Гончарова Є. Є.

ГЕНЕЗИС РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ І ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ XXIII-ПОЧАТОК XX СТ.

Анотація

В статті розглядається історичний аспект вивчення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання у загальноосвітніх і вищих педагогічних навчальних закладах XVIII – поч. XX ст.

Аннотация

В статье рассматривается исторический аспект изучения проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в общеобразовательных и высших педагогических учебных заведениях XVIII – нач. XX ст.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Державна політика України в галузі вищої освіти передбачає необхідність впровадження таких сучасних методів і технологій в підготовку спеціалістів, які б створювали і забезпечували рівні умови доступності вищої освіти для кожного громадянина в Україні незалежно від місця проживання (село чи місто), а отже незалежно від рівня підготовленості до навчання у ВНЗ вчорашніх школярів. Досягнення цієї мети передбачає впровадження в роботу педагогів новітніх технологій викладання та форм контролю пізнавальної діяльності студентів. Найголовнішою складовою максимальної інтенсифікації навчального процесу останнім часом стає індивідуалізація навчання. Сучасна наукова і методична психолого-педагогічна література дає інтегральне визначення цього поняття: індивідуалізація навчання - система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури,

ведуться пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього студента. Диференціація є зовнішньою складової індивідуалізації. Диференціація навчання - це така форма організації навчання; при якій застосується система навчальних прийомів, створення оптимальних режимів для інтенсивності пізнавальної діяльності учнів різного рівня знань, здібностей, домагань на кожному етапі процесу навчання з метою ефективного засвоєння знань [5, с. 8]. Подальше вдосконалення форм і методів індивідуалізацій навчання передбачає всебічне вивчення та аналіз багатовікового досвіду вчених-педагогів та педагогів-практиків.

Аналіз останніх публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми … Індивідуалізація навчання - одна з найстаріших форм навчального процесу. Фундамент її теоретичних розробок закладений давньогрецькими філософами Левкіппом та Демокрітом. Вони розуміли індивідуалізацію як принцип, що лежить в основі філософського пояснення буття. На необхідності застосування неоднакових прийомів у роботі з учнями різного рівня знань і вмінь указував Платон. Починаючи з IV століття, коли християнство стало пануючою релігією в Європі, і практично до кінця XVIII століття педагогіка керувалась імперативними постулатами церкви. Навчальні заклади знаходилися в колі схоластичних прийомів навчання. Основним прийомом було механічне заучування святого писанія. Такий книжний характер навчання прирікав, учнів на пасивне сприймання і розраховував лише на їх пам'ять і не мав цілі розвивати загальні та спеціальні здібності учнів, а лише доводив до них патентовану мудрість. Навчальні дисципліни схоластичної школи не відповіли природі сприймання навчального матеріалу учнями.

Стрімкий прогрес суспільства, розвиток промисловості та збільшення об'єму торгівлі в кінці XVIII ст. та на початку XIX ст. вимагав значної кількості освічених людей. Усталена система навчання вже не задовольняла потреби науки і життя. Перші роки XIX ст. дали початок позитивному процесу руйнування індиферентності (від лат. indifferens - байдужий).

Постало питання про створення та впровадження в життя нових більш дійових форм навчання. Прогресивна педагогіка XIX ст. починала новий етап розвитку не на пустому місці. На початку XVII ст. чеський мислитель-гуманіст педагог Я. А. Коменський (1592-1670) розробив єдину шкільну систему, в основі якої було застосування індивідуального та диференційованого підходів у навчальному процесі. У своєму трактаті "Велика дидактика" він вказував на необхідність поєднання індивідуального підходу в умовах колективної роботи. Наголошуючи, що природа по-різному підготувала дітей до набування знань, він розробив типологію учнів, дав характеристику кожній групі, виявив особливості сприймання, засвоєння і запам'ятовування навчального матеріалу учнями груп.

Пізніше пошуками оптимальних методів організації індивідуального та диференційованого підходів до особистості і умовами їх застосування займалися Ж. Ж. Руссо та Й. Г. Песталоцці.

