

**Олексін Ю. П.**доктор педагогічних наук,  
доцент, проректор з науково-педагогічної  
та навчальної роботи Рівненського обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти**ДО ЕТАПІВ В ІСТОРІОГРАФІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ. ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНУ НАУКОВОЇ ФОРМАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ**

У статті висвітлюються етапи в історіографії індивідуалізації і диференціації навчання. На класифікаційній основі стану наукової формалізації проблеми диференціації навчання у вітчизняній педагогічній науці з урахуванням психолого-педагогічних і соціальних засад диференціації автором запропоновано власну періодизацію.

**Ключові слова:** етапи в історіографії індивідуалізації і диференціації навчання, періодизація у розвитку наукових підходів до проблем індивідуалізації і диференціації навчання.

**Олексін Ю. П. К этапам в историографии индивидуализации и дифференциации обучения. Периодизация состояния научной формализации проблемы дифференциации обучения.**

В статье освещаются этапы в историографии индивидуализации и дифференциации обучения. На классификационной основе состояния научной формализации проблемы дифференциации обучения в отечественной педагогической мысли с учетом психолого-педагогических и социальных основ дифференциации автором предложена собственная периодизация.

**Ключевые слова:** этапы в историографии индивидуализации и дифференциации обучения, периодизация в развитии научных подходов к проблеме индивидуализации и дифференциации обучения.

**Oleksin Yu. P. Toward to the historiography of individualization and differentiated instruction phases. Periodization of the scientific formalization of the differentiated instruction problem.**

In the article the stages in the historiography of individualization and differentiated instruction are highlighted. The author offered his own periodization, based on the scientific formalization state of the differentiated problem in the domestic pedagogical science, based on psycho-pedagogical and social principles of differentiation.

**Key words:** the stages in the historiography of individualization and differentiated instruction, periodization in the development of scientific approaches to the problems of personalization and differentiation.

Аналіз джерел з проблеми дослідження свідчить, що в історіографії індивідуалізації і диференціації навчання школярів можуть бути визначені кілька етапів.

У XVIII–XIX ст. бачимо визрівання ідеї диференціації навчання як у теорії, так і в освітній практиці, зокрема в організації освіти в самодержавній монархії. Ідея індивідуалізації навчання трактувалася з позицій доцільності й необхідності такого підходу в освіті, зокрема домашній, дітей представників вищих прошарків суспільства. Диференціація навчання реалізувалася як зовнішня у формуванні професійної та станової освіти через різні типи навчальних закладів. Існували типи навчальних закладів, засновані на статево-рольовому розподілі (чоловічі й жіночі гімназії) і віковій диференціації (початкові школи, реальні гімназії, училища тощо).

У першій половині XX ст. відбувається наукова формалізація ідеї диференціації навчання, причому провідними засадами її стають соціально-психологічні. Частина науковців того часу починає акцентувати увагу на тому, що школа повинна бути пристосована до індивідуальних можливостей дітей шляхом поділу учнів за їхніми здібностями та нахилами, а прийоми й методи викладання мають відповідати їхнім індивідуальним особливостям. Уперше з'являються в літературі ідеї двох рівнів навчання: загального й особливого, який дитина може обирати після опанування загального, щоб мати можливість самореалізуватися в житті.

У період 1917–1920 рр. українські уряди прагнули побудувати шкільну освіту на диференційованому підході у вигляді зовнішньої диференціації (внутрішньошкільної та міжшкільної) з метою реалізації індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів дітей усіх верств населення. А протягом 1920-х рр. розвиток ідеї профілізації навчання проходив від поліфуркації за окремими шкільними предметами (1918–1921 рр.), через проекти біфуркації за ознакою господарського оточення (1921–1924 рр.), до реорганізації в школу з професійним ухилом (1924–1930 рр.). Однак відсутність у країні в цей період навчально-методичної, матеріальної бази освітньої системи і достатньої кількості фахівців, спеціальних курсів, програм профільної підготовки, розрізненість навчальних планів і підходів у професіоналізації не дозволили отримати позитивних результатів, а тільки погіршили загальноосвітню підготовку школярів.

