Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

М.Е. ПІСОЦЬКА

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

ХАРКІВ
2018

УДК[378.147:5](477)”19/20”

Рецензенти:
О.А. Гнізділова, д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленко;
Л.В. Герасименко, д-р пед. наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського;
Л.Д. Зеленська, д-р пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Рекомендовано до видання рішенням Вченої ради Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди Протокол №2 від 27. 02. 2018 р.

Пісоцька М.Е.
Індивідуалізація навчання студентів природничо- математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини XX – початку XXI століття: теорія та практика : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2018. 533 с.

У монографії на основі аналізу широкої джерельної бази розкрито міждисциплінарний характер проблеми індивідуалізації та індивідуальності людини, проаналізовано термінологічне поле досліджуваного феномена, надана загальна характеристика індивідуалізації навчання, систематизовано цінний досвід діяльності викладачів щодо її здійснення у різних напрямах, висвітлено особливості генези та етапи розвитку проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів у визначених хронологічних межах.

Рекомендована для студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, учителів різних типів навчальних закладів, а також широкого кола читачів, що цікавляться проблемою індивідуалізації особистості, врахування індивідуальних особливостей людини у процесі навчання.

Id orcid. org / 0000-0002-8743-7728

Ученому-дидакту, вчителю,
доктору педагогічних наук,
професору, члену-кореспонденту
НАПН України
Лозовій Валентині Іванівні
з вдячністю і повагою.

ЗМІСТ

ВСТУП……5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ…12
1.1. Відображення індивідуальності як педагогічного феномену в науковій літературі……....12
1.2. Розкриття індивідуалізації у філософсько-соціологічних та психолого-фізіологічних дослідженнях……..37
Висновки до розділу 1……..61
Список використаних джерел до розділу 1……....64
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ……..……75
2.1. Термінологічне поле проблеми індивідуалізації навчання…….75
2.2. Теоретичні підходи до визначення сутності індивідуалізації навчання…….. 108
Висновки до розділу 2……...130
Список використаних джерел до розділу 2…….132
РОЗДІЛ 3. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД…….147
3.1. Етап становлення проблеми індивідуалізації навчання в межах розробки теорії та практики індивідуального підходу (1950 – 1960 роки)……..148
3.2. Етап розвитку теорії і практики індивідуалізації навчання в різних напрямах (1961 –1986 роки)…….. 162

3.3. Етап інтенсивного розвитку проблеми індивідуалізації навчання в контексті гуманістичної парадигми (1987 – 2013 роки)……..205

Висновки до розділу 3……...245

Список використаних джерел до розділу 3……..249

РОЗДІЛ 4. ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ……292

4.1. Напрями реалізації індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на лекційно-семінарських формах…….292

4.2. Специфіка індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей при інших формах організації навчання……....317

4.3. Форми і методи індивідуалізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей…….343

4.4. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей в умовах комп’ютеризації освіти……369

4.5. Особливості індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей……..398

4.6. Практика як середовище індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей.....……...427

Висновки до розділу 4.....……..451

Список використаних джерел до розділу 4.....……....464

ВИСНОВКИ…….498

ДОДАТКИ…….506

ВСТУП

Розвиток природничо-математичних галузей є одним з чинників економічного прогресу країни та її конкурентоспроможності на світовій арені. Але в останні роки в Україні спостерігається стійка тенденція зниження рівня шкільної підготовки з природничо-математичних дисциплін та зменшення кількості випускників, що виявляють зацікавленість у галузях з профільними природничо-математичними науками. Вирішення окресленої проблеми лежить у площині модернізації навчання майбутніх педагогів природничо-математичних дисциплін, забезпечення оптимальних умов для збереження та розвитку їхнього потенціалу, формування професіоналізму, надання можливостей для творчої самореалізації, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Індивідуалізацію в контексті дослідження розуміємо як процес, який спрямований на розвиток індивідуальності, передбачає виокремлення (виділення) студента в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей, потребує реалізацію системи індивідуалізованих способів та прийомів, взаємозумовлених дій викладача та студентів на всіх етапах навчальної діяльності.

Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей має свої особливості, що пов’язані з специфікою підготовки учителів даного профілю: використанням лабораторних робіт, практикумів, проведенням різних видів практики тощо; необхідністю розвитку специфічних індивідуальних особливостей сприйняття, пам’яті, мислення, уяви студентів (динамічності розумових процесів, гнучкості мислення, кмітливості, спритності, здатності до широких узагальнень, абстрагування, логіки міркування, мислення стислими структурами, наявності просторової уяви, математичної пам’яті, прагнення до простоти, економічності розв’язання, вміння находити логічний сенс у всіх явищах дійсності тощо).

Глибокому аналізу й усвідомленню стану сучасних процесів індивідуалізації

навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, проектуванню означеної проблеми в майбутньому сприяє вивчення, переосмислення й творче використання історичного досвіду шляхом звернення до історико-педагогічних джерел, у яких відображено теорію і практику індивідуалізації навчання, а також цінні результати науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів з окресленої проблеми.

Особливий науковий інтерес у даному контексті викликає період другої половини XX століття – початку XXI століття, для якого характерні: прискорення темпів розвитку суспільства, перехід до постіндустріального, інформаційного, індивідуалізованого суспільства; науково-технічний прогрес, мікроелектронна революція; реформаторські процеси і перетворення в освітній галузі, поступове руйнування старої парадигми, заснованої в період тоталітаризму, та затвердження гуманістичної парадигми освіти, визначення стратегічного курсу політики в освіті на комп'ютеризацію, інформатизацію, індивідуалізацію.

У даний період опубліковані праці, які дозволяють розкрити міждисциплінарний характер проблеми індивідуалізації й виділити напрями наукових пошуків: розмежування понять «особистість» та «індивідуальність», розкриття сутнісних характеристик індивідуальності, сутності, меж індивідуалізації, співвідношення індивідуалізації та соціалізації, значення індивідуалізації в персональному, історичному та суспільному аспекті з філософсько-соціологічної точки зору (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Бурачене, Г. Гак, В. Герт, Ю. Гіллер, В. Гончаров, Є. Ісаєв, І. Кон, О. Нескрябіна, В. Орлов, І. Резвицький, В. Слободчиков, В. Філіпов, Ю. Хабермас та інші); з'ясування нейрофізіологічних чинників індивідуально-психологічних відмінностей (М. Алфімова, Е. Бабинін, Ф. Ільясов, Е. Костандов, В. Небиліцин, В. усалов, П. Сімонов, Б. Теплов та інші); розкриття сутності понять «індивідуальність» та «індивідуалізація», визначення структури індивідуальності та її системотвірних ознак, виявлення закономірностей, механізму індивідуалізації

в онтогенезі, особливостей взаємодії процесів соціалізації-індивідуалізації у різні періоди індивідуального розвитку, стадій, рівнів розвитку індивідуалізації у психології (Б. Ананьєв, О. Весна, Б. Вяткін, Т. Бєлих, В. Бєлоус, Е. Голубєва, В. Мерлін, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Русалов, Д. Фельдштейн та інші).

У другій половині XX століття – на початку XXI століття інтенсивно розробляються теоретичні засади проблеми індивідуалізації навчання. По-перше, виникають концепції, що слугують теоретичним підґрунтям її здійснення: концепція розвивального навчання (В. Давидов, П. Гальперін, Д. Ельконін, Л. Занков, Н. Тализіна), концепція структури змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, В. Ледньов), концепція активізації навчання (Л. Арістова, М. Горбач, М. Данілов, В. Лозова, І. Синиця, Т. Шамова, Г. Щукіна та інші), концепція оптимізації навчання (Ю. Бабанський); концепція особистісно-орієнтованого навчання (Є. Бондаревська, О. Савченко, І. Якіманська та інші), концепція педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Ю. Орлов) тощо.

По-друге, питання індивідуалізації навчання піднімаються у межах досліджень ефективності навчання (І. Бутузов, В. Гладкіх, Г. Костюк, Д. Сонін та інші), формування позитивної мотивації до навчання (Л. Божович, В. Бондаревський, В. Буряк, Т. Євдоницька, А. Маркова, Г. Щукіна та інші), подолання невстигаємості (Ю. Бабанський, А. Бударний, А. Гельмонт, Н. Мурачковський, Е. Рабунський, Л. Славіна, В. Сухомлинський та інші), розвитку здібностей (З. Калмикова, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Лейтес, Н. Менчинська, Ф. Шморгун та інші), формування пізнавальної самостійності тих, хто навчається (Д. Вількєєв, Г. Данілочкіна, Б. Єсіпов, І. Закірова, І. Зязюн, А. Кірсанов, І. Малкін, В. Оніщук, П. Підкасистий, Н. Половнікова, І. Унт, Т. Шамова та інші), індивідуального стилю навчальної діяльності (В. Мерлін, Е. Клімов, Н. Петрова, Ю. Самарін, В. Сластьонін та інші), різних форм організації навчання (А. Бударний, І. Бутузов, В. Загвязінський, Х. Лійметс, Т. Ніколаєва, В. Оконь, Е. Рабунський, І. Чередов та інші), які суттєво збагачують теорію індивідуалізації навчання.

Розгляду означеної проблеми на новому рівні сприяють дослідження питань індивідуалізації навчання в межах розробки різних видів навчання, а саме: проблемного навчання (Л. Арістова, В. Барабаш, Д. Вількєєв, А. Габібулін, В Гетта, Ю. Гільбух, В. Євдокімов, М. Махмутов, Д. Тхоржевський, А. Фурман та інші); програмованого навчання (А. Берг, В. Беспалько, Г. Кондратенко, А. Матюшкін, А. Медведенко, І. Огороднiков, І. Чуріков, В. Чучуков та інші), комп'ютерного навчання (Г. Балл, В. Богорєв, Т. Гергей, Б. Гершунський, В. Ляудіс, Ю. Машбиць, О. Тихомиров та інші), дистанційного навчання (С. Васильченко, М. Зарічкова, Ю. Медведєва, О. Собаєва, В. Толочко, О. Хмель, А. Хуторськой та інші); модульного навчання (В. Євдокімов, І. Прокопенко, А. Фурман, П. Юцявіченє та інші).

Теоретичне переосмислення проблеми індивідуалізації навчання відбувається завдяки пошукам педагогів-новаторів, авторів педагогіки співробітництва (І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетінін та інші).

По-трете, дослідження різних аспектів індивідуалізації навчання обумовлюють необхідність обґрунтування цієї проблеми як загально дидактичної. Саме в обраний хронологічний період формується термінологічне поле, виникають та набувають уточнення поняття «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «диференційований підхід», «диференціація навчання», «диференційоване навчання».

У науково-педагогічній літературі накопичується чималий обсяг знань щодо загальної характеристики індивідуалізації навчання: сформульована мета (І. Бєлогорцева, В. Володько, Ж. Воронцова, Н. Жукова, О. Зимовіна, В. Косаріна, Г. Левченко, Н. Лобко-Лобановська, В. Міжеріков, П. Підкасистий, М. Солдатенко, І. Унт, В. Шепелева, Н. Ціось та інші), визначена сутність індивідуалізації навчання як циклічного процесу (Т. Васильєва, В. Володько, Т. Годованюк, А. Наумова, Н. Просол, П. Сікорський, М. Солдатенко та інші), виявлені основне та специфічні суперечності, що виступають джерелом, рушійною силою індивідуалізації навчання (М. Данілов, А. Кірсанов,

П. Сікорський та інші), визначена її структура, виділені системотвірні фактори індивідуалізації навчання (В. Володько, Н. Жукова, А. Кірсанов, В. Кулік, Н. Кулік, С. Мелікова, М. Малоіван, С. Овчаров, М. Солдатенко), сформульовані специфічні закономірностей та принципи (Б. Без'язичний, В. Богорев, С. Бондар, Г. Васьківська, О. Горіна, В. Кізенко, А. Кірсанов, М. Клевченя, Н. Клокар, Д. Ловцов, С. Овчаров, В. Сергієнко, П. Сікорський, А. Степанюк, А. Фурман та інші), виявлені напрями здійснення (О. Зимовіна, М. Симонова), етапи (О. Ажиппо, О. Невмержицький), умови (О. Ажиппо, О. Братанич, А. Бугра, І. Бутузов, В. Володько, І. Зязюн, А. Кірсанов, Н. Ковчин, В. Новак, О. Пєхота, Н. Прасол, М. Прокоф'єва, М. Солдатенко, В. Хільковець та інші), критерії (Н. Кононець, С. Мелікова, Н. Прасол) ефективності індивідуалізації навчання, сформульовані вимоги до якостей викладачів, які психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання (А. Бугра, В. Гладкіх, С. Романенко та іншими).

Отже, педагогічна думка другої половини XX століття – початку XXI століття дає цінний матеріал для теоретичного узагальнення проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України у світі вимог до сучасної вищої школи.

Відсутність на сьогодні цілісного історико-педагогічного дослідження, у якому в обраних хронологічних межах (друга половина XX століття – початок XXI століття) комплексно та системно аналізується теорія і практика індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів зумовили вибір проблеми дослідження.

У розділах монографії розглянуто методологічні та теоретичні засади індивідуалізації навчання, виділені та схарактеризовані етапи розвитку проблеми. На основі аналізу та систематизації психолого-педагогічної літератури, архівних матеріалів означеного періоду, широкого використання урядових документів, що спрямовували діяльність закладів вищої педагогічної освіти, відображено поступову зміну парадигми освіти, генезис поглядів вітчизняних науковців на сутність понять «індивідуальний підхід» й

«індивідуалізація навчання» та співвідношення між ними, доцільність диференціації та диференційованого підходу в освіті, діалектику колективного та індивідуального в навчальному процесі, у тому числі у зв'язку з розвитком комп'ютеризації освіти. У монографії представлено погляди науковців на вплив старої парадигми на вищу школу, базові орієнтири нової гуманістичної парадигми освіти, відмінність особистісно-орієнтованого та персоналізованого навчання від «традиційної» індивідуалізації навчання, значення програмованого навчання з точки зору індивідуалізації та причини його «забуття», переваги комп'ютерного навчання щодо його індивідуалізації над традиційним та програмованим, вади традиційної системи навчання у вищій школі, переваги та невирішені проблеми кредитно-модульного навчання, що є актуальним у контексті нашого дослідження.

У монографії представлено систематизований цінний різноманітний досвід здійснення в досліджуваний період викладачами індивідуалізації навчання, а саме: напрями її реалізації на лекціях, семінарах, практичних заняттях, лабораторних роботах, практикумах; специфіку індивідуалізації навчання на додаткових заняттях, різних видах консультацій, у процесі складання заліків, іспитів, колоквіумів; форми і методи індивідуалізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів; індивідуалізацію навчання студентів в умовах комп'ютеризації освіти; особливості індивідуалізації їхньої науково-дослідної діяльності; індивідуалізацію педагогічної, навчально-польової, виробничої, обчислювальної практики.

Вірогідність одержаних результатів забезпечується використанням широкої джерельної бази дослідження. Аналіз численної кількості історико-педагогічної літератури, документів Державного архіву міста Києва (фонд Р-346 – Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького), Державного архіву Одеської області (фонд Р-6570 – Одеський державний педагогічний інститут імені К.Д. Ушинського), Державного архіву Харківської області (фонд Р-4293 – Харківський державний педагогічний інститут імені Г.С. Сковороди), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України

(фонд Ф-166 – Міністерство освіти УРСР), поточного архіву Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, поточного архіву Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, дозволив узагальнити досвід індивідуалізації навчання в різних педагогічних вищих навчальних закладах України і нівелювати вплив регіональних особливостей на зроблені висновки.

РОЗДІЛ 1.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ .

1.1. Відображення індивідуальності як педагогічного феномену в науковій літературі.

Виявлений у процесі наукового пошуку міждисциплінарний характер поняття «індивідуальність» передбачає його багатоаспектний аналіз. У контексті порушеної проблеми дослідження в нагоді розглянути особливості трактування феномену «індивідуальність» у філософській, соціологічній, фізіологічній, психологічній науках.

Як відомо, у названих науках поняття «індивідуальність» *розглядають у взаємозв'язку та взаємозумовленості* з поняттями «людина», «організм», «індивід», «суб'єкт», «особистість», *підкреслюючи їх* специфіку. Трактування даних понять у сучасній енциклопедичній літературі наведемо в Таблиці 1.1.1.

Таблиця 1.1.1.

Визначення понять у сучасній енциклопедичній літературі.

Поняття	Визначення
Людина	«біологічна істота, яка відноситься до класу ссавців виду homo sapiens» [65,с.18]. Інші найбільш вживані назви: zoo holiticos (полісна тварина); homo faber (людина виробник); animal rationale (тварина раціональна); took making animal (тварина, що створює знаряддя); symboli-cum (людина як символічна тварина) [112, с. 200-201].
Організм	«будь-яке живе тіло, істота, неподільно зв'язані в одне ціле частини чого-небудь» [23, с. 679], сукупність біологічних якостей людини: «специфіка тілесної організації», «біохімічні індивідуальні особливості», «нейрофізіологічні основи індивідуальності» [65, с. 19].
Індивід	«окремо взятий представник людського роду, суспільства, народу, класу, соціальної групи, як самобутній соціальний атом... принципово неподільний елемент буття соціуму» [25, с. 404], «окрема людина з усіма її людськими якостями, включаючи біологічні, психологічні, соціально-культурні та інші особливості, що притаманні людині взагалі у

Продовження Таблиці 1.1.1.

Поняття	Визначення
Індивід	відмінності від тварин» [78, с. 204].
Суб'єкт	«носій певного роду діяльності». Поняття пов'язують із «здатністю людини виходити за межі існуючого та робити предметом власну життєдіяльність» [114, с. 567].
Особистість	персона (з латинської persona – маска, роль актора) – поняття, що слугує для «відображення соціальної природи людини, розгляду її як суб'єкта соціокультурного життя, визначення її як носія індивідуального початку (інтереси, здібності, прагнення, самосвідомість та інше), що саме розкривається в контексті соціальних відношень, спілкування та предметної діяльності» [25, с. 559].
Індивідуальність	« індивідуально-суб'єктивне, внутрішній стан людини … те, що відрізняє одну людину від іншої зсередини» [112, с. 225], « сукупність психологічних властивостей, характерних рис та досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідуумів», «людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість» [23, с. 398].

Узагальнюючі погляди науковців (Л. Анциферової [9], В. Гончарова [38], Е. Ільєнкова [47], С. Максіменко [69], В. Філіпова [38]) виділимо такі положення:

– людина народжується та розвивається як певний організм «у всій специфіці фізичних якостей, елементів тваринного, біологічного» [38, с. 185];

– маючи певну специфіку власного людського організму, вона вже є індивідуальністю, але це ще не є повною мірою людська індивідуальність, бо вона ще не є особистістю та суб'єктом життєдіяльності;

– особистість «виникає тоді, коли індивід починає самостійно, як суб'єкт, здійснювати зовнішню діяльність за нормами та еталонами, що задаються ззовні…» [47, с. 331];

– коли індивід поступово перестає бути тільки «одиницею» роду та, як особистість і як суб'єкт, набуває відносної самостійності свого буття в суспільстві, здібності до творчого перетворення дійсності та самого себе, він стає повною мірою індивідуальністю (тільки тоді він може унікальним, притаманним тільки йому

способом організовувати власне життя, реалізовувати власний потенціал) [69, с. 354].

З огляду на зазначене, зрозумілими стають погляди Б. Ананьєва [7, с. 329], К. Платонова [87, с. 60], які вважали індивідуальність інтеграцією «всіх якостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності» [7, с. 329]. А значення її формування вбачали в тому, що саме створення «індивідуальності та обумовлений нею єдиний напрямок розвитку індивіда, особистості та суб'єкта в загальній структурі людини стабілізують цю структуру та є важливим фактором високої життєздатності та довголіття» [7, с. 111].

У ході дослідження встановлені погляди науковців різних галузей науки щодо:

- *співвідношення понять «особистість» та «індивідуальність»:*

– індивідуальність більш широке поняттям ніж особистість (Г. Пудікова [91, с. 42]);

– ці поняття фіксують різні боки, різні вимірювання духовної сутності людини (особистість фіксує соціально значущі риси людини, які вона виражає у формі індивідуальності) (Н. Глущенко [36], Є. Ісаєв [102, с. 353], В. Моргун [74, с. 33], В. Слободчиков [102, с. 353]);

- *розмежування сутнісних характеристик особистості та індивідуальності:*

–«якщо особистість – «верховина» всієї структури людських якостей, то індивідуальність – «глибина» особистості та суб'єкта діяльності» (Б. Ананьєв [7, с. 329]);

–особистість характеризує визначеність позиції у відношеннях з іншими, індивідуальність – визначення власної позиції у житті, сама визначеність всередині самого власного життя (Є. Ісаєв, В. Слободчиков [102, с. 355]);

–особистість є відкритою системою, системотвірним фактором якої є мета, індивідуальність – закритою системою із системотвірним фактором потребою (С. Клячін [55, с. 16]);

–особистість є відносною характеристикою людини (у залежності від відповідності світогляду та вчинків людини соціальним цінностям, що складають мораль та культуру суспільства, людина може бути чи не бути особистістю),

індивідуальність несе риси постійності, абсолютності (вона не залежить від того в якому суспільстві (колективі) знаходиться людина) (О. Гребенюк, Т. Гребенюк [40]);

- *обгрунтування їх взаємозв'язку та взаємозумовленості:*

– індивідуальне «Я» є центром особистості, її внутрішнім ядром, бо особистість не зможе отримати своє індивідуальне буття, не ставши індивідуальністю (Н. Глущенко [36]), особистість без індивідуальності є абстракцією та реально не існує (Г. Пудікова [91, с. 42]);

– з одного боку, формування індивідуальності відбувається у міру включення людини в суспільно необхідні зв'язки і під впливом особистісних властивостей; з іншого боку, індивідуальність, що формується в зрілої особистості, впливає на процес її творчого розвитку (Г. Тарасов [106, с. 126]).

У процесі наукового пошуку виявлено, що у *філософських дослідженнях* цікавого для нас періоду (працях Б. Ананьєва [6; 7], Г. Гак [29], В. Герта [30; 31], Н. Глущенко [35; 36], В. Гончарова [38], І. Кона [57], І. Маслової [72], О. Нескрябіної [79], В. Орлова [82], Г. Пудікової [91], І. Резвицького [92], В. Слободчикова [100], В. Філіпова [38], Ю. Хабермас [117] та інших) *індивідуальність розглядається як якість органічної та неорганічної матерії,* утворення якої випливає із закону безперервного руху матерії. У неорганічному та предметному світі індивідуальність відносна, бо пов'язана із зовнішньою формою існування предметів, їх одиничними ознаками. Тут має прояв закономірність: «чим вище йдемо ми в напрямку ускладнення організації цікавих для нас об'єктів, тим більш проблематичною стає їхня індивідуалізація за допомогою однієї тільки просторової локалізації» [3, с. 161]. Окремі ознаки індивідуальності притаманні нижчим формам життя. Але біологічний індивід стає незалежною індивідуальною системою тільки на рівні багатоклітинних організмів, що досягли в своєму розвитку порівняно високого ступеня структурної організації [92, с. 35-39]. Тобто, згідно названих думок, ступень прояву індивідуальності органічної матерії залежить від ступеня еволюції та досягає максимуму в людині.

Цікавими в аспекті досліджуваної проблеми є виділені у філософській

літературі *особливості людської сутності* (сутність – «сукупність істотних властивостей та якостей речі» [25, с. 1039]):

– узагальнення, універсалізація змісту у зв'язку з акумуляцією в людині змісту попередніх ступенів розвитку матерії та виникненням, внаслідок діалектичного руху, нових ознак;

– утворення людиною, як соціальним суб'єктом, соціальної форми руху матерії [38, с. 194];

– здібність людини до реалізації закладених у матерії можливостей, здібність до безкрайнього ускладнення [82, с. 122-123];

– існування в сутності кожної людини певних сил (задатків, нахилів, потреб, особливо потреби в пізнавальній діяльності, творчої активності свідомості спрямованої на творчу предметно-практичну діяльність) [38, с. 194]

– подвійність, суперечливість людської природи, що виражається в одночасному існуванні відмінності та схожості в людях [63, с. 11].

Підкреслимо, що *індивідуальність вважається умовою прояву та реалізації сутнісних сил людини, формою виразу людської сутності* [35, с. 32]. У контексті дослідження заслуговують на увагу виділені науковцями різні, але взаємопов'язані *ознаки індивідуальності, що випливають з особливостей людської сутності.*

По-перше, *своєрідність, унікальність, неповторність* індивідуальності [25, с. 404].

По-друге, *цілісність* індивідуальності. З приводу цієї ознаки зазначимо цікаве для нас її розкриття через діалектику загального, одиничного та особливого [29, с. 20; 30, с. 210; 35, с. 26- 35; 72,с. 60-61; 100, с. 8; 109, с. 163; 117, с. 35]. Так, індивідуальність як своєрідність, унікальність, неповторність вважають, передусім, одиничністю тобто тим, що існує в одиничному числі [117, с. 35]. Але зведення індивідуальності тільки до одиничності викликає, на думку науковців, «парадокс індивідуальності» [30, с. 210], бо, хоча одиничність вказує на факт існування індивідуальності, якісна визначеність індивідуального буття тут відсутня [101]. Окрім того, підкреслюють, що індивідуальність є не просто

«згусток» індивідуального, оскільки вона входить в певний клас, у неї завжди є й загальне [22, с. 110]. Тому індивідуальність визначають як унікальне, неповторне у прояві усього загального [29, с. 20]. Для нас суттєвим є уточнення І. Резвицьким, І. Фроловим, що людська індивідуальність як цілісна система, «єдність унікальних та універсальних якостей людини» [109, с. 163] містить: загальні риси, що притаманні індивіду як представнику біологічного виду та людського суспільства; особливі ознаки, які має індивід як член певної суспільно-історичної формації; одиничні ознаки, що обумовлені специфічністю його біологічної організації та соціального мікросередовища [92, с. 38]. М. Каган, А. Еткінд до особливих ознак відносять певну спільність людей (расову, національну, класову, професійну, статеву, вікову, характерологічну) і прояви цієї спільності в конкретних людях [51, с. 13].

Підкреслимо думку науковців, що *для нормального функціонування індивідуальності як цілісної системи необхідна її «відкритість» та «замкненість».* Так, замкненість, закритість системи (непроникливість для зовнішнього середовища) необхідна для стійкості індивідуальності, що відбудовується, за думкою Б. Ананьєва, внаслідок внутрішнього взаємозв'язку її якостей (особистості, індивіда, суб'єкта) [7, с. 327]. Але для збереження об'єктивної основи стійкості ця закритість повинна бути відносною, бо індивідуальність, як частина зовнішнього світу, існує та розвивається тільки в постійній взаємодії з ним [72, с. 63].

По-третє, ще однією ознакою індивідуальності вважають *здібність «бути самим собою в межах соціальної системи»* [109, с. 163], що складає «самість» людини [101]. Характеризуючи останню, акцентують на індивідуальній самобутності. З цього приводу зауважують, що спільне буття та індивідуальне буття утворюють якісно різні рівні об'єктивної реальності, діалектичну єдність протилежностей, що пронизує всі рівні матеріальної дійсності [92, с. 52]. Спільне буття розглядають як надіндивідуальне існування представників певної спільності, що містить способи та форми існування притаманні всім індивідам людського роду [109, с. 331]. Поняттям індивідуальне буття конкретизують

спосіб існування певної людини як уособленої та самостійної сутності в межах певної спільності [92, с. 57]. Різниця «між суспільним та індивідуальним буттям людини, – підкреслює В. Герт, – це різниця між всім родовим життям людини та її конкретним розвитком на рівні індивідуального буття» [30, с. 210].

По-четверте, серед ознак індивідуальності виділяють *усвідомлення на основі відношень з іншими людьми своєї автономії* як основи для більш повної єдності з суспільством. Так, Є. Ісаєв, В. Слободчиков [100] зазначають, що завдяки індивідуальності «людина уособлюється у відносно самостійну «точку буття», стає суб'єктом життя, не збігається з суспільством, з групою, з іншими, а уявляє собою окремість, що живе в межах суспільного цілого власним особливим життям». Свобода, внутрішня автономність мають вираз, за думкою О. Нєскрябіної, у таких діях як: вибір (акт волі в умовах декількох можливих ліній поведінки); рішення (відкриття ще невідомих можливостей, створення нових ступенів свободи); супротив та відповідальність (суб'єктивне буття свободи, прийняття наслідків власних вчинків). Саме ці дії, вважає автор, ведуть до самовдосконалення, розвитку індивідуальності [79, с. 39-40].

По-п'яте, до ознак індивідуальності відносять її *нестатичність*, акцентуючи на тому, що: індивідуальність конкретного індивіда розвивається в процесі його життя; трансформація індивідуальності відбувається в першу чергу за рахунок соціальних умов та характеристик; окремі риси індивідуальності можуть існувати як ще не реалізована можливість, або як те що не збилося [79, с. 50]. Оперуючи категоріями можливість та дійсність В. Герт підкреслює, що індивідуальність – це така частина свого буття, яка в деяких відношеннях більше свого буття та має здібність виходити за його межі. Індивідуальність більше свого буття, так сам як можливість більше чим дійсність. Індивідуальність більше стану буття, так як пов'язує в єдине не тільки теперішнє, але й минуле та майбутнє буття, забезпечуючи його послідовність. Індивідуальність одночасно є частиною буття як реалізація одного його варіанта можливостей та частиною буття як творення нового змісту і можливостей виходу за межі актуального та дійсного стану буття в нескінченість природи та історії роду [30, с. 213].

По-шосте, індикатором людської індивідуальності вважають *активно-творчий характер діяльності* [74]. При цьому підкреслюють здібність людини в своєму творенні «виходити за межі дійсності та створювати надприродне, метафізичне, духовне» [30, с. 211].

Отже, квінтесенцією визначень індивідуальності у філософській літературі є такі її ознаки як-от: унікальність, неповторність; цілісність; наявність власного Я, усвідомлення себе самим собою, тотожність самому собі; самостійність, автономність, свобода; нестатичність, здібність до розвитку; активно-творчий характер існування. Названі ознаки простежуються в найбільш повному визначенні індивідуальності І. Резвицького, згідно якому індивідуальність – «інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів, в межах якої їм притаманна внутрішня цілісність та відносна самостійність, що дає можливість активно (творчо) й своєрідним способом проявляти себе в навколишньому світі на основі розкриття власних задатків і здібностей та у відповідності з суспільними потребами» [92, с. 38].

Зауважимо, що у контексті нашого дослідження важливим є постановка у філософії питань про:

а) *відношення індивідуального та типового.* Узагальнюючи різні думки підкреслимо: з одного боку, типове вважають протилежністю індивідуально неповторного та зауважують, що поєднання типа та індивідуальності є нелогічним; з іншого боку, наголошують, що розподіл будь-якої психічної якості на варіанти характеризує відсутність жорсткої необхідності виразу психічної якості в одному певному значенні та, взагалі, створення класифікацій відповідає глибинній людській потребі у відкритті порядку, закономірності, передбачуваності. У вченні про типи є, на погляд О. Нескрябіної, ідеї корисні для загальної теорії індивідуальності, бо типологія: поширює наші уявлення про людську різноманітність; підкреслює залежність певних людських якостей від природних, спадкоємних факторів; не суперечить ідеї індивідуальності, якщо допускається певна свобода індивідів по відношенню до своїх психічних задатків

(спадкові фактори не всесильні, людина може розвивати власну індивідуальність, придушуючи природну обумовленість) [79, с. 33-36];

б). *можливість дослідження індивідуальності* та висновок про те, що, хоча термін «індивідуальність» використовується з відтінком відносної непізнаності, неосяжності, все ж таки індивідуальність є реальністю, яку можна спостерігати та фіксувати, відносно якої можливе вірогідне знання [79, с. 25-26].

У процесі наукового пошуку виявлено, що людська індивідуальність є предметом розгляду *соціології та соціальної психології.* Так, у соціологічних словниках та енциклопедіях індивідуальність визначають як «унікальність індивіда в соціумі» [67, с. 144], «неповторне поєднання природних і набутих у процесі соціалізації рис та здібностей індивіда» [105, с. 155].

У соціології та соціальній психології, характеризуючи людську індивідуальність, використовують поняття «Я», «самість», «Я-образ», «Я-концепція», на нашу думку, здебільшого як синоніми (Є. Андрієнко [8], І. Бех [16], М. Бурачене [21], Ю. Гіллер [32], О. Гуменюк [115], О. Демчук [42], І. Кон [58], Д. Леонтьєв [64], С. Лукомська [68], Ж. Малахова [79], М. Марінов [70], Д. Невірко [77], В. Неміровський [77], В. Огаренко [80], А. Фурман [116] та інші). Деякі визначення даних понять наведемо в Таблиці 1.1.2.

Таблиця 1.1.2.

Визначення понять «Я», «самість», «Я-образ», «Я-концепція» у соціологічній літературі.

Поняття	Визначення	Автори
Я- самість	унікальність та цілісність, що розглядається з суб'єктивного, внутрішнього боку [58, с. 41].	І. Кон
самість або Я-образ	розвинене внутрішнє утворення, за допомогою якого людина формує уявлення про свою індивідуальність, визначає власні якості, здібності, емоції і почуття, психічні процеси [16, с. 52].	І. Бех

Продовження Таблиці 1.1.2

Поняття	Визначення	Автори
Я	з одного боку, сукупність смислових відносин і установок особистості засвоєних нею в ході життя в суспільстві. З іншого боку, ні з чим не ототожнений, вільний від яких би то не було ідей і відчуттів чистий логічний суб'єкт [115, с. 48-49].	П. Фролов
Я	форма переживання людиною власної особистості, в якій вона відкривається сама собі [64, с. 226].	Д. Леонтьєв
Я-концепція	система уявлень особистості про себе, на основі яких вона будує свої стосунки зі світом і собою [53, с. 30].	О. Киричук
Я-концепція	найвище утворення самосвідомості та результат її розвитку; система уявлень суб'єкта про самого себе та своє особистісне ядро; максимально індивідуалізована, складна система [42, с. 242].	О. Демчук

Цікавим для нас є підкреслення в соціології та соціальній психології що:

– оскільки Я співвідноситься з іншими людьми, належить до якоїсь спільноти, переймає у своїй власній поведінці її установи, *самість є соціальним явищем* [80 , с. 31];

– *конструювання самості передбачає пошуки ідентичності,* яку знаходить індивід через порівняння себе з Іншим, вписуючи себе у простір можливих ідентичностей [75, с. 76];

– *із способом ідентичності людини та суспільства пов'язана дихотомія особистості-індивідуальності.* Так, для особистісного буття людини, підкреслює Г. Пудікова, характерна Ми-ідентичність, що основана на включенні в соціум та нерозривному зв'язку з правилами та нормами певного суспільства. Для індивідуалізованого буття людини характерна Я-ідентичність, що базується на самовиокремленні від навколишнього світу [91, с. 45].

Вважається, що в самості людини або Я-концепції відображається те як людина бачить себе у зв'язку з різними ролями, що грає у соціальному житті [116, с. 71]. При цьому соціальну роль трактують як «сукупність норм, які визначають

поведінку людей, що діють у певній соціальній ситуації у залежності від їхнього статусу або позиції, та саму цю поведінку, яка реалізує дані норми».

Наголошується, що соціальну роль образно можна уявити як крапку, у якій смикаються індивід та суспільство, бо в соціальній ролі проявляється індивідуальність людини, індивідуальна поведінка перетворюється на соціальну [77, с. 113]. Якщо роль прийнята особистістю, то вона є особистісною характеристикою індивіда, який відчуває рольову ідентичність, усвідомлює себе суб'єктом ролі [81, с. 154]. Питома вага різних ролей різна для різних людей і в різних ситуаціях. Для розуміння поведінки людини потрібно знати зовнішню, об'єктивну систему її ролей, їхню внутрішню структуру, сенс і питому вагу у власних очах [58, с. 36].

Підкреслюється, що взаємодія ядра особистості із зовнішнім енергоінформаційним простором позначається на формуванні певних його складників. Погляди науковців щодо структури «Я» наведемо в Таблиці 1.1.3.

Таблиця 1.1.3.

Структура «Я», «самості», «Я-образу», «Я-концепції» у соціологічній літературі.

Поняття	Структура	Автори
Я	*тілесне або фізичне Я* (переживання власного тіла як втілення Я); *соціально-рольове Я* (відчуття себе носієм певних соціальних ролей та функцій); *психологічне Я* (сприйняття власних рис, мотивів, потреб, здібностей); екзистенціальне *Я* (відображує загальні принципи відношень особистості з навколишнім світом); *сенс Я* (цілісне, інтегроване, автономне, незалежне самовідношення, сформоване на основі самооцінки, самоповаги, самоприйняття) [64, с. 226-227].	Д. Леонтьєв
Я-образ	*диференціююча складова* (знання, які виокремлюють «Я» суб'єкта порівняно з іншими людьми, що надає відчуття власної унікальності, неповторності) та *інтегруюча*	С. Лукомська

Продовження Таблиці 1.1.3.

Поняття	Структура	Автори
Я-образ	*складова* (містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особистість з іншими людьми) [68, с. 187].	С. Лукомська
Я-концепція	*когнітивна* (уявлення про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість, тобто самосприйняття), *емоційна* (самоповага, самолюбство, самопринижения тощо), *оцінно-вольова* (прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та інше) [16, с. 67].	І. Бех
Я-концепція	*когнітивна; афективна* (як результат адекватної, завищеної, заниженої самооцінки); *аксіологічна* (прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу, самовизначитися як результат пошуку й знаходження в ієрархічному ціннісному просторі варіанта сенсу життя); *праксеологічна* (модифікація в поведінці установок на себе, самоактуалізація) [53, с. 30].	О. Киричук
Я-концепція	когнітивна, оцінно-емоційна, поведінкова [116, с. 71].	А. Фурман, О. Гуменюк
Я-концепція	*когнітивна* (самопізнання, самоусвідомлення), *емоційно-ціннісна* (самооцінка, самоставлення), *регулятивна* (Я-поведінка, саморегуляція) [42, с. 242].	О. Демчук

Зауважимо також, що науковці з огляду на зміст та характер уявлень про себе виділяють «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє» та підкреслюють, що *Я-концепція є динамічним утворенням, вона здатна змінюватися, ускладнюватися тобто розвиватися протягом усього життя* [42, с. 242].

Вважаємо, що розумінню розвитку досліджуваної нами проблеми сприяє й вивчення поглядів науковців цікавого для нас періоду (М. Алфімової [5], Е. Бабиніна [12], М. Єгорової [45], П. Єршова [98], Ф. Ільясова [48], Е. Костандова [59], Р. Левонтіна [63], Т. Марютіної [45], В. Небиліцина [76], В. Русалова [94; 95; 96], П. Сімонова [97; 98], Б. Теплова [107] та інших) щодо *нейрофізіологічних чинників індивідуально-психологічних відмінностей.* Зауважимо, що у *психофізіології людську індивідуальність розглядають через*

особливості певного організму. При цьому підкреслюють:

– поняття «організм» у широкому розумінні включає в себе «анатомоморфологічну структуру, фізіологічні та нервові процеси, вищу нервову діяльність разом з механізмами роботи органів почуттів» [65, с. 48];

– усі психічні властивості людини є результатом її індивідуального розвитку (онтогенезу) [103, с. 95], який здійснюється завдяки впливу діючих генів та середовища [60, с. 340; 63, с. 28].

Характеризуючи придбані за життя та успадковані якості, *у фізіології використовують поняття генотипу та фенотипу.* Вважають, що генотип «вбирає все те, що успадковується – набір молекул ДНК, гени» [63, с. 31] та виконує подвійну функцію (типізує та індивідуалізує розвиток) [45, с. 10]. Фенотип уявляє собою всі прояви організму (включаючи його морфологію, фізіологію та поведінку) у конкретні моменти його життя та може бути результатом і унікальної генетичної конструкції, і унікального досвіду людини [45, с. 10; 63, с. 31].

Зазначимо, що *відповідно вчення І. Павлова головними детермінантами індивідуальності вважають властивості вищої нервової діяльності*, тобто уроджені характеристики нервової тканини, що регулюють основні процеси (збудження та гальмування) умовно-рефлекторної діяльності: сила, урівноваженість, рухливість. Під силою нервових процесів І. Павлов розумів ступінь їхньої вираженості та здібність до багаторазового відтворення умовних рефлексів, під рухливістю – швидкість та можливість переходу від збудження до гальмування та навпаки, а також швидкість зміни поведінкової реакції при змінах зовнішнього середовища. На основі поєднання цих параметрів ним були виділені три сильних та один слабкий типи вищої нервової діяльності з уточненням, що в основному люди уявляють собою різні варіанти, або перехідні стадії від одного типа до іншого. Крім того, згідно І. Павлову, люди відрізняються й співвідношенням між першою та другою сигнальними системами. Вводячи з цього приводу поняття про специфічні *людські типи вищої нервової діяльності,* ним були виділені художній (яскраво виражена діяльність першої сигнальної

системи), мисленнєвий (різке превалювання діяльності другої сигнальної системи), середній (збалансована діяльність обох сигнальних систем) та геніальний (особливий розвиток одночасно обох сигнальних систем) типи. Взагалі завдяки роботам І. Павлова утвердилося уявлення про тип вищої нервової діяльності як сукупність вроджених та придбаних за життя властивостей нервової системи, що визначають характер взаємодії організму з навколишнім середовищем та знаходять відображення в усіх його функціях [118, с. 500-502].

Підкреслимо, що в досліджуваний період виникли *концепції,* які дозволили суттєво розвинути вчення І. Павлова. По-перше, згідно концепції *В. Небиліцина [76], Б. Теплова [107]* вірніше вести розмову не про типи вищої нервової діяльності, а про *властивості нервової системи,* комбінація яких характеризує індивідуальність. Названі вище характеристики були «розщеплені» на 10 первинних та 5 вторинних властивостей: сила, лабільність, рухливість, динамічність, концентрованість по збудженню та по гальмуванню, урівноваженість по кожній з первинних властивостей (урівноваженість по силі, урівноваженість по лабільності та інше) [11, с. 12-14].

В. Небиліциним для характеристики властивостей, які мають особливе значення для індивідуальності людини було введене поняття *«загальні власнивості нервової системи»* та виділені серед них *емоційність на активність*. За думкою В. Небиліцина, Б. Теплова, в основі активності лежать індивідуальні особливості взаємодії збудливої ретикулярної формації мозкового ствола і передніх (лобових) відділів нової кори, тоді як емоційність визначається індивідуальними особливостями взаємодії лобових відділів кори з утвореннями лімбічної системи мозку (структури, що регулює сферу мотивацій та емоцій) [98, с. 10].

Зауважимо й думку Б. Теплова, що *властивості нервової діяльності мають прояв головним чином у динамічному аспекті поведінки, тобто в темпераменті та здібностях людини.* У меншому ступені – у змістовних аспектах діяльності (потребах, мотивах, цілях, знаннях та інше). А також уявлення В. Небиліцина, Б. Теплова про те, що поряд із загально типологічними властивостями існують

парціальні (часткові) типологічні якості, що відображують функціонування окремих галузей кори (слухової, зорової, моторної тощо), що мало велике значення для визначення *спеціальних вроджених здібностей людини* [118, с. 509].

По-друге, у відповідністю з *концепцією о системі чотирьох мозкових структур П. Сімонова [97; 98]* основу типів вищої нервової діяльності та властивостей екстраверсії, інтроверсії, невротизму, стабільності утворюють індивідуальні особливості взаємодії *лобної кори, гіппокампа, гіпоталамуса та мигдалини:* переважання в суб'єкта функцій лобної кори та гіпоталамуса веде до холеричного темпераменту, функціональне переважання системи гіппокамп – мигдалина веде до меланхолічного темпераменту, переважання системи гіпоталамус – гіппокамп відповідає сангвініку, домінування системи мигдалина – лобна кора відповідає флегматику, переважання функцій інформаційних структур (лобної кори та гіппокампа) характерно для екстраверта, переважання мотиваційних систем (гіпоталамуса та мигдалини) створює інтроверта [41, с. 198-199].

По-третє, згідно іншого підходу до розуміння індивідуальності запропонованого *В. Русаловим [94; 95; 96]* на основі теорії П. Анохіна про функціональні системи, у відповідності з чотирма основними блоками *функціональної системи* (метаблоками аферентного синтезу, програмування, виконання та зворотного зв'язку) [96, с. 44], існує *чотири вимірюючи характеристики темпераменту: ергічність* (витривалість), що характеризує ступінь напруги взаємодії організму з середовищем та пов'язана з блоком аферентного синтезу; *пластичність* (варіабельність), що відображає легкість перемикання з однієї програми поведінки на іншу та визначається роботою апарату програмування; *швидкість* (аспект активності), що залежить від швидкості виконання поточної програми поведінки та відображає роботу виконавчих апаратів; *емоційність* (чутливість), що характеризує рівень чутливості до розбіжності реального результату дії з його нейронною моделлю та пов'язана з механізмами зворотного зв'язку [95]. За його думкою, утворення формальних ланок у функціональних системах у процесі життєдіяльності

відбувається за трьома напрямками: *динаміко-енергетичному, емоційному* (за рахунок різної чутливості до зворотного зв'язку) та *«преференціальному»* (узагальнення, що приводить до формування програм переваги, насамперед стимулюючого середовища – речі, люди та інше) [96, с. 44-45].

В. Русаловим також була запропонована *концепція трьох рівневої структури властивостей нервової системи. Рівень нейронів та рівень комплексів структур мозку* за В. Небиліциним були доповнені третім рівнем – *властивостями цілого мозку.* На думку В. Русалова, цей рівень є найбільш важливим для прояву індивідуальних відмінностей, особливо у відношенні темпераменту й здібностей, та саме він відображується в спектральних параметрах загально мозкової ЕЕГ [118, с. 510].

По-четверте, М. Бодуновим, Н. Лейтес, В. Русаловим було доведено, що багато інтелектуальних та темпераментних характеристик щільно пов'язані з *інтегральними характеристиками біоелектричної активності мозку людини.* Наприклад, *швидкість* психічних процесів, що відіграє важливу роль у загальному рівні інтелекту, позитивно пов'язана з рівнем просторово – часової синхронізації ЕЕГ – процесів (загально мозковою лабільністю); *рухливість* психічних процесів (пластичність), що входить у структуру креативності, позитивно пов'язана з варіабельністю викликаних потенціалів (« стохастичністю нейронних мереж мозку»); *характеристики розумової та психомоторної витривалості* негативно пов'язані із загальною «потужністю» активованості (за даними енергії повільних ритмів ЕЕГ) [95, с. 6].

По-п'яте, відповідно сучасним уявленням риси темпераменту співвідносяться й з *певними біохімічними системами мозку*: серотоніновою, дофаміновою та норадреналіновою [5; 12].

Сучасні психофізіологи Е. Казін, Г. Кураєв та інші відзначають, що властивості нервової системи накладають відбиток на психічний склад людини та динаміку її психічної діяльності. Зокрема доведено, що: характеристики перемикання та розподілу уваги більшою мірою пов'язані з рухливістю; об'єм, концентрація та розподіл уваги – з силою нервових процесів. Виявлена перевага

сильних нервових процесів у запам'ятовуванні достатньо великих об'ємів інформації, важких для семантичної обробки, та перевага слабких нервових процесів при можливості використання різних способів групування стимульного матеріалу [118, с. 512].

Підкреслимо визначення у психофізіології, поряд з властивостями нервової системи, ще одного суттєвого біологічного фактора, який впливає на індивідуальність людини – *функціональної асиметрії мозку,* тобто нерівнозначності, якісної різниці «внеску» правої та лівої півкулі мозку в ту чи іншу функцію. Так, згідно досліджень П. Сімонова, права фронтальна кора переважно пов'язана з прагматичною інформацією, що придбана раніше та зберігається в пам'яті, ліва – з інформацією, що поступила в даний момент [97]. У відповідності з концепцією Е. Костандова про взаємодоповнювальне співробітництво двох півкуль, спочатку права півкуля робить зорово-просторовий аналіз діючих стимулів, а потім ця інформація передається в ліву півкулю, де відбувається закінчений аналіз та усвідомлення подразника [59]. Зауважимо наголошення Ф. Ільясова щодо викликання індивідуально-типологічних особливостей процесів сприйняття, мислення, пам'яті тим, що при обробці інформації ліва півкуля працює з дискретною інформацією, права – з неперервною. Ліва півкуля забезпечує унімодальне введення інформації, послідовний спосіб її обробки та аналітичне, абстрактне сприйняття вербальної інформації, тимчасових відношень, символів, сприятливого, смішного. Права півкуля – полі-Інтер-модальне введення інформації, паралельний спосіб її обробки та синтетичне, конкретне сприйняття невербальної інформації (у тому числі музики), просторових відношень, емоційних стимулів, несприятливого, жахливого. Ліва півкуля спеціалізується на запам'ятовуванні словесної інформації, права – образів, інтонацій. Ліва півкуля здійснює вербальне, формально-логічне, аналітичне мислення, права – невербальне, наочно-практичне, наочно-образне, інтуїтивне мислення. Ліва півкуля відповідає за вербальне спілкування, читання, письмо, рахування, права півкуля – за міміка-жестикуляційну мову, слідкування за предметами, що рухаються. При

інактивації лівої півкулі переважають негативні емоції, правої півкулі – позитивні емоції [48, с. 44-47].

Суттєвим для нашого дослідження вважаємо виділення у психофізіології, з огляду на функціональну організацію двох півкуль, *різних типів людей* (із домінуванням лівої півкулі, із домінуванням правої півкулі, із однаковим домінуванням півкуль) [99, с. 7]. А також доведення *домінування певної півкулі та наявності особливостей взаємодії між півкулями в залежності від статі.* Так, вважають, що жінки (та поле-залежні) спираються, в основному, на форми детермінації, що притаманні лівій півкулі, а чоловіки (та поле-незалежні) використовують форми, пов'язані з активністю правої півкулі [119, с. 124]. Жінок характеризує більша швидкість обміну інформацією між півкулями за рахунок анатомічних та функціональних особливостей мозолистого тіла та інших комісуральних структур. Саме тому наголошують, що чоловікам важче співвіднести інформацію, яка обробляється в лівій та правій півкулі. У той же час у чоловіків ліва та права півкулі здібні більш вибірково включатися в розумові процеси [99].

У процесі наукового пошуку виявлені й погляди на *індивідуальність людини психологів* досліджуваного періоду (Б. Ананьєва [7], О. Ахвердової [11], Н. Волоскової [11], В. Вяткіна [27], Т. Бєлих [11], В. Бєлоуса [14; 15], Е. Голубєвої [37], В. Мерліна [73], А. Петровського [83], К. Платонова [87], С. Рубінштейна [93], В. Русалова [95] та інших).

Зазначимо, що *в психологічних словниках* індивідуальність визначається як «сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людини, що відрізняє її від інших людей» [90, с. 69]; «своєрідне поєднання різних якостей та особливостей…, що притаманно даній людині та відрізняє її від інших людей [78, с. 206]; «своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність» [61, с. 115].

Підкреслимо існування в психології *різних підходів до визначення поняття «індивідуальність».* Так, Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн розглядали індивідуальність людини *комплексно, у взаємодії її психічних властивостей* та

процесів. На їхню думку індивідуальність уявляє собою: сукупність внутрішніх умов (синтез нижчих та вищих специфічних властивостей, що виконують у діяльності певну пристосувальну функцію), через які заломлюються всі зовнішні впливи (С. Рубінштейн [11, с. 38]); «єдність та взаємозв'язок її якостей як особистості та суб'єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні якості людини як індивіда» (Б. Ананьєв [7, с. 334]); прояв неповторності, складну системну якість, систему особливостей людини і як індивіда, і як організму, і як особистості (К. Платонов [87, с. 60-61]).

Відомо, що в психологічній літературі даний підхід вважається трактуванням індивідуальності з позиції принципу адитивності (*сукупність, набір, симптомокомплекс властивостей*) [11, с. 39]. До зовсім іншого підходу відносять визначення В. Мерліна, який, вживаючи поняття *«інтегральна індивідуальність»,* розглядав останню як «особливий, що виражає індивідуальну своєрідність, *характер зв'язку* між усіма якостями людини» [73, с. 19].

Зауважимо, що в психології досліджуваного періоду, крім поняття «індивідуальність», використовують поняття *«метаіндивідуальність».* Під останньою розуміють психологічну характеристику відношень людей навколо до певної індивідуальності (В. Мерлін) та реальні зміни, які індивідуальність виробляє в інших людях (А. Петровський). Як підкреслював В. Вяткін, метаіндивідуальність детермінована, з одного боку, специфічними особливостями конкретної соціальної групи та конкретної соціальної ситуації, в які вона включена, з іншого боку – інтраіндивідуальними властивостями, що притаманні самості людини як самостійної системи [28, с. 71].

Різними поглядами щодо сутності індивідуальності, введенням понять «інтегральна індивідуальність», «метаіндивідуальність» можна, на нашу думку, пояснити різні підходи до визначення *структури індивідуальності людини.* Так, *С. Рубінштейн* розумів індивідуальність як багатопланове утворення, стверджуючи що «протікання психічних процесів відбувається на різних рівнях» [11, с. 38]. Не використовуючи термін структура індивідуальності, він описував основні якості особистості, які одночасно розумів як характеристики

індивідуальності [93, с. 95]. За його думкою, люди, у залежності від загального складу їхньої індивідуальності, розрізняються за типами сприйняття та спостереження, пам'яті, уваги (у сенсі перемикання) [93, с. 96], установками особистості, системою мотивів, властивостями характеру та здібностями [11, с. 38]. Погляди інших науковців щодо структури індивідуальності надамо в Таблиці 1.1.4.

Таблиця 1.1.4.

Погляди науковців-психологів досліджуваного періоду щодо структури індивідуальності людини.

Структура індивідуальності	Автор
Індивідні особливості: первинні властивості індивіда, що включають загально соматичні, нейродинамічні та білатеральні властивості організму; вторинні властивості індивіда, тобто темперамент, органічні потреби, задатки. Складові *особистісної підсистеми*: статус особистості в суспільстві; соціальні ролі особистості залежно від статусу; мотиви діяльності залежно від цілей та цінностей особистості; відносини особистості та її світогляд; характер та схильності. Складові *підсистеми суб'єкта діяльності:* певні властивості індивіда та властивості особистості залежно від призначення діяльності [6, с. 244-246].	Б. Ананьєв
За механізмами «системного узагальнення» функціональних систем – логікою «предмета» діяльності, пізнання, спілкування чи логікою «тіла» або початкової вродженої (біологічної) метафункціональної системи: *результативні «змістовні» індивідуальні відмінності*, що торкаються соціально обумовлених якостей особистості (спрямованість, відношення, моральні установки, бажання, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички та інше) та *індивідуально-психологічні відмінності, що торкаються тільки динамічних ознак та властивостей особистості* (психодинамічні властивості особистості), які обумовлені переважно біологічною організацією людини [94, с. 20].	В. Русалов
Нижчий рівень – *сомато-морфологічна індивідуальність* (проявляється в людині, наприклад, на її фото); далі – *біохімічна індивідуальність* (має прояв у несумісності тканин	К. Платонов

Продовження Таблиці 1.1.4.

