

# Індивідуалізація та диференціація навчання в початковій школі в УРСР

(40–80-ті рр. ХХ ст.)

**Людмила БОНДАР,**

кандидат педагогічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інституту педагогіки НАПН України

**Зміни, що відбуваються в Україні, потребують істотних перетворень, зокрема і в галузі освіти. З огляду на це, здійснюється активний пошук форм і шляхів її вдосконалення. У цьому контексті особливо гостро постають і вимагають нового розв'язання та глибшого обґрунтування питання індивідуалізації й диференціації початкової освіти. Водночас для адекватного відображення дійсності необхідно переосмислити минуле, забезпечуючи єдність і наступність історико-педагогічного процесу.**

Проблема диференціації навчання є найактуальнішою у сучасній педагогічній теорії та практиці, оскільки нині робляться спроби осучаснити форми організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості та створити оптимальні умови для ефективної навчальної діяльності учнів. У положеннях Національної доктрини розвитку освіти та інших важливих державних документах наголошується на необхідності забезпечення всебічного розвитку особистості, створення навчальних закладів різних типів, вибору педагогами варіантів навчальних планів і програм, зважаючи на відмінності в розвитку учнів, що спрямовані на розв'язання проблеми індивідуалізації та диференціації навчання.

У Концепції загальної середньої освіти (2002) індивідуалізацію та диференціацію визнано провідними принципами діяльності освітніх закладів. Результати досліджень відомих педагогів і психологів (В.О. Вихрущ, Т.В. Вожегова, Ю.З. Гільбух, Я.П. Кодлюк, С.П. Логачевська, З.М. Онишків, М.Ю. Прокоф'єва, О.Я. Савченко та ін.) довели їхню ефективність і доцільність щодо навчання молодших школярів. Особливого значення для теоретичного розроблення проблеми набуває аналіз історико-педагогічних досліджень О.О. Автомонової, Т.В. Вожегової, О.Ф. Завадської, Є.С. Рабунського, О.В. Сухомлинської, ідей і наукових висновків учених у галузі теорії та історії індивідуалізації й диференціації навчання (Л.Д. Березівська, Н.П. Дічек, Т.В. Вожегова, В.М. Володько, Г.І. Коберник, С.П. Логачевська, М.В. Ляховицький,

С.Ю. Ніколаєва, І.М. Осмолівська, Є.С. Рабунський, І.Е. Унт та ін.).

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що саме в другій половині ХХ ст. набуто значних досягнень у теорії та практиці індивідуалізованого й диференційованого навчання. Диференційоване навчання, як і будь-який вид навчальної діяльності, організовується відповідно до загальновідомих дидактичних принципів: свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою тощо (І.П. Підласий).

Аналіз різних методологічних підходів учених (В.П. Барабаш, О.Г. Братанич, А.О. Кірсанов, В.О. Онищук, Є.С. Рабунський, О.Я. Савченко, П.І. Сікорський, І.Е. Унт та ін.) щодо індивідуалізації та диференціації навчання дав змогу Т.В. Вожеговій виділити та обґрунтувати основні категорії вивчення проблеми: *індивідуалізація* (індивідуальний підхід) – урахування індивідуальних особливостей кожного учня та *диференціація* (диференційований підхід) – урахування типологічних особливостей школярів як взаємозалежні дидактичні принципи; *критерії індивідуалізації та диференціації навчання* – індивідуально-типологічні особливості учнів, за якими можна визначити різні форми й види індивідуалізації та диференціації навчання; *зовнішня та внутрішня індивідуалізація і диференціація навчання* як рівні реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів тощо [2]. Дослідниця наголошує: «Упродовж 50–90-х рр. ХХ ст. у дидактиці не було встановлено єдиних категорій індивідуалізації і диференціації навчання, вони знаходилися в процесі розробки на фоні узагальнення рекомендацій з урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, становлення конкретних способів і технологій організацій навчальної роботи» [там само, с.7].

У 50-ті роки поняття «індивідуальний підхід» і «диференційований підхід» розглядалися як принципи навчання, що ґрунтуються на вимогах особистісного підходу. Із 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 диференціацію освіти було проголошено як один з основних напрямів

реформи загальноосвітньої школи. Її рекомендовано запровадити в усіх напрямках шкільної освіти, а також «пріділяти 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» [8, с. 63–65].

