

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (40-80-ті роки ХХ ст.)

У статті обґрунтовується важливість організації розвивального навчання в початковій школі (40-80-ті роки ХХ ст.), підкреслюється необхідність диференційованого та індивідуального підходів до учнів як важливих факторів підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: початкова школа, навчання, диференційований підхід, індивідуальний підхід, розвивальне навчання.

У світлі сучасних реалій потреба здобувати й поновлювати знання набуває особливого значення. І це цілком закономірно. Засвоєння знань – велика і нелегка справа. "Навчання, яке забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток, і є *розвивальним навчанням*" [21, с.5]. Реалізація такого навчання потребує спеціальної організації навчального процесу. Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми не визначивши, що ж було зроблено до цього.

Розробка теорії розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, І.С. Якиманська, З.І. Калмикова, Н.Г. Салміна, П.А. Гальперін та ін.) в психолого-педагогічній науці, фундаментальні експериментальні дослідження, пов'язані з побудовою розвивальних систем початкової освіти (Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін), і можливість їх реалізації в масовій шкільній практиці значною мірою вплинули на переорієнтацію мети й завдань процесу навчання в початковій школі, що "характеризувався її інтенсивним поворотом до розвитку мислення учнів; до індивідуалізації і диференціації процесу навчання, до його гуманізації та гуманітаризації" [3, с.86].

Термін "розвивальне навчання" належить швейцарському педагогу Й. Песталоцці". К.Д. Ушинський розглядав розвивальне навчання як розвиток розумових сил учнів, пізнавальних і творчих здібностей, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні. Його ідеї знайшли своє продовження в діяльності С.Ф. Русової, Т.Г. Лубенця, Я.Ф. Чепіги, О.Ф. Музиченка. Значну роль у поширенні ідей розвивального навчання в 60-70-х роках відіграли праці Л.В. Занкова і В.О. Сухомлинського, зокрема висновки про необхідність розвитку в учнів спостережливості, вольових якостей, розумових умінь, поглиблення і збагачення почуттів. О.Я. Савченко зазначає, що на основі викладеного можна виокремити такі напрями навчання: теорія розвивального навчання (наукові школи Н.О. Менчинської, Г.С. Костюка, Л.В. Занкова та ін.); теорія формування навчальної діяльності – учіння (наукові школи О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Талізінної, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, В.Г. Репкіна, С.Д. Максименка, І.С. Якиманської та ін.); теорія методичного забезпечення розвивального потенціалу всіх складових систем початкового навчання (М.В. Богданович, Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, О.Н. Хорошківська та ін.) [13, с.131].

На початку 80-х років М.В. Богданович уперше створив розвивальні навчальні посібники "Математична веселка" і "Математичні віночки" для молодших школярів, зошити з друкованою основою. Ці книжки започаткували розроблення методичного забезпечення розвивального навчання в українських школах (Б.Г. Друзь, Я.А. Король, Л.П. Кочина, М.Х. Микитинська та ін.).

В умовах розвивального навчання формування засобів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань. Водночас "учні у процесі засвоєння знань спеціально навчаються раціональних засобів пізнавальної діяльності, які стимулюють їх розумовий розвиток, що й відповідає завданню *розвивального навчання*" [21, с.16-17). Засоби пізнавальної діяльності – це способи розумової роботи, що забезпечують оволодіння знаннями, уміннями та навичками, їх самостійне застосування й активне перетворення [5]. Справжня організація пізнавальної активності можлива лише тоді, коли учнів у процесі засвоєння знань, умінь та навичок спеціально й систематично навчають засобів пізнавальної діяльності.

Учені наголошували на необхідності не лише враховувати умови прямого й опосередкованого впливу на пізнавальні інтереси учнів, а й реалізовувати їх на основі індивідуально-диференційованого підходу. В умовах розвивального навчання формування засобів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань.

Розвивальне навчання сприяє реалізації індивідуального підходу до учнів з урахуванням рівня їх розумового розвитку. Як зазначає Є.С. Рабунський, "індивідуальний підхід у навчальному процесі означає посилену увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання відповідно до загальноосвітніх навчальних програм і факультативів (у старших класах), передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного школяра" [10, с.15]. Розвивальне навчання, на думку І.С. Якиманської, –

це таке "навчання, при якому засвоєння знань виступає як процес активної самостійної діяльності учня" [21, с.105].