Структура індивідуальності	Автор
та алергіях); *фізіологічна індивідуальність* людини як організму (рівень певною мірою спільний у людини з безхребетними тваринами, системною якістю має індивідуальність нервизму, є вищим для людини тільки в пренатальному періоді її розвитку); *процесуальна психічна індивідуальність (*рівень певною мірою спільний у людини з хребетними тваринами, має системною якістю індивідуальність суб'єктивного, є вищим для людини тільки в момент її народження); *змістовна психічна індивідуальність* людини вже як особистості, що є продуктом її взаємодії зі світом; вищий рівень – *соціально-психологічна індивідуальність,* властивий тільки людині, визначає індивідуальність творчості особистості [87, с. 60-61].	К. Платонов
Система індивідуальних властивостей організму з її підсистемами (біохімічними, загальносоматичними, нейродинамічними властивостями); *система індивідуальних психічних властивостей з її підсистемами* (психодинамічними й психічними властивостями особистості) та *система соціально-психологічних індивідуальних властивостей з її підсистемами* (соціальними ролями, що виникають у соціальній групі та в соціально-історичних спільнотах [73, с. 50].	В. Мерлін
Інтраіндивідуальна підсистема (система організації індивідуальності, представлена темпераментом, характером, здібностями людини); *інтеріндивідуальна підсистема* (буття особистості в системі власних діючих відношень, у просторі поза органічного тіла індивіда); *метаіндивідуальна підсистема* (процес та результат відображення суб'єкта в інших людях, його ідеальності та представленості в них) [83, с. 62-64].	А. Петровський

У ході дослідження встановлено, що в психологічній літературі підкреслюється суттєва відмінність від інших концепції В. Мерліна. Якщо Б. Ананьєв, К. Платонов визнавали існування між різнорівневими властивостями індивідуальності *одно-багатозначного типу детермінації* (властивості нижчого рівня є загальною причиною, що народжує різноманітні властивості вищого рівня) [15, с. 101], то В. Мерліним був визначений різний тип детермінації між властивостями одного й того ж та різного рівнів, а також *багато-багатозначний*

тип зв'язків між різнорівневими властивостями. За його думкою, властивості одного й того ж рівня інтегральної індивідуальності пов'язані однозначно, жорстко (каузальна детермінація); характеристики різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності пов'язані між собою багато-багатозначно, гнучко (телеологічна детермінація); відрізнити різнорівневі якості інтегральної індивідуальності від однорівневих дозволяє принцип багато-багатозначності та тип математичних зв'язків [73].

Оскільки факт знайдення багато-багатозначного зв'язку між різними рівнями індивідуальності означав їх відносну самостійність, замкненість та не зведеність один до іншого [11, с. 40], психологічними дослідженнями цікавого для нас періоду було доведено виконання системотвірної функції в структурі інтегральної індивідуальності різними ознаками як-от: індивідуальним стилем діяльності, тобто обумовленої типологічними особливостями суб'єкта стійкої системи способів діяльності [54, с. 49] (Л. Дорфман, Є. Клімов, В. Мерлін, В. Чудновський, А. Щебетенко), ціннісними орієнтаціями (Н. Кірілова), спрямованістю особистості (Б. Ломов), мотивацією досягнення (Т. Копань, Т. Бєлих), пізнавальною активністю особистості (І. Боязітова, Е. Голубєва), емоційності, саморегуляції (Е. Голубєва), спільною діяльністю (О. Асмолов), способами розвивального навчання (С. Клемешов, С. Нікуліна). При цьому основну функцію системотвірних ознак науковці вбачають у тому, що вони «фіксують певне співвідношення підструктур індивідуальності – мотивації, темпераменту, здібностей та характеру, не дозволяючи виділити будь-яку з них, не руйнуючи цілісну структуру індивідуальності. Так, за думкою Е. Голубєвої, емоційність – це і прояв мотивації, і ознака темпераменту, активність – ознака і темпераменту, і здібностей» [37, с. 70].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й акцентування в психології на діахронічності («крізь тимчасовості»), пластичності, розгорнутості у часі структури індивідуальності [11, с. 46]. Зокрема, В. Бєлоус наголошує, що в інтегральній індивідуальності «внутрішньо рівневі зв'язки властивостей характеризують сутність даного віку; між рівневі – умови існування вікової

структури індивідуальності на тому чи іншому ступеню онтогенезу; діалектична єдність внутрішньо рівнених та міжрівневих зв'язків виражає сутність неперервного життєвого циклу людини в цілому» [14, с. 21].

У нагоді є думки Л. Абсалямової щодо дозрівання у часі певних рівней індивідуальності. Дослідниця зауважує, що рівень індивідуальності найбільш тісно взаємодіючий з суб'єктом «дозріває» у міру того, як людина (індивідуальність) переконується в особистій ефективності змістів цінностей, самовідносин, які можуть безперервно змінюватися, рости й ускладнюватися, та досягає свого апогею (акме) приблизно до 30 – 50 років з подальшим можливим поступовим нарощуванням акме (появою нових піків) протягом всього життя. Рівень, до якого відноситься інтелект і характер, у зв'язку із двоїстою детермінацією його властивостей, що залежать не тільки від соціальних факторів (досвіду, освіти, самоосвіти), але від природних передумов (насамперед від властивостей нервової системи), передбачає дефінітивну (зрілість формально-динамічних компонентів, що дозрівають від 12 до 20 років) і акмеологічну (ментальний і мотиваційний досвід, копінг стратегії й інші змістовні характеристики, що досягають свого апогею у 25-45 років та продовжують розвиватися й далі) зрілість. Властивості темпераментного рівня індивідуальності, що у своєму розвитку залежать переважно від властивостей нервової системи, дозрівають приблизно до 12-20 років. Рівень індивідуальності, що охоплює біологічні властивості людини як індивіда, має тільки дефінітивний аспект зрілості (становлення даного рівня – це розвиток мозку і його структур, формування властивостей нервової системи) [1, с. 11-13].

Зазначимо, що в психологічних дослідженнях цікавого для нас періоду одиницею аналізу індивідуальності вважають індивідуальні властивості. При цьому підкреслимо існування різних поглядів на те, що вважати індивідуальними, а що типовими властивостями. Так, деякі дослідники наголошують на тому, що одні властивості людини індивідуальні, інші – типові, бо індивідуальність від особистості відрізняється тим, що перша є унікальною, а друга є типовою. Інші, слідом за В. Мерліним, вважають, що у людині немає двох

сортів властивостей, одна й та ж якість людини при розгляді у певному відношенні може бути типовою та індивідуальною. Людська властивість узята у відношенні до певної (окремої) людини є індивідуально своєрідною. Властивість людини у відношенні до більш широкої чим вона сама макросистеми (біологічної, соціальної) несе на собі відбиток особливостей цієї макросистеми та у цьому сенсі є типовою [44, с. 63]. Крім того, В. Мерлін відмічав: «Кожна окрема якість людини індивідуальна також кількісно за ступенем її вираження». Індивідуально неповторним є й «поєднання типових якостей різних ступенів розвитку матерії у кожній окремій людині: біохімічних, соматичний, нейродинамічних, якостей особистості та інше» [73, с. 22].

Показово, що в психології досліджуваного періоду індивідуальні особливості людини вивчаються у зв'язку з притаманними їй типологічними властивостями нервової системи. Так, *психологічними дослідженнями доведений вплив властивостей нервової системи на індивідуальні відмінності у:* творчих здібностях (Е. Голубєва, М. Малков, Т. Суслова), інтелекті (Н. Зирянова, Ю. Мельнік), перемиканні уваги (М. Акимова, Л. Лепіхова, Є. Мозговой, Л. Фоменко), швидкісних характеристиках діяльності (С. Крівцова, М. Малков, Е. Мухаматуліна, Н. Тализіна), гнучкості мислення (М. Акимова, Л. Лепіхова), продуктивності різних видів пам'яті (Е. Голубєва), пластичності поведінки (В. Небиліцин), рухливості-інертності стиля діяльності (Є. Клімов). Для нашого дослідження суттєвим є констатування факту здійснення певного впливу властивостей нервової системи на процес засвоєння, використання людиною своїх знань та умінь в діяльності [2, с. 72]. Вважаємо важливим систематизацію М. Акимовою, В. Козловою переваг та слабких боків сильної та слабкої, лабільної та інертної нервової системи, які здійснюють вплив на процес навчання, а також компенсаторних прийомів, що дозволяють успішно оволодівати навчальним матеріалом учням певного типу [2].

Отже, вищезазначене дозволяє констатувати, що у філософії, соціології, фізіології, психології досліджуваного періоду поняття «індивідуальність» пов'язують з поняттями «людина», «організм», «індивід», «суб'єкт»,

«особистість», які вивчаються у взаємозв'язку та взаємозумовленості. Вважається, що індивідуальність є більш широким поняттям ніж особистість. Дані поняття фіксують різні боки духовної сутності людини.

З'ясовано, що в сучасній філософії індивідуальність розглядається як якість органічної та неорганічної матерії, утворення якої випливає із закону безперервного руху матерії. Прийнято, що людській індивідуальності як результату узагальнення, універсалізації змісту матерії, форми проявлення людської сутності притаманні різні ознаки.

Виявлено, що в соціології та соціальній психології при характеристиці людської індивідуальності використовуються поняття «Я», «самість», «Я-образ», «Я-концепція» здебільшого як синоніми. Людська індивідуальність вивчається як соціальне явище, яке має самісний характер існування. Підкреслюється, що індивідуальність конструюється в пошуках власної ідентичності через порівняння себе з Іншим, будування Я-ідентичності, виконання соціальних ролей.

Констатовано, що людська індивідуальність у фізіології розглядається через особливості організму, який на протязі всього життя знаходиться під спільним впливом діючих генів та середовища. Виділяються суттєві біологічні фактори, що впливають на індивідуальність людини – властивості нервової системи та функціональна асиметрія великих півкуль.

З'ясовано, що, незважаючи на відсутність єдиної точки зору на сутність, структуру індивідуальності в психології, вона вивчається як система з різними рівнями прояву людини як організму, індивіда, особистості та суб'єкта діяльності. Вважається, що між властивостями одного й того ж та різного рівнів інтегральної індивідуальності існує різний тип детермінації. Системотвірну функцію в структурі інтегральної індивідуальності виконують різні ознаки. Індивідуальність уявляє собою структуру розгорнуту в часі, кожен її рівень досягає свого акме в розвитку в різні періоди життя. Підкреслюється, що одиницею аналізу індивідуальності виступають індивідуальні властивості. Відношення інших людей до певної індивідуальності та реальні зміни, які

індивідуальність виробляє в них фіксуються поняттям «метаіндивідуальність».

1.2. Розкриття індивідуалізації у філософсько-соціологічних та психолого-фізіологічних дослідженнях.

Аналіз наукової літератури досліджуваного періоду [4; 8; 10; 13; 17; 20; 21; 24; 30; 31; 32; 33; 35; 39; 46; 50; 70; 71; 92; 102; 108] дав підстави стверджувати, що до міждисциплінарних понять відноситься й поняття «індивідуалізація». У даному параграфі зробимо спробу інтеграції наукових підходів щодо визначення сутності індивідуалізації з виділенням *умовних напрямів її розгляду (філософсько-соціологічного, психолого-фізіологічного).* Зауважимо, що характеризуючи слово «індивідуалізація» визначають його єдиний із словом «індивідуальність» корінь – індивід, що з латинської мови (individum) перекладається як неподільний. У першу чергу наведемо визначення індивідуалізації з Великого тлумачного словника сучасної української мови: «надавати кому-, чому-небудь індивідуальних ознак, рис; робити що-небудь по-різному стосовно неоднакових предметів, різних осіб» [23, с. 398]. Підкреслимо, що в даному загальному визначенні простежується акцентування на процесності індивідуалізації, індивідуальних ознаках предметів та осіб, неоднакових діях по відношенню до них.

Визначення поняття *«індивідуалізація» у сучасній енциклопедичній літературі* систематизуємо по виділеним умовним науковим напрямам та надамо у Таблиці 1.2.1. та Таблиці 1.2.2. Підкреслимо, що іноді замість вище зазначеного поняття в словниках та енциклопедіях зустрічається поняття *«індивідуація».* Останнє або визначають з посиланням на аналітичну психологію К. Юнга як визрівання самості, процес становлення внутрішнього світу людини в результаті освоєння свідомістю змісту індивідуального і колективного позасвідомого [113, с. 240], або в значенні близькому до поняття «індивідуалізація».

Таблиця 1.2.1.

Визначення понять «індивідуалізація» та «індивідуація» у сучасних словниках та енциклопедіях філософсько-соціологічного напряму науки.

Поняття	Визначення
Індивідуалізація	виділення особистості за її відмітними властивостями, навмисне відокремлення [104, с. 365].
	процес формування людини як відносно самостійного суб'єкта в ході історичного розвитку суспільних відносин.
	персоніфікована форма реалізації функцій, а також особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективного використання соціальної ролі [105, с. 154].
	процес і результат суміщення індивідуальних вимог, ціннісно-нормативних приписів, очікувань певних дій, прояву особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективного виконання суспільної ролі, із специфікою потреб, властивостей, соціальних функцій [120, с. 222].
Індивідуація	виокремлення індивідуального з універсального та їх взаємодія [113, с. 240].
	прояв живої та неживої природи як безлічі неповторних індивідів – східних, але не тотожних [111, с. 213].
	розділення загального на індивідів, на особливе, основа існування особин або особливого [110, с. 176-177].

Таблиця 1.2.2.

Визначення понять «індивідуалізація» та «індивідуація» у сучасних словниках та енциклопедіях психолого-фізіологічного напряму науки.

Поняття	Визначення
Індивідуалізація	придбання ким-небудь або чим-небудь своєрідних, характерних якостей, що відрізняє дану людину або даний об'єкт від інших, подібних їй суб'єктів або об'єктів [78, с. 205];
	потреба відрізнятися від інших людей у певному відношенні, щоб не бути або не відчувати себе в точності схожим на інших [62, с. 82].

Продовження Таблиці 1.2.2.

Поняття	Визначення
Індивідуація	повне виявлення неповторної індивідуальності людини, її повне самоздійснення [18, с. 32].
	будь-який процес, у якому різні елементи або частини складного цілого диференціюються один від одного, поступово стаючи найбільш відмінними та «індивідуальними».
	процес становлення індивіда, що усвідомлює власну індивідуальність.
	разрив соціальних зв'язків та поява особистостей, в яких відсутня лояльність по відношенню до групи [19, с. 310].

Зазначимо, що у вітчизняній науковій літературі досліджуваного періоду частіше використовують поняття «індивідуалізація». Деякі його визначення систематизуємо по виділеним умовним науковим напрямам та надамо у Таблиці 1.2.3. та Таблиці 1.2.4.

Таблиця 1.2.3.

Філософсько-соціологічне визначення поняття «індивідуалізація».

Визначення	Автори
сукупність елементів, процесів та тенденцій, які утворюють особливу форму існування явищ об'єктивного світу, особливий рівень його буття [92, с. 43].	І. Резвицький
загальна біологічна закономірність, що проявляється в нарощувані морфологічної, фізіологічної та психічної варіативності [57, с. 112].	І. Кон
самовизначеність та відособленість особистості, її виділеність з суспільства, оформленість її окремості, унікальності та неповторності [101, с. 353].	Є. Ісаєв, В. Слободчиков
певне відокремлення особистості, активна самодетермінація, формування власного внутрішнього світу, наслідок початкових етапів соціалізуючого впливу суспільства та необхідна умова подальшої соціалізації та саморозвитку [4, с. 68].	К. Алпатова
притаманна сучасності автономізація особистості, усе більш повне вивільнення індивіда з мережі стійких соціальних зв'язків, що супроводжується як позитивними (зростання свободи вибору, соціальної мобільності,	М. Марінов

Продовження Таблиці 1.2.3.

Визначення	Автори
рефлексивності) так і негативними (відчуження, дезорієнтація, криза ідентичності та інше) моментами [70,	М. Марінов
процес формування особистості, її неповторної унікальності, її власного Я [21, с. 111].	М. Бурачене
привласнення власної суб'єктивності [115, с.48].	П. Фролов
усвідомлена побудова Я-концепції, диференціація поведінки, почуттів, суджень індивіда [13, с. 70].	Є. Бєлінська, О.Тихомандріцька
інтеграція людини з самим собою, здобуття людиною самої себе для себе, що характеризує внутрішній аспект людських відносин (людина – власне «Я») [39, с. 137].	О. Горицька

Таблиця 1.2.4.

Психолого-фізіологічне визначення поняття «індивідуалізація».

Визначення	Автори
формування індивідуально-психологічних відмінностей в онтогенезі [71, с. 47].	Т. Марютіна
становлення індивідуальних способів існування, самоактуалізації та самоздійснення [33, с. 35].	С. Гільманов
гармонізація людиною власних суспільних властивостей з власними типовими, природними властивостями [106, с. 126].	Г. Тарасов
кардинальна і глибинна інверсія (звернення) індивідуального духа, упереджене і невпинне розсекречування власної самості, яка найчастіше складалася не з волі, а з невідання самої людини; трансцендування всередину, в глибини суб'єктивності, людської самості та висвітлення її [102, с. 341].	В. Слободчіков, Є. Ісаєв
усвідомлена відмова від слідування нормі – відокремлення (деоб'єктивація), звернення до індивідуального неозначеного знання (інтуїтивація), означування образу з метою його передачі, включення в соціальне знання (екстеріоризація) [24, с. 3].	О. Весна
ускладнення, диференціація, зростання сили Его, становлення самосвідомості, рух людини від залежності до автономності, від конформності до вільного самовизначення, до власного світобачення, здатності формувати свій життєвий шлях [46, с. 92].	О. Завгородня

Зауважимо, що в даних визначеннях простежуються існуючі в науковій літературі та виділені О. Весна [24, с. 8] *підходи до розуміння індивідуалізації,* згідно яким індивідуалізація постає як:

– відхилення в процесі соціалізації, що викликане все більшою включеністю внутрішніх умов;

– суб'єктивація, тобто становлення особистості як суб'єкта;

– відокремленість особистості, виділеність з суспільства, оформленість її окремості й унікальності;

– індивідуація, тобто рух від свідомого до несвідомого, становлення самості;

– інтеграція - встановлення балансу, рівноваги між індивідуальними потребами і соціальними вимогами, між соціальним і біологічним в структурі особистості;

– сублімація, розгортання індивідуальних прагнень, тенденцій в соціальному середовищі, подолання його протидії, пошук і формування механізмів виходу цим прагненням (сублімація та інше);

– варіатизація - становлення індивідуальних, варіативних рис під впливом варіативного досвіду;

– існування, індивідуальне буття особистості, що уявляє собою безперервний інтимний процес;

– реалізація унікальної сутності особистості, її творче самовираження;

– вироблення унікальних життєвих стратегій, сенсів, стилів діяльності, що відображають характер та рівень адаптивності особистості;

– вищий рівень соціалізованості особистості, що відображає її здатність до соціальної творчості, до привнесення;

– інтимізація, тобто включення соціального в глибинні верстви особистості.

Підкреслимо, що ми згодні з О. Весна [24, с. 8], Д. Фельдштейном [108, с. 215], які таке розмаїття підходів пояснювали недостатньою науковою

розробленістю даної проблеми, наявністю поодиноких досліджень сутності, специфіки, механізмів, результатів індивідуалізації.

Аналізуючи в першу чергу її розуміння *в філософсько-соціологічних дослідженнях* цікавого для нас періоду зазначимо, що науковці розглядають індивідуалізацію як:

– *тенденцію руху матерії від абстрактно-всезагального рівня її буття до конкретно-індивідуального рівня існування* пов'язану з взаємоперетворенням однорідного та неоднорідного, перервного та неперервного, єдиного та різноманітного, кінцевого та нескінченного [35, с. 76-77; 92, с. 64-65];

– *принцип буття, що розмежовує дві органічно взаємопов'язані форми об'єктивної реальності:* індивідуальне кінцеве буття окремих предметів, індивідів та загальне вічне буття як наднидивідуальне існування їх інтегрованих множин;

– *особливий спосіб суспільної обумовленості буття індивіда.* З приводу останніх двох положень І. Резвицький пояснює, що людина існує в двох вимірюваннях. Вона має індивідуальне буття в силу просторово-часової визначеності та самобутності існування в межах загальних законів дійсності. Її загальне буття включає в себе способи та форми властиві усім індивідам певної спільності. Загальне та індивідуальне буття нерозривно пов'язані між собою, не існують та взагалі втрачають свій сенс один без одного [92, с. 52-57];

– *умову та показник розвитку світу* [35, с. 76];

– *послідовність історичного розвитку* (від повновладдя в активації людини тваринної підструктури, через зростання ролі соціальної підструктури, до посилення ролі індивідуальної) *ролі трьох підструктур в поведінковій активності людини, а саме:* психофізіологічних потреб (джерел активності), що поєднують людину з тваринним світом, є умовою виживання індивіду та виду в цілому, мають за часом походження найбільш ранню – природну (інстинктивну) основу; потреб за своїм походженням пов'язаних з соціальними умовами життя людини, заданих їй цими умовами (потреб у спілкуванні, соціальній

ідентичності, в одержанні схвалення з боку); потреб пов'язаних з проявом індивідуальності, «окремості» конкретної людини (потреб в самореалізації (реалізації свого індивідуального потенціалу) та потреб у самоствердженні (бути не гірше інших, перевершувати інших, бути виділеним із маси) [32, с. 31-33].

Зауважимо, що досліджуючи *поняття, сутність, межі індивідуалізації з філософсько-соціологічної точки зору* науковці дійшли певних висновків.

По-перше, поняття *«індивідуалізація» щільно пов'язане з поняттям «індивідуальність»*. Але індивідуальність співвідноситься з категорією «сутність», індивідуалізація – з категорією «існування», бо сутність вказує на те, що уявляє собою буття, явище, предмет, існування характеризує буття з боку даності та становлення, розвитку [35, с. 76]. З огляду на це, якщо індивідуальність розглядати в статичному плані, то індивідуалізація буде виражати останню в динамічному (І. Маслова [72, с. 71], І. Резвицький [92, с. 39]). Тобто індивідуалізація, наголошує Н. Глущенко, відображує «механізм переходу від можливості до дійсності, від сутності до існування» [35, с. 93]. Водночас, поняття *«індивідуалізація людини» не тільки виражає процеси розвитку індивідуальності та індивідуального буття, але й результати цих процесів»* (В. Герт [30, с. 213]).

По-друге, індивідуалізація включає в себе як процеси формування й розвитку, так і самореалізації у зовнішньому світі індивідуальності. Тобто *самореалізація є певним боком, гранню індивідуалізації* (В. Герт [30, с. 212], Н. Глущенко [35, с. 92], І. Резвицький [92, с. 39]).

По-третє, можна вести мову про *певні ознаки, риси індивідуалізації.* Так, С. Клячін вважає, що індивідуалізації притаманна диференціація [55, с. 13]. І. Резвицький, пов'язує сутність індивідуалізації з:

– *диференціацією,* що не тотожна індивідуалізації, виступає лише її початковою фазою та передбачає відособленість індивіда від навколишнього середовища, виділення його із суспільства для набуття власної визначеності й власного буття. Автор зазначає, що диференціація сама по собі «веде до утворення абстрактної індивідуальності, для якої відособленість, відрив, різниця

є єдиною основою її існування» [92, с. 41];

– *інтеграцією* як включенням людини в систему зв'язків та відношень з навколишнім середовищем, що складають змістовну основу її індивідуального буття, бо від широти соціальних зв'язків людини залежить ступень розвитку індивідуальності;

– *централізацією,* яка на відміну від диференціації й інтеграції як зовнішніх факторів індивідуалізації є її внутрішньою основою, що поєднує всі автономні елементи структури індивіда з ядром (внутрішнім «Я») в єдину систему та обумовлює цілісний характер індивідуального буття;

– *специфікацією* як однією з форм індивідуалізації – придбанням індивідом специфічних ознак, якостей, форм діяльності, способів самовиявлення;

– *автономізацію,* що передбачає власний спосіб існування людини, здібність до самовизначення, саморегулювання. Автор підкреслює, що як ядро, умова індивідуалізації автономізація створює для неї можливість, яка перетворюється на дійсність в процесі суспільно-трудової діяльності людини, створення власних форм життєдіяльності [92 , с. 39-50].

По-четверте, *безмежність даних ознак та домінування в індивідуалізації певної спрямованості можуть привести до різних наслідків.* Так, І. Резвицький зауважує, що безмежна диференціація веде до індивідуалізму, безмежна інтеграція – до конформізму, розчиненню людини в натовпі, безмежна централізація – до «жорсткого взаємозв'язку часток в організмі, втрати варіабельності та пристосовуваності до зовнішнього середовища» [Там саме, с. 43], безмежна специфікація – до «порушення внутрішньої централізації» системи [Там саме, с. 45-46].

За думкою В. Герт різні наслідки має й домінування в процесах індивідуалізації певної спрямованості. Так, домінанта «споживання» в індивідуалізації порушує й деформує подвійність (від спільноти до індивідуальності та від індивідуальності до спільноти) спрямованості буття індивідуальності та веде до індивідуалізму, при якому задоволення власних потреб замикає на собі та підкорює собі відношення до інших. У

випадку домінування спрямованості індивідуалізації на творення при відсутності підкріплення цілей творення наявними здібностями відбувається втрата осмисленого творення, безглузда діяльна активність, в якій має прояв неадекватність засобів цілям, задач можливостям та інше. При забезпеченні реалізації індивідуальності осмисленим змістом, її потреб відповідними здібностями досягається збіг змін індивідуальності та навколишніх обставин в спів-бутті. Саме «творець» виражає собою позитивну свободу в суспільстві, затвердження власної індивідуальності в бутті як об'єктивний факт буття для інших [30, с. 213].

По-п'яте, *індивідуалізація певним чином співвідноситься з типізацією та стандартизацією.* Зауважимо, щодо співвідношення індивідуалізації та типізації існують різні думки. Так, М. Бурачене противопоставляє індивідуалізації (формуванню власного, виняткового образу та стилю поведінки, виборчому привласненню цінностей, звичаїв, смаків тощо) іншу тенденцію соціального розвитку особистості – типізацію (формування властивих усій соціальній групі або спільноті та загальних для них стереотипів поведінки) та наголошує на тому, що момент типізації переважно актуалізується в процесі соціалізації [21, с. 111]. Л. Буєва вважає типізацію та індивідуалізацію сторонами існування особистості, які взаємно доповнюють одна одну. З одного боку, соціально типове в особистості є результатом спільності умов буття та розвитку, коли виявляються, формуються, закріплюються та передаються у вигляді традицій, звичаїв, типових зразків соціальна спільність інтересів, цілей, потреб, цінностей, що відображають реальну спільність буття індивідів та груп. З іншого боку, соціально типове завжди має прояв та існує в індивідуальній своєрідності форм самоствердження особистості і є результатом її власної творчої активності, постійного самовдосконалення. Тобто діалектична міра соціально типового та індивідуального є результатом власної життєдіяльності індивіда, його напруженого духовного життя, пошуків власного «Я», свого стиля мислення та поведінки [20, с. 36]. Згідно думок І. Резвицького, типізація є необхідною формою індивідуалізації, бо в залежності від обставин людина може індивідуалізуватися як в специфічних, так і в загальних, типізованих формах [92, с. 44]. Цікаво, що індивідуалізації та типізації, зокрема Л. Буєва, протиставляє

стандартизацію (результат пасивного пристосування індивідів до обставин, процес «відтворення» однакових рис, що характеризують як сутність, так і форми її виявлення за заздалегідь заданим «ззовні» зразком), до якої призводять відхилення у типізації [20, с. 37].

Підкреслимо, що розбіжності в останніх наведених поглядах пояснюються, на нашу думку, існуванням *різних точок зору щодо співвідношення індивідуалізації та соціалізації.* У процесі наукового пошуку виявлено, що у філософії, соціології, соціальній психології, розглядаючи індивідуалізацію як феномен соціального життя, науковці (С. Арутюнян [10, с. 159], М. Бурачене [21, с. 111], Є. Ісаєв [101, с. 353], С. Клячін [55, с. 14], А. Лібін [65, с. 45], В. Слободчиков [102, с. 353]) індивідуалізацію та соціалізацію вважають двома *протилежними процесами,* бо в процесі соціалізації відбувається становлення особистості, а в процесі індивідуалізації суб'єктивної реальності – становлення індивідуальності.

Згідно іншого погляду (К. Алпатова [4, с. 68], О. Весна [24, с. 3], Д. Фельштейн [108, с. 192-193] та інші), соціалізація та породжувана нею індивідуалізація є рівноправними, рівноцінними за ступенем дії, але різними за спрямованістю, змістом, функціонально складовими єдиного процесу духовного розвитку людини (соціалізації в широкому розумінні цього терміну). Автори наголошують, що це взаємозумовлені, неможливі один без одного процеси, взаємовідношення між якими будуються *не на принципі поглинання, додатковості, а на принципі взаємодії, взаємовпливу* [24, с. 18]. Індивідуалізація є «неминучий результат (зворотний бік) процесу соціалізації, та, навпаки, розвиток індивідуалізації можливий лише «через» соціалізацію, лише на її основі, тільки соціалізація дає «матеріал», з якого можуть будуватися індивідуальні «форми поведінки» [108, с. 193].

Зазначимо й думку В. Герт, згідно якої зафіксовані даними підходами різні поняття підпроцесів розвитку індивіда та їх результатів передбачають *розрив загального та одиничного,* що не дозволяє уявити єдиний процес розвитку людської індивідуальності [30, с. 212]. З огляду на останнє зауваження та як альтернативу автор пропонує *спів-буттєвий (со-бытийный — російською) підхід* згідно якому цикл спів-

буття (со-бытия - російською) для індивідуальності в циклічних процесах індивідуалізації реалізується як процес збування співвідношення індивідуальності: з іншою (іншими) індивідуальністю (індивідуальностями), з сенсами, з предметно-речовою реальністю. При цьому, на думку автора, цикл триває від етапу стану як умови до стану як результату індивідуалізації, а результати спів-відношення в одному з циклів впливають, як умови, на процеси та результати інших циклів. У самій індивідуальності в результаті змін цілісності спів-буття можуть домінувати результати індивідуалізації на когнітивному, емоційно-почуттєвому рівнях, на рівні предметної дії, на рівні відношень з іншими як відповідність (невідповідність) усіх процесів і результатів один одному. Тобто результатами процесу збування можуть бути зміни в структурних компонентах спів-буття, а саме в процесах: ідентифікації індивідуальності у просторі спів-відношень індивідуального буття; «переплавлення» умов спів-відношень у характеристики і якості індивідуальності як результат цих спів-відношень; зміни умов спів-відношень у вигляді зміни сенсів, предметної реальності та в іншому (інших); утворенні сенсів та предметної самореалізації. По відношенню до змінених структурних елементів спів-буття в кожній індивідуальності встановлюється нова визначеність (невизначеність) самих спів-відношень. У циклі спів-буття невизначеність та визначеність однієї індивідуальності досягається через зміну визначеності та невизначеності іншої індивідуальності, тобто через зміну їх спів-відношень. Імпульсом до змін у спів-бутті можуть слугувати як зміни умов збування індивідуальностей, так і зміни властивостей однієї індивідуальності або оновлення визначеності одного із спів-відношень всередині цілісності спів-буття [31, с. 41]. Тобто, підкреслює В. Герт, єдиний процес індивідуалізації складають процеси, спрямовані «всередину» та «ззовні» індивідуальності. Ці процеси забезпечують циклічність та процесність всередині індивідуального буття. При цьому «спів-буттєві елементи виконують різні функції в забезпеченні цілісності спів-буття та в досягненні сумарного ефекту. Сенси спів-буття в свідомості – це інтегратори її цілісності при спрямованості всередину індивідуальності та її неперервності в процесах осмислення при спрямованості ззовні – на іншого, предметну реальність, самі сенси. Дії в сприянні – це зовнішні регулятори послідовності

(спадкоємності) предметної самореалізації та діяльності творіння індивідуальності в актуальній предметній реальності цілісності спів-буття. Почуття (та емоції) в спів-чутті – це каталізатори змін співвідношень в цілісності спів-буття та неперервності процесу переживання індивідуальності. Значущі вісті в со-вісті – внутрішні регулятори співвідношень в цілісності самої індивідуальності, які впливають на співвідношення сенсів, почуттів, цілей для майбутніх дій з позицій «Я бажаю», «Я знаю», «Я можу», «Я повинен». Предметний результат – це тільки опосередкована ланка у відтворенні цілісності індивідуальності в процесах цілісності спів-буття» [30, с. 214].

Аналіз наукової літератури досліджуваного періоду [31; 49; 56; 78; 91; 92; 107] дозволив з'ясувати погляди науковців щодо *значення індивідуалізації в персональному, історичному та суспільному аспекті.*

По-перше, індивідуалізація має *персональну цінність* для кожної конкретної людини, бо «природі людини неприємна де індивідуалізація, несвобода» (І. Кон [56, с. 15]), процесі індивідуалізації «утворюється цілісна структура людини, що стабілізує її функціонування та розвиток» (І. Резвицький [92, с. 48]), людина займає особливе положення в системі відношень, що склалися в соціальній групі (Р. Немов [78, с. 205]).

По-друге, індивідуалізація має *історичну цінність*, бо виражає основну спрямованість людської історії, «вона привела індивіда від розчинення його в первісному колективі до придбання власної автономії, розвинула його ініціативу та творчість» (І. Резвицький [92, с. 47]).

По-третє, індивідуалізація має *суспільну цінність*, бо вона є передумовою, показником, одним з факторів, що прискорюють суспільний прогрес. Науковці підкреслюють, що, з одного боку, відсутність бачення суспільством людини як найвищої пріоритетної цінності, цілі суспільного розвитку, обмеження індивідуальної самостійності загрожує існуванню самого суспільства, веде соціальну систему до однорідності та розпаду (В. Герт [31, с. 41]). Саме тому «суспільство зацікавлене в багатстві та різноманітності індивідуальностей у соціально цінних особистостей…» (Б. Теплов [107, с. 38]). З іншого боку, для

збереження та розвитку людського суспільства необхідна суспільна спрямованість індивідуалізації, бо інакше це може призвести до тупикового напряму індивідуалізації, який в «абсолютному варіанті передбачає абсолютизацію свободи окремої людини, атомізацію суспільства у вигляді розпаду на ізольованих індивідів, а значить зрівняння їх з нівелюванням їхніх індивідуальностей» (В. Герт [31, с. 41]).

Знаменно, що *індивідуалізацію вважають природною та невід'ємною характеристикою сучасного суспільства* [49]. Якщо на початку досліджуваного періоду «на перший план висувалися характеристики особистості як найвищого прояву буття людини, як один з критеріїв реалізації «ідеальної» соціальної сутності, то в сучасних умовах домінує саме індивідуальність як спосіб існування суб'єктивних особливостей людини» (Г. Пудікова [91, с. 49]).

Проведений науковий пошук свідчить, що науковці досліджуваного періоду (Л. Інтиманова, Н. Череднікова) вбачають й *певні проблеми, породжуванні наростанням індивідуалізації суспільства,* які пов'язують з соціальними, економічними, правовими, політичними умовами життя населення. Зокрема, звільняючи людину від соціальної визначеності, індивідуалізація відкриває перед нею нові шляхи самореалізації і нові форми соціальних відносин, але, водночас, веде до збільшення ступеня соціальної невизначеності та зростання кількості ризиків (в рух приходить система соціальних позицій, в якій складно зафіксуватися надовго, положення індивіда стає нестабільним, соціальні групи постійно змінюють склад, розмиваються культурні ідентичності) [49]. Водночас, психологічний дискомфорт людини протистоїть основному вектору розвитку сучасної соціалізації, що пов'язаний з подальшим економічним, технологічним ростом, але не припускає духовного росту особистості та веде до поляризації індивіда і суспільства, розірваності внутрішнього й зовнішнього світу. З одного боку, суспільство знання, інформації та послуг сприяє поширенню внутрішнього світу людини. З другого боку, культурна диференціація, послаблення регуляції з боку традицій викликає втрату внутрішнім світом якості цілісності. Індивід все більше персоналізується, занурюється у внутрішній світ, відчуває там пустоту,

прагне заповнити її в сфері споживання, у тому числі «духовних товарів». Але заповнення пустоти можливо лише в процесі праці над собою, для чого необхідні певні навички, які сучасна культура не випрацьовує [50, с. 217- 220].

Показовим для нас є дослідження Г. Ділігентського, згідно якого *індивідуалізація веде до формування нового типу індивідуальності,* яку характеризує прагнення до самостійного визначення власних життєвих позицій, орієнтація на вільний інтелектуальний пошук, внутрішній плюралізм, тобто відкритість та інтерес до різноманіття ідей, знань, культурних цінностей суспільства.

Цікавими є такі його зауваження:

– новій індивідуальності повинна відповідати *нова форма соціальності:* не вимушені, не нав'язувані груповою належністю форми спільності людей, а вільні, самостійно побудовані власні соціально-психологічні (ідейні, культурні, суспільно-політичні) зв’язки, еластичність та рухливість цих зв’язків, що виражає різноманіття запитів та інтересів особистості;

– необхідними у зв’язку з формуванням нового типу індивідуальності є *зрушення в пізнавальній діяльності* сучасної людини. Оскільки її світ неймовірно ускладнився у порівнянні зі світом попередніх поколінь та ще й швидко змінюється, соціальний досвід, знання про світ більш різноманітні, суперечливі, «розірвані», минулий досвід рідше може слугувати надійним компасом, для сучасної людини постає проблема більш швидкого засвоєння нового, більшої реактивності, рухливості, уміння діяти методом спроб та помилок, що вимагає принципово нових способів орієнтації в дійсності та її освоєння людиною. Крім того, у ситуації зростання автономії положення і діяльності індивіда, нестійкості й множинності його соціально-групових зв’язків, неминуче більш індивідуалізованими, автономними повинні ставати його пізнавальні процеси [43, с. 43-44].

У процесі наукового пошуку виявлено, що у *психолого-фізіологічних дослідженнях цікавого для нас періоду* щодо сутності, специфіки, механізмів індивідуалізації, *дане поняття відносять до категорій, які характеризують*

процес зміни, розвитку людини. Останній Л. Виготський визначав як «неперервний процес саморуху, що характеризується в першу чергу невпинним виникненням і утворенням нового, того що не було на попередніх ступенях...» [26, с. 248]. Науковці використовують й поняття «індивідуальна мінливість» тобто «мінливість, що виявляється в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку)» [103, с. 95].

З огляду на зазначене вважаємо необхідним зупинитися на *загальноприйнятих принципах психічного розвитку,* що пояснюють джерела, умови, наявність рівня розвитку людини як структурного та функціонального утворення:

– *принципі стійкої динамічної нерівноваги* як джерела розвитку системи, бо стійкість і рівновага – тупики еволюції, спонтанно організовувати себе та розвиватися можуть системи у стані нерівноваги, розвиток відбувається через біфуркації;

– *принципі взаємодії тенденцій до збереження та зміни* (спадковості – мінливості) як умови розвитку системи, бо спадковість забезпечує збереження генотипу та виживання людини як виду, мінливість складає основу як активного пристосування індивіда до середовища, що змінюється, так і активного впливу на нього за рахунок знов випрацьованих в індивіда властивостей;

– *принципі диференціації-інтеграції* як критерію «висоти та ступеня організації» системи, бо рівень її розвитку характеризує кількість різнорідних елементів, що входять до неї – ступінь різноманітності, кількість різних рівнів – ступінь ієрархічності, кількість та різноманітність зв’язків між елементами та між рівнями. Тому розвиток – завжди поступово зростаюча диференціація (процес розчленування загальної структури на частини, яким притаманні різні, більш специфічні функції), ієрархічна інтеграція (утворення нових зв’язків, що забезпечують адаптацію до більш широкого кола ситуацій) та централізація всередині генетичного цілого;

– *принципі цілісності* як критерію розвитку функції бо цілісність показує міру пов'язаності елементів цілого, а отже, й рівень розвитку його функції [89, с. 25].

Підкреслимо цікаві для нашого дослідження *доведені у психофізіології факти щодо індивідуального розвитку людини*:

– індивідуалізація розвитку є сполучення показників трьох рівнів: генетичного, психофізіологічного та психологічного. При цьому психофізіологічний рівень виконує роль ланки, що опосередковує двобічні зв'язки від геному людини до її індивідуально-психологічних особливостей та від індивідуальних особливостей психіки до реалізації генетичної програми [71, с. 50];

– кожна стадія розвитку в онтогенезі наступає в результаті актуалізації різних ділянок геному людини. Генотип, здійснюючи вплив на психологічні ознаки через морфологічний, фізіологічний та психофізіологічний рівні, реалізує видову програму розвитку визначаючи на кожному її етапі відповідний рівень дозрівання центральної нервової системи, який створює передумови для появи психічних новоутворень;

– в організмі людини функціонує спеціальний нейроендокринний апарат регуляції генетичної програми розвитку, завдяки чому можливим є вплив зовнішніх факторів на її розгортання [45, с. 10];

– середовищні та генетичні впливи на індивідуальні відмінності діють не ізольовано один від одного, вони можуть взаємодіяти, викликаючи різні типи кореляції (пасивну генотип-середовищну кореляцію – людина «успадковує» разом з генами відповідні власним здібностям середовищні умови; реактивну генотип-середовищну кореляцію – оточуючи приймають участь у розвитку здібностей людини; активну генотип-середовищну кореляцію – людина сама активно шукає умови у відповідності з власними здібностями або сама їх створює [Там само, с. 15].

– людина виступає як суб'єкт розвитку по відношенню не тільки до власної психіки, але й до власного мозку і в кінцевому рахунку по відношенню до власного генотипу, бо провідну роль в появі якісно нових структур і функцій в ході розвитку відіграє самоорганізація активності [71, с. 53].

Зауважимо й доведений В. Мерліним факт зв'язку індивідуалізації

розвитку, що « зачіпає і поширюється на всі психічні функції, процеси, властивості» [106, с. 126], з розвитком симптомокомплексів індивідуальних якостей, із зміненням їх інтенсивності та частоти прояву в онтогенезі, з виникненням та появою нових зв’язків між індивідуальними якостями [73, с. 142]. Тому автор наголошував на існуванні двох типів розвитку: перший – процес розгортання, пов'язаний з розвитком симптомокомплексів, які поширюються, ускладнюються, стають більш узагальненими та різноманітними; другий – передбачає виникнення нових якостей та симптомокомплексів в структурі інтегральної індивідуальності, розвиток та прояв яких обумовлений активністю суб’єкта та об’єктивними вимогами діяльності [Там само, с. 144]. Водночас, як підкреслював Б. Вяткін, «однорівневі та багаторівневі зв’язки в своєму розвитку мають різні тенденції. Однорівневі зв’язки характеризуються розвитком різних варіацій однозначних зв’язків в бік все більшої диференціації відносно автономних та однозначно пов’язаних між собою симптомокомплексів. Однорівневі зв’язки носять прямий характер» та є більш жорсткими та стійкими. Розвиток різнорівневих зв’язків, опосередкований проміжними ланцюгами та є більш гнучким, пластичним, змінюваним [27, с. 51].

З огляду на наведені факти стає зрозумілою виділена О. Весна *закономірність процесу індивідуалізації,* яку автор формулює таким чином: «У процесі індивідуалізації відбувається вдосконалення всієї структури індивідуальності, переструктурування її компонентів на основі реалізації свідомого ціннісного ставлення до своєї унікальності. У зв'язку з цим відбувається усвідомлення своєї унікальності, прийняття її (позасоціальна, позанормативна оцінка), свідома реалізація своєї унікальності (самореалізація)» [24, с. 18].

В аспекті нашого дослідження вважаємо за доцільне звернути увагу й на *механізм індивідуалізації в онтогенезі,* який вивчала О. Весна. Визначаючи психологічний сенс виокремлення-відчуження як вихід особистості з кола звичних норм і соціальних значень, знецінення їх для створення нових зв'язків, які мають суб'єктивне, а в кінцевому рахунку, і об'єктивне соціальне значення, вона вважає, що

слідом за механізмом відокремлення повинні підключатися механізми творчості. На її думку, головною особливістю індивідуалізації як процесу «розкручування» творчого потенціалу особистості є те, що людина виходить із звичної системи координат, з тих понятійних стереотипів, які склалися в соціумі, відмовляється від них і звертається до чогось нового. Це нове вона шукає в ірраціональному знанні, тобто в тому знанні, «яке супроводжує суб'єктивно існуюче, соціально зазначене знання і є його особистим, неозначеним і тому неусвідомленим багажем». При виникненні проблеми, утруднення, при зіткненні з різними невизначеними життєвими ситуаціями відбувається актуалізація як зазначеного (об'єктивація), так і неозначеного (інтуїтивація) знання. Звернення до глибинних ресурсів призводить до переосмислення наявного знання та його вербалізації. Так, на етапі осмислення (актуалізації сенсу, а не значення, як в об'єктивації) відбувається кристалізація афективно-когнітивного образу-метафори. Цей стан готовності носить назву передбачення, передчуття, натхнення та інше. Процес осмислення (виведення неозначеного знання в актуальну сферу) є емоційно забарвленим та за допомогою переживання індивідуалізованим. Надалі актуалізація сенсів змінюється їхнім означуванням, яке може відбуватися у три способи: уточнення значення, наповнення новим значенням або ж створення нового значення за законами означування, що характерні для даної лінгвістичної системи. Означування є необхідним для включення даного знання в існуюче соціальне знання та для передачі його іншим людям (екстеріоризації) [Там само, с. 9].

Зазначимо, що в психології розвитку соціалізація та розвиток особистості фактично вважаються синонімічними поняттями [Там само, с. 6]. Цікавим є те, що, розглядаючи в загальному вигляді *розвиток людини як процес входження в нове соціальне середовище та інтеграцію з ним,* науковці (К. Алпатова [4, с. 68], Є. Андрієнко [8], М. Бінятова [17, с. 329], Н. Калашник [52, с. 75], А. Петровський [88, с. 63-66], В. Феуєрман [52, с. 75]) виділяють індивідуалізацію як складову соціалізації. Зокрема, Н. Калашник, В. Феуєрман вважають індивідуалізацію поряд з адаптацією двома складовими соціалізації, баланс яких визначає становлення індивіда соціальною істотою та розвиток людської

індивідуальності [52, с. 75]. А. Петровський виділяє *індивідуалізацію як одну з трьох фаз розвитку особистості в процесі соціалізації* поряд з адаптацією та інтеграцією. Згідно його погляду, перша фаза становлення особистості (*фаза адаптації*) передбачає засвоєння діючих у спільноті норм та оволодіння відповідними формами та засобами діяльності. Автор зазначає, що «принісши з собою в нову групу все, що складає його індивідуальність, суб'єкт не може здійснити потребу проявити себе як особистість раніше, ніж засвоїть діючи в групі норми (моральні, навчальні, виробничі та інші) та не оволодіє прийомами та засобами діяльності, якими володіють інші члени групи. У нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», максимально адаптуватися до спільноти». При цьому в груповій діяльності можуть складатися сприятливі умови для виникнення новоутворень особистості, які є в інших членів групи та відповідають рівню групового розвитку й підтримують його.

Друга фаза (*фаза індивідуалізації*), що породжується суперечністю між досягнутим результатом адаптації («бути таким, як усі») та незадоволеністю потреби в максимальній реалізації власних індивідуальних особливостей, характеризується пошуком засобів та способів для позначення власної індивідуальності [88, с. 63-64]. Як зазначає Є. Андрієнко, якщо на першій стадії найбільш важливим було засвоєння, то на другій – відтворення, але в індивідуальних та неповторних формах. Саме тому стадія індивідуалізації й характеризується певним відособленням індивіда, проявленням унікальної індивідуальності та реалізацією власного Я [8, с. 45-47].

Третя фаза (*фаза інтеграції*), на думку А. Петровського, детермінується суперечністю між сформованим на попередній фазі прагненням суб'єкта бути ідеально представленим власними особливостями та значущими для нього відмінностями в спільноті та потребою спільноти схвалювати і культивувати лише ті індивідуальні особливості які їм імпонують, відповідають цінностям спільноти, сприяють успіху спільної діяльності тощо [88, с. 65]. Тобто дана фаза передбачає досягнення певного балансу між людиною та суспільством (людина знаходить оптимальний варіант життєдіяльності, який сприяє процесу її самореалізації в суспільстві, виникають

соціально-типові властивості особистості, що свідчать про приналежність даної людини певній соціальній групі) [8, с. 45-47].

М. Бітянова уточнює, що потрійний цикл даних фаз може повторюватися на протязі життя людини багато разів та бути пов'язаним або з необхідністю ресоціалізації індивіда в світі, який змінюється, або з первинною соціалізацією в конкретних умовах. Для нас цікавими є її думки щодо відмінності позиції особистості на кожній стадії (порівняно з пасивною позицією особистості в період адаптації та пасивно-активною – в період інтеграції, індивідуалізація передбачає активну позицію, бо людина відтворює соціальний досвід та виступає як суб'єкт соціальних відношень) [17, с. 329-330]. А також зауваження А. Петровського, що багаторазове проходження людиною на протязі життя даних фаз веде до утворення в неї стійкої структури індивідуальності, в якій інтеріндивідуальні характеристики як результат внутрішньогрупової взаємодії обумовлюють метаіндивідуальні та інтраіндивідуальні прояви [88, с. 66].

Заслуговують на увагу в контексті нашого дослідження й виділені О. Весна *механізми міжпроцесуальної взаємодії індивідуалізації із соціалізацією,* що зафіксовані в наступних положеннях:

– від етапу до етапу дорослішання людини відбувається посилення інтеграції соціалізації та індивідуалізації, в якій істотну роль відіграє самосвідомість особистості;

– у результаті оптимальної взаємодії процесів соціалізації та індивідуалізації спостерігається підвищення об'єктивної і суб'єктивної продуктивності особистості-індивідуальності;

– рушійною силою розвитку соціалізації та індивідуалізації є взаємовплив даних процесів, тому вплив на один процес призводить до змін в результатах іншого процесу, зокрема в прогресивних якісних змінах, що стимулюють гармонізацію відносин між структурами особистості-індивідуальності [24, с. 18].

Підкреслимо важливу для нас думку О. Весна щодо *взаємодії процесів соціалізації-індивідуалізації у різні періоди індивідуального розвитку*. Згідно її погляду, у ранньому дитинстві лінії соціалізації-індивідуалізації не пов'язані один з одним.

Переломним для взаємодії даних двох процесів є підлітковий вік, бо в цей період відбувається: народження суб'єкта; усвідомлення нетотожності власного «Я» й ролей, що виконуються, неконгруентності особистості та індивідуальності; постановка питання про цю суперечність в свідомості особистості. Тобто виникає об'єктивація розриву між двома лініями соціалізації та індивідуалізації як умови їх подальшої інтеграції [Там само, с. 10]. О. Весна виділяє всередині підліткового періоду стадії побудови взаємовідношень соціалізації-індивідуалізації: взаємовідношення ззовні нагадують попередній період, але йде накопичення індивідуального досвіду для наступного якісного стрибка (10-12 років); ломка старих уявлень, відкриття нетотожності соціального та індивідуального в себе, дифузний стан соціальних та індивідуальних характеристик індивідуума (13 років); кристалізація соціальних та індивідуальних структур на новому рівні та усвідомлення необхідності балансу між ними (14-15 років). Підкреслимо, що, на думку автора, період встановлення балансу між соціальним та індивідуальним, формування інтеграційних структур, цілісності особистості-індивідуальності припадає на ранню юність (15-17 років) [Там само, с. 18].

Зазначимо, що погляди О. Весна співвідносяться з поглядами Д. Фельдштейна, який етапи соціального дорослішання людини зафіксував у категорії «рубіж» та виділив типи рубежів: проміжні рубежі, що фіксують становлення соціальної позиції дитини «Я в суспільстві» та знаменують перехід від одного періоду дитинства в інший; вузлові (поворотні) рубежі, що пов'язані з соціальною позицією «Я і суспільство» та фіксують більш глибші за значністю в соціальному становленні особистості якісні зрушення в усвідомленні власного Я й знаменують перехід на новий етап дитинства. За Д. Фельдштейном саме вузлові рубежі (відповідають віку 3, 10 та 17) фіксують момент розвитку, коли акцент переноситься на індивідуалізацію, усвідомлення та розкриття власної Самості [108, с. 212-213]. Підкреслимо, що останній вузловий рубіж відповідає за віком початку студентського життя, що є суттєвим у контексті нашого дослідження.

В аспекті порушеної проблеми вважаємо за доцільне звернутися й до характеристики О. Весна *зрілості особистості в контексті взаємодії процесів*

соціалізації-індивідуалізації. Так, на її думку, зрілу особистість відрізняє цілісність, інтегрованість, нерозривність ліній соціалізації-індивідуалізації, практично нерозкладність даних двох компонентів єдиного процесу духовного розвитку (плинність, хиткість кордонів між ними) [24, с. 10]. Але автор зауважує, що розвиток зрілої особистості в цікавому для нас контексті має свою специфіку:

– це інтраспрямований (тобто спрямований всередину, в глиб особистості)розвиток, бо духовний рух не є лінійним процесом, де мірилом стає зовнішній простір, освоєний і прийнятий особистістю, це рух у багатовимірному просторі внутрішнього буття, де відбувається відкриття і осмислення Самості, переструктурування і переосмислення духовного досвіду;

– якщо в дитячому віці духовний рух особистості йде як взаємопроникнення двох відносно самостійних ліній соціалізації-індивідуалізації (процес соціалізації змінюється під впливом процесу індивідуалізації і навпаки), то в зрілому віці виділити специфіку кожної лінії дуже складно (вони фактично зливаються один з одним, сам процес розвитку зміщується в площину їх взаємовідносин);

– зрілість дорослої людини не зводиться до суми соціальних характеристик і вимірюється не тільки соціальною успішністю особистості. Зріла людина як цілісна особистість зовнішнім подіям протиставляє події внутрішні та встановлює баланс між соціальною і внутрішньої успішністю;

– простором існування зрілої особистості стає її життя як об'єктивно - суб'єктивна цілісність буття, що звернене одночасно в минуле, сьогодення і майбутнє, де зовнішні події сприймаються як етапи духовного розвитку, що мають певну цінність з точки зору життєвого процесу як цілісності [Там само, с. 11].

