Волгина – М. : Трикста, 2005. – С. 514 – 515.
19. Всемирная энциклопедия: Философия [главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 980.
20. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу : тези доповідей та виступів. – Випуск перший. – К. : ІСДО, 1994. – 310 с.
21. Голованова Н. Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. / Надежда Филипповна Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / Семен Устинович Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – С. 314.
23. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Соціально-педагогічні проблеми перебудови української школи // Рідна школа. – 1993. – № 4. –

С. 51 – 56.

24. Гриценчук Г. Г. Роль вчителя в процесі виховання громадянина Нідерландів [Текст] / Г. Г. Гриценчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 135 – 138.

25. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах [Текст] : підручник / За ред. С. У. Гончаренка. - К.: Вища школа, 1998. – 229 с.

26. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Жак Делор // М. : Педагогика. – 1998. – № 5. – 32 с.

27. Державна національна програма "Освіта". – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

28. Дидактичні аспекти альтернативної освіти: зб. наук. статей. – К. : ІСДО, ІП АПН України, 1993. – 78 с.

29. Глобальна соціальна політика. Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту [Текст] : підручник / Б. Дікон, М. Халс, П. Стабс. – К. : Основи, 1999. – 346 с.

30. Джуринський А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М.: Форум-инфра-М, 1998. – 268 с.

31. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 352 с.

32. Євтух М. Б. Культура взаємин : Підручник для студ. вищ. навч. закл. / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина – Черкаси, 2013. – 339 с.

33. Игнатъев А. П. Наслаждайся и учись / Александр Петрович Игнатъев. – Винница: АИСТ-прес, 1997. – 64 с.

34. История социологии в Западной Европе и США [отв. ред. Г. В. Осипов]. – М.: Норма, 2001. – С. 496.

35. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в державних та загальноосвітніх закладах середньої освіти в США : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Оксана Адольфівна Заболотна. – Умань, 2004. – 194 с.

36. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти [Текст] / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 60.
37. Концепція виховання у національній системі освіти // Інформ. зб. Мін. освіти. – 1996. – № 13.
38. Колісник О. В. Духовний саморозвиток особистості [Текст] / О. В. Колісник // Соціальна психологія. – № 1(15), 2006. – С. 62 – 77.
39. Кордуел М. Психологія / Майкл Кордуел. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – С. 306.
40. Копорулина В. Н. Психологический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – С. 457.
41. Корнетов Г. Б. Библиотека демократического образования [Электронный ресурс] / Г. Б. Корнетов. – Режим доступа к журн. : <http://bus.znate.ru/docs/index-15152.html>.
42. Кремень В. Г. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / Кремень В., Ткаченко В. – К., 1998. – С. 217.
43. Крылов А. А. Психология : учебник / А. А. Крылов – М. : "Проспект", 2004. – С. 139 – 174.
44. Куроченко І. І. Соціалізація особистості дитини [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн. : <http://esopdm.ucoz.ru/publ/1-1-0-2>.
45. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – С. 52.
46. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Наталя Михайлівна Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
47. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації : пед. роздуми і нотатки. / Наталя Михайлівна Лавриченко – К. : ТОВ "Інсайт-плюс", 2006. – 279 с.
48. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер – М. : Знание, 1978. – 45 с.
49. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник /

Н. В. Ліфарєва – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.

50. Литвиненко Т. Г. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху / Т. Г. Литвиненко – Київ, 2000. – С. 27 – 29.

51. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни / В. С. Лозниця – К. : ЕксОб, 2001. – 304 с.

52. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті / Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. До підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. – Чернівці : Видавничий дім Букрек, 2007. – С. 12 – 23.

53. Локшина О. І. Старша школа в країнах Європи: тенденції розвитку змісту та організації навчання / Єгоров Г. С., Красовицький М. Ю., Локшина О. І., Мадзігон В. М., Мельниченко Б. Ф. // Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти [за ред. О. І. Локшиної]. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – С 9 – 22.

54. Локшина О. І. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / Олена Ігорівна Локшина // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 25 – 28.

55. Ломов Б. Ф. Методологические и психологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 444 с.

56. Лоусон Т., Геррод Д. Социологический словарь-справочник. / Тони Лоусон, Джоан Геррод. – М. : ИТД Грант, 2000. – С. 433 – 434.

57. Луценко Л. К. Головні принципи організації навчально-виховного процесу у школі вільного виховання О.Нілла // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 36. – С. 179 – 182.

58. Мазур Г. І. Педагогічну спадщину С. Ф.Русової – в масову практику роботи національної школи // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 51 – 53.

59. Матієнко О. С. Виховання толерантності у старшокласників

середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / О. С. Матієнко. – К., 2006. – 19 с.

60. Мащенко Е. П. Последний урок старого доктора [Електронний ресурс] // Зеркало недели. – № 33, 2002. – Режим доступа до журн. : <http://www.zn.ua/3000/3760/35932>.

61. Медведєв В. А. Недержавна вища освіта: перші кроки // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 63 – 65.

62. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки / Марія Монтессорі – К. : 1993. – 178 с.

63. Монтессорі М. Про принципи моєї школи / Учительська газета. – 1992. – № 28. – С. 3.

64. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов пед. вузов – 2-е изд., испр.и доп. [под. ред. М. Слостенина] / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

65. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика. / Ф. А. Мустаева – М. : Академический проект, 2003. – 528 с.

66. Національна доктрина розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу : Довідково-методичне видання / упоряд. Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 80 – 94.

67. Нижник Н. Р. Государственно-управленческие отношения в демократическом обществе / Н. Р. Нижник. – К., 1995. – 206 с.

68. Нравственное воспитание. (Философско-этические основы) [Текст] / В. А. Блюмкин, Гумницкий Г. Н. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 143 с.

69. Омеляненко С. В. Організація самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання [Текст] / С. В. Омеляненко // Наукові записки. – Вип. 71. – Серія : пед. науки. – Кіровоград : РВВ КПДУ, 2007. – С. 208 – 211.

70. Орлов А. О. Педагогика сотрудничества: некоторые итоги и перспективы [Текст] / А. О. Орлов // Коммунист. – 1988. – № 2. – С. 83 – 89.

71. Основи практичної психології : підручник / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. К. : Либідь, 1999. – 536 с.
72. Паламарчук В. Ф. Проблеми навчання в системі альтернативної освіти / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта, 1993. – 78 с.
73. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 270 с.
74. Педагогический словарь в 2 томах. – Т. 2. / [сост. И. А. Каиров]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 765 с.
75. Педагогічні інновації у сучасній школі / [І. Г. Єрмаков, В. Ф. Паламарчук, Д. І. Румянцевой та ін.]; під ред. І. Г.Єрмакова. – К. : ІП, ІСДО АПН України: Освіта, 1994. – 86 с.
76. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды / Жан Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
77. Пірен М. І. Основи політичної психології. / Марія Іванівна Пірен. – К. : Міленіум, 2003. – 418 с.
78. Поліщук О. С. Історичні аспекти розвитку громадянської особистості. [Електронний ресурс]. / О. С. Поліщук // Наукові записки ЛДПУ. – № 14., 2007. – С. 122 – 129. – Режим доступу до журн. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2009_3_4/pp/64/nayk/polishchuk.pdf.
79. Посисаева Т. А. Вальдорфская педагогика. // Открытый университет. – № 1, 1999. – С. 4.
80. Про державну національну Програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття") / Книга вчителя початкової школи: Довідково-методичне видання / Упор. Г. Ф. Древаль. – Вид. 2-е, доповнене. – Харків : Торсінг плюс, 2006. – С. 100 – 101.
81. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
82. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посіб. – К., 1996. – С. 61 – 62.

83. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. / Артур Ребер – М. : Вече, АСТ, 2006. – С. 283.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб : Издательство "Питер", 2000. – С. 126 – 150.
85. Русова С. Ф. // Світло. № 8, 1913. – С. 37 – 52.
86. Рыбина Н. М. Почему все увлекаются Монтессори? // Первое сентября. – № 8, 1993. – С. 8.
87. Руссо Ж. Ж.. Эмиль (или о воспитании) ; [пер. с англ. Барбары Фоксли]. – Лондон : L.M. Dent & Sons Ltd., 1974. – С. 5.
88. Серьожникова Р. К. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник. / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
89. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений [под ред. В. А. Сластенина] / В. А. Ситаров – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – С. 95 – 99.
90. Скаткин М. Н., Батурина Г. И. Межпредметные связи, их роль и место в процессе обучения : тезисы Всесоюзной конференции, ч. 1. ["Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе"]. (Москва, 10 –12 октября 1973 г.) – М., 1973. – С. 18 – 24.
91. Смелзер Н. Соціологія [пер. с англ., науч. ред. и предисл. В. Ядова] / Нейл Смелзер – М. : Феникс, 1994. – 687 с.
92. Соціальна педагогіка : підручник [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
93. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
94. Соціологія : короткий енциклопедичний словник [за заг. ред. В. І. Воловича]. – К. : Укр. Центр духовної культури, 1998. – С. 479.
95. Співаковський В. А. Приватна школа : досвід створення і перспективи розвитку / В. А. Співаковський – К. : Освіта, 1994. – 62 с.
96. Старих О. К. Метод проектів на уроках інформатики – спосіб

розвитку інформаційної компетентності учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн. : <http://ite.ksu.ks.ua/?q=en/node/177>

97. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов – К. : Академвидавництво, 2006. – С. 332.

98. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи : poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини. – Вінниця, 2008. – 240 с.

99. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді [Текст] : зб. наук. праць. Вип. 9. Кн. 2 / Ін-т проблем виховання АПН України ; [редкол. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, А. Й. Сиротенко, В. М. Оржеховська [та ін.]. – Київ : [б. в.], 2006. – 439 с.

100. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / В. М. Тименко. – К., 2005. – 19 с.

101. Трунов Д. И. Первичная и вторичная социализация // Практическая психология : Материалы областной научно-практической конференции (1-2 ноября 2001 г.). Пермь: ПРИПИТ, 2001. С. 79-81.

102. Усова А. П. Сенсорное воспитание дошкольников / А. П. Усова – М. : 1963. – 188 с.

103. Факультативные занятия в средней школе : [сб. статей / под. ред. И. П. Кашина и И. Д. Эйнштейна]. – М. : Педагогика, 1976. – 176 с.

104. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 788.

105. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

106. Френе С. Избранные педагогические сочинения : [пер. с франц. сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона] / Селестин Френе – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

107. Чепіль М. М. Теорія і практика формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / М. М. Чепіль, А. Б. Возняк. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
108. Чепіль М. М. Лікувальна педагогіка Януша Корчака // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2009. – Вип. ХІХ. Педагогіка. – С. 81 – 92.
109. Шапара В. Б. Психологічний тлумачний словник // В. Б. Шапара – Харків: Прапор, 2004. – С. 486 – 487.
110. Шестоपालюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів : теоретичні і методичні аспекти : монографія / О.В. Шестоपालюк – Вінниця : Консоль, 2008. – 260 с.
111. Швебш Э. Предисловие к “Статьям о Вальдорфской педагогике” А. Штеффена и В. Штейна / Э. Швебш – М. : Прогресс, 1990. – 23 с.
112. Шибутіани Т. Соціальна психологія ; [пер. с англ. В. Б. Ольшанського] / Т. Шибутіани. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
113. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания // Рудольф Штейнер – М. : Парсифаль, 1994. – 80 с.
114. Штеффен А., Штейн В. Статьи о Вальдорфской педагогике // А. Штеффен, В. Штейн В. – М. : Прогресс, 1990. – 86 с.
115. Штифурак В. Є. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Віра Євгенівна Штифурак – К., 2001. – 128 с.
116. Штокмайер К. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / К. Штокмайер – М. : Парсифаль, 1995. – С. 349.
117. Adamsky A. Eureka! It’s Adamsky! // Education Revolution. – 2002. – № 33. – С. 7 – 8.
118. Allright D. Observations in the Language Classroom. – London., N.Y. : Longman, 1988. – 288 p.
119. Balch C. Wilderness Education for Alternative Schools // Aero-Gramme. – 1998. – № 23. – С. 19 – 20.

120. Beyers W., Goossens L. Dynamics of Perceived Parenting and Identity Formation in Late Adolescence // *Journal of Adolescence*. – № 2, 2008. – P. 165 – 184.
121. Blaise J., Wendy M., Pepler D., Connolly J. Adolescents Online : the Importance of Internet Activity Choices to Salient Relationships // *Journal of Youth and Adolescence*. – № 5, 2008. – P. 522 – 536.
122. Blewitt T. Summerhill : In the Modern School Handbook // Blewitt T. – Gollancz, 1934. – C. 46.
123. Boocock S. Simulation Games in Learning // S. Boocock, A. Shild – Beverly Hills. C.A. : Sage, 1968. – 340 p.
124. Boothers-Jennings J. Learning to Label : Socialization, Gender and the Hidden Curriculum of High-Stakes Testing // *British Journal of Sociology of Education*. – № 2, 2008. – P. 149 – 160.
125. Brooks R. Friends, Peers and Higher Education // *British Journal of Sociology of Education*. – № 6, 2007. – P. 693 – 707.
126. Brown J., Adler R. Minds on Fire : Open Education, the Long Tail and Learning // *EDUCAUSE Review*. – № 1, 2008. – P. 16 – 32.
127. Brumfit C. The Functional-Notional Approach : from Theory to Practice. – N.Y. : Oxford univ. press, 1984. – 235 p.
128. Burns R. Child, Family, School, Community : Socialization and Support. – Cengage Learning, 2009. – P. 54 – 70.
129. Capel S. Moving beyond Physical Education Subject Knowledge to Develop Knowledgeable Teachers of the Subject // *Curriculum Journal*. – № 4, 2007. – P. 493 – 507.
130. Carlsson-Paige N. Reclaiming Play : Helping Children Learn and Thrive in School // *The Early Childhood Leaders' Magazine*. – № 4 (180), 2008. – P. 44 – 48.
131. Catterall J., Kylie A. Learning in the Visual Arts and the Worldviews of Young Children // *Cambridge Journal of Education*. – № 4, 2007. – P. 543 – 560.

132. Charon J. *Sociology : A Conceptual Approach* // Joel Charon – Boston : Allyn and Bacon, 1987. – 233 p.
133. Chaula L. *Education for Strategic Environmental Behavior* // *Environmental Education Research*. – № 4, 2007. – P. 437 – 452.
134. Chessum L. *A Countersthorpe Tale in the Democratic School* // *Education Now*. – №1. – 1989. – P. 5 – 7.
135. Croall J. *All the Best, Neill* // Jonathan Croall – Andre Deutsch, 1983. – 124 p.
136. Currambena School Organization. *Work with Parents*. Available at : <http://www.currambena.nsw.edu.au/General.4.0.html>.
137. Curry W. *Education for Sanity* // W. B. Curry – Heinemann, 1947. – 82 p.
138. Dewey J. *The School and Society*. – N.Y., Vol. 1. – 1923. – P. 1 – 119.
139. *Dictionary of the Social Sciences*. [ed. By C. Calhoun]. – Oxford University Press, 2002. – Oxford Reference Online – Available at : <http://www.oxfordreference.com>
140. Ding H. *The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre* // *Written Communication*. – № 1, 2008. – P. 3 – 52.
141. Dobson J. *Effective Techniques for English Conversational Groups* // J. M. Dobson – Washington D. C., 1992. – 137 p.
142. Drake S. *Meeting Standards Through Integrated Curriculum* // S. Drake – FL, USA, 2004. – 181 p.
143. *Education and citizenship in the Netherlands: Paper for discussion* / [text by R. Wolfs]. – National Institute for Curriculum Development, Enschede, the Netherlands – 1997. – 24 p.
144. Eith C. *Delinquency, Schools and the Social Bond*. // Christine Eith, 2005. – 179 p.
145. Ellis B. *A Community Life-Long Learning System* // *Education Revolution*. – 1999. – № 28. – P. 39.

