

УДК 37.091.267.012:303.446](477)«19»

Інна Леонтєва

ДО ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Одним з чинників, що забезпечують якість освіти на сучасному етапі розвитку, є збереження її фундаментальності у поєднанні з задоволенням потреб особистості й суспільства, чому покликане сприяти поглиблення індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Педагогічними умовами реалізації такого завдання є, окрім урізноманітнення типів та видів навчальних закладів та введення варіативності навчальних планів і програм, також «організація навчально-виховного процесу, у ході якої добір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» (С. Гончаренко) [1, с. 142].

Ідеї реалізації індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), проекті Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. (2012), Законі України Про освіту (1996), де зазначається, що головною цільовою установкою освіти в Україні є «всебічний розвиток людини як особистості, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, задоволення її потреб» [4, с. 1]. Саме тому пріоритетним стає концептуальне визначення структур та утворень в особистості учнів і виокремлення їхніх груп для забезпечення більш індивідуалізованого навчання й виховання.

Оскільки теоретико-методологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання як сфера психолого-педагогічних знань склалися протягом тривалого історичного періоду (з середини ХІХ ст. – і донині), еволюціонуючи від політико- й елітарно орієнтованих державних форм організації навчання молоді через виникнення суспільно та економічно вмотивованих їх різновидів до створення часткових, зумовлених результатами психолого-педагогічних досліджень і зміною парадигми ставлення до особистості, індивідуалізованих варіантів освітніх закладів [2, с. 28], є потреба в цілісній рефлексії становлення цих засад. Звернення до історії розвитку психолого-педагогічних знань, на наш погляд, є доцільним, оскільки поглиблення сучасного педагогічного знання неможливе без всебічного освоєння наукового спадку. Дослідження вітчизняних учених у галузі вивчення психології дитини, що набули масштабності саме наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., є цінним джерелом педагогічних, психологічних та філософських ідей, оригінальних методик психолого-педагогічних досліджень і форм їх

практичного втілення. Уважно вивчені з сучасних наукових позицій і переосмислені в аспекті можливостей їх використання, зокрема для забезпечення якості освіти, ці ідеї слід актуалізувати.

Історіографічний аналіз наукової (психолого-педагогічної та історико-педагогічної) літератури засвідчує, що проблема індивідуалізації та диференціації у навчально-виховному процесі привертала увагу ще таких видатних педагогів як Я. А. Коменського, Д. Локка, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та інших. Питання індивідуалізації та диференціації навчання, особливо щодо забезпечення потреб особистісного розвитку учнів шляхом проектування змісту освіти і методичного забезпечення навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, почали активно досліджуватися з середини ХХ ст. та тривають донині, про що свідчать праці Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, Н. Бібік, Л. Божович, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Леонтьєва, А. Петровського, О. Савченко, В. Сухомлинського І. Якиманської та інших.

Ці пошуки зумовили посилення інтересу до вивчення історії психолого-педагогічних досліджень дитинства, до аналізу їх теоретико-методологічного змісту й отриманих результатів, визначення впливу на загальний розвиток освіти, а також до висвітлення наукового внеску видатних представників цієї галузі (Л. Березівська, Н. Дічек, Т. Козлова, О. Ляшенко, В. Лук'янова, С. Максименко, В. Менделевич, М. Левітов, О. Романов, О. Сухомлинська та інші). Проте, становлення дитячої психології, що відбулося наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. [2, с. 28] і шляхи розвитку вітчизняної освітньої індивідуалізації потребує більш ґрунтовного дослідження. Актуальність феномену індивідуалізації та диференціації навчання для педагогічної науки й практики й зумовили вибір мети статті – проаналізувати ідеї вітчизняних учених зазначеного періоду про вивчення особливостей розвитку особистості дітей через складання й аналіз їхніх характеристик як умови сприяння індивідуалізації навчально-виховного процесу.

