

## ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ

С. О. МУСАТОВ

(НДІ психології УРСР)

**І**ntenсивне розгортання науково-технічної революції зумовило дальше зростання ролі «людського фактора» в усіх сферах суспільного буття. Вдосконалення виробництва потребує дедалі вищої компетентності працівників, зокрема — їхніх умінь і бажання знаходити й плідно використовувати потрібну інформацію для розв'язання народногосподарських завдань. Тому підготовка школярів до суспільно корисної праці передбачає виховання в них прагнення й відповідних навичок учитися самостійно, безперервно поновлювати власні знання, творчо ставитись до розв'язання навчальних, а згодом і науково-практичних проблем.

Відповідальне ставлення учнів до оволодіння знаннями необхідно закладати в початкових класах. Важливо сформувати таке ставлення дітей до шкільного навчання, за якого учіння стає бажаною для них діяльністю, у здійсненні та досягненні позитивних наслідків якої вони особисто зацікавлені.

Саме тому педагоги надають виняткового значення вихованню в школярів позитивних мотивів навчання. «Не забувайте, — попереджував В. О. Сухомлинський, — що ґрунт, на якому будується ваша майстерність, — в самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів». Тому він закликав: «Дбайливо збагачайте цей ґрунт, без нього немає, школи» (Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. К., 1977, т. 3, с. 176).

Визнання за мотивацією провідної ролі в управлінні навчанням — спрямовуванні активності дітей на досягнення мети, поставленої вчителем, — дійова засада сучасної дидактики. Впровадження її принципів у практику класоводів породжує кілька актуальних проблем. Головна з-поміж них — розроблення й застосування методів, які відповідають особливостям психічного розвитку дітей, а тому сприяють ефективному включенню їх у шкільне навчання.

За матеріалами досліджень попередніх років позитивне спочатку ставлення молодших школярів до школи й навчання у других і особливо у третіх класах значно погіршується. Чи характерна ця тенденція, що мала місце як у наших, так і в школах інших країн, для школярів УРСР, які вчать за чинними навчальними програмами?

Щоб одержати експертні оцінки з цього питання, ми запропонували прокоментувати дані згаданих досліджень учителям початкових класів кількох київських шкіл (опитано 53 чол.). У 88,6% випадків вони вважали, що наведені факти повністю відповідають їхнім власним спостереженням за поведінкою учнів. У той же час досвід опитаних учителів і дані численних досліджень свідчать про здатність сучасних молодших школярів засвоїти програмовий матеріал. На тлі достатнього психічного розвитку, а також вдосконалення здатностей до навчання наведені дані про зниження інтересу до школи у певній частині учнів-початківців начебто незрозумілі, якщо взяти до уваги їхній інтелектуальний розвиток. Імовірніше шукати причину цього явища у мотивах навчання і передусім — у методах їх формування.

Відомо, що першокласники з великим бажанням ідуть до школи, прагнуть добре вчитися, виконувати вказівки учителя, прислухаються до його оцінок, зауважень. Для новачків класовод уособлює безпосередній зв'язок зі школою, з тим престижним становищем, яке вони зайняли, ставши учнями. Внаслідок такої оцінки ролі педагога дитина відкрита його безпосередньому впливу. Тож він може користуватися найекономнішими прийомами «референтної педагогіки»: сповіщати учнів про певні вимоги до них, жадати виконання розпоряджень, не завжди вдаючись до роз'яснення їх

мети: досить того, що це розпорядження вчителя, що воно виконується як шкільне завдання. Емоційно піднесене ставлення дітей до школи вмотивовує їхнє бажання виконувати настанови класовода, щоб заслужити його схвалення. З часом, завдяки розширенню зв'язків з іншими педагогами (вчителями співів, фізвиховання, малювання, вихователем, піонервожатим), впливу старшокласників, товарищів за місцем проживання ставлення до школи дещо змінюється.