146. Field B. *Teachers as Mentors: A Practical Guide* // Barbara Field – Florence, KY, USA: Routledge, 1994. – P. 57.
147. Flanagan C. *Early Socialization: Sociability and Attachment* / C. Flanagan, 1999. – 191 p.
148. Free Schools / Britannica – On-line Encyclopedia. Available at : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/218356/free-school>.
149. Ford J. *Social Class and the Comprehensive School* // Julienne Ford, 1999. – 184 p.
150. Fouquet A. *Joining Society in Europe. Convergence of Sustainability of National Specificities / Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth.* [ed. by Anne-Nelly Perret-Clermont, Clotilde Pontecorvo, Lauren B. Resnick, Tania Zittoun, Barbara Burge], 2003. – 362 p.
151. Gartner W. *Trends in Outdoor Recreation, Leisure and Tourism.* // William Gartner – Cati Publishing, 2000. – 480 p.
152. Glines D. *Creating Future Learning System // Education Revolution.* – 1999. – № 28. – P. 45 – 46.
153. Goldman J. *The “Traveling Home-Schooler” Looks Back // Education Revolution.* – 2002. – № 33. – P. 29 – 30.
154. Greenberg D. *Kingdom of Childhood* // Dan Greenberg – Sudbury Valley School Press, 1994. – 96 p.
155. Greenberg D. *Free at Last* // Dan Greenberg – Sudbury Valley School Press, 1997. – 47 c.
156. Gribble D. *Real Education.* / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
157. Gribble D. *What is IDEC? // Education Revolution.* – 1999. – № 28. – P. 20.
158. *Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends* [ed. by M. Galton and B. Moon]. – The Council of Europe and David Fulton Ltd, 1994. – 228 p.
159. Hannam D. *Democratic Schools // Education Revolution.* – 1999. –

№ 28. – P. 36 – 37.

160. Hausmann H. Promoting Positive Socialization in Forth Grade Students Through Intergenerational Mentoring // Howard Hausmann – USA, Florida Nova University, 1994. – 99 p.

161. Henslin J. Sociology: A Down-To-Earth Approach, (4th Ed) // James Henslin, Boston: Allyn and Bacon, 1999. – 310 p.

162. Holmes G. Helping Teenagers into Adulthood: A Guide for the Next Generation. – USA, Westport, CT: Praeger Publishers, 1995 – P. 3.

163. Holt J. Growing Without Schooling // Education Revolution. – 2005. – № 42. – P. 13 – 18.

164. Horner R., Vincent C., Sugai, G. Overview of Positive Behavior Support. – Convention of the Council for Exceptional Children, New York, USA, 2002. – P. 77 – 79.

165. Hutmacher W. Key competencies in Europe // Report # DECS/SE/Sec- (96)-43 of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project. – Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, France, 1997. – 72 p. Available at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000000b/80/26/63/58.pdf.

166. Hussein L. Neill and Summerhill // Education Revolution. – 2005. – № 40. – P. 21 – 27.

167. Hymas C. The National Curriculum : A Guide for Parents. – L. : CHAPMANS, 2003. – 89 p.

168. Jegge J. Dummheit ist Lernbar // Jurg Jegge – Bern : Zytglogge, 1976 – 133 p.

169. John Dewey / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/160445/John-Dewey>.

170. Jones A. S. Strategies of Teaching. // A. S. Jones, L. W. Bagford, E. A. Wallen – N.Y., 1989. – 243 p.

171. Kelly A. Curriculum : Theory and Practice // A. Kelly – London,

GBR : Sage Publications Incorporate, 2004. – P. 76 – 88.

172. Kennedy K., Carole L. Constructing Citizenship : Comparing the Views of Students in Australia, Hong Kong, and the United States // Comparative Education Review. – № 1, 2008. – P. 53 – 91.

173. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005. – Available at: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.

174. Korn C. Alternative American Schools: Ideals in Action / Claire V. Korn – Albany, NY : State University of New York Press, 1991. – 96 p.

175. Lamb A. Balaban Miloslav. Deregulating Education // Education Revolution. – 2002. – № 34. – P. 25 – 26.

176. Lamb A. Bullying at Alternative Schools // Education Revolution.– 2001. – № 32. – P. 30.

177. Lewis G. Rudolph Steiner // Education Revolution. – 2004. – № 39. – P. 36 – 37.

178. Lillard A. Evaluating Montessori Education. – Available at : <http://www.montessori.it/home/pdf/scienceinglese.pdf>.

179. Marriott H. Learning Discourses. – Melbourne, Victoria, AUS: Monash University ePress, 2007. – P. 14. – Available at: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10231475&ppg=14>

180. Meegan G. Democracy Reaches the Kids // George Meegan – Japan : Kobe, 2002. – 176 p.

181. Meighan R. Democratic Discipline : Democracy Lives in the Next Learning system // Aero-gramme. – 1997. – №22. – P. 26 – 28.

182. Meighan R. Ways of Learning : Where the Bullying Starts // Aero-Gramme. – 1998. – № 25. – P. 24 – 25.

183. Meyers R. Towards Creating an Inclusive Community of Researchers : The First Three Years of the North American Association for Environmental Education Research Symposium // Environmental Education Research. – № 5, 2007. – P. 639 – 661.

184. Miller R. John Holt : His Prophetic Voice // Education Revolution. – 2002. – № 36. – P. 28 – 33.
185. Mintz J. Alternative Education and the Future // Education Revolution. – 1999. – № 28. – P. 42 – 44.
186. Mintz J. Being There : IDEC in Berlin // Education Revolution. – 2005. – № 42. – P. 7 – 8.
187. Mintz J. IDEC in Ukraine : One of the Best Ever // Aero-Gramme. – 1998. – № 25. – P. 3 – 5.
188. Mintz J. IDEC in Summerhill // Education Revolution. – 1999. – № 28. – P. 3 – 7.
189. Mintz J. Impromptu Democracy // Education Revolution. – 2000. – № 30. – P. 30 – 33.
190. Mintz J. No Homework and Recess All Day // Jerry Mintz – New York : AERO, 2003. – 136 p.
191. Mintz J. Report on the IDEC in England // Aero-gramme. – 1997. – № 22. – P. 4 – 6.
192. Mintz J. Report on International Alternative School Conference at Summerhill // Aero-gramme. – 1990. – № 4. – P. 5.
193. Mintz J. Ten Signs That You Need to Find a Different Kind of Education For Your Child // Aero-Gramme. – 1998. – № 25. – P. 25 – 27.
194. Morley C. Mail and Communications // Education Revolution. – 2005. – № 42. – P. 9 – 12.
195. Neill A. Summerhill // Alexander S. Neill – London : Penguin, 1999. – 216 p.
196. Neill A. The Problem Child // Alexander S. Neill – London : Herbert Jenkins, 1926. – 119 p.
197. O'Donovan B., Price M., Rust C. Developing Student Understanding of Assessment Standards : a Nested Hierarchy of Approaches // Teaching in Higher Education. – № 2, 2008. – P. 205 – 217.
198. Olgers A. Civic, Societal and Political Education in the Netherlands //

Education for democratic citizenship 2001-2004. Council for cultural cooperation. – Strasbourg, 2001. – 12 p.

199. On-line Directory of Democratic Education. – Available at: <http://www.democrateducation.com/essay-introduction.htm>.

200. Outdoor Education / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/478341/progressive-education>.

201. Penny D. Politics, Policy and Practice in Physical Education // Penny Dawn. – London : Routledge, 2000. – 171 p.

202. Pragmatism / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/473717/pragmatism>.

203. Public Alternatives // Education Revolution. – 2000. – № 30. – P. 20 – 22.

204. Reybold L. The Social and Political Structuring of Faculty Ethicality in Education // Innovative Higher Education. – 2008. – № 5. – P. 279 – 295.

205. Ross H., Munn P. Representing Self-in-Society: Education for Citizenship and the Social-Subjects Curriculum in Scotland // Journal of Curriculum Studies. – 2008. – № 2. – P. 251 – 275.

206. Schaefer R., Lamm P. Society: A Brief Introduction / Robert Schaffer, Penny Lamm – New York: Worth Publishing, 1992. – 677 p.

207. Semenov V. The Value Orientations of Today's Young People // Russian Education & Society. – 2008. – № 1. – P. 29 – 43.