Із початку 30-х рр. у контексті освітніх реформ ставлення до диференціації навчання змінюється. Відбувається поступова уніфікація змісту освіти, навчальних планів і програм. Із цього моменту ідея профільної диференціації (так само як і інші форми індивідуалізації навчання) у вітчизняній педагогічній науці та практиці виявилася неактуальною, і її розробка у вітчизняній теорії і практиці призупинилася більш ніж на два десятиліття.

Лише у 50–70-і рр. знову починають розроблятися педагогічні засади індивідуалізації та диференціації навчання. Так, наприкінці 1950-х рр. уперше в практиці радянської школи формулюється ідея зовнішньої профільної диференціації, спочатку у формі «шкіл із поглибленим вивченням дисциплін». На початку 60-х рр. у рамках диференційованого виробничого навчання було здійснено спробу наближення основ наук до цілей

виробничої підготовки. Проте в цілому ідеї диференційованого навчання в радянській школі того часу гальмувалися через ідеологізацію освіти.

У 60–70-х рр. диференціація трактувалася в основному як особлива форма організації навчання з урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів. Сформований до кінця 1960-х рр. інститут спеціалізованих (монопрофільних) шкіл у СРСР дозволяв готувати дітей із підвищеними здібностями і високим рівнем знань із профільної спеціальності відповідного ВНЗ і забезпечував їх вступ саме до цього ВНЗ. Ще одним видом диференційованого навчання стали факультативні заняття, націлені на стимулювання самостійної пізнавальної активності, спонукання старшокласників до подальшої освіти та самоосвіти, їх професійну орієнтацію.

Починаючи з 80–90-х рр. ХХ ст. і до сьогодні у педагогічній науці відбувається розвиток ідей внутрішньої і профільної диференціації навчання, трансформація окремих ідей у цілісну концепцію психолого-педагогічних і соціальних засад диференціації. У 80-і рр. теорія індивідуалізації і диференціації збагатилася ідеєю оптимізації навчання, що передбачала забезпечення умов щодо досягнення кожним учнем на певному етапі навчання максимальних результатів, відповідних його можливостям.

Кінець 80-х – початок 90-х рр. характеризувалися стрімким підйомом інтересу педагогів до диференційованого навчання, що пов'язано зі значними соціальними змінами, демократизацією життя суспільства, зміною ціннісних орієнтирів, висуванням на перший план інтересів окремої особистості.

З'явилися нові види загальноосвітніх закладів (ліцеї, гімназії), орієнтовані на поглиблене навчання школярів за обраними ними освітніми галузями з метою подальшого навчання у ВНЗ, спеціалізовані (певним чином, профільні) художні, спортивні, музичні та інші школи. Індивідуалізації та диференціації навчання сприяло введення в навчальні плани варіативного (шкільного) компонента.

На різних етапах існування вітчизняної школи можемо спостерігати певну динаміку розвитку теорії і практики диференційованого навчання історії.

Ще у методиці навчання історії 40-х рр. містяться рекомендації щодо розподілу учнів класу за успішністю на «сильних», «середніх» і «слабких». Увага учителів акцентувалась на можливості надавати індивідуальну допомогу окремим учням відповідно до їхніх потреб під час виконання поставленого завдання, зазвичай, при проведенні творчих робіт і при перевірці знань. Методисти-історики визнавали, що робота з окремими учнями під час виконання ними самостійних завдань має виключно важливе значення для попередження неуспішності. Проте в основному навчальна робота планувалася з орієнтацією на середніх за знаннями учнів, оскільки орієнтування на сильних робило виклад матеріалу як основний метод тогочасного навчання історії недоступним для слабких.

У 60-х рр. у теорії навчання історії з'являються більш конкретні уявлення про індивідуальні й типологічні особливості учнів. На цих засадах диференціація навчання історії вже могла відбуватись у двох напрямках: з одного боку, – стимулювання подальшого розвитку більш вираженої сторони розумової діяльності того чи іншого учня, маючи на увазі, що вона може сформуватися в спеціальну здібність, а з іншого, – сприяння розвитку обох типів мислення – наочно-образного й абстрактно-узагальнювального. Більше уваги почали приділяти й індивідуалізації навчання історії.