У 50-ті роки поняття "індивідуальний підхід" і "диференційований підхід" розглядалися як принципи навчання, що ґрунтуються на вимогах особистісного підходу до учнів. З 60-х років ці терміни тлумачилися як базові положення (принципи) та організаційні форми навчання. Загалом у 50-70-ті роки розроблялися підходи, орієнтовані на реалізацію принципу індивідуального підходу в навчанні молодших школярів. Із середини 80-х років диференціація освіти була проголошена одним з основних напрямів реформи загальноосвітньої школи. Лютневий пленум ЦК КПРС (1988) рекомендував запровадити диференційовану освіту в усіх напрямках шкільної освіти, а також приділяти першорядну увагу розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширювати диференційоване навчання відповідно до їхніх запитів і схильностей, розвивати мережу спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням різних предметів [6].

Як зазначає О.Я. Савченко, "диференційоване навчання – давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів... Метою диференціації навчання є забезпечення в навчально-виховному процесі умов для максимального розвитку здібностей, нахилів школярів завдяки врахуванню індивідуальних особливостей їхнього розвитку" [13, с.162].

У зв'язку з переходом до загальної обов'язкової спочатку 7-річної, а потім 8-річної освіти початкова школа втратила свою самостійність і перестала бути завершальним ступенем навчання. Характерною рисою змісту освіти, що по суті залишався незмінним (останній раз його вдосконалювали в кінці 50-х років) і "навіть у 60-х роках мало чим відрізнявся від періоду тридцятилітньої давності" [7, с.8], учені вважають вузький прагматизм. В.І. Чепелев у статті "Новий зміст шкільної освіти" у 1969 р. писав: "... пропедевтичні курси мови і математики, які вивчалися в початковій школі, були спрощені, мали утилітарний характер, містили в собі великий за обсягом фактичний матеріал без теоретичного обґрунтування його, пояснення суті вивчаного; ці курси разом з тим рясніли неймовірною кількістю однотипних прикладів, спрямованих, на думку авторів старих програм, на найбільш успішне формування умінь і навичок безвідносно до розвитку учнів" [19, с.8-9].

Проблема навчання та розвитку молодших школярів тісно пов'язана з іменем Д.Б. Ельконіна. Аналіз навчальних програм дав йому змогу на початку 60-х років зробити такі висновки: програма об'єктивно будується на прагматизмі в доборі програмного матеріалу, на емпіризмі в підході до процесу формування навичок та умінь; на розумінні розумового розвитку як управління. Водночас є реальні можливості докорінної перебудови початкового навчання й один із таких шляхів – це зміна передусім змісту засвоюваного програмного матеріалу [4, с.54-57]. Серед заходів, спрямованих на подолання недоліків, створення належної теоретико-методологічної бази реформи, пропонувалося створити в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР спеціальний відділ початкового навчання (1955). Як наголошувала Н.Ф. Скрипченко, "перші 10 років існування відділу не вирізнялися особливими результатами наукових досліджень; основні зусилля вчених зосереджувалися на доопрацюванні програм з усіх навчальних предметів, підготовці методичних рекомендацій, посібників" [15, с. 9-10]. У 60-х роках були видані такі праці: "Подолання неуспішності з арифметики" (Василенко І.З., 1962), "Изучение русского языка в 2 классе" (Волошанівська Н.І., 1970), "З досвіду навчання ручної праці в класі" (Вільтовська Н.Й., 1967) та ін. Створено нові підручники з російської мови для 3-4 класів (Помагайба В.І., Волошанівська Н.І., Коваль Т.П., 1968). Значним доробком відділу була підготовка і видання монографічної праці "Методика навчання математики початкових класів" (Василенко І.З., 1968, 1971 – 2-ге видання) У 1967/68, 1968/69, 1969/70 навчальних роках проводилася експериментальна перевірка нових програм і підручників для 1-3 класів.

На Республіканській науково-практичній конференції в м. Калуші Івано-Франківської області (1969) та Міжреспубліканському симпозиумі в Києві (1970) обговорювалися результати навчання молодших школярів за новими програмами. Учасники конференції в цілому позитивно оцінили нові програми і прийняли рішення, що нова програма є "змістовною, посиленою для молодших школярів і цілком відповідає вимогам часу" [9, с.95]. В результаті аналізу проведених досліджень, спрямованих на вивчення пізнавальних можливостей молодших школярів, можна зробити висновок, що чуттєвий досвід, пізнання суті явищ, розв'язання практичних завдань є найважливішими сторонами загального розвитку [8, с.16].

Своєю невтомною працею в сільській школі видатний педагог Василь Олександрович Сухомлинський переконливо довів, що "кісткою" розумового розвитку є вміння вчитися спостерігати за явищами навколишнього світу, міркувати, висловлювати думку, спостерігати, читати, писати. У своїх статтях і книжках він визначив засоби творчого розвитку дитини, виявлення її індивідуальності. Видатний педагог був глибоко переконаний, що природа спонукає дітей до творчості: складати вірші, казки, оповідання, малювати, створювати "щось своє", притаманне дитині як індивідуальності.

