

УДК 37.02

Т.В. Вожегова, канд. пед. наук*Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет»**вул. Севастопольська, 2, м. Ялта, Україна, 98635**E-mail: tanssi@mail.ru***ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Розглядається ретроспектива та сучасний стан проблеми особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів в контексті індивідуального й диференційованого підходів.

Ключові слова: *особистісно-орієнтоване навчання, індивідуальний і диференційований підходи, педагогіка співробітництва.*

Постанова проблеми. Сучасна дидактика розуміє, що кожен молодший школяр унікальний, він – неповторна, цілісна особистість. Він – творіння: його створюють, але і він себе створює в неменшому ступені. Він вчиться в інших, але й навчається сам. Він не порожній, безликий «матеріал» для ліплення за зразком, за замовленням інших. Він повний природних задатків, він прагне реалізувати свої потенціали та здатний усвідомлено, з усією відповідальністю сам вибирати орієнтири свого шляху. Але встає питання, як усе це здійснити в процесі його навчання у початковій школі? Сучасна педагогічна наука дає відповідь – через побудову системи особистісно-орієнтованого навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Саме в особистісно-орієнтованій педагогіці вчені бачать втілення принципу гуманізації та основу, на якій будується рішення багатьох проблем початкового навчання (В. Володько, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко та ін.). По суті, особистісно-орієнтоване навчання стало логічним продовженням принципу врахування індивідуальних особливостей учнів – одного з найстаріших дидактичних принципів. У зв'язку з наявністю у дітей як індивідуальних (окремих), так і типологічних (загальних) якостей, у дидактиці також давно розробляється проблема індивідуалізації та диференціації навчання.

Сучасна ж педагогічна наука відстоює те, щоб подальшу розробку цієї проблеми здійснювати під узагальнюючим поняттям особистісно-орієнтованого навчання (О. Братанич, В. Володько).

Виділення нерозв'язаних частин проблеми. Процес здійснення особистісно-орієнтованого навчання в контексті проблеми індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів відповідає сучасним запитам гуманістичної педагогіки і потребує подальшого дослідження ретроспективно-теоретичного плану.

Мета статті – визначення ретроспектив та сучасного стану проблеми особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів в контексті індивідуального й диференційованого підходів.

Основний зміст статті. Що ж саме змінює концепція особистісно-орієнтованого навчання у розв'язанні проблеми індивідуалізації та диференціації навчання? І як розвивалися ідеї щодо цієї проблеми? Звернемось до історичних аспектів здійснення індивідуального та диференційованого навчання молодших школярів.

До початку 80-х років XX століття у педагогічній і психологічній науці був накопичений солідний теоретичний і практичний досвід індивідуалізації та диференціації навчання. Результати досліджень й експериментів, праця передових вчителів по здійсненню індивідуального та диференційованого підходів до учнів свідчили про їхню ефективність у навчанні. Поза цими принципами не мислився подальший розвиток дидактики й удосконалення всієї системи освіти.

Успадковуючи традиції попереднього періоду, у психолого-педагогічній науці 80-х рр. розроблялися дві взаємозалежні концепції – концепція індивідуалізації і концепція диференціації навчання, підставами яких служили відповідні принципи – індивідуального і диференційованого підходів в навчанні учнів.

Принцип індивідуалізації навчання традиційно розглядався в умовах колективних форм його організації у початковій школі, а диференціації – необхідною умовою колективності навчання. У більшості випадків саме організаційний зміст побудови навчання виражали поняття індивідуалізованого та диференційованого навчання. Індивідуалізацію навчального процесу зв'язували з науково-технічною революцією, впровадженням у педагогічну практику великого спектра технічних засобів навчання, засобів, що дозволяють зробити навчання для кожного максимально індивідуалізованим. Але технології спрямовувалися не на саму індивідуальність учня, а на ті його окремі особисті якості, прийнявши які максимально поліпшували процес одержання ним освітнього стандарту, на ті його особливості, які важко постійно враховувати при колективних формах навчання.

Об'єктивні підстави індивідуального підходу до школярів вчені вбачали в «існуванні індивідуальної форми буття людини, реалізації людського роду через окремі індивіди» [1, с. 18]. При цьому, індивідуалізацію навчання продовжували розглядати лише як ліки від недоліків організації навчального процесу, що не дозволяють кожному школяреві повноцінно опановувати єдиний, установлений державними програмами зміст освіти, гармонійно розвиватися у відповідності зі своїми індивідуальними можливостями, схильностями й інтересами.

