

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается проблема выбора психофизических, психолого-педагогических и ситуативно-обусловленных критериев индивидуальных особенностей учащихся для формирования индивидуально-типологических групп.

The article deals with the problem of choice of psychical-physical, psychological – pedagogical and situation caused criteria of pupils' individual peculiarities for forming individual – typological groups.

Навчання являє собою суб'єктивну діяльність, в результаті якої суспільно значущий зміст знань, єдиний для всіх учнів певного віку, перетворюється в особистісне надбання.

Ефективним процес навчання може вважатися лише тоді, коли в ньому передбачено необхідну єдність навчаючих впливів або дій на учня, особистісного засвоєння або відбиття цих впливів і самостійної діяльності учня по оволодінню знаннями, уміннями, навичками. Стає все більш очевидним, що подальше підвищення якості навчання неможливе без найдієвішого застосування досягнень психологічної науки.

Діагностика відмінностей у розвитку учнів є основою принципу диференціації навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Деякі дослідники, наприклад, О.О. Кірсанов [5], спираючись на сучасні їм ідеї дидактики і педагогічної психології, в яких отримали розвиток принципи цілісності, комплексності, діяльнісного і особистісного підходів, єдності навчання, виховання і розвитку, вважали, що не можна досягти бажаного результату в навчанні і вихованні, якщо впливати ізольовано на окремі особистісні якості учня. Серед

індивідуальних відмінностей цілісної особистості, що різноманітно виявляються в пізнавальній і практичній діяльності, О.О. Кірсанов виділяє такі:

- характер протікання мисленнєвих процесів;
- рівень знань та умінь;
- працездатність;
- рівень пізнавальної та практичної самостійності;
- темп просунення;
- ставлення до навчання;
- наявність і характер пізнавальних інтересів (аморфні, стереотипні, широкі);
- рівень вольового розвитку.

Проте конкретні потреби педагогічної практики визначили неможливість урахування в навчальному процесі всіх відмінностей особистості одночасно і обумовили необхідність вибору тих показників, типових і індивідуальних особливостей учнів, які не можна не враховувати в навчанні.

Ю.К. Бабанський [1] розробив програму вивчення особистості учня з метою визначення його реальних навчальних можливостей, що включала в себе шість компонентів, розташованих у порядку зменшення значущості таким чином:

- розвиток психічних процесів і властивостей мислення;
- вміння раціонально планувати свою навчальну роботу;
- ставлення до навчання, провідні інтереси і нахили;
- вихованість, навчальна дисципліна, наполегливість;
- працездатність;
- освітня підготовленість із попередньо пройденого матеріалу.

Порівнявши критерії, визначені О.О. Кірсановим та Ю.К. Бабанським, можна зробити висновок, що критерії, які характеризують причини особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів, повинні мати такі групи властивостей:

- а) об'єктивно відображати можливості і здібності розвитку учнів, тобто характеризувати фізіологічні властивості їх мислення;

б) показувати рівень научуваності, навченості, пізнавальної активності, самоорганізації, що визначає темп навчання.

Отже, перша група властивостей буде відображати об'єктивні можливості і здібності учнів, а друга – суб'єктивні. Перша група – сталі, друга – динамічні показники, які можуть змінюватися.

Обидва дослідники (і О.О. Кірсанов, і Ю.К. Бабанський) на перше місце ставлять критерій першої групи – розвиток психічних процесів і властивостей мислення, які, завдяки прилученню досягнень сучасної психології, можна конкретизувати, виділивши провідну репрезентативну систему учня. Під репрезентативною системою в сучасній психології розуміється різновид пам'яті, що забезпечує кодування і зберігання інформації у вигляді тих чи інших асоціацій. Так візуальна репрезентативна система забезпечує запам'ятовування інформації у вигляді образів, а аудіальна – у вигляді звуків і слів, кінестична – у вигляді відчуттів.

У зв'язку з цим, учні за властивостями своєї пам'яті і переважним способом засвоєння навчального матеріалу розподіляються на “кінестетиків”, “аудіалів” і “візуалів”.

Ці критерії є сталими, оскільки вони незмінні, неможливо замінити в учня провідну репрезентативну систему. Побудована на базі цих критеріїв типологія учнів не залежить від організації процесу навчання викладачем чи бажань учнів, їх можна тільки враховувати під час пояснення нового матеріалу, проведення інструктажів до виконання самостійної роботи тощо.

Крім того, як відмічає дослідник М. Гриндер [4], який проводив наукове дослідження учнів американських шкіл, учні, що добре навчаються, володіють, окрім провідної, ще однією додатковою репрезентативною системою збереження інформації. В цьому і полягає причина їх великих здібностей. Слабовстигаючі учні не використовують у навчанні додаткових систем внаслідок їх недостатнього розвитку. Слабовстигаючому учневі необхідний додатковий час для “перекладу” чи трансляції навчальної інформації у звичні для нього форми і асоціації. Такі часові “пауз” на уроці немає, якщо вчитель не враховує цієї

особливості учнів і подає навчальний матеріал у надто швидкому темпі, не забезпечує дво – триразовість повторення навчальної інформації на етапі пояснення нового матеріалу або вимагає швидкого темпу роботи учня при закріпленні та застосуванні знань.