Як зазначає О.Я. Савченко, «диференційоване навчання – давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів... Метою диференційованого процесу є забезпечення в навчально-виховному процесі умов для максимального розвитку здібностей, нахилів школярів завдяки врахуванню індивідуальних особливостей їхнього розвитку» [15, с. 162].

Поняття «диференційоване навчання» трактується по-різному, зокрема, як: навчально-виховний процес з характерним для нього врахуванням типологічних індивідуальних відмінностей учнів, що називається диференційованим, а навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням (Н.М. Шахмаєв); особлива форма організації навчання учнів (М.А. Данилов, Б.П. Єсіпов, В.А. Крутецький, Н.Є. Мойсеюк, І.Е. Унт); засіб індивідуалізації навчання (В.М. Монахов, В.Ф. Орлов); необхідна умова та основа реалізації принципу індивідуального підходу (І.Д. Бутузов, Є.С. Рабунський); «сукупність змісту, форм і методів навчання, організована з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, здібностей та можливостей, спрямованих на всебічний розвиток і виховання» (М.Г. Огурцов, Т.М. Бутковська) [10, с. 4].

Форми диференціації навчання, що використовуються на практиці, класифікують так: за загальними і спеціальними здібностями, інтересами, нахилами, проектованою професією, тобто за індивідуально-типологічними особливостями. Як зазначає М.Ю. Прокоф'єва, диференціація за видами поділяється на особистісні (за здібностями, інтересами, психологічними особливостями учнів) та соціальні. Найпоширенішими в нашій країні є зовнішня (профільна) і внутрішня (рівнева) диференціація.

Ознаками зовнішньої диференціації (зміна організаційних умов, статус класів, груп, термін навчання тощо) О.Я. Савченко вважає: навчання у створених спеціальних класах за певними ознаками (наприклад, класи підвищеного або корекційного рівнів, класи для поглибленого вивчення предмета); роботу гуртків, групові заняття, проекти, що виконують діти різного віку та з різними здібностями. Навчання здійснюється за програмами, які істотно відрізняються від програм масової школи. Внутрішню диференціацію (зміст, методика завдань, способи перевірки), на думку вченої, характеризують: використання завдань різного рівня складності; завдань на поглиблення і розширення знань; дозування допомоги вчителя; виконання завдань на вибір учня; варіювання навчального

навантаження (наприклад, кількості завдань); урахування навчальних стилів учнів; групова робота на засадах диференціації. *Рівнева* диференціація здійснюється за здібностями й успіхами в навчанні, *профільна* – за інтересами й пізнавальними нахилами учнів [15, с. 162–163].

За необхідність розмежування внутрішньої і зовнішньої диференціації освіти висловлювалися І.Д. Бутузов, В.М. Монахов, В.Ф. Орлов, В.Р. Фірсов, Н.М. Шахмаєв.

У монографії «Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика» Г.І. Коберник наголошує, що саме за диференційованого підходу до навчання учнів створюються сприятливі умови для своєчасного усунення прогалин у навчанні, а також виробляються прийоми їхньої ліквідації, визначаються оптимальні режими навчальної роботи з групами учнів з огляду на їхні психічні й розумові відмінності [5, с. 6]. Водночас варто поєднувати фронтальну, групову й індивідуальні форми роботи на уроках із використанням диференційованих завдань, що забезпечить зайнятість дітей і сприятиме поглибленню знань.

Естонський педагог І.Є. Унт обґрунтовує необхідність розмежувати поняття «індивідуалізація» та «диференціація». У праці «Індивідуалізація й диференціація навчання» (1990) він зазначає: «Індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються. Диференціацію ми розуміємо як врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі деяких особливостей для окремого навчання; переважно навчання в цьому випадку відбувається за дещо відмінними навчальними планами і програмами» [16, с. 8]. На його думку, індивідуалізація – спосіб реалізації індивідуального підходу, передбачає добір методів і прийомів навчання, створення навчальних планів, програм, навчальної літератури і складання відповідних завдань та формування різних типів шкіл і класів.

