

**Шерстюк Людмила Валеріївна**, старший викладач кафедри англійської мови Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. Коло наукових інтересів: диференціація навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей.

# ІСТОРИКО-ЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена становленню диференційованого навчання в Радянському Союзі та закордоном. Описані види та форми диференційованого підходу у хронологічній послідовності їх виникнення.*

*The article deals with the formation of differentiated teaching in the Soviet Union and abroad. The types and forms of differentiated approach are described in the chronological succession of their foundation.*

Інтеграція України у світове товариство, обмін досвідом, значні досягнення в різних сферах життя сприяють самоусвідомленню та духовному росту українців. Зміна рівня і якості життя, орієнтація на світові стандарти ставить перед державою вимоги забезпечити широкі можливості для розвитку кожної особистості, розкриття її інтелектуального та творчого потенціалу, задовільнення освітніх та професійних потреб. Відповідно до цих вимог, відбувається реформування та технологізація системи освіти, її галузей та окремих дисциплін, аналізується закордонний та радянський досвід з метою найкращого втілення прогресивних ідей минулого у навчальний процес сьогодення.

**Метою** даної статті є історико-логічний аналіз становлення диференційованого навчання в педагогічній практиці Радянського Союзу та зарубіжних країн.

**Завданнями** статті передбачено:

- проаналізувати виникнення і становлення диференційованого навчання в Радянському Союзі та закордоном;
- описати види та форми диференційованого навчання у хронологічній послідовності їх виникнення.

Виникнення диференціації й індивідуалізації навчання можна віднести до періоду поширення класно-урочної системи. До цього навчання було індивідуальним, тому і темп просування і методи

навчання педагога співвідносили з особливостями учня. Важливість урахування «властивостей розуму», «природних нахилів» учнів відзначали великі мислителі минулого (Платон, М.Ф. Квентиліан, Я.А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо). Радянські педагоги (П.Ф. Лесгафт, Н.І. Пирогов, Л.Н. Толстой, а також К.Д. Ушинський) у своїх працях неодноразово підкреслювали необхідність орієнтації на індивідуальні особливості учнів у процесі навчання. Відомо, що до революції 1917 року в школах України учнів диференціювали за статтю та походженням. У цей час існували різноманітні типи і види шкіл: початкові училища, духовні училища та семінарії, чоловічі і жіночі гімназії, реальні і комерційні училища тощо. Починалися спроби здійснити фуркацію, тобто поділ навчальних планів і програм старших класів середньої школи, але проєкт реформи не знайшов підтримки в урядових колах. Після революції 1917 року була проголошена рівність прав громадян і, як наслідок, школа стала єдиною, в основу її побудови була закладена можливість фуркації, що припускало у старших класах другого ступеню спеціалізацію в гуманітарних, природно-математичних та технічних науках. Вибір спеціалізації значною мірою обумовлював вибір спеціальності у вищому навчальному закладі.

Якщо звернутися до історії радянської педагогіки в післяреволюційний період, то можна виявити циклічність інтересу педагогічної теорії і практики

до проблеми диференціації. Підвищення інтересу до диференційованого підходу спостерігався у післяреволюційні 20-ті роки, в 50-ті роки та в 90-ті роки ХХ століття – період демократизації життя країни, а в 30-40-ві і 70-ті роки спостерігалось падіння інтересу до диференційованого навчання, зниження його ролі в навчальному процесі.

Починаючи з 20-тих років ХХ століття викладачі зайнялися активним пошуком принципів, методів та змісту нової школи. Ідея диференційованого навчання знайшла своє втілення в професіоналізації школи другого ступеня та у введенні профнахилу. Поширення профнахилів (1924-1925 навчальний рік), на думку істориків педагогіки, було обумовлено і соціальними умовами, і педагогічними причинами. З одного боку, труднощі в економічному житті країни та безробіття вимагали озброєння старшокласників якою-небудь професією, з іншого боку – курс на зв'язок школи з життям, особиста участь школярів у продуктивній праці висували завдання професіоналізації школи. Так, учні, які закінчують школу з кооперативно-торговельним нахилом, отримували кваліфікацію лічильно-бухгалтерських працівників, товарознавців; учні, які закінчують школу з культурно-просвітительським ухилом, могли працювати бібліотекарями, завідувачами хат-читальень.

Однак на практиці, як пише З.І. Равкін, професіоналізація нерідко приймала стихійний характер, на що вказує різке неспіввідношення годин між спеціальними і загальноосвітніми предметами в різних губерніях. Створені ухили не завжди виявлялися актуальними і доцільними. Використання навчального часу на професіоналізацію погіршувало освітню підготовку школярів. У липні 1925 року відбулася Всеросійська конференція з питань школи другого ступеня, де було рішуче запропоновано зберегти загальноосвітній характер школи при професіоналізації [9].

