

УДК [378.147:5](477)'19/20'

М. Е. ПІСОЦЬКАкандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди**ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ**

У статті проведений аналіз дидактичних концепцій: розвиваючого навчання, структури змісту освіти, оптимізації, педагогіки індивідуальності з точки зору їх внеску у розвиток проблеми індивідуалізації навчання. Наголошено, що ці концепції дають ключ до поглибленого розуміння індивідуалізації навчання, що дозволило підійти до зазначеної проблеми на новому рівні, збагативши її суттєво.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, розвиваюче навчання, структура змісту освіти, оптимізація, педагогіка індивідуальності.

Успіх будь-яких перетворень, реформ та інновацій у вирішальному ступеню залежить від індивіда, його професійної майстерності, творчого відношення до справи, індивідуальних здібностей. Тому пріоритети сучасної вищої освіти лежать у площині формування професіоналізму майбутніх фахівців, збереження та розвитку їхнього індивідуального потенціалу, надання можливостей для творчої самореалізації, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу.

У сучасній педагогічній науці проблемі індивідуалізації навчання присвячена значна кількість наукових праць, в яких розкриваються різні її аспекти: термінологічне поле індивідуалізації навчання (В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський, М. Скрипник, А. Кірсанов, І. Унт та інші); закономірності, принципи, структура, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, П. Сікорський, М. Солдатенко та інші); види, форми індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бібік, І. Бутузов, М. Віноградова, В. Володько, І. Зверєв, В. Монахов, Н. Ничкало, В. Орлов, І. Осмолівська, П. Сікорський, В. Фірсов, Л. Фрідман, І. Унт, К. Ушаков та інші) та інші.

Метою статті є розкриття внеску дидактичних концепцій розвиваючого навчання, оптимізації, структури змісту освіти, педагогіки індивідуальності в розвиток проблеми індивідуалізації навчання.

Розглядаючи виділені концепції зупинімося на тих моментах, які є цікавими в контексті індивідуалізації навчання.

Концепція індивідуалізації спирається на такі ідеї, що лежать в основі розвиваючого навчання: вищі психічні процеси та функції є результатом інтеріоризації між людських форм спілкування та діяльності; народження вищих форм психічного життя пов'язане з формуванням нових фізіологічних структур (Л. Вигодський) [3, с. 449]; по відношенню до психічного, особистісного розвитку слід виділяти ведучу діяльність, тобто таку, розвиток якої обумовлює головні зміни у психічних процесах та психологічних

особливостях особистості (А. Леонтьєв) [11, с.276]; процеси розвитку не співпадають з процесами навчання; останнє, урахувавши загальні закономірності розвитку, випереджає його, веде за собою, спираючись не тільки на існуючі інтелектуальні властивості, але й на ті, що ще відсутні, але для їх розвитку є певні передумови, тим самим стимулюючи ряд функцій, що знаходяться в “зоні найближчого розвитку” (Л. Вигодський) [4, с.335–336]; зону найближчого розвитку, стосовно індивідуальних особливостей того чи іншого учня, можна уявити собі як упорядковану сукупність завдань, трудність яких послідовно збільшується, вимагаючи для свого вирішення все більш складних психічних функцій (Ю. Гільбух)[5, с. 35]; для додання навчанню розвивального характеру необхідно точно і своєчасно оцінювати і оптимальним чином регулювати співвідношення двох “зон”, що характеризують таке навчання стосовно індивідуальних особливостей того чи іншого учня (зони актуального навчання і зони творчої самостійності) (Ю. Гільбух) [5, с. 40].