У 60–70-ті роки ХХ ст. гостро постало питання неспішності учнів і шляхи її подолання. А.М. Гельмонт зазначав: «Спеціальні дослідження показали, що з використанням усіх відомих форм допомоги систематичну неспішність у звичайних умовах вдається подолати лише у 29% учнів» [3; 7, с. 69]. Як засвідчують результати спеціальних систематичних досліджень, лише незначна частина дітей (20%) має дефекти, певну недостатність у сенсомоторному, або інтелектуальному розвитку, решта (80%) не має цих органічних дефектів, однак постійно відчуває труднощі в навчанні [1]. Саме для таких дітей відкриваються класи вирівнювання, що передбачають створення сприятливіших умов для навчання та розвитку. Досвід роботи класів вирівнювання доводить, що самі організаційні педагогічні передумови, реалізовані в цих класах, дають змогу педагогам налагоджувати педагогічно доцільне навчання з

більшим успіхом порівняно із звичайними класами. Цього вчителі досягають завдяки раціональному добору й використанню з нагромадженого педагогікою методичного арсеналу саме тих способів і прийомів роботи, які найбільше відповідають особливостям певного контингенту дітей [7, с. 74].

Надійним резервом підвищення ефективності навчального процесу є його індивідуалізація. У Декреті про школу «Основні принципи єдиної трудової школи» (1918) зазначається: «Індивідуалізацію навчання треба розуміти як аналіз учителями нахилів і особливостей характеру кожного учня та якнайповніше пристосування до його особистих потреб, того, що дає йому і чого вимагає від нього школа» [9, с. 141]. У документі визначено й один із шляхів реалізації цього принципу – створення окремих класів для слабких учнів, що дістали назву – класи вирівнювання. Спочатку їх було створено в Естонії, Литві, Росії, а з 1975 р. експеримент розпочався в Україні. Вісім таких класів було відкрито в школах Донецької області. Їх сформовано з учнів другого класу, які протягом першого року навчання відставали з двох-трьох предметів і не мали грубих порушень психофізичного і сенсомоторного розвитку [6, с. 32]. Відповідно до рішення Колегії Міністерства освіти УРСР від 13.04.79 р. класи вирівнювання було відкрито на базі однієї чи кількох шкіл мікрорайону в більшості обласних центрів і великих міст України [4, с. 19–20].

Розглянемо загальні питання щодо роботи класів вирівнювання: їх статус, методи добору дітей у такі класи, специфіку навчання. Основне призначення таких класів – передбачення і подолання неуспішності школярів. Неуспішність дітей у початковій школі зумовлювалася різними причинами: несприятливі обставини в сім'ї; недостатній контакт з учителем, однокласниками і спричиненою цим негативною мотивацією навчання; невідвідування школи через хворобу. Здебільшого згадані причини вдавалося усунути за допомогою індивідуального підходу (епізодичний вид неуспішності) на уроках та в позаурочний час. Більш поширеним видом неуспішності, зазначає Г.Ф. Кумаріна, у початковій школі було систематичне відставання, коли дитина тривалий час не встигає з одного, а часто і двох-трьох предметів [7, с. 69].

У класах вирівнювання, де діти є відносно однаковими за розвитком, темпом засвоєння, педагог будував фронтальну роботу у такий спосіб, щоб вона була ефективною для всіх. Зважаючи на зменшення кількості учнів у класі, вчитель мав на уроці більше робочих контактів із кожною дитиною, а робота в групі продовженого дня своєчасно допомагала тим, хто цього потребував. Тому вчителі класів вирівнювання у відведений програмою час добивалися глибокого засвоєння навчального матеріалу навіть найслабшими учнями.