Виклад основного матеріалу дослідження... Спираючись на здобутки прогресивних педагогів минулого вже на початку XIX ст. європейські школи починають використовувати під час навчання різноманітні допоміжні прийоми. Завдяки розвитку науки про психологію дитячого віку було виявлено головний фактор духовного розвитку дитини. Спостереження показали, що для розвитку здібностей учні повинні виконувати вид діяльності, який би відповідав їх здібностям.

Однак, незважаючи на наявність досить значної кількості теоретичних розробок, практичне впровадження індивідуалізації та диференціації навчання в умовах класно-урочної системи виявилось складним для реалізації.

За межами Російської імперії були запропоновані такі видозмінені форми роботи:

- Белл-ланкастерська система взаємного навчання (Англія, Індія);
- Дальтон-план (США);
- Мангеймська система (Європа).

Прикладом врахування індивідуальних властивостей учнів у процесі навчання у Франції можна назвати енциклопедичну програму занять у сирітському притулку Прево. Суть програми полягала у спостереженнях і численних дослідах-іграх на розвиток мислення, що були розроблені самими викладачами і вихованцями притулку репродуктивних вправ пізніше, коли учні достатньо засвоїли поняття і ставали більш зрілими у психофізіологічному плані, викладачі починали вчити їх формувати закони явищ. Формальних уроків не існувало. Завдяки такому методу в притулку м. Самп'юі відміну від інших подібних закладів, серед вихованців спостерігались ініціативність, невимушеність і природна веселість.

Навчально-виховний процес у передовій вищій педагогічній школі Західної Європи XIX ст. будувався виходячи з індивідуальних якостей особистості

Свобода і повна відсутність формалізму і рутини були відмінними рисами вищої народної школи Швеції. В школі не існувало екзаменаційної системи, а для вступу до неї вимагалось дотримання лише однієї умови — бажання навчатися. При такому підході до навчального процесу, студенти могли без перешкод розвивати свої індивідуальні здібності.

У Прусії положення про підготовку до педагогічної діяльності вимагало двох років навчання у семінаріях. В основному діяльність таких закладів зводилася до ознайомлення з теорією педагогіки і методикою. Викладачі, в свою чергу, намагалися підняти семінаристів на вищий щабель освіти. Професор Гиссенської семінарії Шиллер запропонував новий спосіб для ефективного засвоєння дисциплін. Після прочитаного курсу лекцій, він проводив індивідуальні бесіди зі студентами, намагаючись тим самим привчити молодих людей мотивувати свої думки [8].

Взагалі, в зарубіжних країнах проблему індивідуалізації і диференціації навчання і виховання розглядали з точки зору внутрішнього об'єднання освіти у вищій і загальноосвітній школах. Американський педагог професор Г. Еліот писав: "Важко сказати, на якій сходинці індивідуалізація навчання

має найбільше значення. Вона необхідна впродовж всього процесу розвитку особистості. Кожний керівник університету, кожний завідуючий середньою школою повинен бачити в ній основний принцип своєї виховної системи. І якщо він зможе засвоїти цей принцип і застосувати його на одній із сходинок освіти, тоді він зможе застосувати його на всіх інших» [1, с. 136-143].

У XIX ст. у Росії ідею індивідуального підходу до учнів в умовах колективної навчальної роботи в класі розвивали К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерєв. В їх працях [2] зроблений акцент на природну основу та темперамент учнів у навчання. П. Ф. Каптерєв довів, що головною причиною перевтоми учнів були штучність і несумісність вимог освіти до навчальних можливостей. Вчений запропонував і психологічно обґрунтував підхід до формування "предметних класів" на основі вивчення індивідуальних особливостей дітей. Наприклад, якщо учневі потрібно за програмою вивчати 5 предметів, а рівень знань цих предметів неоднаковий, то така дитина повинна навчатися у п'яти різних класах. П. Ф. Каптерєв вважав, що саме такий підхід дасть можливість учням виявити свою розумову індивідуальність.

Дослідження роботи шкіл м. Саратова у XIX ст. показало, що для підвищення рівня пізнання - навчання і виховання повинно набувати - індивідуальний характер. Для дослідження успішності у навчання дітей викладачеві рекомендувалось розподіляти труд учнів за їх можливостями [7, с. 234].

