

УДК 37.091.31–059.2

Юрій Олексін

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ 70-Х РР.**

Для сучасного шкільного навчання типовим є протиріччя між масовістю школи й потребами окремих індивідів. У суспільстві поширена думка, що зменшення кількості учнів у класі покращує можливості індивідуального підходу до кожного учня. Однак і відносно мала кількість учнів сама по собі автоматично не забезпечує врахування індивідуальних особливостей учнів [1].

Диференціація навчання школярів як ідея і відповідний педагогічний підхід до організації навчання у своєму розвитку пройшла довгий і складний шлях. Зрозуміло, що звернення до історії дозволить переосмислити накопичений досвід диференційованого навчання із сучасних позицій та виділити його найбільш суттєві риси.

В останні роки в Україні захищена низка докторських і кандидатських дисертацій з педагогіки і психології, в яких досліджені різні аспекти диференціації навчання (Т. Дейніченко, Н. Завацька, Н. Ковчин, Т. Коджа, О. Королюк, О. Кузьміна, М. Піддячий, Н. Шиян та ін.).

Відомо, що індивідуалізація і диференціація – два тісно взаємопов'язані процеси, причому під час групового навчання без диференціації важко досягти відповідного рівня індивідуалізації. В сукупності психолого-педагогічних досліджень більша увага приділяється проблемам індивідуалізації навчання (І. Чередов, Є. Рабунський, І. Дубровіна, А. Кірсанов, З. Калмикова, В. Володько, І. Унт, О. Гребенюк та ін.), причому переважно дослідження проектуються на окремий навчальний предмет, початковий або основний ступінь навчання.

Нині активно досліджуються інтегративні тенденції в освіті (С. Гончаренко, О. Дятлова, В. Ільченко, А. Степанюк, І. Козловська, Р. Гуревич, Я. Собко, Ю. Жидецький, Я. Кміт та ін.), які повинні врівноважуватися не менш активними дослідженнями і протилежної складової дидактичної суперечності – диференціації.

Метою нашої статті є висвітлення підходу до осмислення психолого-педагогічних засад диференційованого навчання старшокласників у радянській педагогічній науці 70-х рр.

Радянські педагоги і психологи констатували, що з певного віку стає педагогічно недоцільним навчання всіх дітей однаково без врахування їх індивідуальних особливостей. Виникає важлива і виключно складна проблема пошуку таких умов, при дотриманні яких навчання і розвиток учнів здійснювалися б у найбільш сприятливих умовах. Навчально-

виховний процес, для якого характерно врахування типових індивідуальних відмінностей учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням [4].

Головною метою диференціації навчання визначалося подолання, згладжування протиріччя між єдиним усередненим підходом до всіх учнів й індивідуальністю кожної дитини.

На практиці використовувалося кілька варіантів диференціації навчання. Всі вони могли бути узагальнені так:

- зовнішня диференціація навчання (елективна, селективна) для створення відносно гомогенних груп (класів, шкіл);
- внутрішня диференціація навчання;
- індивідуальне навчання учнів – засвоєння навчального курсу в індивідуально різному темпі: або прискорення (акселерація), або уповільнення (ретардація).

У Концепції диференціації навчання в середній загальноосвітній школі від 11 квітня 1990 р., розробленої співробітниками НДІ ЗіМН АПН СРСР, були сформульовані основні цілі диференціації освіти [4].

З психолого-педагогічних позицій метою диференціації визнавалася індивідуалізація навчання, заснована на створенні оптимальних умов для виявлення та обліку в навчанні схильностей, розвитку інтересів, потреб і здібностей кожного школяра. У процесі такого навчання має здійснюватися урахування індивідуальних відмінностей для кращої реалізації загальних, єдиних для всіх цілей навчання. Також стає можливим виховання індивідуальності з метою протидії нівелювання особистості [4].

Поняття «диференціація навчання», на думку І. Журавльова, містить три підстави, з яких треба виходити при організації будь-якого навчання. До них належать: 1) уявлення про об'єктивно різні можливості учнів у навчальному пізнанні; 2) уявлення про межі необхідного, що визначається суспільно-державним мінімумом змісту освіти; 3) уявлення про невід'ємне право індивіда використовувати свої особливі можливості, інтереси, схильності на власний розсуд [3].

Педагогічна доцільність диференціації навчання в старших класах середньої школи впливає з таких засад:

- наявності у більшості учнів старших класів стійкого інтересу до певних видів діяльності;
- необхідності використання стійких інтересів учнів для цілей навчання і виховання;
- необхідності створити сприятливі умови для максимального розвитку задатків і здібностей обдарованих учнів;
- прагнення ліквідувати перевантаження учнів;
- необхідності професійної орієнтації учнів.