У «Педагогічному словнику» (2001) індивідуалізація навчання визначається як «організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня», а диференціація – як «форма організації навчальної діяльності школярів старшого і середнього віку, за якої враховуються їх схильності, інтереси і здібності» [1, с. 276–359]. Деякі російські дослідники (Є. Рабунський, І. Унт) чітко розмежовують ці поняття. Так, І. Унт визначає індивідуалізацію, як «урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються». На думку дослідниці, диференціація є таким різновидом індивідуалізації, за якої «учні

групується на підставі будь-яких особливостей для окремого навчання», при цьому навчання відбувається за декількома різними планами і програмами [17, с. 8].

В роботах російських учених В. Монахової, В. Орлової, В. Фірсової висувається ідея підпорядкування понять «індивідуалізація» та «диференціація». Вони вважають, що диференціація є необхідною умовою індивідуалізації. При цьому, індивідуалізація розглядається як мета, а диференціація – як засіб досягнення мети [17, с. 7–9]. Підпорядкування названих понять знаходимо й у вітчизняній «Енциклопедії освіти»: «Індивідуалізація навчання – це планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів» [3, с. 332], а «диференціація навчання – це конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації у навчанні принципу індивідуалізації» [3, с. 210]. Таким чином, в контексті індивідуалізації навчання поняття «диференціація» використовується в двох значеннях: у більш широкому – як формування змісту освіти й організація навчальної діяльності відповідно до вікових, статевих, регіонально-економічних, національних та інших ознак, та у більш вузькому – як формування змісту й організація навчальної діяльності відповідно до особливостей індивіда, його особистісних якостей.

У нашій статті, визначаючи й використовуючи поняття індивідуалізація та диференціація в навчально-виховному процесі, погоджуємося з визначеннями І. Унт та поділяємо її позицію щодо підпорядкованості названих понять. Для реалізації поставленої мети обмежимося розглядом лише тих проблем, що пов'язані з виявленням та вивченням індивідуальних особливостей учнів у розглядуваний період.

Диференціація навчання як складний педагогічний феномен, пройшла у своєму становленні тривалий шлях від орієнтації на зовнішнє розмаїття освітніх послуг та програм (від 1804 р., коли було проголошено зміни в системі освіти Російської імперії, та 20–30-х рр. XIX ст., коли, виходячи з утилітарної необхідності і прагматичних потреб представників торговельно-промислового стану, почали організовувати додаткові курси з комерції) [2, с. 29] до сучасної внутрішньої диференціації навчально-виховного процесу. Такий перехід став можливим завдяки масштабному розгортанню комплексу психолого-педагогічних досліджень у галузі дитячої характерології (з 80–90-х рр. XIX ст.), які експериментально доводили багатогранність індивідуально-психологічних, характерологічних, поведінкових особливостей кожної окремої дитини, актуалізуючи таким чином необхідність урахування вивчених характеристик особистості школяра при вибудові цілісного навчально-виховного процесу [10]. Прикладом таких досліджень є роботи П. Каптерєва, О. Лазурського, П. Лесгафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського, М. Ланге та інших. Головним завданням вони визнавали

накопичення вивіреної, науково зареєстрованої та експериментально перевіреної фактів про дитину: «В інтересах виховання потрібно й навіть необхідно робити точні записи, детальні характеристики й описи задатків, здібностей і талантів дітей, а також їх характерів. Це важливе питання найближчого майбутнього в школах, сім'ях, житті, основне питання виховання» [15, с. 15].

У розробленні шкільних характеристик, або шкільних характерів, шкільних типів – такі вирази вживалися для позначення індивідуальних особливостей дітей шкільного віку наприкінці ХІХ ст., було накопичено значний досвід і щодо прийомів та способів їх складання, і щодо їх змісту [10]. До них можна віднести низку педагогічних та психологічних розвідок І. Сікорського, П. Лесгафта, О. Лазурського, Г. Россолімо. Створені ними характеристики учнів значно відрізняються одна від одної і поставленими завданнями, і методами їх реалізації. Аналіз поглядів зазначених учених на дитину, її характеристики та можливості цілеспрямованого вивчення, на нашу думку, дає підстави для виявлення та схарактеризування підходів до таких аспектів педагогічного процесу як диференціація та індивідуалізація виховання та навчання.