Провідне місце у руйнуванні первинних взаємин з учителем належить задоволенню потреби у новому соціальному становищі — ролі школяра. Психолог Д. Б. Ельконін справедливо зауважує, що існує певна розбіжність між бажанням дитини стати школярем та виконанням обов'язку працювати над засвоєнням навчального матеріалу: «Між мотивуючою функцією позиції школяра й змістом того, чим займається школяр на уроках математики чи мови, немає прямого зв'язку. Якщо ці заняття нецікаві й одноманітні, інтерес до них втрачається» (Ельконін Д. Б. Психологія обучения младшего школьника. М., 1974, с. 43). Виникає нова орієнтація у ставленні до школи, до навчання, обов'язку сумлінно виконувати завдання вчителя. У чому ж її особливості? Як запобігти негативним змінам у розумінні молодшими школярами учнівських обов'язків?

Протягом трьох років ми вивчали за відповідною програмою 106 молодших школярів з кількох київських шкіл. Серед них були: 35 сильних учнів (відмінники і ті, хто вчиться на «добре» й «відмінно»), 35 середніх (переважно «задовільно» та «добре»), 36 слабких (в основному «задовільно», іноді бувають і двійки). Проводились тривалі спостереження за життям класних колективів, у яких навчалися ці школярі, за кожним з них, застосовувались методи індивідуального анкетування, інтерв'ю, ряд дослідів, за допомогою яких вивчались особливості прийняття дітьми вимог шкільного навчання, ставлення до труднощів та його динаміка.

Дані дослідження показали: негативні зміни у ставленні молодших школярів до школи й навчання менші за ті, що були виявлені дослідженнями попередніх років. Є підстави вважати, що цьому сприяло впровадження у шкільну практику удосконалених програм. За допомогою інтерв'ю, у якому були й такі запитання: Чи подобається тобі вчитися? Що тобі подобається в учінні? Чому ти хочеш продовжити вчитися у школі? та ін., встановлено, що переважна більшість опитаних позитивно ставиться до навчання. Цікаво, що на початку III чверті жоден з першокласників, які відставали у навчанні, не висловив невдоволення школою, хоч більшість учителів передбачала саме таку реакцію. Посередньо та добре встигаючі діти дали відповідно 97% та 94,7% позитивних відповідей. А відмінники вважали, що уроки співу й праці не відрізняються від занять у дитсадку, тому нецікаві.

Серед мотивів прийняття шкільного навчання молодші школярі називали прагнення «бути грамотним; навчитися швидко читати великі книжки; лічити самостійно; стати освіченими, щоб потім піти працювати» тощо. Особливе місце посідає бажання «стати дорослим» — майже кожен з опитаних першокласників висловлював його. З бесід ми дізналися, що діти так чи інакше пов'язують вступ до школи зі здійсненням цієї мети.

Згодом захоплення школою пригасає. Так, на запитання, чи подобається вчитися в школі, учні дали такі відповіді (табл. 1):

Таблиця 1

Групи учнів		Вибір серед запропонованих зразків відповіді, %		
		завжди подобається	часто подобається	здебільшого не подобається
друго-класники	добре встигаючі	5,3	92,0	2,7
	посередньо встигаючі	3,0	97,0	—
	слабо встигаючі	—	100	—
третьо-класники	добре встигаючі	—	97,3	2,7
	посередньо встигаючі	—	97,0	3,0
	слабо встигаючі	—	94,5	5,5

Як бачимо з наведених даних, більшість учнів позитивно сприймає навчання у школі. Привертає увагу розбіжність відхилень від норми. Певне розчарування спочатку виникає у добре встигаючих учнів, але воно гальмується успіхами у навчанні. У середніх та слабких учнів зміни у ставленні до школи з'являються лише на третьому році, однак вони більш виразні, передусім — у слабких. Які ж особливості шкільного життя їх спричиняють?