У 70-і рр. у навчанні історії бачимо перші спроби організації групової роботи учнів у межах класу для консультацій чи внутрішньокласної гурткової роботи. Вивчаються і питання диференціації викладу матеріалу вчителем історії на уроці. У середині 80-х рр. актуалізувалися проблеми індивідуалізації та диференціації навчання загалом, а історії зокрема.

Наприкінці 80-х рр. методична теорія збагатилася підходами до діагностики пізнавальних можливостей учнів з виділенням трьох груп школярів (слабкі, середні, сильні) і ґрунтовною характеристикою кожної з них. На цій основі було розроблено оптимальні для кожної групи типи навчальної роботи і методику диференційованого підходу до них, що забезпечувала особистісний розвиток. Було обґрунтовано висновок, що кожна категорія школярів залежно від рівня навченості вимагає свого підходу, особливих методичних вирішень уроку. У 90-х рр. проблематика внутрішньої диференціації навчання історії не була актуальною, оскільки основна увага приділялася формуванню нового змісту шкільних курсів історії. Але організація групової роботи частково досліджувалася дидактами й методистами.

На початку ХХІ ст. теорія диференційованого навчання історії в контексті діяльнісного підходу збагатилася положенням про те, що в діяльності особистості здібності не тільки проявляються, а й формуються, розвиваються. Для цього потрібно конструювання педагогом у процесі навчальної діяльності спеціальних ситуацій, які потребують творчого вирішення. Під диференціацією на уроках історії тепер розуміли групування учнів на підставі таких індивідуальних особливостей, як здібності, інтереси, навченість і т. ін. Ураховувався також приблизний рівень сформованості умінь, історичних знань, пізнавальних можливостей.

Паралельно з внутрішньою диференціацією у вітчизняній шкільній історичній освіті розвиваються теорія й практика зовнішньої диференціації. Початок зовнішній диференціації навчання суспільствознавства поклали програми 20-х рр. для різних типів шкіл: ФЗС, ШКМ, робфаки, загальноосвітня міська і сільська, що враховували місцеву і національну специфіку, насичували навчальний матеріал краєзнавчими знаннями.

Після 20-х рр. до цієї ідеї повернулись лише у процесі реформи кінця 50-х рр. Уведені наприкінці 60-х рр. факультативні заняття з історії стали якісно новою формою масової диференціації навчання. Особливістю більшості факультативних курсів з історії було суттєве зростання питомої ваги самостійної роботи, проблемний характер настанов і завдань, що враховували індивідуальні особливості і схильності учнів (практикуми, семінари, екскурсії, конференції, пошуково-дослідницька діяльність і т. ін.).

Нові вимоги до навчання історії у старшій школі, зокрема й диференційованого, були висунуті у 90-ті рр. та на початку ХХІ ст., серед них: формування профільних класів тільки з тих, хто висловив на те власне бажання; високий професійний рівень учителів; організація освітнього процесу на основі діяльнісного підходу, діалогу і самостійності як провідних компонентів методики навчання.

Важливим складником роботи в спеціалізованих класах поступово стала профорієнтаційна історична підготовка учнів: знайомство з професіями і сферами діяльності, у яких працюють фахівці, які отримали професійну історичну освіту (у тому числі з можливими обмеженнями, пов'язаними зі специфікою певних професій і сфер діяльності); конкретними навчальними закладами, що дають професійну історичну освіту; шляхами досягнення успіху у сфері діяльності, що вимагає професійної історичної освіти.

У теорії і практиці профільного навчання поступово склались і нові підходи до організації пізнавальної діяльності учнів: збільшення питомої ваги самостійної роботи дослідницького характеру, створення умов для формування ціннісних орієнтирів учнів, пов'язаних із профілем навчання і відповідними йому напрямками післяшкільної освіти.

Періодизації у розвитку наукових підходів до проблем індивідуалізації і диференціації навчання та їх практичного втілення у ХІХ – початку ХХІ ст. запропонували у своїх дисертаціях сучасні вчені: О. Арапов [1], Т. Вожегова [2], Т. Захаренко [3], О. Певцова [4], Н. Шиян [5] та ін.

Узагальнивши їхні підходи, відштовхуючись від наведеного вище аналізу та взявши за класифікаційну основу стан наукової формалізації проблеми диференціації навчання у вітчизняній педагогічній науці з урахуванням психолого-педагогічних і соціальних засад диференціації, ми пропонуємо таку періодизацію:

Перший період. Визрівання ідеї диференціації навчання в контексті освітньої практики (провідні засади диференціації – соціальні) – ХVІІІ–ХІХ ст.