Забезпеченню диференційованого підходу до навчання в дореволюційний час сприяла наявність різноманітних типів навчальних закладів, що надавали середню освіту: гімназій, реальних училищ (технічних і комерційних), кадетських корпусів та ін. Кожен такий навчальний заклад розробляв власні програми і навчальний план, за допомогою яких здійснювалося диференційоване навчання. Так, з 1873 р. збільшується кількість комерційних училищ, що призначалися для підготовки учнів до торгівельно-промислової діяльності і до вступу у вищі комерційні і технічні

навчальні заклади. Більш того, на початку XX століття обговорювались різноманітні проекти по типологізації навчальних закладів. Міністр освіти того часу Н. П. Боголєпов пропонував у своїй типології гімназії, що допускали принцип індивідуалізації (учням, що мають успіхи з того чи іншого предмету, дозволялось збільшувати навчальне навантаження, тобто педагогічна рада мала більшу свободу в розподілі занять з учнями); реальне училище або школа нового типу (тут передбачалися додаткові заняття з дітьми, що мають інтерес і нахили до вивчення мов чи природничих наук).

Для максимальної індивідуалізації навчання і для найбільш повного обліку інтересів і здібностей учнів, гімназія Е. А. Репман (відкрита в 1904р.) використовувала систему предметної організації занять. Замість традиційного розподілу на класи за віком були утворені групи, орієнтовані на вивчення певних дисциплін, які, в свою чергу, входили у навчальний план, звичайно, склад таких груп не був стабільним.

У чоловічій гімназії П. С. Казачкіна, В. С. Нечаєва також робились спроби організації занять з розподілом класу на дві групи. Сильніші отримували можливість засвоювати матеріал прискореними темпами, а слабші мали інші варіанти і завдяки індивідуальному просуненню могли переходити у першу групу.

Найпоширенішими формами навчання гімназистів у харківських гімназіях другої половини XIX -поч. XX століття були індивідуальне та індивідуально-групове навчання.

Щодо навчання іноземних мов, то воно у той час носило двоякий характер. Вивчення латини відповідало цілям формального розвитку, навчання мало науковий характер і вимагало історичних посилань; вивчення інших іноземних (живих) мов повинно було відповідати практичним цілям, тобто якнайшвидше навчити учнів вільно читати, розмовляти і писати іноземною мовою.

За словами відомого германіста - автора шкільних підручників доктора Германа, на той час не існувало єдиної усталеної методики, прийнятої для

вивчення живої іноземної мови на належному рівні. Всі навчальні посібники того часу були написані на основі методики вивчення "мертвих" мов і це приводило до низької успішності учнів з предмету. Учні не розуміли прочитаного, а деякі зовсім не вміли читати і сказати кілька речень [3, с. 48].

На зміну схоластичному методу навчання Ф. Фармаковським був запропонований «натуральний» метод викладання іноземних мов. Сутність «натурального» методу полягала у відповідності засобів навчання до природи натури і умов існуючого життя. За допомогою даного методу учнів вчили думати іноземною мовою, що в свою чергу розвивало мислення.

Щодо рівня вимог при викладанні іноземних мов, то варто відзначити, що він був високим. В учнів намагалися розвивати спостережливість і мислення, за допомогою тем, які вони могли розкрити лише при наявності знань з історії, філософії та природничих дисциплін, а також вміння аналізувати прості та складні загальнолюдські християнські поняття.

Основними питаннями, що розглядалися в зв'язку з розробкою індивідуального і диференційованого підходу до навчання у школі другої половини XIX початку XX ст. були:

- визначення головних факторів формування особистості і роль спадковості серед них;
- обгрунтування необхідності індивідуального підходу до особистості дитини (визначення умов і шляхів здійснення);
- врахування вікових особливостей дітей у навчально-виховному процесі;
- методика вивчення індивідуальності дітей;
- напрямки диференціації учнів за різними показниками під час навчально-виховного процесу.

Проблема навчання майбутніх педагогів у Російській імперії була вперше поставлена в 1803-1804 рр., у зв'язку з шкільною реформою. В Україні учительські інститути були організовані в 1811 при Харківському, а в 1834 р. - при Київському університетах. Викладачам таких закладів освіти

надавалося право творчості і самостійності при розробці навчальних планів і програм. Професори, в свою чергу, повинні були присвячувати одну годину на тиждень для «особливого наставлення учительських кандидатів». Але уже у другій половині XIX ст. зміст та ідеологічне спрямування викладання у вищих закладах освіти перебували під постійним адміністративним контролем. Так навчальні плани при програмі складалися в Міністерстві народної освіти і Рада університету не мала права вносити до них будь-які зміни; конспекти своїх курсів викладачі зобов'язані були показувати попечителю навчального округу на рецензію.