Порівняння цілей навчання дітей кожної спостережуваної групи показує, що віддалені, перспективні цілі майже не зазнали змін протягом трьох років. Характерно, що слабкі учні хочуть «відмінно вчитися, одержувати п'ятірки». Вони впевнені, що «відмінно вчитися — цікаво: стаєш розумнішим, можеш після закінчення школи стати ким тільки захочеш», — називають улюблені соціальні ролі, професійні заняття (20%); вони усвідомлюють, що «приємно добре вчитися: швидко виконуєш домашні завдання, вчителька не сердиться, вдома не карають, не дражнять «двійчником» (22%). Частина відстаючих вважає, що «відмінно вчитися, бути відмінником, заслужити золоту медаль за успіхи в школі — найперша мрія» (8%). Мотивація слабких учнів майже не відрізняється від мотивації відмінників. Вони так само воліють «багато знати і вміти, бути корисними Батьківщині, виправдати надії батьків, заслужити схвалення вчителя» та ін. Це тільки «знані мотиви» (О. М. Леонтьєв); усвідомлені завдяки впливу дорослих, однак безпосередньо не спонукають дітей до практичних дій, до певної віддаленої мети.

Чітко помітна відмінність у ставленні до навчання дітей з виділених груп. З'ясовуючи питання про те, що саме приваблює у школі кожного з учнів (3 клас), ми одержали такі дані (табл. 2):

Таблиця 2

Висловлювання учнів	Процент		
	добре встигаючих	посередньо встигаючих	слабо встигаючих
1. Подобається дізнаватися про все нове, розв'язувати задачі, писати, вчити вірші;	32,0	25,0	17,0
2. В школі краще вчитися, ніж у дитсадку: а) задають уроки, вчитель усе пояснює;	29,0	9,4	17,0
б) швидко проходять уроки й можна йти додому, тут веселіше, можна дружити з новими дітьми, одержувати п'ятірки	5,0	13,0	22,2
3. Не думав про це	5,0	3,0	11,3

У таблиці наведено типові відповіді учнів третього року навчання. Зіставляючи їх, ще раз переконуємося, що зміни у ставленні до школи передусім виявляються в реальних мотивах навчання. Негативні зміни проступають у ставленні молодших школярів, які відстають, до навчальної роботи (розв'язування задач, заучування віршів, письмо тощо). Вони вже звикли до неприємностей, викликаних низкою непереборених труднощів в учінні. Особливістю відстаючих, за нашими даними, є двоїсте ставлення до школи: з одного боку, їх, як і всіх учнів-початківців, приваблює новий матеріал, радощі шкільного життя, пов'язані з ними особисті цілі, а з другого — вони не завжди спроможні опанувати нові відомості, їх пригнічують незадовільні оцінки (див.: Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980). Інтерес до змісту виучуваного у цих дітей, таким чином, відокремлюється від роботи над його засвоєнням. Слабо встигаючі позитивно ставляться до перебування в школі, проте розв'язання різноманітних учбових задач не викликає у них задоволення через те, що вони не досягають бажаних успіхів у цій роботі. Зустрічі з неподоланими труднощами значно послаблюють їхнє бажання вчитися.

В одному з дослідів, метою якого було запобігти такому роздвоєнню намірів слабких учнів, вивчалось їхнє ставлення до математичних задач різної складності.

В ході індивідуальних занять з учнями 2-го і 3-го класів їм пропонували класифікувати на власний розсуд задачі програмової складності, виділивши: дуже важкі, важкі, посередньої складності та легкі, а також висловитись про те, які з визначених типів задач їм особливо подобаються. З-поміж учнів, що мали незадовільні оцінки з математики, більшість висловилося за легкі задачі («бо їх я вмю розв'язувати»). Такого наміру вони дотримувались в наступному досліді, де треба було обрати одну з класифікованих ними задач для самостійного розв'язання. Посередньо встигаючі з математики («трійчники») спочатку обирали важкі задачі, та, опинившись перед необхідністю їх розв'язувати, хотіли братися за легші. Деякі діти пропонували замінити легкі задачі прикладами. Наміри їх не змінилися навіть тоді, коли їм вдалося розв'язати обрану задачу.

