

Література

1. Васьківська Г.О. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі / Г.О. Васьківська, В.І. Кизенко // Рідна школа.— 2011.— № 6.— С. 15–20.
2. Дічек Н.П. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст.— до 1917 р.) / Н.П. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць.— К.: Хмельницький, 2011.— С. 232–241.
3. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие / И.М. Осмоловская.— М.: Из-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж — Из-во НПО «МОДЭК», 2004.— 176 с.

Гавриленко Тетяна Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД (70-ТІ — 90-ТІ РР. ХХ СТ.)

Динамізм сучасних суспільних перетворень в Україні супроводжується реформуванням освітньої галузі, зокрема початкової ланки школи. Одним із пріоритетних векторів цього процесу є диференціація навчання, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів з урахуванням їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей. Відтак закономірним є звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, зокрема періоду 70-х — 90-х рр. ХХ ст., адже у цей час проблема диференціації навчання актуалізувалася на державному рівні; категорія «диференціація навчання» почала вживатися в нормативно-правових документах, незворотно увійшла в науковий обіг і поширилася в освітньому просторі. Окрім того, в окреслених хронологічних межах активізувався пошук, експериментування й упровадження нових форм і рівнів диференціації в початковій освіті.

Зазначимо, що поняття «*диференціація навчання*» розглядаємо як «спосіб організації навчального процесу, при якому враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, нахили, інтереси, особливості інтелектуальної діяльності тощо)» [7, с. 11]. Диференціація навчання має різні форми прояву, а саме:

- *зовнішню*, що реалізується на рівні системи загальної освіти завдяки створенню диференційованих шкіл (*міжшкільний рівень*) або школи завдяки створенню диференційованих класів (*внутрішньошкільний або покласний рівень*);
- *внутрішню*, що реалізується на рівні класу та передбачає виокремлення груп учнів за певною ознакою (рівня загальних, спеціальних здібностей, інтересів тощо) [7, с. 170].

Зупинимо увагу на причинах актуалізації, особливостях прояву та результатах упровадження внутрішньошкільної диференціації в початковій освіті в Україні у 70-х – 90-х рр. ХХ ст.

Проаналізовані джерела свідчать, що питання внутрішньошкільної диференціації постало на порядку денному на початку 70-х рр. минулого століття у зв'язку зі структурно-змістовими трансформаціями в початковій освіті (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту освіти, посилення його розвивального характеру, підвищення теоретичного рівня викладання тощо), що, з одного боку, створило сприятливі умови для розвитку здібних учнів, а з іншого — призвело до збільшення чисельності школярів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Відтак актуалізувався пошук оптимальних форм навчання, насамперед невстигаючих учнів. Оскільки в умовах звичайних класів надто складно було організувати індивідуальну роботу з цією категорією школярів, пропонувалося здійснювати їхнє навчання у спеціально створених класах, що дістали назву — *класи індивідуалізованого навчання*, або — *класи вирівнювання* [4, с. 5]. З метою перевірки доцільності їх створення та ефективності функціонування колегія Міністерства освіти УРСР прийняла рішення про організацію експериментальних класів вирівнювання. Важливу роль у проектуванні, організації та проведенні цього дослідження відіграли наукові співробітники НДІ педагогіки УРСР та НДІ психології УРСР (М. В. Богданович, Ю. З. Гільбух, А. П. Коваль, Г. Ф. Кумаріна, Н. Ф. Скрипченко та ін.). У ході тривалого експерименту (1975–1982), здійснюваного спочатку у школах Донецької області, а з 1979 р. в усіх областях УРСР, було з'ясовано, що подолати відставання у знаннях і розвитку учнів дозволяли особливі організаційно-дидактичні та психологічні умови, а саме: зменшення наповнюваності класів, відносно однорідний склад учнів, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних

можливостей учнів, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Функціонування класів вирівнювання, як з'ясувалося у ході експерименту, забезпечило сприятливі умови для роботи звичайних класів. Оскільки останні не мали у своєму складі невстигаючих учнів, учителі отримали можливість інтенсифікувати процес навчання в них. Відтак з'явилася реальна можливість підвищити ефективність навчальної та виховної роботи в масштабах усєї початкової школи [1, с. 48–51].

Загалом отримані у ході багаторічного дослідження дані переконливо довели, що у загальноосвітніх школах доцільно за потреби створювати класи вирівнювання як ефективну форму диференціації та індивідуалізації навчання, подолання й попередження відставання в навчанні та розвитку учнів початкових класів. З 1983 р. вони набули поширення в масовій шкільній практиці в УРСР, а також стали підґрунтям для здійснення подібних досліджень в інших республіках СРСР [1, с. 51]. Однак з прийняттям постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (1984) класи вирівнювання фактично прирівнювалися до спеціальних шкіл та передбачали навчання дітей із затримкою психічного розвитку за спеціальними програмами, опанування яких у початковій школі було збільшено на рік [6, с. 42–43]. Тож вони втратили своє первісне значення — попередження й подолання неуспішності слабопідготовлених дітей до навчання в школі та невстигаючих учнів початкових класів, і почали закриватися в загальноосвітніх школах [8, с. 3]. Припускаємо, що це відбулося внаслідок того, що класи вирівнювання як форма диференціації та індивідуалізації навчання молодших школярів суперечила тогочасній уніфікованій системі освіти.