Цікавим є зауваження М. Гінзбурга, що психологічне минуле, сьогодення і майбутнє несуть різні функції й знаходяться між собою в складній взаємодії, але процеси саморозвитку (самопізнання та самореалізації) відбуваються саме в теперішньому [34, с. 46].

Показовими для нас є виділені О. Весна *стадії розвитку індивідуальності* у процесі духовного руху людини, коли поряд із змістовними новоутвореннями з'являються функціональні новоутворення (життєві стратегії, сенс життя, життєві

цінності та інше), що є результатом єдиного процесу соціалізації-індивідуалізації [24, с. 11]:

– передсуб'єктна (стадія екзистенційної індивідуальності), що характеризується невиразним відчуттям власної автономності, біологічної реальності, всіма базовими характеристиками індивідуальності людини (біологічною життєздатністю та реальністю, тотожністю та цілісністю, буттєвою автономністю, онтологічною впевненістю, спонтанністю, телеологічністю);

– суб'єктна, для якій характерно усвідомлення суб'єктом себе як індивідуальності, прийняття власної унікальності та орієнтація на неї у власній поведінці і діяльності [Там саме, с. 5].

А також виділені О. Завгородньою *рівні розвитку індивідуалізації,* що відображують силу Его:

– високий (здатність до самостійної постановки завдань та надзавдань; регуляція поведінки на основі самосвідомості; здатність до наднормативної активності);

– середній (здатність до розв'язання завдань поставлених реальними або ідеальними авторитетними особами; свідома регуляція поведінки, що спирається на існуючи норми, правила);

– низький (недостатня сформованість довільної регуляції поведінки; переважання імпульсивно-ситуативного регулювання) [46, с. 98].

На її думку індивідуалізація веде до розвитку волі (від імпульсивності до довільності, від довільності до постдовільної спонтанності). Вона виявляється у способах переживання світу та їх означування за допомогою семіотичних ресурсів культури; передбачає формування власного світогляду, усвідомлення себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших обдарувань, відчуття та реалізації свого неповторного призначення; зумовлює унікальність способу здійснення життєвого шляху, цілей та стратегій їх досягнення [Там саме, с. 95-96].

Отже, вищезазначене дозволяє констатувати, що у науковій літературі досліджуваного періоду не існує єдиної точки зору щодо сутності поняття

«індивідуалізація». Даний факт пояснюється наявністю поодиноких досліджень її сутності, специфіки, механізмів, результатів.

Виявлено, що у філософсько-соціологічних дослідженнях індивідуалізація розглядається як принцип буття, тенденція руху матерії, послідовність історичного розвитку ролі різних підструктур у поведінковій активності людини, умова та показник розвитку природи та суспільства. Прийнято, що поняття «індивідуалізація» співвідноситься з категорією існування та містить процеси й результати розвитку людської індивідуальності, її самореалізації у зовнішньому світі. Індивідуалізація пов'язана з іншими процесами, тобто вона має певні риси.

Доведено, що індивідуалізація вивчається як феномен соціального життя. Здебільшого вважається, що соціалізація та породжувана нею індивідуалізація є рівноправними, рівноцінними за ступенем дії, але різними за спрямованістю, змістом, функціонально складовими єдиного процесу духовного розвитку людини. Людська індивідуалізація розглядається як циклічний процес, що реалізується як неповторна послідовність, неповторний шлях народження змісту в перетворенні буття та самої індивідуальності. Наголошується, що індивідуалізація має персональне, історичне та суспільне значення. Вона є природною й невід'ємною характеристикою сучасного суспільства, веде до формування індивідуальності нового типу.

З'ясовано, що в психолого-фізіологічних дослідженнях індивідуалізація відноситься до категорій, які характеризують процес зміни, розвитку людини. Вважається, що індивідуалізація розвитку виступає як сполучення показників генетичного, психофізіологічного та психологічного рівнів, індивідуалізації притаманні певні закономірності, механізм в онтогенезі, стадії, рівні розвитку.

Констатовано, що індивідуалізація розглядається як одна з трьох фаз розвитку людини в процесі соціалізації поряд з адаптацією та інтеграцією. Підкреслюється, що багаторазове проходження людиною на протязі життя даних фаз веде до утворення в неї стійкої структури індивідуальності, в якій інтеріндивідуальні характеристики обумовлюють метаіндивідуальні та інтраіндивідуальні прояви. Міжпроцесуальна

взаємодія індивідуалізації із соціалізацією на різних періодах індивідуального розвитку має певний механізм та специфіку в зрілої особистості.

Висновки до розділу 1.

Отже, аналіз філософько-соціологічної, психолого-фізіологічної літератури досліджуваного періоду дозволяє зробити висновки:

1. Поняття «індивідуальність» розглядається у взаємозв'язку з поняттями «людина», «організм», «індивід», «суб'єкт», «особистість». Вважається, що людина народжується та розвивається як певний специфічний організм тобто як індивідуальність, але повною мірою людською індивідуальністю вона стає поступово, як особистість і як суб'єкт набуваючи відносної самостійності свого буття в суспільстві, здібності до творчого перетворення дійсності та самого себе. Індивідуальність є більш широким поняттям ніж особистість, ці поняття фіксують різні боки духовної сутності людини. Особистість є «верховиною» всієї структури людських якостей, відкритою системою та відносною характеристикою людини, індивідуальність – внутрішнім ядром, глибиною особистості та суб'єкта діяльності, закритою системою з рисами постійності, абсолютності.

2. Індивідуальність вважається якістю органічної та неорганічної матерії, утворення якої випливає із закону безперервного руху матерії. Людська індивідуальність розглядається як результат узагальнення, універсалізації змісту матерії, форма проявлення людської сутності, що має певні ознаки (унікальність, неповторність; цілісність; наявність власного Я, усвідомлення себе самим собою, тотожність самому собі; самостійність, автономність, свобода; не статичність, здібність до розвитку; активно-творчий характер існування). Підкреслюється, що типологія не суперечить ідеї індивідуальності, індивідуальність є реальністю, яку можна спостерігати та фіксувати, відносно якої можливе вірогідне знання.

3. При характеристиці людської індивідуальності як соціального явища, що має самісний характер існування, використовуються поняття «Я», «самість», «Я-образ», «Я-концепція» здебільшого як синоніми. Прийнято, що індивідуальність

конструюється в пошуках власної ідентичності через порівняння себе з Іншим, будування Я-ідентичності, виконання соціальних ролей, у яких проявляється індивідуальність людини, індивідуальна поведінка перетворюється на соціальну.

4. Людська індивідуальність вивчається через особливості організму, який на протязі всього життя знаходиться під спільним впливом діючих генів та середовища. Суттєвими біологічними факторами, що впливають на індивідуальність людини вважаються властивості нервової системи та функціональна асиметрія великих півкуль. Фізіологічна природа темпераменту розкривається у концепціях, що пов’язують інтелектуальні та темпераментні характеристики з комбінацією властивостей нервової системи, індивідуальними особливостями взаємодії чотирьох мозкових структур, чотирма основними блоками функціональної системи, інтегральними характеристиками біоелектричної активності мозку, певними біохімічними системами мозку.

5. Індивідуальність розглядається як система з різними рівнями прояву людини як організму, індивіда, особистості та суб’єкта діяльності. Підкреслюється, що між властивостями одного й того ж та різного рівнів інтегральної індивідуальності існує різний тип детермінації. Системотвірну функцію в структурі інтегральної індивідуальності виконують різні ознаки. Індивідуальність уявляє собою структуру розгорнуту в часі, кожен її рівень досягає свого акме у розвитку в різні періоди життя. Одиницею аналізу індивідуальності вважаються індивідуальні властивості. Індивідуальність має метаіндивідуальну підсистему, що фіксує відношення людей навколо до певної індивідуальності та відображення її в інших людях.

6. Індивідуалізація відноситься до категорій, які характеризують процес зміни, розвитку людини. Індивідуалізації притаманні певні закономірності (вдосконалення всієї структури індивідуальності, переструктурування її компонентів відбувається на основі реалізації свідомого ціннісного ставлення до своєї унікальності), механізм в онтогенезі (вихід особистості з кола звичних норм і соціальних значень, знецінення їх для створення нових зв'язків, які мають суб'єктивне і об'єктивне соціальне значення), стадії, рівні розвитку.

7. У науковій літературі індивідуалізація розглядається як:

–по-перше, принцип буття, що розкриває спосіб існування об'єктивного світу, тенденція руху матерії від абстрактно-загального рівня її буття до конкретно-індивідуального рівня існування, послідовність історичного розвитку ролі тваринної, соціальної та індивідуальної підструктур у поведінковій активності людини, умова та показник розвитку природи та суспільства;

–по-друге, циклічний процес, що реалізується як процес збування співвідношення індивідуальності з іншими індивідуальностями, з сенсами, з предметно-речовою реальністю, як неповторна послідовність, неповторний шлях народження змісту в перетворенні буття та самої індивідуальності. Індивідуалізація містить процеси й результати розвитку людської індивідуальності, її самореалізації у зовнішньому світі та пов'язана з іншими процесами (диференціацією, інтеграцією, централізацією, специфікацією, автономізацією). Взаємно доповнюваними сторонами існування особистості поряд з індивідуалізацією виступає типізація;

–по-третє, феномен соціального життя. Здебільшого вважається, що соціалізація та породжувана нею індивідуалізація є рівноправними, рівноцінними за ступенем дії, але різними за спрямованістю, змістом, функціонально складовими єдиного процесу духовного розвитку людини. Міжпроцесуальна взаємодія індивідуалізації із соціалізацією на різних періодах індивідуального розвитку має певний механізм та специфіку в зрілої особистості. На кінець ранньої юності, що збігається з початком студентського життя, припадає встановлення балансу між соціальним та індивідуальним, перенесення акценту на індивідуалізацію, усвідомлення та розкриття власної Самості;

– по-четверте, одна з трьох фаз розвитку людини в процесі соціалізації поряд з адаптацією та інтеграцією. Підкреслюється, що багаторазове проходження людиною на протязі життя даних фаз веде до утворення в неї стійкої структури індивідуальності, у якій інтеріндивідуальні характеристики обумовлюють метаіндивідуальні та інтраіндивідуальні прояви;

–по-п'яте, природна й невід'ємна характеристика сучасного суспільства, що привносить у соціальну реальність позитивні та негативні риси. Серед іншого, вона

веде до формування індивідуальності нового типу, який повинна відповідати нова форма соціальності, принципово нові способи освоєння дійсності, індивідуалізовані, автономні пізнавальні процеси.

8. Індивідуалізація має персональне, історичне та суспільне значення. Наголошується, що в процесі індивідуалізації утворюється цілісна структура людини, що стабілізує її функціонування та розвиток, індивідуалізація виражає основну спрямованість людської історії, вона є передумовою, показником, одним з факторів, що прискорюють суспільний прогрес.

Список використаних джерел до розділу 1.

1. Абсалямова Л.М. Види та критерії психологічної зрілості людини. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Харків: ХНПУ, 2011. Вип. 38. С. 5-17.

2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии.* 1988. №6. С. 71-77.

3. Акчурин И.А. Единство естественнонаучного знания. Москва: Наука, 1974. 207 с.

4. Алпатова К.А. Взаимосвязь процесов социализации и индивидуализации в современном обществе. URL: cyberleninka.ru/article/v/vzaimosvyaz-protsessov-sotsializatsii-i-individualizatsii-v-sovremennom-obschestve (дата звернення: 12.12. 2017).

5. Алфимова М.В. Генные основы темперамента. *Вопросы психологии.* 2000. № 2. С. 128-139.

6. Ананьєв Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды /Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 432 с.

7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленинградского университетв, 1968. 339 с.

8. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для

студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 263 с.

9. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. *Особистість у психологічних дослідженнях: хрестоматія* / За заг. ред. С.Д. Максименко, М.В. Папучі. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. С. 150-154.

10. Арутюнян С. Первичность в проблеме соотношения личность-индивидуальность в контексте философо-психологических учений. URL: http://kantegh.asj-oa.am/671/2/159-169.pdf (дата звернення: 12.12.2017).

11. Ахвердова О.А., Волоскова Н.Н., Белих Т.В. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности. Санкт-Петербург.: Речь, 2004. 168 с.

12. Бабынин Э.В. Генетические аспекты темперамента. *Психологический журн.* 2003. Т. 24. № 5. С. 95-102.

13. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. Учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2001. 301с.

14. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000. 136 с.

15. Белоус В.В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности. *Вопросы психологии.* 2001. № 2. С. 100-107.

16. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

17. Бинятова М.Р. Социальная психология: Учебное пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 368 с.

18. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

19. Большой толковый психологический словарь. / Пер. с англ. Ребер Артур. Москва: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2003. Т. 1 (А-О). 592 с.

20. Буева Л.П. Общение как процесс социальной типизации и индивидуализации личности. *Психология личности и образ жизни* / Отв. ред. доктор

философских наук Е.В. Шорохова. Москва: Изд-во «Наука», 1987. С. 34-38.

21. Бурачене М.Р. Формирование личности в процес ее социализации. *Социология личности (Материалы II Всесоюзного координационного совещания. Паланга, 12-17 сентября 1988 г.)*. Вильнюс, 1989. С.110-112.

22. Введение в философию. Учебник для высших учебных заведений: в 2-х ч.: кол. моногр. Москва: Политиздат, 1989. Ч. 2. 639с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і головний редактор В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь:ВТФ «Перун», 2004. 1440с.

24. Весна Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе. URL: http://childpsy.ru/dissertations/id/18151.php (дата звернення: 15.12.2017).

25. Всемирная энциклопедия: философия. / Главный учред. и сост. А. Грицанов. Москва: АСТ, Минск: Харвест, Соврем. литератор, 2001. 1312с.

26. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Москва: Педагогика, 1984. Т.4. 432 с.

27. Вяткин Б.А. Лекции по психологи интегральной индивидуальности человека. Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 2000. 179 с.

28. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов. *Вопросы психологии.* 2001. № 3. С. 70- 78.

29. Гак Г.М. Диалектика коллективности и индивидуальности. Москва: Мысль, 1967. 167с.

30. Герт В.А. Индивидуальность и индивидуализация человека. *Педагогическое образование в России.* 2014. № 4. С. 209-214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnost-i-individualizatsiya-cheloveka (дата звернення: 17. 12. 2017).

31. Герт В.А. Целостность со-бытия индивидуальности человека и принцип природосообразности. *Педагогическое образование в России.* 2014. №8. С. 37-42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-so-bytiya-individualnosti-cheloveka-i-printsip-prirodosoobraznosti (дата звернення: 17. 12. 2017).

32. Гиллер Ю.И. Социология самостоятельной личности: Монография. Москва: Академический проспект; Гаудеамус, 2006. 224 с.

33. Гильманов С.А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога: *дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01.* Казань, 1996. 350 с. URL: http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-aktualizatsii-tvorcheskoi-individualnosti-pedagoga (дата звернення: 05. 12. 2017).

34. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии.* 1994. №3. С. 43-52.

35. Глущенко Н.С. Индивидуализация как выражение природно-социального в человеке: дис. …канд. философ. наук: 09. 00. 11. Барнаул, 2006. 167 с.

36. Глущенко Н.С. Проблема индивидуальности человека в социальной философии. URL: http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2000/glushenko.

37. Голубева Э.А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Освальда до Павлова к современным исследованиям. *Психологический журнал.* 1995. Т.16. № 1. С. 64-74.

38. Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул: БГПУ, 1994. 376 с.

39. Горицька О.В. Індивідуалізація освітнього процессу як педагогічна умова професійної адаптивності студентів. Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференці (22-23 березня 2013 р.) / за ред. В.М. Огаренка та ін. Запоріжжя: КПУ, 2013. С. 137-140.

40. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. Калининград, 2000. 572 с. URL: http://www.twirpx.com/file/8279/

41. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2000. 373 с.

42. Демчук О.А. «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості «Молодий вчений». 2016. № 12 (39). С. 240-243.

43. Дилигентский Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности. *Вопросы*

психологии. 1990. №3. С. 31-45.

44. Дусавицький О.К., Єремєєва С.О. Сучасний стан проблеми інтегральної індивідуальності. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.* Серія: «Психологія». 2010. Вип. 43. №902. С. 62-66.

45. Егорова М.С. Марютина Т.М. Онтогенетика индивидуальности человека. *Вопросы психологии.* 1990. №3. С. 9-16.

46. Завгородня О. Проблема особистості: інтегративно-екзистенційне трактування. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. Книга 1. С. 84-106.

47. Ильенков Э.В. Что же такое личность? С чего начинается личность. Москва, 1984. С. 319-358.

48. Ильясов Ф.Н. Информационная специализация и функциональная асимметрия мозга. *Психологический журнал.* 1987. Том 8. № 6. С. 44-47.

49. Интымакова Л.Г. Проблема мифологизации и секуляризации сознания в современном обществе. *Концепт.* 2013. Спецвыпуск № 07. С. 1-6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mifologizatsii-i-sekulyarizatsii-soznaniya-v-sovremennom-obschestve (дата звернення: 12.12.2017).

50. Интыманова Л.Г., Чередникова Н.П. Трансформация самоиндентификации личности в условиях полисубъективности современного общества. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.* 2011. №2. С. 216-221. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-samoidentifikatsii-lichnosti-vusloviyah-polisubektnosti-sovremennogo-obschestva (дата звернення: 12.12.2017).

51. Каган М.С., Эткинд А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность. *Вопросы психологии.* 1989. №4. С. 5-15.

52. Калашник Н.Г. Феуєрман В.В. Соціалізація особистості засобами естетичного виховання та фізичної культури: наукова монографія. Сімферополь: ВАТ «Сімферопольська міська друкарня» (СГГ), 2008. 296 с.

53. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах

освітнього закладу. *Рідна школа.* 2002. №5. С. 28-30.

54. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. 278 с.

55. Клячин С.П. О значении концепции педагогики индивидуальности. *Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе:* Сб. науч. статей / Науч. ред. О.С. Гребенюк. Калининград: Калининградский государственный університет, 2000. С. 12-20.

56. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат. 1984. 336 с.

57. Кон И.С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

58. Кон И.С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.

59. Костандов Э.А. Психофизиология сознания и бессознательного. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 167 с.

60. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. *Особистість у психологічних дослідженнях: хрестоматія.* / За заг. ред. С.Д. Максименко, М.В. Папучі. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. С. 338- 347.

61. Краткий психологический словарь / Под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

62. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 416 с.

63. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: Пер. с англ. Москва: Прогресс, 1993. 208 с.

64. Леонтьев Д.А. Я - последняя инстанция в личности. *Особистість у психологічних дослідженнях: хрестоматія.* / За заг. ред. С.Д. Максименко, М.В. Папучі. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. С. 226-228.

65. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва: Смысл, 1999. 532 с.

66. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд., перераб. Москва:

Смысл; PerSe, 2000. 549 с.

67. Лоусон Т., Геррод Д. Социология. А –Я: Словарь – справочник / Перевод англ. К.С. Ткаченко. Москва: ФАИР –ПРЕСС, 2000. 608 с.

68. Лукомська С.О. Феномен ідентичності особистості в сучасних зарубіжних дослідженнях. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* / За ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. Книга 1. С. 187-205.

69. Максименко С.Д. Загальне поняття про особистість та її структуру. *Особистість у психологічних дослідженнях: хрестоматія* / За заг. ред. С.Д. Максименко, М.В. Папучі. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. С. 348- 370.

70. Маринов М. Б. Трансформация стратеги жизни личности в индивидуализирующемся обществе. Москва: Изд-во «Социально-гуманитарные знания», 2008. 304 с.

71. Марютина Т.М. Индивидуализация психического развития в контексте системного подхода. Психологическая наука и образование. 2004. №3. С. 44-55. URL:http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PNIO032004/pn043044.htm#$p44

72. Маслова И.С. Человеческая индивидуальность: философский аспект проблемы: дис. …канд. философ. наук: 09.00.11. Москва, 2000. 185 с.

73. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.

74. Моргун В.Ф. Интегральная индивидуальность человека и многомерный монизм личности. *Системное исследование индивидуальности (тезисы докладов всесоюзной конференции 19-22 июня 1991г.)*. Пермь.: ПГПИ, 1991. С. 32-33.

75. Мусиездов А.А. Понятие идентичности в социогуманитарном знании. *Методологія, теорія та практика соціокультурного аналізу сучасного суспільства:* Збірник наукових праць. Харків, 2012. Вип. 18. С.70-79.

76. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. Москва: Просвещение, 1966. 383 с.

77. Немировский В.Г., Невирко Д.Д. Социология человека. От классических к постнеклассическим подходам. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Издательство ЛКИ,

2008. 304 с.

78. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2ч. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч.1. 304 с.

79. Нескрябина О.Ф. Смысл и ценность человеческой индивидуальности: дис….доктора философ. наук: 09.00.11. Санкт-Петербург, 1996. 323 с.

80. Огаренко В.М., Малахова Ж.Д. Соціологія малих груп: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 292 с.

81. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

82. Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение. Москва: Мол. Гвардия, 1985. 220 с.

83. Петровский А.В. Индивид, личность, потребность в персонализации. *Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества.* Москва: Общество психологов СССР, 1983. Ч.1. С. 62-64.

84. Пісоцька М.Е. Питання індивідуалізації у психологічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах:* збірник наукових праць. / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 41 (94). С. 256-564.

85. Пісоцька М.Е. Питання індивідуалізації у соціологічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах:* збірник наукових праць. / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Запоріжжя, 2015. Вип. 42 (95). С. 239-246.

86. Пісоцька М.Е. Питання індивідуалізації у філософських дослідженнях. *Педагогіка та психологія:* збірник наукових праць / за загальною редакцією академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип. 47. С. 35-46.

87. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

88. Психология развивающейся личности. / Под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.

89. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. / Под ред. чл.-корр. РАО А.А. Реана. Санкт-Петербург: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. 416 с.

90. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. Київ: Головне вид-во видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. 215 с.

91. Пудикова А.А. Проблема трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Томск, 2009. 120 с.

92. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл. Ленинград: Политиздат, 1984. 141с.

93. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи: в 2т. Москва: Педагогика, 1989. Т.1. 328 с.

94. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва: Наука, 1979. 352 с.

95. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системних исследований. *Психологический журнал.* 1991. Т.12. №5. С. 3-17.

96. Русалов В.М. Специальная теория индивидуальности и темперамент. *Системное исследование индивидуальности (тезисы докладов всесоюзной конференции 19-22 июня 1991г.).* Пермь: ПГПИ, 1991. С. 44-45.

97. Симонов П.В. Избранные труды. Мозг, эмоции, потребности, поведение. Москва: Наука, 2004. Т.1. 437 с.

98. Симонов П.В. Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. Москва: Наука, 1984. 161с.

99. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : Практическое руководство для учителей и родителей. Москва: ТЦ Сфера, 2001. 128с.

100. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека. *Новые ценности образования.* 2004. Вып. 2. С. 3-13.

101. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Индивидуальность как встреча с собой - Другим. URL: http://psychology-online.net/articles/doc-1274.html

102. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

103. Словарь ботанических терминов. / Под общ. ред. И.А. Дудки. Киев: Наукова думка, 1984. 308 с.

104. Социологическая энциклопедия: в 2-х томах / Гл. ред. В.Н. Иванов. Москва: Мысль, 2003. Т.1. 694 с.

105. Соціологічна енциклопедія / Укладач В.Г. Городяненко. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.

106. Тарасов Г.С. О неповторимости человеческой личности. *Вопросы психологии.* 1989. №3. С. 122-126.

107. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологи. *Психология индивидуальных различий.* Москва: Изд-во Московского университета, 1982. С. 32-38.

108. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. 2-е изд. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 672 с.

109. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1986. 590 с.

110. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1997. 576 с.

111. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб – Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

112. Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи: Навчальний

посібник: кол. моногр. / За ред. Г.І. Волинки. Київ: Каравела, 2009. 368 с.

113. Філософський енціклопедичний словник. / Гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрикос, 2002. 742 с.

114. Філософський словник соціальних термінів. / Під заг. ред. В.П. Андрущенка . 3-є вид. Харків: «Р.И.Ф.». 2005. 672 с.

115. Фролов П.Д. Индивидуальность как субъективная реальность. *Системное исследование индивидуальности (тезисы докладов всесоюзной конференции 19-22 июня 1991 г).* Пермь.: ПГПИ, 1991. С. 48-49.

116. Фурман А.В. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Львів: Новий світ 2000, 2006. 360 с.

117. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности. *Вопросы философии.* 1989. №2. С. 35-40.

118. Циркин В.И. Трухина С.И. Физиологические основы психической деятельности и поведения человека. Москва: Медицинская книга, Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2001. 524 с.

119. Щербаков Н.Ю. Индивидуальные особенности когнитивной организации личности. *Системное исследование индивидуальности (тезисы докладов всесоюзной конференции 19-22 июня 1991 г).* Пермь: ПГПИ, 1991. С. 123-124.

120. Энциклопедический социологический словарь. / Под общ. ред. академ. РАН Г.В. Осипова. Москва: ИСПИ РАН, 1995. 939 с.

РОЗДІЛ 2.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ.

2.1. Термінологічне поле проблеми індивідуалізації навчання.

Проблема індивідуалізації навчання на сучасному етапі розвитку охоплює широкий спектр питань. Розглядаючи її складову – індивідуалізацію навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України в історичному аспекті, вважаємо доцільним зупинитися на її теоретичних основах, розглянути її термінологію, надати загальну характеристику індивідуалізації навчання. Згідно з цим на основі результатів аналізу науково-педагогічної літератури досліджуваного періоду *уточнимо педагогічну суть базових понять та встановимо їх провідні ознаки.*

Зауважимо, що, попре тривалість теоретичного обґрунтування, значний досвід практичної діяльності з розв'язання проблеми індивідуалізації навчання, *у науково-педагогічному просторі спостерігається відсутність єдиного підходу до визначення базових понять та їх співвідношення.* Авторами терміну «індивідуалізація навчання» у педагогіці вважаються В. Крутецький, Є. Рабунський [67, с. 34]. У сучасних педагогічних словниках та енциклопедіях *окремо виділяють поняття «індивідуалізація» та «індивідуалізація навчання».* Визначення даних понять надамо у Таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1.

Визначення понять «індивідуалізація» та «індивідуалізація навчання» у сучасних педагогічних словниках та енциклопедіях.

Поняття	Визначення
Індивідуалізація	Процес самореалізації, в результаті якого особистість прагне набути індивідуальність [72, с. 99].

Продовження Таблиці 2.1.1.

Поняття	Визначення
Індивідуалізація	Процес придбання індивідом на кожному етапі онтогенезу певного рівня самосвідомості, самовизначення як необхідного елемента індивідуальності, що дозволяє індивіду засвоювати необхідний потенціал, вносити творчий елемент в соціальне [122, с. 32].
Індивідуалізація навчання	Організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [72, с. 99; 135, с.120].
	Планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів [54, с. 332].
	Організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [43, с. 142].

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «індивідуалізація навчання» систематизуємо та надамо у Таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «індивідуалізація навчання».

Визначення	Автори
Дидактичний принцип, що спрямований на створення найбільш сприятливих умов реалізації тим, хто навчається цілей навчання [148, с. 197].	Д.Чернілевський
Дидактичний принцип, який передбачає організацію навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учня у процесі навчання, створення умов для прояву і розвитку особистості як індивідуальності за допомогою вибору відповідного її можливостям, потребам і інтересам змісту, форм і методів навчання [13, с. 44; 25, с. 7; 108, с. 11].	О.Братанич, А. Воврик, Ю. Олексін
Організація навчання, при якій *вибір способів, прийомів, темпу навчання* обумовлюється індивідуальними особливостями учнів [21, с. 47; 94, с. 7;129, с. 92; 134, с.87;	І. Буцик, С. Мелікова, Г. Селевко,

Продовження Таблиці 2.1.2.

Визначення	Автори
149, с. 75].	М. Скрипник, Т. Шамова
Організація навчання, при якій *використання обґрунтованої сукупності засобів навчання* забезпечує максимальну продуктивність учіння з урахуванням індивідуальних можливостей учнів [85, с. 25].	В. Богорєв, Д. Ловцов
Організація навчального процесу (у змістовному, цілемотиваційному, технологічному аспектах), коли головною цінністю стає формування *професійної індивідуальності* студентів, особлива стратегія, яка дає змогу кожному студентові стати дійсним *суб'єктом професійного саморозвитку* [88, с. 224; 115, с. 27].	Ю. Лук'янова, О. Пєхота
Врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та в якій мірі враховуються [41; 76 , с. 294; 123, с. 9; 140, с. 8].	В. Гольховой, В. Крутецький, Н. Прасол, І. Унт
Відокремлення (виділення) учня в процесі навчання для урахування притаманних йому особливостей і реалізації та розвитку його можливостей у навчальній діяльності [84, с.19].	Н. Лобко-Лобановська
Пристосування навчального процесу до індивідуальних особливостей студентів [75, с. 101; 81, с. 8].	А. Кусакін, Л. Липова, С. Ренський
Педагогічний процес спрямований на озброєння студентів глибокими знаннями, професійними вміннями і навичками, на розвиток їхньої творчої особистості з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей та рівня підготовленості кожного з них [23, с. 19].	Т. Васильєва
Педагогічний процес, що передбачає *створення умов і надання допомоги студенту у формуванні індивідуальної,* за власним бажанням і власними можливостями, *орбіти навчального перебування* у ВНЗ, задоволення його професійних, наукових та інших ідеалів [99, с. 168].	О.Невмержицький
Процес реалізації індивідуального підходу, який обумовлює необхідність організації навчальної діяльності спрямованої на розвиток індивідуальності як моральної цінності [8, с. 9].	І. Бєлогорцева
Система індивідуалізованих способів та прийомів взаємозумовлених дій вчителя та учнів, яка: органічно, як	А. Кірсанов, А. Наумова

Продовження Таблиці 2.1.2.

Визначення	Автори
характерологічна ознака, притаманна всім етапам навчальної діяльності [66, с. 224; 98, с. 33].	
Система засобів і прийомів будь-якої природи, яка створюється для *враховування індивідуальних особливостей учасників навчального процесу,* що впливають на його результативність, під час проектування та здійснення системи навчання взагалі та окремих її компонентів зокрема [40, с. 13].	Т. Годованюк
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 спеціаліста [30, с. 94].	В. Володько, М. Солдатенко
Система керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням індивідуально-педагогічних особливостей *кожного учня* [64, с.11; 130, с. 6].	Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глейзер,
Створення умов для організації самостійної роботи з урахуванням розумового розвитку, схильностей та інтересів школярів [59, с. 7].	І. Закірова
Метод підвищення рівня знань та розвитку творчого мислення студентів [121, с. 76].	Є. Поліщук
Розвиток кожної особистості з урахуванням її інтересів, мотивів, відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичних сферах [102, с. 148].	П. Бойчук, А. Нісемчук, О. Панасюк
Складний *процес розкриття індивідуальності людини* в спеціально організованій діяльності [63, с. 3].	О. Іванова
Процес розвитку й формування особистості, що спрямований на індивіда, його *індивідуальність* як об'єкт цього процесу [29, с. 12].	В. Володько
Система засобів, що сприяє усвідомленню людиною, що зростає своєї відмінності від інших: своєї слабкості і своєї сили [33, с. 28].	О. Газман
Процес трансформації особистості під впливом внутрішніх та зовнішніх, об'єктивних та суб'єктивних чинників [92, с. 100].	С. Масич

Аналіз наведених у таблиці визначень свідчить, по-перше, про наявність *різних точок зору* стосовно трактування поняття «індивідуалізація навчання», які *не є альтернативними.* Різні наукові позиції з окресленого питання *доповнюють одна одну, уточнюють, поглиблюють, поширюють межі даного поняття,* дають змогу більш повно зрозуміти його багатозначну сутність. Широта наведених визначень залежить від зазначених ознак, від того, що мається на увазі: індивідуалізація навчальної діяльності, освітньої діяльності, професійно-педагогічної підготовки. Зокрема, на нашу думку, найбільш спрощеним, вузьким з сучасного погляду є визначення індивідуалізації навчання як врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах. Найбільш повним, широким з наведених – визначення Ю. Олексіна [108, с. 11], О. Пєхота [115, с. 27].

По-друге, простежується *виділення науковцями різних ознак як головних,* що обумовлено, на нашу думку, тим яке поняття покладено в основу визначення (дидактичний принцип; педагогічний процес; процес розкриття, розвитку індивідуальності; система взаємодії між учасниками, система керування навчально-пізнавальною діяльністю, система індивідуалізованих способів, прийомів; комплекс заходів; метод тощо).

По-третє, можна погодитися з науковцями (О. Братанич [13], Г. Васьківською [24], В. Володько [44], Т. Годованюк [39], С. Гончаренко [44], В. Кизенко [24], І. Осмоловською [110], П. Сікорським [133], М. Скрипник [134] та іншими), що обумовлюють факт різних підходів до визначення цього поняття існуванням досліджень *різних аспектів проблеми індивідуалізації навчання.* Саме тому, зокрема, у визначені В. Богорєва, Д. Ловцова [85, с. 25], що вивчали адаптивні системи комп'ютерного навчання, мова йде про обґрунтовану сукупність засобів навчання, у визначенні І. Закірової [59, с. 7], що досліджувала індивідуалізацію самостійної роботи, – про створення умов для її організації.

По-четверте, становлення у вітчизняній дидактиці поглядів науковців щодо трактування поняття «індивідуалізація навчання» *історично обумовлено та відбувалося у зв'язку з поступовою зміною парадигми освіти.* Саме тому, на нашу

думку, відбувається поступова *трансформація* (зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей того чи іншого об'єкта [104, с. 561]) *поняття.* Виникли погляди згідно яким індивідуалізацію навчання почали вважати дидактичним принципом (О. Братанич [13, с. 44], А. Воврик [25, с. 7], Ю. Олексін [108, с. 11], Д. Чєрнілєвський [148, с. 197]), технологією навчання (О. Братанич [13, с. 44]; Л. Липова, С. Ренський, М. Кушнір [82, с. 16]). Традиційні підходи до розгляду змісту поняття з акцентом на урахуванні індивідуальних особливостей тих, хто навчається [41; 76, с. 294; 123, с. 9; 137, с. 8] поступилися місцем акцентуванню на формуванні цілісної індивідуальності [8, с. 9; 15, с. 44; 25, с. 7; 88, с. 224; 108, с. 11; 115, с. 27], допомоги студентам у формуванні індивідуальної, за власним бажанням і власними можливостями, орбіти навчального перебування у ВНЗ [99, с. 168], у саморозвитку та самореалізації [30, с. 94; 88, с. 224; 115, с. 27], орієнтації на врахування індивідуальних особливостей кожного учасника навчального процесу [30, с. 94; 40, с. 13]. До того ж, на нашу думку, у деяких визначеннях (В. Володько [29, с. 12], О. Газман [33, с. 28], О. Іванова [63, с. 3], С. Масич [92, с. 100], А. Нісемчук [102, с. 148]) спостерігається спроба поєднати, злити поняття «індивідуалізація» та «індивідуалізація навчання», які розмежовуються у наведеній енциклопедичній літературі.

Отже, узагальнюючи існуючі визначення, можна виділити *суттєві ознаки індивідуалізації навчання*:

- це процес; він спрямований на розкриття, розвиток, реалізацію індивідуальності;

- у цьому процесі відбувається виокремлення (виділення) студента для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; він передбачає найповніше використання індивідуальних особливостей кожного його учасника, потребує реалізацію системи індивідуалізованих способів, прийомів, взаємозумовлених дій викладача та студентів на всіх етапах навчальної діяльності, надання допомоги студенту у формуванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку).

Аналіз науково-педагогічної літератури [5; 13; 20; 22; 26; 41; 32; 47; 50; 71; 108; 110; 124; 133; 140; 146] дає підстави стверджувати, що поряд з поняттям «індивідуалізація навчання» у науково-педагогічній літературі використовується поняття «диференціація навчання».

Взагалі *термін «диференціація»* (від лат. differentia – різниця, відмінність) тлумачиться в енциклопедичній літературі як «поділ, розділення, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи» [108, с. 548].

Зауважимо, що на початку досліджуваного періоду використовувався *термін «фуркація»*, який визначався як побудова навчальних планів старших класів середньої школи з метою спеціалізації учнів із збереженням загальних основ навчання.

Даний термін на сучасному етапі співвідносять з профільним навчання та фактично не вживають [110, с. 11].

У педагогічних енциклопедіях окремо визначають *поняття «диференціація в навчанні» та «диференціація в освіті».* Їх визначення надано у Таблиці 2.1.3.

Таблиця 2.1.3.

Визначення понять «диференціація в навчанні» та «диференціація в освіті» у сучасних педагогічних словниках та енциклопедіях.

Поняття	Визначення
Диференціація в освіті	*Орієнтація системи освіти* на задоволення *різних освітніх потреб* [135, с. 88].
	Забезпечення різноманіття школи та права дитини на вибір освіти, на його індивідуалізацію та особистісну орієнтованість, на вибір індивідуальних освітніх траєкторій, для задоволення інтересів, схильностей та здібностей особистості, що вимагає *максимальної різноманітності освітніх умов та педагогічних підходів,* спирається на різноманітність навчальних програм, підручників, навчальних посібників, в тому числі різнорівневих, забезпечує створення ринку освітніх товарів та послуг [122, с. 39].

Продовження Таблиця 2.1.3.

Поняття	Визначення
Диференціація в навчанні	*Форма організації навчальної діяльності,* що ураховує схильності, інтереси, здібності учнів [38, с. 107].
	Форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання *на основі їх поділу на характерні типологічні групи* за різними показниками [54, с. 210].
	Урахування індивідуальних особливостей у формі, що передбачає *групування учнів* на основі виділення певних особливостей, що *обумовлюють специфіку процесу навчання; спосіб організації навчального процесу* на основі *врахування індивідуально-типологічних особливостей* особистості шляхом *створення груп, класів, освітніх установ, освітніх програм,* в яких різняться цілі, зміст, методи, форми та результати реалізації освітніх програм [72, с. 78].

Підкреслимо, що в науково-педагогічній літературі частіше використовується *поняття «диференціація навчання».* Погляди науковців щодо трактування даного поняття систематизуємо і надамо у Таблиці 2.1.4.

Таблиця 2.1.4.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «диференціація навчання».

Визначення	Автори
Навчальна діяльність учнів на різному рівні для оволодіння єдиним програмним матеріалом у залежності від індивідуальних особливостей та характеру підготовленості [20, с. 52].	І. Бутузов
Врахування схожих, типових особливостей груп учнів [5, с. 11].	В. Барабаш
Розділення, розшарування студентської групи, колективу викладачів, навчального матеріалу, цілей навчання, процесу передачі і засвоєння знань, умінь і навичок *на різні частини, форми і ступені* [22].	Д. Беленел
Урахування індивідуальних особливостей учнів у тій *формі,* коли *учні групуються* на підставі будь-яких особливостей *для*	І. Унт

Продовження Таблиці 2.1.4.

Визначення	Автори
окремого навчання по різним навчальним планам та програмам [140, с. 8].	І. Унт
Урахування індивідуально-типологічних особливостей особистості *у формі групування учнів і різноманітної побудови процесу навчання у виокремлених групах* [110, с. 7].	І. Осмоловська
Розподіл індивідуальних якостей особистості за *певними ознаками, притаманними кільком учням (студентам); особливий підхід учителя (викладача) до різних груп учнів (студентів)* або окремих учнів (студентів) залежно від змісту, обсягу, складності, методів навчання тощо [44, с. 70-71].	В. Володько, С. Гончаренко
Організація навчальної діяльності, варіативної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами [32, с. 8-9].	Ж. Воронцова
Система взаємопов'язаних програмних *вимог, дій, методів, прийомів, засобів* і організаційних *форм навчання,* які, зумовлюючись *індивідуальними особливостями учнів,* створюють умови для засвоєння вимог Державного стандарту [124, с. 43].	М. Прокоф'єва
Спосіб організації навчального процесу, в якому *елементи дидактичної (методичної) системи різняться* відповідно до *індивідуально-типологічних особливостей окремих груп учнів,* сукупності їх характеристик, серед яких психолого-педагогічні та соціальні [108, с. 12].	Ю. Олексін
Організація навчальної роботи, варіативної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами та способом впровадження принципу індивідуального підходу [50, с. 22-23].	Т. Дейніченко
Форма реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової, індивідуальної роботи з учнем на уроці у відповідності з вимогами психолого-педагогічної науки, що визначає *своєрідність діяльності різних типологічних груп* учнів [146, с. 11].	І. Чередов
Організаційна форма занять, в якій навчальні класи, групи формуються за певною спільною ознакою і навчання проводиться за різними навчальними планами і програмами з максимальним урахуванням вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів учіння [133, с. 119].	П. Сікорський
Система взаємопов'язаних програмних *вимог, дій, методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання,* які, зумовлюючись *індивідуальними особливостями учнів,*	М. Прокоф'єва

Продовження Таблиці 2.1.4.

Визначення	Автори
створюють умови для засвоєння вимог Державного стандарту [124, с. 43].	М. Прокоф'єва
Форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання, що реалізується шляхом розподілу їх на *типологічні групи* за відповідними показниками, з метою забезпечення їх ефективного самовизначення й набуття ними якісної допрофесійної підготовки [71, с. 8-9].	Н. Ковчин
Принцип врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у інтересах розвитку їхніх нахилів і здібностей, *педагогічна технологія навчання,* що забезпечує реалізацію принципу диференціації [13, с. 44].	О. Братанич

Отже, у визначений історичний період науковці висловлювали *різні точки зору* й стосовно трактування *поняття «диференціація навчання»*. Аналіз наведених визначень дозволяє виділити *причини цього факту*:

– по-перше, *означення науковцями різних ознак поняття як головних* (принцип, форма, спосіб організації навчального процесу, система взаємопов'язаних вимог, дій, методів, прийомів, засобів, форм навчання, організація навчальної діяльності, урахування індивідуально-типологічних особливостей, навчальна діяльність учнів, розділення, розшарування тощо);

– по-друге, *різну широту наведених визначень.* На нашу думку, зокрема визначення диференціації як врахування схожих, типових особливостей груп учнів [5, с. 11] є самими вузькими;

– по-третє, *трактування поняття практично в значенні індивідуалізації навчання* (І. Бутузов [20, с. 52], Ж. Воронцова [32, с. 8-9], М Прокоф'єва [124, с. 43]);

– по-четверте, *розгляд поняття у значенні або внутрішньої* (І. Чередов [146, с. 11]), *або зовнішньої* (І. Унт [140, с. 8]) *диференціації.*

І все ж таки, узагальнюючи існуючі визначення, виділимо такі суттєві, з нашої точки зору, *ознаки диференціації навчання*: урахування індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів учіння; поділ тих, хто навчається на

характерні типологічні групи за певними показниками; розділення елементів дидактичної системи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей виділених груп; різноманітна побудова процесу навчання у виокремлених групах.

Зазначимо, що поряд з поняттям «диференціація навчання» у науково-педагогічному просторі вживається *поняття «варіативність освіти»*. Зокрема І. Осмоловська, розмежовуючи їх, вважала останнє більш широким поняттям, а диференціацію та індивідуалізацію навчання способом реалізації варіативності. Автор підкреслювала, якщо зміни змісту освіти обумовлені індивідуально-типологічними особливостями учнів правомірно вести мову про диференціацію навчання, у випадку обумовленості змін суб'єктним досвідом викладача, його професійною компетентністю, власною концептуальною ідеєю освіти особистості мова йде про варіативність в освіті, але не про диференціацію [110, с. 11- 14].

Зауважимо, що в науково-педагогічній літературі [4; 17; 21; 28; 47; 66; 84; 96; 110; 133; 140] зовнішня та внутрішня диференціація (за визначенням І. Бутузова [20, с. 53]) вважалися *видами диференціації навчання*.

У сучасній «Енциклопедії освіти» ці види диференціації трактуються у такий спосіб:

– *внутрішня диференціація* передбачає, що, навчаючись в одному звичайному класі, школярі для засвоєння знань користуються завданнями різного рівня складності та різною мірою допомоги з боку вчителя;

– *зовнішня диференціація* потребує організації навчання учнів у спеціально створених для цього класах на підставі виявлення інтересів, навчальних можливостей, навченості тощо, урахування регіональних особливостей (класи вимірювання, вікової норми, прискореного навчання, класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, профільні класи). Навчання в таких класах відбувається за програмами, що суттєво відрізняються від звичайних програм обсягом та складністю навчального матеріалу [54, с. 211].

Таку ж думку висловлювали у свій час, зокрема, В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов, розглядаючи: зовнішню диференціацію як створення на основі певних принципів (інтересів, схильностей, здібностей, досягнутих результатів, майбутньої професії) відносно стабільних груп, в яких зміст освіти та вимоги до учнів різняться [96, с. 43]; внутрішню диференціацію як різне навчання дітей в достатньо великій групі (класі), підібраній за випадковими ознаками [Там само, с. 42]. А також Н. Лобко-Лобановська, що саме існуванням названих видів пояснювала розкриття поняття диференціація із зовнішньої (як освітньої системи, в якій має місце поділ навчальних планів, програм за напрямами та їх використання в спеціалізованих школах і класах, на факультативних заняттях в масових школах) та внутрішньої (як особливої організації навчального процесу з урахуванням типологічних та індивідуально-психологічних особливостей учнів та особливої системи взаємодії «вчителя-учнів-учня») позиції [84, с. 29-30].

Підкреслимо, що Н. Волкова [28, с. 360], Р. Гроот [46], І. Осмоловська [110, с. 47-48], М. Прокоф'єва [124, с. 46-47] *відносили зовнішню та внутрішню диференціацію до рівнів педагогічної системи,* на яких вирішуються питання індивідуалізації та диференціації навчання (рівень класу – внутрішня диференціація, рівень школи, рівень освітньої системи – зовнішня диференціація) [124, с. 47-48]. Н. Волкова, Р. Гроот, М. Прокоф'єва називали ці рівні: мікрорівень (в межах одного класу), мезорівень (в межах однієї школи) і макрорівень (в межах системи загальної освіти завдяки існуванню різних типів шкіл). Тобто названі автори відносили диференціацію в освіті (за визначенням Н. Волкової, процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистемами) [28, с. 359]) до зовнішньої диференціації. Таку ж думку вочевидь висловлював П. Гусак, надаючи визначення диференціації в освіті як структурування освіти на основі врахування певних особливостей студентів у межах відповідних структурних освітніх підрозділів (ступенева освіта, профільне навчання в межах основної спеціальності та інше) [47, с. 13]. Зовсім іншу позицію займав П. Сікорський, вважаючи зовнішню та внутрішню диференціацію формами диференціації в освіті [133, с. 142].

У процесі наукового пошуку виявлено наявність у науково-педагогічному просторі різних підходів щодо *видів, форм зовнішньої та внутрішньої диференціації.*

По-перше, *видів, форм зовнішньої диференціації.* Наприклад, у «Енциклопедії освіти» зазначено поділення зовнішньої диференціації на рівневу (диференціація за здібностями та успішністю в навчанні) та профільну (диференціація за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії) [54, с. 211]. В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов вважали, що зовнішня диференціація може здійснюватися або в межах селективної (жорсткої) системи (вибір профільного класу або класу з поглибленим вивченням циклу предметів), або в межах елективної (гнучкої) системи (вільний вибір навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [96, с. 43]. П. Сікорський зовнішню диференціацію поділяв за формами вибору на елективну (вільний, безперешкодний вибір), селективну (існування штучних перешкод), природо відповідну (інтеграція селективної та елективної форми) та за формами навчання на індивідуальну, індивідуально-групову, групову [133, с. 138-139].

По-друге, *видів, форм внутрішньої диференціації.* Зокрема, В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов вважали, що внутрішня диференціація може здійснюватися або як використання форм та методів навчання, які індивідуальними шляхами, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей ведуть учнів до одного й того ж рівня оволодіння програмним матеріалом (диференційований підхід), або як рівнева диференціація (право та можливість учнів, навчаючись за однією програмою, засвоювати її на різних запланованих рівнях не нижче рівня обов'язкових вимог) [96, с. 42-43]. П. Сікорський внутрішню диференціацію поділяв: залежно від способів формування навчальних груп (гетерогенна та відносно гомогенна); залежно від диференціації змісту навчальних планів та програм (концентрична (якщо ускладнення змісту здійснюється в межах усталених програм), рівнева (якщо утруднення змісту досягається доповненням навчальних програм додатковим навчальним матеріалом) і профільна (що передбачає вивчення предметів профільного циклу) [133, с. 141-142]. Формами

реалізації внутрішньої диференціації науковці вважали, зокрема: індивідуально-групову (при колективній роботі класу вчитель звертається до певного учня з питанням, завданням, ураховуючи його індивідуальні особливості) та варіативно-групову (учні класу поділяються на три (сильні, середні, слабо встигаючі) або дві (добре та слабо встигаючі) групи, робота в групах проводиться за трьома або двома варіантами) (І. Бутузов [20, с. 53]); фронтальну диференціацію (клас виконує навчальне завдання, а вчитель диференційовано навчає різнорівневі групи); групову диференціацію (клас поділений на групи, кожна група виконує частину загального завдання); внутрішньогрупову диференціацію (у кожній групі учнів поділяють за індивідуально-психологічними особливостями чи за рівнем підготовки); персональну диференціацію (учні виконують індивідуальні завдання за допомогою та без допомоги вчителя) (А. Перевозний [113, с. 49]); індивідуалізовану, індивідуалізовано-групову, групову (П. Сікорський [133, с. 141-142]).

У ході дослідження встановлені й різні погляди науковців щодо:

– *віднесення рівневої диференціації до різних її видів.* Наприклад, у «Енциклопедії освіти» рівнева диференціація вважається різновидом зовнішньої диференціації [54, с. 211]. У підході О. Братанич [14], П. Гусак [47, с. 10], К. Мєшалкіної [95], М. Прокоф'євої [124, с. 48-50] рівнева диференціація відноситься до внутрішньої диференціації та взагалі внутрішня диференціація навчання ототожнюється з рівневою, зовнішня диференціація навчання – з профільною. В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов, відносячи рівневу диференціацію до внутрішньої диференціації, не ставлять між ними знак тотожності [96, с. 42-43]. На думку Ю. Олексіна рівнева диференціація є способом організації диференційованого навчання як в умовах зовнішньої диференціації, так і в умовах внутрішньої [108, с. 12]. Саме тому Л. Дроздикова [53], О. Братанич [12] використовували поняття «системно-цільової диференціації» як системи навчання, що інтегрує зовнішню і внутрішню диференціацію на основі цілеспрямованого вибору цілей, змісту, форм і методів навчання для формування творчої особистості, здатної до самореалізації;

– *віднесення елективної диференціації до різних її видів.* Так, у «Словнику-довіднику з педагогіки» елективна диференціація визначається поряд із зовнішньою та внутрішньою диференціацією [135, с. 88-89]. В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов відносять елективну диференціацію до зовнішньої диференціації [96, с. 43]. І Якіманська вважає елективну диференціацію, при який учням у класі може бути надана можливість працювати за індивідуальними програмами [150, с. 75], різновидом внутрішньої диференціації [Там само, с. 78].

Зазначимо й виділення науковцями інших різновидів диференціації. Так, Ю. Олексін наголошував на більш відомих в історії вітчизняної освіти *типах диференціації:* соціальної (урахування соціального та майнового статусу, професійної спрямованості, стану здоров'я тощо); етнокультурної; релігійної; гендерної (чоловічі, жіночі та змішані школи) [108, с. 12]. Г. Селевко за характерними індивідуально-психологічними характеристиками учнів виділяв *типи диференціації:* за віком (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи); за статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди); за інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, хіміко-біологічні та інші); за особистісно-психологічними типами (тип мислення, акцентуація характеру, темперамент та інші); за рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи) [128, с. 78].

Зауважимо погляди І. Осмоловської щодо *сутності видів, форм диференціації навчання.* З огляду на те, що кожна окрема індивідуально-типологічна особливість або поєднання особливостей учнів може бути джерелом безлічі проявів індивідуалізації і диференціація навчання на різних рівнях педагогічної системи (клас, школа, освітня система), автор будь-який такий прояв називає формою індивідуалізації і диференціації навчання [110, с. 48-53]. Сукупність форм, об'єднаних за головною ознакою, що лежить в їх основі, називає видом індивідуалізації і диференціації навчання [Там само, с. 46]. Відповідно до цих поглядів, у психолого-педагогічній літературі наводять наступні види індивідуалізації і диференціація навчання: за психофізіологічними

особливостями, за навченістю, за спеціальними здібностями, за інтересами, схильностями, за професійними орієнтаціями, за етнокультурними особливостями, за відношенням до релігії (І. Осмоловська [Там само, с. 49]); за здібностями, за недостатністю здібностей, за майбутньою професією, за інтересами, за талантами учнів (Н. Волкова [58, с. 359]); за характером індивідуально-психологічних особливостей; за способом організації пізнавальної діяльності учнів (фронтальне, групове, індивідуальне); за елементами системи керування навчальним процесом (змістом, формами, методами, засобами навчання) (Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глейзер [64, с. 11-12]).

Підкреслимо й вживання М. Прокоф'євою *поняття ступінь диференціації*, під яким вона розуміє ступінь здатності школи враховувати відмінності учнів, ставлячи перед ними індивідуальні освітні цілі, забезпечуючи різними завданнями для організації навчальної діяльності, створюючи різні умови, різний час кожному учневі для виконання завдань. У залежності від названих факторів, на думку автора, закладом освіти може здійснюватися максимальна диференціація (для кожного учня), елементи диференціації або її відсутність [124, с. 51].

Аналіз науково-педагогічної літератури досліджуваного періоду показав існування різних, а іноді й протилежних, точок зору щодо співвідношення між поняттями *«індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання».* Так, здебільшого індивідуалізація та диференціація *вважаються дуже близькими, але не тотожними поняттями, що мають спільну область дії* (процес збереження, врахування й розвитку індивідуальності суб'єктів навчання) [29, с. 16; 110, с. 10]. Науковці (Т. Вожегова [26, с. 24], О. Капітан [65, с. 63], І. Осмоловська [110, с. 10], І. Унт [140] та інші) виокремлюють їх *спільну рису* (врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається) та *специфіку* (для індивідуалізації навчання – облік особливостей кожного окремо взятого учня, для диференціації навчання – облік індивідуально-типологічних особливостей, властивих групам учнів). Крім того, І. Осмоловська специфічною рисою індивідуалізації навчання називає проходження процесу навчання індивідуально,

тобто у взаємодії «один учитель – один учень» [110, с. 10], але ця особливість, на наш погляд, стосується сутності індивідуального навчання та значно звужує межі досліджуваного поняття. І. Сікорський щодо відмінності між даними поняттями зауважував, що: диференціація передбачає горизонтальне і вертикальне розчленування системи наукових знань і різнорівневе структурування з метою трансформування їх у навчальні предмети залежно від структури навчальної системи; індивідуалізація вимагає співвіднести навчальний матеріал з акселераційно-віковими та індивідуальними особливостями і можливостями суб'єктів учіння [133, с. 123].