Психолого-педагогічна необхідність диференціації навчання в старших класах середньої школи радянськими педагогами і психологами обґрунтовувалася низкою міркувань. Розглянемо найголовніші з них.

Відомо, що успішний розвиток науки призводить до безперервного збільшення обсягу наукових знань, до появи нових фундаментальних понять, до виникнення нових галузей знань. Найбільш суттєві з відкриттів надходять у сферу навчання. Це призводить до того, що обсяг навчального матеріалу в шкільних програмах безупинно зростає. Причому темпи цього зростання весь час збільшуються.

Спроби зменшення обсягу навчальних знань в 70–80-х рр. ХХ ст. виявилися безуспішними. Обсяг навчального матеріалу, яким мав оволодіти учень за період навчання в середній школі, зріс настільки, що нестача часу на його вивчення, а отже, і перевантаження учнів стали очевидними. Тому радянська школа на 80-і рр. отримала ситуацію, за якої існувала явна невідповідність між обсягом нормативно-програмових вимог до навчання і кількістю часу, відведеного на його вивчення. Без вжиття необхідних заходів перевантаження учнів могло лише збільшуватися.

Як зазначали провідні вчені, особливо значне перевантаження лягло на сумлінних учнів із середніми здібностями. Оскільки такі учні складали більшість, то вчителі, бачачи їх утруднення у навчальній роботі, знижували темп і глибину викладу матеріалу. Це полегшувало становище учнів із середніми здібностями, наближало для них хід навчального процесу до оптимального, але водночас ставило у дуже не вигідне становище учнів з високими здібностями. Учні з високими здібностями починали працювати без потрібної для успіху напруги, часто обмежувалися за низкою предметів виключно роботою в класі, їх не задовольняв рівень і темп викладу навчального матеріалу, розвиток їх здібностей загальмовувався. Крім того, темп і рівень викладу, розрахований на середнього учня, не відповідав пізнавальним можливостям учнів зі слабкими здібностями до вивчення того чи іншого предмета.

Отже, невідповідність між обсягом навчального матеріалу і часом на його вивчення, в поєднанні з неоднорідним складом учнів в кінцевому підсумку призвела до такої організації навчального процесу, за якої не досягалися оптимально можливі результати.

Радянська психолого-педагогічна наука необхідність диференціації навчання школярів у 70-х рр. пояснювала так: психічний розвиток особистості притаманний кожному індивіду від природи. Спадкові механізми запускають фізичний ріст і розвиток організму і тим самим готують фізіологічні передумови для психічного розвитку. Ці передумови (задатки) обумовлюють особливості будови мозку і нервової системи, індивідуальні для кожної людини.

На основі задатків у особистості розвиваються здібності – якості, що

забезпечують успішність і продуктивність тієї чи іншої діяльності. На формування здібностей істотний вплив здійснює все навколишнє для дитини середовище та цілеспрямовані дії – навчання і виховання. Задатки і здібності особистості не є чимось незмінним: ті й інші розвиваються. Цей розвиток йде нерівномірно і не жорстко пов'язаний із віком, окремі здібності виявляються в різні вікові періоди і часто відносяться до якоїсь однієї обмеженої області.

Для шкільної практики дуже важливі здібності дитини, які виявляються в навчальній діяльності та визначають особливу характеристику особистості – рівень розумового розвитку.

Рівень розумового розвитку дитини в педагогічній практиці пов'язували насамперед із її навчальними успіхами. В рівні розумового розвитку розрізняли:

- здатність до навчання і навченість;
- загальні та спеціальні розумові здібності.

Здатність до навчання визначає можливості дитини досягати у більш короткі строки більш високого рівня і якості знань і умінь.

Навченість включає весь обсяг засвоєних знань, умінь і навичок (ЗУН), визначає культурний рівень, світогляд, ерудованість індивіда і значно залежить від минулого досвіду навчання і від соціальних умов, в яких відбувалася його життєдіяльність. Свою роль відіграють особливості морально-вольових якостей особистості (працьовитість, наполегливість, самостійність). Шкільні оцінки, бали успішності з предметів представляють оцінку насамперед навченості дитини.

Здатність до навчання і навченість пов'язані, залежать одне від одного, частіше за все розвиваються паралельно. Здатність до навчання представляє потенційні можливості, передумови для навчання (зону ближнього розвитку), навченість же є результатом навчання та змістовною базою для реалізації здібностей (зона актуального розвитку). Ось чому визначення рівня розумових здібностей (навченості) дітей є досить складною науковою проблемою і ніяк не може бути зведено до шкільного балу успішності.

Часто зустрічаються випадки, коли один і той же учень засвоює різні предмети з різним успіхом (за інших рівних умов). Психологічними дослідженнями було встановлено існування різних типів структур навченості стосовно різних предметів. Так, в структуру навченості російської мови психолог С. Жуйков включав такі компоненти, як особливості дограматичних мовних асоціацій, фонематичний слух та ін. [2].