208. Seevers R. Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior // National Forum of Special Education Journal. – 2008. – № 1. – P. 11 – 15.

209. Sizer T. Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School // Ted Sizer – Boston: Houghton Mifflin, 1985. – P. 125, 220.

210. Short E. The Concept of Competence: Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. – № 2. – P. 3 – 7.

211. Smith J. An Exploration of Teaching in Action / M. Phil. Thesis, University of Southampton, 1989. – P. 4 – 9.

212. Smits I., Soenens B., Luyckx K., Duriez B., Berzonsky M., Goossens L. Perceived Parenting Dimensions and Identity Styles : Exploring the Socialization of Adolescents' Processing of Identity-Relevant Information // Journal of Adolescence. – 2008. – № 2. – P. 151 – 164.

213. Socialization / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/551773/socialization>.

214. Solmon M., Lee A. Research on Social Issues in Elementary School Physical Education // Elementary School Journal. – № 3, 2008. – P. 239 – 249.

215. Sperry C., Lehman D. Democratic School Governance: The Tenth Principle // Aero-gramme. – 1997. – №22. – C. 20 – 23.

216. Weddel K. Competency Based Education and Content Standards. Definitions, Components, Characteristics, Integrating Competencies and Content Standards, Mapping Competencies, Resources. – June 2006. – Colorado, USA : Northern Colorado Literacy Resource Center. – 8 p.

217. Welsh J., Bierman K. Encyclopedia of Childhood and Adolescence. – 2002, - Pennsylvania, USA : Pennsylvania State University. – P. 147. – Available at:http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000487/_g2602/is_0004/ai_2602000487/

218. World Book Encyclopedia. – USA. – FEEC, 1974. – P. 458.

219. Young K. An Alternative Model of Special Education Teacher Education Socialization // Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies. – № 4, 2008. – P. 901 – 914.

220. Young M. The Elmhursts of Dartington Hall. – London : Routledge and Kegan Paul, 1982. – 82 p.

ДОДАТКИ**Додаток А****Список найбільш відомих демократичних шкіл Європи (з веб-сторінками)****Австрія**

SchuelerInnenschule im Wuk (м. Вена)
<http://www.schuelerinnenschule.at/start>

Англія

Sands School (м. Ashburton)
[school.co.uk/Home.html](http://www.sands-school.co.uk/Home.html)
 Summerhill (м. Leiston)

[http://www.sands-](http://www.sands-school.co.uk/Home.html)

<http://www.summerhillschool.co.uk/>

Бельгія

Leerhuis Brussel (м. Брюссель)

<http://www.leerhuisbrussel.be/>

Данія

Det Frie Gymnasium (м. Копенгаген)

<http://www.detfri.dk/>

Нідерланди

Aquariushoeve (м. Nieuwleusen)
<http://www.goedkoophosting.nl/>

Німеччина

Freie Schule Frankfurt (м. Франкфурт)
[frankfurt.de/](http://www.freie-schule-frankfurt.de/)

[http://www.freie-schule-](http://www.freie-schule-frankfurt.de/)

Freie Schule Leipzig (м. Лейпциг)
[leipzig.de/aktuelles/](http://www.freie-schule-leipzig.de/aktuelles/)

[http://www.freie-schule-](http://www.freie-schule-leipzig.de/aktuelles/)

Польща

ASSA (м. Вроцлав)

<http://www.assa.wroc.pl/>

Португалія

Escola da Ponte (м. Vila Das Aves)

<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>

Росія

"Школа Самоопределения" (м. Москва)

<http://www.734.com1.ru/eng/>

Україна

Школа "АїСТ" (м. Вінниця)

<http://polu4ite.ru/>

Франція

Lycee Autogere de Paris (м. Париж)

<http://www.l-a-p.org/>

Додаток Б

**Розклад занять в 11-му класі Школи Самоопределения А. Тубельського
(м. Москва, Росія)**

Понедельник

1. Классный час
2-3. Литература
4-5. Математика
6-7. География
 Химия
 Медицина
8-9. Зарубежная литература

Вторник

1-2. История России
3-4 Русский Язык
5-6 Иностранные языки:
 Французский язык
 Английский язык
 Немецкий язык
 География
7-8 Человек и мир
9-10 Физкультура

Среда

1-2 Русский язык
3- 4 Экономика
 Физкультура
5-6 Поэзия
7-8 Химия
 Математика

Четверг

1-2 Зарубежная литература
3-4 Литература
5-6 Современная
литература
 Медицина
7-8 Физика
 Биология
9-10 Русский язык

Пятница

1-2 История России
3-4 Информатика
5-6 Трудовые мастерские
7-8 Математика
9-10 География. Модульный

курс

Суббота

1-2 Физика. Модульный
3-4 Биология
5-6 Иностранные языки:
 Французский язык
 Английский язык
 Немецкий язык

курс

Розклад занять секцій та гуртків Школи Самоопределения А. Тубельського (м. Москва, Росія)

Понедельник

- 1 Развивающие игры 9.00 -12.00 15.00 -16.00
- 2 Достопримечательности Москвы 10.00 – 11.30
- 3 Театральная студия 10.00 -11.30
- 4 Спортивный клуб (старшие классы) 13.45 – 17.30
- 5 Керамика 15.30-17.00
- 6 «Музыка и Я» 15.30 – 17.00
- 7 Занимательная химия 15.30 – 17.00
- 8 «Умелые руки» 16.00 – 17.30
- 9 «Игрушка» 16.00 – 17.30
- 10 Театрально– цирковая студия 17.00
- 11 Волейбол 17.30 – 19.00
- 12 Каратэ 19.00 – 20.30

Вторник

- 1 Основы самостоятельной тренировки 10.00 – 11.30
- 2 Кукольный театр 11.30 – 13.00
- 3 Футбол 11.30 -13.00
- 4 Спортивный клуб 13.00 – 17.30
- 5 Игрушка 14.00 - 16.16
- 6 Рукоделие 15.00 – 16.30
- 7 Развивающие игры 15.00 -17.30
- 8 Своими руками 15.00 – 18.00
- 9 Соленое тесто 15.00 - 16.30
- 10 Фольклор 15.30 -17.00
- 11 Терабайт 15.30 – 17.00
- 12 Аэробика (старшие классы) 16.00 – 17.30
- 13 «Умелые ручки» 16.00 – 17.30
- 14 Флейта 16.00 – 17.30
- 15 Фольклор (погружение) 17.00
- 16 Баскетбол 17.30 – 19.00

Среда

- 1 Спортивный клуб 13.00 – 18.00.
- 2 Кукольный театр 13.30 – 15.00
- 3 Керамика (старшие классы)15.00 – 18.00
- 4 Бадминтон 15.00 – 16.30
- 5 Развивающие игры в медицентре 15.00 – 18.00
- 6 «Музыка и Я» 15.30 – 17.00
- 7 Театрально–цирковая студия 17.00
- 8 Волейбол 18.00 – 18.30

Четверг

- 1 Театральная студия 10.00 -11.30
- 2 Футбол 11.30 -13.00
- 3 «Караван-Сарай» 11.30 – 13.00
- 4 Вязание 11.30 -13.00

- 5 Кукольный театр 11.30 – 20.30
- 6 Спортивный клуб 13.00 – 17.30.
- 7 Баскетбол 14.00 – 15.30
- 8 Развивающие игры 14.00 – 17.00
- 9 «Умелые ручки» 14.00 – 15.30
- 10 Соленое тесто 15.00 - 16.30
- 11 Рукоделие 15.00 – 16.30
- 12 Занимательная химия 15.30 – 17.00
- 13 Флейта 16.00 – 17.30
- 14 Аэробика (старшие классы) 16.00 – 17.30
- 15 Геологический кружок 16.00 – 17.30
- 16 Терабайт 16.00 – 17.30
- 17 Фольклор (погружение) 17.00
- 18 Баскетбол 17.30 – 19.00.
- 19 Каратэ 19.00 – 20.30

Пятница

- 1 Своими руками 9.00 – 11.30
- 2 Развивающие игры 9.00 -12.00 13.00 -17.30
- 3 Фольклор (старшие классы) 10.00 – 13.00
- 4 Основы самостоятельной тренировки (старшие классы) 10.00 – 11.30
- 5 Кукольный театр 11.30 – 13.00.
- 6 Настольный теннис 11.30 – 15.00.
- 7 Оркестр 12.00 – 13.30
- 8 Спортивный клуб 14.00 – 18.00
- 9 Мегабайт (медиацентр) 14.00 – 17.00
- 10 «Игрушка» 14.30 – 15.15
- 11 Аэробика (старшие классы) 15.00 – 16.30
- 12 Бадминтон 15.00 – 16.30
- 13 Театрально–цирковая студия 17.00
- 14 Волейбол 18.00 – 19.30

Суббота

- 1 Свободный зал для учителей, выпускников и родителей (Бадминтон) 10.00 – 13.00
- 2 Баскетбол 13.00 – 14.30
- 3 Игровой зал для родителей с детьми 14.30 – 16.00

Додаток В

Результати випускних тестів учнів випускних школи Альтернатив Хай (Alternative High) та традиційних шкіл за 2006 – 2007 н. р., оприлюднених Управлінням освіти м. Калгарі (Канада).