У ході дослідження встановлено наявність у науково-педагогічній літературі *різних думок стосовно того яке поняття вважати більш широким.* Згідно першої точки зору, *більш широким вважається поняття «індивідуалізація навчання».* Прихильники такої думки пояснюють її визначенням мети навчання як розвитку особистості того, хто навчається, формування його індивідуальності, що здійснюється через індивідуалізацію. З цієї позиції диференціація навчання розглядається як: складова індивідуалізації, що поглиблює та поширює її сутність (Т. Вожегова [26, с. 36]); частковий випадок індивідуалізації навчання (Л. Липова, Л. Луценко, Т. Митарчук [80, с. 6]); спосіб (О. Бугайов [15, с. 8]), засіб (Г. Васьківська [24, с. 15], П. Гусак [47, с. 12], В. Кизенко [24, с. 15], В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов [96, с. 43]), вид (О. Кузьміна [77, с. 5]); форма (І. Буцик [21, с. 47]) індивідуалізації навчання; модель організації навчання, яка створює у масовій школі оптимальні умови для реалізації принципу індивідуалізації (Ю. Олексін [108, с. 11]).

Згідно іншої точки зору, *більш широким вважається поняття «диференціація навчання».* Обґрунтовується ця позиція здебільшого тим, що індивідуалізація в реальній практиці завжди відносна та частіше здійснюється через диференціацію. Прихильники даної думки наголошують, що: диференціація містить в собі індивідуалізацію (відношення роду та виду) (С. Зубов [61, с. 3]), поняття «індивідуалізація навчання» тотожне поняттю «внутрішньої диференціації», тобто індивідуалізація навчання є видом

диференціації (Т. Гусак [48, с. 63], М. Данилов, М. Скаткін, М. Шахмаєв [51, с. 252], З. Циганок [48, с. 63]); індивідуалізація навчання є способом здійснення диференціації (М. Прокоф'єва) [121, с. 43]; граничним випадком диференціації, математичною мовою межею, до якої прагне наблизитися диференціація (І. Осмоловська [110, с. 11]).

Саме різними поглядами на широту, підпорядкованість понять індивідуалізації та диференціації навчання пояснюється, на нашу думку, різні позиції науковців щодо *видів індивідуалізації навчання.* Зокрема, з погляду І. Буцик, І. Унт, що вважали індивідуалізацію навчання більш широким поняттям ніж диференціація навчання, існуючі варіанти індивідуалізації навчання можуть бути підведені під *три основні групи*: диференціація навчання, тобто групування учнів на основі їх окремих особливостей або комплексів цих особливостей для навчання по декілька різним навчальним планам і (або) програмам; внутрішньокласна (внутрішньогрупова) індивідуалізація навчальної роботи; проходження навчального курсу в індивідуально різному темпі (або прискорено – акселерація, або сповільнено – ретардація). Автори констатують, що в якості доповнення до цих основних варіантів зустрічаються й різні їх комбінації [21, с. 47; 140, с. 37-38].

П. Сікорський, вважаючи диференціацію навчання більш широким поняттям ніж індивідуалізація навчання, наголошував на існуванні двох різних видів останньої: індивідуально-груповому навчанні (осягненні єдиних програм кожним учнем (студентом) індивідуально в складі класу або групи) та індивідуалізованому навчанні (осягненні кожним учнем (студентом) індивідуально, але різних програм, адаптованих до його природних можливостей). При цьому індивідуалізоване навчання він розділяв ще на два види: індивідуалізовано-відокремлене (засвоєння адаптованих програм наодинці) та індивідуалізоване групове (засвоєння адаптованих програм індивідуально, але в складі групи з можливою організацією подальшої фронтальної роботи) [133, с. 136].

Аналіз науково-педагогічної літератури [4; 5; 8; 9; 11; 17; 19; 28; 29; 34; 37; 40; 45; 60; 64; 65; 66; 69; 75; 86; 87; 110; 111; 117; 124; 126; 129; 133; 134; 141; 150] показує, що з термінами «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання» науковці використовують різні словосполучення-поняття, що відносять до семантичної групи «індивідуалізації навчання» («індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання») та до семантичної групи «диференціації навчання» («диференційований підхід», «диференційоване навчання»). Дослідженням установлено, що незважаючи на невпорядкованість, плутанину у визначеннях, відсутність чітко визначених науковцями меж між цими поняттями, все ж таки їх вважають близькими, але не тотожними.

Зазначимо, що в педагогічних словниках та енциклопедіях «індивідуальний підхід» трактують як «принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя» [43, с. 143].

Підходи до визначення цього поняття у науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду надамо у Таблиці 2.1.5.

Таблиця 2.1.5.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «індивідуальний підхід».

Визначення	Автори
Індивідуальний підхід *передбачає раціональне розставляння сил учнів в колективній роботі* для створення максимально *сприятливих умов розвитку колективу і особистості* [37, с. 7].	В. Гладкіх
Індивідуальний підхід спрямований на те, щоб *всі учні постійно отримували завдання відповідні до їх навчальних можливостей,* тобто працювали в повну міру сил та здібностей, в результаті чого створюються *оптимальні умови навчання для кожного школяра* [17, с. 74].	А. Бударний

Продовження Таблиці 2.1.5.

Визначення	Автори
Індивідуальний підхід передбачає *дієву увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання по загальнообов'язковим навчальним програмам та факультативам (в старших класах), передбачає розумне поєднання фронтальних,групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного школяра* [126, с. 15].	Є. Рабунський
Принцип педагогіки, при якому здійснюється цілеспрямована діяльність вчителя по навчанню та вихованню *кожної окремої особистості в умовах колективної роботи з класом* [5, с. 11].	В. Барабаш
Принцип педагогіки, при якому в процесі навчальної роботи з групою педагог взаємодіє з окремими учнями *за індивідуальною моделлю,* враховуючи їх особистісні якості; відбувається *створення психолого-педагогічних умов для розвитку як усіх учнів, так і кожного зокрема* [129, с. 92; 134, с. 87].	Г. Селевко, М. Скрипнік
Принцип згідно з яким відбувається *вивчення та врахування у навчальному процесі індивідуальних і вікових особливостей кожного учня з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей,* забезпечення на цій основі *підвищення якості його навчальної роботи, всебічного розвитку* [75, с. 449; 86, с. 235].	Г. Костюк, В. Лозова, Г. Троцко
Індивідуальний підхід *виражає особисте ставлення вчителя до учня, при якому задатки та здібності школяра можуть розвиватися чи гальмуватися* [111, с. 22].	А. Нісемчук, О. Падалка, О. Смолюк
Принцип педагогіки згідно з яким в навчанні *ураховується індивідуальність кожної дитини* як прояв особливостей її психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності [150, с. 75].	І. Якіманська
Індивідуальний підхід передбачає *знання та облік конкретних індивідуальних особливостей* як індивіда, особистості та суб'єкта, що дані в цілому, тобто в *його індивідуальності* [28, с. 273-274; 87, с. 19].	Н. Волкова, Л. Лузіна
Індивідуальний підхід потребує *гнучке використання викладачем різних видів інформації, форм та методів педагогічного впливу, взаємодії та співробітництва*	В. Володько, Н. Гордеєва

Продовження Таблиці 2.1.5.

Визначення	Автори
викладача с тим хто навчається для досягнення оптимальних результатів освітньої діяльності з *урахуванням індивідуальності кожного учасника* навчально-виховного процесу [29, с. 13; 45, с. 33].	В. Володько, Н. Гордеєва
Принцип педагогіки згідно з яким відбувається *управління розвитком людини на основі глибокого вивчення рис особистості в умовах життя* [117, с. 139].	І. Підласий
Принцип педагогіки згідно з яким *ураховуються індивідуально-психологічні особливості того, хто навчається з метою гармонізації його внутрішнього світу* [8, с. 9].	І. Бєлогорцева
Індивідуальний підхід є *створення для людини освітніх умов по усвідомленню у внутрішньому світі особливостей власного існування в зовнішньому світі* [69, с.16].	С. Клячин

Аналіз наведених визначень дозволяє стверджувати, що у визначений історичний період науковці висловлювали точки зору стосовно *трактування поняття «індивідуальний підхід»*, які уточнювали його важливе значення. Узагальнюючи існуючі визначення підкреслимо, що до *суттєвих ознак індивідуального підходу* здебільшого відносили такі: це принцип педагогіки; його реалізація вимагає вивчення та врахування в процесі навчання конкретних індивідуальних особливостей тих, хто навчається, їх індивідуальності; результатом здійснення індивідуального підходу є розвиток позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей, досягнення оптимальних результатів освітньої діяльності. Зауважимо, що в наведених визначеннях також простежується тенденція до трансформації поняття під впливом зміни освітньої парадигми від акценту на раціональному розставленні сил в колективній роботі до акцентування на врахуванні індивідуальності кожного учасника навчально-виховного процесу, створенні для людини освітніх умов для усвідомлення у внутрішньому світі особливостей власного існування у зовнішньому світі, гармонізації її внутрішнього світу.

У ході дослідження встановлено *відсутність єдиної точки зору* науковців щодо співвідношення понять *«індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання»*. Наприклад, Т. Вожегова [26, с. 36], М. Данилов [49, с. 229], В. Крутецький [76, с. 294], М. Ляховицький [89], С. Ніколаєва [89], І. Чередов [145, с. 10] не бачили між поняттями «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання» суттєвих відмінностей та використовували їх як синоніми. А. Кірсанов [66, с. 34-35], В. Косаріна, Г. Левченко, В. Шепелєва [74, с. 4] підкреслювали, що «індивідуалізація навчання» є більш широким поняттям ніж «індивідуальний підхід», оскільки вона передбачає і діяльність вчителя, і діяльність учнів, і всі етапи процесу навчання.

Існували й такі думки, згідно яким індивідуалізацію навчання вважали: засобом забезпечення (В. Барабаш [6], Т. Годованюк [40, с. 13], А. Зільберштейн [6], Г. Селевко [129, с. 92], М. Скрипник [134, с. 87], І. Федоренко [6]); формою реалізації (М. Вольтер [31, с. 4]); процесом реалізації принципу індивідуального підходу (І. Бєлогорцева [8, с. 9], О. Зимовіна [60, с. 81], В. Крутецький [76, с. 294], А. Наумова [98, с. 33], Є. Рабунський [126, с. 18], І. Унт [140, с. 9]).

Зазначимо, розмежування науковцями понять *«індивідуальний підхід» та «особистісний підхід».* Зокрема В. Войтенко з цього приводу наголошував, що при індивідуальному підході перш за все враховується психофізична організація індивіда і обумовлене нею відношення до інших індивідів, до навколишньої природи. При особистісному підході на перший план виводиться особистість, її соціальна організація, спільність з іншими особистостями, її відношення до соціальної групи, до самої себе [27, с. 69].

Підкреслимо, що у науково-педагогічній літературі поряд з поняттям «індивідуальний підхід» використовується поняття *«диференційований підхід»,* яке *в енциклопедіях* визначається як:

– цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співавторстві дітей як його структурні чи неформальні об’єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів [112, с. 155];

–загальний методичний принцип навчання, в основі якого лежить ідея поєднання діяльності вчителя та учнів для досягнення індивідуалізованих (диференційованих по рівням) цілей навчання, що передбачає використання різних методів та прийомів навчання в залежності від цілей навчання, видів мовної діяльності, етапу навчання, мовного матеріалу, віку учнів [38, с. 107-108].

Погляди науковців щодо трактування поняття «диференційований підхід» систематизуємо і подаємо у Таблиці 2.1.6.

Таблиця 2.1.6.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «диференційований підхід».

Визначення	Автори
Знання й урахування індивідуальних відмінностей учнів у навчанні, визначення для кожного з них найбільш раціонального характеру роботи на уроці [19, с. 5].	І. Бутузов
Спосіб оптимізації, який передбачає *оптимальне співвідношення загально класних, групових та індивідуальних форм навчання* [4, с. 21].	Ю. Бабанський
Поділ учнів у процесі навчання і виховання *на мікрогрупи за однорідними критеріями* (навчально-діяльнісним (успішність, сумлінність), поведінковими (зразковою, незадовільною), соціальними умовами (матеріальна забезпеченість, наявність сімейних умов для виховання), іншими локальними ознаками) *для проведення дослідно-експериментальної роботи* [34, с. 106].	В. Галузинський, М. Євтух
Цілеспрямована діяльність педагога з використанням *в умовах довільного навчання* можливостей *урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів* [133, с. 119].	П. Сікорський
Різнорівнева самостійна діяльність студентів, метою якої є полегшення засвоєння навчального матеріалу у відповідності до індивідуальних розумових здібностей та наявного рівня знань студентів [40, с. 10].	Т. Годованюк
Система організації і керівництва діяльністю студентів, яка реалізується з урахуванням їхніх *найтиповіших* соціально-психологічних *особливостей,* пізнавальних потреб,	Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Т. Бернвальдт, Г. Глейзер

Продовження Таблиці 2.1.6.

Визначення	Автори
специфіки характеру майбутньої професії і суспільно-педагогічної діяльності [64, с. 11; 9, с. 61].	
Особливий підхід вчителя до різних груп учнів або окремих учнів, що міститься *в організації навчальної роботи різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами* [65, с. 63; 66, с. 35].	О. Капітан, А. Кірсанов
Підхід до процесу навчання, в руслі якого передбачається *диференціація в різних видах і формах* [110, с. 9].	І. Осмоловська
Принцип навчання, згідно якому *ураховуються відмінності між групами людей* за їх соціальною, віковою, освітньою, професійною спрямованістю [150, с. 75].	І. Якіманська
Принцип, що спрямовує реалізацію навчання шляхом встановлення *диференційованих різнопрофільних і різнорівневих груп учнів* та забезпечення відповідної сукупності *диференційованих впливів на такі групи* [124, с. 43].	М. Прокоф'єва
Сукупність певних концептуальних положень, принципів та вимог, які можуть бути здійснені лише шляхом виконання дій, спрямованих на досягнення якості навчання [11, с. 7].	О. Братанич

Отже, у визначений історичний період науковці висловлювали *різні точки зору* й стосовно трактування *поняття «диференційований підхід»*. Зауважимо, що порівняно з визначеннями індивідуального підходу, у наведених визначеннях спостерігається невпорядкованість, що породжується, на нашу думку: *виділенням науковцями різних головних ознак* (принцип, підхід до процесу навчання, система організації і керівництва діяльністю студентів, різнорівнева самостійна діяльність студентів, цілеспрямована діяльність педагога, спосіб оптимізації тощо); *розумінням диференційованого підходу у значенні індивідуального підходу* [19, с. 5]; *наданням його визначення у вузькому розумінні* [40, с. 10; 133, с. 119]. І все ж таки, узагальнюючи існуючі визначення, виділимо такі суттєві, з нашої точки зору, *ознаки даного поняття:* це принцип педагогіки; його реалізація вимагає групування студентів згідно певних індивідуально-типологічних особливостей та різноманітну організацію навчання у

виокремлених групах.

У процесі наукового пошуку виявлено, що науковці по-різному бачать *співвідношення між поняттями «диференційований підхід» та «диференціація навчання».* Так, Т. Вожегова вважала, що між цими поняттями не має суттєвих відмінностей, їх можна використовувати як ідентичні у значенні дидактичного принципу [26, с. 36]. О. Зимовіна [60, с. 84], Т. Фещенко [141, с. 18], І. Якіманська [152, с. 32-33] не ставили між цими поняттями знак тотожності та розмежовували на основі того, що у першому випадку мова йде спочатку про розкриття індивідуальності учня, а потім про вибір для нього найбільш сприятливих умов розвитку через диференційовані форми. І. Осмоловська наголошувала на тому, що «диференційований підхід» поняття більш загальне ніж «диференціація навчання», тобто явище, що лежить в його основі [110, с. 9].

Цікавими є думки щодо співвідношення понять *«індивідуальний підхід» та «диференційований підхід».* Зокрема, Т. Вожегова [26, с. 36], Т. Дейніченко [50], Г. Опришко [109, с. 37], П. Сікорський [133, с. 134] вважали поняття «індивідуальний підхід» більш широким ніж поняття «диференційований підхід», оскільки останній забезпечує тільки часткове врахування та прояв індивідуальності того, хто навчається, є етапом в реалізації індивідуального підходу, його складовою, умовою впровадження через систему диференційованого навчання.

Зауважимо, що тісно пов'язаними з цими поняттями, але не тотожними вважаються поняття «індивідуалізоване навчання» та «диференційоване навчання». Погляди науковців до визначення *поняття «індивідуалізоване навчання»* в науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду надамо у Таблиці 2.1.7.

Таблиця 2.1.7.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «індивідуалізоване навчання» в науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду.

Визначення	Автори
Навчання, що передбачає *систему керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного учня* [64, с. 11].	Д. Байсалов, Л. Белоновська, Г. Глейзер
Навчання, яке відбувається не по усередненому стандарту, а *чітко за певною моделлю конкретного студента,* при цьому параметри моделі вже введені до навчальної системи й вона їх використовує, але в цю модель можуть бути внесені поправки, зміни й уточнення [55, с. 73; 93].	В. Андрієвська, О. Єрмолаєв, О. Комісарова, Т. Марютіна, Є. Машбіц
Така *організація засвоєння знань, умінь, навичок,* яка дозволяє *кожному суб'єкту учіння навчатися в індивідуальному темпі за адаптованими до нього індивідуальними планами і програмами, формами, засобами, формами контролю й оцінювання* [29, с. 14; 133, с. 135].	В. Володько, П. Сікорський
Навчання побудоване на засадах доцільної індивідуалізації, яке застосовує *індивідуальні технології, навчання за індивідуальними програмами, планами й формами* [39, с. 130; 40, с. 13].	Т. Годованюк
Систему навчання, коли *індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання є пріоритетними* [134, с. 87].	М. Скрипник
Вид навчання, заснований на *принципі індивідуалізації та педагогічній технології індивідуалізації навчання,* яка передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів як в *середині гомогенних груп, класів, так і гетерогенних* [13, с. 44].	О. Братанич
Вид навчання, який здійснюється *на засадах індивідуалізації* із застосуванням відповідних *особистісно зорієнтованих технологій,* метою яких є розвиток індивіда згідно з його здібностями і в притаманному для нього темпі [82, с. 16].	Л. Липова, С. Ренський, М. Кушнір

Отже, наявність *різних точок зору* стосовно трактування поняття *«індивідуалізоване навчання»*, на наш погляд, пояснюється:

–*виділенням науковцями різних ознак як головних* (навчання, організація засвоєння знань, умінь, навичок, система, вид навчання тощо);

–*існуванням різних сфер його вживання,* зокрема, при організації навчання взагалі, чи при організації конкретно комп'ютерного навчання. З огляду на останнє зауваження *ознаками індивідуалізованого навчання* науковці вважають:

або його будування на засадах доцільної індивідуалізації із застосуванням адаптованих до тих, хто навчається планів, програм, технологій навчання, або чітко за певною моделлю конкретного студента, параметри якої введені до навчальної системи, що організує «індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу спільної для даного контингенту учнів програми» [43, с. 142], нею використовуються з можливістю їх зміни й уточнення.

Підкреслимо й той факт, що науковці (В. Володько [29, с. 14], Т Годованюк [39, с. 130; 40, с. 13], М. Сікорський [133, с. 135], М. Скрипник [134, с. 87]) до ознак індивідуалізованого навчання відносять *пріоритетність індивідуальної форми навчання*. А також той факт, що індивідуалізоване навчання вважається науковцями (О. Братанич [13, с. 44], М. Кушнір, Л. Липовою, С. Ренським [82, с. 16]), М. Скрипник [134, с. 87]) *проникаючою технологією навчання*, бо індивідуальний підхід як принцип реалізується в усіх технологіях.

Погляди науковців щодо трактування *поняття «диференційоване навчання».* систематизуємо і подаємо у Таблиці 2.1.8.

Таблиця 2.1.8.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «диференційоване навчання».

Визначення	Автори
Навчально-виховний процес з системою керування пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням як *індивідуальних психологічних відмінностей окремих учнів,* так і домінуючих особливостей *груп* учнів [64, с. 11].	Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глейзер
Навчальний процес, спрямований *на окремі групи учнів,* схожі за індивідуальними особливостями, який здійснюється за *різними програмами (планами) і передбачає різнорівневе формування знань та вмінь* учнів у межах кожної такої навчальної програми [124, с. 43].	М. Прокоф'єва
Спеціально організована навчально-пізнавальну діяльність (суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, *індивідуальні особливості суб'єктів учіння,* їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний	П. Сікорський

Продовження Таблиці 2.1.8.

Визначення	Автори
фізичний, духовний та психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами [133, с. 119].	
Організація процесу навчання залежно від урахування індивідуальних відмінностей у навчанні школярів, *форма внутрішньо класного поділу учнів* на порівняно однакові за рівнем навчання групи для *здійснення навчальної роботи з цими групами на різних рівнях* [19, с. 4].	І. Бутузов
Організаційна система навчання, в якій *навчальні групи, класи формуються за певною спільною ознакою* й відповідно до цього навчання проводиться *за різними навчальними планами й програмами* з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей учнів (студентів) і забезпеченням оптимальних результатів у їхньому розвитку та у формуванні відповідних якостей [29, с. 16].	В. Володько
Система освіти, що забезпечує розвиток особистості кожного школяра з урахуванням його можливостей, інтересів, схильностей і здібностей та передбачає *відкритість та варіативність освіти,* різноманітність методів, форм, засобів організації навчально-виховної роботи [68, с. 5].	М. Клевченя
Сукупність змісту, форм і методів навчання, що організована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, здібностей та можливостей, спрямованих на всебічний розвиток та виховання [107, с. 4].	Т. Бунтовська, М. Огурцов
Форма реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи з учнями на уроці у відповідності з вимогами психолого-педагогічної науки, що визначає своєрідність навчальної діяльності різних типологічних груп школярів [145, с. 10].	І. Чередов
Вид навчання, що базується на *принципі диференціації та педагогічній технології диференційованого навчання,* яка передбачає створення різних умов навчання *для різних шкіл, класів, груп* з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей їх контингентів [13, с. 44].	О. Братанич
Вид навчання, організація якого відбувається за допомогою створення *певних типологічних груп учнів* на основі	О. Наливайко

Продовження Таблиці 2.1.8.

Визначення	Автори
виявлення їхніх індивідуальних пізнавальних інтересів, навчальних можливостей чи інших характерних відмінностей [97, с. 58].	О. Наливайко

Різні підходи до визначення диференційованого навчання, на нашу думку, *можна пояснити*:

– *виділенням різних ознак як головних* (навчальний процес, організаційна система навчання, система освіти, сукупність змісту, форм і методів навчання, форма внутрішньокласного поділу учнів, форма реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи з учнями, вид навчання);

– *розглядом даного поняття з позиції тільки зовнішньої* (В. Володько [29, с. 16], М. Клевченя [68, с. 5]) *чи тільки внутрішньої* (І. Бутузов [19, с. 4], І. Чередов [145, с. 10]) *диференціації, чи обох видів диференціації* (О. Братанич [13, с. 44]);

– фактом *трактування авторами зазначеного поняття з позицій побудови системи освіти, змісту освіти, процесу навчання.* Тут ми згодні з думкою О. Капітан, що так бачила наявність різних підходів до поняття «диференційоване навчання» [65, с. 62];

– *розумінням диференціації навчання більш широким поняттям ніж індивідуалізація навчання* (О. Братанич [13, с. 44]; Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глейзер [64, с. 11], П. Сікорський [133, с. 119]).

Узагальнюючи наведені визначення виділимо *суттєві ознаки диференційованого навчання*: з позиції побудови системи освіти - система освіти, що передбачає її відкритість та варіативність; з позиції побудови змісту, організації навчання - використання різних навчальних планів та програмами; організація процесу навчання з урахуванням домінуючих особливостей груп учнів.

У ході дослідження встановлено, по-перше, наявність *різних поглядів*

науковців на *співвідношення між поняттями «диференційоване навчання» та «диференціація навчання».* Зокрема, І. Осмоловська вважала їх двома боками єдиного педагогічного явища та використовувала як синоніми [110, с. 9]. П. Сікорський, підкреслюючи їх дуже тісний зв'язок, бачив основою їх розмежування те, що у дефініції «диференційоване навчання» визначальним є поняття «навчання», у дефініції «диференціація навчання» – «диференціація». Крім того, відносячи диференціацію навчання до зовнішньої, а диференційоване навчання до внутрішньої диференціації, він наголошував, що у понятті «диференційоване навчання» диференціація є суттєвою внутрішньою ознакою навчального процесу, у понятті «диференціація навчання» вона є його зовнішньою характеристикою [133, с. 119].

По-друге, *різних поглядів науковців* на *співвідношення між поняттями «диференційований підхід» та «диференційоване навчання».* Наприклад, О. Капітан [65, с. 63], П. Сікорський [133, с. 119] наголошували, що перше поняття є значно вужчим, ніж друге, оскільки диференційований підхід передує диференційованому навчанню.

По-третє, *розмежування науковцями понять «індивідуалізоване навчання» та «диференційоване навчання».* Зокрема, Т. Вожегова вважала, що в основі індивідуалізованого навчання лежить принцип індивідуалізації, а диференційованого – принцип диференціації та при індивідуалізованому навчанні ураховуються індивідуальні особливості того, хто навчається, які в даному випадку не є типовими по відношенню до особливостей інших [26, с. 32]. П. Гусак, І Сікорський спільними рисами індивідуалізованого та диференційованого навчання називали те, що вони є засобом реалізації принципу індивідуального підходу та передбачають учіння за різними навчальними планами і програмами. Відмінними рисами, на їх думку, є те, що індивідуалізоване навчання реалізується індивідуальними формами, а диференційоване – груповими та диференційоване навчання передбачає типологічне групування суб'єктів учіння [133, с. 135]. До того ж, до названих

відмінних рис П. Гусак додавав ще реалізацію диференційованого навчання в межах спільних нормативних змістових позицій [47, с. 12].

Підкреслимо, що до семантичної групи індивідуалізації навчання відносять *поняття «індивідуальне навчання»*, яке також визначають у зв'язку з розглядом проблеми індивідуалізації. Підходи до його визначення у науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду надамо у Таблиці 2.1.9.

Таблиця 2.1.9.

Погляди науковців досліджуваного періоду щодо визначення поняття «індивідуальне навчання» у науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду

Визначення	Автори
Виконання учнем свого завдання чи ряду завдань для самостійної праці *протягом всього заняття* [137, с. 72].	В. Стрекозін
Самостійна діяльність учнів на протязі уроку *чи окремих його відрізків* над виконанням *специфічного завдання* у відповідності *з навчальними можливостями учнів* [145, с. 10].	І. Чередов
Така організація навчального процесу, за якої в конкретній момент часу *викладач має можливість співпрацювати тільки з одним студентом* (явно чи через засоби навчання), а для студентів *створені необхідні та достатні умови для самостійного навчання* (завдяки відповідним засобам навчання і можливості отримати індивідуальну консультацію) [40, с. 16].	Т. Годованюк
Спосіб навчання, що передбачає *роботу вчителя з окремими учнями* по виконанню ними *незалежно один від одного різних за змістом та способам виконання завдань* [58, с. 251].	В. Загвязінський
Такий *спосіб подання матеріалу,* коли створюється цілісна композиція з послідовно взаємозв'язаних між собою *завдань за всіма темами курсу, на які студент обов'язково надає відповідь, завдяки чому відбувається його особистісне засвоєння* [56, с. 118].	В. Єфремов
Форма організації навчання, при який кожен *учень самостійно та незалежно від інших виконує визначене вчителем завдання* [101, с. 269].	Т. Ніколаєва

Продовження Таблиці 2.1.9.

Визначення	Автори
Форма, модель організації навчального процесу, при якій *вчитель взаємодіє лише з одним учнем, один учень взаємодіє лише із засобами навчання* (книга, комп'ютер і тому подібне) [129, с. 92; 134, с. 87].	Г. Селевко, М. Скрипнік
Форма навчально – виховного процесу, при якій здійснюється педагогічний *вплив вчителя на учня, котрий перебуває поза колективом* [43, с. 143].	С. Гончаренко

Аналіз наведених вище визначень поняття «індивідуальне навчання» дозволяє констатувати:

– *виділення науковцями різних ознак поняття як головних* (виконання завдання, самостійна діяльність, організація навчального процесу, спосіб навчання, спосіб подання матеріалу, форма, модель організації навчального процесу);

– *підкреслення суперечливих інших ознак.* Так, у всіх наведених визначеннях наголошувалося на відсутності взаємодії між тими, хто навчається, деякі до ознак відносили взаємодію викладача з одним студентом. Більшість серед ознак називало самостійну діяльність студентів над виконанням завдань. Водночас В. Загвязінський акцентував на завданнях різних за змістом і способами виконання, І. Чередов – на специфічному завданні у відповідності з навчальними можливостями учнів. В інших наведених визначеннях уточнення щодо сутності завдання немає [145, с. 10]. Хоча, зокрема Т. Годованюк, досліджуючи індивідуальне навчання наголошувала на його здійсненні з урахуванням індивідуальних особливостей студента [40, с. 16]. Крім того існує неузгодженість щодо форми його здійснення. Так, В. Стрекозін у власному визначенні акцентував на самостійній праці протягом всього заняття [137, с. 72], І. Чередов – заняття чи його відрізків, С. Гончаренко підкреслював перебування того, хто навчається поза колективом.

Узагальнюючи різні погляди, можна виділити такі *суттєві ознаки* поняття «індивідуальне навчання»: виконання тим, хто навчається незалежно від

колективу студентів визначених завдань; взаємодія вчителя (викладача) тільки з одним учнем (студентом) явно чи через засоби навчання.

Зауважимо, що науковці О. Єрмолаєв, Т. Марютіна вважали індивідуальне навчання необхідною умовою індивідуалізованого навчання [55, с. 73], Г. Опришко – формою прояву індивідуалізації навчання [109, с. 42]. Суттєву відмінність між поняттями «індивідуальне навчання» та «індивідуалізоване навчання» П. Гусак бачив в тому, що перше включає в себе концептуальний зміст, а друге – його технологічні характеристики [47].

Ґрунтуючись на вище сказаному, при висвітленні розвитку проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів у зазначений період ми будемо виходити з того, що поняття, проаналізовані у даному параграфі, історично, змістовно, функціонально пов'язані між собою та існують у взаємопроникненні, тому ми будемо розглядати їх в системі, з урахуванням відмінних ознак. У нашому дослідженні індивідуалізацію навчання будемо вважати більш широким поняттям ніж диференціація навчання, яка є складовою індивідуалізації навчання, що поглиблює та поширює її сутність. Індивідуальний підхід будемо розглядати як більш широке поняття ніж диференційований підхід, індивідуалізацію навчання – як процес реалізації принципу індивідуального підходу, індивідуалізоване та диференційоване навчання – як види навчання, індивідуальне навчання – як форму індивідуалізованого навчання.

Отже, аналіз термінологічного апарату проблеми індивідуалізації навчання дозволив констатувати наступне. У сучасній науково-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід щодо сутності поняття індивідуалізація навчання, що обумовлено різними чинниками, серед яких існування досліджень різних аспектів проблеми індивідуалізації навчання, поступова зміна парадигми освіти.

З'ясовано, що поняття «індивідуалізація навчання» тісно пов'язано з поняттям «диференціація навчання», вони мають спільну область дії, спільні риси та специфіку. До базових понять досліджуваної проблеми відносяться поняття семантичної групи індивідуалізації та диференціації навчання:

індивідуальний та диференційований підходи, індивідуалізоване та диференційоване навчання, індивідуальне навчання. Незважаючи на невпорядкованість, плутанину у визначеннях, відсутність чітко визначених науковцями меж між цими поняттями, їх вважають близькими, але не тотожними. Існування різних підходів до їх визначення та співвідношення обумовлюється виділенням науковцями різних ознак як головних, різною широтою наведених визначень, різними точками зору щодо підпорядкованості понять «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання», визначенням з позиції побудови системи освіти, змісту освіти, процесу навчання.

Установлено різні погляди науковців щодо видів індивідуалізації та диференціації навчання, а також видів, форм зовнішньої та внутрішньої диференціації тощо.

2.2. Теоретичні підходи до визначення сутності індивідуалізації навчання.

Важливим аспектом побудови системного розуміння розвитку досліджуваної проблеми є висвітлення поглядів науковців щодо характеристики індивідуалізації навчання (її сутності, специфічних цілей, задач, суперечностей, закономірностей, принципів, структури, етапів, умов ефективності тощо).

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що у сучасній науково-педагогічній літературі (Т. Васильєва [23], В. Володько [30], Т. Годованюк [39], А. Наумова [98], Н. Прасол [123], П. Сікорський [133], М. Солдатенко [30] та інші) індивідуалізація навчання розглядається, з одного боку, як *циклічний процес,* який постійно ускладнюється, передбачає неодноразову діагностику результатів й відповідну корекцію організації навчання з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей тих, хто навчається та приводить до кількісних і якісних змін в індивідуальності його учасників [39, с. 130; 98, с. 33]; з іншого боку, як *сукупність елементів, що утворюють певну систему* [30, с. 96].

Зауважимо, що джерелом, рушійною силою процесу індивідуалізації навчання вважаються *основне та специфічні суперечності.*

За М. Даниловим *основною суперечністю навчального процесу* виступає суперечність між навчальними та практичними завданнями, що висуваються в ході навчання, та наявним рівнем знань, умінь, розумового розвитку тих, хто навчається [49, с. 42]. У сучасних умовах дану суперечність уточнює П. Сікорський та формулює її так: між потребами суспільства («треба») і потребами індивідуумів («хочу»), враховуючи їх фізичні і психологічні можливості («можу») [132, с.14].

У якості підструктури основної суперечності навчального процесу, на думку А. Кірсанова, виступає *система зовнішніх та внутрішніх суперечностей процесу індивідуалізації навчання,* які визначаються основною суперечністю та є умовою її вирішення [66, с. 79]. До *зовнішніх суперечностей процесу індивідуалізації* автор відносить суперечності: між метою діяльності та спрямованістю особистості окремих учнів, їх відношенням до мети; між колективним характером і формою організації навчальної праці та індивідуальним характером засвоєння знань; між урахуванням можливостей середнього учня щодо складності навчального завдання та потенційними можливостями окремого учня, що обумовлюють ступінь суб'єктивної важкості для нього цього завдання; між зрушеннями в розвитку пізнавальних здібностей учнів, що передбачаються метою діяльності та реальними зрушеннями в розвитку пізнавальних здібностей конкретного учня.

До внутрішніх – у відповідності із зовнішніми, суперечності: між прийнятою особистістю учня метою та наявним рівнем знань та розвитку; між прагненням конкретного учня пристосуватися до колективного темпу навчання та його індивідуальним темпом просування в навчальній праці; між способом рішення навчального завдання, рівнем продуктивності при даному способі рішення та особливістю конструювання способу рішення навчальної задачі окремим учнем, рівнем продуктивності діяльності, що має прояв при цьому; між зрушеннями в розвитку окремого учня та самооцінкою цих зрушень,

відношенням його до них [Там само, с. 81].

Підкреслимо, розуміючи під структурою зміст та розташування елементів, спосіб зв'язку та взаємодій між елементами, що складають цілісне психолого-педагогічне утворення [57, с. 44], до дидактичної системи індивідуалізації навчання відносять: мету, зміст, закономірності, принципи, форми, методи, прийоми та засоби індивідуалізації навчання, критерії та показники оцінки діяльності студента і викладача, діяльність студента, діяльність викладача, дидактичне середовище [30, с. 96; 57, с. 44].

У ході дослідження встановлені думки науковців щодо *системотвірних факторів* індивідуалізації навчання. Зокрема, А. Кірсановим до них були віднесені: найближчі та віддалені цілі; діяльність за допомогою якої відбувається взаємодія елементів процесу; особистість учня. З приводу останнього фактора важливим є підкреслення автором того, що, з одного боку, процес індивідуалізації проходить через особистість, торкаючись її суттєвих боків, удосконалюючи її, з іншого боку, особистість опосередковує всі елементи цього процесу [66, с. 119].

Крім того, згідно В. Володько, Н. Жукової, М. Солдатенко, *цілісність дидактичної системи індивідуалізації навчання забезпечується* зв'язками між елементами, що породжують інтегративні якості, не притаманні кожному зокрема; її зорієнтованістю на розвиток усіх своїх елементів, які створюють дієвість системи студент-викладач; тим, що усі елементи дидактичної системи в їх конкретних проявах на кожному етапі індивідуалізації навчання забезпечують активну індивідуальну пізнавальну діяльність студента в досягненні конкретної навчальної мети [30, с. 97-98; 57, с. 44].

Важливим у контексті нашого дослідження є наголошення М. Прокоф'євою на *складових елементах, що визначають можливість використання диференціації в освітній системі, а саме: суб'єкті диференціації* (системи, що розвивається), здатного сформулювати освітній запит до освітньої системи для забезпечення власного розвитку; *технології диференціації* як процесу використання різних організаційних та методичних форм, прийомів розчленування (спеціалізації) і узгодження основних елементів освітнього

процесу для ефективного виконання освітнього запиту; *результаті диференціації* (спеціалізованої освітньої системи, призначеної для вирішення певної задачі, або сукупності спеціалізованих освітніх систем, що забезпечує простір вибору) [124, с. 43-44].

Характеризуючи *погляди науковців щодо сутності елементів дидактичної системи індивідуалізації навчання*, в першу чергу підкреслимо формулювання ними *цілей індивідуалізації навчання*. Так, її *центральною метою* науковці (І. Бєлогорцева [8, с. 9], В. Володько [30, с. 99], Ж. Воронцова [32, с. 9], Н. Жукова [57, с. 47], О. Зимовіна [60, с. 79], В. Косаріна, Г. Левченко [74, с. 5], Н. Лобко-Лобановська [84, с. 19], В. Міжеріков, П. Підкасистий [135, с. 120], М. Солдатенко [30, с. 99], І. Унт [140, с. 34], В. Шепелева [74, с. 5], Н. Ціось [144, с. 2] та інші) вважають збереження та подальший розвиток індивідуальності, своєрідності та неповторності особистості, формування її здатності до саморозвитку та самореалізації. Крім того, оскільки розвиток індивідуальності, самореалізація студента проходить через систематичну, послідовну, глибоку професійну спеціалізацію, підкреслюють, що центральною метою індивідуалізації у вищих навчальних закладах є забезпечення суспільства висококваліфікованими, творчими спеціалістами (А. Кірсанов [67, с. 26], С. Ніколоєва [100, с. 5]).

Заслуговують на увагу й виділені І. Унт *специфічні цілі індивідуалізації*: специфічна навчальна мета (удосконалення засобами індивідуалізації знань, умінь, навичок кожного учня); специфічна розвивальна мета (формування та розвиток логічного мислення, креативності та вмінь навчальної праці при опорі на зону найближчого розвитку учнів); специфічна виховна мета (виховання особистості в широкому значенні цього поняття, створення передумов для розвитку інтересів і спеціальних здібностей, формування позитивної мотивації навчання) [140, с. 33].

Основними завданнями індивідуалізації навчання науковці (В. Володько [30], В. Косаріна [74], Г. Левченко [Там само], Н. Лобко-Лобановська [84],

В. Міжеріков [135], П. Підкасистий [135], М. Солдатенко [30], В. Шепелева [74], І. Якіманська [151] та інші) вважають:

– допомогу в особистісному самовияві, розкритті закладених особливих якостей, реалізації власних можливостей;

– створення педагогічних умов для навчальної діяльності студента, які в найбільшій мірі відповідають всьому комплексу особистісних характеристик даного студента та в яких він може обрати найбільш ефективні саме для нього прийоми й способи досягнення успіху за рахунок активізації його найбільш розвинутих боків особистості [74, с. 5].

Підкреслимо, оскільки індивідуальність людини зумовлюється розмаїттям особливостей, у педагогічній науці досліджуваного періоду піднімалося питання вибору *особливостей тих, хто навчається для їх урахування в процесі навчання.*

З'ясовано, що, з цього приводу, І. Унт було запропоновано розглядати *об'єкт індивідуалізації у вузькому й широкому розумінні.* Тоді у першому випадку необхідно враховувати ті психічні процеси, які впливають на засвоєння навчального матеріалу, у другому – особистість учня в цілому (індивідуальні нахили, стан сформованості вольових і моральних якостей тощо) [140].

З огляду на це стають зрозумілими думки науковців щодо к*ритеріїв вибору певних індивідуальних особливостей*. Так, вважалося, що їх необхідно обирати з огляду на:

– характер поставлених завдань навчально-виховного процесу (О. Пєхота [115, с. 19]);

– особливості, від яких більше всього залежить якість процесу навчання, варіабельність яких по відношенню до середніх показників учнів одного віку особливо значуща, по відношенню до яких метою виховання є формування відмінностей між учнями та які є основою для формування індивідуальності або які реально урахувати в межах відомих дидактичних засобів (І. Унт [140, с. 18-19]).

Погляди вчених щодо необхідності врахування певних індивідуальних особливостей тих, хто навчається в процесі навчання представимо в Таблиці

2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Погляди науковців щодо необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів (студентів) в процесі навчання.

Індивідуальні особливості	Автори
Рівень успішності, рівень пізнавальної активності, ступінь дієвості інтересу до навчання, організованості [125, с. 42; 126, с. 57-62].	В. Буков, І. Гребенніков, Г. Гусаков, Є. Рабунський
Рівень розвитку здібностей до навчання (ступінь загального інтелектуального розвитку, запас знань, їх системність, багатство словникового запасу, володіння раціональними прийомами учіння) та працездатності (психофізіологічні можливості учнів, їх бажання та вміння вчитися) [17 , с. 72].	А. Бударний
Стан здоров'я, працездатності, відношення до навчання, інтересів, схильностей, успішності, особливостей розумової діяльності, умов сімейного виховання, взаємовідношень з учнями в колективі [37, с. 11].	В. Гладкіх
Вихідний рівень пізнавальної діяльності, рівень підготовки до засвоєння знань, тип темпераменту, тип пам'яті (зоровий, слуховий, зорово-рухливий), тип мислення (наочно-образне, абстрактно-логічне) [138, с. 13].	Н. Тализіна
Тип мислення (наочно-дійовий, наочно-образний, репродуктивно-образний, абстрактно-знаковий), тип пам'яті (зоровий, слуховий, моторний (рухливий), змішаний [35, с. 3; 36, с. 19].	Ю. Гільбух
Уміння самостійної навчальної діяльності, тип мислення (словесно-логічний, наочно-образний, змішаний), динамічність чи інертність процесу мислення, уміння охопити думкою те, що знаходиться в полі зору, зафіксувати у свідомості різні ознаки і властивості предмета, який сприймається [139].	Р. Таращанська
Рівень розумового розвитку, рівень знань та вмінь, працездатності, рівень пізнавальної та практичної самостійності, темп роботи, ставлення до навчання, наявність і характер пізнавальних інтересів, рівень вольового розвитку [142, с. 130].	М. Фіцула

Продовження Таблиці 2.2.1.

Індивідуальні особливості	Автори
Темп навчальної роботи, якість виконання завдань, мотивація навчальної діяльності [18, с. 61].	В. Буряк
Властивості нервової діяльності [2].	М. Акимова, В. Козлова, А. Конєв
Індивідуальні особливості інтелектуальної, вольової, емоційної, сенсорно-рухової сфери, когнітивних стратегій [60].	О. Зимовіна
Особливості темпераменту, загальні та спеціальні здібності, індивідуальні особливості пізнавальної, емоційної та вольової сфер; інтереси, відношення, мотиви, самооцінка, домагання, мета; індивідуальні особливості міжособистісного спілкування в класному колективі [68 , с. 12-13].	М. Клевченя
Соціопсихічні особливості (інтереси, схильності, ціннісні (професійні) орієнтації, відношення до релігії, етнокультурні особливості), психосоціальні особливості (навченість, в тому числі сформованість навчально-пізнавальної діяльності, її стилів), психічні особливості (особливості пізнавальних процесів і властивостей (сприйняття, пам'ять, увага, мислення), особливості емоційного та вольового розвитку), біопсихічні особливості (особливості фізичного та психічного розвитку, домінування півкуль), спеціальні та пізнавальні здібності [110, с. 45].	І. Осмоловська
Стать, вік, соціальна належність, розумові здібності, успіхи в навчанні, пізнавальні інтереси [28, с. 359].	Н. Волкова
Ставлення до навчання, пізнавальна активність, провідні інтереси, схильності, інтелектуальний розвиток (уміння виділяти головне, самостійність мислення), навички навчальної праці, вміння вчитися (планування, самоконтроль, вміння самостійно поповнювати знання), розвиток вольових якостей, фізичний розвиток, стан здоров'я, поведінка, свідомість навчальної діяльності, естетичний розвиток, культурний кругозір, виховні впливи сім'ї, ровесників за місцем проживання [3, с.18-19].	Ю. Бабанський
Научуваність (загальні розумові та спеціальні здібності), навчальних умінь, навченість (рівень попередніх знань, умінь, навичок), пізнавальні інтереси (на фоні загальної навчальної мотивації) [140, с. 31].	І. Унт

Продовження Таблиці 2.2.1.

Індивідуальні особливості	Автори
Спрямованість особистості, мотивація, установки, потреби, інтереси, вольові, емоційні прояви, особливості інтелектуальної сфери, самооцінка результатів діяльності, особистісні якості [66, с. 135-142].	А. Кірсанов
Рівень інтелектуального розвитку, мотиви учіння, досвід студентів (як навчальний так і життєвий та професійний); рівень навчально-пізнавальної та практичної самостійності; рівень вольового розвитку окремого студента [40, с. 10].	Т. Годованюк
Навченість, здатність до навчання, предметна спрямованість, проектована професія у дорослому житті [124, с. 53].	М. Прокоф'єва
Навченість, мотиви, інтерес до навчання, розумові й спеціальні здібності, широкі пізнавальні можливості [71].	Н. Ковчин
Ступінь засвоєння попереднього матеріалу, індивідуальний темп, швидкість просування в навчанні, ступінь сформованості соціальних та пізнавальних мотивів, ступінь сформованості навчальної діяльності, індивідуально-типологічних особливостей учнів (темперамент, характер, особливості емоційно-вольової сфери) [88, с. 16-17].	М. Лук'янова
Ступень розуміння (розуміння-впізнавання, розуміння пригадування, розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування, розуміння, що виникає внаслідок руйнування стереотипів, розуміння, що характеризує творчу обдарованість) [70].	А. Коваленко

Характеризуючи сутність *інших елементів індивідуалізації навчання,* зауважимо погляди науковців (Б. Без'язичного [7], В. Богорева [85], С. Бондар [52], Г. Васьківської [52], О. Горіної [131], В. Кізенко [52], А. Кірсанова [67], М. Клевченя [68], Н. Клокар [143], Д. Ловцова [85], С. Овчарова [106], В. Сергієнко [143], П. Сікорського [131], А. Степанюк [136], А. Фурмана [143] та іншими) щодо її *специфічних закономірностей та принципів.*

Так, для *середньої школи* були схарактеризовані:

➢ основні *діагностичні принципи системної диференціації навчання* (А. Фурман, Н. Клокар, В. Сергієнко): принцип адекватності (методи психодіагностики повинні відповідати змісту і призначенню новоствореної

педагогічної системи (моделі, технології), для системної диференціації навчання такими методами є тести інтелекту і розумового розвитку); принцип первинності (психодіагностичні обстеження розумового та інтелектуального розвитку учнів є обов'язковими під час здійснення диференціації навчання); принцип ґрунтовності (у якості провідних критеріїв навчальної диференціації повинні прийматися ті діагностичні показники інтелектуального і розумового розвитку учня, що одержані за допомогою цілісної системи відповідних тестів, які входять до складу фундаментальної діагностичної методики); принцип прогностичності (ґрунтовний психологічний діагноз повинен доповнюватися психодіагностичним прогнозом щодо руху окремого класного колективу й кожного учня до вищих, індивідуально оптимальних рівнів під впливом певного набору форм і методів диференціації навчання); принцип систематичності (фундаментальні тестові обстеження мають проводитися з періодичністю не рідше, як один раз на рік, що дає змогу відстежувати динаміку зростання чи зниження інтелектуального потенціалу класів і конкретних учнів) [143, с. 52];

➢ *принципи організації індивідуалізації навчання.* Підходи науковців до розуміння даних принципів систематизуємо у Таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2.

Принципи організації індивідуалізації навчання учнів, виділені науковцями дослідженого періоду.

Принципи	Автори
принцип індивідуальності учня (прийняття його таким, яким він є); *принцип системного підходу* (необхідність одночасного взаємозв'язаного рішення питань матеріального, соціально-правового, педагогічного, методичного, психологічного забезпечення диференційованого навчання) [68, с. 6].	М. Клевченя
Систематичне й послідовне *розширення пізнавальних можливостей учня з одночасним підвищенням об'єктивних вимог* до нього [67, с. 20].	А. Кірсанов
Варіативності (врахування реального рівня навчальних можливостей кожного учня); *забезпечення формування*	

Продовження Таблиці 2.2.2.

Принципи	Автори
освітньої опори кожного учня (засвоєння обов'язкового мінімуму знань); *динаміко-типологічного групування* тих хто навчається (можливість переходу до іншої типологічної групи); *добору засобів і способів з урахуванням можливості виявлення учнем вибірковості щодо предметного матеріалу,* його видів і форм; визначення та відкритого *висунення всім учням рівневих вимог* до результатів навчання; *навчання на високому рівні трудності* з урахуванням навчальних можливостей учнів; *відповідності змісту, засобів контролю й оцінювання знань рівневому підходу,* згідно з яким контроль має передбачати перевірку в усіх учнів досягнення рівня обов'язкової підготовки [52, с. 25].	С. Бондар, Г. Васьківська, В. Кізенко

Зазначимо також виділенні Д. Ловцовим, В. Богорєвим взаємопов'язані принципи *адаптивної системи індивідуалізації навчання,* а саме: всемірного стимулювання і мотивації зацікавленості учнів в навчанні; свідомості, активності та самостійності учнів; спрямованості навчання на всебічний, гармонійний розвиток особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей; забезпечення необхідного контролю та самоконтролю в навчання; єдності та оптимального поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання; допустимості успішного функціонування системи підготовки за наявності невеликого об'єму апріорної інформації про учнів; нечутливості (слабкій чутливості) до змін зовнішніх умов (за рахунок внутрішніх можливостей системи навчання, які дозволяють їй, зокрема, здійснювати вибір характеру своєї поведінки) [85, с. 27].

Особливе значення у контексті дослідження мають визначені науковцями *специфічні закономірності та принципи індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти.* Так, О. Горіна та П. Сікорський ці *закономірності* формулюють таким чином:

– продуктивність навчання прямо пропорційна інтелектуальним та фізичним можливостям студентів;

– продуктивність навчання прямо пропорційна кількості тренувальних вправ, їх інтенсивності;

– продуктивність навчання залежить від ступеня адаптованості навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів;

– результати засвоєння навчального матеріалу студентами залежать від їх природних задатків і стану розвитку мислення, пам'яті, волі, характеру, рівня працездатності [131, с. 60].

Погляди науковців щодо принципів індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти надамо у Таблиці 2.2.3.

Таблиця 2.2.3.

Принципи індивідуалізації навчання студентів, виділені науковцями досліджуваного періоду.

Принципи	Автори
Врахування реальної загальноосвітньої навченості студентів; професійної спрямованості фундаментальних дисциплін (проведення структурного аналізу взаємодії навчальних дисциплін фундаментального та професійного циклів, організація поглибленого вивчення тих елементів знань фундаментальних дисциплін, які є основою для успішного вивчення дисциплін професійного циклу); *динамічно-типологічного групування студентів* (організація навчального процесу з кількома гомогенними підгрупами, склад яких змінюється залежно від успіхів студентів у навчанні); *дидактичної взаємодії диференціації та інтеграції* (оптимальне зменшення навчальних дисциплін (до 5-6), які не входять до циклу дисциплін професійної підготовки, і максимальної диференціації дисциплін циклу професійної підготовки з розрахунком, що обсяг дисципліни буде не меншим 5-6 кредитів) [131, с. 60-63].	О. Горіна, П. Сікорський
Принцип вивчення теоретичного матеріалу укрупненими блоками (модулями) в межах опорних сигналів з метою викладу його в коротші терміни; *принцип інтенсифікації навчання,* що передбачає високий темп навчання й найстрогішу економію часу; *принцип ефективної взаємодії навчання у закладах вищої освіти з іншими видами діяльності*;	Б. Без'язичний

Продовження Таблиці 2.2.3.

Принципи	Автори
принцип безконфліктної ситуації та доброзичливого ставлення викладачів до кожного студента в процесі навчання; *принцип об'єктивного контролю та рейтингового оцінювання знань*; *принцип ефективного засвоєння знань* за допомогою підручників і навчально-методичних посібників управлінського, інтегративного типу, що містять, окрім інформативної частини, апарат управління пізнавальною діяльністю студентів; *принцип особистісного підходу,* що передбачає індивідуальне врахування якостей особистості кожного студента, його потенціалу, здібностей, інтересів, можливостей для активізації пізнавальної діяльності [7, с. 62-63].	Б. Без'язичний
Принцип особистісної цілеспрямованості студента (підготовка кожного студента здійснюється на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей, що дає йому змогу поставити для себе конкретну мету та завдання, на основі яких можна здійснювати індивідуальну освітню траєкторію); *принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії* (передбачає свободу вибору елементів освітньої діяльності – мети, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів); *принцип метапредметних основ освітнього процесу* (передбачає отримання продуктів пізнання, які мають індивідуальні смислові та чуттєві особливості); *принцип продуктивності навчання* (головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє зростання студента, яке складається з його внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності); *принцип первинності освітньої продукції студента* (студент, розкриваючи свої потенціальні можливості, створює освітній продукт іноді більш оригінальний, ніж загальновизнане рішення цього питання) [136, с. 75-76].	А. Степанюк
Мотивованості навчальної діяльності студентів; здійснення *засвоєння знань студентом в індивідуальному темпі, на рівні складності*, що обирається студентом самостійно, в залежності від особистих здібностей та потреб; *можливості переходу на вищій рівень* складності в будь-який час; широке *використання* у навчальному процесі *нових комп'ютерних технологій навчання*; здійснення у процесі навчання постійного *зворотного зв'язку між студентом та викладачем*, контрольовність та керованість діяльності кожного студента викладачем [106, с. 19-20].	С. Овчаров

Як бачимо, сформульовані науковцями специфічні принципи

індивідуалізації навчання торкаються різних напрямів організації навчально-виховного процесу: створення навчальних планів та програм, підготовки навчальних підручників та посібників, матеріалів для реалізації контрольно-оцінювальної функції, вибору прийомів, методів, засобів, форм навчання, а також демократизації освітнього середовища, спрямованості навчального процесу на особистісне освітнє зростання студента.