На основі експериментальних досліджень, вчителі дійшли висновку, що ефективним напрямом подолання неуспішності в молодших класах має

бути запобігання і профілактика цього явища. У червні 1976 р., через рік після початку експериментальної роботи, було визнано доцільним відкриття класів вирівнювання не з другого року навчання, а з першого. Того самого року в м. Донецьк і в усій області почали працювати п'ятнадцять таких класів [7, с. 71]. Як зазначає Г.Ф. Кумаріна, основне завдання вчителів у класах вирівнювання – «виховувати в дітей упевненість у власних силах, повагу до себе». Тільки подоланням хвилювань, невдач можна досягти відновлення пізнавальних інтересів дітей, формування позитивних мотивів їхньої навчальної діяльності. Під час навчання учні мають переживати радість від правильно виконаного завдання. Адже, як стверджував В.О. Сухомлинський, успіх у навчанні – «єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів». Якщо завдання було посильним, дитина охоче його виконувала й досягала успіху, відчувала радість. Отже, режим навчання вибудовувався з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. «Додаткові заняття в класах не практикувалися. Неослабна увага приділялась інтенсифікації навчання, яка досягалася завдяки раціоналізації діяльності учнів і вчителів. Цьому, зокрема, допомагали зошити з друкованою основою (на уроках математики), перфокарти (на уроках мови). Вони сприяли концентрації уваги школярів на формуванні вмінь і навичок, що дало змогу підвищити результативність навчальної праці», – зазначає Г.Ф. Кумаріна [6, с. 34]. Дітей, які у процесі навчання в класах вирівнювання подолали недорозвиненість пізнавальної діяльності, доцільно повертати до своїх класів, а на їхнє місце переводити тих, хто відчуває потребу навчання в цих класах. Єдина навчальна програма в обох класах давала змогу безболісно здійснювати такий перехід.

У Положенні про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР (1983) (опрацьовано основи Типового положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей із затримкою психофізичного розвитку) зазначається: «Класи вирівнювання – ефективна форма організації педагогічного процесу для слабо встигаючих учнів 1–3 класів в умовах звичайної загальноосвітньої школи. Вони призначені для дітей з тимчасовою затримкою психічного розвитку внаслідок ослабленості нервової системи після інфекції, інтоксикації; для фізично ослаблених дітей» [12, с. 26].

Основне призначення класів вирівнювання, за цим Положенням, – ліквідація відставання в психічному розвитку, запобігання тимчасовому відставанню учнів у навчанні й подолання його, підготовка до успішного навчання в звичайних умовах у наступних класах. Класи вирівнювання відкривалися на базі однієї чи кількох шкіл мікрорайону з кількістю учнів 18–20. Для кожного класу організовувалася група продовженого дня. Класи вирівнювання комплектувалися з дітей, які після підготовчого класу (підготовчої групи дошкільного закладу) не були підготовлені до навчання у звичайному першому

класі, а також з учнів 2-х і 3-х класів, які відставали в навчанні та розвитку і не встигали з двох і більше предметів. Учні до класів вирівнювання добирали за поданням учителів підготовчих і 1–2-х класів (вихователів підготовчих груп дошкільних закладів) шкільні комісії у складі заступника директора школи з навчально-виховної роботи, шкільного лікаря (лікаря і вихователя дошкільного закладу) та керівника методичного об'єднання вчителів початкових класів [12, с. 27].

Педагогічний процес у класах вирівнювання мав проводитися за навчальними планом і програмами загальноосвітньої школи та послідовної реалізації принципу індивідуального підходу з урахуванням даних постійного психолого-педагогічного і клінічного вивчення дитини. Причому учителі й вихователі мали працювати в тісному контакті з шкільним лікарем, залучаючи логопеда й дитячого психоневролога. Безпосереднє керівництво класами вирівнювання здійснювали директор школи і його заступник, відповідальний за роботу в початкових класах.

Аналіз результатів експериментальної роботи в класах вирівнювання дав змогу з'ясувати психолого-педагогічні передумови їх успішного функціонування, визначити фактори, що впливають на навчання, виховання і розвиток учнів у цих класах, а також виявити труднощі, які відчувають учасники експерименту [4, с. 21].