У той же самий час у дослідно-показових установах Наркомпросвіти було запропоновано диференціювати дітей за здібностями, отже, створювалися групи учнів з яскраво вираженим інтелектом, а також невстигаючих дітей. Для останніх загальноосвітні дисципліни викладалися скорочено, але збільшувалася кількість практичних занять у шкільних майстернях.

П.О. Ефрусі проводить цікаве дослідження, у якому визначає умови ефективної роботи слабковстигаючих учнів. Серед цих умов – мала наповнюваність таких класів, можливість переходу дітей у загальноосвітні класи. Відзначимо, що ці умови актуальні в даний час для класів корекції в шкільній освіті [11].

У цей же період диференціація реалізувалася за інтересами учнів у формі гурткових занять. Крім того, у ряді шкіл з ідеями «вільного виховання» через відсутність класно-урочної системи учні розподілялися за бажанням по групах розумової праці: фізико-математичних, хіміко-біологічних, суспільних наук тощо.

Ідея диференціації була використана у Дальтон-плані і в бригадно-лабораторному методі, які у

той час реалізувалися в школі. Дальтон-план давав можливість учневі просуватися власним темпом у виконанні завдання, а в навчальний процес упроваджувалися програми різного рівня: обов'язкова для всіх програма-мінімум і обов'язкова, на вибір, програма-максимум підвищеної складності. Бригадно-лабораторний метод дозволяв учням розподілити ролі й обов'язки у відповідності з своїми здібностями і нахилами. Зазначені методи жваво критикувалися, адже акцент ставився на індивідуальній роботі, а не на колективній, знижувалося педагогічне керівництво і контроль викладачем роботи кожного учня.

У 20-ті – на початку 30-х років у радянській педагогіці активно розвивався педологічний напрям. Тривалий час діяльність педологів оцінювалася негативно або замовчувалася. Вважалося, що педологія нанесла велику шкоду радянській школі, особливо висунута педологами теорія уродженої обдарованості, зумовленості долі людини біологічними і соціальними факторами. Однак якщо звернутися зараз до робіт педологів Е.А. Аркіна, П.П. Блонського, А.Б. Залкінда, С.С. Моложавого, то можна побачити багато цікавих і важливих аспектів. Насамперед, це акцент на необхідності усебічного вивчення особистості, ретельного виявлення причин його шкільних проблем і тільки після цього – здійснення педагогічного впливу. У роботах педологів докладно розглядалися фізіологічні властивості розвитку учня, підкреслювалася неповторність, унікальність кожної людини. «При всій подібності нервової системи в різних людей, при всій спільності законів нервової діяльності, нервова організація кожного, як дорослої людини, так і дитини, є єдиною, неповторною. Вона єдина тому, що тільки в ній знайшла реалізацію визначена комбінація – одна з незліченної кількості можливих комбінацій – спадкоємних і зовнішніх факторів» [2].

У 30-ті роки почався новий етап в історії радянської школи і педагогіки. Вектор розвитку школи змінився, після відомих постанов 1931-1936 років був узятий курс на однаковість і жорстку регламентацію навчального процесу. Ідея диференціації й індивідуалізації висувалася й у цей час як засіб подолання неуспішності школярів (А.М. Гельмонт, С.Р. Ріверс, Л.С. Славина), як спосіб усунення перевантаження учнів, але масового поширення вони не набули.

Знову активно ідеї диференціації й індивідуалізації стали розроблятися наприкінці 50-х років. У цей час з ініціативи дійсних членів АПН РСФСР А.М. Арсеньєва, Н.К. Гончарова, М.А. Мельникова почався експеримент з диференціації навчання в середній школі № 710 м. Москви і № 18 м. Павлівський-Посад Московської області. Питання диференціації знову актуальне після опублікування в 1958 році закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», а також, у зв'язку з введенням, у систему народної освіти середніх шкіл із виробничим навчанням. Ці школи давали загальну та політехнічну освіту, а також озброювали учнів спеціальними знаннями й уміннями для

роботи в одній з галузей народного господарства. Необхідно було розробити систему навчання в цих школах, форми і методи навчальної роботи, що забезпечили б зв'язок між загальноосвітніми предметами, спеціальною теоретичною підготовкою і навчанням продуктивної праці. У процесі розробки цих проблем виникла система диференційованого навчання.