У процесі наукового пошуку виявлено виділення науковцями *структурних компонентів індивідуалізації навчання майбутніх учителів,* що систематизовані у Таблиці 2.2.4.

Таблиця 2.2.4.

Погляди науковців щодо структурних компонентів індивідуалізації навчання майбутніх учителів.

Компоненти	Автори
Мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значення навчання, сформованість позитивного ставлення до певного предмету та до індивідуального його засвоєння, розвиток пізнавальної активності); *процесуально-операційний* (добір форм, методів, засобів досягнення мети оволодіння предметом та індивідуально-професійного розвитку майбутнього вчителя); *пізнавально-орієнтовний* (спрямованість навчання, добір матеріалів, завдань для навчання); *результативно-оцінний* (ефективність навчання, самооцінка навчальної діяльності) [94, с. 8].	С. Мелікова
Цільовий; діагностичний (виявлення еволюції індивідуальних якостей); *стимуляційно-мотиваційний; змістовний* (містить певні курси та спецкурси); *операційно-діяльнісний* (відображає процесуальну сутність вивчення профільних дисциплін); *контрольно-регулятивний* (постійне здійснення контролю та самоконтролю); *оціночно-регулятивний* (оцінка та самооцінка результатів, виявлення причин відхилень та їх усунення, проектування нових завдань) [106, с. 13-14].	С. Овчаров
Фактал індивідуального впливу на мотивацію, прояв активності та творчості (вивчення специфіки ціннісних орієнтацій студента; аналіз свідомості вибору напряму майбутньої професійної діяльності; константно-цілеспрямований вплив на	М. Малоіван

Продовження Таблиці 2.2.4.

Компоненти	Автори
мотивацію суб'єкта навчання); *фактал змістово-предметної індивідуалізації навчання* (створення рівневої бази навчальних завдань за обсягом та за глибиною засвоєння); *фактал особистісно-діяльнісної індивідуалізації* (забезпечення прояву індивідуально-особистісного стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента, реалізації індивідуально-творчої стратегії його самостійної фахово-предметної діяльності); *фактал актуалізації індивідуального рефлексивного мислення* (спрямованість рефлексивних умінь, здатність до самооцінки та самокорекції рівня розвитку предметних компетентностей [91, с. 262-264].	М. Малоіван

Як бачимо, при виділенні науковцями названих вище структурних компонентів простежується відштовхування від структури процесу навчання, етапів діяльності викладача та студента.

Для нашого дослідження в нагоді й виокремлення, зокрема В. Кулік та Н. Кулік, структурних компонентів процесу індивідуалізації: *інформаційного* (передача знань в системі «Вчитель-учень»); соціального (формування особистості учня); *аксіологічного* (розвиток духовних цінностей); психологічного (формування та розвиток психологічних якостей); креативного (розвиток творчого мислення); *комунікативного* (взаємне збагачення особистостей вчителя та учня) [78, с. 69], що зумовлюється, на нашу думку, відштовхуванням від різних аспектів розвитку індивідуальності тих хто навчається.

Підкреслимо виділення науковцями *шляхів, напрямів та етапів індивідуалізації навчання.* Так, М. Симонова наголошує, що індивідуалізацію навчання *на уроці* реалізують через: форму й тип організації навчання; планування результатів діяльності; форми, методи, прийоми навчальної діяльності; визначення рівня складності навчання, часу на опанування навчального матеріалу, ступеня педагогічної підтримки; вибір системи оцінювання [130, с. 6].

О. Зимовіна підкреслює її здійснення для студентів *у напрямах* побудови системи вищої освіти (відкриття різних інститутів, факультетів, курсів), змісту освіти (створення навчальних планів, програм, підбір навчальної літератури, системи завдань), процесу навчання (добору прийомів, методів, форм навчання) [60, с. 96-97]. В. Володько, М. Солдатенко вважають, що здійснення індивідуалізації навчання *у закладах вищої освіти* можна об'єднати *в два основні напрями*: конструювання навчального змісту, що дає змогу вибрати індивідуально значущу для професійного становлення програму підготовки і забезпечити її засвоєння індивідуальним темпом (модульне навчання; програмоване навчання; індивідуальне настановне навчання; навчання відповідно до потреб; альтернативне навчання); використання безпосереднього та опосередкованого спілкування педагога із студентами (самостійна робота за індивідуальним планом; взаємонавчання; групове навчання; спільна наукова робота; навчання на робочих місцях чи навчання на відстані; тьюторіал) [30, с. 93].

До *етапів індивідуалізації* у сучасному закладі вищої освіти О. Ажиппо відносить два: перший – формування в студентів уміння вчитися (навчання основам раціональної організації навчальної праці, надання поступово зменшених доз допомоги при виникненні навчальних утруднень, стимулювання пізнавального інтересу та професійної спрямованості навчального процесу); другий – створення дидактичних умов для формування індивідуального стилю навчання за допомогою дидактичних завдань, розрахованих на різні, але рівнозначні за кінцевими результатами, способи виконання [1, с. 510-511]. О. Невмержицький етапами вважає: становлення емоційних переваг у виборі студентом фаху і стилю навчання, «важкого й улюбленого»; звернення до дослідження власних потреб і інтересів; обдумування й ухвалення ним рішення про вибір освітнього маршруту; перехід до раціональної оцінки власної пізнавальної діяльності, оцінювання своїх здібностей та інтересів стосовно вибраної професії; ухвалення студентом рішення про тематику і склад науково-дослідного пізнання і наукового творення [99, с. 168-169].

У ході дослідження встановлено визначення науковцями (О. Ажиппо [1], О. Братанич [10; 11], А. Бугра [16], І. Бутузовим [20], В. Володько [30], І язюном [62], А. Кірсановим [66], Н. Ковчин [71], В. Новак [103], О. Пєхотою [115], Н. Прасол [123], М. Прокоф'євою [124], М. Солдатенко [30], В. Хільковець [103] та іншими) *умов ефективності індивідуалізації та диференціації навчання.* Виділені науковцями педагогічні *умови ефективності диференційованого навчання учнів* надамо у Таблиці 2.2.5.

Таблиця 2.2.5.

Педагогічні умови ефективності диференційованого навчання учнів.

Умови	Автори
Глибоке знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; оперативність зворотного зв'язку [20, с. 53].	І. Бутузов
Знання реальних навчальних можливостей, індивідуальних особливостей учня; чітка постанова мети діяльності та її прийняття кожним учнем; відповідність засобів навчальної діяльності її цілі; домірність складності завдань, що висувається перед учнем його реальним навчальним можливостям; створення оптимальних умов, спрямованих на забезпечення активної навчальної діяльності кожного учня на рівні його потенційних можливостей, з урахуванням мети діяльності [66, с. 82-83].	А. Кірсанов
Запровадження діагностування й моніторингу індивідуальних особливостей учнів, розвитку їх пізнавальних можливостей, розумових і спеціальних здібностей, рівня навченості; побудова змісту, відбір методів, форм і засобів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів; орієнтація навчального процесу на встановлений рівень і перспективу розвитку пізнавальних можливостей учнів та зростання їх пізнавальної активності [71, с. 10].	Н. Ковчин
Забезпечення науково-вірогідної психологічної діагностики; моделювання на основі отриманих діагностичних матеріалів освітнього середовища, що враховує типові, особливі та індивідуальні відмінності між учнями; своєчасне діагностування та формування корекційних програм [124, с. 44].	М. Прокоф'єва
Застосування системно-технологічного підходу до організації диференційованого навчання; здійснення трирівневої	

Продовження Таблиці 2.2.5.

Умови	Автори
типологізації учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативне обумовленими критеріями; варіювання та дозування видів самостійної роботи й форм її контролю відповідно до визначених індивідуально-типологічних особливостей учнів на всіх етапах уроку; запровадження інваріантних та варіативних форм організації диференційованої групової навчальної діяльності на різних етапах уроку; технологізація навчального процесу, відповідність технології диференційованого навчання визначеним індивідуально-типологічним особливостям учнів [11, с. 15].	О. Братанич

Як бачимо, умови стосуються забезпечення науково-вірогідної діагностики стану та динаміки індивідуальних особливостей учнів, здійснення їх типологізації за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативне обумовленими критеріями, організації на основі отриманих діагностичних матеріалів процесу навчання (чіткої постанови мети діяльності та її прийняття кожним учнем, побудови змісту, відбору методів, форм, засобів навчання, складності завдань, видів самостійної роботи, відповідної технології з орієнтацією на встановлений рівень і перспективу розвитку індивідуально-типологічних особливостей учнів для активної навчальної діяльності кожного учня на всіх етапах уроку), своєчасного формування корекційних програм.

Виділені науковцями педагогічні *умови ефективності індивідуалізації навчання студентів* надамо у Таблиці 2.2.6.

Таблиця 2.2.6.

Педагогічні умови успішної індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти.

Умови	Автори
Якість індивідуальних завдань, приведених у певну систему; майстерність викладача у керівництві самостійною роботою студентів; наявність у студентів умінь і навичок самостійної	І. Зязюн

Продовження Таблиці 2.2.6.

Умови	Автори
роботи з навчальними посібниками, додатковою науковою літературою і над виконанням індивідуальних освітніх завдань різної складності [62, с. 85].	
Взаємодія викладачів і студентів на основі співпраці; діагностика індивідуальних особливостей тих, хто навчається; активність студентів у процесі навчання; поєднання групових та індивідуальних форм навчальної роботи; комплексне вживання активних форм і методів навчання; установка викладачів на індивідуалізацію навчання й уміння її здійснювати [1, с. 510].	О. Ажиппо
Добір студентів на основі науково обґрунтованої тестової системи; науково обґрунтований добір і конструювання змісту навчання з врахуванням та збереженням змісту професійної діяльності; наявність детально розроблених загальних і предметних цілей навчання; наявність альтернативних варіантів фундаментальних курсів і курсів за вибором; наявність достатньо повної науково обґрунтованої професійної моделі; доступна методика самовивчення і вивчення особистості студента; структурування всього змісту навчання у вигляді завершених предметних модулів; демократизація дидактичного середовища, розвиток системи «суб'єкт – суб'єктних» стосунків; впровадження енергомістких технологій навчання; наявність попередньої фази навчання, спеціальних видів занять та пропедевтичних курсів [30, с. 98-99].	В. Володько, М. Солдатенко
Створення банку даних особистостей, що навчаються; психолого-педагогічна підготовка викладача з теоретичних основ, практики здійснення індивідуалізації навчання, зокрема проблем діагностики; навчально-методична підготовка викладача з оволодіння методикою індивідуалізації, розробки завдань для індивідуальної й самостійної роботи; організація навчально-виховного процесу, в основі якої вільний вибір студентами профілів навчання, гуртків, факультативів, проблемних тем тощо; розробка викладачами таксономії з кожного окремого предмету (необхідного інформаційного базового мінімуму) для вірного дозування навчального матеріалу і швидкості його викладу для студентів; відповідність системи виховного процесу розвитку здібностей і обдарованості кожної особистості в поза навчальний час [103, с. 22].	В. Хільковець, В. Новак

Продовження Таблиці 2.2.6.

Умови	Автори
Узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та професійними здібностями студента (самостійне проектування студентом власної навчальної діяльності, самоусвідомлення власних психолого-фізіологічних можливостей з метою пошуку індивідуальних способів творчого самовдосконалення, професійно-творче самовдосконалення особистості); творення ситуацій успіху в професійно-навчальній діяльності студента (очікуваний успіх, неочікуваний успіх, колективний успіх); побудова діалогічності педагогічного процесу (повага до партнера, повага до себе, прийняття суб'єкта у спілкуванні таким, яким він є, орієнтація на його найвищі досягнення, згода щодо базових знань, норм, цінностей та цілей діалогу, толерантність як презумпція прийнятності, максимальне використання потенціалу культури діалогу); активізація творчої самореалізації студента (творча стимуляція, співтворчість, самостійна творчість) [10].	О. Братанич

Отже, названі вище умови стосуються: добору студентів на основі науково обґрунтованої тестової системи, діагностики індивідуальних особливостей тих, хто навчається; психолого-педагогічної та навчально-методичної підготовки викладача та його установки на здійснення індивідуалізації навчання; наявності попередньої фази навчання, спеціальних видів занять та пропедевтичних курсів; науково обґрунтованого добору і конструювання змісту професійної освіти; наявності детально розроблених загальних і предметних цілей навчання, альтернативних варіантів фундаментальних курсів і курсів за вибором; розробки викладачами необхідного інформаційного базового мінімуму з кожного окремого предмету; модульного структурування всього змісту навчання; організації навчально-виховного процесу на основі вільного вибору студентами профілів навчання, гуртків, факультативів тощо; впровадження енергомістких технологій навчання; демократизації дидактичного середовища, діалогічності педагогічного процесу, розвитку системи «суб'єкт-суб'єктних» стосунків; створення ситуацій успіху, активізації творчої самореалізації студента; відповідності системи

виховного процесу розвитку здібностей і обдарованості кожної особистості у позанавчальний час.

Зауважимо, що специфіку індивідуалізації професійної підготовки вчителя відображають виділені науковцями *педагогічні умови успішної індивідуалізації навчання у закладах вищої педагогічної освіти,* які надамо у Таблиці 2.2.7.

Таблиця 2.2.7.

Педагогічні умови успішної індивідуалізації навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Умови	Автори
Орієнтація на теоретичну модель індивідуальності вчителя, яка відбиває основні вимоги до виконавця з боку майбутньої професійної діяльності; науково-обґрунтований добір студентів у педагогічні навчальні заклади всіх рівнів; професійно-педагогічну діагностику стану та динаміки професійного розвитку майбутнього вчителя з метою його своєчасної корекції; ретельне методологічне обґрунтування дисциплін, що становлять зміст педагогічної освіти; міждисциплінарну інтеграцію знань; підготовку студента до неперервного професійного саморозвитку [, с.26]; характер взаємодії студента і педагога [115, с. 39].	О. Пєхота
Наявність індивідуального навчального плану та індивідуального графіку навчання як траєкторії індивідуального розвитку; особистісно-орієнтовний характер індивідуальних занять та індивідуальних завдань; фасилітаторську позицію викладача в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [123, с. 11].	Н. Прасол

Як бачимо, названі умови визначені з акцентуванням на орієнтації процесу індивідуалізації навчання на основні вимоги до індивідуальності студента як виконавця майбутньої професійної діяльності вчителя.

У процесі наукового пошуку виявлено дослідження науковцями *критеріїв ефективності індивідуалізації навчання.* Деякі погляди науковців з цього питання надамо в Таблиці 2.2.8.

Таблиця 2.2.8.

Погляди науковців щодо критеріїв ефективності індивідуалізації навчання.

Критерії	Автори
Мотиваційна сфера студентів (характер провідних мотивів); пізнавальна активність студентів у процесі навчання (рівень пізнавальної активності); уміння й навички здійснення самостійної роботи (характер умінь здійснення самостійної роботи) [94, с. 10].	С. Мелікова
Мотиваційний (ступінь прояву позитивної мотивації до самоосвітньої діяльності та особистісно-професійного розвитку); змістовний (характеризує рівень засвоєння теоретичних знань про форми і методи індивідуалізації навчання); діяльнісний (розкриває основні уміння і навички планування індивідуальної траєкторії розвитку, здійснення самоосвітньої діяльності); рефлексивний (визначає здатність до самооцінки і самоаналізу проведеної роботи, визначення шляхів удосконалення самоосвітньої діяльності) [123, с. 10].	Н. Прасол
Мотивація навчання, самостійність, активність, стабільність (стабільний режим індивідуалізації навчання), креативність, результативність [73, с.12].	Н. Кононець

У ході дослідження виявлено приділення уваги науковцями (А. Бугра, В. Гладкіх, С. Романенко та іншими) *вимогам до наявності певних якостей викладачів*, що психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання, до яких відносять:

– ґрунтовні знання з проблеми індивідуалізації навчання (А. Бугра, С. Романенко). Так, за думкою А. Бугра це повинні бути знання: змісту ключових понять, що пояснюють сутність індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів, форм та методів її забезпечення на аудиторних заняттях та в позааудиторний час; способів діагностики індивідуально-типологічних особливостей студентів та рівнів їх готовності до самостійної навчальної діяльності; індивідуально-типологічних особливостей студентів та їх впливу на результативність самостійної навчальної діяльності; орієнтирів для визначення змісту та рівня складності індивідуальних завдань для самостійної навчальної

діяльності [16, с. 167];

– уміння діагностики індивідуальних особливостей студентів (учнів) та їх врахування під час підготовки та організації навчання;

– педагогічна емпатія (В. Гладкіх [37, с. 17], С. Романенко [127, с. 196-197]);

– володіння технологіями індивідуалізації навчання, модульного, програмованого, проектного навчання, комп'ютерними технологіями;

– варіативне, гнучке педагогічне мислення;

– здатність розробляти власні технології індивідуалізації навчання (С. Романенко [127, с. 196-197]);

– уміння приділяти під час навчання увагу всім учням, раціонально будувати фронтальну роботу, урізноманітнюючи методи та прийоми навчання (В. Гладкіх [37, с. 17]).

Отже, вищезазначене дозволяє констатувати, що у науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду індивідуалізація навчання розглядається як: циклічний процес, який передбачає неодноразову діагностику результатів й відповідну корекцію організації навчання з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей тих, хто навчається та приводить до кількісних і якісних змін в індивідуальності його учасників; сукупність елементів, що утворюють певну систему. Джерелом, рушійною силою індивідуалізації навчання виступають основне та специфічні суперечності. До дидактичної системи індивідуалізації навчання відноситься: мета, зміст, закономірності, принципи, форми, методи, прийоми, засоби індивідуалізації навчання, критерії та показники оцінки діяльності студента і викладача, діяльність студента, діяльність викладача, дидактичне середовище.

З'ясовано, що центральною метою індивідуалізації навчання, яка обумовлює її специфічні цілі та завдання, вважається збереження та подальший розвиток індивідуальності, своєрідності та неповторності особистості, формування її здатності до саморозвитку та самореалізації. Ефективність системи індивідуалізації навчання визначає реалізація як діагностичних

принципів, так і принципів, що торкаються різних напрямів організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. З'ясовано, що в основу виділення структурних компонентів індивідуалізації навчання майбутніх учителів покладено або структуру процесу навчання, етапи діяльності викладача та студента, або різні аспекти розвитку індивідуальності тих, хто навчається. Вважається, що індивідуалізація навчання здійснюється в певних напрямах та поетапно. Ефективність індивідуалізації навчання визначається за допомогою певних критеріїв. До якостей викладачів, які психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання висуваються певні вимоги.

Висновки до розділу 2.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури досліджуваного періоду дозволяє зробити висновки:

1. У науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду немає єдиного підходу щодо сутності поняття індивідуалізація навчання, що обумовлено виділенням науковцями різних ознак як головних, різною широтою наведених визначень, існуванням досліджень різних аспектів проблеми індивідуалізації навчання, поступовою зміною парадигми освіти. З'ясовано, що різні наукові позиції не є альтернативними, вони доповнюють одна одну, уточнюють, поглиблюють, поширюють межі даного поняття, дають змогу більш повно зрозуміти його багатозначну сутність. Виявлено суттєві ознаки поняття «індивідуалізація навчання». Доведено, що традиційні підходи до розгляду змісту поняття з акцентом на урахуванні індивідуальних особливостей тих, хто навчається під впливом зміни освітньої парадигми поступаються місцем акцентуванню на формуванні їх цілісної індивідуальності, допомоги у саморозвитку та самореалізації, орієнтації на врахування індивідуальних особливостей кожного учасника навчального процесу.

2. З'ясовано, що поняття «індивідуалізація навчання» тісно пов'язано з поняттям «диференціація навчання», які здебільшого вважаються дуже

близькими, але не тотожними поняттями, що мають спільну область дії, спільні риси та специфіку. Установлено існування у науково-педагогічній літературі різних думок стосовно широти та підпорядкованості цих понять.

3. Констатовано, що до базових понять досліджуваної проблеми відносяться поняття семантичної групи індивідуалізації та диференціації навчання: індивідуальний та диференційований підходи, індивідуалізоване та диференційоване навчання, індивідуальне навчання. З'ясовані суттєві ознаки названих понять. Виявлено, що у сучасній дидактичній літературі немає єдиного підходу до їх визначення та співвідношення. Незважаючи на невпорядкованість, плутанину у визначеннях, відсутність чітко визначених науковцями меж між цими поняттями, їх вважають близькими, але не тотожними. Існування різних підходів обумовлюється виділенням науковцями різних ознак як головних, різною широтою наведених визначень, різними точками зору щодо співвідношення між поняттями «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання», розглядом понять з позиції побудови системи освіти, змісту освіти, процесу навчання.

4. Установлено різні погляди науковців щодо видів індивідуалізації навчання, віднесення зовнішньої та внутрішньої диференціації до видів диференціації навчання, форм диференціації в освіті, рівнів дидактичної системи, на яких вирішуються питання диференціації навчання, а також видів, форм зовнішньої та внутрішньої диференціації тощо.

5. Виявлено, що у науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду індивідуалізація навчання розглядається як циклічний процес. Він передбачає неодноразову діагностику результатів й відповідну корекцію організації навчання з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Його результатом є кількісні та якісні зміни в індивідуальності його учасників. Джерелом, рушійною силою цього процесу виступають основне та специфічні суперечності індивідуалізації навчання. Цей процес передбачає послідовну зміну мети, завдань, методів, форм, умов тощо.

6. Зазначено, що індивідуалізація навчання розглядається як дидактична

система, до якої відносяться певні елементи (мета, зміст, закономірності, принципи, форми, методи, прийоми, засоби індивідуалізації навчання, критерії та показники оцінки діяльності студента і викладача, діяльність студента, діяльність викладача, дидактичне середовище). Цілісність даної системи забезпечується певними системотвірними факторами.

7. З'ясовано, що центральною метою індивідуалізації навчання, яка обумовлює її специфічні цілі та завдання, вважається збереження та подальший розвиток індивідуальності, своєрідності та неповторності особистості, формування її здатності до саморозвитку та самореалізації. Індивідуалізація навчання будується відповідно до специфічних закономірностей та принципів. Ефективність системи індивідуалізації навчання визначається реалізацією як діагностичних принципів, так і принципів, що торкаються різних напрямів організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

8. Виявлено, що в основу виділення структурних компонентів індивідуалізації навчання майбутніх учителів покладено або структуру процесу навчання, етапи діяльності викладача та студента, або різні аспекти розвитку індивідуальності тих хто навчається. Вважається, що індивідуалізація навчання студентів здійснюється в певних напрямах та поетапно. Ефективність індивідуалізації навчання визначається за допомогою певних критеріїв. До якостей викладачів, які психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання висуваються певні вимоги.

Список використаних джерел до розділу 2.

1. Ажиппо О.Ю. Сучасний стан і проблеми індивідуалізованого навчання студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* збірник наукових праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42 (95). С. 506-513.

2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии.* 1988. №6. С. 71-77.

3. Бабанський Ю.К. Оптимізація навчально-виховного процесу –

важлива умова підвищення ефективності і якості роботи школи. *Радянська школа.* 1976. №12. С. 16-24.

4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. Москва: Педагогика, 1977. 257с.

5. Барабаш В.П. Индивидуальный поход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1975. 26 с.

6. Барабаш В.П., Зильберштейн А.И., Федоренко И.Т. Об осуществлении индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения: Методические рекомендации в помощь учителям школ. Харьков, 1973. 28 с.

7. Без'язичний Б.І. Система індивідуалізованого навчання майбутніх учителів та деякі фактори, що впливають на ефективність її функціонування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* збірник наукових праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42 (95). С. 58-65.

8. Белогорцева И.Е. Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе (на материале изучения иностранного языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород, 2003. 18 с.

9. Бернвальдт Т. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення. *Рідна школа.* 2011. №11. С. 60-64.

10. Братанич А.А. Особистісно-орієнтовані технології в педагогічній освіті. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 121. С. 10-17.

11. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

12. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 09. Кривий Ріг, 2001. 207 с.

13. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання. *Рідна школа.* 2000. №7. С. 43-45.

14. Братанич О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку. *Рідна школа.* 2000. №11. С. 49-52.

15. Бугайов О.І. Диференціація навчання у сучасній школі. *Рідна школа.* 2004. №10. С. 10-13.

16. Бугра А.В. Фахова компетентність викладача як одна з дидактичних умов ефективності індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* / Головний редактор Б.І. Холод, головний редактор серії О.Б. Тернопольський. Дніпропетровськ: ТОВ «Роял Принт», 2016. С. 165-170.

17. Бударный А.А. Индивидуальный поход к обучению. *Советская педагогика.* 1965. №7. С. 70-83.

18. Буряк В.К. Диференціація навчання на уроці. *Радянська школа.* 1990. №3. С. 58-64.

19. Бутузов И.Д. Дифференцированный поход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие. Новгород, 1972. 72 с.

20. Бутузов И. Чтобы каждый ученик был активным. *Народное образование.* 1969. №11. С. 52-55.

21. Буцик І.М. Конспект лекцій з дисципліни «Педагогіка»: Навчально-методичний посібник для підготовки фахівців за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи». Київ: «Аграрна освіта», 2010. 91 с.

22. Бэлэнэл Д.И. Компьютер как средство дифференциации обучения студентов педвуза (на примере информатики): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1995. 16 с.

23. Васильєва Т.В. Індивідуалізація навчання математики в педвузі. *Радянська школа.* 1984. №2. С. 19-29.

24. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа.* 2011. №6. С. 15-20.

25. Воврик А.Й. Психологічні засади індивідуалізації навчального

процесу шестиліток: автореф. дис. … канд. пед. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.

26. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-х– 90-х г.г. XX века: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Ялта, 2006. 235 с.

27. Войтенко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса. *Вопросы психологии*. 1981. №3. С. 69-78.

28. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.

29. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз. *Педагогіка і психологія.* 1997. №4. С. 9-17.

30. Володько В.М. Солдатенко М.М. Індивідуалізація навчання студентів. *Педагогіка і психологія.* 1994. №3. С. 91-99.

31. Вольтер М. Проблема дифференциации обучения в советской педагогике и практике общеобразовательных школ: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1977. 25 с.

32. Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2008. 21с.

33. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе:* Сб. ст. / Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центр «Инноватор»; Ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин. Москва : Инноватор, 1995. 153 с.

34. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1995. 237 с.

35. Гільбух Ю.З. Діагностика мислительних здібностей. *Радянська школа.* 1990. №11. С. 3-8.

36. Гільбух Ю.З. Пам’ять школяра: типологія і діагностика. *Радянська школа.* 1990. №8. С. 19-23.

37. Гладких В.И. Индивидуальный подход к учащимся как условие эффективности урока в 5-х классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1961. 18 с.

38. Глоссарий современного образования / Нар. укр.. акад.; Под общ ред. Е.Ю. Усик; Сост.: Астахова В.И. и др. Харьков: Изд-во НУА, 2007. 524 с.

39. Годованюк Т.Л. Деякі термінологічні тлумачення індивідуальної форми навчання через її «похідні». *Педагогіка і психологія.* 2008. № 3-4 (60-61). С. 127-131.

40. Годованюк Т.Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: Монографія. Київ: НПУ імені Драгоманова, 2010. 160 с.

41. Гольховой В.М. Индивидуализация учебной деятельности учащихся как основа дифференцированного обучения математике в условиях заочно-очных форм обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 16 с.

42. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

43. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

44. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1 (6). С. 63-71.

45. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опит, реалии, перспективы. *Педагогика.* 2002. №2. С. 32-38.

46. Гроот Р. Дифференциация в образовании. *Директор школы.* 1994. №5. С. 12-19.

47. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 40 с.

48. Гусак Т. Циганок З. Проблеми різнорівневого навчання. *Рідна школа.* 2002. №5. С. 63-64.

49. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. Москва: Учпедгиз, 1960. 299 с.

50. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2006. 262 с.

51. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1975. 304 с.

52. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / авт. кол.: В.І. Кизенко, Г.О. Васьківська, С.П. Бондар й ін.; за наук. ред. В.І. Кизенка. Київ: Педагогічна думка, 2012. 216 с.

53. Дроздикова Л.Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1998. 206 с.

54. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

55. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М. Индивидуальность школьника и компьютеры. Москва: «Знание». 1990. 79 с.

56. Ефремов В.В. О совершенствовании методики преподавания политической экономии в процессе перехода к индивидуальному обучению студентов. *Индивидуализация обучения студентов социально-политическим наукам в условиях демократизации высшей школы:* тезисы докладов и выступлений на научно-методической конференции. Херсон, 1991. С. 100-102.

57. Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2006. 233 с.

58. Загвязинский В.И. К вопросу о диалектике коллективного и индивидуального в учебном процессе. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. Ученые записки.* Казань, 1972. Вып. 102. С. 247-257.

59. Закирова И.Б. Индивидуализация самостоятельной работы на уроке как средство умственного воспитания учащихся: автореф. дис. ... канд. *пед. наук:* 13.00.01. Москва, 1973. 23 с.

60. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилів студентов: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Сочи, 2001. 280 с.

61. Зубов С.И. Дифференциация самостоятельных работ учащихся (на материале преподавания истории и географии в VIII – X классах средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1976. 19 с.

62. Зязюн І.А. Дбаючи про комплексне виховання студентів. *Радянська школа.* 1977. №10. С. 82-86.

63. Иванова Е. О. Личностно-ориентированная педагогика: проблемы и уровни индивидуализации обучения. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 1999. №5. С. 3-6.

64. Индивидуализация и дифференциация обуения в вечерней школе: Пособие для роботников веч. (смен.) шк. / Д.У. Байсалов, Л.Н. Белоновская, Г.Д. Глейзер и др.; Под ред Г.Д. Глейзера. Москва: Просвещение, 1985. 143 с.

65. Капітан О. Диференційоване навчання учнів початкової школи: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогічний пошук.* 2009. №3 (63). С. 61-63.

66. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.

67. Кирсанов А.А. Исходные методические и теоретические предпосылки исследования проблемы индивидуализации и дифференциации обучения. *Проблема индивидуализации и дифференциации обуения: сборник статей.* Казань: Ученые записки казанского пединститута, 1978. Вып. 188. С. 3-31.

68. Клевченя М.С. Проблемы теории и практики дифференцированного обучения. *Актуальные проблемы дифференцированного обучения* / Под ред. Л.Н. Рожиной. Минск: Народная асвета, 1992. С. 5-37.

69. Клячин С.П. О значении концепции педагогики индивидуальности. Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: Сборник науч. статей / Науч. ред. О.С. Гребенюк. Калининград: Калининградский государственный університет, 2000. С.12-20.

70. Коваленко А. Ступені розуміння. Радянська школа. 1995. №6. С. 28-30.

71. Ковчин Н.А. Дидактичні умови диференціації навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

72. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

73. Кононець Н.В. Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2010. 22 с.

74. Косарина В.П., Левченко Г.И., Шепелева В.И. Общие теоретические основы индивидуализации обучения в вузе. *Методические рекомендации по индивидуализации обучения в полтавском кооперативном институте.* Полтава, 1989. 66 с.

75. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

76. Крутецкий В.А. Психология. Учебник для учащихся педагогических училищ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986. 336 с.

77. Кузьміна О.В. Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2002. 17 с.

78. Кулик В.С., Кулик Н.А. Индивидуализация и развитие творческого мышления студентов в процессе изучения философских дисциплин. *Индивидуализация обучения студентов социально-политическим наукам в условиях демократизации высшей школы: тезисы докладов и выступлений на научно-методической конференции*. Херсон, 1991. С. 68-69.

79. Кусакин А.А. Принцип индивидуализации в организации семинарского занятия. *Индивидуализация обучения студентов социально-политическим наукам в условиях демократизации высшей школы:* тезисы

докладов и выступлений на научно-методической конференции. Херсон, 1991. С. 100-102.

80. Липова Л., Луценко Л., Митарчук Т. Основні концепції диференціації змісту освіти 12-річної школи. *Рідна школа.* 2004. №5. С. 5-7.

81. Липова Л., Ренський С. Інтеграція індивідуальної робот з іншими формами навчальної діяльності. *Рідна школа.* 2002. №1. С. 8-10.

82. Липова Л., Ренський С., Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання. *Рідна школа.* 2001. №8. С. 16-18.

83. Личностно-ориентированный урок: конструирование и діагностика: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Лукьяновой. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2006. 176 с.

84. Лобко-Лобановская Н.А. Дифференциация обучения как способ формирования познавательной активности школьников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1991. 243 с.

85. Ловцов Д.А., Богорев В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения. *Педагогика.* 2001. №6. С. 24-28.

86. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.

87. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. Ташкент: Изд-во «ФАН», 1986. 96 с.

88. Лук'янова Ю.С. Питання індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* збірник наукових праць / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред..) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 38 (91). С. 223-228.

89. Ляховицкий М.В., Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі. Київ: Радянська школа, 1978. 120 с.

90. Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. Київ: Знання, 1987. 48 с.

91. Малоіван М.В. Структура індивідуалізації самостійної навчальної

діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* / Головний редактор Б.І. Холод, головний редактор серії О.Б. Тернопольський. Дніпропетровськ: ТОВ «Роял Принт», 2016. С. 261-265.

92. Масич С.Ю. Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього фахівця . *Педагогіка та психологія:* збірник наукових праць / за заг. ред.: академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 100-107.

93. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. / Под общ. ред. А.А. Стогния и др. Киев: Вища школа, 1989. 183 с.

94. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

95. Мешалкина К. Н. Профильная дифференциация образования. *Советская педагогика.* 1990. № 1. С. 60-64.

96. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе. *Педагогика.* 1990. №8. С. 42-47.

97. Наливайко О.О. Проблема диференційованого навчання учнів середніх загальноосвітніх закладів у вітчизняній теорії та практиці другої половини ХХ століття: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2015. 231 с.

98. Наумова А.Е. Индивидуализация профессиональной педагогической подготовки студентов педагогических вузов на завершающем этапе обучения: В условиях многоуровневой системы образования : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2000. 202 с.

99. Невмержицький О.А. Методологічні засади здійснення індивідуального та диференційованого підходу у процесі викладання. *Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі:* Монографія / В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та інші; За заг. ред. В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. Київ: «Педагогічна думка», 2011. С. 162-170.

100. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. Київ: Вища школа, 1987. 140 с.

101. Николаева Т. М. Сочетание индивидуальной групповой и общеклассной работы на уроке. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. Ученые записки.* Казань, 1972. Вып.102. С. 265-272.

102. Нісемчук А.С., Бойчук П.М., Панасюк О.П. Інноваційні технології педагогічної освіти : монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2012. 480 с.

103. Новак В., Хільковець В. Про індивідуалізацію навчання школярів у школах різних типів та студентів вищих навчальних закладів. Нова педагогічна думка. 2009. №2. С. 21-22.

104. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад. Яременко В., Сліпушко О. Київ: Аконіт, 1999. Т. 4 : РОБ-Я. 944 с.

105. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-е вид., виправ. Київ: Аконіт, 2005. Т. 1. 927с.

106. Овчаров С.М. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 26 с.

107. Огурцов Н.Т., Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опит, проблемы, перспективы. Минск: Знание, 1990. 64 с.

108. Олексін Ю.П. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 42 с.

109. Опрышко А.А. Индивидуализация обучения средством нових информационных технологий: На примере обучения иностранному языку: дис. … канд. пед. наук: 13.00. 01. Таганрог, 2004. 136 с.

110. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учебное пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 176 с.

111. Падалка О.С., Нісемчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні

технології. Навчальний посібник для вузів. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» імені М.П. Бажана. 1995. 253 с.

112. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

113. Перевозный А.В. Дифференциация школьного образования: сущностные характеристики и структура. *Школьные технологии.* 2007. №2. С. 48-53.

114. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навчальний посібник / за ред. С.П. Бондар. Рівне: Редакційно-видавничий центр «Тетіс» міжнародного університету «РЕГІ» імені академіка Степана Дем'янчукка, 2003. 200 с.

115. Пєхота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 52 с.

116. Пєхота О.М. Індивідуальність учителя: теорія та практика. Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2010. 272 с.

117. Пидласый И.П. Педагогика . Москва: Владос, 1999. 567с.

118. Пісоцька М.Е. Дифференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: збірник наукових праць* / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та інші. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 45 (98). С. 225-232.

119. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. ред. академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: «Смугаста типографія», 2015. Вип. 50. С. 19-29.

120. Пісоцька М.Е. Питання індивідуалізації у педагогічних дослідженнях. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. ред. академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип. 49. С.104-114.

121. Полищук Е.П. Индивидуализация обучения и особенности массового сознания. *Индивидуализация обучения студентов социально-политическим*

наукам в условиях демократизации высшей школы: тезисы докладов и выступлений на научно-методической конференции. Херсон, 1991. С. 76-77.

122. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

123. Прасол Н.О. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання: автореф. дис. ... канд. *пед. наук:* 13.00.04. Кіровоград, 2014. 20 с.

124. Прокоф'єва М.Ю. Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Сімферополь: «Таврида», 2013. 224 с.

125. Рабунский Е., Гребенников И., Гусаков Г., Буков В. Индивидуально работать с каждым. *Народное образование.* 1975. №7. С.41-46.

126. Рабунский Е.С. Индивидуальный поход в процессе обучения школьников. Москва: Педагогика, 1975. 184 с.

127. Романенко С.І. Педагог вищої школи та індивідуалізація навчання студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 8. Глухів: ГДПУ, 2006. С. 195-197.

128. Селевко Г.К. Дифференциация ученого процесса на основе интересов детей. Москва: РИПКРО, 1996. 147 с.

129. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

130. Симонова М.Г. Індивідуалізація навчання математики учнів гуманітарного профілю засобами елективних курсів: автореф. дис. ... канд. *пед. наук:* 13.00.02. Черкаси, 2012. 20 с.

131. Сікорський П., Горіна О. Сутність та принципи диференційованого підходу в навчанні студентів. *Вища школа.* 2007. №5. С. 55-63.

132. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 40 с.

133. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого

навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196с.

134. Скрипник М.І. Технологія індивідуалізації навчання в післядипломній освіті педагогів. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. / Ред. кол.: Л.І. Даниленко (гол. ред.) та ін. Київ: Логос, 2001. Вип. 4. С.85-90.

135. Словарь-справочник по педагогике / Авт. – сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

136. Степанюк А. Організація діяльності студентів на навчально-польовій практиці з методики викладання біології. *Рідна школа.* 2006. №1. С. 74-76.

137. Стрекозин В.П. Организация процесса обучения в школе. Москва: Просвещение, 1968. 245 с.

138. Тализіна Н.Ф. Роль теорії навчання і педагогічного досвіду в оптимізації навчального процесу. *Радянська школа.* 1984. №10. С. 10-14.

139. Таращанська Р.Ю. Індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів. Радянська школа. 1977. №6. С. 45-51.

140. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 192с.

141. Фещенко Т.С. Индивидуализация обучения физики на основе использования современных образовательных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 203 с.

142. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 1999. 192 с.

143. Фурман А.В., Клокар Н.І., Сергієнко В.В. Психодіагностичні моделі диференціації навчання. *Радянська школа.* 1994. №12. С. 51-58.

144. Ціось Н.В. Проблема індивідуального підходу у процесі навчання молодших школярів у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2008. 20 с.

145. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск: Западно-Сибирское книжное издательство. Омское отделение, 1973. 154 с.

146. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.

147. Чернега Н. Індивідуальні особливості мислення учнів у процесі навчання. *Рідна школа.* 2001. №11. С. 33-34.

148. Чернилевский Д.Б. Дидактические технологи в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

149. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва: «Знание», 1979. 96 с.

150. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.

151. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологи. *Вопросы психологии.* 1989. №6. С. 5-13.

152. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии.* 1995. №2. С. 31-42

РОЗДІЛ 3.
ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД

Друга половина XX століття – початок XXI століття – цікавий та складний період в історії України. Його більшу частину зайняв радянський період (сталінська диктатура, хрущовська «відлига», брежнєвський «застій», горбачовська «перебудова»). З 1991 року, в наслідок проголошення незалежності України, почався період докорінних змін, що торкнулися усіх сфер життя суспільства. Соціально-економічні, суспільно-політичні зрушення даного періоду, як відомо, привели до звернення вітчизняної науки до індивіда, його індивідуального внутрішнього світу [406]. У педагогічній науці ця тенденція мала вираз у поступовому закріпленні індивідуалізації навчання як пріоритетного напряму розвитку вищої освіти.

Вищезазначене вимагає встановлення відповідних етапів еволюції теорії та практики індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вітчизняної вищої педагогічної школи. Враховуючи той факт, що фундаментом для встановлення періодизації виступають вкупі з педагогічними соціальні, політико-правові, економічні, ідеологічні процеси [405], визначимо такі критерії для обґрунтування етапів індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України другої половини XX століття – початку XXI століття: соціально-економічні й суспільно-політичні зрушення досліджуваного періоду, що явилися об'єктивними чинниками проведення реформ вищої школи; особливості урядової політики в галузі вищої освіти; стан розвитку педагогічної науки та практики вищої педагогічної школи, що зумовили розвиток проблеми індивідуалізації навчання.

У процесі наукового пошуку, з огляду на визначені критерії, виявлено такі етапи еволюції досліджуваної проблеми, а саме: **перший етап (1950 – 1960 роки),**

другий етап (1961 – 1986 роки), третій етап (1987 – 2013 роки).

Характеризуючи її поступовий розвиток, відзначимо, прийняті на державному рівні, важливі законодавчі акти. З урахуванням того факту, що Україна, починаючи з 50-х років XX століття, чотири десятиріччя входила до складу СРСР, до законодавчого підґрунтя розвитку проблеми індивідуалізації навчання віднесемо: закони СРСР, УРСР, України; постанови Верховної Ради СРСР, Ради Міністрів СРСР, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України; розпорядження Ради Міністрів СРСР, Кабінету Міністрів України; Укази Президента України; постанови колегії, рішення колегії, накази, положення, інструкції, директивні листи МО УРСР, МНО УРСР, МНО України, МО України, МОН України. Оскільки напрям розвитку всіх сфер життя суспільства в державі певний час визначала єдина комуністична партія, розглянемо й матеріали суспільно-політичного характеру, зокрема партійні документи – рішення й ухвали з'їздів КПРС, Пленумів ЦК КПРС, Постанов ЦК КПРС, що мають велике значення для з'ясування стратегії розвитку освіти упродовж виділеного хронологічного періоду.

Схарактеризуємо кожний із виділених етапів більш докладно.

3.1. Етап становлення проблеми індивідуалізації навчання в межах розробки теорії та практики індивідуального підходу (1950 – 1960 роки).

Перший етап розвиту досліджуваної проблеми, що тривав, на нашу думку, з **1950 до 1960 року,** *припав на кінець сталінської епохи та частково зайняв період хрущовської «відлиги».* Історіографічний пошук засвідчує, що перебудова системи народної освіти в цей час була пов'язана з рядом чинників.

Продовжує відбуватися післявоєнне відродження країни, її економіки, науки, освіти. Визнання вищим керівництвом державою впливу на економіку науково-технічної революції привело до пред'явлення підвищених вимог до якості підготовки трудових кадрів, яких, в результаті колосальних людських втрат у воєнні роки, в країні не вистачало. У ході дослідження встановлено, що

вищі партійні форуми країни (XIX, XX, XXI з'їзди КПРС, які відбулися відповідно 5 –14 жовтня 1952 року, 14 – 25 лютого 1956 року, 27 січня – 5 лютого 1959 року) націлювали вищі навчальні заклади на збільшення прийому в педагогічні інститути, створення різноманітних умов для навчання через широкий розвиток заочної та вечірньої освіти, збільшення кількості випускників, підвищення якості підготовки фахівців [229; 104, с. 56-57; 65, с. 442; Там само, с. 533]. Конкретно ж поліпшення підготовки вчителів у педагогічних інститутах було визнано за необхідне у законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24. 12. 1958 (стаття 33) [256], який був затверджений в УРСР у квітні наступного року [365, с. 168].

Але у наказах Міністерства освіти Української РСР по вищій педагогічній школі за той же час зазначався значний відсів студентів, їх низька академічна успішність [344; 345]. Особливо погана якість знань спостерігалася у студентів фізико-математичних та природничих факультетів, успішність яких значно відставала від успішності на інших факультетах [346; 348; 354; 350; 353, с. 12]. Тому Постановою ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР «Про покращення підготовки, розподілу та використання спеціалістів з вищою та середньою спеціальною освітою» від 30.08. 1954 р. N 1863 була затверджена необхідність надання всілякої допомоги вищим навчальним закладам в організації навчальної роботи та створенні необхідних умов для підготовки висококваліфікованих фахівців [257].

У передових статтях педагогічних видань середини 50-х років однією з основних причин неуспішності в навчанні називалися «серйозні недоліки в самому навчальному процесі, у самій системі та методах навчання» [309, с. 6]. У теорії та практиці почалися посилені пошуки найбільш ефективних шляхів організації навчання.

Як відомо, на початку 50-х років тривала епоха тоталітарного режиму, пов'язана з подальшим посиленням культу особи. Притаманна для неї атмосфера страху й підозрілості, коли кожному громадянину загрожували репресії, звинувачення у злісних помилках, перешкоджала вільнодумству радянських

людей, гальмувала розвиток їхньої наукової ініціативи. У цій атмосфері 28 червня – 4 липня 1950 року відбулася спільна сесія Академії наук СРСР та Академії медичних наук СРСР, що констатувала «слабке проникнення ідей І. Павлова ... в психологію, педагогіку», відсутність для них «провідного місця» у програмах і підручниках закладів вищої освіти. З метою подальшого розвитку вчення І. Павлова і зміцнення зв'язку його з практикою сесія постановила доручити Президії Академії Наук СРСР «у найкоротший термін розробити необхідні організаційні та наукові заходи щодо подальшого розвитку теоретичних основ і впровадження вчення І. Павлова в практику ... педагогіки» [246]. На сесії Академії наук УРСР, присвяченій розвитку вчення І. Павлова, приймали участь викладачі фізіології та психології вищої педагогічної школи [457, арк. 84]. Викладачі психології усіх педагогічних навчальних закладів республіки (75 викладачів) приймали участь у сесії науково-дослідного інституту психології (червень 1951 року), на якій були заслухані та обговорені доповіді з певних питань психології у світлі вчення І. Павлова під знаком обміну досвідом з перебудови навчальної та наукової роботи кафедр [457, арк. 78]. І дійсно, вивчення історико-педагогічних джерел [9; 31; 119; 120; 121; 162; 163; 262] вказує на той факт, що у 50-ті роки науковці прагнули аналізувати дидактичні явища, процеси з опорою на вчення І. Павлова (про сигналізаційну, умовно-рефлекторну діяльність великих півкуль головного мозку, динамічний стереотип, вироблення нервово-динамічних зв’язків, зміну функціональних властивостей мозку). Зокрема, аналізуючи сутність та закономірності процесу навчання, В. Огородніков розглядав двобічність процесу навчання, пізнавальну діяльність учнів з опорою на вчення І. Павлова як фізіологічну основу пізнавальних процесів [262]. З висоти сучасного погляду дослідники підкреслюють неоднозначне значення так званої «Павлівської сесії» [398]. Серед її недоліків: підняття вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність до рівня культу; розподіл фізіологічної науки на передову – павлівську та помилкову – антипавлівську; використання вчення І. Павлова в якості щита для протизаконних дій з метою очистити фізіологічну науку від вчених, які не займалися вивченням вищої

нервової діяльності та у своїх працях не вихваляли І. Павлова [158]. І все ж таки, незважаючи на перекоси, які відбувалися у діях науковців під впливом епохи, на сесії був заданий напрямок психолого-педагогічних досліджень з урахуванням вчення І. Павлова про типи вищої нервової діяльності, шо зробило у свій час буквально революцію у вивченні вроджених основ індивідуальних відмінностей людини. І саме у факті фізіологічного обґрунтування оптимістичного розуміння індивідуальних властивостей людей бачив, серед іншого, значення вчення для педагогічної науки в ці часи Г. Костюк [178, с. 18].

З огляду на вище зазначене *ми вважаємо «Павлівську сесію» точкою відліку розвитку досліджуваної проблеми,* починаючи з другої половини XX століття. Зауважимо, що є й інша думка щодо ролі «Павловської сесії» у розвитку проблеми індивідуалізації навчання. Так, Н. Дічек, розглядаючи психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу в 1945 – на початку 50-х років, вважала, слідом за А. Петровським, М. Ярошевським, «Павлівську сесію» другою критичною точкою або точкою деградації. За одержаними нею результатами дослідження тематики психологічних розробок «у цей відтінок часу питання індивідуалізації навчально-виховного процесу відійшли у тінь» [116, с. 18].

Підкреслимо, що в 50-ті роки на рівні вищого керівництва державою мова про необхідність індивідуалізації навчання у вищій школі ще прямо не велася й не стояло питання про індивідуалізацію навчання як самостійну наукову проблему. І це зрозуміло. Хоча разом з реформами періоду «відлиги», що привели до часткової свободи слова, відкритості до західного світу, відносної демократизації в суспільному та політичному житті країни [250], почали стиратися найбільш одіозні риси офіційної педагогіки 30-х– 40-х років (вимога виключити з педагогіки категорію «розвиток» [427, с. 143], заборона на використання анкетування, тестів, статистичних методів дослідження [Там само, с. 145]) та в педагогічній пресі середини 50-х років звучала критика Постанови Центрального Комітету «Про педологічні збочення в системі Наркомпросів» від 4. 07. 1936 р., на ґрунті якої педагоги «фактично відмовилися від вивчення дітей,

від дослідження законів їх фізичного та психічного розвитку, зосередили свою увагу на тому чому навчати та ігнорували майже повністю того, як навчаються діти» [319, с. 9], педагогіка цих років ще зберігала відбиток сталінської ідеології. ЇЇ методологічною основою на довгі роки проголошувалася єдино правильна марксистсько-ленінська філософія. Вона була моністична в своїй основі, консервативна, бо існувала одна єдино вірна радянська педагогічна теорія підкорена меті служіння політиці [427, с. 139-140]. Радянські засоби виховання та навчання протиставлялися закордонним та дореволюційним як найпередовіші по відношенню до реакційних [Там само, с. 151].

Розвивати індивідуальність побоювалися. Акцентування на абстракціях «клас», «маси», «народ», формування катастрофічної для суспільного та індивідуального розвитку презумпції замінності, розчинення особистості в колективі [4, с. 69], загальної рівності, всесилля зовнішніх сил [228, с. 109] позначилися на домінуванні у вітчизняній науці поняття «особистість» як здебільшого «єдино гідної для вивчення категорії» на відміну від мало значущої «індивідуальності» [10, с. 168]. А також пануванні в педагогіці принципу єдиної школи, який фактично тлумачився як вимога однакової школи для всіх, без урахування інтересів та схильностей учнів [383, с. 33].

Оскільки наголошувалося на зростанні в усіх сферах життя ролі колективного початку, що протиставлялося буржуазним проявам індивідуалізму, *на початку 50-х* років процес навчання визначали як процес «колективного добування знань» учнів під керівництвом вчителя [382, с. 37]. *Принцип індивідуального підходу називали* або принципом «колективізму та урахування індивідуальних особливостей учнів» [101, с. 119; 382, с. 42], підкреслюючи, що питання урахування індивідуальних особливостей є приватним питанням по відношенню до більш загальної проблеми організації колективної навчальної праці всього класу [382, с. 42], або зводили в ранг одного з правил реалізації принципу доступності навчання [1, с. 94] чи особливої форми організації навчального процесу [243]. Індивідуальність того, хто навчається протистояла сформованій системі навчання, згідно якої: індивідуальні властивості

ототожнювалися лише з тим різним, що залишалося за відрахуванням загального, вікового та відрізняло кожного учня від загальної маси учнів одного віку [228, с. 104]; у виборі індивідуальних особливостей відбувалася гонитва не за відбором суттєвих показників, а за їх численністю; індивідуальні властивості як психічні утворення розглядалися поза знаннями та уміннями, як би паралельно до них [Там само, с. 105]; провідна роль у діагностуванні індивідуальних відмінностей належала спостереженню [Там само, с. 106]; здійснення індивідуального підходу зводилося до роботи на двох рівнях важкості - для більшості та окремих учнів [Там само, с. 108].

Однак, спроби демократичних перебудов, потреба суспільства у висококваліфікованих кадрах порушували складені раніше стереотипи, давали певну свободу творчим пошукам вчених. З другої половини 50-х років у філософії з'явилися перші роботи з проблеми особистості, а в працях психологів були закладені психологічні основи індивідуального підходу. Так, на сторінках журналу «Радянська педагогіка» (1956 – 1957 роки) [30; 181] розгорнулося обговорення *співвідношення понять «навчання», «виховання» та «розвиток».* Значення його для розвитку досліджуваної проблеми в тому, що у ході дискусії була підкреслена необхідність більш поглибленого вивчення умов, при яких ефективніше здійснюється вплив навчання і виховання на розвиток дитини та дослідження своєрідності процесу психічного розвитку. Г. Костюком (1956 р.) був зроблений висновок про здійснення розвитку дитини під впливом дедалі складніших вимог, що можливо завдяки створенню внутрішніх можливостей для їх виконання [182, с. 37].

Зауважимо, що в другій половині 50-х років *побачили світ фундаментальні праці С. Рубінштейна «Бытие и сознание» (1957 р.) [367] та О. Леонтьєва «Проблемы развития психики» (1959 р.) [204].* Для розвитку досліджуваної проблеми важливими були наступні думки науковців про: обумовленість розвитку психіки зовнішніми та внутрішніми факторами; зміну внутрішніх умов під впливом зовнішніх; вплив внутрішніх умов на специфічне коло зовнішніх впливів, до яких особистість виявляється сприйнятливою; наявність у розвитку

дитини компонентів, що змінюються різними темпами, виступаючи в кожній дитині в індивідуальному переломленні, обумовленому співвідношенням специфічних для неї зовнішніх та внутрішніх умов (С. Рубінштейн); формування психічних якостей та їх механізмів (новоутворень) у процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду; можливість їх виникнення завдяки вродженим, спадковим механізмам, які не визначають їхнього складу та специфічної якості; важливість допомоги дитині у формуванні необхідних для цього дій (наданні дитині внутрішніх дій як зовнішніх, екстеріоризація їх та потім, шляхом поступової перебудови (узагальнення, скорочення їх ланок та зміни рівня, на якому вони виконуються), інтеріоризація їх) (О. Леонтьєв).