На противагу їм сильні учні не тільки обирали складні та дуже складні задачі, а й самостійно їх розв'язували. Зазнавши невдачі, замовляли задачі такої самої складності або навіть вищої. Більшість відмінників намагалась розв'язувати дуже складні задачі — допущені помилки їх не зупиняли, а часто-густо ще підсилювали запал.

Аналіз даних дослідження доводить, що істотніші зміни у ставленні до навчання характерні для відмінників (найактивніша частина сильних учнів) та відстаючих. Навчання поступово стає для одних і других менш цікавим і прийнятним, ніж на його початку, оскільки не задовольняє безпосередньо реальних мотивів, пов'язаних з допитливістю, позитивними емоціями переосмислення набутого досвіду тощо. Причини певного розчарування різні для відмінників та слабких учнів. Спільним є те, що методи заохочення до навчання, орієнтовані у практиці початкової школи на «середнього учня» минулих років, малопродуктивні в роботі, особливо з сучасними школярами, в яких більш розвинений потяг до самоствердження у навчанні. За цих прийомів майже не беруться до уваги інтелектуальні можливості відмінників, непридатні вони й для заохочення відстаючих.

Навчання, у якому не враховано індивідуальних особливостей дитини, як відомо, спричинює затримку її розвитку. За нашими даними, насамперед погіршується ставлення слабких учнів до процесу навчання, зокрема до розв'язування різноманітних учбових задач. Негативні переживання, викликані неуспіхами в оволодінні способами дій, розуміння матеріалу як цікавого, але надто важкого для засвоєння, підсилюють незадоволення навчанням.

Ці, спочатку незначні, зміни у ставленні дітей до навчання серйозно не хвилюють учителів, які орієнтуються в основному на показник успішності — оцінку. Зниження інтересу школярів до навчальної діяльності вони помічають тоді, коли воно дезорганізує засвоєння учнями знань, недостатньо розвинена воля заважає їм під впливом усвідомлення обов'язку систематично переборювати навчальні труднощі.

Непринятною є орієнтація вчителя лише на зацікавленість дітей новим матеріалом, складністю завдань, певними видами роботи та ін. Потяг до нового, невідомого, а тому захопливого (наприклад, незвично сформульовані математичні задачі у досліді) актуалізується у молодших школярів завдяки систематичній інтелектуальній роботі, до якої їх залучає педагог. Та зацікавленість змістом навчальних задач, як свідчать наші дані, характеризує не тільки сильних учнів, а й відстаючих, у яких, проте, цей інтерес не переростає безпосередньо в діяльні мотиви розумових дій, спрямованих на пошуки відповідного розв'язку, а залишається на рівні споглядальної зацікавленості.

Вимога індивідуалізувати навчання, таким чином, — одна з ключових в оптимізації початкової освіти. Однак необхідність враховувати індивідуальні особливості дітей передбачає вирішення низки теоретичних та прикладних питань. Так, учителю треба оперативно визначати міру доступності для кожного школяра учбових задач, щоб за їх допомогою розвивати в нього прагнення самостійно розв'язувати, а згодом і знаходити задачі в якійсь наочній ситуації (навчальній, практичній тощо). Методичні рекомендації з цього питання однозначні: труднощі мають бути оптимальними. Досліди свідчать, що занижений, відносно очікувань відмінників, рівень складності розв'язуваних задач спричинює поступове зниження інтересу до навчання.

Однак труднощі, з якими стикаються молодші школярі у навчанні, можуть відігравати й позитивну роль — заохочувати до їх подолання і негативну — якщо вони не подолані. Застосувати надійний спосіб визначення індивідуальної міри труднощів практично означає вирішити одну з провідних проблем індивідуалізації навчання у 1—3 класах: вивчати кожне питання на високому рівні узагальнення й у високому темпі.