Перевірка здійснювалася по двом категоріям: 1) результати тестів "Acceptable Standard" (пер. з англ. "прийнятний стандарт". Цей вид тестування обирається учнями, які не планують вступати до ВНЗ); 2) результати тестів "Standard of Excellence" (пер. з англ. "стандарт з відзнакою"). Цей вид тестування обирається учнями, які планують вступати до ВНЗ по закінченню школи.

1) Загальний результат, який включає перевірку по всім трьом категоріям показав, що рейтинг учнів школи Альтернатив Хай перевищує рейтинг учнів традиційних шкіл м. Калгарі на 83%.

2) Учні випускних класів школи Альтернатив Хай показали кращі результати у 22 з 24 предметів.

3) Порівняно із 2005-2006 н. р. результати учнів школи Альтернатив Хай збільшилися на 50%, результати учнів традиційних шкіл – на 38%.

4) У школі Альтернатив Хай збільшилася кількість учнів, які проходять тестування "Standard of Excellence" а) з хімії (до 48% від загальної кількості учнів, які проходять тестування); б) з фізики (до 39%); в) з біології (до 33%); г) з математики (до 32%).

Додаток Д

Зразок учнівської проектної діяльності «НВК «Школа АІСТ»: Центр розвитку дитини – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» м. Вінниця

Проектна діяльність є способом досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитись реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим.

Така організаційна форма роботи дає змогу комплексно вирішувати значну кількість педагогічних завдань, адже доповіді учня перед аудиторією, відповіді на запитання, загальні обговорення теми, що висвітлюється, формують в учнів навички публічних виступів, уміння відстоювати власну позицію, шукати шляхи вирішення різноманітних життєвих ситуацій, розвивають комунікативні здібності.

У додатку ми наводимо приклад учнівського проекту, реалізація якого передбачає участь в ньому значної кількості учнів, їх активну співпрацю, що сприяє розвитку комунікативних навичок, адже в учнів формуються навички монологічного мовлення, вони вчаться виступати перед аудиторією, висловлювати свої думки, захищати власну точку зору. Крім того, під час обговорення результатів роботи та підведення підсумків учні набувають досвіду рефлексії, відповідальності та об'єктивності.

Тема проекту: Релігія та культура Стародавнього Китаю (9 клас)

Мета: ознайомитись із релігійними віруваннями та культурною спадщиною Стародавнього Китаю; розширити кругозір; простежити зв'язок між господарським і духовним розвитком країни; розвивати вміння працювати з текстом підручника, історичними документами; самостійно будувати розповіді; аналізувати історичний зміст, робити висновки та узагальнення; показати неповторність та унікальність китайської культури, виховувати повагу до культурної спадщини інших народів, інтерес до історії як науки.

План

1. Релігія в Стародавньому Китаї.
2. Китайські церемонії.
3. Писемність і література Стародавнього Китаю.
4. Найважливіші відкриття і наука.
5. Розвиток мистецтва в Стародавньому Китаї.

Мудрий і талановитий китайський народ винайшов багато корисних речей: порцеляну і папір, шовк і порох, компас і друкарський верстат. Навіть святкові феєрверки та чай прийшли до нас із Китаю. Чимдалі більшої популярності в нашій країні набуває досвід китайських цілителів. Задовго до нашої ери китайці створили своє особливе письмо, де кожний спеціальний знак - ієрогліф позначає не просто букву, а склад або навіть ціле слово.

А оскільки тема проекту "Релігія та культура Стародавнього Китаю", то давайте з'ясуємо, що ж таке "релігія"?

"Мозковий штурм".

У результаті учні повинні пригадати, що релігія - це віра в надприродні сили та поклоніння їм.

Ви знаєте, що мислення давніх людей було релігійним. Своє життя, успіхи чи невдачі вони сприймали як прихильне чи вороже ставлення до них богів. Аби задобрити богів, їм приносили жертви. В Китаї жертви сягали величезних розмірів. Забивали сотні голів худоби та сотні і навіть тисячі полонених. Приносячи жертви, люди начебто спілкувалися з богами та пращурами, догоджали їм. Ритуалами керували жерці.

Жерців шанували. Про це свідчать могили. Наприклад, у похованні верховної жриці Шанської держави знайдено півтори тисячі різноманітних речей з бронзи, нефриту, слонової кістки. Серед них 200 посудин, зокрема два величезних чани вагою по 117 кг.

Тут були й музичні інструменти, зброя, статуетки, а також скелети вбитих людей.

1) Китайські мудреці

В Китаї рано з'явилися люди, які міркували над тим, як краще влаштувати життя. Ви пам'ятаєте, що індійські вчення були спрямовані на вдосконалення душі. Китайці ж більше піклувалися про земне.

Конфуцій (551-479 рр. до н.е.).

Найвидатнішим філософом Стародавнього Китаю був Конфуцій, який жив у VI ст. до н. е. Він розробив чітке і послідовне вчення, яке наставляло людину на цілеспрямоване життя у реальному світі - конфуціанство. З часом конфуціанство перетворилося на релігію, а самому Конфуцію стали поклонятися, як богу.

Світ, з точки зору філософа, утворений Небом, яке було символом порядку. Імператор вважався сином Неба. Центральне місце у вченні Конфуція - це положення про "благородну людину". Такою є гуманна, справедлива, вірна, щира особа. Конфуцій вважав, що кожна людина повинна займати своє місце у суспільстві і усвідомлювати це:

"Правитель мусить бути правителем, батько - батьком, а син - сином". Кожна людина має бути законослухняною, шанувати батьків, правителя, який є батьком для всіх, а правитель мусить піклуватися про підданих, як про своїх дітей. Він закликав не перейматися особистим благополуччям, їсти звичайну їжу без забаганок, отримувати радість від пізнання навколишнього світу. Головною метою конфуціанства було виховання китайського народу в повазі до існуючих порядків. Всі його вислови зібрані у книзі "Бесіди та судження".

У часи імперії Хань конфуціанство стало державною релігією. Щоб займати державні посади, чиновники повинні були скласти екзамен на знання вчення Конфуція.

Конфуцій був видатним мислителем. Його пізніше визнали святим. Конфуціанство стало однією з провідних релігій Китаю. Конфуцій найбільш цінував у людині освіченість та добрі вчинки. Він відкрив школу, де за невелику платню навчав грамоти та правил поведінки. Тому мудрець мав багато учнів та послідовників. Конфуцій виступав за правильно організоване суспільство, де кожен мав би чітко окреслені місце та обов'язки. Син мусив шанувати батька, батько - начальника, а всі разом - вана. Покірність владі образно виражено так: "Правитель - вітер, підлеглі - трава, куди вітер віє, туди й трава хилиться". Прості люди мають працювати, а чиновники - керувати

роботою та ритуалами. Тоді й буде порядок.

Після смерті Конфуція його учні записали висловлювання свого вчителя, які вони запам'ятали, і склали книгу. Довгі віки ця книга була основним підручником у китайських школах. Діти вчили її напам'ять. Конфуцій вважав, що чим міцнішою буде сім'я, тим міцнішою буде й держава.