Саме в ці роки *увага психологів була спрямована й на вивчення впливу індивідуальних відмінностей людини на процес навчання.* У їхніх дослідженнях піднімалися такі питання, як-от: психологічні відмінності у засвоєнні знань учнів з різними здібностями (рівнем та характером розвитку навичок аналізу та синтезу), причини даних відмінностей, типологія засвоєння навчального матеріалу школярами (Р. Гінзбург, 1956 р. [82]); індивідуальні відмінності учнів у використанні знань при рішенні фізичних задач, що пов’язані з швидкістю утворення узагальнених знань, швидкістю та точністю їх диференціювання, з їх рухливістю та неоднозначною кореляцією з їх міцністю, що отримали назву «темп просування» (З. Калмикова, 1957 р. [149, с. 104]); залежність формування особистісних якостей учня в умовах зовнішнє однакової діяльності від його потреб, прагнень, внутрішньої позиції, що визначає сенс діяльності (Л. Божович, 1958 р. [182, с. 37]); недоліки у розумових операціях учнів, подолання яких дозволить підняти їхню аналітико-синтетичну діяльність до рівня володіння загальним методом мислення для успішного рішення будь-яких задач; педагогічні прийоми, що створюють умови для більш ефективного просування в розвитку деяких здібностей у галузі рішення задач (Л. Ланда, 1959 р. [197]); особливості розумової діяльності в процесі рішення алгебраїчних задач в учнів з різними здібностями до вивчення математики, наявність яких передбачає різний підхід до здібних, нездібних та середніх учнів щодо формування деяких

компонентів у структурі математичних здібностей (В. Крутецький, 1959 р. [191]); структура здібностей до навчання з виділенням чуттєвих, або перцептивних компонентів, мнемічних (здатність запам’ятовувати й відтворювати запам'ятовуване), інтелектуальних та вербальних компонентів (здатність диференціювати й узагальнювати об’єкти, робити висновки, міркувати), практичних (здатність застосовувати зроблені узагальнення на практиці), емоціонально-вольових та інших компонентів [185, с. 34]; необхідність врахування індивідуальних особливостей здібностей для керівництва їхнім розвитком (Г. Костюк, 1959 р. [Там само, с. 38]).

Наприкінці 50-х років виникла *концепція засвоєння знань Д Богоявленського, Н. Менчинської (1959 р.),* у якій розкрито вплив на процес аналітично-синтетичної діяльності умов навчання, методичних прийомів, що використовує вчитель, індивідуальних особливостей учнів. Серед останніх називалися рівень узагальнених умінь у певній галузі діяльності, рівень попереднього досвіду в рішенні задач даного типу, рівень научуваності з її конкретними проявами («швидкістю засвоєння» або «темпом просування») та пов’язаними з нею рівнем оволодіння аналітико-синтетичними операціями, рівнем співвідношення почуттєвих та абстрактних компонентів розумової діяльності в поєднанні з гнучкістю мислення [31].

Хоча термін «*розвивальне навчання»* у психології ще не використовувався, у той же час була розпочата розробка таких досліджень, як-от: теорії розвивального навчання (Д. Ельконін, Л. Занков, 1959 р. [134]); поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, 1959 р. [75]); методичних шляхів, що можуть забезпечити вплив певних прийомів розумової діяльності на розумовий розвиток учнів (Е. Кабанова-Меллер, 1959 р. [145]). Виходять й узагальнювальні праці, у яких розглядаються *психологічні основи індивідуального підходу в навчанні* (Б. Баєв, Г. Костюк, 1959 р. [16]). Ці роботи сприяли уточненню механізмів навчально-виховного процесу та були науковим підґрунтям для його організації з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

У педагогіці 50-х років чітко простежується прагнення вчених проникнути

в *сутність процесу навчання, пояснити його рухливі сили, закономірності, способи здійснення* [9; 71; 86; 100]. Було сформульовано основну суперечність процесу навчання (М. Данилов, 1959 р. [100]). Розглядалися питання залежності рівня засвоєння знань від активності учнів у навчанні та різних шляхів активізації навчання (Л. Арістова (1959 р.) [9], Е. Голант (1957 р.) [71], Д. Бауман (1958 р.) [22], З. Калмикова (1959 р.) [148], Е. Петрова (1957 р.) [283] та інші), серед яких: стимулювання в учнів уміння самостійно долати труднощі при вивченні нового матеріалу, вибір самостійної роботи на основі пізнавальних здібностей, різні прийоми стимулювання інтересу, поєднання індивідуальної роботи з фронтальною. У праці Е. Голант (1959 р.) були запропоновані різні типи самостійних робіт [86, с. 118-132]. Ці праці в подальшому, зокрема на другому етапі, слугуватимуть фундаментом для розвитку досліджуваної проблеми в різних напрямах.

Крім того, у 50-ті роки існували педагогічні *праці присвячені й конкретно* вивченню учня в процесі навчально-виховної роботи та здійсненню до нього *індивідуального підходу.* Серед них можна назвати праці Є. Єресь (1955 р., 1957 р., 1960 р.) [119; 120; 121], Г. Кірільченко (1955 р.) [152], А. Колесової (1956 р., 1957 р.) [162; 163], В. Сухомлинського (1953 р.) [402] та інших. Науковці висловлювали цікаві та й досі актуальні думки. Так, В. Сухомлинський обґрунтовував доцільність внесення до характеристиці учня індивідуальних особливостей засвоєння знань, пам’яті тощо, перспектив розвитку учня та раціональних способів роботи вчителя з ним [402, с. 48]. Є. Єресь вказувала на необхідність вивчення певного прояву індивідуальності учня в навчанні (психічних процесів, індивідуально-психологічних особливостей – спрямованості, здібностей, темпераменту, характеру). Нею сформульовані вимоги до вчителя, що здійснює індивідуальний підхід (знання дитячої психіки, культура педагогічної праці) [119]. А також досліджено такі питання, як-от: залежність якості навчання від єдності здібностей, працьовитості, цілеспрямованості, сили волі, твердого характеру [120]; вплив на якість виконання завдань різних типів темпераментів учнів, урахування емоційних

особливостей темпераментів у навчально-виховному процесі [121]. А. Колесова підкреслювала етапність здійснення індивідуального підходу, необхідність певної програми вивчення особистості учня [162, с. 24], а також залежність ефективності індивідуального підходу від знання індивідуальних особливостей, типового в дитині, здійснення опори на класний колектив, майстерності вчителя та інше [Там само, с. 35]. Зауважимо, прогресивні для того часу погляди автора на сутність індивідуального підходу, який вона розглядала як комплекс доцільних психологічних та педагогічних прийомів у діяльності вчителя для формування, а при необхідності й перебудови особистості учня; пристосування програм, загальних вимог до особливостей кожного учня [163, с. 103]. Але індивідуальний підхід А. Колесова вважала умовою високої ефективності навчально-виховної роботи [162, с. 24] та й система такої роботи автором знайдена не була, лише наводилися певні приклади з практики. Останнє було дуже характерно взагалі для робіт того часу.

На цьому етапі індивідуальний підхід у навчанні був й предметом *дисертаційних досліджень,* але це були перші кроки на шляху його вивчення. Наприклад, В. Самохваловою (1952 р.) досліджувалися індивідуальні відмінності в навчальній праці учнів певного віку [372]. Л. Книш (1959 р.) було доведено існування прямої залежності ефективності поєднання фронтальної та індивідуальної роботи на уроці від ступеня здійснення індивідуального підходу до учнів [160].

Підкреслимо, що в 50-ті роки, у зв’язку з ситуацією в країні, що вимагала підвищення якості підготовки фахівців, *індивідуальний підхід розглядали як засіб подолання неуспішності, «боротьби» за якість знань.* У цьому ракурсі заслуговують на увагу, присвячені здійсненню індивідуального підходу до невстигаючих учнів, роботи А. Гельмонт (1954 р.) [78; 79], Л. Славіної (1958 р.) [387], у яких надана класифікація неуспішності в залежності від її причини та окреслені шляхи подолання неуспішності учнів у навчанні. Зокрема, Л. Славіною встановлено, що неуспішність може бути викликана відсутністю сформованих позитивних мотивів навчання, «інтелектуальною пасивністю», відсутністю

сформованих навичок та способів навчальної праці, невірним відношенням до навчальної праці [387]. Крім того, методи навчання відстаючих учнів (повторне вивчення, додаткове пояснення, використання більшої кількості вправ, робота над помилками при здійсненні віри в сили учнів) розглядала Е. Голант (1959 р.) [86, с. 149-150].

У практиці роботи вищої школи в цей час використовували бесіди із відстаючими студентами про причини відставання. Надавали поради щодо кращого засвоювання програмного матеріалу студентами 1 курсу залежно від індивідуальних особливостей, причини невстигаємості. Організовували для невстигаючих студентів-заочників березневий консультаційний тиждень.

Зазначимо, що, на відміну від ситуації початку 50-х років, коли педагоги не мали єдиної думки щодо віднесення поняття «індивідуальний підхід» до певної категорії педагогіки, у педагогічному словнику видання 1960 року індивідуальний підхід визначався як «принцип радянської педагогіки». Але у визначенні все ще залишалося акцентування не на індивідуальності, а на колективі та колективній роботі. Присутнє й також застереження проти його «гіпертрофії», тобто відсутності умілого поєднання індивідуального підходу до учнів з планомірною працею по вихованню колективу [279, с. 424]. Прагнення зміцнити роботу з класом як з колективом фактично було висловлено як мета застосування вчителями індивідуального підходу в підручнику з педагогіки М. Данилова (1960 р.). Там же було підкреслене його обмежене використання (раціональність здійснення при закріпленні та використанні знань, складність – на етапі вивчення нових знань) [102, с. 231].

У ході дослідження встановлено, що на першому етапі науковці фактично не вживали термін «індивідуалізація навчання». Наприклад, у підручнику з педагогіки М. Данилова (1960 р.) цей термін використовувався без надання його визначення в значенні терміну «індивідуальний підхід» [102, с. 229]. Тобто в теорії педагогіки у ці часи панував лише вузький ракурс розгляду індивідуалізації навчання – здійснення індивідуального підходу, що передбачав урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчався.

Але в ці роки знову повернулися до понять «фуркація», «диференціація». Справа в тому, що нестача кваліфікованих кадрів та вимоги науково-технічної революції привели в центр уваги педагогічної науки проблему пошуку шляхів та форм поєднання загальної та політехнічної освіти. Ця проблема знайшла законодавче підкріплення в законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР».

Виходу закону передувала дискусія з участю широкого кола населення, осторонь якої не могли знаходитися педагоги та психологи. Так, Н. Гончаров та О. Леонтьєв вважали, що в інтересах розвитку промисловості, сільського господарства й культури доцільно виділити на другому етапі навчання в школі деякі напрями підготовки [88]. М. Гончаров, захищаючи необхідність фуркації в старшій школі з огляду на інтереси суспільства та дитини, підкреслював, що повна уніфікація, шаблон нетерпимий в галузі педагогіки [89, с. 23]. А Г. Костюк завдання диференціації шкільної освіти бачив не стільки у її пристосуванні до індивідуальних особливостей, спеціальних здібностей, скільки в створенні умов для їхнього формування в потрібному напряму, відповідно до умов життя [185, с. 33].

Проведений у 1958 – 1959 роках Академією педагогічних наук експеримент по вивченню можливостей диференціації навчання в старших класах на основі інтересів та схильностей учнів, з виділенням, серед іншого, досліджуваних нами профілів, доказав доцільність диференціації. Через роки М. Данилов (1972 р.) звертав увагу на недоліки експерименту методологічного характеру: поза увагою дослідників залишилася категорія «середня загальна освіта», розвиток якої «складав внутрішній стрижень дослідження» [320, с. 64], що й привело, на нашу думку, до дискусії з приводу диференціації у 60-ті роки.

Таку ситуацію можна спостерігати в суспільно-політичному житті та в теорії психолого-педагогічної науки 50-тих років. Практику роботи вищої педагогічної школи в цей час спрямовували на здійснення індивідуального підходу в навчанні студентів у тому числі накази Міністерства освіти Української РСР. Причиною відсіву та залишення студентів-заочників на

повторний курс у них називали відсутність належного контролю за самостійним навчанням у міжсесійний період та слабкий науково-методичний рівень навчальної роботи на сесії [343, с. 8; 354, с. 7], а серед заходів щодо подолання наявної ситуації пропонували забезпечення повного і самостійного виконання завдань кожним заочником [353, с. 13], здійснення викладачами допомоги через групові та індивідуальні консультації, введення в практику листових консультацій [315, с. 16-17; 345, с. 21]. Недооцінка ролі самостійної роботи [309, с. 8] та не завжди уміле поєднання колективної форми роботи з індивідуальним підходом до окремих учнів [Там само, с. 10] звучить у той час серед недоліків організації навчання в передових статтях педагогічних видань. Здійсненню індивідуального підходу до студентів сприяла й Постанова колегії Міністерства освіти УРСР «Про покращення підготовки, розподілу та використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» від 23. 09. 1955 р., де, у світі приділення особливої уваги практичній та політехнічній підготовці, передбачалося виконання студентами стаціонару та заочного відділення усіх передбачених програмою практичних робіт індивідуально [349, с. 19].

Проведений аналіз певних архівних матеріалів та історико-педагогічної літератури щодо *досвіду організації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищої педагогічної школи УРСР* свідчить, що викладачі в повсякденному вжитку при організації навчання студентів поняття «індивідуалізація навчання» ще не використовували. Хоча навчальний процес у закладах вищої освіти в основному був зорієнтований на середнього студента, викладачі здійснювали індивідуальний підхід до студентів з метою активізації їх навчання, попередження та подолання неуспішності, організації навчання обдарованих студентів. Вони застосовували цікаві способи індивідуального підходу під час лекцій, семінарсько-практичних, лабораторних занять, колоквіумів, заліків, іспитів, у процесі організації самостійної роботи, науково-дослідної діяльності студентів, різних видів практики. Здійсненню індивідуалізації навчання сприяли індивідуальні консультації, консультації за викликом, додаткові заняття, які проводили з різною метою як для невстигаючих,

так і для обдарованих студентів. Цілям індивідуалізації навчання слугувало чергування в кабінетах і лабораторіях викладачів для консультування студентів та старшокурсників з метою допомоги студентам 1-3 курсів у самостійному виконанні домашніх завдань, лабораторних робіт. Практикували також обговорення на кафедрах причин низької успішності студентів, індивідуальних особливостей слабких та сильних студентів, що привели до певного результату екзаменаційної сесії. Характерною особливістю вказаного етапу була організація в педагогічних закладах вищої освіти УРСР, з метою урахування пізнавальних інтересів студентів, підтримки талановитої молоді, різноманітних факультативів, спецкурсів й спецсемінарів, наукових гуртків, що можна вважати зовнішньою рівневою формою диференціації навчання. Але ми згодні з А. Кірсановим, що в ці роки індивідуальний підхід здійснювався не як цілісний процес взаємозумовленої діяльності викладача та студентів, а як окремі прийоми, способи в процесі організації різних форм навчальної діяльності студентів. При плануванні та здійсненні індивідуального підходу в центрі уваги була діяльність викладача та недостатньо уваги приділялося діяльності студентів [153, с. 29].

Отже, педагогічна наука та практика вищої педагогічної школи 50-х років знаходилася на рівні усвідомлення необхідності побудови процесу навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів.

Вищезазначене дає підстави для висновку, *що перший етап розвитку досліджуваної проблеми в другій половині XX – на початку XXI століття, що тривав, на нашу думку, з 1950 до 1960 року можна назвати <u>етапом становлення проблеми індивідуалізації навчання в межах розробки теорії та практики індивідуального підходу.</u>*

Особливостями першого етапу вважаємо:

– розвиток науки на перетині епох сталінської диктатури та хрущовської «відлиги»;

– спрямованість нормативної бази на підвищення якості підготовки учительських кадрів, подолання відсіву, неуспішності;

– панування в теорії педагогіки вузького ракурсу розгляду індивідуалізації навчання як здійснення індивідуального підходу;

– відсутність однозначного місця поняття «індивідуальний підхід» серед категорій педагогіки, акцентування при його визначенні на колективності навчання;

– розрізнений характер цінних теоретичних ідей науковців щодо урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання;

– здійснення індивідуального підходу до студентів не як цілісного процесу, а тільки у вигляді окремих цікавих прийомів, способів організації навчальної діяльності студентів;

– організація різноманітних факультативів, спецкурсів й спецсемінарів, наукових гуртків як зовнішньої рівневої диференціації навчання.

3.2. Етап розвитку теорії і практики індивідуалізації навчання в різних напрямах (1961 – 1986 р.р.).

Другий етап розвиту досліджуваної проблеми, що тривав, на нашу думку, з **1961 до 1986 року,** *частково зайняв період хрущовської «відлиги» та в основному припав на період брежнєвського «застою»,* який характеризувався як позитивними, так і негативними явищами. З одного боку, цій епосі була притаманна «гонка озброєння», «змагання соціалістичного і капіталістичного таборів», перетворення економіки у відсталу, посилення контролю партії над усіма сферами життя, переслідування інакомислення законом тощо. З іншого – у цей час СРСР досягло свого найвищого розквіту, увійшовши в число впливових світових держав; спостерігався розвиток широких економічних і зовнішньополітичних зв'язків; у суспільстві панували ідеї нового комуністичного майбутнього; в усіх сферах простежувався дух змагання; громадянам була забезпечена стабільність [449].

Це була «срібна доба» не тільки в розвитку СРСР, але й досліджуваної проблеми. У ці роки було зроблено безліч спроб розмежувати поняття

«особистість» та «індивідуальність», окреслити ознаки, дати філософське визначення поняття «індивідуальність» (Б. Ананьєв [5], Г. Гак [74], Е. Ільєнков [140], І. Кон [170], В. Орлов [269], І. Резвицький [364], І. Фролов [426] та інші); схарактеризувати дане поняття з психологічної точки зору, визначити структуру індивідуальності (Б. Ананьєв [5], О. Асмолов [11], І. Кон [168], В. Мерлін [239], А. Петровський [285], К. Платонов [308], В. Русалов [369] та інші); дослідити індивідуальні відмінності людини (Б. Теплов [414], В. Русалов [369], Л. Уманський, С. Шапіро [419] та інші). У вітчизняному міждисциплінарному науковому обігу почали використовувати поняття «індивідуалізація».

Точкою відліку даного етапу розвитку досліджуваної проблеми вважаємо 1961 рік, оскільки:

– по-перше, у цьому році 17–31 жовтня відбувся XXII з'їзд КПРС, що: констатував створення в країні умов для всебічного гармонійного розвитку особистості, розширення можливості для розвитку здібностей, обдарувань, талантів [105, с. 319]; націлював на вжиття заходів щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, розвитку заочної та вечірньої системи навчання [Там само, с. 216];

– по-друге, згідно з лінією Партії рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 12. 12. 1961 р. перед Міністерством освіти УРСР, науково-дослідними та педагогічними інститутами, а також іншими установами системи освіти було поставлене завдання удосконалення форм і методів навчально-виховної роботи [127, с. 4; Там само, с. 14].

Дане завдання ми вважаємо основною тенденцією розвитку вищої освіти на другому етапі, бо ідеєю удосконалення навчально-виховного процесу, його форм та методів з метою підвищення якості підготовки, зокрема педагогічних кадрів, буквально пронизана нормативна база, що спрямовувала в цей час діяльність вищої педагогічної школи. У першу чергу, це директиви з'їздів партії, а саме: XXIII (29 березня – 8 квітня 1966 року) [106, с. 360], XXIV (30 березня – 9 квітня 1971 року) [107, с. 288-289], XXV (24 лютого – 5 березня 1976 року) [108, с. 289-290], XXVI (23 лютого – 3 березня 1981 року) [275, с. 124], XXVII

(25 лютого – 6 березня 1986 року) [230, с. 315]. А також Постанова Верховної Ради СРСР від 19. 07. 1973 р. « Про стан народної освіти і заходи щодо подальшого вдосконалення загальної середньої, професійно-технічної, середньої-спеціальної та вищої освіти в СРСР» [244, с. 247]; Стаття 41 «Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту» [276, с. 10]; Стаття 57 «Закону УРСР про народну освіту від 28.06.1974. р. № 2778-VIII» [132, с. 10]; наказ № 249 від 20. 09. 1972 р. «Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 18. 07. 1972 р. № 535 та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 8. 08. 1972 р. № 370 про подальше вдосконалення вищої освіти» [335, с. 8-9], Основні напрямки реформи загальноосвітньої та професійної школи, що затверджені постановою Верховної Ради СРСР 12. 04. 1984 р. [245, с. 11].

Вважаємо, що поставлене завдання вивело проблему індивідуалізації навчання у вищій школі в русло вдосконалення різних її аспектів, що досліджувалися в основному по середній школі та суттєво збагатили теорію індивідуалізації навчання, дозволили підійти до її розгляду на новому рівні.

Проведений науковий пошук свідчить, що *педагоги спрямовували свою увагу в бік індивідуальності людини,* необхідності її розвитку в навчально-виховному процесі *поступово.* На другому етапі розвитку досліджуваної проблеми продовжував панувати культ колективності, який, частіше носив політичне забарвлення як протиставлення буржуазної ідеології як такій, що культивувала індивідуалізм. І це зрозуміло, бо у той час, коли за кордоном лунали заклики до усунення суперечностей в освітній сфері між державами незалежно від їх устрою, у Радянському Союзі, навпаки, вимагали посилювати та не втрачати за жодних обставин класову пильність. Тому при організації та аналізі навчально-виховного процесу «необхідно було пам’ятати на чиєму боці ти знаходишся під час жорстокої боротьби» [455, с. 67]. Але попри жорстку генеральну лінію влади на колективізм на початку 60-х років В. Сухомлинський (1961 р.) вже наголошував, що розкриття неповторності, самобутності, творчої індивідуальності кожного є завданням виховання нової людини – будівника комунізму [404, с. 75]. Л. Новікова (1966 р.) зауважувала, що колектив можна

розглядати як важливий інструмент формування та розвитку індивідуальності кожного його члена [253, с. 27]. У 70-ті роки С. Сухорський (1972 р.) підкреслював шкоду для колективу в цілому нерозкриття в навчально-виховному процесі індивідуальності учнів та необхідність не страху перед нею, а її вітання, підтримки і відповідного спрямовування [407, с. 42]. Е. Рабунський (1975 р.) зробив припущення про найбільшу близькість для дидактики серед понять «людина», «особистість», «індивідуальність» поняття «індивідуальність» [362, с. 11].

Прогресивні думки науковців вплинули на *зміщення акцентів у визначеннях індивідуального підходу.* До речі, переважна більшість педагогів того часу вважала його одним з основних принципів навчання та виховання [362]. Зміщення акцентів відбулося від «наголосу» на колективі, колективній роботі до акцентування на розвитку індивідуальності кожного. Так, на початку 60-тих років В. Гладких визначав індивідуальний підхід як «раціональне розставляння сил учнів у колективній роботі для створення максимально сприятливих умов розвитку колективу і особистості» [84, с. 7]. М. Данилов – як «пристосування змісту та способів навчання до можливостей, особливостей учнів при фронтальному викладанні» [102, с. 229]. Якщо наприкінці 60-х років Л. Арістова звертала увагу на відсутність у визначеннях індивідуального підходу урахування прояву індивідуальності як своєрідності притаманної особистості [8, с. 90]. То в середині 70-тих років Е. Рабунським при наданні власного визначення був зроблений акцент на урахуванні загального та особливого в особистості кожного учня для забезпечення всебічного, цілісного соціально-типологічного та індивідуально-своєрідного її розвитку, дієвій увазі до творчої індивідуальності кожного учня в умовах класно-урочної системи [362, с. 15]. А на початку 80-х років О. Савченко, М. Богданович назвали принцип індивідуального підходу «принципом індивідуальності навчання» та віднесли його до групи принципів, що забезпечують оптимізацію учіння і розвиток учнів у процесі навчання [27, с. 19]. Зрозуміло, що ця назва не прижилася в радянській педагогіці 80-х років, методологічною основою якої була діалектична єдність колективного та

індивідуального, що передбачала провідну роль колективної праці. Останнє питання окремо піднімалося в роботах Л. Арістової (1968 р.) [8], В. Загвязінського (1972 р.) [128], А. Кірсанова (1982 р.) [153] та інших. Незважаючи на постійне збільшення в практиці вищої школи частки самостійної роботи, індивідуальної форми організації навчання, з одного боку, індивідуальна навчальна робота розглядалася науковцями як доповнення до колективної, на результатах якої повинна будуватися остання. З другого боку, колективна робота вважалася засобом підготовки до успішної індивідуальної праці [153, с. 76]. З критикою підходу О. Савченко, М. Богданович виступив, наприклад, В. Чепелев, наполягаючи на тому, що, з огляду на можливу ефективність навчання тільки при розумному поєднанні різних форм діяльності, індивідуальне навчання не може виступати самостійним дидактичним принципом [434, с. 18].

Зауважимо також, що на другому етапі відбувається *зміна поглядів у визначеннях індивідуалізації навчання* від розгляду даного поняття як організації навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів (В. Крутецький (1980 р.) [192], . М. Ляховицкий (1978 р.) [223], М. Махмутов (1964 р.) [232], .С. Ніколаєва (1978 р.) [223], І. Унт (1972 р.) [420], Т. Шамова (1979 р.) [439] та інші) до системи, комплексу індивідуалізованих способів та прийомів (Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глейзер (1985 р.) [141], А. Кірсанов (1982 р.) [153]). Але заради справедливості зауважимо, що єдиної точки зору на визначення поняття «індивідуалізація навчання» не існує й досі.

У період з 60-тих років – до першої половини 80-х років змінювалися погляди науковців не тільки на самі визначення, але й на *співвідношення між поняттями «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання».* У 60-ті – 70-ті роки, використовуючи термін «індивідуалізація навчання», або не бачили його суттєвої відмінності від поняття «індивідуальний підхід» (М. Данилов, В. Крутецький, М. Ляховицький, С. Ніколаєва та інші [102; 223]), або індивідуалізацію та диференціацію навчання розглядали як засіб здійснення, умову успішної організації індивідуального підходу (В. Барабаш, В. Гетта, А. Зільберштейн, Е. Рабунський, Д. Тхоржевський, І. Федоренко та інші [19; 360;

414]). На початку 80-х років А. Кірсанов на перший план вивів поняття «індивідуалізація навчання». Розглядаючи останню як дидактичний принцип, він показав, що індивідуальний підхід не орієнтований на всебічний та цілісний підхід до вивчення індивідуальних особливостей та цілісну навчальну діяльність, тому він може використовуватися в якості окремих прийомів педагогічного впливу, як складова частина цілісного процесу індивідуалізації [153, с. 119].

Зазначимо, що на даному етапі почали широко застосовувати *термін «диференційований підхід».* Але на сторінках педагогічних періодичних видань першої половини 60-тих років продовжувалися, розпочаті ще наприкінці 50-х років, *дискусії щодо доцільності диференціації та диференційованого підходу* до учнів у навчанні. Противники диференційованого підходу вважали: для радянської дидактики актуальним є «завдання не диференціації (розшарування), а об'єднання навчального матеріалу»; «фуркація, прикрита назвою диференційованого навчання» [442, с. 39], «не може бути прийнята для будь-якого ступеня єдиної загальноосвітньої середньої школи, бо вона спрямована проти принципу єдиного для всіх об'єму освіти, що затверджений досвідом радянської школи як демократичний принцип освіти всього народу» (П Руднєв (1963 р.), А. Шибанов (1963 р.) [368, с. 21]); ідея фуркації не є прогресивною, з нею не можна пов'язувати задачу вдосконалення школи, її «не можна переносити з практики закордонної школи, де вона є знаряддям класової селекції за здібностями» (П. Руднєв [Там само, с. 21]), ідея нагадує часи педології (В. Степанов, 1965 р. [396]); фуркація не сприяє всебічному розвитку особистості (А. Шибанов [442, с. 39]); диференціація може зруйнувати класно-урочну систему, бо вона суперечить принципам колективізму в навчально-виховній роботі (В. Стрезікозин, 1966 р. [399]).

Деякі автори вказували й на обмежені можливості диференціації, бо, на їх думку, вона саме: нераціональна на етапі засвоєння знань (В. Стрезікозин, 1966 р. [399]); .неможлива на етапі контролю (С. Ляпустін (1965 р.), В. Стрезікозин [220; 399]); дуже рідко може застосовуватися при самостійній роботі; допустима при позакласній роботі (В. Степанов, 1965 р. [396]); неможлива при розподілі

класу на постійні групи за якими б принципами вони не створювалися (В. Стрезікозин [399]); для слабких учнів повинна мати тимчасовий характер та відбуватися не на кожному уроці (А. Демінцев, В. Козлова, В. Стрезікозин, Н. Уткіна, 1965 р. [112]).

На захист диференціації свої думки висловлювали різні вчені. Г. Костюк (1963 р.), аналізуючи взаємозв'язок навчання та розумового розвитку людини, наголошував на не суперечливості, а на узгодженості між певною диференціацією змісту шкільної освіти та метою всебічного розвитку особистості [180, с. 20]. Пізніше у 70-ті роки він, підкреслюючи важливість диференціації навчання, акцентував на тому, що вона зобов'язує докладніше визначити завдання вчителя й способи їхнього виконання та передбачити у школярів формування вмінь учитися як цілісної навчальної діяльності з усіма її компонентами [183, с. 54].

Н. Половнікова (1968 р.), критикуючи думку щодо неможливості здійснення диференціації на етапі засвоєння нового матеріалу, підкреслювала, що «не забезпечуючи учня індивідуальними завданнями на етапі засвоєння, неможливо створити оптимальних умов для тренування пізнавальних сил, ефективного розвитку пізнавальної самостійності». Вона виступала й проти думки про руйнування диференціацією класно-урочної системи, підкреслюючи необхідність правильного розподілу учнів на групи та організації роботи з ними [312, с. 151 -152]. Цю думку підтримував І. Бутузов (1971 р.), наголошуючи, що класно-урочна система має невичерпні можливості для творчого використання різноманітних форм організації навчання, варіювання ними в залежності від ситуації навчання; диференціація не тільки не спрямована проти одержання учнями обов'язкового рівня знань за програмою, а створює умови для оволодіння цим рівнем у залежності від навченості як окремих учнів, так і їхніх груп [53, с. 66-67]. Велику роль диференційованого підходу в розвитку активності та формуванні індивідуальності учня підкреслювала Л. Арістова (1968 р.) [8, с. 49].

На захист диференціації в «Учительській газеті» виступив й Е. Рабунський (1965 р.) [361]. Цікаво, що у власній монографії ним була зроблена обмовка

щодо «тотальної» індивідуалізації, що була запропонована як ідеал навчання в статті швецького педагога Т. Хьюсен [432]. За думкою Е. Рабунського (1975 р.) «тотальна» індивідуалізація неможлива, бо таки підриває основи класно-урочної системи [362, с. 6].

До речі, В. Загвязінський (1972 р.) певні побоювання щодо індивідуалізації, диференціації навчання пояснював тим, що деякі учасники дискусії мали на увазі тільки один різновид індивідуальної роботи – індивідуальний спосіб організації навчання за межами колективної та групової роботи [128, с. 254].

Разом з цим, історіографічний пошук свідчить, що з середини 60-тих років *необхідність диференційованого підходу до учнів була закріплена нормативною базою середньої школи* (наказ Міністерства освіти УРСР № 33 від 20. 02. 1970 р. «Про поліпшення якості знань учнів з основ наук у школах УРСР» [351, с. 3]). Було визначено порядок організації диференційованого навчання: відкриття певної кількості шкіл і класів з поглибленим теоретичним та практичним вивченням у IX – X класах математики, фізики, хімії, біології; організація, починаючи з VII класу середньої школи, факультативів за вибором учнів (Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 10. 11. 1966 р. № 874 «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» [244, с. 221], інструкція «Про організацію факультативних занять учнів VII – X класів в середніх загальноосвітніх шкіл УРСР в 1967/68 навчальному році» № 57-р. 3. 07. 1967 р. [341], Стаття 22. Закону Української Радянської Соціалістичної Республіки про народну освіту [132], Напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи, затверджені постановою Верховної Ради СРСР 12. 04. 1984 р. [245, с. 12], Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 12. 04. 1984 р. № 313 «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та покращення умов роботи загальноосвітньої школи» [Там само, с. 106]); широке використання наслідків вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх нахилів, здібностей, інтересів у навчально-виховному процесі (рішення колегії від 19. 04. 1971 р. «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів» [321], Постанова ЦК

КПРС та Ради Міністрів СРСР від 12. 04. 1984 р. № 313 «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та покращення умов роботи загальноосвітньої школи» [245, с. 109]).

Зауважимо, що нормативна база вищої педагогічної школи даного етапу не була так насичена прямими вказівками на здійснення індивідуалізації навчання як нормативна база середньої школи. Саме цим пояснюється її інтенсивна розробка в теорії шкільного навчання, що не могло не вплинути на організацію навчання у вищій школі.

Цікавою для нашого дослідження вважаємо працю В. Оніщука (1967 р.) щодо *аналізу процесу засвоєння знань.* У центр цього процесу він поставив практичну і пізнавальну діяльність учнів. Конкретизуючи структуру процесу засвоєння знань, автор обґрунтовував відсутність відображення в ній індивідуальних особливостей учнів (здібностей, мотивів, волі, характеру, темпераменту, почуттів), але зазначав що без такого врахування навчання становитиме формальний акт. Він підкреслював необхідність безперервного корегування процесу засвоєння знань учнями на основі всебічного вивчення їх психологічних особливостей та індивідуальної роботи з ними [268, с. 66].

Співзвучними з цими думками була *концепція розвивального навчання,* що отримала подальшого розвитку в 60-ті – 70-ті роки. В основі системи розвивального навчання була ідея різного впливу навчання на розвиток учня в залежності від його побудови, приведення в дію сил самого учня та необхідності цілеспрямованого ведення розвитку на основі комплексної розвивальної дидактичної системи [133, с. 59].

Особливістю даного етапу можна вважати розробку різних напрямів реалізації розвивального навчання (системи В. Давидова, теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, Н. Тализіної, системи Л. Занкова). Так, *в експериментальній системі Л. Занкова* велике значення для розвитку досліджуваної проблеми мали сформульовані автором принципи навчання, як-от: навчання на високому рівні трудності (не підвищення абстрактної «середньої норми трудності», а дотримання міри трудності на будь-якому рівні трудності

навчання на основі диференційованого визначення якості засвоєння знань у різних учнів класу); провідної ролі теоретичних знань (пізнання якісної своєрідності навчального матеріалу, внутрішнього сутнісного взаємозв'язку явищ); вивчення програмного матеріалу швидким темпом (за рахунок вивчення одних й тих питань програми різними учнями з неоднаковою глибиною); усвідомлення учнями процесу учіння, його протікання (наприклад, механізму виникнення помилок та їх попередження); цілеспрямованої та систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів класу, в тому числі і найбільш сильних і найбільш слабких [258, с. 50-55].

В основі *системи В. Давидова* були значущі для нашого дослідження положення про: виявлення справжніх можливостей розвивального навчання у випадку відповідності змісту, як засобу організації ведучої відтворюючої діяльності людини, її психологічним особливостям та здібностям [99, с. 199]; необхідність наявності в основі змісту освіти системи понять як форми відображення матеріальних об'єктів, засобу їх мисленнєвого відтворення, побудови, особливих розумових дій [Там само, с. 97]; побудову навчально-пошукової діяльності учнів способом сходження від абстрактного до конкретного, спрямованість її на відкриття загальних зв'язків, що визначають зміст та структуру об'єкта в цілому та відтворюються в спеціальних предметних, графічних, знакових моделях, на основі яких аналізуються властивості цих зв'язків; розвиток при такій побудові системи навчання теоретичного мислення, якому притаманний аналіз, рефлексія та розумовий план дій (план уявного експерименту) [Там само, с. 123].

А теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, Н. Тализіної постулювала важливі для розвитку проблеми індивідуалізації навчання положення про: необхідність організації власної діяльності учнів з чітко визначеною певною системою дій [408, с. 41]; дію зовнішню, практичну або внутрішню, розумову як основу процесу засвоєння знань [203, с. 59]; розподіл структурних одиниць, що входять до складу дії за її функціями на орієнтовні, виконавські та контрольні [410, с. 65]; вирішальну роль у формуванні дії орієнтовної частини, що характеризується певними параметрами (форма, міра

узагальнення, ступень розгорнутості, міра засвоєння) [Там само, с. 66]; типи орієнтовної основи (перший тип – склад орієнтовної основи неповний, орієнтири представлені в конкретному вигляді й виділяться 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 – наявність всіх необхідних умов для виконання дії, що надаються суб'єкту в готовому вигляді та в конкретній можливій для орієнтування лише в одному окремому випадку формі, формування дії йде швидко та безпомилково, сформована дія більш стійка, але коло перенесення дії не виходить за межі схожості конкретних умов виконання; третій тип – повний склад та узагальнений вигляд орієнтирів, що характерний для цілого класу явищ, складання учнем орієнтовної основи дій у кожному конкретному випадку відбувається самостійно за допомогою наданого йому загального методу, формування дії йде швидко та безпомилково, для дії характерна велика стійкість та широта перенесення) [Там само, с. 67-68]; формування дії, що уявляє собою процес функціонального розвитку, через певні стадії [Там само, с. 60] (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 її виконанню у зовнішній, матеріальній, розгорнутій формі; зовнішньо мовний етап – всі елементи дії представлені у формі зовнішньої (усної або письмової) мови, дія проходить подальше узагальнення, 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) [Там само, с. 71-72]; включення в зміст освіти певної системи розумових дій, які повинні виступати як предмети спеціального засвоєння поряд з предметними знаннями [Там само, с. 97]; урахування початкового рівня сформованості пізнавальних дій при організації засвоєння нових знань та вмінь [Там само, с. 82]; обумовленість зміни величини порції

матеріалу та «кроку» навчання переходом дії з одного етапу засвоєння на інший, накопиченням у тих, хто навчається запасу пізнавальних дій [Там само, с. 97].

Даний етап характеризується створенням й інших оригінальних концепцій, зокрема, *концепції формування прийомів розумової діяльності учнів Е. Кабанової-Меллер* (1968 р.). Автором були відмічені індивідуальні відмінності у перенесенні прийомів розумової діяльності в нові умови, сформульовані принципи розвивального навчання, експериментально підтверджені його можливості [144]. Л. Божович (1968 р.) були визначені умови при яких відбувається прогрес у психічному розвитку, серед яких наявність прагнення та активних дій учня щодо засвоєння певного зразка [33].

З огляду на виділені основні суттєві моменти різних напрямів розвивального навчання, ми згодні з І. Якіманської (1979 р.), що бачила індивідуалізацію навчання одночасно і наслідком такого навчання, і його основним змістом [452, с. 105]. Ми також підтримуємо О. Пєхоту (1997 р.) у тому, що результати всіх досліджень, присвячених розвивальному навчанню, дозволили суттєво просунути теорію індивідуалізації, оскільки: навчання кожного окремого учня може бути розвивальним лише в тому випадку, коли воно буде пристосовано до рівня розвитку даного 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; розвивальне навчання не закликає підганяти розвиток учня під середні показники, отже індивідуалізація необхідна на протязі всього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби, що обумовлює гостру необхідність їх розробки на базі індивідуалізації [286].

Підкреслимо, що ідея удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості підготовки кадрів знайшла відображення у 70-ті – на початку 80-тих років й в інших концепціях, що сприяли розвитку досліджуваної проблеми. В унісон до актуального завдання, поставленого у передовій статті педагогічної преси кінця 70-х років, «Вчити усіх та вчити добре» [249, с. 5] була *концепція оптимізації навчально-виховного процесу Ю. К. Бабанського.* Згідно даної

концепції оптимізація навчання вимагала 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 [14, с. 12]. В основу аналізу можливостей успішного навчання автором було покладено широке поняття «реальні навчальні можливості школярів» як єдність внутрішніх факторів та зовнішніх умов, що мають індивідуальний прояв [Там само, с. 15]. Зауважимо, що індивідуалізація навчання виступала в даній концепції її основним змістом, пронизуючи всі етапи оптимізації [15, с. 17]. Саме це й надало можливість автору вважати, що «раціональніше вести мову не просто про принцип індивідуалізації навчання, а про принцип оптимального поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу, який передбачає не лише загальний підхід до всього класу і диференційований підхід до різних груп школярів, але так само й індивідуальний підхід» [13, с. 21]. Концепція оптимізації підняла розвиток досліджуваної проблеми на новий теоретичний рівень. У дидактиці була сформульована *нова вимога індивідуалізації навчання – створення оптимальних умов для успішного навчання кожного.*

Вважаємо, що на розвиток проблеми індивідуалізації навчання вплинула й *концепція структури змісту освіти В. Краєвського, І. Лернера.* Авторами були виділені рівень педагогічної дійсності (зміст освіти, що проектується, – реальний зміст процесу навчання) й рівень структури особистості (зміст освіти, сформований у свідомості учня), через які реалізуються три нормативних рівня змісту освіти (рівень загальнотеоретичного уявлення, рівень навчального предмету, рівень навчального матеріалу) [188, с. 36] та висунута вимога необхідності урахування при конструюванні змісту підручника рівнів засвоєння знань і вмінь, наявності в підручниках завдань, розрахованих на диференційоване використання [Там само, с. 42]. Отже, концепція не тільки зробила акцент на наперед визначеності корегування нормативного змісту освіти індивідуальними відмінностями, причому всіх учасників навчального процесу, але й на аксіоматичності проникнення індивідуалізації у зміст підручників.

Цікаво, що в ці роки питання про доцільність індивідуалізації змісту освіти було поставлене І. Унт (1971 р.) [422].

Зауважимо, що розглянуті нові для другої половини XX століття концепції й по цей час слугують теоретичним підґрунтям індивідуалізації навчання.

Історіографічний пошук засвідчує, що завдання удосконалення навчально-виховного процесу, його форм та методів спрямувало розвиток проблеми індивідуалізації навчання в бік здійснення досліджень його ефективності. Так, Д. Соніним (1961 р.) було доведено, що *індивідуальний підхід до учнів є важливою умовою забезпечення ефективності навчання* при підготовці до уроку, під час його проведення та в після урочний час [394]. В. Гладкіх (1961 р.) вдалося розкрити шляхи індивідуального підходу до учнів стосовно до основних ланок навчального процесу та показати *залежність ефективності уроку* не тільки від рівня підготовленості, але й *від індивідуальних особливостей учнів, що мають прояв в емоційно-вольовій сфері.* У відповідності з генеральною лінією в освіті того часу, серед вимог до вчителя з точки зору здійснення індивідуального підходу В. Гладкіх називав уміння раціонально будувати фронтальну роботу, приділяючи увагу під час навчання всім без винятку учням [84, с. 17]. І. Бутузов (1968 р.) як важливий дидактичний *засіб ефективного навчання* розглядав *диференційоване навчання* [52]. Суттєвим внеском у розвиток досліджуваної проблеми було виділення автором видів диференційованого навчання та *умов його ефективності* [54]. *Психологічним основам підвищення ефективності* шкільного навчання приділяв увагу Г. Костюк (1977 р.) [183].

Зауважимо, що для 60-тих років актуальною для середньої та вищої школи залишалася задача подолання неуспішності в навчанні. Про що свідчать накази Міністерства освіти Української РСР по вищій педагогічній школі цих років, у яких увага спрямовується на необхідність підвищення якості знань та поліпшення професійної підготовки студентів фізико-математичних та природничих факультетів [334; 339]. А також Постанова колегії від 13. 05. 1968 р., якою затверджена необхідність, для покращення фахової підготовки вчителів фізики та математики певного закладу вищої педагогічної освіти, вивчення психолого-

педагогічних особливостей студентів, посилення індивідуальної роботи з ними [355, с. 26].

Тому в 60-ті роки в теорії педагогіки продовжується вивчення процесу здійснення *індивідуального підходу до тих, хто не встигає.* Серед напрямів наукових досліджень виділяється *виявлення причин неуспішності в навчанні*. Так, А. Бударним (1965 р.) виявлені індивідуальні особливості сприйняття та розуміння навчального матеріалу, що залежать від рівня навчальних можливостей (научуваності та працездатності) [42]. Н. Мурачковським (1965 р.) схарактеризовані загальні психологічні особливості тих, хто не встигає і виділені типи неуспішності в залежності від якості розумової діяльності та моральної спрямованості особистості, ураховуючи які можна правильно встановити характер індивідуальної роботи з цією категорією учнів [242].

Досліджуючи різні *шляхи подолання неуспішності* в навчанні, науковці зосереджували увагу, у першу чергу, *на створенні психологічного комфорту* для тих, хто не встигає. Так, В. Сухомлинський у своїх працях підкреслював важливість тонкого, делікатного індивідуального підходу до неуспішних у навчанні (недопущення переживання ними своєї неповноцінності, притуплення в них почуття честі та гідності, появи байдужості до навчальної праці; необхідність завдань, які б гарантували успіх, зміцнювали силу й віру в себе) [401; 403]. У монографії І. Ліпкіної (1976 р.) доведена необхідність залежності системи оцінних впливів від якостей особистості невстигаючого, рівня його навчальної діяльності, сформованості критичності та певної самооцінки, а також запропоновані цікаві способи підвищення самооцінки неуспішних учнів [208].

Важливою формою організації роботи з невстигаючим Д. Сонін (1961 р.) вважав *додаткові заняття,* організація яких повинна залежати від точної діагностики в плані чого не встигає учень [394].

Н. Менчинська, З. Калмикова (1964 р.), розглядаючи недоліки навчання, що негативно впливали перш за все на учнів із «слабкою научуваністю» (переважання пасивного слухання учнями нового матеріалу; нераціональний

підбір наочності, прикладів при поясненні; не використання життєвого досвіду, відсутність при необхідності протиставлення його науковому; монотонність, одноманітність вправ; відсутність формування правильних прийомів мислення з перших днів навчання) [236, с. 62-63], у цей час наголошували на недостатності тільки додаткових занять у процесі подолання відставання та *необхідності систематичної, цілеспрямованої роботи по зміненню властивостей розумової діяльності, що негативно впливають на засвоєння* [Там само].

Е. Моносзон (1963 р.) [240], Е. Рабунський (1965 р.) [361] одним з шляхів подолання та попередження невстигаємості бачили *надання варіативних спеціальних індивідуальних завдань для самостійної класної та домашньої праці.* Питання індивідуалізації домашніх завдань відстаючих учнів як засобу попередження їхнього перевантаження навчальною працею вдома у ці роки піднімалися у дисертаційному дослідженні А. Кірсанова (1965 р.) [155]. Проблема попередження і подолання неуспішності та другорічництва розглядалася в кандидатський дисертації А. Бударного (1965 р.) [44]. Шляхи індивідуального підходу до невстигаючих учнів з урахуванням їхнього основного інтересу досліджували Н. Ананьєва, Н. Єпіфановська (1972 р.) [6]. Певну методику роботи над помилками невстигаючих учнів експериментально перевіряли Е. Рабунський, І. Каламіна (1972 р.) [363].

А. Бударним, У. Розенталь (1966 р.) був проведений експеримент щодо *створення спеціальних класів для невстигаючих учнів,* виявлені критерії відбору до них та зроблений висновок щодо розгляду названої форми роботи як крайнього, останнього засобу боротьби з другорічництвом [45]. В. Зикова, З. Калмикова, А. Орлова (1968 р.), вивчаючи учнів з уповільненим темпом розвитку, підсумовували, що виділення цих дітей в окремі групи може бути корисним, але тільки при створенні умов навчання у відповідності з особливостями психіки даної категорії учнів [137]. Н. Жулідова (1972 р.), аналізуючи досвід роботи класів індивідуалізованого навчання для неуспішних учнів, дійшла до висновку їх доцільності та необхідності з метою боротьби з другорічництвом та попередженням неуспішності [125].

Ю. Бабанський (1982 р.) як засіб попередження відставання розглядав *оптимізацію навчального процесу,* яка дозволяє здійснити індивідуальний підхід до учня в залежності від факторів, що викликають неуспішність [13]. Виникнення відставання завдяки недостатньої пізнавальної активності, слабкої підготовки і невмінню вчитися та шляхи розв'язання названої проблеми у вищій школі вивчалися І. Кіліченко (1984 р.)[156].

У цілому аналіз педагогічних досліджень неуспішності в навчанні другого етапу свідчить про *істотну зміну підходу у вирішенні даної проблеми:* були проаналізовані та типологізовані причини неуспішності, побудовані методики їх діагностики, запропоновані та експериментально перевірені шляхи подолання відставання (додаткові заняття, спеціальні класи для невстигаючих, оптимізація навчального процесу, зміна властивостей розумової діяльності учнів, які негативно впливають на засвоєння знань, надання варіативних індивідуальних завдань, урахування в процесі навчання основного інтересу тих, хто не встигає, підвищення їхньої самооцінки тощо).

Змінилася *система роботи з неуспішними в навчанні студентами в практиці закладів вищої педагогічної освіти,* що передбачала не тільки виявлення відставань та їх ліквідацію, усунення негативних умов і причин неуспішності, але й подекуди складання своєрідної психологічної картки на кожного з невстигаючих студентів, розробку на її основі докладного плану роботи із студентом, надання рекомендацій студенту і викладачам. У цей час заходи щодо корекції навчального процесу, надання допомоги невстигаючим студентам розроблялися після аналізу успішності студентів групами аналізу атестації. Більш різноманітними стали заходи для студентів 1 курсів для попередження невстигаємості та кращого засвоєння програмного матеріалу, додаткові виховні заходи боротьби за якість знань. Для здійснення індивідуального підходу до відстаючих застосовували персональне прикріплення викладача. Почали надавати невстигаючим студентам додаткові диференційовані завдання, індивідуальні домашні завдання. Створювали окремі групи з певних предметів для проведення додаткових занять, гуртки для слабо

встигаючих студентів, що можна назвати проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання.

Оскільки паралельно з вжиттям заходів боротьби з неуспішністю нормативною базою вищої освіти 60-х років пропонувалося педагогічній науці та практиці звернути увагу на проблему *розвитку здібностей, талантів* [105, с. 319], згідно з лінією партії з'явилися роботи, в яких піднімалися питання *вікових передумов розвитку здібностей, структури здібностей.* Так, Н. Лєйтес дійшов до висновку, що *розумові дані кожної здорової дитини достатні для розвитку всіх здібностей, необхідних для успішного навчання в школі.* Індивідуальні відмінності в дитячому віці, ті з них що є стійкими, не дозволяють заздалегідь знати ступінь майбутніх здібностей, але частіше вказують на можливий переважний напрямок їх розвитку. Властивості нервової системи, кори головного мозку можуть бути неоднакові в різних галузях, що певним чином впливає на розвиток спеціальних здібностей [202, с. 86]. Г. Костюком (1963 р.), В. Крутецьким (1963 р.), Н. Лєйтес (1965 р.) підкреслювалися своєрідність, індивідуальні особливості виявлення, *індивідуальні риси здібностей* [180, с. 23; 189, с. 45; 202, с. 86]. Зокрема, В. Крутецьким (1963 р.) досліджені *особливості* сприйняття, мислення, пам'яті та уяви, що *характеризують розумову діяльність здібних до математики учнів* та розглянуті питання *їх діагностування* [189]; *виявлені* (1972 р.) *компоненти* літературно-творчих, конструктивно-технічних, математичних та інших *здібностей* [193].

Науковці замислювалися над *різницею у навчанні здібних учнів, завданнями індивідуального підходу до них, умовами та шляхами формування здібностей.* Наприклад, Н. Менчинською (1968 р.) наголошена необхідність психологічного аналізу факту *низької успішності в навчанні при високій здатності до засвоєння знань* [237]. В. Кошевою (1966 р.) виявлені *якості, що можуть сприяти чи гальмувати всебічний розвиток здібних учнів.* А також *індивідуальні відмінності,* згідно яким високовстигаючих учнів можна *розділити на групи* (цілеспрямованість, широта інтересів, ступінь організованості при виконанні справ, підготовленість до самовизначення) [187]. При дослідженні

індивідуально-типологічних особливостей розвитку продуктивного мислення З. Калмиковою (1977 р.) був зроблений висновок про *неможливість пред'явлення до дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку вимог до «середнього» учня*, бо інтелектуальне недовантаження неминуче приведе до уповільнення темпу їх розвитку [147]. В унісон до цього висновку Ф. Шморгун (1975 р.) виділив *умови формування здібностей* (поступове нарощування труднощів різного характеру, активізація пізнавальної діяльності учнів) [445, с. 20-21].

У відповідності сформульованим *завданням індивідуального підходу,* серед яких всебічний розвиток кожного з одночасним максимальним розвитком в індивіда того, до чого він найбільше здатний і чим найбільше цікавиться [190, с. 49-50], В. Крутецьким (1968 р.) були уточнені *шляхи розвитку здібностей* (залучення учнів до різних видів діяльності, розвиток інтересів і нахилів, стимулювання творчого мислення) [Там само, с. 53-55]. Пізніше Ф. Шморгун (1975 р.) до них відносив: використання додаткових індивідуальних завдань творчого характеру; застосування найбільш досконалих форм і методів навчання, що сприяють розвитку творчих здібностей, інтересів, привчають до самостійного набуття знань; розширення факультативних курсів, удосконалення змісту та методів їх викладання; різнопрофільну систему навчання у старших класах; розширення мережі шкіл для особливо обдарованих дітей; підготовку учительських кадрів для роботи з обдарованими дітьми; створення для особливо обдарованих дітей сприятливих умов для прискореного проходження й засвоєння програмного матеріалу; удосконалення форм і методів позакласної та позашкільної виховної роботи; створення нових програм, підручників, навчальних посібників, що сприяли б засвоєнню навчального матеріалу різних рівнів труднощів; вдосконалення методів самовиховання [445, с. 20-21].