Якими ж психологічними особливостями позначений процес переборення молодшими школярами труднощів у навчанні?

На практиці, на жаль, врахування ступеня труднощів спирається на інтуїтивне припущення вчителя. Об'єктивно воно зумовлене недостатньою визначеністю самого поняття «трудність задачі». Носієм труднощі подекуди вважається сама задача. Проте відомо, що ті самі учебні задачі вимагають від молодших школярів з різною підготовкою неоднакових зусиль, більшої або меншої витрати часу, деякі учні взагалі неспроможні самостійно їх розв'язати. Тому трудність слід розуміти як характеристику не задачі, а процесу її розв'язування певним учнем. Це відношення між ступенем підготовленості школяра до розв'язування задачі та її складністю. Тому варто визначити такий показник міри труднощів, який закономірно пов'язаний з самим процесом розв'язування. Поки що використовуються не прямі, а опосередковані показники: витрата часу, ступінь успішності тощо (див.: Балл Г. О. Проблема кількісної оцінки труднощі та складності завдань. — Філософська думка, 1971, № 1). Взяті разом, вони істотно допомагають визначити зміст труднощів розв'язування. Проте для практики навчання опосередковані показники надто трудомісткі, тому й не прижилися в школі. Потрібні більш однозначні й оперативні показники.

Бесіди і спостереження за роботою учнів над задачами свідчать, що діти не тільки вдаються до різних прийомів пошуку правильного розв'язку, а й виконують необхідні дії (це принципово важливо!) на різному рівні та ступені узагальнення. Залежно від цього вони виконують однакові перетворення, але діють по-різному: одні — «в умі», інші — спираючись на певні записи або схеми, ще інші пояснюють уголос задачу, звертаючись до себе як уявного опонента, частина учнів потребує відтворення задачної ситуації наочно тощо. Таким чином, індивідуальні труднощі розв'язування задачі вносять корективи у дії школяра, знижуючи їх рівень у прямій залежності від ступеня труднощів. Ці рівні виконуваних дій відповідають відомій гіпотезі психолога П. Я. Гальперіна про поетапне формування мислительних дій на трьох рівнях: а) в умі; б) в гучній мові; в) з матеріальними предметами або їх зображеннями. Рівні труднощів розв'язування та дій з предметом задачі, як бачимо, обернено залежні: низький рівень дій (звернення до наочно відтвореної задачної ситуації, «ручне мислення» та ін.) відповідає найвищому рівню труднощів і навпаки, — дії «в умі» є показником незначних інтелектуальних перешкод.

Дослідне випробування рівня дій учнів з задачами як показника міри труднощів у розв'язуванні довело його придатність та надійність. Були визначені межі застосування цього показника: верхня межа — учень знаходить спосіб розв'язання задачі безпомилково, майже не затримуючись; нижня межа — зіткнення учня з задачею, труднощі розв'язування якої вищі за його можливості у цій ситуації.

Індивідуалізація навчання на цій основі особливо ефективна у роботі з відстаючими. Корекція ставлення таких дітей до шкільної науки, яку ми провадили в експерименті, полягала в розробці й проведенні системи індивідуально-групових занять, однією з головних цілей яких було зблизити зміст мотивів виконання завдань слабкими учнями і добре встигаючими. Це дало змогу неухильно дотримуватись правила: до складніших завдань (за труднощами) слабкі учні залучаються тоді, коли вони впевнено долають труднощі попереднього рівня.

Особлива увага приділялася емоційному закріпленню позитивного оцінювання кожним вихованцем успіхів у розв'язанні певних учебних задач. У бесідах підкреслювалась роль власних зусиль у самостійному досягненні навіть незначних успіхів. У кінцевому результаті в школярів зросла впевненість у собі, відновилося прагнення самостійно шукати розв'язок задач, ефективнішим став інтерес до знань, учбового матеріалу, до навчальної роботи в цілому.