Ці особливості не є обов'язковими компонентами навченості історії, географії або математики. Разом з тим є учні, які однаково успішно засвоюють різні предмети, що свідчить про наявність загальної здатності до навчання.

За рівнем загального розумового розвитку (здатності до навчання

плюс навченості) психолого-педагогічна наука виділяла такі групи дітей шкільного віку:

– малоздібні діти з аномаліями розвитку задатків, із затримкою психічного розвитку (здатність до навчання і навченість значно нижче норми). Такі діти не в змозі досягти заздалегідь наміченого рівня ЗУН навіть за тривалий час (становлять до 5 % учнів, їх треба навчати за особливою програмою, з особливими цілями);

– педагогічно запущені діти (настільки слабка навченість, що навіть наявність гарної здатності до навчання не виводить їх на вікову норму досягнень, проте при достатньому часі і засобах ці діти здатні засвоїти заданий матеріал; їх кількість за різними оцінками коливається в межах 10–40 %);

– діти з середнім рівнем розумового розвитку (здатність до навчання і навченість відповідають середньостатистичній нормі; ці діти складають більшість – 60–70 %);

– здібні, просунуті в розвитку здатності до навчання (швидко «схоплюють») і навченості (багато знають) в порівнянні з середньою віковою нормою (це основна частина відмінників і хорошистів – 5–10 %);

– обдаровані або талановиті – вищий рівень навченості, (їм під силу те, з чим не можуть впоратися інші; можуть навчатися у високому темпі; становлять 1–3 % учнів). Великі корективи в цю структуру розподілу вносять рівень вихованості дітей, соціальні умови мікрорайону і, нарешті, конкретний склад учнів школи.

Крім рівня загального розумового розвитку (загальних розумових здібностей) у школярів можуть виявлятися і спеціальні здібності, тобто здібності в якійсь галузі знань і діяльності.

Вже з дошкільного віку такі діти починають вибірково ставитися до різних видів і сфер діяльності. До деяких з них вони виявляють інтереси та схильності.

Радянська психологічна наука констатувала, що розвиток інтересу виражається в появі схильності – переваги, пристрасті до певного виду діяльності та формуванні відповідних цієї діяльності спеціальних здібностей.

Класифікація інтересів, схильностей і спеціальних здібностей пропонувалася така:

За предметної (культурологічної) області:

- гуманітарні (мови, література, музика, образотворче та прикладне мистецтво, театр і кіно, хореографія);
 - природничі (фізичні, хімічні, біологічні, географія, екологічні, медицина, сільське господарство);
 - суспільствознавчі (історія, політика, соціум, економіка, психологія, право);
-

- абстрактно-знакові (математика, кібернетика, логіка, інформатика);
- технократичні (енергетика, механіка, електротехніка, будівництво, транспорт, зв'язок).

За рівнем прояву:

- аморфні (неясні, нестійкі);
- ситуаційні (що виявляються лише в певних умовах);
- стійко-широкі (спрямовані на кілька областей);
- локально-стрижневі (зосереджені на якійсь одній області);
- домінантно-поглинаючі (підпорядковують собі всі сфери особистості).

За психологічною сферою особистості:

- пізнавальні,
- естетичні,
- моральні,
- дієво-практичні.

До старшого шкільного віку пізнавальні інтереси дітей з'єднуються з соціальними, з'являється орієнтація на професію. Тому вважалося важливим якомога раніше виявляти і формувати спеціальні здібності дітей.

Необхідність врахування індивідуальних особливостей учнів створювала для педагогів проблему: як все це здійснити організаційно? Різні рівні навченості спричиняли необхідність диференційованого підходу до учнів. Вчителю було важливо навчитися поєднувати фронтальну роботу з класом (обов'язкову для всіх) з груповими та індивідуальними формами навчальних занять. Радянські психологи рекомендували вчителям, що слід виділяти групи учнів з підвищеною здатністю до навчання. У порядку індивідуальної роботи учні цих груп вивчають додаткову літературу, виконують спеціальні завдання і додаткові вправи, готують доповіді і реферати з потрібних питань. Також визнавалося доцільним об'єднувати в особливі групи і учнів з дещо зниженою здатністю до навчання. Для яких характерні швидка стомлюваність, пасивне ставлення до розумової роботи і сповільнене формування узагальнених знань. Учні цієї групи потребують в уповільненому темпі вивчення навчального матеріалу, в більшій кількості вправ. У роботі з ними рекомендувалося приділяти увагу розвитку їх пізнавальних інтересів [7].

Здатність до навчання – це не постійна і незмінна якість, вона розвивається і вдосконалюється в процесі навчання. Тому відносно низький рівень здатності до навчання окремих школярів не звільняє вчителя від необхідності приділяти їм увагу. Учні з низьким рівнем здатності до навчання потребують строго індивідуального підходу.