Афоризми Конфуція

- Чого собі не побажаєш, того не роби й іншим.
- Не будь легкий на слова, не говори недозволеного.
- Немає слова без відповіді, немає добра без подяки.
- Коли зробив помилку не бійся її виправити.
- Молоді люди мусять удома виявляти повагу до батьків, а поза домом - пошану до старших, серйозно й чесно ставитись до справи, безмежно любити свій народ і товаришувати з добрими людьми. Якщо після цього у них ще будуть сили, хай читають книжки.
- Не сумуй з того, що люди тебе не знають, а сумуй з того, що ти не знаєш людей.
- Марне навчання без думки, небезпечна думка без навчання;
- Вести на битву ненавчених людей, значить кидати їх напризволяще.

Даосизм. Іншою релігією був даосизм, його творцем є мудрець Лао Цзи.

У IV-II ст. до н. е. в Китаї виникло філософське вчення, що пізніше стало релігією, - даосизм. Його заснував Лао Цзи, який виклав свої погляди у "Книзі про шлях і добродійність". Головним у філософії Лао Цзи є термін "дао" - шлях. З його точки зору весь світ складається з частин, які існують і розвиваються відповідно до природного закону. Лао Цзи учив, що все живе і неживе проходить однаковий шлях - від виникнення до зникнення. Людині нічого не треба робити, наймудріше - просто споглядати. Адже у світі все влаштовано розумно і правильно. Людина своєю нерозумною поведінкою може пошкодити світовий порядок і заподіяти собі зло.

Кожна людина повинна **ЗНАЙТИ СВІЙ** шлях у житті, постійно самовдосконалюватися.

Даоси також уславилися фокусники і чародії.

2) Китайські церемонії (перегляд презентації)

Китай - країна тисячолітніх традицій і ретельно розроблених церемоній. Великою пошаною наділялася чайна церемонія. чайна церемонія. Смакування чаю могло розтягуватися на довгі години. Особливо пишно були обставлені імператорські церемонії. Життя самого імператора було обмежене безліччю правил, настанов, умовностей. Усі іноземні послы повинні були підповзати до китайського імператора і цілувати його пантофлю.

При дворі імператора був розроблений дуже складний ритуал поведінки. Чиновники мусили мити руки п'ять разів на день; перед прийомом у імператора вони постилися і милися. Навіть погляд кинутий на імператора, вважався нечуваним зухвальством. Писаря, який струшував під час прийому пил із книжок, суворо карали.

Стали традиційними й добрі побажання. Найкращим побажанням у Китаї було "Три багато - років, синів, багатства".

3). Писемність і література Стародавнього Китаю

Писемність у Китаї виникла в II тис. до н. е. Спочатку нею користувалися з культовою метою, зокрема для ворожіння. Знайдено цілий архів - 100 тис. написів на лопатках тварин та панцирах черепах. На них видряпані запитання, з якими зверталися до божества, а також відповіді божества. Інколи ставили й дату ворожіння, позначали, чи збулося пророцтво. Записи вели знаками -малюнками. Ставилися різні запитання : чи вдалим буде військовий похід, чи випаде дощ, яким буде врожай, чи варто розпочинати будівництво храму, яку кількість жертв принести богам тощо. До кістки чи панцира прикладали розпечену бронзову паличку. І від цього вони тріскалися. Залежно від візерунку тріщин тлумачили відповіді. За цими знахідками Шанську державу образно називають "Суспільством ворожильних кісток".

Робота в групах. Клас ділиться на три групи. Кожна група отримує завдання, опрацювати питання:

- ✓ Китайська мова та писемність.
- ✓ Китайські ієрогліфи.
- ✓ Китайські книжки.

Заслуховуються виступи представників кожної з груп. Інші уважно слухають та доповнюють.

На закріплення проведемо гру "Спіймай помилку".

У мові стародавніх китайців переважали багатоскладові слова. Найдавніші написи були зроблені китайцями на глиняних табличках. А для запису слів китайці використовували клинопис, до цього часу цих знаків налічується 80 тисяч. Але культурній людині необхідно знати 20 тисяч. Писали китайці справа наліво за допомогою загостреної палички. З часом тексти збільшувалися і китайці починають використовувати слідувачі матеріали для письма: папірус, бамбукові книжки, шовкові. Але найдешевшими були паперові книжки, які робилися з папірису. Китайські паперові книжки скручували в рулон. Завдяки писемності до нашого часу дійшло багато літературних пам'яток Китаю.

У Китаї з давніх-давен існувала багата література. В казках, легендах й оповіданнях розповідалося про дивовижні пригоди людей, даоських ченців - чародіїв, перевертнів - лисів. Китайці тонко відчували красу природи й описували її у своїх віршах. Поезія була тісно пов'язана з музикою; вірші тоді було прийнято співати.

Набули великого поширення й байки. Дві з них ми зараз і послухаємо.

Кого обходить успіх.

У селянина Суна був невеликий город. Не жалюючи сил, Сун працював на своєму городі. І тому кожної осені збирав гарний врожай. Сун продавав на ринку редьку, капусту, боби, огірки, горох і якоесь зводив кінці з кінцями. Одного разу, коли Сун прополював свої грядки, з кущів стрімко вискочив заєць, вдарився з розбігу об дуба і замертво звалився до ніг Суна.

- Оце підвезло! - зрадів Сун. - Без ніякого навантаження отримав і м'ясо і шкуру.

М'ясо з'їм, а шкуру продам і куплю собі рису. І, забувши про прополювання городу, Сун побіг на ринок продавати заяче хутро. Вранці Сун знову прийшов на свій город. На цей раз він і не збирався поливати й полоти грядки. Він усівся під дубом і став чекати, коли з кущів вибіжить новий заєць і замертво упаде до його ніг. Сун просидів до вечора, але зайця не дочекався. З того дня, забувши про город, Сун кожного ранку вмощувався під деревом і чекав зайця. Його город заріс зіллям, овочі зів'яли, а Сун сидів і чекав зайця. Але зайці не забігали більше на його город. Восени, коли сусіди збирали багатий врожай, засмучений Сун висмикував зі свого городу бур'яни і кропиву. І, дивлячись на врожай сусідів, казав сердито: - Несправедливо! Сусідам боги послали успіх, а мене обійшли!

Не знав Сун одного: хто не працює, до тог успіх не приходить.

Кого важче намалювати

Спитали одного разу художника: - Кого найважче намалювати? Відповів художник: - Півня важче всього намалювати. - А кого найлегше намалювати? - Легше всього малювати бога чи привида, - відповів художник. Здивувалися люди: - Як же так, півня намалювати важко, а бога чи привида - легко?!

Сказав художник: - Тому що півня люди постійно бачать. Варто лише художнику намалювати його без гребня чи без хвоста, з рогами чи на трьох ногах, - і всі скажуть, що художник не вміє малювати. Але бога чи привида ніхто не бачив і не побачить. І тому ніхто не скаже, що художник намалював не так.

Отже, китайські байки прославляють працю, мужність, чесність і висміюють лінь, брехню, жадібність.

4).Розвиток науки і найважливіші відкриття в Стародавньому Китаї

В Китаї багато чого було винайдено вперше: компас, папір, туш, лак, шовк. Спочатку, ви знаєте, написи вирізали на кістках. Пізніше почали писати на бамбукових паличках. Скріплені палички утворювали своєрідні книги. Потім писали на шовковій тканині. Наприкінці I тисячоліття до н. е. китайці першими в історії навчилися виготовляти папір з ганчірок, кори дерев і бамбука. Він коштував дешевше і був набагато зручнішим від дощочок. Винайдення паперу та туші надало великого поштовху писемній творчості. Якщо перед тим вели головним чином господарські та культові записи, то тепер почали записувати наукові й художні твори.*

Найвидатнішим істориком Китаю був Сима Цянь (145-86 рр. до н.е.). Він об'їхав майже всю країну, зібрав багато писемних пам'яток. СимаЦянь записував розповіді учасників і свідків недавніх історичних подій, а також усні оповіді про далеке минуле. На основі зібраних джерел він написав 130-томну історію Китаю з найдавніших часів.

Завдяки спостереженням мореплавців і провідників караванів виникла географія. "Книга про гори і моря" містила багато правильних і цікавих відомостей про Китай і сусідні країни. Певно, у далеких мандрівках було винайдено компас - квадратну пластину з магнітною ложкою, що оберталася, показуючи на північ.