Отже, робимо перший акцент: раніше індивідуалізація і диференціація навчання були спрямовані не на цілісну особистість учня (як це зараз є в особистісно-орієнтованому навчанні), а на окремі його особливості, що у свою чергу були зв'язані з навчальним матеріалом, освітнім стандартом.

Був потрібен час, щоб дидактика прийшла не тільки до кращих способів навчання учнів заданому обсязі знань, але і стала більш гнучкою стосовно кожної дитини. На наш погляд, великий вплив на цей процес учинила розробка в НДІ психології УРСР індивідуально-рольового принципу організації навчально-виховного процесу. Результати експериментальних досліджень, вивчення досвіду ряду педагогів України в 70-і роки, дозволили вченим-психологам (О. Бондаренко, А. Губко, З. Іванова, С.Д. Максименко, О. Проскура, С. Яковенко та ін.) у 1980-му році обґрунтувати цей принцип навчання. У ньому вони спробували вкласти «все те позитивне і цінне, що є в індивідуальному й особистісному підходах»: врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, схильностей, інтересів, вимог розвиваючого навчання, вимог життя і т.п. Були визначені основні положення індивідуально-рольового принципу:

1. Більш повне врахування спектра інтересів, потреб, відносин саме особистості (соціалізованого індивіда), врахування не тільки того, що і як вона може робити, але і як її сприймають і оцінюють.
2. Навчальний процес – це спільна діяльність педагога й учня, у ході якої кожен з них виконує властиві їм професійні і соціальні ролі (учитель – учить, організує, а учень – засвоює досвід, але разом вони здійснюють спільну діяльність).
3. Успіх навчання можливий лише при впровадженні максимуму активності учня (система дій по перетворенню учня в суб'єкт навчання).
4. Навчання через спілкування учнів (між собою, з учителем, зі старшими) – реалізація соціальної потреби особистості в спілкуванні, подолання самотності учнів і педагогів.
5. Застосування закону зміни соціальних ролей у процесі навчання (зміна професійних ролей у системі «учитель–учень»).
6. Психологічне забезпечення процесу взаємодії при навчанні (мобілізація сил, готовності до виконання, підтримка в ході реалізації дій) [1].

Другий акцент: індивідуально-рольовий принцип навчання вносив вимоги, багато в чому співзвучні вимогам сучасного особистісно-орієнтованого навчання.

У 80-ті роки ХХ в. передові вчителі об'єдналися в рух «Педагогіка співробітництва» (див. «Учительська газета», 18 жовтня, 1986 р.), що виступив за подолання недоліків традиційного навчання. Його цілями стали демократизація та гуманізація педагогічного процесу. Цей напрямок у вітчизняній педагогічній думці було підготовлено ідеями та досвідом організації роботи вчителя з учнями у творчості А. Макаренка, колективів Павлишської, Сахновської шкіл, характеризувало систему В. Шаталова й інших педагогів-новаторів. З даного часу ідеї педагогіки співробітництва увійшли в концептуальні основи подальшого розвитку проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, зорієнтували його на побудову особливої системи взаємин всіх учасників навчального процесу. Найвищим рівнем такої системи повинна була стати спільна творчість – «об'єднання вчителя й учня творчим діалогом-пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожної дитини, а також виявлення кращих духовних якостей, всього арсеналу педагогічних засобів і творчих здібностей вчителя й учня» [2, с. 85].

Ідеї співробітництва скорегували вимоги до побудови індивідуалізації та диференціації навчання, збагативши його характеристики:

1. При здійсненні принципів індивідуального і диференційованого підходів у навчанні кожної дитини необхідною умовою стає співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу.
2. Підвищення можливостей поглиблення класної індивідуалізації і диференціації навчання – скорочення дистанції у відносинах між вчителем і учнем у навчальному процесі.
3. Учень як центр взаємодії у зв'язку зі своїми індивідуальними особливостями вимагає індивідуалізації і диференціації цілей, змісту, організації свого навчання, визначення і забезпечення яких є задачею вчителя і, частково, учня як співробітника.
4. Розвиток учня при індивідуалізованому і диференційованому навчанні від нижчих до вищих ступенів, його корекція й удосконалення зв'язане з професійними, особистісними якостями вчителя, його підготовленістю до здійснення взаємодій у навчальному процесі.