Автори, які вивчали проблему диференційованого навчання в ті роки (М.А. Мельников, Н.М. Шахмаєв), відзначали, що диференціація не повинна бути дрібною, тобто спрямованою на вузьку спеціалізацію. Напрямки навчання повинні охоплювати широкі сфери теоретичних і практичних знань: фізико-технічних, природно-агрономічних, гуманітарних тощо. Неодноразово підкреслювалося, що профільне навчання не повинне призвести до зниження рівня загальноосвітньої підготовки, хоча деяке скорочення годин на вивчення непрофільюючих дисциплін допускалося.

Характерною рисою перших експериментальних шкіл з диференційованим навчанням у ці роки було підпорядкування всієї їхньої діяльності меті професійної підготовки учнів. «Цілям професійної підготовки учнів повинні служити всі предмети, і, в першу чергу, найбільш близькі» [10]. У московській школі № 710 робота з диференціації спочатку була організована у вигляді факультативних занять. Однак незабаром з'ясувалася їх недостатня педагогічна ефективність, зв'язана з тим, що факультативні заняття проходили паралельно з основним курсом, відповідно, узгодження змісту навчального матеріалу здійснити було дуже важко: не всі учні відвідували факультативні заняття, отже, вивчений у ході факультативних занять матеріал не можна було використовувати на заняттях. У подальшій експериментальній роботі були створені підрозділи з видів предметів: фізико-технічний, біологотехнічний, хіміко-технічний та гуманітарний цикли. Комплектування цих підрозділів здійснювалося винятково за інтересами учнів. Проведений експеримент показав, що для успішної роботи класів з поглибленим навчанням, необхідно заглиблено вивчати не один предмет, а цикл родинних предметів.

Експериментальна робота, на думку Н.К. Гончарова, М.А. Мельникова, Н.М. Шахмаєва, довела ефективність знайдених форм диференціації навчання. Було показано, що у випадку розподілу учнів за інтересами досягається підвищення якості їхніх знань не тільки з дисципліни, до якої учні виявили підвищений інтерес, але й з усіх інших. Однак у педагогічній літературі тих років зустрічається й інша, негативна, оцінка проведеного експерименту, де критика стосується зайвої професійної спрямованості процесу навчання в диференційованих класах.

На початку 70-х років експеримент був припинений, що відбулося і на інших школах. У суспільстві почався період застою, коли диференціація навчання виявилася непотрібною, як і все нове і незвичне, що викликало насторожене

ставлення. До супротивників диференціації належав колишній президент АПН СРСР В.Н. Столетов, який так пояснив причини заборони експерименту з диференційованого навчання: «Буржуазія використовує диференціацію у своїх класових цілях, а нам вона не потрібна» [3].

У 60-70-ті роки, поряд з розглянутим досвідом, існували й інші форми диференціації навчального процесу: факультативні заняття, спецкласи і спецшколи з поглибленим вивченням ряду предметів (математики й обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів тощо). Найбільш поширеними були школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою. У цих школах у порівнянні з масовими майже в три рази збільшувався час, що відводиться на вивчення іноземної мови. В перші роки їхнього існування були зроблені спроби викладати іноземною мовою всі предмети, потім тільки гуманітарні, адже з'явилися труднощі з програмно-методичним забезпеченням і, як наслідок, виникло питання про створення спеціального курсу країнознавства з елементами історії, географії, культури країни досліджуваної мови, що викладався б іноземною мовою. Школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою створювалися у великих містах, навчатися там було престижно, отже, здебільша в них навчалися діти державних службовців, відсоток учнів із сімей робітників був незначний.

У 60-х роках були створені фізико-математичні школи-інтернати при Новосибірському, Московському університетах. У їхню навчальну програму включалися розділи вищої математики, класична математика доповнювала сучасною. Курс фізики спирався на вищу математику, рівень викладу наближався до університетського. У цілому обсяг навчального матеріалу включав не менш 50 % університетських курсів загальної фізики і математики.

Найбільш широко поширеною формою диференціації у 60-ті роки було факультативне заняття. Воно було призначено для розвитку творчих сил старшокласників, стимулювання їхньої самоосвіти. У навчальному плані на факультативні заняття виділялися спеціальні години. Програми факультативів розроблялися як учителями, так і фахівцями з методики навчання, затверджувалися Міністерством освіти СРСР. На практиці викладачі найчастіше вибирали факультативи, що являли собою доповнення або розширення їхнього основного курсу. У багатьох школах факультативні заняття стали перетворюватися в додаткові заняття для розв'язання завдань, для підготовки учнів до вступу у вищий навчальний заклад. Досвід використання факультативних занять показав, що вони не настільки ефективні, як очікувалося. У 80-х роках на практиці, головним чином, розвивалася внутрікласна диференціація, представлена різними завданнями для учнів: різного рівня складності, щоб удосконалити навички та вміння, щоб збагатити зміст навчального матеріалу тощо.