Мислення учнів, способи його пробудження та розвитку є важливими чинниками навчання та життєдіяльності. Це категорія не лише філософії, психології, а й педагогіки. В.О. Сухомлинський у багатьох своїх працях ("Серце віддаю дітям", "Павлиська середня школа", "Сто порад учителям" та ін.) неодноразово звертався до проблеми мислення, його сутності і способів розвитку. Його погляди знайшли практичне втілення в системі спеціальних "уроків мислення". Мислення – це знаряддя пізнання, інтелектуальної творчої праці, духовного пошуку.

Важливою умовою розвитку мислення є те, щоб діти пізнавали якнайбільше незрозумілого. Вивчаючи погляди В.О. Сухомлинського на проблему дитячого мислення, ми дійшли висновку, що він розглядав його в навчанні як складову ширшої проблеми – розумового виховання. "Система уроків мислення, – писав видатний педагог, – це наша школа думки, без якої ми не уявляємо повноцінної, ефективної розумової праці на всіх уроках не тільки в початковій школі, а й у наступні періоди навчання та розумового розвитку. Вона, ця школа, є фундаментом творчих розумових сил, необхідних для опанування нових і нових знань... виховний смисл уроків мислення полягає передусім у постійному і невпинному застосуванні знань" [17, с.429-430].

У 70-х роках центром навчання та виховання була особистість учня з його потребами, інтересами, прагненнями, а формування в молодших школярів уміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями визначалося як центральне завдання початкового навчання та виховання.

Знання закономірностей розумового розвитку молодших школярів поглиблює розуміння розвивальної функції початкового навчання (класичної), зміст якої полягає "в активізації процесу пізнання, в оволодінні логікою мислення, логічними операціями, прийомами думки, судженнями, умовиводами; у формуванні інтересу до учіння й пізнання навколишнього світу; у формуванні позитивних мотивів учіння, розвитку здібностей" [1, с.5], причому емоційність навчання є важливою умовою активізації пізнавальної діяльності школярів. Проблема формування пізнавальних інтересів молодших школярів знайшла належне теоретичне обґрунтування в дослідженнях Н.М. Бібік.

Слід зазначити, що проблема залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності залишається однією з найважливіших, що стоять перед школою на сучасному етапі. Індивідуальний підхід має впливати на формування індивідуальних особливостей учнів. Такий підхід виявляється у вивченні своєрідності особистості школяра. Тому педагога насамперед повинні цікавити індивідуальні прояви загальних психологічних закономірностей школярів. Під час здійснення індивідуального підходу слід урахувати психологічні умови формування якостей особистості (активність і самостійність у діяльності учня; принцип розвитку в діяльності; підсилення заохочення чи покарання тощо). Індивідуальний підхід тільки тоді позитивно впливає на формування особистості, коли він здійснюється систематично та в певній послідовності і коли визначено мету й засоби індивідуалізації.

Учені вважають, що вивчення готовності дітей до навчання створює передумови для реалізації індивідуального підходу і здійснюється безпосередньо на початку та протягом року і враховується в навчанні. Треба уважно придивлятися до поведінки учнів, спостерігати за ставленням кожної дитини до навчання, прагнути зрозуміти мотиви вчинків та передбачити труднощі, що можуть виникати в дітей у процесі засвоєння матеріалу. Це дасть змогу враховувати рівень самостійності, міру допомоги, обсяг завдань, особисту фізичну готовність дітей до навчання.

Що стосується вивчення психічних і пізнавальних можливостей учнів, то воно потрібне при комплектуванні класів (груп у межах класу) за рівнем розвитку; використанні диференційованих завдань з певного розділу (теми); корекційній роботі з різними групами дітей. Диференціація здійснюється переважно в класах, де навчаються різні за рівнем розвитку учні. Мета диференційованого навчання в початкових класах, як наголошує О.Я. Савченко, по-перше, запобігти прогалинам у знаннях чи подолати їх, "вирівняти" підготовку учнів, пробудити в них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, уміння та навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити [13, с.164].

Спеціальні дослідження й передовий педагогічний досвід показують, що при однаковій техніці читання, виконання обчислень, уміння аналізувати завдання, міркувати, логічно висловлювати свої думки, застосовувати правила часом у дітей є досить різними. Дбаючи про якість початкової освіти, О.Я. Савченко наголошувала, що треба "вдумливо та цілеспрямовано створювати педагогічно доцільне навчальне, виховне і розвивальне середовище" [13, с.156].