Важливим фактором ефективності роботи класів вирівнювання, зазначалося в Доповідній записці про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 н.р., є «відносна однорідність складу їх учнів, що дає можливість учителям і вихователям здійснювати диференційований і індивідуальний підхід при поясненні нового матеріалу, в процесі актуалізації раніше засвоєних знань, при ліквідації виявлених при цьому прогалин, повторенні і закріпленні вивченого. Однорідний склад учнів дозволяв, крім того, найбільш раціонально, відповідно до психологічних особливостей дітей будувати режим навчальних занять, праці і відпочинку учнів, урізноманітнювати форми їх пізнавальної діяльності, структуру уроку... і т. ін.» [там само, с. 21]. У Наказі «Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік» від 23 травня 1983 р. рекомендувалися: «Диференційовані завдання з математики для 2 класу» (1981); «Диференційовані завдання з математики для 3 класу» (1984) М.В. Богдановича для шкіл з українською мовою навчання [13, с. 3].

Успішним у роботі класів вирівнювання вважалося використання навчального часу відповідно до обставин, що склалися під час вивчення тієї чи іншої теми; вчителі могли більше уваги приділити вивченню важких тем із математики, мови, читання. Певне значення мав фактор наповненості класів: зменшення їх до половини норми значно розширювало можливості контактування

педагогів із учнями, вивчення індивідуальних можливостей, проведення фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Вчителі класів вирівнювання багато працювали з батьками, консультували їх з питань навчання та виховання дитини вдома й використовували оцінку як засіб корекції результатів навчання. Оцінні судження педагогів фіксували не помилки школярів, а позитивні сторони їхньої діяльності [4, с. 21–24].

У 70–80-х роках класи вирівнювання знань вважалися ефективною формою індивідуалізації навчання. Вони відкривалися на базі однієї або декількох шкіл мікрорайону, що давало можливість учителям і вихователям здійснювати диференційований та індивідуальний підходи під час пояснення нового матеріалу, повторення, закріплення вивченого і ліквідації виявлених прогалин. Їхня кількість визначалася відповідно до рішення Колегії Міністерства освіти УРСР від 13 квітня 1979 р. (по одному – два класи в обласних центрах) для учнів 1–3-х класів, які з певних причин відставали в розвитку від своїх ровесників (педагогічна запущеність, фізична ослабленість, тимчасова затримка в розвитку). Основне призначення класів вирівнювання знань – запобігання відставанню в навчанні і подолання його [11, с. 26]. В експериментальній роботі класів вирівнювання (1975–1982) брали участь науковці-методисти НДІ педагогіки УРСР: М.В. Богданович (математика), Л.П. Коваль (російська мова), М.Ф. Скрипченко (читання), Г.Ф. Кумаріна (науковий керівник).

У 1982/83 н.р. в Україні функціонувало 118 початкових класів (1–3-ті кл.) вирівнювання, в яких навчалося 2050 учнів. У кожному експериментальному класі діяла група продовженого дня. Чотирирічний досвід показав, що класи вирівнювання стали ефективним засобом подолання тимчасового відставання в навчанні й розвитку школярів та запобігання неспішності [14, с. 17].

Міністерство освіти Української РСР рекомендувало Науково-дослідному інституту педагогіки УРСР (директор М.Д. Ярмаченко): «У планах науково-дослідних робіт на 1984–1986 рр. передбачити розробку питань методики навчання учнів класів вирівнювання української і російської мов та математики, а також питань методики проведення виховної роботи в класах даного типу. Підготувати до видання відповідні посібники... Науково-дослідному інституту психології (директор Л.М. Проколієнко) необхідно: До 01.04.84р. підготувати психолого-педагогічні рекомендації «Психологічні основи індивідуалізації навчально-виховного процесу в класах вирівнювання» [там само, с. 19]. Лабораторія психодіагностики Інституту психології України (нині Інститут психології НАПН України) під керівництвом Ю.З. Гільбуха розробила і впровадила у практику багатьох шкіл психолого-педагогічну систему диференційованих класів, серед яких – класи вирівнювання

та класи для дітей із затримкою психічного розвитку.

На основі аналізу теорії та практики початкового навчання в 50–70-ті рр. ХХ ст. з'ясовано, що в передовій учительській практиці особлива увага приділялася здійсненню індивідуального та диференційованого підходу до невстигаючих учнів, прийомам і способам індивідуалізації та диференціації навчання учнів на різних етапах уроку [2, с. 11]. Активно нагромаджувався досвід здійснення індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів. Яскравим прикладом у цьому процесі стала творчість видатного педагога В.О. Сухомлинського: психолого-педагогічне вивчення дітей до і під час навчання; навчання молодших школярів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, інтересів; диференціація та індивідуалізація навчальних завдань; внутрішньокласна диференціація учнів за групами тощо. Практиці роботи початкових класів стали більш властиві не тільки форми внутрішньої диференціації, а й різні форми зовнішньої індивідуалізації та диференціації: школи і класи вирівнювання, класи поглибленого вивчення різних шкільних предметів, позакласних занять за інтересами тощо.