5. Результативність індивідуалізації та диференціації навчання визначається ефективністю системи взаємин для кожного учня (його успішності, розвитку), що у свою чергу багато в чому залежить від адекватності дій учня діям учителя, відповідності й узгодженості їхніх взаємин.

У 80-90-ті роки ХХ в. гуманістична і творча тенденції побудови навчального процесу за принципами індивідуалізації та диференціації навчання орієнтували дидактичні розробки по досліджуваній проблемі на факт, що не існує єдиної для всіх учнів технології або методики навчання. Кожен учень – неповторна індивідуальність, а значить, і набір прийомів навчання для кожного повинний бути різним [3]. Ці роки стали періодом, коли не нові ідеї педоцентризма, що ставлять учня в центр усього процесу навчання (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дьюї та ін.), одержали нову область застосування – процес навчання у вітчизняній школі, поставили його на шлях персоніфікації.

По суті, за другу половину ХХ століття в дидактиці, завдяки пошукам рішення проблеми врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, був зроблений перехід від однієї протилежності до іншої. У принципах вітчизняної дидактики, визначених в 40-і роки професором С. Чавдаровим, були такі положення :

- «учитель є основною фігурою в процесі навчання» (учитель як «носій» знань і «виконавець» замовлення з передачі їх учням);
- заперечення «педоцентристських положень буржуазної педагогіки щодо організації навчального процесу на основі випадкових інтересів дітей як антинаукових, як таких, котрі йдуть на шкоду інтересам працюючих мас і молодого покоління" [4, с. 474-475].

У дидактиці тих років визнавалося, що індивідуальні особливості дітей змінюються, вчителі мають можливість активно впливати на ці зміни і створювати нові особливості учнів. Затверджувалася необхідність врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, але прив'язувалася вона, в основному, до характеру навчального матеріалу й особливостей дитячого сприйняття: матеріал не повинен перевищувати можливостей дітей, має бути для них посильним і відповідно дозуватися до вивчення, а врахування і стимулювання інтересів учнів повинно сприяти мобілізації дитячої уваги до навчального матеріалу – усе це стверджувалося для сприяння засвоєнню знань і кращому їх закріпленню [4]. У дидактиці 90-х років, констатуємо, що не навчальний матеріал, а учень повинен стати основною ланкою в побудові процесу навчання і зайняти активну позицію у своєму навчанні й одержанні освіти, а роль учителя – організовувати навчальну діяльність так, щоб учні «були активними учасниками, а не пасивними спостерігачами, виступали в різних формах взаємодії з педагогом і іншими суб'єктами навчання» [5, с. 86]. Умовами виконання вимоги гуманізації і творчості в навчальному процесі стало твердження необхідності навчати учня усвідомлено учитися, виробляти в нього уміння організовувати самого себе. Первісні уміння учня вчитися, його поінформованість про те, якими способами він може одержувати знання, як відбувається процес їхнього засвоєння, як виробляються в нього уміння і навички, внаслідок повинні приводити учня до самостійного вибору і навіть створенню оптимальних для нього форм і способів навчання. У таких умовах не тільки вчитель є організатором індивідуалізації і диференціації процесу навчання своїх учнів, але й учні активно беруть участь у ньому. У підсумку, співробітництво вчителя й учня повинне сприятливо позначитися на результатах навчання і розвитку кожної дитини, а в більш великому масштабі – підвищити ступінь індивідуалізації і диференціації навчання в системі освіти.

Третій акцент: концепція педагогіки співробітництва скорегувала вимоги до більш особистісного здійснення індивідуального і диференційованого підходів у початковій школі.

З кінця 80-х років і в 90-ті роки на Україні у процесі побудови нової, національної системи освіти, для учнів стали створюватися можливості для вільного вибору форм освіти і навчання, що відповідають їх освітнім запитам і інтересам. Завдяки дослідженням О. Бугайова, С. Гончаренка, Д. Дейкуна, В. Краєвського, І. Лернера, навчальні плани для загальноосвітніх шкіл стали розроблятися на основі нового підходу, що враховували не тільки державні, суспільні інтереси, але і можливі потреби особистості.