Високого рівня в Китаї сягала астрономія. На основі спостережень за зміною пір року та рухом небесних тіл китайці склали досить точний календар, описали 2,5 тисячі зірок та 320 сузір'їв.

Китайські астрономи уявляли світ у вигляді гігантського яйця: земля в ньому подібна до жовтка, а небо - до шкаралупи. До неба прикріплені світила, і разом обертаються навколо Землі.

Одним із найвидатніших досягнень світової медицини було відкриття китайськими лікарями позитивного впливу на людський організм голковколювання. Знаючи, в яке місце і на яку глибину треба ввіткнути голку, лікарі позбавляли людей багатьох хвороб.

А військова майстерність ченців з монастиря Шаолінь і досі вражає світ. Без зброї, з однією лише палкою, мандрівні ченці могли протистояти декільком озброєним чоловікам.

Загадка

Китайці були дуже цікавими людьми. Вони, наприклад, з любов'ю відносилися до деяких видів черв'яків: годували їх тільки лише свіжими, чистими і сухими листками спеціального дерева; оберігали від диму, протягів, шуму, різноманітних запахів, різкої зміни температури. Китайці так любили цих черв'яків, що спроба вивести черв'яка за межі держави, каралася смертю.

- Про яких черв'яків мовиться?
- Чим можна пояснити особливу любов китайців до них?

У шанський період винайшли прядіння шовку. Китайці додумалися розгортати кокони метелика - шовкопряда, снувати з них нитки та прядсти їх. Цей секрет китайці зберігали дуже довго, а китайські шовкові тканини славилися в усьому світі.

5) Розвиток мистецтва

Будівлі в Стародавньому Китаї були дерев'яними, до нашого часу не збереглися. Лише глиняні моделі відтворюють пишній багатопверховий дім багатія з багатоярусним черепичним дахом і вбогу, тісну халупу бідняка.

Завдання. За наказом Ціна Ші Хуана був споруджений імператорський палац Епан. Як свідчать очевидці, одна з його численних зал, розташована на 2 поверсі, могла вмістити 10 тисяч чоловік. Розкіш, багатство і розміри палацу викликали в усіх захоплення і подив. А ось серед простого народу дуже популярною була приказка: «Епан, Епан, здохни Цінь Ші Хуан».

- Як можна пояснити таку різницю в оцінці імператорського палацу?

Проведення вікторини «Що ти запам'ятав про культуру Стародавнього Китаю?»

Саме тому проектна діяльність учнів впроваджується в усіх демократичних освітніх установах, що безперечно обумовлено її ефективністю щодо розвитку пізнавальних навичок учнів, їх критичного продуктивного мислення, вмінь самостійно конструювати власні рішення, що і є першоосновою успішної соціалізації.

Додаток Е

Театральна діяльність «НВК «Школа АІСТ»: Центр розвитку дитини – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» м. Вінниця

Театральна гра – зі всіх ігор – найбільш наближена до реального життя, тому театр, як підтверджують результати нашого дослідження, виступає дійовим педагогічним засобом. Аналіз сучасних педагогічних та психологічних праць дозволяє стверджувати, що вродженим механізмом набування досвіду та знань для дитини є гра. Вона психологічно комфортна, оскільки можлива помилка менш значима, ніж у реальній дійсності.

Театральна діяльність у школі поліфункціональна, оскільки це є: різноманітний та цікавий вид творчості; розвиток уяви та фантазії; розвиток образного та абстрактного мислення у єдності; емоційна стимуляція процесів сприйняття та мислення; "виховання почуттів", досвід управління емоціями (що необхідно для самоуправління та самовиховання), розвиток емпатії; цілісність пізнання себе та Світу; досвід побудови гармонійних відносин та внутрішньої гармонії (психотерапевтичний ефект театру).

Представлені у цьому додатку фотографії ілюструють, що театр – неперевершений засіб самовираження, самоствердження, особливо для тих дітей, які не звикли до успіхів у навчанні. Крім цього, театр допомагає вирішити проблему формування у дітей "соціального слуху", тобто уміння відчувати іншого як партнера, вчитися співробітництву. За рахунок цього вони утворюють єдиний соціальний організм, у якому виникає взаєморозуміння і довіра.



Театральный сезон 2009-2010
Антон Чехов
“Вишневый сад”
10 класс
Режиссёр Е.М. Антонова

В оформлении: Лариса Литвинкина
Воспитатель: Елена Кошкина
Режиссер: Елена Антонова
В этом году исполняется
150 лет со дня рождения Чехова.
Организован ЮНЕСКО объявила
2010 годом ГОДА ЧЕХОВА.
В “ЛДС” Чеховы играют впервые.

Закрепись, брат, работай, мой братик!

Ежели почитаете на очках свои
и разумеете, тогда гайна еката...
Я бокалы ваши разумею
господы серьезно почитайте...

Татья Профумов:
- Профумов, бывший учитель Вашего Гимна
Людмила Андреевна
- Мамочка, мой братик! утешитесь...

Почему Андреевна, берега вы не боитесь
Меня пофумов

Учитель пригласил разучивать речитативу.

Додаток Ж

Діяльність творчих майстерень «НВК «Школа АІСТ»: Центр розвитку дитини – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» м. Вінниця

Творчі майстерні є одним з найдієвіших засобів успішної соціалізації учнів, що застосовують демократичні школи. Їх впровадження у навчально-виховний процес дозволяє забезпечити умови для самореалізації та самоствердження всіх учнів відповідно до їхніх уподобань, особливо тих, хто відстає у вивченні дисциплін основного циклу, створює для них ситуацію успіху, сприяє становленню і розвитку креативних здібностей, формує елементарні практичні навички, необхідні у повсякденному житті (приготування їжі, навички здорового способу життя, особистісного зростання та інші).

У цьому додатку проілюстровано цілий ряд творчих майстерень, які функціонують у асоційованій школі ЮНЕСКО «АІСТ» м. Вінниці.

1. Екомайстерня «Зелений десант»

Цей вид творчих майстерень формує в учнів екологічний світогляд, усвідомлення себе невід'ємною частиною природи і всесвіту, гармонізує стосунки особистості з навколишнім середовищем, а також дозволяє набути практичних навичок з облаштування території школи: посадки дерев і квітів, розбивки клумб, застосування елементів фітодизайну.



2. Майстерня «Школа виживання»

На заняттях цієї майстерні проводиться інформаційно-роз'яснювальна робота щодо організації здорового способу життя, раціонального харчування та фізичного навантаження, оптимального графіку робочого дня. Це спонукає старших підлітків опрацьовувати значну кількість літератури з різних галузей знань: анатомії, фізіології, валеології, хімії, екології, фізики, що підвищує їхню обізнаність та ерудицію; сприяє формуванню організаційних і комунікативних здібностей, переживанню почуття успіху, власної затребуваності та значущості. Ці якості в кінцевому результаті призводять до успішної соціалізації особистості.



Цілий ряд наступних майстерень художнього спрямування покликані розвивати в учнів естетичний смак, створювати ситуацію успіху для музично та художньо обдарованих дітей, дозволяють учням бачити та осмислювати своєрідність, неповторність та унікальність кожного, реалізовувати власні креативні здібності. Внесення мистецтвознавчого елемента у виховання учнів сприяє всебічному розвитку їхньої особистості, а значить успішній соціалізації.