Незважаючи на це, як показало дослідження Т. А. Стоян, професорські колегії не були байдужі до результатів своєї праці, залучаючи студентів до знань, шукали найкращі форми навчання. Наголошуючи на недостатності вивчення лише одного університетського курсу для подальшого викладання у школі, вважали за потрібне введення у навчальний процес спеціального курсу, який би давав змогу поглиблювати вивчення педагогічних проблем і вчив мистецтву спостереження за дітьми [6, с. 3О]. Для успішного вирішення цієї проблеми вимагалось злиття теорій тогочасного напрямку освіти з практикою. З цією метою проводилася систематична перевірка навчально-виховної роботи гімназії професорами та викладачами університетів, надавалася конкретна методична допомога вчителям шкіл округу. Досвід перевірок давав необхідний матеріал для подальшого підвищення якості і методичної робота та рівня викладання випускників педагогічних закладів освіти.

Після революційних подій XX ст. диференціація навчання в загальноосвітній школі впроваджувалася кількома шляхами:

1. Диференціація учнів за їх художньо-естетичним розвитком, Педагоги відмічали, що внаслідок впровадженню такої диференціації різко підвищилась навчальна активність учнів, а також творчий і дослідницький напрямок їх діяльності.

2. Дослідження проводилися в спеціалізованих навчальних закладах для

фізично ослаблених дітей. Навчальні заняття тут проводилися за спеціальними графіками, розробленими таким чином, щоб діти не перевтомлювалися.

3. Диференційоване вивчення шкільних предметів здійснювалось в поєднанні з трудовим навчанням (дослід школи О. М. Радищева, м. Москва). Дослідження проводилося з учнями, у яких не було виявлено нахилу до продовження навчання, Таким школярам загальноосвітні предмети викладались за скороченими програмами, але при цьому збільшувалась кількість практичних занять в друкарській, швейній, палітурній і шевській шкільних майстернях. Однак цей експеримент не виявив себе педагогічно і методично правильним, на що було зауважено педагогами того часу.

4. У деяких школах класи укомплектовувалися учнями за однорідним ступенем научуваності. Формувалися класи з невстигаючих і другорічників. Такі експериментальні класи працювали за спеціальними програмами мінімального рівня і за методикою, що враховувала специфіку контингенту учнів. За даними експерименту вже наприкінці першої чверті ці класи показали вищий процент загальної успішності в порівнянні зі звичайними класами.

5. З 1922р. окремі школи почали організовувати професійне навчання учнів старших класів у відділеннях за нахилами за спеціальностями: шкільна і дошкільна педагогіка, техніка, медицина, політосвітня робота [4].

Як зазначає В. І. Ревякіна, в цілому в масштабах країни ідея диференційованого професійного навчання виявилась занадто складною для введення у практичну діяльність. Як показала практика, тільки окремим школам, які були утворені на базі гімназій з добре укомплектованими майстернями, кабінетами, після надбання деякого досвіду вдалася спроба досягти позитивних результатів при введенні диференційованого профнавчання завдяки системі врахування уклонів [4, с. 89].

До найсуттєвіших прорахунків і помилок педагогічної науки і практики 20-х років можна віднести:

- неправильне розуміння ідеї рівності та її ототожнення в освіті зі штучною зрівнялівкою всіх учнів незалежно від їх здібностей;
- наявність у шкільній практиці надто ранньої спеціалізації, надмірне захоплення професійною підготовкою школярів, починаючи з молодшого підліткового віку, часто з одночасним послабленням загальноосвітньої підготовки, деякий відхід від широкої політехнічної підготовки;
- початок тотального тиску ідеологізації суспільного життя на педагогічну науку і практику (цілі виховання пов'язувались із класовою боротьбою).