Слід зазначити, що сучасним закордонним дослідникам більш властиво створювати типологію учнів на основі статичних (психофізичних) критеріїв, додаючи з другої групи лише ступінь інтересу до предмета.

У радянських дослідників в 1960-80 роки та в сучасних українських та російських дослідників переважають критерії другої групи (психолого-педагогічні).

Більшість дослідників, які розглядали структуру уроку в умовах диференційованого навчання, на перше місце ставили динамічний критерій – темп навчальної роботи (В.К. Буряк [2]), темп навчання (З.І. Слєпкань, В.Я. Забранський [6]), робочий темп (Еміль Старчар [7]). Другий і третій критерій у вищезазначених дослідників – різний.

На нашу думку, темп навчання – саме той оптимальний “вимірюваний”, “узагальнюючий” критерій, який надає можливість комплексно підходити до пізнавальних можливостей учнів.

Адже психологічні детермінанти навчальної діяльності такі, як: мотиви, потреби, пізнавальний інтерес, навченість, ставлення до навчання, рівень вольового розвитку, працездатність тощо - мають своє “узагальнене”, “вимірюване” вираження в темпі навчання. На темп навчання мають вплив не тільки вищезазначені динамічні критерії, але й сталі теж.

Юланта Вільш [3] поділяє сталі індивідуальні риси на інформаційні та енергетичні. Від перших залежить, що саме людина знає, від других – що хоче і чого прагне.

Інформаційні риси: інтелігентність (здатність до утворення багатьох різноманітних образів), тямущість (здатність до закріплення і збереження образів); талант (здатність до переважного утворення образів певного типу).

Енергетичні риси: динамізм, толерантність, піддатливість.

Концепція сталих індивідуальних рис особистості надає можливість визначити межі результативності тих чи інших впливів на людину. Це досягається завдяки ситуаціям, до яких людина може пристосуватися (що є можливим за допомогою динамічних (змінних рис)), ситуаціям, які треба пристосувати до цієї людини, враховуючи притаманні їй сталі індивідуальні риси.

Інтеріоризація зовнішніх інформаційних впливів під час навчання залежить від сталих індивідуальних якостей учня (інтелігентності, тямущості й таланту). Однаковий для всіх учнів характер навчання не є адаптованим до реальних індивідуальних сталих якостей кожного окремого учня. Тим часом кожен учень має свій власний темп навчання залежно від тямущості.

Учень з низьким рівнем цієї якості не може ефективно сприймати інформацію, що швидко викладається, тому для нього інформацію треба подавати в сповільненому темпі, багаторазово повторюючи її. Для вироблення навички такому учневі потрібно виконати значну кількість вправ репродуктивного характеру.

Якщо у учня низький рівень розвитку такої сталої якості, як інтелігентність, він не може засвоїти занадто велику кількість інформації. Тому для нього треба ретельно виділяти найважливішу інформацію, яку він, безумовно, повинен засвоїти. Навпаки, учневі з високим рівнем інтелігентності не потрібно звужувати коло проблем.

Таким чином, Іоланта Вільш вбачає причину низької ефективності процесів навчання та виховання у тому, що вчителі не знають і не враховують сталі індивідуальні риси особистості учня, а більше всього цікавляться і намагаються враховувати динамічні риси особистості. Саме тому їх педагогічні впливи іноді носять не конструктивний, а деструктивний характер і наносять велику шкоду особистості учня.

Темп навчання, оскільки він визначається і сталими і динамічними чинниками і є тим оптимальним критерієм, який легко “побачити”, зрозуміти, “вимірити”, врахувати чи змінити.

Продіагностувати сталі індивідуальні риси особистості вчителів, який не досить компетентний в питаннях психології, а психологічна служба школи знаходяться на дуже низькому рівні,

неможливо (вірогідність помилки досить висока). Тому ні про який “розподіл” учнів на групи, у повному розумінні цього слова мови, бути не може. Плануючи роботу на уроці, вчитель “має на увазі” ці групи, створюючи неоднорідне навчальне середовище, і надає учням право самим обрати найкомфортніше. Тобто учні утворюють групи на основі власного вибору. Тут маються на увазі гомогенні групи, а групи для колективної роботи може формувати учитель з урахуванням міжособистісних стосунків, а також у залежності від мети роботи.

Темп навчання – властивість пізнавальної діяльності особистості, яка виявляється в швидкості якісного засвоєння навчальної інформації. Ця швидкість залежить від цілого ряду чинників, таких як: научуваність, навченість, пізнавальна активність, рівень самоорганізації особистості. Всі ці чинники в свою чергу є похідними від інших чинників і взаємозалежні між собою.