Одним з перших серед вітчизняних учених [2] дослідження особливостей учнів для оптимізації процесу навчання здійснив І. Сікорський (1842–1919). Зацікавившись проблемою стомлюваності учнів гімназії у процесі розумової праці, учений висунув припущення, що розумове стомлення повинне насамперед виявитися у змінах їхньої психомоторної діяльності. Це міркування дослідник поклав в основу організації цілеспрямованого психолого-педагогічного експерименту (1879) з вивчення змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків [2, с. 37]. Отримані результати не лише переконливо доводили наявність індивідуальних відмінностей учнів та їх вплив на результативність розумової діяльності, але й висвітлили можливості удосконалення навчального процесу, актуальні й донині, зокрема, проведення диктантів в першій половині навчального дня [13, с. 42].

Узагальнюючи результати експерименту, І. Сікорський встановив, що нервово-психічний розвиток залежить від таких аспектів психічного життя як воля, розум, почуття. Зокрема, учений дійшов висновку, що мозок людини постійно знаходиться в діяльному стані [15, с. 10]. Розумова праця, наголошував він, є «могутнім засобом безперервного вдосконалення всіх робочих механізмів мозку, а правильна її організація у школі має вагоме значення не лише для розумового розвитку учня, а й для його життєдіяльності в цілому» [15, с. 15].

І. Сікорський писав, що гармонійний розвиток цих аспектів сприяє цілісному розвитку особистості дитини, а тому, зазначав учений, справа педагога полягає в «регулюванні стимулів впливу на особистість учня через доцільний вибір педагогічних методів» [15, с. 6]. Щоб виявити

відхилення в розумовому розвитку, педагог повинен звернути увагу на фактори, що його спричиняють – кількість часу, яку дитина витрачає на спостереження чи розумову працю, кількість і якість відпочинку, емоційний стан та загальний настрій дитини, якість харчування, особливості сімейного виховання тощо [14; 15]. Виявлення та врахування цих чинників, вважав дослідник, дасть змогу організувати виховуюче навчання: «Таке навчання розраховане не лише на повідомлення знань, а й на розвиток самих здібностей» [14, с. 42]. Установивши в ході досліджень залежність між особливостями розвитку учнів та особливостями планування навчальної й виховної роботи в школі, І. Сікорський піднімав важливі актуальні у той час питання реорганізації навчального процесу, зокрема, з урахуванням розумових, моральних, психологічних та фізичних можливостей дітей. Так, під час засідання другого з'їзду вітчизняних психіатрів у Києві (вересень 1905 р.) учений у своєму виступі висловив ідею про необхідність «об'єднання лікарів, психіатрів та педагогів задля добробуту дітей та спрямування їх зусиль на комплексне дослідження природи дитини» [14, с. 3].

Зазначимо, що ідеї вченого значно відрізнялися від традиційно-консервативних поглядів того часу на природно визначений розвиток дитини, що унеможлиблює її корекцію та перевиховання. Саме в плані ствердження вченим можливостей психолого-педагогічного вивчення, супроводу та керівництва навчально-виховним процесом вважаємо його ідеї новаторськими для вітчизняної педологічної науки. Науково-дослідна діяльність І. Сікорського в галузі вивчення дитини охоплювала не лише питання втомлюваності й розумової працездатності, але й питання вікової періодизації, чинників розумового розвитку та причин його відхилення, методів дослідження особистості учня, які, на нашу думку, стали провісниками змін в організації навчально-виховного процесу в напрямі його індивідуалізації.