Кінець 80-х, 90-ті роки ХХ століття охарактеризувалися різким підйомом інтересу педагогів

до диференційованого навчання. Це пов'язано з великими соціальними змінами, демократизацією життя суспільства, зміною ціннісних орієнтирів, висунанням на перший план інтересів кожної особистості. Зауважимо, що в цей період спостерігався бум диференційованого навчання. Створювалися гімназії, ліцеї, школи з поглибленим вивченням предметів, практично в кожній школі адміністрація намагалася впровадити диференційоване навчання в тій або іншій формі: зустрічалися навіть класи з поглибленим вивченням креслення. Але цей період бурхливого захоплення ідеями диференційованого навчання закінчився, розвиток диференціації навчання в нашій країні входить у спокійне русло: розробляються технології диференційованого навчання не лише в школі, а й у вищих закладах освіти, і не тільки з фізико-технічних, природно-агрономічних, гуманітарних циклів, а й з кожної дисципліни того чи іншого циклу окремо.

Диференціація в західній школі існує поряд з індивідуалізацією навчання. Індивідуалізація зв'язується з культивуванням, розкриттям індивідуальності та основним її засобом є надання студентові можливості просуватися власним шляхом у навчанні, визначаючи відповідно своїм здібностям темп, рівень та обсяг матеріалу. Диференціація припускає поділ учнів на різні потоки та профілі навчання відповідно до їхніх інтелектуальних здібностей.

У 20-х роках ХХ століття Е. Торндайк і Л. Терман висунули ідею побудови шкільної програми на базі диференційованих за рівнем викладання профілів – треків (напрямок навчання). Так почала перебудовуватися школа США. Разом з тим на початку століття в США велися активні пошуки способів індивідуалізації навчального процесу [5]. Ці способи організації навчальної роботи названі на честь тих міст, де вперше були використані. Наприклад, Санта-Барбара-план передбачав поділ учнів на 3 підгрупи відповідно до їхніх інтелектуальних здібностей. Обсяг і глибина вивчення матеріалу в кожній підгрупі були різними, при цьому допускався перехід учнів з однієї групи в іншу. Норт-Денвер-плана визначав для всього класу мінімальні вимоги і передбачав можливість ускладнення завдань і прискорення просування по навчальній програмі більш здатних учнів. У ході розробки Дальтон-плана в США практикувався метод контрактів, що передбачав розподіл всього змісту на фрагменти-завдання, що розташовувалися на трьох рівнях. Робота у власному темпі приводить учня до засвоєння того змісту, що відповідав його можливостям. Широку популярність у 20-ті роки в Англії отримав Говард-план, особливо рисою якого була рухливість і гнучкість розподілу учнів по групах: один і той же учень міг навчатися різних дисциплін у складі різних груп.

До другої половини ХХ століття система середньої освіти на Заході характеризувалася наступними ознаками:

- відсутність єдності (нерівноцінність статусів, змісту, рівнів
- утворення, перспектив подальшого навчання і соціального розвитку);
- дуалізм (наявність двох основних напрямків в утворенні академічного і практичного);
- антидемократичні принципи організації (розподіл учнів на ранньому ступені навчання, остаточний розподіл по типам і видам шкіл) [1].

Метою реформ освіти, що проводилися в країнах Заходу в 60-70-х роках була модернізація шкільної системи та забезпечення всіх учнів доступом до повноцінних знань в обсязі середньої школи. Основними тенденціями розвитку диференціації процесу навчання в західних країнах є перехід від сталої диференціації здібностей учнів до гнучкої системи диференційованого навчання, що включає врахування інтересів, індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів.

У ході освітніх реформ у більшості країн Західної Європи, а також у Японії, переважного розвитку набули об'єднані школи, прообразом яких стала американська всеохоплююча середня школа з диференціацією учнів на потоки. Основним критерієм розподілу учнів є академічні здібності. Звичайно виділяються три потоки:

- академічний, що відрізняється високим рівнем освіти, питомою вагою теоретичних знань у змісті навчальних предметів;
- загальний, де рівень загальної освіти значно нижче, збільшено обсяг прикладних, практичних знань;
- професійний – коли поряд з мінімальною загальною освітою даються професійні знання необхідні для майбутнього працевлаштування.

Останнім часом у школах також створюються потоки для дітей з недоліками в розвитку. Рішення про розподіл дітей по потоках у США приймається школою за участю батьків, які також спостерігають за тим, щоб по необхідності й можливості відбувався перехід дітей з одного потоку на інший.