Індивідуалізації та диференціації навчання сприяло введення в навчальні плани варіативного (шкільного) компонента. У зміст цього компонента увійшли вибірково-обов'язкові предмети, курси на вибір учнів, факультативи, додаткові заняття і консультації. У шкільному компоненті були встановлені «рамки» (перелік предметів, мінімум і максимум часу на вивчення кожного предмета, курсу, максимум припустимого навантаження на одного учня), у межах яких допускалися різні варіанти розподілу цього навчального часу для школи, класу, окремого учня (поглиблене або компенсаційне навчання окремим предметам; індивідуальні і диференційовано-групові заняття та ін.). При цьому відзначимо, що варіативність, закладена в базових навчальних планах українських шкіл, сприяла подальшій демократизації і диференціації початкової освіти. З погляду вимог врахування індивідуальних особливостей кожного учня, його індивідуального розвитку, варіативність розширила можливості їхнього втілення через індивідуалізацію і диференціацію навчання на всіх рівнях:

1. На макрорівні – визначення учня до школи, що відповідає його особливостям, потребам (варіанти: школи відмінні базовими навчальними планами – школи різних типів, різних спеціалізацій, різних нахилів, різні за своїми навчальними планами).
2. На мезорівні – зарахування учня в клас з відповідним варіантом навчального плану, або в спеціально створені суміжні класи для проходження окремих предметів, курсів на вибір.
3. На мікрорівні – віднесення учня класу в одну з груп, де вивчення предмета відбувається на рівні його можливостей, підготовленості, з виділенням необхідного для цього навчального часу; планові індивідуальні заняття з окремими учнями класу.

У зв'язку з розходженнями, обумовленими змістом освіти і наявністю у дітей розходжень у можливостях і потребах його засвоєння, виділимо основні напрямки індивідуалізації і диференціації в теорії і практиці навчання 80-90-х рр. XX століття :

1. Рівнева індивідуалізація, диференціація – навчання окремо взятого учня /групи учнів у класі, школи/ за однаковими програмами, підручниками, але на різних рівнях засвоєння навчального матеріалу (від рівня загальнообов'язкової підготовки та вище).
2. Індивідуалізація і диференціація за змістом – навчання окремо взятого учня /групи учнів у класі, школи/ відрізняється від навчання інших навчальною програмою, змістом підручників (розходження в глибині, обсязі матеріалу, у переліку питань, необхідних для вивчення).
3. Профільна індивідуалізація і диференціація – розходження в навчанні відбуваються за рахунок змін у структурі, змісті освітнього процесу – забезпечується поглиблене вивчення окремих предметів програми, більш уважно враховуються інтереси, схильності і здібності учнів. Основні форми реалізації – навчання за індивідуальними освітніми програмами; профільні, спеціалізовані класи, школи.

У системі початкового навчання в 80-ті роки склалися основні напрямки індивідуалізації і диференціації: за характером навченості й навчаємості; за темпом просування в навчанні; за інтересами та здібностями, як визначено на рисунку 1 [6].



Рисунок 1 – Напрями індивідуалізації і диференціації навчання в 80-90-і рр. XX ст.

У 90-і рр. XX ст. крім традиційних загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих шкіл, поширення одержали інші типи шкіл (класів), яким теж були властиві елементи індивідуалізації і диференціації початкового навчання:

- школи розвиваючого типу – по системі Д. Єльконіна, В. Давидова, О. Дусавицького, В. Репкіна та інших.
- авторські або інноваційні – навчання на основі авторських розробок, з використанням окремих педагогічних технологій, нових методів, засобів навчання і т.д. (наприклад, по

комбінованій системі М. Гузика, методиці опорних схем В. Шаталова або випереджального навчання С. Лисенкової);

- школи, орієнтовані на одну або кілька нових систем освіти (школи вальдорфських ініціатив, школи творчої інтерпретації системи М. Монтессорі, М. Зайцева та ін.);
- гімназії, ліцеї – прогімназійні, проліцейські початкові школи, часто спеціалізовані, зарахування в які здійснюється за конкурсним відбором.

Четвертий акцент: індивідуалізація та диференціація навчання в основному служили для кращого засвоєння учнями знань, але поступово спрямовувались і на особистісні потреби учнів у здобутті початкової освіти нетрадиційного характеру.

У цілому, з кінця 80-х рр. XX століття вітчизняну дидактику характеризувало підвищення інтенсивності інтеграційних процесів у розробці вченими і практиками різних теорій, концепцій і технологій навчання. Попередній розвиток теорії освіти, психологічні дослідження дидактичних процесів, творчі розробки новаторів, створення різних типів шкіл – усе це обумовило подальше висування особистості учня в центр всього освітнього процесу. За цим, закономірним було становлення в середині 90-х років особистісно-орієнтованої концепції навчання.