### Література

1. *Винокуров Л.Н.* Нервно-психические особенности неуспевающих первоклассников / Л.Н. Винокуров // Дети с временными задержками развития. – М., 1971. – С. 51–56.
2. *Вожегова Т.В.* Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50–90-х рр. ХХ ст. [Текст]: автор. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.В. Вожегова. – Луганськ: Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2008. – 20 с.
3. *Гельмонт А.М.* О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.М. Гельмонт. – М., 1964. – 92 с.
4. *Доповідна* записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: Рад. шк., 1983. – №22. – С. 19–26.
5. *Коберник Г.І.* Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика [Текст] / Г.І. Коберник / Уманський держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. – К.: Наук. світ, 2002. – 231 с.
6. *Кумаріна Г.Ф.* Ефект індивідуалізації / Г.Ф. Кумаріна // Початкова школа, 1979. – №8. – С. 30–37.
7. *Кумаріна Г.Ф.* Організація навчального процесу / Г.Ф. Кумаріна // Початкова школа, 1980. – №6. – С. 68–74.
8. *Материалы* Пленума ЦК КПСС 17–18 февраля 1988 г. – М.: Политиздат, 1988. – С. 63–65.
9. *Народное* образование в СССР. – М., 1974. – С. 141–142.
10. *Огурцов Н.Г.* Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы / Н.Г. Огурцов, Т.М. Бутковская. – Минск: Знание, 1970.
11. *Положення* про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української УРСР // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К.: Рад. шк., 1979. – №20. – С. 26–28.
12. *Положення* про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: Рад. шк., 1983. – №22. – С. 26–29.
13. *Про забезпечення* шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К.: Рад. шк., 1983. – №22. – С. 3–13.
14. *Про підсумки* експериментального навчання дітей в класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К.: Рад. шк., 1983. – №22. – С. 17–19.
15. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової освіти: підручник / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
16. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
17. *Шахмаев Н.М.* Теоретические проблемы школьного учебника / Н.М. Шахмаев // Теоретические проблемы современного школьного ученика: сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 7–21.



### Анотації

#### Людмила БОНДАР

#### Індивідуалізація та диференціація навчання в початковій школі в УРСР (40–80-ті рр. ХХ ст.)

*У статті на основі вивчення та узагальнення наукових досліджень, практичного досвіду проаналізовано питання індивідуалізації та диференціації навчання в початковій школі УРСР (40–80-ті рр. ХХ ст.). Наголошено на необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. Охарактеризовано один із шляхів реалізації принципу індивідуалізації – класи вирівнювання. Розкрито сутність диференційованого підходу до навчання молодших школярів.*

**Ключові слова:** початкова школа, диференціація навчання, індивідуалізація навчання, класи вирівнювання, індивідуальний підхід.

#### Людмила БОНДАРЬ

#### Індивідуалізація і диференціація навчання в початковій школі в УРСР (40–80-е гг. ХХ в.)

*В статті на основі вивчення та узагальнення наукових досліджень, практичного досвіду проаналізовані питання індивідуалізації та диференціації навчання в початковій школі УРСР (40–80-е гг. ХХ в.). Наголошено на необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. Охарактеризовано один із шляхів реалізації принципу індивідуалізації – класи вирівнювання. Розкрито сутність диференційованого підходу до навчання молодших школярів.*

**Ключевые слова:** начальная школа, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, классы выравнивания, индивидуальный подход.