Подальший істотний розвиток проблема вивчення характерів школярів отримала в працях П. Лесгафта (1837–1909). Як і у І. Сікорського, робота П. Лесгафта «Шкільні типи» (1910) виходила за межі суто емпіричного опису відомих психічних якостей, спостереженням яких займався автор, і була більше орієнтована на педагогічну практику [10].

Спільним для обох дослідників є визнання провідної ролі виховання у формуванні характеру дитини, можливості цілеспрямованого педагогічного впливу, здійснюваного з урахуванням особливостей учня й умов його розвитку [9; 14]. Проте, на відміну від І. Сікорського, який висунув таке припущення по відношенню до дітей «нервово і розумово відсталих» та важковиховуваних, П. Лесгафт відстоював необхідність диференційованого підходу до учнів загалом, аби домогтися оптимізації педагогічних впливів [9].

Вивчаючи індивідуально-психічні особливості учнів, учений використовував метод спостереження, але на відміну від І. Сікорського, не підкріплював його експериментальними даними [9, с. 158]. Саме тому, на думку радянського психолога І. Страхова [16, с. 138–143], його шкільні характеристики не мали достатньо чіткої структури та системної єдності, а опис кожного дитячого типу був недостатньо планомірним та систематизованим. Проте дитячі типи, представлені у П. Лесгафта, є досить різноманітними в кількісному і якісному відношенні, що створило підстави для удосконалення навчально-виховного процесу та дало важливий матеріал для подальших розвідок в галузі дитячої характерології, здійснених О. Лазурським, А. Неклюдовою, М. Румянцевим тощо.

Праці Г. Россолімо (1860–1928) про учнівські характеристики стали ще однією віхою на шляху поширення ідей про необхідність індивідуалізації процесу навчання наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Учений прагнув розробити такий метод вивчення особистості дитини, який давав би змогу виявляти рівень її інтелектуального розвитку як чинник диференціації учнів у процесі навчання. Свій метод він назвав методом «психологічних профілів», тобто вивчення складу особистості за допомогою спеціально підібраних задач-тестів за кожним психічним процесом (увага, воля, точність сприйняття, запам'ятовування зорових вражень, елементів мови, чисел, усвідомленість, комбінаторна здатність, кмітливість, уява, спостережливість) та групами психічних функцій, які найбільшою мірою відображають індивідуальні особливості учнів [12, с. 5–9]. Сфера застосування розроблених профілів, на думку ученого, була досить широкою – від розроблення питання про типи психічних індивідуальностей до вирішення різних загальних педагогічних питань тощо [12, с. 5–20]. Так «індивідуальні карти психіки» дітей» [12, с. 18–20], що склалися на основі профілів, мали практико-педагогічне призначення – їх аналіз допомагав «визначити загальний рівень розвитку психіки дитини, дати її якісну характеристику та розробити індивідуальну програму подальшого навчання та виховання» [12, с. 18–20].

Найбільш ґрунтовно розроблення шкільних характеристик представлено у дослідженнях українсько-російського вченого, лікаря, психолога і педагога О. Лазурського (1874–1917). Метою досліджень ученого було «одержання повних, фактично обґрунтованих і психологічно проаналізованих характеристик хлопчиків шкільного віку» [6, с. 1], які «з одного боку, матимуть самостійне значення, окреслюючи різні типи учнів й допомагаючи з'ясувати психологічну конституцію кожного окремого типу, а з іншого – нададуть широкий матеріал для зіставлень і висновків щодо складних проявів особистості» [6, с. 1]. Першим досвідом дослідника стало вивчення 11 підлітків-кадетів і створення загальних характеристик, класифікованих у певний спосіб. У кожній характеристиці він описував близько 20 різних особливостей вихованця, групуючи і зіставляючи їх у