Згідно одного з напрямів реалізації розвивального навчання – системи навчання Л. Занкова: знання самі по собі не забезпечують розвиток, хоча й є його передумовою, розвиток необхідно вести цілеспрямовано на основі комплексної розвиваючої дидактичної системи [9, с. 59]; принципами цієї системи є: принцип навчання на високому рівні трудності, що характеризується не підвищенням абстрактної “середньої норми трудності”, а дотриманням міри трудності як на високому так і на низькому рівні трудності навчання на основі диференційованого визначення якості засвоєння у різних учнів класу; принцип провідної ролі теоретичних знань, що не відкидає необхідність набуття умінь та навичок, але підкреслює якісну своєрідність навчального матеріалу, що міститься в пізнанні взаємозв’язку явищ, їх внутрішнього сутнісного зв’язку; принцип вивчення програмного матеріалу швидким темпом, що передбачає постійний рух вперед всього класу за рахунок вивчення одних й тих питань програми різними учнями з неоднаковою глибиною, розкриваючи різні боки придбаних знань, поглиблюючи їх та пов’язуючи (без гонитви за рекордами та багатократних однобічних повторень); принцип усвідомлення учнями процесу учіння, його протікання (наприклад, механізму виникнення помилок та їх попередження); принцип цілеспрямованої та систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів класу, в тому числі і найбільш сильних і найбільш слабких [12, с. 50–55].

Основою концепції розвивального навчання за системою В. Давидова є такі положення: справжні можливості розвиваючого навчання виявляються тоді, коли його зміст як засіб організації ведучої відтворюючої діяльності людини відповідають її психологічним особливостям і тим здібностям, які формуються на її основі [8, с. 199]; основу змісту освіти повинна складати система понять як форма відображення матеріальних об’єктів, засіб їх мисленевого відтворення, побудови, особливі розумові дії [8, с. 97]; система навчання повинна спиратися на навчально-пошукову ді-

яльність учнів, будуватися способом сходження від абстрактного до конкретного та бути спрямована на відкриття загальних зв'язків, які визначають зміст та структуру об'єкта в цілому та відтворюються в спеціальних предметних, графічних, знакових моделях, на основі яких аналізуються властивості цих зв'язків; при такій побудові системи навчання розвивається теоретичне мислення, якому притаманний аналіз, рефлексія та розумовий план дій (план уявного експерименту)[8, с.123].

Центральною ланкою теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін) є дія [13, с.63]. З точки зору індивідуалізації навчання, на нашу думку, фундаментальними є такі ідеї: розумова діяльність людини – це перетворена форма його зовнішньої, практичної діяльності [13, с. 61], завдяки якій людина отримує нові психічні утворення [13, с. 62]; ефективність передачі досвіду залежить від характеру дій тих хто навчається (спрямованість на ті боки предмету, що належать засвоєнню) та якості керування з боку навчаючого певним діям [13, с. 63]; структурні одиниці, що входять до складу дії за виконуваними ними функціями поділяють на орієнтовні, виконавські та контрольні; орієнтовна частина дії пов'язана з відображенням людиною сукупності об'єктивних умов, необхідних для успішного виконання заданої дії [13, с. 65]; вирішальну роль в формуванні дії виконує орієнтовна частина, що характеризується певними параметрами (форма, міра узагальнення, ступень розгорнутості, міра засвоєння) [13, с. 66]; виділяють типи орієнтовної основи: для першого типу характерним є те, що склад орієнтовної основи неповний, орієнтири представлені в конкретному вигляді й виділяються самим суб'єктом у вигляді сліпих проб (процес формування дії за такої основи йде дуже повільно з великою кількістю помилок, сформована дія дуже чутлива до зміни умов виконання); другий тип характеризується наявністю всіх необхідних умов для виконання дії, але вони надаються суб'єкту в готовому вигляді та в конкретній формі, можливій для орієнтування лише в одному окремому випадку (формування дії йде швидко та безпомилково, сформована дія більш стійка, але коло переносу дії не виходить за межі схожості конкретних умов виконання); третій тип характеризується повним складом та узагальненим виглядом орієнтирів, що характерний для цілого класу явищ, складання учнем орієнтовної основи дій в кожному конкретному випадку відбувається самостійно за допомогою наданого йому загального методу (формування дії йде швидко та безпомилково, для дії характерна велика стійкість та широта переносу) [13, с. 67–68].