У ці часи більш різноманітними стали *форми роботи з обдарованими студентами природничо-математичних спеціальностей в практиці діяльності* педагогічних закладів вищої освіти країни: таких студентів переводили на індивідуальні навчальні плани; для них розробляли програми з більш глибокого вивчення певних дисциплін; урахуванню їхніх наукових інтересів сприяло

подальше введення спецкурсів, спецсемінарів та факультативних курсів. Крім того, у відповідності з рішенням XXIV з'їзду КПРС, який спрямовував педагогічну науку та практику на розвиток наукових досліджень у вищій школі [107, с. 288 - 289] та постановою ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 3. 09. 1966 р. N 729 «Про заходи щодо поліпшення підготовки фахівців і вдосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні», що констатувала необхідність розробки та здійснення заходів щодо широкого залучення найбільш здібних студентів до проведення наукових досліджень [266], ієрархічно більш різноманітними стали форми залучення студентів до науково-дослідної діяльності. У системі студентських наукових товариств на другому етапі вона здійснювалася в гуртках, проблемних групах, шляхом індивідуального прикріплення студентів до викладачів. Ці форми практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів та були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання.

Відмінності в рівнях засвоєння знань тих, хто навчається науковці пояснювали не тільки різницею в їхніх здібностях, але й наявністю чи відсутністю в учнів певних *мотивів навчання.* При цьому вони спиралися на *зумовленість індивідуальності мотивації природою мотивів* (народження в людині конкретного відношення завдяки певному відображенню в її свідомості впливу об'єктивного світу, закріплення та утвердження в мотиві лише того, що має для людини суб'єктивне значення) (Г. Костюк [180, с. 23], Г. Щукіна [448, с. 34], В. Буряк [48, с. 31]).

Вченими були виділені *різні групи мотивів, що спонукають навчання людини.* Так, В. Буряком (1980 р.) були названі групи мотивів з точки зору відношення до мети, а саме: мотиви, в основі яких лежить розуміння суспільної значущості діяльності, учіння як обов'язку; мотиви, джерелом яких є прагнення до особистісного успіху; мотиви, які випливають із пізнавальної потреби, з прагнення до нового, невідомого [48, с. 31-32]. А. Марковою (1983 р.) виділені широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти, широкі соціальні мотиви (мотиви необхідності, обов'язку), вузькі соціальні

мотиви (мотиви самоствердження) [227, с. 12-13]. Крім того, був визнаний факт *прояву індивідуальності мотивації людини в різноманітній силі та вазі* певних мотивів у загальній її структурі.

Науковці зосереджували увагу на виявленні різних чинників, від яких *залежить мотивація.* Зокрема, В. Мерліним (1963 р.), Н. Утєїною (1964 р.), А. Кучменко (1965 р.) доведений взаємозв'язок різних позитивних мотивів учіння та якостей нервової системи, темпераменту [238, с. 117]. А. Марковою (1983 р.) показані, з одного боку, вплив на мотивацію навчання рівня научуваності того, хто навчається, з іншого боку, залежність результатів навчання від різних мотивів (пізнавальних, соціальних) при однаковому рівні научуваності [227].

Було з'ясовано, що *від специфіки мотивації залежить сенс мети для людини, енергія та настирливість у її досягненні.* У *дослідженнях спонукальної сили цілі* (Е. Бакланова (1978 р.) [17], Л. Божович (1974 р.) [32], Т. Волкової (1977 р.) [413], Т. Євдоницької (1974 р.) [32], Л. Славіної (1974 р.) [32], Е. Телегіна (1977 р.) [413] та інших) наголошувалося, що мета може виникати з розвитку власних потреб або накладатися на вже існуючу систему потреб та мотивів у випадку завдання суб'єкту мети ззовні [413, с. 22]; спонукальної сили мета набуває в результаті виконання операції ототожнення мети з мотивом [17].

Вчені дійшли до висновку наявності *основного компонента, що організує структуру мотивації.* У якості такого Г. Щукіною (1971 р.) був виділений *пізнавальний інтерес* [447, с. 53]. З огляду на певні індивідуальні характеристики учнів, узяті в якості критеріїв розвитку пізнавального інтересу, автором (1962 р.) схарактеризовані високий, середній, низький *рівні його розвитку* та підкреслено, що *індивідуальні прояви інтересу до навчання залежать від* умов життєдіяльності, придбаного досвіду школяра, рівня його пізнавальної діяльності [448, с. 57].

У колі актуальних питань було дослідження різних *видів пізнавальних інтересів.* Так, Г. Щукіною доведена відмінність інтересів за: стійкістю (ситуативний, відносно стійкий, достатньо стійкий) (1979 р.) [446, с. 98];

спрямованістю (на науково-теоретичні основи знань та на практичне використання знань) (1984 р.) [2, с. 57]; характером (аморфні, широкі, стрижневі та інтереси, що не пов'язані безпосередньо з навчальним процесом в школі) (1971 р.) [447, с. 213]. В. Деміденко (1972 р.) уточнені види інтересів за спрямованістю: інтерес до самого змісту предмету, інтерес до самого предмету розумової діяльності, інтерес до результату оволодіння навчальним предметом, інтерес до виконання тих або інших дій при оволодінні певним навчальним предметом [113, с. 13-14]. В. Буряком (1980 р.) названі пізнавальні інтереси за рівнем усвідомленості та дієвості (цікавість; частковий, вузький, ізольований інтерес; узагальнений, широкий, не концентрований інтерес; інтерес спеціалізований, глибокий, індивідуальний) [49, с. 17].

Науковці підкреслювали й *місце індивідуалізації навчання в процесі формування позитивної мотивації.* Зокрема, у 60-ті роки В. Бондаревським (1963 р.) [38, с. 72] був зроблений висновок щодо підвищення рівня сформованості внутрішньої мотивації учіння завдяки забезпечення врахування індивідуально-психологічних особливостей мотиваційної сфери кожного учня. У 80-ті роки, при дослідженні мотивів навчання студентів, Ф. Неродою (1981р.) індивідуалізація навчання названа як одна з умов успішного формування пізнавальних мотивів [248, с. 88]. У ці роки В. Бондаревським (1985 р.) запропоновані шляхи індивідуального підходу до учнів, що виявили глибокий та стійкий інтерес до окремих навчальних предметів [37, с. 98].

Отже, розвитку досліджуваної проблеми на другому етапі сприяло визнання науковцями: мотивації навчання сутнісною характеристикою індивідуальності людини, що може бути сформована на певному рівні та проявлятися в специфіці цілей, потреб та мотивів; існування різних груп мотивів, що спонукають навчання; факту прояву індивідуальності мотивації в різноманітній силі та вазі певних мотивів у загальній структурі мотивації особистості; залежності від специфіки мотивації сенсу мети для людини, енергії та настирливості в її досягненні; певних факторів, що впливають на індивідуальні прояви мотивації навчання; індивідуалізації навчання умовою

успішного формування пізнавальних мотивів.

У ході дослідження з'ясовано, що відмінності в рівні засвоєння знань учнів науковці пояснювали й певним *рівнем пізнавальної активності та самостійності.* У нормативних документах для різних установ вищої педагогічної освіти, що займалися підготовкою студентів природничо-математичних спеціальностей, на другому етапі увага спрямовувалася на: посилення контролю за самостійною роботою студентів (Постанова колегії від 13. 05. 1968 р. [355, с. 26]); забезпечення повного і самостійного виконання завдань кожним заочником (наказ № 200 від 21 11. 1960 р. [353, с. 13]); схвалення досвіду роботи з визначення об'єму завдань для самостійної роботи студентів кожної академічної групи (наказ № 10 від 16. 01. 1964 р. [358, с. 17]).

Аналіз праць другого етапу, присвячених формуванню пізнавальної активності тих, хто навчається в ракурсі досліджуваної проблеми дозволив виявити *підкреслення науковцями певних положень, а саме: процеси інтеріоризації та екстеріоризації відбуваються завдяки активності особистості* (Г. Костюк, 1977 р. [183, с. 53]); *активність* та *індивідуальність* останньої знаходяться у *взаємозв'язку*, що має *двобічний характер* (Л. Арістова, 1968 р. [8, с. 39]); *компоненти пізнавальної активності належать до різних сфер психіки людини* (емоційної, інтелектуальної, вольової, сенсомоторної сфер, уваги, пізнавального інтересу) та *мають індивідуальний прояв* (П. Лебєдєв, 1970 р. [198, с. 8]); *вольові зусилля позначаються на прояві людиною потенційної або реалізованої активності* (В. Лозова, 1982 р. [217, с. 22]); на *розвиток пізнавальної активності особистості впливає рівень її домагань,* найбільш успішний розвиток названої якості відбувається при відповідності рівня домагань пізнавальним можливостям людини (М. Горбач, 1976 р. [92]); *формування пізнавальної активності* здійснюється в процесі *пізнавальної діяльності, умовою* якої вона є (Т. Шамова, 1979 р. [439, с. 6]); у *залежності від рівня активності учні можуть здійснювати навчальну діяльність різними способами* (шляхом наслідування, у процесі передачі знань вчителем, у процесі пошукової діяльності разом з вчителем, у процесі самостійного учіння)

(І. Синиця, 1976 р. [378, с. 28]); важливою *дидактичною умовою активізації навчання* (стимулювання активності людини у пізнавальній діяльності) [439, с. 6] є здійснення індивідуального підходу в умовах колективної праці (Л. Арістова [8, с. 90], . Т. Шамова [439, с. 28]).

У ракурсі досліджуваної проблеми підкреслимо виділення науковцями таких *шляхів активізації, як-от:* диференціація змісту пошукової діяльності учнів при рішенні ними єдиних проблем (Л. Арістова, 1968 р. [8, с. 113]); організація виконання тими, хто навчається індивідуальних завдань (І. Синиця, 1976 р. [378, с. 31]); створення ситуацій вибору, що потребують варіативності завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та варіативності викладання в залежності від індивідуальних інтересів та схильностей викладачів (А. Левін, 1966 р. [199, с. 75-77]); спілкування учня з вчителем у процесі навчання відповідно до особливостей формування пізнавальних потреб учнів (М. Горбач, 1980 р. [91, с. 27]) тощо.

Зауважимо, що наголошуючи на *тісному зв'язку пізнавальної активності з пізнавальною самостійністю* учнів, науковці (М. Каган (1974 р.) [176], Н. Половнікова (1968 р.) [312], В. Сарієнко (1980 р.) [374], Т. Шамова (1972 р.) [441] та інші) виділяли певні *компоненти останньої та підкреслювали їх індивідуальний прояв.* Тобто пізнавальну самостійність як і пізнавальну активність вони визнавали *одним з виразів індивідуальності людини.* Н. Половніковою (1968 р.) [312, с. 106-107] були виділені *рівні* (копіювальний, вибірково-відтворюючий, творчий) сформованості *пізнавальної самостійності.* Необхідним для прояву та розвитку останньої вважалося включення тих, хто навчається *в процес самостійної пізнавальної діяльності за допомогою самостійної роботи* як виду навчальної праці.

У ці роки в педагогіці аналізували *закономірності співвідношення репродуктивної та творчої пізнавальної діяльност*і, у відповідності з якими необхідно на практиці в кожному конкретному випадку знаходити міру оптимального співвідношення репродукції та творчості, яка б узгоджувалася із реальними умовами та можливостями тих, хто навчається [175, с. 10-11].

П. Підкасистим (1972 р.) на основі теоретичного аналізу процесів репродукції та творчості було розроблено *наукові основи класифікації самостійних робіт.* Виходячи із структури діяльності того, хто навчається, типізації його розумових та практичних дій у процесі рішення задачі, були конкретизовані *типи самостійних робіт* (за зразком, реконструктивні, варіативні, творчі) [288]. Типи самостійних робіт визначали й інші науковці: вище зазначені чотири типи (І. Малкін, 1966 р.) [225]; копіювальні, вибірково-відтворюючі, творчі самостійні роботи (Н. Половнікова, 1968 р. [312, с. 106-107]); роботи за зразком, реконструктивно-варіативні, творчі самостійні роботи (М. Гарунов, 1972 р. [77, с. 46]). Науковці (Д. Вількєєв (1961р.) [61], Б. Єсіпов (1961 р.) [123], І. Закірова (1972 р.) [131], І. Малкін (1966 р.) [225] та інші) виділяли й різні *види самостійних робіт.* При цьому Д. Вількєєв (1961р.) зауважував необхідність *вибору певного виду самостійної роботи з урахуванням* своєрідності, доступності матеріалу теми для самостійного вивчення та підготовленості класу [61, с. 49].

І. Закіровою (1972 р.) були апробовані *принципи індивідуалізації самостійної роботи:* неперервність виконання самостійних завдань; розумне поєднання індивідуальних, групових та загальнокласних самостійних робіт; необхідність системи завдань різних видів; евристичний підхід до виховання пізнавальної активності та самостійності, що передбачає систему випереджаючих навчально-логічних завдань, підготовку операційних структур індивідуалізованих самостійних завдань відповідно до сформованого та прогнозованого рівня розумового розвитку [130, с. 259].

І. Зязюном (1977 р.) – *умови ефективності індивідуалізації самостійної роботи студентів:* якість індивідуальних завдань, приведених у певну систему; майстерність викладача в керівництві самостійною роботою студентів; наявність у студентів умінь та навичок самостійної роботи з навчальними посібниками, додатковою науковою літературою, індивідуальними освітніми завданнями різної складності [138, с. 85].

У цей час науковці присвячували увагу й *навчальним завданням, методиці*

їх відбору та використання для здійснення індивідуалізації навчання. Так, були виділені *види пізнавальних завдань:* у залежності від етапів засвоєння – підготовчі (пропедевтичні та проблемні), вступні, тренувальні та творчі диференційовані пізнавальні завдання (В. Чучуков, 1975 р. [438, с. 26-27]); за ступенем складності – завдання-орієнтири, завдання-вказівки, проблемні запитання, пізнавально-аналітичні задачі, проблемно-дослідницькі завдання (В. Оніщук, 1975 р. [267, с. 35-36]).

А. Кірсанов (1963 р.) [154, с. 6-7], Н. Половнікова (1968 р.) [312, с. 150], Т. Шамова (1979 р.) [439, с. 89-90], І. Унт (1972 р.) [420] та інші підкреслювали необхідність для вибору важкості завдання визначати досягнутий та найближчий рівень розвитку пізнавальної самостійності того, хто навчається. Н. Половніковою (1968 р.) була доведена доцільність варіювання характеру важкості завдань за змістом, процесом виконання, мірою керівництва вчителя [312, с. 60], а також запропонований варіант здійснення індивідуалізації самостійної роботи учнів на уроках за допомогою завдань низхідної та висхідної складності при наявності певним чином організованої допомоги з боку вчителя тим, хто її потребує [Там само, с. 157-158]. Г. Данілочкіною (1975 р.) у якості виду останньої доказана ефективність членування основної проблеми на елементарні завдання в залежності від навчальних можливостей учнів при їхньому навчанні рішенню нестандартних задач [103]. А. Кірсановим (1963 р.) обґрунтована методика колективного виконання одного пізнавального завдання з індивідуалізацією прийомів та способів його рішення в залежності від рівня знань, умінь, навичок учнів [154, с. 6-7].

Цікаво, що в ці роки І. Унт (1971 р.) було поставлене *питання про можливість визначення об'єму індивідуалізації* [422]. І. Закіровою (1972 р.) – *про міру (якісну та кількісну) індивідуалізації завдань,* що визначається, за її думкою, змістом навчального матеріалу, його об'ємом, важкістю виконання та рівнем підготовленості до самостійної роботи учнів [131].

Особливістю етапу можна назвати і те, що індивідуалізація самостійної роботи була предметом *дисертаційних досліджень.* Так, С. Зубовим (1976 р.)

проведена експериментальна перевірка порівняльної ефективності фронтальних та диференційованих робіт, визначені ефективні види диференційованих самостійних робіт та шляхи їх впровадження в практику школи [136]. Н. Кочетковою (1977 р.) доведена залежність співвідношення відтворюючого та творчого боків навчальної діяльності учнів у процесі виконання самостійних робіт на уроці від характеру змісту навчального матеріалу, дидактичної мети уроку, сукупності різнохарактерних дій учня [186].

Отже, розвитку досліджуваної проблеми на другому етапі сприяло визнання науковцями пізнавальної активності та самостійності сутнісними характеристиками індивідуальності людини, індивідуалізації навчання – важливою дидактичної умовою формування названих якостей; виділення структурних компонентів, рівнів прояву пізнавальної активності та самостійності; розробка шляхів активізації, визначення типів, видів самостійних робіт, принципів, умов ефективності індивідуалізації самостійної роботи, видів пізнавальних завдань, міри їх індивідуалізації, способів їхнього використання з метою індивідуалізації навчання на різних етапах засвоєння навчального матеріалу.

У *практиці роботи викладачів природничо-математичних факультетів педінститутів УРСР* на другому етапі спостерігається використання з метою індивідуалізації навчання студентів: різноманітних шляхів активізації на різних формах організації навчання; індивідуалізованих та диференційованих завдань; більш різноманітних заходів щодо допомоги студентам в організації самостійної роботи, під час виконання ними завдань з певних предметів до практичних занять, навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності, різних видів практик. У цей час цілям індивідуалізації навчання слугувало звернення уваги викладачів на прояв та розвиток індивідуальності особистості студентів, що мало вираз у допомозі в усвідомленні студентами власної ролі, визначенні власної позиції, індивідуальних особливостей, над розвитком чи подоланням яких необхідно працювати, зусиллях щодо збігу самооцінки студентів з приводу виконання завдань з оцінкою викладачів.

Зазначимо, що дослідження самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається привели науковців до розуміння відмінностей у стилях її виконання. Отже, у 60-ті роки з'явилися роботи В. Мерліна (1967 р., 1968 р.) [238], Е. Клімова (1967 р., 1968 р., 1969 р.) [159], Ю. Самаріна (1964 р.) [371] та інші, присвячені *індивідуальному стилю* діяльності (системі способів, що обумовлюють найкраще її виконання) та його формуванню в процесі навчання. Авторами було установлено, що учнів *за індивідуальним стилем діяльності можна поділити на групи,* індивідуальний стиль діяльності краще всього *формується* при виконанні таких навчальних завдань, що можуть бути однаково успішно виконані *різноманітністю способів та прийомів* [238, с. 112]. Н. Петровою (1972 р.) при дослідженні *особливостей формування індивідуального стиля діяльності вчителя* зроблений висновок про можливість досягнення в різних за рухливістю нервових процесів вчителів педагогічної майстерності при умові формування в них індивідуального стилю діяльності [284]. Проблемі формування індивідуального стилю самостійної навчальної діяльності студентів як важливішої характеристики творчої індивідуальності присвячене дослідження В. Сластьоніна (1980 р.), у якому *однією з передумов формування індивідуального стилю самостійної навчальної діяльності студентів* називалася орієнтація при розробці навчального завдання на певні індивідуально-типологічні відмінності [388]. Вважаємо, що дослідження індивідуального стилю діяльності суттєво вплинули на розробку досліджуваної проблеми, оскільки ще більше привернули увагу до індивідуальності, причому всіх учасників навчально-виховного процесу та у подальшому були використані при створенні концепції особистісно-орієнтованого навчання.

Історіографічний пошук свідчить, що прагнення подолати суперечність між індивідуальним засвоєнням знань обумовленим індивідуальним розвитком кожного учня та фронтальними методами навчальної роботи привело науковців до розгляду питання *виділення різних форм організації навчання на уроці та місця індивідуального підходу в них.* Щодо трактування різних форм організації навчання велася полеміка [130; 435]. *Визначенню фронтальної, групової,*

індивідуальної форм організації навчальної діяльності приділяли увагу В. Загвязінський (1972 р.) [130], А. Куракін (1972 р.) [195], Х. Лійметс (1975 р.) [207], Т. Ніколаєва (1972 р.) [252], В. Оконь (1968 р.) [263], Е. Рабунський (1975 р.) [362], В. Стрекозін (1964 р.) [400], І. Чередов (1973 р.) [435] та інші. Вважалося, що *вибір форми може бути обумовленим,* серед іншого, віковими та індивідуальними особливостями учнів, стилем роботи вчителя [252, с. 269].

Замислюючись над діалектикою колективного та індивідуального в навчальному процесі, науковці визначали *місце індивідуальної та колективної діяльності в різних формах організації навчання.* Так, В. Загвязінським (1972 р.) були розмежовані поняття індивідуальна робота як спосіб організації навчання та як спосіб діяльності, форма участі учня в діяльності колективу або групи [130, с. 253]. На тому, що індивідуальна діяльність складає обов'язковий елемент і фронтальних, і групових занять наголошував Е. Рабунський (1975 р.) [362, с. 132]. Ю. Бабанський (1982 р.), Х. Лійметс (1975 р.) підкреслювали, що колективний характер групова діяльність придбає тільки при створенні в процесі навчання умов для спілкування, обміну інтелектуальними цінностями учнів [13, с. 165; 207, с. 22]. Т. Ніколаєва (1972 р.) розглядала групову форму на уроці як поміжну ланку між індивідуальною та загальнокласною формами, обґрунтовуючи свою думку тим, що групова форма усуває недоліки інших форм. Нею також було проведено дослідження оптимального співвідношення індивідуальної, групової та загальнокласної роботи на різних етапах уроку [252].

До уваги вчених попадало *значення колективних форм організації навчальної діяльності на уроці для здійснення індивідуалізації навчання.* Наприклад, А уракін (1972 р.) підкреслював, що колективні форми (у поєднанні з індивідуальними) сприяють індивідуалізації навчання, посилюючи її можливості, оскільки: пізнавальна діяльність стає більш привабливою; створюється загальна атмосфера боротьби за знання, що мобілізує кожного учня, стимулюючи жагу до знань; стає керованим процес взаємного обміну знаннями (взаємозбагачення); активізується позиція кожного учня, йому надається можливість зайняти власне особливе місце в колективі; кожен учень одержує

можливість придбати знання, уміння, навички у відповідності з його здібностями, потребами [195 , с. 46].

Науковці задавалися й питанням *ефективності індивідуальної роботи.* Зокрема, Н. Андрєєвою (1966 р.) була доведена позитивна роль індивідуальних творчих робіт у створенні можливості встановити контакт між навчальними цілями класу та суто індивідуальними інтересами та здібностями окремих учнів [7, с. 65]. А. Кірсановим (1965 р.) – доцільність індивідуальної роботи на уроці як засобу попередження перевантаження домашніми заняттями [155].

Удосконаленню теорії та практики індивідуалізації навчання сприяло виділення науковцями різних *варіантів поєднання колективної та індивідуальної форми* на основі наявності (чи відсутності) однаковості завдань та взаємодії між учнями. Зокрема, Я. Бурлака, В. Вихрущ (1984 р.) до них відносили індивідуальну, індивідуально-групову, індивідуально-фронтальну, колективно-групову, колективно-фронтальну форми [47, с. 43]. Визначаючи *види групової роботи, вчені вдавалися різних підходів.* Так, були виділені: за ступенем самостійності дій учнів рецепторно-відтворююча, частково самостійна робота в групах, повністю самостійна та творча робота (Т. Ніколаєва, 1972 р. [252]); єдина для всього класу та диференційована групова робота (А. Куракін, 1972 р. [195]); парна, бригадна, ланкова, кооперативно-групова, диференційовано-групова (І. Чередов, 1973 р., 1988 р. [435; 436]). М. Скаткіним (1984 р.) запропоновані *різновиди парної роботи, що передбачають* або постійний склад пари учитель-учень, учень-учень, або змінний склад (кожен працює по черзі з усіма учнями класу) [384, с. 39].

Зауважимо, що на другому етапі розглядалися *питання індивідуалізації навчання в різних формах.* Наприклад, науковці (А. Бударний (1965 р.) [42], І Бутузов (1969 р.) [54], Т. Ніколаєва (1972 р.) [252], М. Семенов (1966 р.) [376], І. Унт (1971 р.) [422] та інші) виділяли різні *ознаки диференціації для об'єднання учнів у типологічні групи* (готовність до навчання, рівень засвоєння матеріалу, що вивчається, рівень навчальної працездатності, здібності, інтереси, рівень пізнавальної активності та самостійності, місце в колективі, взаємовідношення з

учнями та інше). І. Синицею (1976 р.) був проаналізований *розподіл завдань* між окремими учнями *при групових формах* для забезпечення активної участі у спільній роботі кожного [378]. А. Бударним (1965 р.) визначений спосіб *індивідуалізації навчання* через *поетапне включення різних по навченості груп учнів* за допомогою специфічних завдань у вивчення матеріалу різної складності [42]. М. Семеновим (1966 р.) вивчено *використання диференційованого підходу до учнів при поєднанні різних способів організації навчальних занять* [376]. В. Загвязинським виділені *умови ефективності групової роботи,* що передбачають індивідуалізацію навчання: рухливість груп (відсутність постійного складу) за ступенем просування учнів, система постійно ускладнюваних завдань для середніх та слабких учнів [129, с. 86].

У 70-ті роки побачила світ монографія І. Чередова «О дифференцированном обучении на уроках», в якій розмежовані основні поняття, розглянуті індивідуальні відмінності учнів як психолого-педагогічна проблема, питання диференційовано-групового навчання як форми, що сприяє оптимальної індивідуалізації, надані конкретні способи поєднання різних форм навчальної роботи на різних ланках уроку [435].

Отже, для розвитку досліджуваної проблеми суттєвими були висновки науковців щодо: обумовленості вибору форми організації навчання віковими та індивідуальними особливостями учнів, стилем роботи вчителя; визнання ефективності різних форм організації навчальної діяльності на уроці для здійснення індивідуалізації навчання; різних ознак диференціації для об'єднання учнів у типологічні групи; варіантів поєднання колективної та індивідуальної форми, видів групової, парної роботи; умов ефективності групової роботи в контексті індивідуалізації навчання; способів використання диференційованого підходу при поєднанні різних форм навчальної роботи на різних ланках уроку.

Історіографічний пошук свідчить, що згідно ідеї удосконалення навчального процесу та вимог науково-технічної революції *у 1963 році в навчальних закладах Міністерства освіти УРСР почалося впровадження*

програмованого навчання. Наказом № 118 від 15. 08. 1963 р. та Постановою колегії від 15. 11. 1963 р. передбачалося включення в тематику наукових досліджень відділів і кафедр питань програмованого навчання [326, с. 9], відкриття науково-дослідної лабораторії для проведення досліджень у галузі програмованого навчання і створення навчаючих машин [Там само, с. 10], а також відбір спеціальних груп в усіх педагогічних інститутах та школах для проведення експериментальної роботи щодо програмованого навчання [332, с. 3]. До найбільш актуальних проблем у цей час відносили: створення техніки програмування навчального матеріалу, навчаючих алгоритмів; визначення місця та співвідношення в навчальному процесі безмашинного і машинного програмованого навчання; пошук шляхів організації навчальних занять в умовах програмованого навчання тощо [Там само, с. 5]. Пізніше необхідність зміцнення навчально-матеріальної бази навчальних закладів відповідно до вимог науково-технічного прогресу, активного впровадження в навчальний процес електронно-обчислювальної техніки, нових, прогресивних методів навчання студентів із застосуванням технічних засобів була підкреслена в директивах XXIII (29 березня – 8 квітня 1966 року) [106, с. 327], XXIV (30 березня – 9 квітня 1971 року) [107, с. 288-289], XXV (24 лютого – 5 березня 1976 року) [108, с. 289-290], XXVII (25 лютого – 6 березня 1986 року) [230, с. 315] з'їздів партії, Основних напрямках реформи загальноосвітньої та професійної школи, затверджених постановою Верховної Ради СРСР 12. 04. 1984 р. [245, с. 14], наказі № 249 від 20. 09. 1972 р. «Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 18. 07. 1972 р. № 535 та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 8. 08. 1972 р. № 370 про дальше вдосконалення вищої освіти» [335, с. 8-9] тощо. Цікаво, що питання удосконалення педагогічної освіти в заданих напрямах піднімав у педагогічній пресі В. Розов (1973 р.) – начальник Управління навчальними закладами Міністерства Освіти СРСР. Серед заходів щодо забезпечення підвищення ефективності діяльності вищої педагогічної школи він називав введення курсу «Основи кібернетики та програмованого навчання» [366, с. 8-9].

Розповсюдження програмованого навчання задало новий напрям розвитку виділеної проблеми, бо можливості індивідуалізації навчання почали досліджуватися з цієї точки зору. Відомо, що впровадження даного виду навчання мало психологічне підкріплення. Саме в 60-ті роки вийшли праці О. Леонтьєва, П. Гальперіна (1964 р.) [203], Н. Тализіної (1967, 1969 р.р.) [409; 410], в яких *концепція поетапного формування розумових дій аналізувалася як теоретична основа програмованого навчання. Психологічні основи програмування навчання* були в колі наукових інтересів інших психологів. Так, Г. Костюк (1964 р.), обгрунтовуючи наявність різних видів програм в залежності від величини «кроків» просування за програмою й індивідуальних відхилень на цьому шляху, акцентував на наявності можливості виявлення індивідуальних відмінностей в способах виконання завдань, стратегіях розв'язання задач при наданні учням завдань підвищеної складності [184]. Е. Клімов (1964 р.), В. Мерлін (1967 р.), Ю. Самарін (1964 р.), М. Щукін (1964 р.) зауважували, що програмоване навчання повинно надавати декілька різних однаково доцільних способів виконання завдання та послідовності дій у відповідності з індивідуально-типологічними особливостями особистості. Якщо завдання можуть бути виконані одним певним способом, індивідуалізація програмування процесу засвоєння має передбачати підбір навчальних завдань, що вимагали б способи дій у відповідності з індивідуальними особливостями учнів. У деяких випадках можливо залишити способи та послідовність виконання дій однаковими для всіх учнів, але індивідуалізувати організацію діяльності. Програмувати необхідно не тільки конкретні та специфічні способи дій, але й узагальнені способи дій, що можуть бути використані на різноманітних темах [159; 238, с. 115-116; 371].

У цей час на сторінках педагогічних періодичних видань аналізувалися *переваги автоматизованих класів індивідуалізованого навчання* [391]. З*начення програмованого навчання з точки зору індивідуалізації науковці вбачали в тому, що його застосування:* звільнює час вчителя для індивідуальної роботи (індивідуальних консультацій) без збитку для основної маси учнів (С. Литвинов,

1968 р. [213, с. 45]); надає можливість диференціювати домашні завдання завдяки їх частковому програмуванню [329, с. 21-22]; дозволяє, використовуючи перфорований текст, індивідуалізувати роботу над помилками (А. Матюшкін, 1967 р. [Там само, с. 17]).

Незважаючи на бум програмованого навчання середини 60-х років [455, с. 73], вчені підкреслювали також його *негативні впливи* (потребує великого напруження уваги, пам'яті, призводить до втоми, зниження працездатності) та радили чергувати програмоване навчання з традиційною системою, скорочувати тривалість програмованого заняття для уникнення перевтоми й забезпечення активності студентів протягом усього робочого дня (А. Медведенко, 1964 р. [235, с. 46]).

Цікаво, що, прогнозуючи вплив науково-технічного прогресу на організацію процесу навчання та аналізуючи *відмінність звичайних навчальних програм від програм, що навчають* [85, с. 19], науковці (Г. Балл, В. Глушков, О. Довгялло, Г. Костюк, Ю. Машбиць, К. Ющенко, 1966 р.) підкреслювали важливість розвитку можливостей адаптивних навчальних систем, що забезпечують вищий рівень індивідуалізації навчання порівняно із звичайними формами програмованого [Там само, с. 12].

Сутність програмованого навчання, види програм з точки зору їх доцільності при різних цілях індивідуалізації розглядав В. Беспалько (1963 р.). Автором був зроблений висновок про найбільшу ефективність розгалуженої програми щодо індивідуального підходу до груп учнів, бо саме нею вирішується завдання урахування можливих напрямів їхньої думки в процесі навчання, утримання її в правильному руслі [24, с. 45]. Програмовані методи навчання були в колі наукових інтересів І. Огороднікова (1969 р.) [261]. Адаптивні програми досліджував А. Берг (1971 р.) [23]. У цей час з'являється й фундаментальна праця А. Матюшкіна (1967 р.), в який розглянуті сутність, значення з точки зору індивідуалізації, організація даного виду навчання в школі [329].

На другому етапі питанням програмованого навчання були присвячені й *дисертаційні дослідження.* Наприклад, І. Чуріков (1973 р.) визначив можливості

кожного з основних видів безмашинного програмування для здійснення індивідуально-диференційованого підходу до учнів та обґрунтував методику їх розподілу на групи з урахуванням рівня інтересу та навчально-пізнавальних можливостей [437]. Особливості різних видів програм з точки зору здійснення індивідуалізації навчання досліджував Г. Кондратенко (1971 р.). Автором зроблені висновки, що лінійні програми дозволяють індивідуалізувати, у більшості випадків, темп (швидкість, час) проходження програми, розгалужені – об'єм навчальної інформації та методику її повідомлення для різних груп учнів (ступінь допомоги, послідовність, складність завдань) [167, с. 7-8]; адаптивні – накопичувати дані про індивідуальні можливості учнів, коректувати зміст їх пізнавальної діяльності на основі аналізу історії навчання. При дослідженні програм з адаптацією за рівнем складності, Г. Кондратенко були виявлені фактори, що впливають на рівень складності програмованих матеріалів [Там само, с. 8-9]. В. Чучуков (1975 р.), досліджуючи систему диференційованих завдань як засіб керування процесом навчання, ураховував індивідуальні відмінності учнів на різних етапах засвоєння за допомогою різних видів завдань, класифікованих за способом надання та «дозі» допомоги вчителя в різному вигляді. Автором виявлена доцільність використання програмованих завдань з учнями, що мають низький та середній рівень знань, умінь, навичок [438, с. 10].

Отже, можна стверджувати, що впровадження програмованого навчання, яке в своїй основі спирається на індивідуалізацію, не тільки відкрило різні можливості різних видів програм для здійснення індивідуалізації навчання, що дозволило суттєво просунути розвиток досліджуваної проблеми в бік урізноманітнення способів її здійснення, але явилось підґрунтям для створення та удосконалення адаптивних систем навчання у зв'язку з прогресом комп'ютерної техніки.

У практиці роботи педагогічних інститутів України програмоване навчання впроваджувалося на різних формах аудиторної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей для активізації аудіторії, отримування оперативної інформації про її работу, правильність думки, рівень

знань, організації дійової індивідуальної допомоги. Викладачі використовували тренажери, що допомагали студентові зробити вибір, консультували його індивідуально, змушували пригадувати і аналізувати, а також командні пристрої, що допомогали підтримувати запрограмований темп і ритм роботи. Програмоване навчання слугувало цілям індивідуалізації домашньої роботи студентів. Безмашинний програмований контроль за спеціально розробленими картками, питальниками з вибірковими відповідями та навчаючі машини застосовували замість колоквіумів та контрольних робіт звичайного типу. Проводилися й автоматизовані заліки, іспити. На другому етапі *були введені контрольно-семінарські заняття,* методика проведення яких спиралася на ідеї програмованого навчання. Їх використання, на нашу думку, що можна вважати *паростком модульного навчання студентів.*

Зауважимо, що поступово *програмоване навчання було витіснено традиційною лекційно-семінарсько-заліковою системою*. Згідно досліджень О. Янкович, *причинами такого становища* вчені називали: недостатню наукову розробку психолого-педагогічних основ програмованого навчання, слабку обізнаність викладачів з питання теорії та практики програмованого навчання, відсутність кваліфіковано розроблених та перевірених на практиці посібників та підручників, відсутність надійних технічних засобів для масового використання, неможливість його застосування на всіх темах, відсутність виховного впливу викладача на студента завдяки обмеженості їх спілкування, послаблення можливостей соціального виховання, бо втрачаються колективні нахили тих, хто навчається; малі можливості при формуванні творчих якостей [455, с. 36-37]. З 1986 року в педагогічній вищій школі розпочалася реалізація цільової науково-дослідної програми «Комп’ютер в школі та педагогічному навчальному закладі». Серед напрямів дослідження відповідно до програми були: психофізіологічні, психолого-педагогічні, методологічні основи застосування комп’ютерної техніки в навчально-виховному процесі; розробка педагогічних програмних засобів із методикою їх застосування; удосконалення навчально-виховного процесу в умовах комп'ютеризації освіти [142, с. 6]. У пединститутах почали встановлювати

комп'ютери, на конференціях – піднімати питання комп'ютерної грамотності педагогів [455, с. 113].

Науковці (Т. Гергей (1985 р.), В. Ляудіс (1983 р.), Є. Машбиць (1985 р.), О. Тихомиров (1983 р.) та інші) виділяли *суттєві переваги комп'ютерного навчання щодо його індивідуалізації над традиційним* [80, с. 41; 222, с. 47] *та програмованим*. У порівнянні з останнім, за думкою Є. Машбиць, комп'ютерне навчання: має значно більші можливості щодо пред'явлення інформації (мультимедіа), формування позитивної мотивації; забезпечує можливість діалогу в навчанні; суттєво змінює способи керування навчальною діяльністю (можливість занурення в ігрову ситуацію та інше), не тільки спрямовує дії учнів, але й передбачає їх активну участь у виборі форми допомоги (способу або принципу рішення задачі), способу викладення інформації (розгорнутого чи стислого, з ілюстраціями чи ні та інше); поширює коло навчальних задач (на моделювання різних ситуацій, планування, «занурення» в епоху, складання алгоритму (програми для комп'ютера) рішення задач та інше); забезпечує якісну зміну, гнучкість контролю за діяльністю учнів (не тільки фіксування помилок, але й визначення їхнього характеру та інше); сприяє формуванню в учнів рефлексії своєї діяльності (повідомлення про сильні та слабкі боки обраних стратегій, тип мотивації, адекватність самооцінки та інше) [234, с. 9-13].

Історіографічний пошук свідчить, що у зв'язку із загальною ідеєю другого етапу – удосконаленням навчально-виховного процесу, нормативною базою було рекомендовано всемірно розвивати форми творчого оволодіння знаннями (наказ № 249 від 20. 09. 1972 р. «Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 18. 07. 1972 р. № 535 та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 8. 08. 1972 р. № 370 про дальше вдосконалення вищої освіти» [335, с. 8]), широко використовувати активні форми і методи навчання («Основні напрямки реформи загальноосвітньої та професійної школи», затверджені постановою Верховної Ради СРСР 12. 04. 1984 р. [245, с. 11]).

Тому на другому етапі підвищена увага науковців була спрямована на розвиток *проблемного навчання,* у межах якого передбачалося здійснення

індивідуалізації. В основу даного виду навчання було покладено виділені С. Рубінштейном *етапи мисленнєвого процесу:* виникнення проблеми, усвідомлення суперечностей, інтелектуального утруднення; осмислення проблеми і прийняття її учнями; пошук найраціональнішого розв'язання проблеми (розчленування навчальної задачі на ряд окремих, висунення гіпотез, їх аналіз і визначення операцій, правил, раніше засвоєних знань, що необхідні для її розв'язання й перевірки); формулювання кінцевого судження, в якому зафіксовано остаточний результат розв'язаної проблеми, та його практична перевірка [111, с. 16].

Однією з основних *вимог організації проблемного навчання* вчені вважали навчання на межі трудності, тобто в зоні найближчого розвитку учнів, де проблемна ситуація має якісно складніше вираження [20, с. 25; 193, с. 50; 417, с. 61; 428, с. 72]. Визнаючи детермінованість процесу вирішення проблемних ситуацій індивідуально-типологічними особливостями учнів, науковці зводили їх наявність в ранг *умов ефективного застосування проблемного навчання. До таких особливостей відносили:* навченість, научуваність, високий рівень мотивації, самооцінки власних можливостей, самостійність пошуку рішення проблем [20, с. 7], наявність пошукових навичок (В. Барабаш, 1975 р. [20, с. 12]); обсяг оперативної пам'яті, стійкість і концентрованість уваги учнів (Ю. Гільбух, М. Ричік, 1974 р. [83, с. 35]); силу і рухливість нервової системи, характер розумової діяльності, рівень її самостійності (С. Векслер, 1978 р. [58, с. 20]); індивідуальний рівень активності (А. Фурман, 1985 р. [428, с. 71-72]), рівень пізнавальної самостійності (В. Гетта, Д. Тхоржевський, 1986 р. [417, с. 61]). А різноманітність шляхів та засобів пошукової діяльності учнів при рішенні ними єдиної проблеми Л. Арістова (1968 р.) вважала *показником їхньої індивідуальності* [8, с. 112].

Саме індивідуально-типологічними відмінностями учнів та ступенем їхньої навченості методам проблемного учіння науковці (В. Барабаш (1978 р.) [18], Д. Вількєєв (1974 р.) [73], А. Габібулін (1974 р.) [73], В. Гетта (1980 р.) [416], В. Євдокімов (1978 р.) [18], В. Крутецький (1972 р.) [193], М. Махмутов (1977 р.) [233] та інші) обумовлювали визначення *умовних рівнів вирішення*

проблемних ситуацій. Основою для переведення учня з досягнутого рівня на більш високий вважали сформованість певних вмінь у відповідності з етапами вирішення проблеми, що, на думку М. Махмутова, залежать від сформованості певних здібностей (використовувати раніше засвоєні (відомі) способи рішення проблем у новій навчальній чи життєвій ситуації, знаходити нові способи рішення навчальних проблем) [233, с. 41].

У ці роки в дисертаційному дослідженні Д. Вількєєвим (1964 р.) обґрунтована можливість та доцільність використання *суб'єктивного досвіду учнів* на уроках, необхідність їх озброєння прийомами аналізу власного досвіду, умінням використовувати його при постановці навчальної проблеми, висуненні гіпотез. Саме виявлення суперечностей між суб'єктивним досвідом та науковим пізнанням було розглянуто автором як важливіший стимул інтелектуальної діяльності учнів у навчанні [60]. Вважаємо, що ці положення були розвинуті на третьому етапі *концепцією особистісно-орієнтованого навчання.*

Крім того, науковцями доведена *ефективність: диференціації змісту пошукової діяльності* учнів при рішенні ними єдиних проблем *для активізації їх пізнавальних сил* (Л. Арістова, 1968 р. [8]); *диференціації самостійної пошукової діяльності для формування здібності до теоретичного передбачення*, інтуїтивного рішення проблеми та теоретичного пояснення спостережуваних явищ (Д. Вількєєв, А. Габібулін, 1974 р. [73]); *індивідуалізації та диференціації на всіх етапах* проблемного навчання; *певної форми диференційованого проблемного уроку*, коли вчитель від загально класної фронтальної роботи переходить до групової та індивідуальної, а потім на певному етапі повертається знову до колективної (В. Барабаш, 1975 р. [20]); *спеціальної методики,* що передбачає надання зразка виконання подібних проблемних завдань *для учнів, які не можуть самостійно творчо мислити,* а роблять це за схемою, шаблоном (С. Векслер, 1978 р. [58]).

У 70-ті роки з питань проблемного навчання побачила світ й фундаментальна праця М Махмутова «Организация проблемного обучения в школе», в який розглянута *сутність, функції* проблемного навчання, відмінність

його від інших типів, схарактеризовані дидактичні проблеми створення проблемних ситуацій, *система методів проблемного навчання, структура проблемного уроку,* запропоновані рекомендації щодо підготовки та планування проблемних уроків тощо [233].

Отже, для розвитку проблеми індивідуалізації навчання важливими були такі напрацювання науковців, як-от: висунення основною вимогою організації проблемного навчання здійснення його на межі трудності, тобто в зоні найближчого розвитку учнів; доведення можливості та доцільності використання суб'єктивного досвіду учнів при постановці навчальної проблеми, висуненні гіпотез; визнання детермінації процесу вирішення проблемних ситуацій певними індивідуально-типологічними особливостями особистості, наявність яких є умовою його ефективного застосування; виділення різних рівнів вирішення проблем та основ для переводу тих, хто навчається з досягнутого рівня на більш високий; виявлення способів індивідуалізації проблемного навчання.

Зазначимо, що вимога удосконалення процесу навчання, яка стимулювала виникнення нових його видів, методів, форм, ламала традиційну авторитарність, обмеженість, унітарність в організації процесу навчання, виступала стимулом творчих пошуків педагогів-практиків. У 80-ті роки на поєднання вчителя та учня творчим діалогом-пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного саморозвитку та самовиразу особистості кожного учня [34, с. 85] був спрямований рух вчителів-новаторів (І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова, М. Щетиніна та інших), які назвали власні педагогічні надбання *педагогікою співробітництва – «вищою індивідуалізацією навчання та виховання». Висунуті ними ідеї* (доброзичливих стосунків вчителів з учнями, навчання без примушення, важкої мети, великих блоків, відповідної форми, опорного конспекту, вільного вибору, випередження, самоаналізу, інтелектуального фона класу та інші) орієнтували на побудову особливої системи взаємовідношень всіх учасників навчального процесу. *Ця система передбачала,* що в центрі взаємодії знаходиться учень з його індивідуальними особливостями, дистанція у відношеннях між вчителем та учнем скорочується,

увага вчителя спрямовується на забезпечення індивідуалізації навчання [278]. З часом Г. Селевком *педагогіка співробітництва буде віднесена до педагогічних технологій на основі гуманно-особистісної орієнтації* та буде оцінена як «одне з найбільш всеосяжних педагогічних узагальнень 80-х років, що викликали до життя численні інноваційні процеси в освіті» [375, с. 140]. З цього часу педагогіка співробітництва міцно увійшла в концептуальні основи подальшого розвитку досліджуваної нами проблеми, проголосивши *співробітництво необхідною умовою індивідуалізації навчання.*

Історіографічний пошук свідчить, що дослідження різних аспектів індивідуалізації навчання обумовили необхідність *обґрунтування цієї проблеми як загально дидактичної. Першою спробою зробити науково-теоретичне обґрунтування принципу індивідуального підходу* у досліджуваний нами період можна вважати працю А. Бударного (1963 р.). Зробивши *акцент на подоланні неуспішності*, він робить висновок, що «звертаючись до класу як до єдиного цілого, надаючи всім однаковий шлях та темп оволодіння знаннями, уміннями, навичками, школа та вчитель самі «закладають фундамент» неуспішності» [43, с. 4]. Автор аналізує причини відставання, розглядаючи неуспішність учнів з різним рівнем здібностей, вплив працездатності на результати навчання та фактори, що визначають працездатність. А також обґрунтовує шляхи раціоналізації навчального процесу: просування учнів у навчанні різними темпами за допомогою диференціації класу для роботи над трьома варіантами завдань, випробувальне переведення невстигаючих у наступні класи та створення для них окремих класів тощо [Там само].

Пізніше диференційований підхід до навчання був розкритий І. Бутузовим (1972 р.). Автором надано визначення організаційних форм диференціації (зовнішньої, внутрішньої), індивідуально-групової та варіантно-групової форми внутрішньокласної індивідуалізації [53, с. 5-7], а також розкриті можливості диференціації на всіх етапах навчального процесу, умови та трудності її організації, особливості здійснення на різних ступенях навчання [Там само].

Обґрунтуванню *індивідуального підходу як принципу навчання* присвячена

праця Е. Рабунського (1975 р.), в якій він зробив припущення, що, з одного боку, індивідуальний підхід сприяє реалізації інших дидактичних принципів, з іншого – «вимагає від них служіння собі» [362, с. 30-35]. Автором розроблена типологія школярів на основі аналізу їхньої самостійної діяльності, доведена ефективність реалізації індивідуального підходу першочерговими мірами-завданнями (виховання інтересу до навчання, самостійного пізнання, допомога в оволодінні знаннями, раціональними способами учіння [362, с. 81]), з'ясована дія найважливіших вимог індивідуального підходу в динаміці класно-урочного навчання, виявлено раціональне співвідношення індивідуальних, групових, фронтальних форм [Там само].

У монографії А. Кірсанова (1982 р.) наданий *комплексний, системний підхід до здійснення цілісної системи індивідуалізації навчальної діяльності з орієнтацією на формування особистості учня,* зроблений принциповий висновок про необхідність розширення меж традиційного поняття «індивідуальний підхід у навчанні» з виходом на особистість та діяльність. Автором індивідуалізація навчання розглянута як динамічна система, що охоплює всі види та притаманна всім етапам навчальної діяльності. Схарактеризована система зовнішніх та внутрішніх суперечностей процесу індивідуалізації навчання, умови, при яких вони стають рухливою силою навчальної діяльності. Виділені системоутворюючі фактори індивідуалізації навчальної діяльності, серед яких особистість учня. Підкреслена двобічна роль того, хто навчається (з одного боку, удосконалення під впливом індивідуалізації, з іншого боку, опосередкований вплив на всі елементи цього процесу) та інше [153].

Вищезазначене дає підстави для висновку, що *другий етап розвитку досліджуваної проблеми у другій половині XX – на початку XXI століття, що тривав, на нашу думку, з 1961 до 1986 року можна назвати <u>етапом розвитку теорії і практики індивідуалізації навчання в різних напрямах.</u>*

Особливостями другого етапу є:

– розвиток науки на перетині епох хрущовської «відлиги» та брежнєвського

«застою»;

– спрямованість нормативної бази на удосконалення навчального процесу, його форм і методів;

– у теорії педагогіки зміна поглядів науковців на сутність ключових понять (у визначеннях індивідуального підходу від «наголосу» на колективі, колективній роботі до акцентування на дієвій увазі до творчої індивідуальності того, хто навчається; у визначеннях індивідуалізації навчання від розгляду її як організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів до системи, комплексу індивідуалізованих способів та прийомів; від не бачення суттєвої відмінності між поняттями «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання» до розгляду останнього поняття в якості дидактичного принципу, цілісного процесу, складовою якого є «індивідуальний підхід»);

– створення різних концепцій як теоретичної основи індивідуалізації навчання (концепцій засвоєння знань, розвивального навчання, структури змісту освіти, оптимізації навчання тощо);

– активізація досліджень різних аспектів індивідуалізації навчання (програмованого та проблемного видів навчання, аспектів ефективності навчання, роботи з невстигаючими та обдарованими учнями, формування позитивної мотивації навчання, пізнавальної активності та самостійності, індивідуального стилю діяльності тих, хто навчається, різних форм організації навчання, педагогіки співробітництва тощо);

– при загальній уніфікації освітньої сфери затвердження диференційованого підходу в практиці вищої педагогічної школи (створення окремих групи з певних предметів для проведення додаткових занять із студентами, гуртків для слабо встигаючих студентів, перевід обдарованих студентів за результатами науково-дослідної роботи на індивідуальні навчальні плани, розробка програм для більш глибокого вивчення певних дисциплін, складання окремих навчальних планів для груп спеціального набору, надання студентам диференційованих завдань, введення ієрархії форм науково-дослідної діяльності студентів - гуртків, проблемних груп, індивідуального прикріплення до викладачів);

– введення в практику вищої педагогічної школи програмованого навчання, контрольно-семінарських занять, які можна вважати паростком модульного навчання;

– урізноманітнення цікавих способів індивідуалізації навчання студентів на різних формах аудиторної діяльності, індивідуалізації допомоги у виконанні завдань для позааудиторної навчальної діяльності, збільшення частки самостійної роботи студентів, індивідуальної форми організації навчання;

– звернення уваги викладачів на індивідуальний внутрішній світ студентів (усвідомлення ними власної ролі, позиції, власних здібностей, умінь, індивідуальних особливостей, над розвитком чи подоланням яких необхідно працювати).

3.3. Етап інтенсивного розвитку проблеми індивідуалізації навчання в контексті гуманістичної парадигми (1987 - 2013 роки).

Третій етап розвиту досліджуваної нами проблеми, що тривав, на нашу думку, з **1987 до 2013 року,** *припав на період горбачовської «перебудови» та розбудови незалежної України.* У середині 80-х років у Радянському Союзі виявилася глибока економічна, політична і соціальна криза, що вимагало негайного реформування всіх сфер життя суспільства. Хоча початком перебудови значиться 1985 рік, кардинальна реформа всієї системи почалася в 1987 році, коли на пленумі ЦК КПРС перебудова була оголошена новою державною ідеологією [280].

Отже, *точкою відліку для третього етапу* розвитку досліджуваної проблеми в другій половині XX – на початку XXI століття *ми обрали 1987 рік.* В умовах революційної перебудови радянського суспільства загострилися суперечності в сфері освіти, серед яких, на думку Ю. Бабанського (1987 р.), була *суперечність між потребами суспільства в людях з максимально розвинутими індивідуальними здібностями, творчими силами та одноманітністю навчального процесу, недостатністю умов для виявлення та розвитку індивідуальних здібностей* [12, с. 87]. Для зняття даної суперечності необхідною

була перебудова освіти на засадах індивідуалізації та диференціації навчання. Саме в 1987 році виходять Постанова ЦК КПРС «Основні напрямки перебудови вищої та середньої освіти в країні» (Правда, 1987, 21 березня) та Постанова ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 13. 03. 1987 р. № 325 «Про заходи щодо корінного поліпшення якості підготовки і використання фахівців з вищою освітою в народному господарстві», що націлювали вищу школу на *виконання першочергового завдання – здійснення рішучого повороту «від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу»* [245, с. 229]. Зауважимо, що *таке завдання на такому рівні для вищої школи було поставлене вперше.* Але воно було зумовлено попереднім розвитком теорії та практики індивідуалізації навчання.

Верхньою межею ми обрали 2013 рік – час бурхливого розвитку теорії досліджуваної проблеми та широкого її впровадження в навчальний процес вищої педагогічної школи. У цьому році Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 була схвалена «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», що затвердила подальше реформування системи освіти на основі її особистісної орієнтації та принципу пріоритетності людини, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір як стратегічні напрями розвитку вищої освіти [340].

Історіографічний пошук свідчить, що в 1987 році для *успішної реалізації поставленого в названих документах завдання за необхідне серед іншого було визнано:* скорочення кількості обов'язкових аудиторних занять на денних відділеннях; значне посилення ролі самостійної роботи студентів, поліпшення її планування та організації, контролю та допомоги з боку викладачів [245, с. 247]; зменшення кількості студентів, що доводяться на одного викладача [Там само, с. 229]; широкий розвиток та поглиблення індивідуальних форм навчання [Там само, с. 248]; розвиток творчих здібностей майбутніх спеціалістів за допомогою активних форм та методів навчання; збільшення кількості факультативних курсів та дисциплін за вибором [Там само, с. 229]; більш широке використання методів виявлення та розвитку схильностей та здібностей молодих людей [Там

само, с. 231]; необхідність відбору кращих студентів на поглиблену підготовку з продовженим терміном навчання [Там само, с. 248], переведення студентів, що проявили схильності до наукової та технічної творчості, на індивідуальні навчальні плани з можливим продовженням загального терміна навчання до 6 років або у вигляді наукового стажування [Там само, с. 247]. Як підкреслювалося в педагогічній пресі того часу, реалізація запропонованих нововведень у 1987 – 1988 навчальному році помітно позначилася на ефективності навчання майбутніх педагогів [220, с. 78].

