

Розділ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

УДК 378.147=371.3:811.1/2(430)(045)

©2012

Базова В.І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Підготовка викладача іноземних мов набуває особливого значення в сучасних умовах розширення міжнародних контактів України, розвитку міжкультурного спілкування у контексті діалогу культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему розвитку та вдосконалення професійної компетентності викладача іноземних мов розглядають вітчизняні та зарубіжні вчені. С.Ю.Ніколаєва розробляє загальні кваліфікаційні вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти, О.Б.Бігич визначає провідні тенденції сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови, Н.Ф.Бориско вивчає теоретичні основи покращення його мовної міжкультурної підготовки. В останні роки здійснено дослідження щодо: формування професійної компетентності (В.В. Баркасі), професійної культури (Я.О.Черньонков) та культури педагогічного спілкування (С.О. Рябушко) майбутніх викладачів іноземних мов, розвитку їх творчого потенціалу (С.В. Хмельковська) тощо.

Разом із тим, при розробці різноманітних аспектів сучасної професійної підготовки викладачів іноземної мови важливо враховувати зарубіжний досвід підготовки таких фахівців, знаходити спільне і відмінне та впроваджувати його найцінніші елементи, враховуючи вітчизняні традиції та суспільно культурні умови.

Формулювання цілей статті... Метою нашої публікації є звернення до теоретико-методичних засад підготовки викладача іноземних мов у Німеччині, ретроспективний аналіз методів навчання іноземних мов та їх порівняння з вітчизняними підходами.

Виклад основного матеріалу дослідження... Методика іноземних мов як педагогічна наука досліджує закономірності навчання цього предмета. Опрацювання вимог до навчального предмета на основі пізнання цих закономірностей, викладання і навчання можливе завдяки дослідженням зв'язків між трьома нерозривно пов'язаними аспектами навчання: навчальним предметом, діяльністю учня та діяльністю вчителя.

За визначенням українського дослідника С.У.Гончаренка до змісту методики входять: вивчення її історії; визначення пізнавального і виховного значення і завдань іноземних мов як навчального предмета, наукового обґрунтування програм та підручників; вироблення методів і організаційних форм навчання, що відповідають його цілям і змісту; розробка навчального обладнання з предмета та визначення вимог до підготовки викладачів з даної дисципліни [1, с. 496]/

Звернімося, насамперед, до аналізу розвитку методів навчання іноземних мов у Німеччині та розглянемо їх крізь призму теоретичних основ підготовки викладача до професійної діяльності. Термін "метод" походить від грецького слова "methodos" і від латинського "melhodus" і позначає "дослідження, спосіб, шлях досягнення певної мети" [1, с. 493]. Це сукупність прийомів і операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності. У педагогіці метод розглядають як систему підходів і способів, які відповідають предмету і завданням певної науки [1, с. 487]. З позицій сучасних педагогічних поглядів методи навчання характеризуються як багатостороннє, багатовимірне, поліфункціональне дидактичне явище, суттєвими ознаками якого є: спосіб отримання інформації та оволодіння учнями уміннями і навичками; спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя і учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання тощо.

Вітчизняні та зарубіжні педагоги дають різні визначення поняття методу. Пропонується розрізнити теоретичні основи (approach), принципи й стратегії викладання (method) та специфічну діяльність і досвід у практиці викладання (technique). Як зазначає Е. Верліх, вчення про метод узагальнює такі способи й повторювані дії викладача, які визначають його діяльність щодо навчання учнів і мають на меті "передати" учням у доступній формі зміст навчання [5, S. 225].

Більш широкі дефініції поняття метод дають інші дослідники. Так, Ф.Епперт вважає, що метод, крім іншого, вміщує "підбір навчального матеріалу та його градацію за ступенем складності" [там само].

Найбільш загальним, на думку С.У.Гончаренка, можна вважати таке визначення цього поняття: методи навчання – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [1, с. 493].

Історичний аналіз методів навчання іноземній мові у Німеччині показав, що єдиного й всіма визнаного, ідеального методу навчання іноземній мові не існує, а є певні галузі знань, науки, які займаються питанням “методів” (методика, дидактика, педагогіка, лінгвістика, прагматика) не тільки у світлі своїх специфічних цілей і завдань, але й у глобальному масштабі.

Як зазначає німецька дослідниця К.Шельгаас, педагогічні концепції, дидактичні моделі та методичні основи можуть в історичному розрізі суворо не розмежовуватись. Вони взаємообумовлені, їх необхідно розглядати у загальному контексті, оскільки кожна педагогічна концепція розвиває власні дидактичні моделі, а вони, у свою чергу, зумовлюють методичне оформлення уроку (методи навчання) [6, S. 9].