Теорія виділяє в якості засвоєння принципово нових дій такі етапи: попереднього ознайомлення з дією (одержання учнем необхідних пояснень про мету дії, показ йому на що необхідно орієнтуватися при виконанні дії, як її виконувати; матеріальної або матеріалізованої дії (засвоєння учнем змісту дії завдяки виконанню дії поки що у зовнішній, матеріальній, розгорнутій формі); зовнішньо мовний етап (всі елементи дії представлені в формі зовнішньої (усної або письмової) мови, дія проходить подальше уза-

гальнення, скорочення, але вона ще не автоматизована); етап “зовнішньої мови про себе” (дія відбувається у формі промовляння про себе, проходить подальше узагальнення, скорочення); розумовий етап (дія виконується у формі внутрішньої мови, максимально скорочується, автоматизується) [13, с. 71–72].

З позиції теорії поетапного формування розумових дій, як підкреслює Н. Тализіна: засвоєння нових знань та вмінь передбачає урахування початкового рівня пізнавальної діяльності учнів (наявності попередніх предметних знань, сформованості пізнавальних дій, без яких програма навчання не може бути реалізована) [13, с. 82]; якщо необхідна система розумових дій в тих хто навчається сформована, завдання керування полягають в забезпеченні використання в якості засобу засвоєння знань саме тієї системи дій, яка адекватна їм; якщо необхідні дії в учнів не сформовані зовсім або сформовані частково необхідне одночасне формування знань та розумових дій [13, с. 89–90]; при визначенні змісту освіти теорія вимагає включення в нього певної системи розумових дій (мислення, пам’яті, уваги), які повинні виступати як предмети спеціального засвоєння і як предметні знання; величина порції матеріалу та величина “кроку” навчання змінюються по мірі переходу дії з одного етапу засвоєння на інший та накопичення тим хто навчається запасу пізнавальних дій [13, с. 97].

Ми згодні з О. Пехотою, яка наголошує про те, що результати всіх досліджень, присвячених розвивальному навчанню, дозволили суттєво продвинути теорію індивідуалізації, оскільки: навчання кожного окремого учня може бути розвиваючим лише в тому випадку, коли воно буде пристосовано до рівня розвитку цього учня, що можливо тільки на основі індивідуалізації; якщо виходити з досягнутого рівня розвитку учня, то цей рівень необхідно вміти об’єктивно виявити, що є передумовою індивідуалізації навчання; розвиваюче навчання не закликає підганяти розвиток учня під середні показники, отже індивідуалізація необхідна не тільки на початковому етапі, але й на протязі всього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби – розвиваючі завдання, що повинні бути оптимальної труднощі та формувати раціональні прийоми розумової праці.

На становлення концепції індивідуалізації вплинула концепція структури змісту освіти В. Краєвського, І. Лернера. З точки зору зазначеної проблеми для нас є цікавими наступні думки. Є три нормативних рівня змісту загальної середньої освіти: рівень загальнотеоретичного уявлення (зміст освіти виступає у вигляді узагальненого уявлення про зміст соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації, що передається підростаючому поколінню); рівень учбового предмету (певна частина змісту освіти, що має специфічні функції в загальній освіті); рівень учбового матеріалу (фіксовані елементи змісту освіти – знання, способи діяльності з окремого предмету). Реалізація цих рівнів в навчанні уявляє четвертий та п’ятий рівні – рівень педагогічної дійсності (зміст освіти, що

проектується стає реальним змістом процесу навчання) та рівень структури особистості (зміст освіти, сформований в свідомості учня) [10, с. 36]. Функції змісту освіти на кожному рівні мають специфічні характеристики та визначають структуру змісту освіти [10, с. 37]. Одним із загальних принципів побудови змісту освіти є відповідність завданню підготовки до різнохарактерній праці [10, с. 41]. При тому, що в підручниках повинні бути фіксовані всі елементи змісту освіти, досвід емоційно чутливого відношення передбачає завдання, які розраховані на диференційоване використання та ураховують психологію віку, можливі різноманітні схильності учнів [10, с. 42]. При конструюванні змісту підручника необхідно, з урахуванням засобів емоційного впливу на учнів, дотримуватися рівнів засвоєння знань та вмінь: засвоєння знань та способів діяльності на рівні сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування; засвоєння їх на рівні використання за зразком у відомій ситуації; засвоєння їх на рівні творчого використання [10, с. 42].