Можемо підтвердити, що принцип особистісно-орієнтованого навчання став логічним розвитком принципу індивідуалізації. По суті, вимоги до навчання дітей у школах і до цього були особистісно-орієнтованими, тому що були спрямовані на розвиток кожного учня. Але раніш побудова особистісно-орієнтованих концепцій і технологій навчання (як зараз їх називають), до яких також віднесені індивідуалізація і диференціація навчання, зводилося до завдання підведення рівня навченості і розвитку учня до заданого або передбачуваного для нього стандарту. Вирішувалась вона шляхом зовнішнього керування, формування і корекції особистості, без достатнього врахування внутрішнього досвіду самого учня, без надання йому достатньої можливості бути активним учасником власного розвитку. В основних своїх проявах індивідуалізація і диференціація навчання була спрямована до учня, але йшла не по прямій, а через уже готовий зміст освіти: для учнів з відповідними індивідуально-типологічними особливостями призначався відповідний навчальний матеріал, рівень знань, система навчальної роботи по їх засвоєнню.

У 90-і роки особистісно-орієнтоване навчання стало ґрунтуватися на визнанні провідної ролі учня і визначило спрямованість індивідуального і диференційованого підходу від учня до специфіки його навчання, до узгодження заданого змісту навчання з наявним внутрішнім, особистим досвідом учня. Українським дидактом О. Савченко були виділені такі ознаки особистісно-орієнтованого навчання, що виводять учня на рівень активного створення власного навчання [5, с. 188]:

- гуманізація навчального спілкування;
- навчальний діалог;
- співробітництво, співтворчість між учнями і вчителем;
- задоволення особистісних потреб у пізнанні;
- емоційність;
- способи індивідуальної підтримки розумової праці.

Усі ці ознаки пронизує ідея про нове навчальне спілкування. Саме воно, на нашу думку, повинне було видозмінити традиційні відносини вчителя й учня в побудові системи індивідуалізованого і диференційованого навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Ретроспективний погляд на розвиток проблеми індивідуалізації і диференціації навчання також показав, що індивідуальний і диференційований підходи можуть ефективно служити як для створення особистості заданого типу, так і для вільного її розвитку. У 90-і роки, завдяки появі концепції особистісно-орієнтованого навчання, розробка проблеми індивідуалізації і диференціації навчання встала на шлях створення умов для вільного формування особистості – забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов розвитку, реалізації природного потенціалу дітей. Однак, поява елітних, спеціалізованих шкіл, свідчить про те, що засоби індивідуалізації і диференціації навчання знаходять застосування у відборі і програмуванні дітей по заданому типу, з розрахунком на визначене для них соціальне або професійне майбутнє. Подальший розвиток проблеми індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів буде залежати від державних стратегій в освіті, а найближча його перспектива знаходиться в побудові системи особистісно-орієнтованої навчання не лише в теорії дидактики, але й у практиці початкових шкіл.

Висновки. У теорії та практиці початкового навчання 50-70-х рр. XX ст. індивідуалізація та диференціація навчання були спрямовані не на цілісну особистість учня (як це зараз є в особистісно-орієнтованому навчанні), а на окремі його особливості, що в свою чергу були зв'язані з навчальним матеріалом, освітнім стандартом. Розроблений у 80-ті рр. XX ст. індивідуально-рольовий принцип навчання вносив вимоги, багато в чому співзвучні вимогам сучасного особистісно-орієнтованого навчання. Концепція педагогіки співробітництва скорегувала вимоги до більш особистісного здійснення індивідуального та диференційованого підходів у школі. Індивідуалізація та диференціація навчання в

основному служили для кращого засвоєння учнями знань, але поступово спрямовувались на особистісні потреби учнів у здобутті початкової освіти нетрадиційного характеру.

Перспективи подальших досліджень пов'язуються з поглибленням проблематики в рамках сучасної реформи системи загальної освіти в Україні.

Библиографический список

1. Психологическая наука и педагогическая практика. НИИ психологии УССР. — К.: Рад. школа, 1983. — 236 с.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи до формування виховуючих відносин з учнями: навч.-метод. посібник / А.М. Бойко. — К.: ІЗМН, 1996. — 232 с.
3. Матюша І.К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі: навч. посібник / І.К. Матюша. — К.: ІСДО, 1995. — 160 с.
4. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калениченко. — М.: Педагогика, 1988. — 640 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
6. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-90-х гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Викторовна Вожегова. — Луганск, 2008. — 239 с.

Поступила в редакцию 18.01.2010 г.