Закцентуємо, що робота у напрямі внутрішньошкільної диференціації не припинялася. Науковими співробітниками лабораторії шкільної психодіагностики НДІ психології УРСР під керівництвом її очільника, відомого вченого Ю. З. Гільбуха було розроблено *психолого-педагогічну систему диференційованого навчання*, що передбачала створення в загальноосвітній школі, починаючи з першого року навчання, трьох типів класів:

- *класи вікової норми* — організовувалися для навчання дітей, розумовий розвиток яких відповідав їхньому паспортному віку, їхнє навчання здійснювалося за чинними програмами чотирирічної школи — для шестирічних учнів і трирічної — для семирічних учнів;

- *класи прискореного навчання* — створювалися для навчання дітей з підвищеним рівнем розумового розвитку, їхнє навчання здійснювалося за ущільненими програмами (навчальний матеріал подавався великими блоками, ліквідовувалася його концентричність тощо), що дозволило скоротити термін початкового освіти на один рік;
- *класи підвищеної індивідуальної уваги* або *класи вирівнювання* — організовувалися для навчання дітей, які були слабо підготовлені до навчання в школі, для педагогічно занедбаних дітей, а також дітей, які мали незначні відхиленнями в психічному розвитку, їхнє навчання відбувалося за звичайними програмами, але за значно меншою наповнюваності класу (16–18 учнів).

Важливо, що межі цих класів мали відносний характер, тобто учень, залежно від успіхів у навчанні, міг бути переведений з класу одного типу в клас іншого типу [2, с. 12–14].

Експериментальна перевірка запропонованої системи внутрішньошкільної диференціації розпочалася з 1988 р. у десяти загальноосвітніх школах України. Результати дослідження засвідчили ефективність роботи диференційованих класів. Водночас, вже на початковому етапі експерименту, було зроблено висновок про недоцільність сумісного навчання у класах підвищеної індивідуальної уваги педагогічно занедбаних учнів та учнів із затримкою психічного розвитку на органічній основі, адже остання категорія молодших школярів потребувала уповільненого темпу опанування навчальних програм (замість чотирьох років — п'ять, та замість трьох — чотири) та зменшення наповнюваності класів до 12 учнів [5, арк. 83]. Тому з 1991 р. у школах, де була впроваджена внутрішньошкільна диференціація, почали відкриватися *класи для дітей із затримкою психічного розвитку* [2, с. 22].

Аналіз джерел показав, що запропонована внутрішньошкільна диференціація в початковій освіті отримала підтримку серед педагогічної громадськості. Про це, зокрема, свідчить той факт, що в 1993/94 навчальному році вона упроваджувалася більше ніж у 2000 шкіл України та країнах колишнього СРСР [2, с. 19]. З уведенням диференційованих класів були пов'язані великі надії: підвищення якості початкової освіти, усунення перевантаження учнів, задоволення їхніх пізнавальних можливостей, вияв і розвиток їхніх здібностей тощо. Водночас, як зазначала О. С. Дубинчук, «перехід до диференційованого навчання за принципом

створення класів за здібностями, на жаль, не був підготовлений належним чином: не розроблялися відповідні програми, підручники, унаочнення» [3, с. 11]. Припускаємо, що саме це стало причиною певного розчарування у внутрішньошкільній диференціації серед учителів і зумовило згортання наприкінці 90-х рр. диференційованих класів у початковій школі.

Підсумовуючи зазначимо, що, з погляду сьогодення, питання внутрішньошкільної диференціації заслуговує на увагу та потребує подальших ґрунтовних досліджень. Схиляємося до думки, що у початковій школі, де навчаються діти з різним рівнем підготовки, здібностей, розвитку пізнавальних процесів тощо, цей рівень зовнішньої диференціації є більш ефективним, аніж внутрішня диференціація.

Література

1. Гавриленко Т. Л. Експериментальні дослідження українських учених у галузі початкової освіти: класи вирівнювання (1975–1982 рр.) / Т. Л. Гавриленко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць.— Хмельницький: ХГПА, 2015.— Вип. 18.— С. 47–52.
2. Дифференциация в начальном звене / под ред. Ю.З. Гильбуха.— Киев: Науч.-практ. центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994.— 54 с.
3. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми / О. С. Дубинчук // Почат. шк.— 1994.— № 12.— С. 10–14.
4. Классы выравнивания, педагогические особенности, вопросы организации и комплектования: метод. рекоменд. / [Г. Ф. Кумарина]; Министерство просвещения УССР, НИИ педагогики УССР.— Киев, 1980.— 86 с.
5. Колегії Міністерства народної освіти УРСР. Доповідна записка про хід експерименту з диференціації навчання в початкових класах загальноосвітньої школи // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 39, арк. 81–83.
6. Навчальні плани спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів та класів вирівнювання для дітей із затримкою психічного розвитку на 1991/92 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва нар. освіти Укр. РСР.— 1991.— № 15–16.— С. 37–45.
7. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская.— 2-е изд., перераб. и доп.— Москва, 2005.— 216 с.
8. Юрченко І. Класи вирівнювання / І. Юрченко, Ю. Гільбух // Рад. освіта.— 1986.— № 26 вересня.— С. 3.