Тобто для розвитку проблеми індивідуалізації навчання важливим є виділення нормативних рівнів загальної середньої освіти, реалізація яких уявляє зміст процесу навчання та зміст освіти, сформований в свідомості учня, наголошення необхідності урахування в змісті освіти психології віку, можливих різноманітних схильностей учнів, рівнів засвоєння знань та вмінь.

Розвиваючи концепцію оптимізації процесу навчання Ю. Бабанський ураховує індивідуалізацію та наголошує, що: оптимізація навчання вимагає такого планування та організації навчального процесу, які дають максимально можливі (що знаходяться в зоні найближчого розвитку кожного учня) результати освіти, виховання і розвитку при мінімально необхідних витратах часу, зусиль учнів та вчителів [2, с. 12]; в основу аналізу можливостей успішного навчання має бути покладено широке поняття “реальні учбові можливості школярів” (єдність внутрішніх по відношенню до учня факторів та зовнішніх умов, що впливають, переломлюються, опосередковуються, випереджаюче відображаються внутрішніми умовами) [2, с. 15]; одним із способів оптимізації навчання є диференційований та індивідуальний підхід до учнів [1, с. 31]; раціональніше вести мову не просто про принцип індивідуалізації навчання, а про принцип оптимального поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм організації учбового процесу, який передбачає не лише загальний підхід до всього класу і диференційований підхід до різних груп школярів, але так само й індивідуальний підхід [1, с. 21]; одним з етапів оптимізації змісту уроку є диференціація змісту освіти для учнів з різним рівнем підготовленості [1, с. 78]; оптимізація передбачає диференціацію завдань різного рівня складності, ступеня допомоги та постійне нарощування вимог по мірі зростання реальних навчальних можливостей школярів [2, с. 16].

Таким чином індивідуалізація навчання лежить в основі концепції оптимізації, виступаючи її основним змістом, способом, етапом оптимізації.

В основі концепції педагогіки індивідуальності її автори (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Ю. М. Орлов) виділяють наступні концептуальні положення: людина має три грані (біологічну (індивід), соціальну (особистість) та “людську в людині” (індивідуальність); індивідуальність є та грань людини, яка відрізняє її від тваринного та соціального світу, це поняття відображує систему сфер людської свідомості, його суб’єктивний світ; розвиток індивідуальності передбачає розвиток всіх її сфер (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, саморегуляції та екзистенціальної); індивід, у якого розвинена індивідуальність, повністю спирається та сподівається на власні сили, він не тільки вільна, але й самостійна людина; особистісні якості й індивідуальні доповнюють один одного, тому суспільство повинно бути орієнтовано на розвиток не тільки особистісних якостей, але й індивідуальних та педагогічною метою повинні бути наряду з вихованням особистості розвиток індивідуальності людини; педагогіка індивідуальності, всупереч традиційній педагогіці, що спрямована на пізнання людиною зовнішнього для нього світу (підготовку до життя, передачу соціального досвіду та ін.), спрямована на освоєння самої людини, її власного світу, розвиток її сутнісних сил; педагогіка індивідуальності та традиційна педагогіка повинні співіснувати, обслуговуючи різні цілі людини та суспільства [6, с. 5–7].

Педагогіка індивідуальності, на думку її авторів, передбачає наявність наступних принципів: антропологічний принцип (знання людини про власний суб’єктивний світ із зачіпанням глибинної людської сутності, повага до людини, до її гідності, до її інтересів і потреб); принцип свободи незалежного розвитку людини (дитина – людина, яка має право самостійно реагувати на обставини та вчиняти так, як вона вважає необхідним, вона має право на почуття власної гідності, але її водночас необхідно навчати свободі власної життєдіяльності: свободі у виборі цілей, засобів їх досягнення, свободі дій, свободі сприйняття); принцип реальності людського буття (ніхто не може бути засобом для блага іншого, кожен сам добивається своїх цілей); принцип самореалізації (справа у визнанні різносторонності людини та її здатності самої визначати своє життя, погляди, діяльність і поведінку; педагог повинен усвідомлювати свою роль помічника (а не керівника) в розвитку індивідуальності дитини і діяти, перш за все, в її інтересах); принцип мотивації (вимагає становлення цілісної мотивації, що сприяє самовдосконаленню індивідуальності людини, врахування наявності у індивіда не лише мотивації пізнання, але і мотивації праці, досягнення, мотивації аффіліації, мотивації самопізнання і самовдосконалення, мотивації конфлікту та ін.); принцип цілісності (необхідно формувати цілісну людину (а не лише особистісні якості), гармонійно розвивати всі сфери психічного світу людини, інтеграційні особистісні й психічні якості) [7].