Співробітники Науково-дослідного інституту загальної та педагогічної психології АПН СРСР провели дослідження, в яких вивчалися особливості школярів зі зниженою здатністю до навчання з різних предметів: з геометрії, граматики, фізики і т.д. В результаті

з'ясувалося, що, займаючись з цими школярами додатково, неважко домогтися необхідного рівня засвоєння ними навчального матеріалу. Але як тільки додаткові заняття припинялися, знижена здатність до навчання даних учнів виявлялася знову. Повністю подолати всі показники зниженої здатності до навчання вдалося лише тоді, коли була перебудована вся робота з учнями даної категорії на основі врахування їх індивідуально-психологічних особливостей. Довелося впливати не тільки на інтелект, а й на особистість школяра в цілому [5].

Це пояснювалося тим, що тривале відставання в навчанні часто призводить до формування негативної навчальної мотивації, до небажання працювати над собою.

Вчителю, котрий здійснював внутрішню диференціацію учнів, рекомендувалося проаналізувати всю структуру організованості учня – і рівень його розумового розвитку, і його ставлення до навчання, і особливості його самоорганізації у навчальній роботі. Тільки на основі такого повного аналізу було можливо знайти правильний індивідуальний підхід, сформувати групу за типовими індивідуально-психологічними властивостями школярів і підібрати таку методичну систему навчання, яка відповідала б здатності до навчання конкретних учнів і була здатна її поліпшити.

Н. Менчинська зазначала, що індивідуальний підхід до учнів зі зниженою здатністю до навчання деякі вчителі бачать насамперед у диференціюванні навчального матеріалу за обсягом і ступенем складності. Проте ні спрощувати зміст матеріалу, ні зменшувати його обсяг протягом тривалого часу недоцільно. Це лише перехідні, допоміжні прийоми. Надмірне спрощення може призвести до вихолощення науковості з програмного змісту, а багаторазове скорочення обсягу завдань позбавляє учнів можливості придбати і закріпити необхідні навички та вміння. Вчителю важливо встановити, які недоліки в розвитку пізнавальних процесів гальмують нормальне засвоєння матеріалу, які негативні особливості особистості заважають їй працювати над підвищенням свого розвитку, які умови сприяють закріпленню недоліків і негативних рис. Тільки відповідно з усім цим можна визначити, яку саме допомогу слід надати учневі [6].

М. Мурачковський наголошував на необхідності розрізняти поняття «учень з низькою здатністю до навчання» і «учень з низькою успішністю» [6]. У першому випадку в учня недостатньо розвинені здібності до навчання, у другому – учень може бути і здібний та ледачий, і здібний, але непосидючий, неорганізований і т.д.

Низька здатність до навчання – це одна з основних причин неуспішності, але далеко не єдина. В якості основи для розподілу невстигаючих школярів на типи М. Мурачковський взяв різне поєднання двох компонентів структури організованості учня: рівень розумового

розвитку (ті особливості розумової діяльності, які пов'язані з навчанням) і ставлення до навчання [6]. Він також наголошував, що третій компонент (особливості самоорганізації школяра у розумовій діяльності), зокрема відсутність необхідних навичок і умінь самоорганізації або відсутність звички до організованого праці, може також вельми істотно відбиватися на успішності.

Головним висновком радянської психолого-педагогічної науки 70-х рр. був той, що диференційований підхід у навчанні – це не тільки розрізнення учнів за характерними рисами їх навченості або типами неуспішності. Це і розрізнення школярів за спрямованістю їх пізнавальних інтересів, нахилів та здібностей.

Отже, напрацювання радянських педагогів і психологів 70-х рр. із проблем диференціації навчання учнів стали міцним підґрунтям для подальшого розвитку теорії диференційованого навчання у 80-х рр. та мають значний науково-педагогічний потенціал для сучасних дослідників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. А. Дифференциация обучения: сущность и формы / Зинудин Абасович Абасов // Директор школы. – 1999. – № 8. – С. 61–66.
2. Жуйков С. Ф. К проблеме диагностики обучаемости / С. Ф. Жуйков // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 85–99.
3. Журавлев И. К. Дифференциация обучения средствами учебника / И. К. Журавлев / Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1990. – № 1 (55). – С. 28–34.
4. Концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. В. М. Монахова, В. А. Орлова. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
5. Менчинская Н. А. 50 лет советской психологии обучения / Н. А. Менчинская // Вопросы психологии. – 1967. – № 5. – С. 4–11.
6. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.
7. Охитина Л. Т. Психологические основы урока. В помощь учителю / Людмила Тимофеевна Охитина. – М. : Просвещение, 1977. – 96 с.