**Lyudmila BONDAR**

**Individualization and differentiation of primary school education in the USSR (40-80th of XX century)**

*On the basis of the study and synthesis of researches, practical experience analysed the problem of individualization and differentiation of primary school education in the USSR (40-80 th of XX century.). The necessity of consideration of the individual characteristics of pupils in the*

*learning process is pointed. One way of implementation of the principle of individualization – classes of alignment is characterized. The essence of differentiated approach to teaching the primary schoolchildren is lighted out.*

**Keywords:** primary school, differentiation of education, individualization of education, classes of alignment, individual approach.

**НА КНИЖКОВУ ПОЛИЦЮ**

## Українська спеціальна педагогіка у міжнародному науковому просторі

Світова наукова спільнота в галузі спеціальної педагогіки працює над унікальним проектом – «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи». Це безпрецедентне унікальне багатотомне міжнародне видання, співавтори якого – знані дослідники в цій галузі. До проекту були запрошені українські вчені Інституту спеціальної педагогіки НАПН України Алла Колупаєва, Оксана Таранченко, Еляна Данілавічутс. Нині вийшов черговий том цієї праці, на сторінках якого висвітлено український досвід у галузі спеціальної педагогіки.

Останнє десятиліття для українських освітян ознаменувалося докорінним переосмисленням парадигми навчання та виховання, широким колом наукових пошуків і наявними ґрунтовними здобутками в галузі освіти дітей з особливими потребами. Багаторічна співпраця українських науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України із зарубіжними фахівцями, спільні науково-експериментальні дослідження у царині спеціальної педагогіки та психології значною мірою пришвидшили цей поступ. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України став ініціатором державного реформування системи освіти осіб з особливими потребами в Україні. Світоглядне бачення такого реформування викристалізувалося на основі співпраці провідних фахівців Інституту з канадськими фахівцями, яка була започаткована Українським центром засобів та розвитку Університету Ґрента МакЮена (Алаберта, Канада).

Співробітництво із відомими зарубіжними вченими Канади, Австралії, США та інших країн дало змогу долучитися до вивчення міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти, проаналізувати його й визначити основні напрями розбудови інклюзивного навчання в Україні. Розроблення творчою групою науковців Інституту теоретико-методологічного підґрунтя впровадження інклюзивної освіти в Україні, масштабні й успішні експериментальні дослідження в сфері освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, прогресивні зміни в нормативно-законодавчому полі освіти цієї категорії дітей та молоді, ініційовані цією установою, не залишилися непоміченими світовою науковою спільнотою.

Глобальною метою міжнародної науково-аналітичної праці є різноаспектне порівняльне дослідження та висвітлення практики становлення систем освіти

осіб з особливими потребами в різних країнах світу, сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти дітей та молоді цієї категорії в кожній із згаданих країн світу та перспектив поступу цієї галузі в умовах світових глобалізаційних змін.

Аналітико-узагальнювальні матеріали дослідників із США, Канади, Мексики, Великобританії, Норвегії, Іспанії, Швеції, Швейцарії, вчених з Індії, Нової Зеландії, Китаю та інших країн, представлені в цьому монографічному дослідженні, надають унікальну можливість ознайомитися, проаналізувати і надалі спиратися на позитивний досвід розбудови системи освіти осіб з особливими потребами.

Науковці Інституту спеціальної педагогіки НАПН України – автори розділу «Спеціальна освіта в Україні», визначили поступі вітчизняної освітньої системи під загальним гаслом «Україна на шляху до незворотних змін: від тоталітаризму та сегрегації до інклюзії» і представили генезис національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку з позицій об'єктивного, неупередженого висвітлення явищ, подій та фактів. Цілісний історико-педагогічний аналіз національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку дав змогу оцінити прогресивні надбання та окреслити шляхи їх використання в сучасних умовах; презентувати світовій науковій спільноті досягнення української педагогічної науки в галузі освіти осіб з особливими потребами.

Представлений у монографії світовий досвід реформування галузі спеціальної освіти має неабияке значення в період проведення відповідних реформ в Україні з погляду забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Це компаративістичне дослідження має непересічну значущість, оскільки освітні системи, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів освіти, зокрема й осіб з особливими потребами, є одним із ключових елементів сучасної світової моделі соціального устрою, привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, нині й для України, з огляду на завдання та перспективи вирішення нагальних педагогічних і соціальних проблем.

*Лідія ТКАЧЕНКО, журналіст*