Висновки. Таким чином: суспільство та система освіти повинні бути орієнтовані на розвиток індивідуальності, самобутності, самоцінності людини, її власного світу, її сутнісних сил, всіх її сфер для отримання нею

самостійності та свободи власного існування; учіння є індивідуальна діяльність, що потребує корекції та педагогічної підтримки; навчання кожного окремого учня повинно бути пристосовано до рівня його розвитку; передумовою індивідуалізації навчання є виявлення цього рівня; навчання повинно здійснюватися на високому рівні трудності з дотриманням міри трудності; індивідуалізація необхідна на протязі всього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби – розвиваючі завдання, що повинні бути оптимальної трудності та формувати раціональні прийоми розумової праці; для здійснення індивідуалізації навчання необхідне виділення нормативних рівнів загальної середньої освіти, реалізація яких уявляє зміст процесу навчання та зміст освіти сформований в свідомості учня; в змісті освіти необхідно ураховувати психологію віку, різноманітні схильності учнів, рівні засвоєння знань та вмінь; індивідуалізація навчання є одночасно наслідком, основним змістом, етапом концепції оптимізації.

Список використаної літератури.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бабанский Ю. К. Система способов оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологи. – 1982. – № 5. – С. 12–21.
3. Выгодский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выгодский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 33–40.
6. Гребенюк О. С. О концепции педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе : сб. науч. статей / Науч. ред. О. С. Гребенюк. – Калининград : Калининградский государственный университет, 2000. – С. 4–9.
7. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/8279/>.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.
9. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1968. – 214 с.
10. Краевский В. В. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Москва : Просвещение, 1980. – С. 34–49.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.
12. Обучение и развитие / под. ред. Л. В. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.
13. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во Московского университета, 1969. – 134 с.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2015.

Писоцкая М. Э. Дидактические концепции как теоретическая основа индивидуализации обучения

В статье проведен анализ дидактических концепций: развивающего обучения, структуры содержания образования, оптимизации, педагогики индивидуальности с точки зрения их вклада в развитие проблемы индивидуализации обучения. Отмечено, что данные концепции дают ключ к углубленному пониманию индивидуализация обучения, что позволило подойти к данной проблеме на новом уровне, обогатив ее существенно.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, развивающее обучение, структура содержания образования, оптимизация, педагогика индивидуальности.

Pisotska M. Didactic Concepts as a Theoretical Basis of Training Individualization

The article analyzes didactic concepts: developing training, educational content structure, optimization, identity pedagogy in terms of their contribution to the development of the individualization of learning problem. It is noted that these concepts provide the key to a deeper understanding of the individualization of teaching, which have enabled to approach this issue at a new level, enriching it considerably.

The quintessence of considered views is the following: the society and the education system should focus on the development of personality, identity, self-worth person, his/her own world, his/her essential powers, all spheres of individuality for gaining independence and freedom of own existence; teaching is an individual activity that requires correction and pedagogical support; training of each student should be adapted to the level of his/her development; the supposition for the individualization of training is identification of this level; the training should be performed at a high level of difficulty, with compliance of the difficulty measure at both high and low learning difficulty level; individualization is needed for the entire period of training; development of mental skills requires special tools – educational tasks that have constraints and are optimal in forming rational techniques of mental work; for individualization of training, the selection of standard levels of general secondary education is necessary, the implementation of which is the content of the teaching process and content of education, formed in the mind of the student; in the content of education one must take into account the psychology of age, different inclinations of students, the level of mastering knowledge and exercises. It is stressed that the individualization of education is both a consequence, basic content, phase of the stated concepts.

Key words: individualization of education, developing education, the structure of the content of education, optimization, pedagogy of individuality.