В об'єднаних школах Європи широко здійснюється профільна диференціація, особливо на старшому ступені навчання. Велике значення в організації навчання в США надається пропедевтиці відставання дітей у навчанні. Консультанти-психологи вивчають особливості дітей за допомогою різних методик. Зібрані дані є основою діагностики складностей і вибору методів і форм допомоги студентам, серед яких – залучення викладачів-тьюторів, що працюють індивідуально з студентом, педагогів-терапевтів, створення корекційних груп, літніх класів підтримки.

Значне місце в системі освіти багатьох західних країн займають приватні навчальні заклади, де характерними ознаками є висока якість навчання, атмосфера вибраності, можливість установа зв'язків, що забезпечують кар'єрний ріст у майбутньому. У навчальному процесі елітарних закладів навчання в аспекті диференціації в останні роки

також відбуваються зміни. Наприклад, в англійських елітарних школах усе частіше формуються тимчасові групи, які створюються в залежності від поточної успішності студентів з предметів – сетах. Студент може знаходитись в I сеті з математики й у V з літератури. Спостерігається відхід від класно-урочної системи у бік збільшення обсягу групової й індивідуальної роботи над комплексними програмами-темами. Створюються студентські дослідницькі лабораторії [7].

У 70-90-ті роки з'явилися школи, надходження в які обумовлене кількома причинами, серед яких виділяються труднощі деяких дітей у ході адаптації до школи. Такі діти важкою працею переборюють тверду регламентацію навчального процесу, конкуренцію, напругу шкільного ритму, стреси. Організація навчання цих дітей обов'язково повинна будуватися з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей. Необхідний «лагідний» шкільний режим, чітке дозування навчальних навантажень, великий обсяг індивідуальної роботи з кожним.

Однією з найважливіших проблем у західній педагогіці, яка розв'язується в руслі диференціації навчання, є виявлення і навчання талановитих дітей та підготовка інтелектуальної еліти. Необхідно відзначити, що в даний час пошук обдарованих дітей ведеться серед різних соціокультурних груп населення. У структурі органів керівництва освітою існують підрозділи, що проводять пошук талановитих дітей і визначають стратегію їхнього навчання.

Виявлення обдарованих дітей здійснюється на основі тестування (використовуються як інтелектуальні, так і творчі тести); аналізу анкет, що заповнюють викладачі, батьки та учні; аналізу рейтингових рівневих шкіл, аналізу продуктів діяльності, обліку успішності. У навчанні обдарованих у США виділяються кілька стратегій:

- прискорення, що припускає зміну темпу навчання без зміни його змісту;
- збагачення змісту навчання, що передбачає охоплення більшого кола проблем та їх більш глибоке вивчення;
- гомогенне угруповання обдарованих дітей для навчання за різними навчальними планами і програмами. При цьому можуть створюватися спеціальні класи, що працюють неповний день. Основну частину часу учні проводять у гетерогенних класах, але поєднуються для спільного навчання з учнями подібних здібностей.

Грунтовний аналіз радянського та закордонного досвіду з впровадження диференційованого навчання підкреслює важливість використання диференціації як засобу індивідуалізації навчання, результатом якого є зростання уваги до особистості учня, максимального розкриття його обдаровань та інтелектуального розвитку. Саме диференційований підхід забезпечує реалізацію пріоритетності розвитку особи, яка розглядається зараз як стратегія навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев Г. Англия: в питомниках элиты – «Частная школа». – 1996. – № 1. – С. 142-148.
2. Вишпинська Т.М. Індивідуально-диференційований підхід до навчання іноземної мови учнів старшої школи // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 23-30.
3. Гейзер Г.Д. Дифференциация обучения – условие гуманизации и демократизации образования // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 11-15.
4. Гохберг О.С. Проблема гибких педагогических технологий: Дис. ... канд. психол. наук. – Славянск, 1995. – 162 с.
5. Кларин М.В. Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX в. / «Советская педагогика». – 1987. – № 7. – С. 124-129.
6. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. Е.Ю. Патяевой. – М., 1990.
7. Мартиросян Л.А. Дифференциация навчання в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (на матеріалі вивчення курсу історії педагогіки): Дис. ... канд. пед. наук. – Луцьк, 1997. – 208 с.
8. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. – Сентябрь. – М., 2002. – 159 с.
9. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-25 гг. – М., 1959.
10. Шахмаев Н.М. Учителю о дифференцированном обучении. (Методические рекомендации). – М., 1989. – С. 6.
11. Эфрусси П.О. Школьная неуспеваемость и двороводничество. – М. – Л., 1988.,