Зауважимо, що кожний чинник не просто залежить від попереднього, а є його прямим наслідком. Тобто ідеальною моделлю формування в учня навчально-пізнавальної активності високого ступеня може бути наступний ланцюг цільових дій: перетворення в учня негативного або нейтрального ставлення до предмета в позитивне, що автоматично викличе до життя такі мотиви, як інтерес до предмета і бажання мати з нього добрі оцінки, а грамотна і вчасна підтримка мотивів учителем, у свою чергу, мобілізує волю і інтелект учня для досягнення мети навчальної діяльності і в кінцевому підсумку впливає на темп навчання.

Показники темпу навчання можуть змінюватися з часом, тому створення стаціонарної типології учнів на їх основі не коректне. Тому ми вважаємо за доцільне здійснювати “умовне” диференціювання учнів на 3 “гнучкі” групи з низьким, середнім і високим темпом навчання, а показники причин низького, високого або середнього темпу враховувати вже в індивідуальному підході. Отже, ми підійшли до проблеми співвідношення диференційованого і індивідуального підходу до учнів, яку можна вирішити тільки враховуючи співвідношення

групових і індивідуальних відмінностей учнів, оскільки більшість педагогів-практиків вважають, що в загальноосвітній школі абсолютна індивідуалізація неможлива.

Однак, створена нами типологія учнів зовсім не означає, що не може виникнути необхідність об'єднання учнів у типологічну групу за якимось іншим чинником. Наприклад, хіба не треба диференційовано підходити до учнів, що не виконали домашнє завдання і не виконують його з уроку в урок. Причини цьому можуть бути різні. Але, як правило, у цих учнів низький рівень розвитку волі і самоорганізації (тут ми не говоримо про тих учнів, що не виконали домашнє завдання через хворобу). Якщо не підійти диференційовано до цієї групи учнів на етапі перевірки домашнього завдання і не організувати виконання ними хоч частково домашнього завдання, вони будуть пасивними спостерігачами до кінця уроку. До цієї групи учнів треба підходити диференційовано з метою попередження розвитку негативних рис особистості, які з часом вже майже неможливо виправити.

У зв'язку з цим слід згадати про відкритий у дидактиці Закон мінімуму, про який пише в одній з своїх статей І.П. Підласий [104]. Цей закон надає можливість для точного діагностування навчального процесу, і ми до нього будемо звертатися в експериментальній частині нашого дослідження. Закон мінімуму встановлює залежність навчання від найменшого чинника: саме ним обумовлюється рівень навченості. Закон справедливий як для глобального описування навчання загалом, так і для пояснення кожного його акту.

В наукових колах висловлюється зауваження щодо міжфакторних взаємозв'язків та компенсаторної здатності учня перекривати недостатній рівень вияву одних чинників за рахунок інших. Наприклад, учень має недостатній рівень здібностей, але дуже посидючий, завдяки чому компенсує брак їх. Чинники немовби об'єднуються: рівень одного підвищується, а іншого знижується. Але, по суті, закону це не порушує: завжди якийсь чинник чи кілька чинників матимуть мінімальне значення, що й визначатиме рівень навченості.

Отже, вчитель повинен досконало вивчити індивідуальні особливості кожного свого учня, виявити чинники, що мають мінімальне значення і “нарощувати” саме їх чи в групі учнів (ті, хто не вивчив домашнє завдання) чи в індивідуальному підході, і тоді й інші чинники автоматично нарощуватимуться, підвищиться рівень навченості і, звичайно ж, розвитку особистості.

Спираючись на досягнення психолога педагогічної науки, а також, виходячи з принципів науковості, доступності реалізації спостереження критеріїв, тісного зв'язку з закономірностями процесу навчання, можна зробити висновок про те, що такі динамічні критерії індивідуально – типологічних особливостей учнів як: темп навчання, наочуваність, навченість, рівень самоорганізації, пізнавальної активності надають можливість найточніше характеризувати їх реальні навчальні можливості і засоби їх реалізації.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно – воспитательного процесса: (Метод. основы). – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
2. Буряк В.К. Диференціація навчання на уроці// Рад. школа - 1982 -№4.– С.58 – 61.
3. Вільш Іоланта. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання і виховання// Педагогіка і психологія. – 1998. - №2.– С. 67 – 68.
4. Гриндер М. Исправление школьного конвеера. – СПб., 1992. – 91с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань, Татарское кн. из-во, 1980. – 206 с.
6. Слєпкань З.І., Забранський В.Я. Диференційоване навчання у V-VI класах// Рад.школа. 1990. - №12. – С. 66-69.
7. Старчар Еміль. Система і методи керівництва навчальним процесом. – Київ: Рад. школа, 1982. – 294 с.