3. Майстерня художнього випалювання



4. Майстерня дитячої анімації «АнімаСтік»





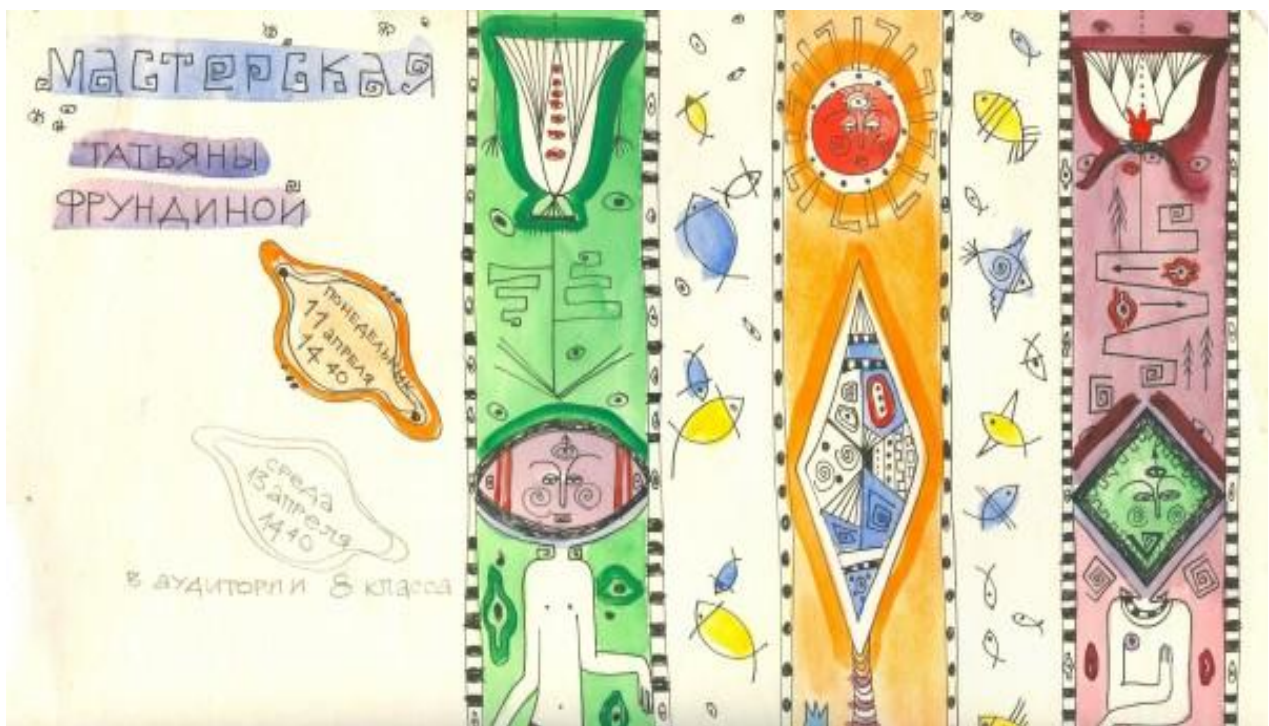
Майстерня «Ажур»



Майстерня «Писанка»



Майстерня «Колективне панно»



Таким чином, організація творчих майстерень як різноманітних об'єднань учнів за інтересами, які орієнтовані на індивідуалізацію освіти, допомагає подолати функціоналізм та поелементний характер виховання. Тут створюються умови для інтеграції таких його напрямів, як інтелектуальне, моральне, трудове, естетичне, фізичне виховання.

Педагогічно доцільна організація майстерень дає змогу створити умови для самоутвердження, саморозвитку та самореалізації учнів, а значить, їх успішної соціалізації. Підтвердженням цього є численні нагороди та відзнаки учнів школи «АІСТ» на міжнародних та всеукраїнських конференціях, присвячених проблемам альтернативної освіти.

АІСТ на XIV Всеукраїнській конференції учнів асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні



Саме так здійснюється описаний у цьому дисертаційному дослідженні трансдисциплінарний підхід, який забезпечує поєднання вивченого теоретичного матеріалу з практичною роботою та формуванням трудових умінь і навичок учнів. До того ж, діти, для яких навчання не є успішним, мають змогу самоствердитись у іншій сфері діяльності, а організація почуття успіху для кожної дитини – одна з основних умов успішної соціалізації особистості.

Додаток 3

Демократичні конференції

Рух демократичних конференцій має на меті створення полікультурного виховного середовища, адже залучаючи до роботи конференцій представників демократичних шкіл практично зі всіх континентів, він відіграє значну роль з одного боку у вихованні толерантності та цікавості до інших культур світу, а з другого – зростанню національної самосвідомості учасників. Ще одна важлива функція такого середовища – воно сприяє формуванню в учнів навичок спілкування з представниками різних культур світу. При цьому сам процес спілкування стає різновіковим та різнорівневим, тобто відбувається не тільки в межах “учень-учень”, а й між учнями, вчителями та батьками, що, в свою чергу, є передумовою успішної соціалізації молоді.

Серед інших цілей проведення таких конференцій ми вважаємо за доцільне назвати можливість демократичних шкіл заявити про себе, обговорити загальні проблеми, з якими зустрічаються організатори та вчителі майже всіх подібних шкіл, та спільно розробити стратегію їх вирішення. Важливою метою також є привернення уваги суспільства до тієї школи, де проводиться конференція.

Одна із конференцій IDEC проходила в Україні на базі альтернативної школи “АІСТ” Д. Мінтц відзначив високий рівень організації та проведення цієї конференції.



Програма
Міжнародної конференції демократичних шкіл світу IDEC-98
Україна, м. Вінниця
10.07 – 15.07. 1998 р.

10.07

Зустріч учасників, розміщення в готелях, в родинях

19.00 – організаційний збір в актовій залі школі «АІСТ»

11.07

9.00 – сніданок

10.00 – відкриття конференції, великий пленум

11.00 – презентації шкіл-учасників конференції

14.00 – обід

15.00 – презентація майстерень, майстер-класів

17.00 – семінар для батьків «Ми будуємо школу»

19.00 – вечеря

20.00 – музична вітальня І. Безбаха (камерна музика)

21.30 – Відкрита координаційна рада (складання плану роботи на наступний день)

12.07

8.00 – сніданок

9.00 – загальні демократичні збори

10.00 – робота в майстернях

12.00 – ділова гра «Віртуальна школа» (ведучий – М. Беденко, м. Вінниця, Україна)

14.00 – обід

15.00 – паралельні доповіді:

- «Освітні альтернативи у світі» (проф. Д. Мінтц, США);

- «Демократичне оцінювання» (проф. М. Лернер, Ізраїль);

- «Тьютор – нова роль учителя» (к. пед. н. С. Ветров, м. Київ, Україна)

17.00 – «Вінниччина з телеекрана» - зустріч з режисером Л. Червоною та оператором І. Міхєєвим.

19.00 – вечеря

20.00 – арт галерея присвячена 2000-річчю християнства

21.00 – ВКР

13.07

8.00 – сніданок

9.00 – загальні демократичні збори

10.00 – робота в майстернях

12.00 – «проживання історичних епох» (школа «Ключ», м. Москва, Росія)

14.00 – обід

15.00 – паралельні доповіді:

- «Діти можуть навчатись самі» (Е. ван Сантен, Монтессорі-педагог, Нідерлади);

- «Модель особистісного зростання у відкритих демократичних стосунках» (проф. Д. Гріббл, школа СЕНДС, Велика Британія);

- «Освітні альтернативи у світі» (проф. Д. Мінтц, США);

17.00 – екскурсія до музею-садиби М. Пирогова

19.00 – вечеря

20.00 – спектакль Б. Полонського «Медовий місяць Попелюшки» (учні 11 класу школи «АІСТ», м. Вінниця, Україна)

21.00 – ВКР

14.07

8.00 – сніданок

9.00 – загальні демократичні збори

10.00 – робота в майстернях

12.00 – «Студія спонтанної творчості» (П. Едвардс, Д. Бакстон, школа Тамарікі, Нова Зеландія)

14.00 – обід

15.00 – паралельні доповіді:

- «Розвиток індивідуальності» (проф. К. Асакура, школа Токіо Шуре, Японія);

- «Освіта як звільнення інтелекту» (Д. Мам, школа Доктора Педро Альбізо, Пуерто Ріко);

- «Діти проєктують своє майбутнє» (А. Севін, Ф. Бей, Монтессорі-педагоги, Італія)

17.00 – паралельні екскурсії:

- Таємниці ставки А. Гітлера;
- Художній музей;
- Красзнавчий музей «Сарматський світ Поділля»

19.00 – вечеря

20.00 – вечір джазу з П. Щепетою

21.30 – ВКР

15.07

8.00 – сніданок

9.00 – загальні демократичні збори

10.00 – вільний простір (підведення підсумків)

12.00 – закриття конференції