такий спосіб: 1) характеристики фізичного стану – зріст і зростання, статура, фізична витривалість, працездатність, зовнішній вигляд; 2) характеристики рухової сфери – рухливість, координація, спритність рухів тощо; 3) характеристика домінуючого емоційного стану і характер його мінливості; 4) увага (на уроках); 5) пам'ять – її прояв у навчальній та позакласній роботі; 6) спостережливість, багатство сприйняття; 7) фантазія; 8) почуття – у ставленні до себе (самооцінка) та інших людей; 9) вищі ідейні почуття (естетичне, інтелектуальне, моральне); 10) інтереси – їх широта і рівень свідомості; читацькі інтереси; 11) мислення (особливо – судження); 12) мова; 13) вольові якості; 14) ставлення до старших (особливо – до вчителів, до батьків); 15) ставлення до товаришів; 16) манера тримати себе; 17) підготовка уроків; 18) ставлення до шкільних занять і обов'язків; 19) догляд за собою, побутові звички; 20) психологічні прояви статевого дозрівання [6, с. 148–202].

Шкільні характеристики О. Лазурського стали прикладом розкриття на основі детальних описів психологічних особливостей особистості дитини, які «детально складені й психологічно проаналізовані», крім свого теоретичного значення «можуть мати також і практичне значення, полегшуючи спостереження для тих [учителів], хто ще не набув необхідних у цій справі навичок» [6, с. 5].

Таким чином, розроблення проблеми шкільних характеристик вітчизняними ученими досліджуваного періоду сприяло накопиченню значного досвіду і щодо прийомів та способів їх складання, і щодо їх змісту та практичного використання. Саме їхні погляди на дитину, її характеристики та можливості цілеспрямованого вивчення, на нашу думку, створили підґрунтя для оновлення нових засад організації навчально-виховного процесу.

Масштабне розгортання комплексу психолого-педагогічних досліджень у галузі дитячої характерології наприкінці XIX – початку XX ст., які експериментально доводили багатогранність індивідуально-психологічних, характерологічних, поведінкових особливостей кожної дитини, актуалізуючи таким чином необхідність вивчення та опису характеристик школярів, істотно вплинули на постановку шкільного навчання, створили можливості його подальшого удосконалення на основі індивідуалізації та диференціації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дічек Н. До втілення ідей К. Д. Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І. О. Сікорського / Н. Дічек // Шлях освіти. – 2008. – № 3(49). – С. 35–40.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред.

- В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
 5. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий : хрестоматия / А. Ф. Лазурский ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 472–492.
 6. Лазурский А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. – изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Издание К. Риккера, 1913. – 215 с.
 7. Лазурский А. Ф. О взаимной связи душевных свойств и способах их изучения / А. Ф. Лазурский // Вопросы философии и психологии. – 1900. – С. 217–263.
 8. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах / А. Ф. Лазурский. – изд. 3-е, доп. – Пг. : Издание К. Риккера, 1917. – 386 с.
 9. Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Лесгафт. – Часть I: Школьные типы (6-е изд.). – Часть II. Основные проявления ребенка. (5-е изд.): Посмертное издание. – СПб., 1910. – 240 с.
 10. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. – СПб., 1901. – 236 с.
 11. Россолимо Г. И. Методика массового исследования по «психологическому профилю» / Г. И. Россолимо // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1925. – № 1. – С. 45–58.
 12. Россолимо Г. И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях / Г. И. Россолимо. – Часть I: Методика. – СПб., 1910. – 52 с.
 13. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. – СПб. : Типография Н. А. Лебедева, 1879. – Т. V. – Год шестой. – С. 32–42.
 14. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. – изд. 3-е, доп. – К. : Лито-тип. Т-ва И.Н.Кушнеров и Ко, 1909. – 112 с.
 15. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей / И. А. Сикорский ; ред. П. Каптерев. – СПб. : «Родительский кружок», 1902. – 34 с. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Выпуск XLIV – XLVI)
 16. Страхов И. В. Проблема школьных характеристик в русской психологии / И. В. Страхов // Ученые записки Саратовского педагогического института. – Выпуск 9. – Саратов, 1947. – С. 129–148.
 17. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
-