Оскільки систематичне вивчення мов сусідніх країн починається на території Німеччини з XVI ст., коли нові національні мови отримують більшого значення у торгівлі, спілкуванні, стародавні мови почали поступатися новітнім у освітній галузі. Розвиток методів навчання іноземних мов розпочинається разом з появою найперших граматик та навчальних посібників з новітніх мов. Вони були спрямовані на самостійне вивчення мови або на роботу з домашнім учителем. При королівському дворі, серед аристократії та купецтва набувала поширення французька мова як мова міжнародного спілкування з іноземцями. У південних німецьких королівствах набувала поширення італійська та іспанська мови. Гувернанти привчали дітей спочатку до іншомовного звучання, потім ставили запитання впереміж з рідною мовою. Пізніше відбувалося привчання до іншомовних відповідей. Тексти пояснювалися іноземною мовою без перекладу. Поширеним було також перебування дітей із високих станів за кордоном на навчання або у сім'ях. У перших школах для аристократії, лицарських академіях поряд з латиною та грецькою мовами викладали французьку, італійську, іспанську. Англійська ж мова не була розповсюдженою на території Німеччини до кінця XVII ст. Лише зростання колоніальної імперії та рання індустріалізація стали передумовою швидкого поширення англійської мови, натомість в результаті Французької революції та деспотизму Наполеона значення французької мови послабилося [4]. З 1745 року у деяких навчальних закладах розпочинаються заняття з англійської мови, наприклад, у колегіумі Брауншвейга, навчально-виховному закладі Бютцова, монастирській гімназії Берліну та інших школах. З 1832 року, коли реальні школи у Пруссії отримали державний контроль та вплив, їхні навчальні плани були доповнені предметом за вибором, англійською мовою. Слідом за Пруссією у всіх німецьких державах з 1850 року була введена англійська мова у гімназіях та реальних школах.

Вкажемо на чинники, на основі яких виникла основоположна концепція викладання іноземних мов: загальна суспільна/педагогічна теорія; теоретичні основи з лінгвістики, літератури, країнознавства; теорії навчання; характерні для певного методу навчання принципи [5, S. 227].

Вважаємо за потрібне зупинитися докладніше на методах, підходах викладання та вивчення іноземних мов, які було вироблено науковою думкою у другій половині XX ст., при цьому вкажемо на традиційні методи, які виникли у різні історичні періоди розвитку суспільства: синтетичний або індуктивний, аналітичний або дедуктивний, граматико-перекладний, реформаційний або прямий методи, аудіолінгвальний та аудіовізуальний метод, посередницький метод.

У 70-і роки XX ст. почали активно розвиватися науки на стику мовознавства та інших наук: психолінгвістика, нейролінгвістика, лінгвобіологія, соціолінгвістика, етнолінгвістика, еколінгвістика кібернетична лінгвістика тощо.

У цей період у ФРН розгорнулися професійно-дидактичні суперечки навколо значення поняття «комунікативна компетенція». Це питання у ФРН, на відміну від інших країн, розглядалося у контексті комунікативної дидактики, формування якої як науки не завершено й по сьогоднішній день, соціальної філософії (J.Habermas) та соціальної психології (L.Krappmann). На основі досліджень комунікативної компетенції німецький дослідник Г.-Е. Піфо започаткував зміну парадигми у викладанні іноземної мови.

У комунікативній дидактиці розглядається в першу чергу учень та навчальний процес. Яким чином урок іноземної мови впливає на розвиток особистості учня. У цьому контексті досліджуються потреби, інтереси, мотивація учнів, традиції навчання та суб'єктивні чинники, які накладають свій відбиток на весь процес навчання (вік, стать, вплив рідної мови, попередні знання та досвід). З прагматичної точки зору увага акцентується на суспільних та індивідуальних або групових потребах застосування іноземної мови.

Вивчення іноземної мови розглядається як когнітивний та креативний процес прийняття, збереження та активізації мовних одиниць в пам'яті, створення та перевірки гіпотез з опорою на рідну або інші мови та розвитку тимчасової мови, яка постійно змінюється у навчальному процесі.