1-й етап – ХVІІІ – перша половина ХІХ ст. Формування ідеї диференційованого навчання мало прихований характер і виявлялося у професійно-становій і природностатевіковій організації системи освіти.

2-й етап – друга половина ХІХ ст. Початок теоретичної розробки індивідуального підходу до навчання дітей у працях К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого та ін.

Другий період. Наукова формалізація ідеї диференціації навчання (провідні засади диференціації – соціально-психологічні) – перша половина ХХ ст.

1-й етап – початок ХХ ст. (1900–1917 рр.). Виокремлення в педагогічній теорії двох підходів до напрямів диференціації навчання: диференціація навчального процесу (В. Вахтеров, О. Острогорський, В. Розанов та ін.) і диференціація змісту освіти (П. Каптерев, В. Кашенко, О. Андреев та ін.). Обґрунтування ідеї профільної спрямованості змісту освіти, яка була реалізована в державних і недержавних навчальних закладах профільної спрямованості з академічної та професійної фуркації змісту освіти на старших ступенях навчання.

2-й етап – 1917–1929 рр. Поява проекту Г. Ващенка про створення різних типів старшої школи. Перехід від поліфуркації з окремих навчальних предметів, через проекти біфуркації, за ознакою господарського оточення до поступової реорганізації школи у професійну. Професійна спрямованість (із 1918 р.) навчання, поява «профухилів», програм-максимумів і програм-мінімумів. Розвиток змісту освіти на основі виробничо-освітнього підходу, суть якого зводилася до злиття освіти й праці, теорії й практики. Розробка індивідуального підходу як педагогічного принципу у працях П. Блонського, О. Гастева, Н. Крупської, С. Левітіна, А. Луначарського.

У 1920 рр. в Україні трудовий принцип стає головним у навчанні і професійній підготовці школярів. Було створено оригінальну систему освіти, яка суттєво відрізнялась від російської і була спрямована на отримання певної професії. Підготовка до майбутньої трудової діяльності здійснювалась професійними школами різних типів, де навчались учні після закінчення семирічної трудової школи. Найбільш поширеними були індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні школи (термін навчання – три і чотири роки).

3-й етап – 1929–1931 рр. Характеризувався розвитком ідеї диференційованого навчання на основі виробничо-громадського підходу до змісту освіти. Робота загальноосвітньої школи зводилася до кількості та якості суспільно корисної роботи, спрямованої на перебудову народного господарства, а обсяг теоретичного змісту освіти зменшувався. Цей напрям було розроблено М. Пістрак, С. Шацьким, В. Шульгіним.

4-й етап – 1932–1949 рр. Із першої половини 1930-х рр. система освіти уніфікується і профшколи реорганізуються у середні спеціальні навчальні заклади. Відкриваються профільні школи – фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) і школи сільської молоді (ШСМ) для підлітків (термін навчання – 2–4 роки). Згодом, коли в 1940 р. утворюється система державних трудових резервів, ФЗУ і ШСМ перейшли до її складу, але стали неперспективними напрямками.

Відбувся перехід від елементів диференціації навчання до тотальної уніфікації форм, методів і засобів навчання. Спроби теоретичного обґрунтування ідеї диференціації не отримали практичного підтвердження: ідея поглибленого вивчення шкільних предметів у різних організаційних формах (додаткові заняття з метою поглиблення програмового матеріалу, вивчення предметів за вибором, уведення в навчальний план «спеціальних» дисциплін).

У 40-х рр. диференціація навчання здійснювалась у формах попередження неуспішності й боротьби з другорічництвом.

Третій період. Розвиток ідеї зовнішньої селективної і профільної диференціації навчання як засобу забезпечення підготовки молоді до практичної діяльності (провідні засади диференціації – соціальні) – 50–70-і рр. ХХ ст.

1-й етап – 1950–1969 рр. Обговорення проблеми фуркації, уведення фуркації старшої ланки школи за напрямками виробничого навчання, перші спроби створення шкіл і класів з поглибленим вивченням предметів, поява факультативів, спроби визначення психологічних основ диференціації навчання. Спроби теоретичного обґрунтування провідних понять і положень індивідуалізації і диференціації навчання.