Після Жовтневої революції відбулася також і реорганізація вищої педагогічної орбіти. На Україні реформа вищої педагогічної школи почалася з видання декрету Раднаркому від 2 березня 1919 року "Про вступ до вищої школи", згідно з яким:
- вступити до ВНЗ могли особи незалежно від статі, які досягли 18 років;
- при вступі не вимагався атестат про середню освіту чи будь-який інший документ;
- скасовувалася оплата за навчання.

На початку 20-х років освітній рівень учителів України був низьким (вищу освіту мали лише 10%, незакінчену вищу - 2,8%, середню - 63,3%, незакінчену середню - 6,7% та нижчу освіту -17,4%).

В зв'язку з цим на Україні починає проводитися інтенсивна робота по створенню вищої педагогічної школи; вже наприкінці 1920 року почали робити 20 педагогічних ВНЗ, що готували до роботи у школі до 1500 учителів з вищою освітою. Зважаючи на це, перед викладачами ВНЗ постало завдання - створити нові форми та методи для здійснення навчально-виховного процесу.

Майже до середини 30-х років навчальні плани і програми розроблялись самими закладами і мали довільну форму. Вивчення наукової літератури дає підставу стверджувати, що при складанні даних програм враховували індивідуальні здібності і нахили майбутніх учителів, а саме:
- різний рівень підготовки абітурієнтів (ця проблема вирішувалась шляхом

організації підготовчих курсів, відкриттям робітфаків, де навчальний процес був чітко диференційованим; поділу першокурсників на групи з урахуванням їх можливостей);

- проведення індивідуальної роботи зі студентами;
- індивідуальний вибір студентами дисциплін, які становили для них науковий і практичний інтерес;
- вводилася індивідуальна форма контролю.

Період пошуку новин форм і методів здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі завершився на початку 30-х років. Постанова ЦВК СРСР від 19 вересня 1931 року «Про навчальні програми і режими у вищій школі та технікумах» докорінно змінила методи і форми навчального процесу. Було скасовано бригадно-лабораторний метод як універсальний метод навчання. Основними формами навчальної роботи стали лекції семінари, практичні заняття.

Підсумовуючи досвід роботи з впровадження диференційованого навчання у школах і ВНЗ викладачів 20-30хх рр. ХХ століття, потрібно відзначити, що незважаючи на недоліки системи освіти, вже перші дослідницькі спроби в 1918-1923 рр. показали певну теоретичну зрілість і готовність до експериментальної діяльності творчих педагогів.

Висновки. Історичний аспект вивчення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання у XVIII-поч. XX ст. свідчить про те, що дана тема заслуговує пильної уваги і подальшого вивчення.

Література

1 Е. С. Новыя педагогическія движенія на заладъ // Образование. Педагогическій научно-популярный журнал, посвященный вопросам женскаго и мужскаго воспитания и обучение. -1895. - Т. 1. -№ 2. - С.136-143.

2. Каптеров П. О неудобствах нынешнего деления школъ на классы // Образование. Педагогическій и научно-популярный журнал, посвященный вопросам женскаго и мужскаго воспитания и обучения. -1892.- № 5-6, -

С.395-413.

3. Острогорский А. Наша учащаяся молодежь //Образование. Педагогическій научно-популярный журнал, посвященный вопросам женскаго и мужскаго воспитания и обучения. -1894-Т. 1. - №1. -С.45-52.

4. Ревякина В. И. Опыт дифференциации обучения в школе 20х. г. // Сов. педагогика. - 1991. - №11. - С87-92.

5. Сапогов В. А Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному вузі. 13.00.01. теорія та історія педагогіки: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд, пед. наук. - К..: Укр. держ. ґюд. ун-т їм. М. П. Драгоманова, 1994.-22 с.

6. Сельскій. О гармоничномъ обученіи // Обновление шюлы. СПБ. -1912-1913. - №2. - С. 25-33.

7. Семенова Д. Д. Очерки народного образования (Народно-образовательныя учрежденія города Саратова) //Образование. Педагогическій и научно-популярный журнал, посвященный вопросам женскаго и мужскаго воспитания и обучения. - 18S2. -№ 3. - С. 234.

8. Страхова М. Поготовлениіе преподавателей гімназій въ Германіи // Образование. Педагогическій и научно-популярный журнал, посвященный вопросам женскаго и мужскаго воспитания и обучения. -1894. -Т. 1. -№3.- С. 228-238.