Отже, в межах комунікативного методу відбулися зміни дидактичної перспективи від предмета та процесу викладання до процесу навчання та до суб'єкта навчання, учня. Особистісно орієнтоване навчання іноземних мов зосереджує увагу педагогів на наступних проблемах: роль викладача (викладач як помічник, радник, а не посередник у отриманні знань і не знавець технічних засобів); активізація учня на заняттях (пошукове, індуктивне навчання, розвиток ефективних стратегій навчання); розвиток стратегій комунікації; постановка завдань, які вимагають взаємодії або індивідуальної активності; відкритість і гнучкість навчального

матеріалу, що припускає різні підходи до його пред'явлення (диференціація, індивідуалізація); розширення форм роботи на занятті (групова, індивідуальна робота, робота в парах), фронтальна робота вже не домінує; переорієнтація змісту навчання зі складних у граматичному відношенні й штучно складених текстів на завдання, що містять міжкультурний аспект і є особистісно значимими для учнів; посилення когнітивного аспекту у навчання, коли учень розуміє усі види діяльності, а не сліпо їх копіює [5, S. 232].

Таким чином, були створені всі теоретичні передумови для переміщення акценту у навчанні іноземних мов: з мови як системи й мови як процесу користування системою на мовну діяльність на іноземній мові.

Іншомовна мовна діяльність як об'єкт навчання іноземній мові визначила виникнення й розвиток низки методів, які належать до групи діяльнісно-особистісно-комунікативних (на практиці часто поєднуються під назвою комунікативні).

Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови базується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності учня. Він передбачає формування системи компетенцій (комунікативної – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної)). Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови включає: види мовленнєвої діяльності, що реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особистості; психічні й фізіологічні процеси мовлення, що відбуваються під час сприймання чи продукування усного і писемного мовлення; текст як продукт висловлювання в тій чи іншій формі; сферу спілкування (освітню, професійну, суспільну та особистісну); стратегію спілкування (мовленнєву поведінку в різних мовленнєвих ситуаціях); завдання як певні цілеспрямовані дії, які мовець розв'язує під час спілкування.

Мовна діяльнісна компетенція, за визначенням Г.Баха та Й.-Р.Тімма, – це здатність спілкуватися у контексті спільної тематики відповідно до ситуації та партнера, домовлятися та мати певний намір. Термін “діяльність” взує на те, що висловлювання мають наслідки, за які при необхідності слід нести відповідальність. В основі діялісно орієнтованого заняття знаходиться мовна взаємодія: робота в парах, в групах, проектна робота [3, S. 12-18].

Для діялісно орієнтованого уроку іноземних мов характерні: відкритість, цілісність, спрямованість на учня, на зміст, на процес та результат навчання. Серед методів діялісно орієнтованого навчання слід назвати метод проектів, вільної праці, навчання по станціях, взаємне навчання.

Останнім часом учені почали виділяти компетентність як окремий підхід до навчання мови. Компетентісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожний мовець. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, які мають на меті досягнення більшої уніфікації та прозорості у вивченні, викладанні та оцінюванні іноземних мов серед країн-членів ЄС, виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції. Разом з тим цей документ спрямовано на координацію зусиль викладачів, екзаменаторів, методистів, авторів підручників для досягнення кінцевої мети розвитку плурілінгвізму, багатомовності у Європі [2].

Виходячи з того, що компетенції є системою знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості виконувати певні дії, цей підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття висловлювань (текстів), пов'язаних із певними темами у специфічних сферах спілкування.

Достатньо поширеним та популярним у останні роки в Німеччині став метод взаємного навчання. Це діялісно орієнтований метод навчання, коли учні або студенти навчають один одного. Відомо, що з античних часів учнів змушували навчати інших учнів, але це відбувалося з економічних причин для економії учительської праці. Про ефективність таких занять для самих учнів ще не згадувалося, хоча вже у Сенеки зустрічаємо вислів: *homines, dum docent, discunt* (людина вчиться, коли вона навчає). Лише в кінці XIX ст. у контексті реформаційної педагогіки розпочалося активне застосування цього педагогічного метода. Відомий німецький педагог Георг Кершенштейнер підкреслював у своїй концепції робітничої школи принципи самостійності, спонтанності, фізичної праці для повного розкриття потенціалу учня. Він убачав у праці учнів основи виховання та самостійне вироблення знань.