2-й етап – 1970–1979 рр. Припинення дослідження диференційованого навчання на початку 70-х рр., яке почало розглядатися як породження буржуазної школи. Здійснення диференціації перестало бути пріоритетним в освітній практиці, хоча дослідження з цієї проблематики здійснювалися. Увага такої форми індивідуалізації, як програмоване навчання.

Четвертий період. Розвиток ідей внутрішньої диференціації навчання і профільної диференціації, трансформація ідеї диференціації у цілісну концепцію (провідні засади диференціації – психолого-педагогічні і соціальні) – 80–90-і рр. ХХ ст. – наш час.

1-й етап – 1980–1989 рр. Теоретичне осмислення умов і шляхів індивідуалізації та диференціації навчання, трансформація ідеї диференціації в цілісну концепцію. При експериментальній апробації у деяких регіонах країни в цілому диференціація навчання здійснювалася в рамках єдиних навчальних програм і змісту загальної освіти для всіх учнів.

2-й етап – 1990–1999 рр. Теоретичне переосмислення проблеми з явною орієнтацією на вирішення питань практичної реалізації принципів індивідуалізації і диференціації навчання. Охоплення диференційованим навчанням усіх ланок освітньої системи. Спостерігається звуження напрямів наукових досліджень, розглядаються питання специфіки діяльності індивіда. Кардинальна модернізація різних структур системи освіти зумовила зародження нового за змістом поняття «диференціація освітньої системи».

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. в Україні з'являються нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, колеґіуми), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах, відбувається становлення профільного навчання в загальноосвітній школі.

3-й етап – 2000 р.– наш час. Законодавче введення профільного навчання в старшій школі незалежної України. Розробка засад особистісно-орієнтованого і компетентнісного навчання зумовила підсилення наукового інтересу до проблем індивідуалізації й диференціації навчання. Поява наукових досліджень з проблем диференціації навчання у сільській школі, профільного навчання, диференціації навчання за окремими навчальними предметами та ступенями середньої освіти, з проблем диференціації шкільних підручників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арапов А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. И. Арапов. – Новосибирск : [Б.и.], 2000. – 20 с.
2. Вожегова Т. В. Проблема индивидуализации и дифференциации начаткового обучения у вѣтчизняній дидактиці 50–90 рр. ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Вожегова. – Луганськ : [Б.и.], 2008. – 20 с.
3. Захаренко Т. Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России: конец XIX – первая треть XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Юрьевна Захаренко. – Волгоград, 2008. – 180 с.
4. Певцова Е. А. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений (1917–1994): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Александровна Певцова. – Москва : [Б.и.], 1994. – 172 с.
5. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09 / Н. І. Шиян. – Х. : [Б.в.], 2005. – 44 с.

УДК 378:165.742

**Кузнєцова О. О.**

канд. філос. наук, доцент кафедри іноземних мов  
фінансово-економічного факультету  
ДВНЗ «Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»

#### ШЛЯХИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Стаття висвітлює питання і проблеми гуманізації вищої освіти в Україні як необхідного чинника модернізації і адаптації до світової системи освіти. Досліджено проблеми гуманізації вищої освіти України. Визначено головні принципи нової парадигми викладання гуманітарних наук. Представлені шляхи інтегрування гуманітарного комплексу у вищу освіту.*

**Ключові слова:** гуманізація, гуманітаризація, вища освіта, гуманітарні науки.

**Кузнєцова О. О. Пути гуманизации высшего образования Украины.** В статье освещаются вопросы и проблемы гуманизации высшего образования в Украине как необходимого фактора модернизации и адаптации к мировой системе образования. Исследованы проблемы гуманизации высшего образования Украины. Определены главные принципы новой парадигмы преподавания гуманитарных наук. Представлены пути интегрирования гуманитарного комплекса в высшее образование.

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманитаризация, высшее образование, гуманитарные науки.

**Kuznetsova O. The ways of humanization of higher education in Ukraine.** The article highlights the issues and problems of humanization of higher education in Ukraine as a factor of modernization and adaptation to the global