Процес навчання на уроці має будуватися диференційовано "Суть диференційованого навчання полягає в тому, щоб, знаючи індивідуальні особливості кожного учня (рівень підготовки, розвитку, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмета тощо), визначити для нього найбільш доцільний і ефективний характер роботи на уроці. Завдання для учнів повинні відрізнятися не об'ємом, а характером і рівнем вимог" [14, с.21]. І.М. Чередов розглядає диференційоване навчання на уроці як процес, що передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами та організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому розвитку і є конкретним утіленням ідеї індивідуалізації навчання на уроці в повсякденну шкільну практику. Широке впровадження диференційованого навчання на уроках активізує діяльність учнів, сприяє підвищенню їхніх пізнавальних інтересів, поліпшенню якості успішності [20, с.7-11].

Диференційований та індивідуальний підходи до учнів є важливими факторами підвищення розвивальної ефективності початкового навчання, необхідною ланкою в системі заходів з удосконалення початкового навчання, підвищення розвивального впливу на всіх школярів.

Зміни, що відбуваються в Україні, потребують істотних перетворень і в галузі освіти. Тому ведуться активні пошуки форм і шляхів її удосконалення. Питання індивідуалізації та диференціації початкової освіти постають особливо гостро й потребують нового розв'язання та глибшого обґрунтування. Для адекватного відображення існуючої дійсності слід осмислити минуле, забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

Використані джерела

1. Баранов С.П. Образовательная, воспитательная, развивающая функции начального обучения / С.П. Баранов // Нач. шк. – 1986. – № 10. – С. 2-7.
2. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
3. Истомина Н.Б., Дукарт М. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов / Н.Б. Истомина, М. Дукарт // Нач. шк., 2000. – № 2. – С. 86-90.
4. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения / Д.Б. Эльконин // Нар. обр. – 1963. – № 4. – С. 49-57.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
6. Материалы Пленума ЦК КПСС 17-18 февраля 1988 г. – М. : Политиздат, 1988. – С. 63-65.
7. Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / под ред. А.М. Пышкало. – М. : НИИ СиМО АПН СССР, 1975. – 113 с.
8. Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – 1979. – 407 с.
9. Республіканська науково-практична конференція // Поч. шк. – 1969. – № 4. – С. 94-95.
10. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.
11. Совершенствование обучения младших школьников / Под. ред. А.М. Пышкало. – М. : Педагогика, 1984. – 128 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів пед. факультетів / О.Я. Савченко. – Харків : Абрис, 1997. – 417 с.
13. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
14. Стрезикозин В.П. Актуальные вопросы дальнейшего совершенствования урока / В.П. Стрезикозин. – М. : изд. ИУУ, гороно, 1966.
15. Скрипченко Н.Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів / Н.Ф.Скрипченко // Поч. шк. – 1996. – №3. – С. 7-13.
16. Сухомлинська О.В. Историко-педагогичний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
17. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.5. – С.426-436.
18. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.5. – С. 551-562.
19. Чепелев В.І. Новий зміст шкільної освіти / В.І. Чепелев // Поч. шк. – 1969. – № 1. – С. 8-13.
20. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск, 1973. – 155 с.
21. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С.Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

Bondar L.

THE DIFFERENTIAL APPROACH TO DEVELOPMENTAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL ORGANIZING (40-80-s OF THE 20th CENTURY)

In the article the importance of developmental education in primary school organizing (40-80-s of the 20th century) is grounded; the necessity of differential and individual approaches to students as important factors of improving the educational process effectiveness is emphasized; the meaning of the term “the developmental education” is revealed; the main educational directions have been distinguished: the theory of developmental education, the theory of forming the educational activity – learning, the theory of methodological support of the developmental potential of all the components of primary education. It has been found that in terms of developmental education one of the main objectives is to develop the means of the cognitive activity.

The expediency of considering the conditions of direct and indirect effects on the pupils' educational interests and their implementation on the base of the individual and differential approach has been grounded. It has been established that the differentiation is taken place in the classes where different in development students are taught. The goal of differential education in primary school has been defined: to prevent the gaps in knowledge or overcome them, “align” the students' preparing, to awaken their interest to learning, to deepen and expand the pupils' knowledge and skills, to meet their diverse educational needs. The essence of differential education has been revealed: knowing the individual characteristics of each student (the level of training, development, the peculiarities of thinking, the cognitive interest to the subject, etc.) to define the most appropriate and effective nature of the classroom work for him; the tasks for pupils should vary not in volume but in the nature and level of the requirements.

It has been established that the individual approach positively affects the personality forming when it is done systematically and in a set sequence and when the goal and means of individualization are defined.

Key words: primary school, education, differential approach, individual approach, developmental education.

Стаття надійшла до редакції 06.04.2015