З середини 70-х років в Німеччині з'являються наукові праці, експериментальні дослідження щодо використання цього метода на заняттях з іноземної мови. Сучасний розвиток цього метода пов'язаний з іменами Людгера Шиффлера, Жан-Поля Мартіна, Вольфганга Штайніга. З одного боку вони розглядають педагогічно-антропологічний компонент своєї концепції, з іншого – методичний. Згідно з пірамідою потреб Абрагама Маслоу завдання, передати знання іншим, задовольняє потребу у захищеності (формування самосвідомості), соціальної взаємодії, соціальному визнанні, а також у самореалізації. Самі учні прагнуть до побудови знання. Їм необхідно оцінити зважити, структурувати інформацію щоб переробити її у знання. Як вважає Ж.-П. Мартін, цей процес може відбуватися лише на основі інтенсивного спілкування. На його думку, метод взаємного навчання об'єднує поведінковий, когнітивний та комунікативний компоненти навчання. Учні повинні усвідомити, зрозуміти матеріал,

активно поспілкуватися один з одним, щоб передати його іншим і при цьому постійно вживати та повторювати певні мовні структури.

Головними принципами методу взаємного навчання є: ретельна самостійна робота учнів вдома, у молодших класах підготовка відбувається на уроці; самостійність учнів у виборі тем, зростання мотивації та інтересу до заняття; активна взаємодія учнів на уроці (робота в парах, групова, колективна робота); багато учнів може взяти на себе роль вчителя; новий матеріал подається маленькими порціями, які поступово обробляються; робоча атмосфера уроку – атмосфера майстерень, учні працюють активніше, висловлюють думки, вступають у контакт з іншими, спільно мислять, спільно проводять проекти; роль вчителя – режисер, який може втрутитись у процес творчості у разі потреби, перепитує, дає поради, переключає учнів на інші види діяльності, підтримує спілкування.

Крім предметних знань учні розвивають такі ключові компетенції, як здатність працювати в команді, здатність планувати, презентувати матеріал, виступати ведучим (проводити і коментувати захід). Разом з тим у ході опитування учителів були висловлені деякі недоліки цього методу: великі затрати часу на ознайомлення з методом, на підготовку, небезпека одноманітності уроку в разі невтручання вчителя, який повинен постійно методично скеровувати процес навчання. Учні в ролі вчителів не завжди можуть пояснити матеріал на відповідному рівні [6, S. 98-100].

У сучасних умовах глобалізації, мобільності, поширення засобів масової інформації, Інтернету, коли людина часто опиняється у незнайомому середовищі, зустрічається з новою культурою, отримує багато нової інформації виник інтеркультурний підхід до навчання іноземних мов. У 80-90-і роки Європейською Радою було прийнято низку документів про рівнозначність усіх мов та культур, про розвиток новітніх ключових кваліфікацій, таких, як емпатія, розмежування ролей, толерантність до неоднозначного, виявлення своєї національної ідентичності та розвиток стратегій щодо подолання міжкультурних бар'єрів.

Тому актуальною метою навчання іноземній мові є пізнання учнями іншої культури. Акценти у навчанні зміщуються з розвитку лише мовленнєвих умінь на формування соціокультурної компетенції, яка передбачає загальнокультурну обізнаність із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом, знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норми етикету або комунікативні моделі поведінки. Нарешті урок іноземної мови може сприяти мирному вихованню.

Необхідно відмітити, що поряд з традиційними методами та підходами німецькі дослідники виокремлюють альтернативні. Під загальним поняттям альтернативний описуються холістичні, гуманістичні методи, цілісне навчання. Їх поділяють на п'ять груп: сугестопедичні теорії (сугестопедія, психопедія.) теорії взаєморозуміння (метод повної фізичної реакції, метод осмислення, метод Тан-Гау, метод "аудіо-мотор-техніка"), терапевтичні теорії (лінгвістична психодрама, груповий метод, мовчазний метод), нативістичні (метод зростання) та комунікативні теорії (натуральний підхід, метод драми). Як критично підкреслює німецька дослідниця Б. Ортнер, всі ці підходи "спрямовані" в першу чергу на учня. Однак учитель визначає, що буде відбуватися на уроці, він визначає мету, шляхи її досягнення, навчальний матеріал. На практиці ці методи мало придатні, скасувати статус учня як об'єкта навчання [5, S. 234-238].

На думку німецького методиста А.Філау, на основі теоретичних підходів, методів і концепцій вчитель іноземної мови використовує на практиці змішані, перехідні форми. Урок іноземної мови є складним явищем, в якому взаємодіють, взаємно впливають різні чинники. Німецькі педагоги говорять про дидактичну модель, яка розкриває ці взаємовпливи та зв'язки, та методичні інструменти, за допомогою яких у кожній конкретній ситуації вчитель діє оптимально та ефективно [5, S. 238-241].

Висновки... Професіоналізм викладача формують теоретичні знання методів та практичні вміння свідомо та творчо застосовувати ті методи, які найкраще відповідають навчальній ситуації. Порівняльний аналіз теоретичних підходів до вивчення та навчання іноземних мов у Німеччині та Україні показав, що основні методи та їх періодизація розглядаються також вітчизняними науковцями. При цьому найкраще вивчено російський та американський досвід з цього питання. Праці ж німецьких дослідників залишаються для українських учених менш дослідженими.

Література

1. Енциклопедія освіти / Головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Bach, G., Timm, J.-P. (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4., vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). - Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2009. – 384 S.
4. Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. (Hrsg.) Häberlein, M., Kuhn, Ch. – Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2010. – 272 S.
5. Handbuch Fremdsprachenunterricht. K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). – Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2007. – 655 S.

6. Schelhaas Ch. „Lernen durch Lehren“ für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. – Tectum Verlag: Marburg, 2003. – 103 S.

Анотація

У статті розглядається проблема підготовки викладача іноземних мов у Німеччині, здійснюється ретроспективний аналіз методів навчання іноземних мов та їх порівняння з вітчизняними підходами.

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки преподавателя иностранных языков в Германии, осуществляется ретроспективный анализ методов обучения иностранным языкам и их сравнение с отечественными подходами.

Summary

The article focuses on proving the problem of training of high school teachers of foreign languages in Germany, deals with the retrospective analysis of training methods of foreign languages and the comparison them to our own approaches.

Ключові слова: теоретико-методичні засади, викладач іноземної мови, Німеччина, підготовка викладача іноземної мови.

Ключевые слова: теоретико-методические основы, преподаватель иностранного языка, Германия, подготовка преподавателя иностранного языка.

Key words: theoretical-methodical principles, a high school teacher of foreign language, Germany, training of a high school teacher of foreign language.

Подано до редакції 17.09.2011.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Булкавою Н.Б.

УДК 37(430)(09):5

©2012

Бондаренко Ю.О.

ІДЕЯ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ А. ДІСТЕРВЕГА

Постановка проблеми у загальному вигляді... В сучасних умовах перетворень суспільно – політичного ладу України пріоритетного значення набуває розбудова освіти на гуманістичних і демократичних началах. У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегічні завдання реформування освіти, серед яких: відхід від авторитарної педагогіки, створення умов для формування активної, самостійної, відповідальної особистості, здатної до саморозвитку; забезпечення умов для реалізації та самореалізації сутнісних сил дитини в різних видах її діяльності. Важливу роль у виконанні перерахованих завдань у навчально-виховних закладах відіграє природовідповідне виховання.

Ідея природовідповідного виховання є однією з фундаментальних у дидактиці й теорії виховання. Поряд з іншими чинниками вона визначає зміст освіти, методи, засоби навчально – виховного процесу, обсяг матеріалу, що вивчається, його складність, темп викладу й ефективність засвоєння. Принцип природовідповідності передбачає, що зміст, форми й методи навчання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учня. Отже, педагог у своїй діяльності повинен керуватися чинниками природного розвитку вихованця.

Ще на зорі наукової педагогіки чітко вималювалася проблема вибору такої основи, на якій можна було б побудувати міцну споруду педагогічної науки. За аналогією з математикою це мала би бути аксіома, яка стала б пояснювальним началом та підґрунтям усіх педагогічних явищ, процесів, фактів. Таким підґрунтям було обрано принцип природовідповідності.

Вивчення дитини, її природного розвитку як педагогічна проблема має пряму залежність від особливостей інтерпретації сутності, мети, завдань і способів виховання у певних історичних періодах і пройшло декілька етапів становлення. Розв’язання цих проблем шукають і шукали освітяни багатьох країн світу. Найбільш результативно ці проблеми вирішуються в державах з високим економічним рівнем розвитку: Німеччині, Великій Британії, Франції, США, Швеції, Данії, Фінляндії та інших.

Для кращого усвідомлення значення природовідповідного виховання в сучасній школі необхідно дослідити історію цього питання, місце, яке відводилось йому в педагогіці.

На наш погляд досить конструктивно цю проблему проаналізував німецький педагог А. Дістервег.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... На основі аналізу історико-педагогічної літератури з питань природовідповідного виховання в німецькій педагогіці ми мали можливість простежити рівень досліджуваності проблеми та аспекти, які цікавили науковців.

Різним аспектам ідеї природовідповідного виховання в історії педагогіки присвячені праці українських дослідників – О. Александрової, В.Литвинової, Д.Наливайка, М.Бобак. В цих роботах охарактеризовано погляди