Зауважимо, що позитивний вплив на подальший розвиток проблеми індивідуалізації навчання здійснили не тільки постанова відповідного завдання на вищому рівні керівництва вищою освітою, а ще й отримання, у зв'язку з перебудовою, вітчизняними науковцями доступу до цінних доробок закордонних педагогів, зняття заборони на певні праці співвітчизників [433]. Крім того, як підкреслював того часу В. Ледньов, відбулося послаблення придушення інакомислення та небажаних наукових шкіл, проникаючих у науку адміністративно-командних методів управління [200, с. 348].

Вимога посилення індивідуального підходу до навчання, у тому числі студентів, була в центрі уваги нормативної бази радянської освіти й на початку 90-х років. Затвердження гуманістичної парадигми освіти, надання реального права на вільний вибір спеціальності у відповідності з прагненнями та здібностями людини, створення умов для повноцінної освіти молоді за допомогою різних типів навчальних закладів й різноманітних форм та методів навчання було введено в ранг основних цілей та принципів політики КПРС у галузі освіти резолюцією XXVIII з'їзду КПРС (2 – 3 липня 1990 р.) [231, с. 179-180] та закріплено статтями 3 й 6 Закону України Про освіту (затвердженого Постановою ВР N 1144-XII (1144-12) від 04. 06. 91 р., ВВР, 1991, N 34, ст. 452) [254, с. 18]. А забезпечення навчання й стажування за індивідуальними програмами для особливо обдарованих студентів та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей було закріплено статтею 42 названого Закону [Там само, с. 31].

Отже, горбачовська перебудова законодавчо закріпила відхід від колишнього розуміння однаковості та унітарності в одержанні вищої освіти й цим поставила великі три крапки в розвитку досліджуваної проблеми, заклавши основи її фундаменту для майбутнього. З цього часу індивідуалізація та диференціація навчання міцно увійшли в законодавчу базу вищої школи.

Але з 1990 року на тлі небаченої для того часу політичної та соціальної свободи в державі *почалася економічна криза* [418], наслідком якої було зменшення обсягів фінансування науки, освіти. Суттєве погіршення матеріального стану найширших верств населення, неясність перспективи, очікування труднощів привели до відпливу кадрів за кордон та в інші не науково-педагогічні сфери діяльності [282]. Саме тому, за думкою І. Лернера (1991 р.), суперечності між потребами суспільства у всебічному заохоченні творчого потенціалу та явною неувагою до нього, між тенденцією школи до стабільності та вкрай нестабільною соціально-економічною атмосферою *привели до введення індивідуалізації та диференціації в ранг «больової крапки» процесу навчання* [205].

Глибока криза в системі вищої освіти, пов'язана з економічною ситуацією в країні, що дісталася в спадщину незалежній самостійній Українській Державі, продовжувалася й на початку її розбудови [254, с. 171]. У педагогічній пресі середини 90-х підкреслювалося, що на заваді багатьох успішних проектів стають фінансові труднощі [310, с. 6]. *З 24 серпня 1991 року* почалася трансформація суспільного устрою, зміна економічних відносин, перехід до ринкової економіки та вироблення нової освітньої політики на основі відходу від засад авторитарної педагогіки, що утвердилася в тоталітарній державі та спричинила нівелювання природних задатків, можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу [254, с. 300]. *Відійшла в минуле комуністична ідеологія радянських часів як метатехнологія закладів освіти* [455, с. 123], у житті яких почався новий період.

Історіографічний пошук свідчить, що на підтримку індивідуалізації розпочалося створення ґрунтовної законодавчо-нормативної бази. Так, у новій освітній політиці (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI

століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3. 11. 1993 р. №896 [254, с. 300- 301]; Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість» [Там само, с. 18]; «Основні напрями реформування вищої освіти в Україні», затверджені Указом Президента України від 12.09. 1995 р. № 832 / 95 [Там само, с. 173]; «Концепція безперервної базової хімічної освіти» (24. 02. 1995 р. № 3/12 -314) [171, с. 10; Там само, с. 19]; «Концепція безперервної біологічної освіти» (10. 03.1995 р. № 1/9 -52) [172, с. 26; Там само, с. 31]; «Концепція шкільної математичної освіти» (03. 08. 95 р. № 1/9 -268) [174, с. 21; Там само, с. 32]; державна програма «Вчитель», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379 [114]; рішення Колегії МОН України від 24. 04. 2005 р. N 3/2-4 «Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку» [62]; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340]) було зроблено *акцент на гуманізацію освіти* (утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб), *диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу.*

Започаткована в період перебудови нормативною базою гуманістична тенденція в освіті означала *руйнування старої парадигми,* заснованої в період тоталітаризму, що не визнавала «гуманістичний сенс суспільного прогресу». Старій парадигмі, як підкреслювалося в педагогічній пресі початку 90-х років, були притаманні знецінення індивідуальності, відведення особистості лише ролі «гвинтика» чи «молекули» у соціальному механізмі [310, с. 4], зведення сутності цілісності «особистість – індивідуальність» тільки до соціальних характеристик особистості [10, с. 168].

У ході дослідження встановлено, що науковці так підкреслювали *вплив старої парадигми на вищу школу.* Одержання вищої освіти було спрямовано, в першу чергу, на задоволення потреб держави в спеціалістах, а вже потім на

урахування інтересів конкретної особи [310, с. 4]. Метою освіти визначали формування особистості у відповідності з певним зразком [201, с. 3]. Головною діючою особою вищої школи визнавали викладача [81, с. 98]. Навчальний процес розуміли як процедуру здобуття інформації, набуття «обов'язкової суми знань», засвоєння певного переліку вмінь та навичок, вивчення визначеної директивно певної кількості предметів. Були відсутні різноманітні освітні програми для врахування індивідуальних схильностей чи талантів [310, с. 2-4]. Студенту відводили роль об'єкта педагогічних впливів [455, с. 135]. Ретроспективний погляд свідчить, що *педагоги помічали ці упущення в системі підготовки фахівців і раніше та вдавалися для їх усунення певних заходів* (педагогіка співробітництва, різні шляхи активізації навчання студентів на різних формах організації навчально-пізнавальної діяльності, переведення обдарованих студентів на індивідуальні навчальні плани, введення ієрархії форм науково-дослідної діяльності студентів та інше), але ці заходи за старої парадигми не були підкріплені правлячою ідеологією, отже потужною нормативною базою, та не набували масового характеру.

Нова гуманістична парадигма, що спиралася на визнання та розвиток індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, знайшла відображення в створенні на третьому етапі *концепції педагогіки індивідуальності*. ЇЇ автори (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Ю. Орлов, 2000 р.), наголошуючи на необхідності орієнтації суспільства та педагогічної науки не тільки на виховання особистості, але й на розвиток індивідуальності людини, розмежовували, з акцентом на співіснування, педагогіку індивідуальності (спрямовану на освоєння самої людини, її власного світу, розвиток її сутнісних сил) та традиційну педагогіку (спрямовану на пізнання людиною зовнішнього для неї світу) [96, с. 5-7]. *Розглядаючи індивідуальність як грань людини, що відображує систему сфер* (інтелектуальну, мотиваційну, вольову, емоційну, предметно-практичну, саморегуляції, екзистенціальну) людської свідомості, науковці ставили питання щодо *правомірності деформації індивідуальності,* у відповідності з ідеалами гуманістичної педагогіки, *тільки в двох можливих*

напрямах (розвиток всіх сфер в інтересах особистості та в інтересах суспільства й особистості). А також наголошували на *принципах педагогіки індивідуальності*: *антропологічному* (вимагає знання людини про глибинну сутність власного суб'єктивного світу, повагу до людини, до її гідності, інтересів, потреб); *свободи незалежного розвитку людини* (вимагає визнання свободи як самоцінного складного особистісного утворення та необхідності навчання свободі власної життєдіяльності); *реальності людського буття* (вимагає неможливості розгляду людини як засобу для блага іншого, необхідності самостійної реалізації власних цілей); *самореалізації* (вимагає визнання здатності людини до самостійного визначення свого життя, поглядів, діяльності, поведінки, ролі педагога як помічника, а не керівника в розвитку індивідуальності учня); *мотивації* (вимагає врахування та розвиток не тільки мотивації учіння, але й мотивації праці, досягнення, самопізнання та самовдосконалення, афіліації та інше); *цілісності* (вимагає гармонійного розвитку не лише особистісних якостей, але й всіх сфер індивідуальності та інше) [97].

Отже, для розвитку проблеми індивідуалізації навчання важливим можна назвати: виділення в педагогіці індивідуальності певної структури індивідуальності людини, акцентування на необхідності орієнтації суспільства та педагогічної науки на розвиток індивідуальності людини, її власного світу, сутнісних сил, всіх її сфер тільки в інтересах особистості, або в інтересах суспільства й особистості для отримання нею самостійності та свободи власного існування.

У ході дослідження встановлено, що згідно новій гуманістичній парадигмі нормативною базою вищої освіти висувалася *вимога щодо певних змін в змісті та структурі освіти* (державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3.11. 1993 р. №896 [254, с. 312], «Основні напрями реформування вищої освіти в Україні», затверджені Указом Президента України від 12. 09.1995 р. № 832 / 95 [Там само, с. 173]). Окремо зазначимо *визначення одним з пріоритетних напрямів політики в галузі вищої освіти реформування природничо-математичної освіти*

(державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3. 11.1993 р. №896 [Там само, с. 302]), що *передбачало модернізацію стандартів вищої освіти з напрямів та спеціальностей природничо-математичного спрямування, у тому числі педагогічного профілю* («Про стан та перспективи розвитку біологічної освіти в Україні» (рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 22.12.05 р. № 13/3-2 [359, с. 61]); «План дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009 – 2012 роки» (наказ МОН України від 30.12.08 р. №1226) [305, с. 10], «План дій щодо поліпшення якості хіміко-біологічної освіти на 2009 – 2012 роки» (наказ МОН України від 27 10. 2009 р. № 984) [306, с. 10]).

Як підкреслював того часу А. Вербицький (1991 р.), при старій парадигмі мета (засвоєння основ наук) та зміст навчання (самі ці основи) фактично збігалися. *Нова парадигма передбачала зміну «векторів» у педагогіці* [451, с. 11], що позначилося *постановкою в центр навчального процесу не навчального матеріалу* як системотвірної ланки його побудови, а *того, хто навчається.* Надання студенту ролі суб'єкта навчання привело до *розмежування науковцями понять «зміст навчання»* (видається особистості для засвоєння) та *«зміст освіти»* (рівень розвитку особистості, її предметної та соціальної компетентності, що формується в процесі навчання та може бути зафіксований як його результат) [59, с. 23-24].

Ще за часів перебудови у фундаментальній праці В. Ледньова (1989 р.) «Содержание образование» були визнані: зміст освіти як «зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є певним чином організована діяльність» [200, с. 54]; мета освіти в змістовно-особистісному сенсі як формування (у відповідності з генетичною та соціальною програмами) всіх боків особистості людини, включаючи його неповторну індивідуальність [Там само, с. 343]; детермінантами структури змісту освіти – специфіка індивідуального розвитку людини [Там само, с. 87]; неможливість без диференціації освіти (варіативності змісту, форм і методів навчання, виховання, розвитку) повноцінного формування індивідуальних якостей особистості [Там само, с. 347]. Автором були виділені кваліфікаційні рівні та запропонована

диференціація практичної підготовки студента в залежності від наявності чи відсутності в нього попередньої практичної підготовки [Там само, с. 328]. .

Отже, розвиток проблеми індивідуалізації навчання відбувався в межах *уточнення теорії змісту освіти.* Були висловлені думки щодо віднесення до основних компонентів структури змісту освіти, окрім традиційних, ще комунікативного та рефлексивного компонентів (О. Корсакова, С. Трубачева, 2002 р. [176, с. 28-32]), виділення серед принципів формування змісту освіти одним з основних – диференціації компонентів змісту, що виявляється в деталізації навчальних дисциплін та в диференціації змісту стосовно вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається (Л. Липова, С. Мартиненко, Л. Тюпля, 2004 р. [210, с. 10]).

У ході дослідження встановлено, що нормативною базою вищої освіти незалежної України на третьому етапі були *визначені освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні* (державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3. 11. 1993 р. № 896 [254, с. 311], стаття 30 Закону УРСР «Про освіту» із змінами та доповненнями згідно Постанови ВР N 100а/96-ВР від 23.03. 1996 р., ВВР, 1996, N 21, ст. 85 [325], «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», затверджене Постановою Кабінету Міністрів України 20.01.98 р. № 65 [317], стаття 6 Закону України «Про вищу освіту» від 17. 01. 2002 р. № 2984-III [323], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340], стаття 5 Закону України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 № 1556-VII [322]). Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик *зміст освіти містив нормативну та вибіркову частини* («Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», затверджене Постановою Кабінету Міністрів України 20.01. 1998 р. № 65 [317, с. 8], «Концепція безперервної базової хімічної освіти» (24. 02. 1995 р. № 3/12 -314) [171, с. 10], «Концепція безперервної біологічної освіти» (10. 03.1995 р. № 1/9 -52) [172, с. 26], «Концепція шкільної математичної освіти» (03. 08. 1995 р. № 1/9 -268) [174, с.

21], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340]). Нормативною базою вищої освіти для здійснення навчання відповідно до потреб особистості вимагалося *забезпечення широкої варіативності навчальних планів і навчальних програм, можливості використання різнорівневих програм* («Концепція безперервної базової хімічної освіти» (24. 02. 1995 р. № 3/12 -314) [171, с. 10]), *запровадження гнучких освітніх програм* («Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002 [255, с. 127], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340]). Цілям індивідуалізації навчання сприяла, схвалена наказом МОН України від 10.02.2010 р. № 99 , «Концепція організації підготовки магістрів в Україні», що пропонувала *для розмежування підготовки майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників розподіляти освітні програми підготовки магістрів на дослідницькі, професійні та кар'єрні* [173, с. 58].

Хоча заради справедливості зауважимо, що на практиці в системі педагогічної освіти на початку XXI століття відбувалося повільне впровадження багатоваріантних моделей і програми здобуття педагогічної освіти, про що було зазначено, наприклад, у державній програмі «Вчитель» затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379 [114].

У процесі наукового пошуку виявлено, що руйнування старої парадигми, яка визнавала зміст освіти як зовні нормативно задану величину, незалежно від внутрішнього потенціалу людини, та її становлення як «колективного суб'єкта» [451, с. 10], передбачало й *особистісно-орієнтоване навчання.* Науковці, що займалися його розробкою (Є. Бондаревська (2000 р.) [36], О. Савченко (1997 р.) [368], І. Якіманська (1996 р.) [451], С. Яценко (2005 р.) [456] та інші), на противагу наявної раніше системі навчання, розглядали учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта [456, с. 5]. Завданнями навчання вважали розкриття та задоволення індивідуальних пізнавальних можливостей [201, с. 11],

виявлення, структурування, спрямований розвиток суб'єктного досвіду кожного учня [Там само, с. 12], створення всіх необхідних умов для самовиразу та саморозвитку останнього [Там само, с. 6]. В основу конструювання та реалізації освітнього процесу було покладено співробітництво учня та вчителя, спрямоване на обмін різного змісту досвіду [453, с. 25].

Завдяки концепції особистісно-орієнтованого навчання, як результату логічного удосконалення проблеми індивідуалізації, у *науково-педагогічний простір були введені нові поняття: суб'єктний досвід* (предмети, уявлення, поняття; операції, прийоми, правила виконання дій; особистісні сенси, установки, стереотипи) [451, с. 65]; *освітнє середовище* (спеціально організований освітній простір для засвоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного відношення до світу речей та людей, досвідом спілкування, взаємодії, як би розкриває себе світу, з яким внутрішньо взаємопов'язаний) [Там само, с. 64]; *спосіб навчальної роботи* (характеризує індивідуальну вибірковість учня до опрацювання навчального матеріалу різного наукового змісту, виду, форми, стійкість переваги, продуктивність використання знань) [Там само, с. 22-23]; *індивідуальна освітня траєкторія* (персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті) [431, с. 278]; *індивідуальна освітня програма* (носить індивідуальний характер, гнучко пристосована до можливостей учня, динаміки його розвитку під впливом навчання та саморозвитку) [453, с. 47; 360, с. 3; 377, с. 48]. *У її концептуальні основи була закладена можливість для студентів бути активними учасниками власного розвитку,* завдяки наданню їм права на вибір індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальної освітньої програми, способу навчальної роботи. І тут ми згодні з Т. Вожеговою [67, с. 170], І. Таран [411, с. 69] та іншими, що бачили саме в цьому відмінність особистісно-орієнтованого навчання від «традиційної» індивідуалізації навчання.

Отже, концепція особистісно-орієнтованого навчання закріпила зміну «векторів» у дидактиці в бік розгляду учіння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, спрямованості завдань навчання на вільне

формування особистості, її самовизначення, самореалізацію. Вона постулювала необхідність вивчення та врахування в процесі навчання суб'єктного досвіду особистості як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, створення на основі принципу індивідуалізації різнобічного освітнього середовища, можливість оволодіння особистістю в процесі пізнання власними способами навчальної роботи та привнесла в процес реалізації індивідуалізації навчання можливість зробити студентів активними учасниками власного індивідуального розвитку.

Зауважимо, що *право студентів бути активними учасниками власного індивідуального розвитку було закріплено на третьому етапі нормативною базою вищої школи,* де затверджувалося: здійснення навчання студента за індивідуальним навчальним планом, складеним на кожний навчальний рік на підставі робочого навчального плану («Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» від 2. 06. 1993 р. N 161 [316]); право студентів на участь у формуванні індивідуального навчального плану, на обрання навчальних дисциплін за спеціальністю в межах, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки та робочим навчальним планом (стаття 54 Закону України «Про вищу освіту» від 17. 01. 2002 р. № 2984-III [271, с. 244], стаття 62 Закону України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 р. № 1556-VII [322]).

Особистісно орієнтований підхід до навчання був визнаний максимально можливою організаційною моделлю індивідуалізації навчання. Подальшу розробку теорії та практики досліджуваної проблеми було рекомендовано здійснювати під гаслом особистісно-орієнтованого навчання (державна програма «Вчитель», затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379 [114], «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002 [255, с. 121], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340]).

Показово, що к*онцептуальні положення особистісно-орієнтованого*

навчання позначилися на термінологічних характеристиках поняття «індивідуалізація навчання». Традиційні підходи до його розгляду як урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається поступилися місцем акцентуванню на формуванні цілісної індивідуальності (О. Братанич [41, с. 44], А. Воврик [66 , с. 7], Ю. Лук'янова [219, с. 224], Ю. Олексін [265, с. 11], О. Пєхота [287, с. 27]), допомоги студентам у формуванні індивідуальної за власним бажанням і власними можливостями орбіти навчального перебування у закладах вищої освіти (О. Невмержицький [247, с. 168]), у саморозвитку та самореалізації (В. Володько [69, с. 94], Ю. Лук'янова [219, с. 224], О. Пєхота [287, с. 27]).

Історіографічний пошук свідчить, що *на третьому етапі для вітчизняної дидактики були характерними підвищення інтенсивності інтеграційних процесів, розробка науковцями різних концепцій та педагогічних технологій.* Такий напрямок досліджень педагогічної науки був підкріплений відповідною нормативно-законодавчою базою (державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3. 11. 1993 р. №896 [254, с. 312], «Основні напрями реформування вищої освіти в Україні», затверджені Указом Президента України від 12. 09. 1995 р. № 832 / 95 [342], «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002 [255, с. 127]). Термін «технологія» стає модним, швидким темпом відбувається трансформація колишніх систем, методів, засобів у технологію [455, с. 137].

У зв'язку з технологічними аспектами розробки проблеми індивідуалізації навчання відбулися уточнення термінологічної характеристики даного поняття. Наприклад, науковці О. Братанич [41, с. 44], С. Бондар [282], Л. Липова, С. Рейнський, М. Кушнір [212, с. 16] почали визначати індивідуалізацію з акцентом на технології навчання. У науково-педагогічній літературі *отримали широке розповсюдження поняття «індивідуалізоване навчання», «диференційоване навчання».*

У процесі наукового пошуку виявлено, що теоретичне переосмислення

індивідуалізації навчання під впливом нової гуманістичної парадигми освіти відбулося й в бік *розширення меж обумовленості цього процесу не тільки індивідуальними особливостями тих, хто навчається, але й індивідуальними особливостями тих, хто навчає.* Такий підхід до розуміння індивідуалізації навчання зустрічаємо в особистісно-орієнтованому навчанні при визначенні однієї з його функцій – забезпечення особистісного розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу [456, с. 8]. У Г. Кумаріної, В. Оніщук, В. Римаренко (1987 р.) при виділенні ними третього (вищого) рівня індивідуалізації [115, с. 103] та у визначеннях індивідуалізації навчання В. Володько, М. Солдатенко (1994 р.) [69, с. 94], Л. Липової, С. Ренського (2002 р.) [211, с. 8]. А також у дослідженні О. Пєхота, в якому при розгляді конкретної технології індивідуалізації навчання висувалися вимоги щодо її застосування з боку не тільки рівня підготовки вчителя, але й притаманної йому індивідуальної композиції особистісних якостей [274, с. 241]. Розглядаючи професійну індивідуальність учителя як багато структурне утворення, синтез структур учителя як індивіда, особистості та суб'єкта педагогічної діяльності, автор обґрунтовує необхідність індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя як системи професійного розвитку на трьох рівнях: індивідному – передбачає врахування і самоврахування майбутнім учителем різноманітних природних властивостей особистості (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо); особистісному – передбачає врахування й формування системи професійно значущих стосунків і рис вчителя (ставлення до дитини, навчального предмета, колег, педагогічної діяльності в цілому, професії вчителя; професійна спрямованість, специфіка виявлення акцентуації характеру в професійній діяльності тощо); суб'єктному – озброює вчителя системою знань і раціональних прийомів самодетермінації й самореалізації, формує потребу й спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток [274, с. 241].

Розуміння необхідності врахування індивідуальності всіх суб'єктів навчання, розгляд останнього як процесу взаємозбагачення особистостей

привели науковців до ідеї *персоналізації навчання,* розвитку тих, хто навчається та тих, хто навчає в процесі реалізації не тільки пізнавальної потреби, але й потреби в представленості в життєдіяльності інших людей (Г. Солоніна, 1997 р. [392, с. 102]). З цього часу в дидактиці персоналізоване навчання позиціюють як особистісно-орієнтований процес, якому притаманна особистісна (суб'єктна) позиція того, хто навчається (В. Грачьов (2007 р.) [95, с. 8], С. Якубов (2016 р.) [454, с. 60]) та розглядають як цілісну сукупність *індивідуалізованого, міжіндівідуалізірованого* (реалізується прагнення людини в інтеракції, до встановлення, розвитку, вдосконалення і розширення зв'язків між суб'єктами навчання) і *метаіндівідуалізірованного* (реалізується прагнення суб'єктів навчання внести свій внесок в розвиток індивідуальності іншого) *взаємопов'язаних видів навчання* (Г. Солоніна (1997 р.) [393, с. 17], О. Богомолова (2011 р.) [28, с. 118]).

Отже, будучі результатом розвитку проблеми індивідуалізації навчання, персоналізоване навчання постулювало особистісно-орієнтовану організацію навчання та привнесло до неї стратегію забезпечення набуття свого Я, персоналізації свого Я у навколишніх, взаємозбагачення в процесі навчання його суб'єктів. І тут ми згодні з О. Братанич [40] М. Єсауловою [122, с. 17] та іншими, що бачили саме в цьому відмінність персоналізованого навчання від «традиційної» індивідуалізації навчання.

У ході дослідження встановлено, що руйнування старої парадигми освіти позначилося введенням у вищу школу *кредитно-модульної системи навчання.* У 90-ті роки стало зрозумілим, що традиційна система навчання у вищій школі має певні вади. За думкою науковців (М. Окса, 1997 р. [264], І. Смолюк, 1999 р. [389]) *при традиційній системі:* викладач виступає в ролі інформатора і контролера, студент – слухача і відповідача; провідне місце займають лекції, які здебільшого мають інформаційний характер; семінарські, лабораторні, практичні заняття слугують логічним продовженням лекцій (викладене відпрацьовується студентом або на рівні відтворення, або на рівні використання на практиці) [264, с. 179]; студентський та викладацький колективи існують як дві автономні

системи, в яких складаються власні цінності; залишається можливість насильства над особистістю студента [Там само, с. 183]); контроль має слабку ефективність завдяки несистематичності, п'ятибальній шкалі; не повною мірою використовуються індивідуальні здібності студентів [389, с. 214]. Указані недоліки мала подолати кредитно-модульна система навчання, яку вважали альтернативною до традиційної [455, с. 135].

Зауважимо, що вона мала ґрунтовну нормативну базу. Зокрема, модульний принцип добору змісту освіти передбачався «Концепцією шкільної математичної освіти» від 03. 08. 95 р. № 1/9 -268 [174, с. 21], «Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» від 20.01.98 р. № 65 [317, с. 8]. А «Національною доктриною розвитку освіти» від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002 [255, с.128] та «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340] було рекомендовано розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб особистості.

Підкреслимо, що положення кредитно-модульного навчання розглядалися науковцями в теорії педагогіки. Зокрема були *проаналізовані його особливості та переваги,* серед яких: системний підхід до побудови курсу та його змісту; забезпечення методично правильного узгодження всіх видів навчального процесу всередині модуля та поміж модулями, гнучкість його структури; переорієнтація лекцій на проблемні та установчі; ефективний контроль; виявлення перспективних напрямків методичної роботи викладача (В. Гарєєв, С. Куліков, Є. Дурко, 1987 р. [76, с. 31-32]); можливість індивідуалізації змісту та процесу навчання завдяки забезпечення гнучкості індивідуалізованого змісту навчання та вибору учнями оригінальних шляхів, власного темпу засвоєння (П. Юцявічене, 1990 р. [450, с. 58]); необхідність максимальної пізнавально-регуляційної пошукової активності й самостійності суб'єктів навчання на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості (А. Фурман, 1997 р. [429, с. 307]). Основним завданням модульного навчання висувалося створення зовнішніх та внутрішніх умов для безперервного процесу

самореалізації особистості [Там само].

Зазначимо важливу, у контексті розвитку досліджуваної проблеми, працю П. Юцявічене (1990 р.), в якій були підкреслені *принципи модульного навчання та сформульовані педагогічні правила їх реалізації.* Принципи і правила реалізації модульного навчання за П. Юцявічене надамо у Таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Принципи і правила реалізації модульного навчання за П. Юцявічене.

Принципи	Правила реалізації
Принцип модульності	конструювання навчального матеріалу для досягнення кожним учнем поставлених дидактичних цілей; представлення навчального матеріалу закінченим блоком окремих модулів у відповідності з комплексною дидактичною метою; інтеграція різних видів і форм навчання, підпорядкованих поставленій меті.
Принцип виділення в змісті навчання уособлених елементів	входження сукупності елементів, підпорядкованих приватним цілям, в один модуль, підпорядкований інтегрованій дидактичній меті.
Принцип динамічності	можливість легкого доповнення або зміни в змісті кожного елемента (модуля), створення нових модулів з елементів різних модулів, легкої заміни елементів модуля.
Принцип дієвості й оперативності знань та їх системи	формулювання цілей в термінах методів діяльності (розумової, практичної) та способів дій; можливість дисциплінарної та міждисциплінарної побудови змісту модулів у відповідності з логікою розумової чи практичної діяльності; організація навчання на основі проблемного підходу до засвоєння знань; показ можливості перенесення знань з однієї сфери діяльності в іншу.
Принцип гнучкості	проведення вихідної діагностики знань при індивідуалізації змісту навчання за критерієм базової підготовленості; забезпечення за результатами діагностики легкого будування індивідуалізованої структури конкретного модуля; аналізу

Продовження Таблиці 3.3.1.

Принципи	Правила реалізації
Принцип гнучкості	потреб навчання з боку того, хто навчається, або інших заінтересованих осіб чи організацій для індивідуалізації змісту навчання; використання комплексного критерію побудови змісту навчання за базовою підготовленістю та індивідуалізованими цілями навчання; дотримання індивідуального темпу засвоєння; побудова методичної частини модуля із забезпеченням індивідуалізації технології учіння; індивідуальний контроль та самоконтроль після досягнення певної цілі навчання.
Принцип усвідомленої перспективи	надання учню з початку навчання всієї модульної програми, розробленої на тривалий час навчання; усвідомлення ним комплексної дидактичної мети як особистісно значущого результату; отримання учнем програми навчальних дій, путівника для забезпечення близьких, середніх та віддалених перспектив; чітке формулюванню на початку кожного модуля (елемента) інтегрованої (приватної) мети учіння в якості результатів діяльності.
Принцип різнобічності методичного консультування	надання навчального матеріалу в модулях з використанням індивідуальних пояснювальних методів, що полегшують засвоєння інформації; застосування різних методів та шляхів засвоєння змісту навчання для вільного вибору студентом або для створення ним на їх основі власного оригінального способу засвоєння; методичне консультування педагога з питань організації процесу засвоєння конкретного змісту; можливість вільного вибору педагогом наданих методів та організаційних схем навчання, або створення власних; включення в зміст модулів для обміну досвідом, використовуваних викладачем методів навчання у випадку власної побудови модуля.
Принцип паритетності	забезпечення модульною програмою можливості самостійного засвоєння до певного рівня; звільнення педагога від інформаційної функції та створення умов для консультативно-координуючої функції, спільний вибір педагогом та учнем оптимального шляху засвоєння; передача викладачем певних функцій управління модульній програмі, в якій вони трансформуються в самоуправління [450, с. 56-60].

Підкреслимо також узагальнення А. Фурманом (1997 р.) *висновків експериментального впровадження з 1993 року наукового проекту введення*

модульно-розвивального навчання в середню школу. Модульно-розвивальне навчання було схарактеризовано автором як система інноваційних освітніх технологій та експериментальних умов, проаналізовано на стадіях наукового проектування та втілення модульно-розвивального процесу з ретельним описом системи його програмно-методичного забезпечення [429].

Зауважимо, що кредитно-модульне навчання було в полі зору *дисертаційних досліджень*. Так, Т. Алексєєнко (1995 р.) виділені *умови ефективного формування пізнавальної активності студентів при блоковій організації навчання як різновиду модульного навчання*, серед яких нарощування інтелектуального навантаження самостійної аудиторної і післяаудиторної творчої роботи, поєднаної з поетапним різнорівневим рейтинговим контролем досягнень кожного [3, с. 21]. І. Мороз (2005 р.) досліджені *педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу*, серед яких індивідуалізація та диференціація навчання [241]. Т. Козак (2007 р.) – *організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах ІІІ-ІV рівнів акредитації.* Цікаво, що серед результатів останнього дослідження було названо більш швидке просування в навчанні студентів, що мають навички самостійної роботи та високу мотивацію навчання, розвиток творчих здібностей студентів [161]. Н. Дворніковою (2009 р.) розглянута *кредитно-модульна система навчання як детермінанта змістовно-процесуальних умов модернізації навчально-виховного процесу* у вищих навчальних закладах України, що в сукупності забезпечують підвищення рівня навчальних досягнень студентів, оптимізують підготовку майбутніх фахівців [109].

Історіографічний пошук свідчить, що важливу роль в розвитку досліджуваної проблеми відіграло прийняття 19 червня 1999 року, з метою досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти, *спільної декларації міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти».* Це простежується з низки фактів. По-перше, інтеграція вищої освіти України в світову систему вищої освіти при збереженні та розвитку надбань

української вищої школи була закріплена одним з принципів державної політики в галузі вищої освіти Законом України «Про вищу освіту» від 17. 01. 2002 р. № 2984-III (стаття 3.) [255, с. 56]. Одним з найважливіших напрямів упровадження ідей Болонської декларації в організацію навчального процесу вищої школи була визнана індивідуалізація навчання [395]. Крім того, наказом МОН від 23.01.04 р. № 49 була затверджена «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України», згідно якій, з метою задоволення потреб кожної людини та відповідно до її здібностей, реформування вищої освіти в Україні, окрім іншого, передбачало: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; формування мережі вищих навчальних закладів з різноманітними формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування [327].

У ході дослідження встановлено, що у зв'язку з реалізацією положень Болонської декларації рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 24. 04. 2003 р. (v05_4290-03) було започатковано проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, сутність якого полягала у визначенні шляхів та механізмів: надання можливості студентові отримати професійні кваліфікації відповідно до його потреб; посилення ролі самостійної роботи студентів; забезпечення гнучкості програм та можливості навчання студента за індивідуальними навчальними планами [357]. Нормативними документами «Про стан проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації» (рішення колегії МОН України від 27.01.2005 р. N 1/2-4) та «Рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації» (наказ МОН України 30.12.2005 р. N 774) була зазначена необхідність розширення обсягу вибіркової частини змісту освіти фахової підготовки, урізноманітнення форм і змісту індивідуальної роботи студента, розробки діагностичних засобів контролю її ефективності, а також

розроблення вимог до організації і змісту роботи кураторів реалізації індивідуальних навчальних планів студентів [Там само].

Серед 59 закладів вищої освіти, що брали участь в педагогічному експерименті, було 7 педагогічних: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Національний педагогічний університеті імені М.П. Драгоманова, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка [273, с. 112-113]. В експериментальних закладах вищої освіти були розроблені робочі навчальні програми навчальних дисциплін. До програм ставилися вимоги «виписати» технологію індивідуальної самостійної роботи студентів. У новій системі підготовки фахівців зросло значення діагностики навчальних досягнень [Там само, с. 81].

Повне впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищу школу відбулося в 2006 році згідно Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 2.03. 2007 р. № 3/1-4 «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» [126, с. 3].

Відповідно працям науковців (С. Гончарова (2008 р.) [90], В. Гуріна (2008 р.) [90], В. Євдокімова (2013 р.) [338], І. Карапузової (2003 р.) [151], В. Косаріної (1989 р.) [177], Г. Левченко (1989 р.) [177], І. Прокопенко (2013 р.) [338], В. Шепелевої (1989 р.) [177]), в яких розглядалася реалізація кредитно-модульного навчання, повинні були здійснитися: переорієнтація методології процесу навчання з лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента [338, с. 215], ролі викладача від постачальника інформації до консультативно-координуючої ролі [151, с. 130]; формування індивідуального плану за вимогами замовника та побажанням студента [90, с. 58-59]; подання модульного матеріалу в ієрархічному вигляді для можливості самостійного вибору студентами

належного рівня вивчення певного курсу; етапність діяльності педагога (здійснення діагностичного, пошукового, мотиваційного, організаційного, консультативного, контрольного етапів) [151, с. 128-130]; організація індивідуальних занять не як репетиторства, а як індивідуальної допомоги студентам у самостійній роботі [177, с. 6]; віднесення до різновиду індивідуальних занять індивідуального науково-дослідного завдання як виду позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового екзамену чи заліку [338, с. 217].

У практиці навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищої педагогічної школи на третьому етапі були підготовлені навчально-методичні комплекси з спеціальностей, запроваджені індивідуальні навчальні плани студентів, сформовані Інститути академічних кураторів ESTS. Реєстрацію навчальних досягнень студентів почали проводити за традиційною, 100-бальною та європейською шкалами. Для підрахування рейтингових показників у створених на кафедрах описах навчальних дисциплін надавали детальний виклад методу формування підсумкової оцінки. Провідне місце посіли: самостійна робота студентів; індивідуальна робота викладача із студентами; надання ним для виконання індивідуалізованих, диференційованих завдань; індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), у межах яких студенти виконували різні види навчально-дослідної роботи; діалогова форма навчання; використання різних технологій співробітництва; ситуації вибору; здійснення диференційованої допомоги; тестова форма попереднього, поточного та підсумкового контролю знань, модульний контроль, застосування викладачами, окрім традиційних, інноваційних форм організації навчання та контролю за самостійною роботою студентів та інше. Певні зміни відбулися в методиці навчання студентів за індивідуальним графіком, на який почали переводити не тільки студентів з високою успішністю. Індивідуальна траєкторія вивчення курсу вибиралася студентом у залежності від його здібностей, індивідуальних можливостей щодо виконання навчального

навантаження. У цей час викладачі приділяли увагу розвитку індивідуальності особистості студентів, їх самовизначенню, самовираженню, самореалізації. Почала відбуватися трансформація позиції викладача в бік виконання ним ролі наставника, порадника, здійснення педагогічної підтримки студентів.

Згідно досліджень науковців (Г. Січкаренко (2009 р.) [381], О. Янкович (2008 р.) [455]), кредитно-модульна система у поєднанні з рейтинговим контролем виконала стимулюючу роль, бо покращилася мотивація навчання більшості студентів, вони стали ретельніше готуватися до занять, більш прозорими стали оцінки за знання [381, с. 273]. Але невирішеними залишилися проблеми, а саме: перевантаження студента, багатопредметності, затеоретизованості курсів; неузгодженості навчальних планів та програм, різного їх предметного та змістовного наповнення, що поставило під загрозу мобільність викладачів та студентів; високого навантаження викладачів; слабкої мотивації навчання студентів, що викликана відсутністю належного престижу професії вчителя в суспільстві, гарантій працевлаштування, достойної зарплатні [455, с. 144-145]; нечіткої організації самостійної, позааудиторної роботи студентів [381, с. 273].

Зауважимо, що організація процесу навчання у вищій школі за кредитно-модульною системою визнана як необхідна «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340].

Отже, кредитно-модульна система, засновуючись на ідеях програмованого та особистісно орієнтованого навчання, закріпила в реалізації досліджуваної проблеми можливість здійснення студентом навчання на певному рівні у відповідності з власними потребами та вимогами до його підготовки, вибору студентом індивідуалізованого шляху навчання, способів засвоєння матеріалу. І тут ми згодні з П. Юцявічене, що бачив саме в цьому відмінність модульного навчання за можливостями індивідуалізації від програмованого, що відбувалося на основі жорсткого керівництва [450, с. 58].

Історіографічний пошук свідчить, що *на третьому етапі нормативною базою вищої освіти було поставлене завдання її модернізації й з урахуванням*

вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Так, Постановою ЦК КПРС та Ради міністрів СРСР від 13. 03. 1987 р. № 325 «Про заходи докорінного поліпшення якості підготовки і використання фахівців з вищою освітою в народному господарстві» була *визнана за необхідне розробка на базі ведучих закладів вищої освіти методичних, психологічних та інших проблем, пов'язаних з використанням обчислювальної техніки* [245, с. 252]. У Київському державному педагогічному інституті імені О.М. Горького, Миколаївському, Харківському, Чернігівському, Ровенському та інших педінститутах наприкінці 80-х років розроблялися й видавалися навчальні посібники, методичні рекомендації щодо впровадження комп'ютерів у навчальний процес [142, с. 6].

За часів незалежності Законом України «Про Концепцію національної програми інформатизації» від 4. 02. 1998 р. № 75/98-ВР було поставлено першочергове завдання інформатизації освіти – створення глобальної комп'ютерної мережі освіти та науки, що повинно було стимулювати розвиток системи індивідуального безперервного навчання на основі автоматизованих навчальних курсів та систем, інтелектуальних комп'ютерних і дистанційних технологій навчання [337]. На впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, розвиток дистанційного навчання в подальшому спрямовували: державна програма «Вчитель», затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379 [114], «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002 [255, с. 127-128], рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 28. 11. 2002 р. № 11/4-18 «Про стан впровадження нових інформаційних технологій для науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів» [352, с. 4-5], «Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 23. 09. 2003 р. № 1494 [328], «Положення про дистанційне навчання», затверджене наказом МОН від 21. 01. 2004 р. № 40, рішення Колегії МОН України від 24. 04. 2005 р. N 3/2-4 [313], «Комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих

навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 13. 07. 2004 р. № 905 [164], рішення Колегії МОН України від 24.04.2005 N 3/2-4 «Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку» [62], Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 роки, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 7.12. 2005 р. N 1153 [331], рішення колегії від 21. 03. 2008р. № 3/1-4 «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» [64, с. 8], Постанова Кабінету Міністрів України від 11. 05. 2011 р. N 493 «Про внесення змін до Державної програми «Вчитель» на період до 2012 року» [324], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340].

Завдання інформатизації та комп'ютерізації освіти, передбачали: забезпечення вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами, мультимедійним обладнанням, доступом до світових інформаційних ресурсів; створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення; застосування в навчально-виховному процесі поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій; впровадження системи дистанційного навчання («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013 [340]).

Нормативною базою вищої школи було запропоновано: освітню діяльність в навчально-консультаційних пунктах та навчально-консультаційних центрах здійснювати тільки за заочною (дистанційною) формою навчання (рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 28. 02. 2003 р. N 2/3-4 «Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті» [63]); при організації навчального процесу за будь-якою формою навчання використовувати технології дистанційного навчання для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, при

здійсненні навчальних занять («Положення про дистанційне навчання», затверджене наказом МОН України 25. 04. 2013 р. [314, с. 17]). А можливість здобуття особою знань за дистанційною формою навчання була закріплена статтею 42 Закону України «Про вищу освіту» від 17. 01. 2002 р. № 2984-III [323, с. 86] та статтею 49 Закону України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 р. № 1556-VII [322].

У процесі наукового пошуку виявлено, що *питання комп'ютерного та дистанційного навчання на третьому етапі були предметом розгляду науковців.* Наприкінці 80-х років учені зіткнулися з проблемою розробки методологічних, психологічних, педагогічних основ комп'ютерного навчання, оскільки, зокрема, була виявлена неможливість технологізації існуючих психологічних теорій [80, с. 38]. *У науково-педагогічний обіг були введені поняття:* комп'ютерні технології, інформаційні технології, інформаційна культура [142, с. 155]. Поступово відбулося витискання термінів «комп'ютерні технології», «комп'ютерні технології навчання» термінами «інформаційні технології», «інформаційні технології навчання» [98, с. 15]. Серед монументальних робіт побачили світ праці Б. Гершунського (1987 р.) [81], Ю. Машбиць (1988 р.) [234] та інші. Цікаво, що, окреслюючи коло психолого-педагогічних питань, потребуючих найскорішого вирішення, Б. Гершунський (1987 р.) висловлював *побоювання щодо можливості повної індивідуалізації навчання у зв'язку з прогнозом закордонних вчених щодо розвитку «відкритого навчання», «дистантного навчання».* Автором констатовано загострення в умовах комп'ютерного навчання суперечності між необхідністю, з одного боку, індивідуалізації, з іншого – всебічного розвитку колективних форм організації навчання та підкреслена основоположна сутність, незмінність положення про створення найбільш сприятливих умов для всебічного розвитку особистості тільки в колективі та завдяки йому. Зауважуючи неможливість для соціалістичної системи індивідуалізації, що веде до елітарності навчання, натаскування одинаків, виховання індивідуалізму, Б. Гершунський наполягав на широкомасштабних, чітко скоординованих теоретико-методологічних та

дослідно-експериментальних дослідженнях стосовно виявлення позитивних та можливих негативних наслідків упровадження комп’ютерів у навчальний процес [81, с. 96-98]. Це було за 15 років до закріплення законодавчою базою України можливості дистанційного одержання освіти.

З часом, наприклад, Л. Пономарьовою (1998 р.) були розглянуті *переваги застосування комп'ютерних навчальних матеріалів* (комп'ютерних підручників, програм-тренажерів, контролювальних програм) *для індивідуалізації навчання студентів*, а також схарактеризовані етапи підготовчої роботи викладача для їх використання в навчальному процесі (аналіз фонду програмних засобів, підбір або розробка програм навчального призначення, вибір предметно-орієнтованого середовища, найбільш придатного для вирішення навчальних задач; підготовка програмних і методичних матеріалів для забезпечення самостійної роботи студентів у вибраному середовищі; наповнення банку анотованої навчальної та наукової літератури, встановлення адрес серверів, де можна отримати інформацію з теми, що вивчається; розробка системи критеріїв та їх вагових коефіцієнтів для рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів) [318, с. 32].

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи поступово привело до змін у невід’ємних елементах традиційної системи освіти. Дошку і крейду поступово витісняє електронна дошка і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку – електронна, звичайну аудиторію – мультимедійна. До електронних засобів навчального призначення почали відносити електронні тексти, гіпертекстові та мультимедійні навчальні курси, електронні портфелі, електронні тренажери, електронні версії посібників та практикумів з навчальних модулів дисциплін, віртуальні лабораторні роботи, електронні довідники, дистанційні курси, електронні кейси та енциклопедії [150]. Були розроблені та досліджені адаптивні веб-ресурси Cerego, Grockit, SmartSparrow, а також адаптивні технології на базі систем дистанційного навчання ANGEL, BlackBoard, Desire2Learn, ILIAS, LotusLearningSpace, Moodle, WebCT [46].

На розвиток досліджуваної проблеми суттєво вплинуло включення з середини 80-х років *до складу інтелектуальних навчальних систем інформації стосовно індивідуального дидактичного образу кожного студента та стратегії його навчання* [72, с. 35]. Для адаптації процесу навчання до конкретного студента при розробці зазначених вище систем почали використовувати *поняття «модель студента».* Саме наявність опори на таку модель, «закладену в систему або побудовану нею» вважав Ю. Машбиць (1988 р.) необхідною та достатньою умовою, при якій адаптивне навчання стає індивідуалізованим [234, с. 132].

До речі, *адаптивна* система навчання виникла на основі аналізу тенденцій вдосконалення навчального процесу під впливом новітніх психолого-педагогічних теорій як технологічна педагогічна система форм та методів навчання, що сприяє ефективній індивідуалізації навчання [260]. *Вона не обов'язково передбачала використання інформаційних систем.* Наприклад, А. Границькою (1991 р.) була розроблена адаптивна система навчання студентів, основана на постійному керівництві навчальним процесом за допомогою мережевого плану і графіка самообліку [94]. Т. Шамовою, Т. Давиденко (2001 р.) піднімалися питання змісту діяльності, особливостей організації освітнього процесу в адаптивній школі [440].

В. Богорєвим, Д. Ловцовим (2001 р.) були виділені *особливості дидактичної адаптації, а саме:* побудова навчальної діяльності на основі упорядкованої сукупності навчальних цілей, сформульованих з урахуванням спостережуваних дій тих, хто навчається; використання у відповідності з конкретними навчальними цілями стандартизованих (головним чином електронних) навчальних матеріалів, які програмують діяльність та дозволяють працювати у власному темпі без допомоги викладача; діагностичне тестування та відповідна корекція навчально-педагогічної діяльності; незалежність окремих закінчених етапів навчальної послідовності, що дозволяє диференціювати програму та результати навчального процесу [215, с. 28].

Але все ж таки науковці (В. Богорєв (2001 р.), А. Іванов (2010 р.) та інші) бачили певні *переваги адаптивної системи навчання з використанням*

інформаційних систем [29; 139]. Ю. Машбиць (1988 р.) були сформульовані *основні вимоги, яким повинна задовольняти система з індивідуалізованим навчанням* для ефективного її застосування*: валідність* (врахування системою тих індивідуальних особливостей учня, які істотні для досягнення намічених найближчих та віддалених навчальних цілей); *адекватність* (розрізнення системою стійких та ситуативних індивідуальних особливості для забезпечення відповідності моделі конкретному учню); *динамічність* (уточнення системою в процесі накопичення даних про учня його моделі та закладених у ній моделей для здійснення, при необхідності, їх класифікації). А також *виділені обов'язкові для врахування індивідуальні особливості* (найбільш стійкі особливості мислення, сприйняття, пам'яті, творчих здібностей) [234, с. 132-133]. З часом, згідно даних П. Федорук (2008 р.), у різних адаптивних системах почали використовувати такі *параметри студентської моделі:* уміння працювати з комп'ютером, мета навчання, успіхи в процесі навчання, попередні знання, знання із споріднених тем, особисті інтереси, тип сприйняття (візуальний, словесний, кінестетичний), увага, запам'ятовування [425, с. 76].

Включення інформаційних технологій в адаптивне навчання почало відбуватися за діагностичною, інформаційно-навчальною, дослідницькою, комунікативною, контрольно-коригуючою моделями [260]. До *електронних програмно-педагогічних засобів висувалася вимога оптимального поєднування наступних основних структурних компонентів:* основного тексту, в якому розкривається головний зміст навчального матеріалу, як правило, з найскладніших питань; додаткового тексту як поглибленого варіанту розкриття змісту навчального матеріалу; допоміжного тексту для подання головного змісту навчального матеріалу, але в більш доступній формі; пояснювального тексту, в якому роз'ясняються найбільш незрозумілі питання основного та допоміжного текстів; ілюстративних матеріалів у вигляді таблиць, діаграм, малюнків тощо; елементів акцентування уваги на основі виділення головних понять тексту, використання анімаційних елементів, голосового супроводу; елементів організації інтерактивної взаємодії, тобто тестових завдань, вправ, контрольних

завдань, ситуативних процедур тощо, як правило, у складному варіанті їх виконання; елементів їх адаптації до здібностей студентів [55, с. 28].

У ході дослідження встановлено, що розвиток мережі Інтернет, створення інформаційних, навчально-інформаційних та навчальних середовищ на початку XXI століття привело до *використання адаптивних систем у дистанційному навчанні.*

У теорії педагогіки науковці, по-перше, *виділяли особливості організації навчальної діяльності студентів у системі дистанційного навчання* (зміщення пріоритетів з викладання на самостійну навчальну роботу студентів; наявність обов'язкового певного рівня інформаційної компетентності викладачів та студентів; зміна способів взаємодії між суб'єктами навчання, які зумовлені появою відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій; гнучкість щодо місця проживання кожного із суб'єктів навчання та часу проведення занять) (О. Хмель , 2006 р. [430, с. 7]);

– по-друге, *розрізняли за ступенями дистанційності, індивідуалізації та продуктивності типи дистанційного навчання* (дистанційне навчання вирішує завдання очного навчання – передбачає взаємодію з віддаленою інформацією, різними освітніми об'єктами, студентами та спеціалістами з галузей, що вивчаються; дистанційне навчання доповнює очне навчання, впливаючи на нього більш інтенсивно – відбувається участь студентів у загальних для декількох різних освітніх установ освітніх проектах; дистанційне навчання частково заміщує очне навчання – здійснюється з метою поглибленого вивчення предмету чи теми за допомогою епізодично або безперервно працюючого з студентами віддаленого від них викладача; дистанційне навчання виступає в якості основного або порівняного з очним навчання – надає студентам право вибору форми, темпу, рівня освітньої підготовки; дистанційне навчання є розподіленим та передбачає одночасне одержання освіти в декількох освітніх установах – вивчення різних предметів в різних навчальних установах або в різних педагогів за комплексною освітньою програмою, будування індивідуальної освітньої траєкторії студентів по кожному навчальному предмету, наявність

індивідуальних налаштувань, власної бази даних, використання інтерактивних освітніх програм на основі освітніх ресурсів мережі Інтернет) (А. Хуторській, 2001 р. [431, с. 452-456]);

– по-третє, *виділяли основні види дистанційного навчання* – кейс-технології (навчання на основі паперових та аудіоносіїв), телевізійно-супутникова (трансляція лекцій чи семінарів одночасно для кількох аудиторій) та мережеві (інтернет-технологія і технології з використанням можливостей локальних і глобальних обчислювальних мереж) технології (В. Толочко, Ю. Медведєва, М. Зарічкова, Я. Панкратовна, 2009 р. [415]);

– по-четверте, *називали провідні методи в системі дистанційного навчання* – програмоване навчання та методи індивідуалізованого навчання (Т. Іванова, І. Клименко, І. Степанова, І. Сафронова, 2001 р. [157, с. 14], О. Хмель, 2006 р. [430, с. 8]).

Науковий пошук свідчить, що у зв'язку з використанням у навчальному процесі, зокрема в дистанційному навчанні, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій *виникли та набули уточнення поняття*: *індивідуальна освітня траєкторія дистантного учня* (інтегрований результат послідовно заданих цілей, творчо реалізованих у ході особистісної продуктивної і самоорганізованої дистанційної діяльності, що вибудовується в освітньому середовищі за допомогою засобів комп'ютерних телекомунікацій і тьюторського супроводу) (Г. Кульшова, 2007 р. [194]), *інформаційно-комунікаційне освітнє середовище* (сукупність об'єктів освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби навчання й навчальних комунікацій) на базі інформаційних технологій, що має варіативні характеристики та забезпечує суб'єктів освітнього процесу можливістю конструювання навчально-пізнавальної діяльності) (С. Васильченко, 2012 р. [56]), *персональне освітнє середовище*, що виступає засобом персоналізації особистості студента (власне інформаційне середовище, яке будує для себе людина з метою досягнення відповідних навчальних цілей із використанням серверів Веб 2.0) (К. Богайчук, 2011 р. [26], М. Іващенко, 2014 р. [143]).

Зауважимо, що дистанційне навчання було об'єктом розгляду й *дисертаційних досліджень.* Так, О. Собаєвою (2001 р.) перевірена *педагогічна технологія дистанційного навчання з провідною метою активізації пізнавальної діяльності студентів*, що охоплювала всі етапи навчального процесу та передбачала виконання студентами різних за характером робіт з використанням комп'ютерних засобів [390]. П. Стефаненко (2002 р.) запропонована *модель модульної дистанційної дидактичної системи, що припускала два рівні індивідуалізації змісту навчання:* приведення матеріалу модульної програми у відповідність індивідуальним характеристикам студента (раціональністю – ірраціональністю мислення, домінуючою репрезентативною системою); адаптація змісту модульної програми до типу інформаційного метаболізму студента [397]. У колі наукових інтересів були й педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів певних спеціальностей у вищому педагогічному навчальному закладі (Н. Жевакіна (2009 р.) [124], О. Хмель (2006 р.) [430]). *До дидактичних умов ефективної організації дистанційного навчання студентів саме фізико-математичних факультетів педагогічних університетів О. Хмель було віднесено:* урахування особливостей організації дистанційного навчання з дисциплін інформатико-математичного профілю; застосування розробленої структурно-функціональної моделі для конструювання дистанційних навчальних курсів та ефективної організації навчального процесу; організація контролю навчальної діяльності студентів на основі інтеграції традиційних та інформаційних технологій [430].

У практиці роботи вищої педагогічної школи на даному етапі для навчання студентів природничо-математичних спеціальностей проведено загальне комп'ютерне навчання викладачів та студентів; відкриті мультимедійні аудиторії, лабораторії (мережевий комп'ютерний клас); створені та впроваджені в навчальний процес електронні підручники, мультимедійні енциклопедії, електронні навчальні посібники та різні програмні засоби, призначені для супроводу навчального процесу, діагностики, обліку та контролю знань студентів на лекціях, практичних, семінарських, лабораторних заняттях, колоквіумах, заліках, іспитах; на сервері

розміщені необхідні для навчання методичні та інші матеріали; розроблені дистанційні курси. За допомогою програмного забезпечення більш гнучкою стала організація процесу навчання, що позначилося більшою його індивідуалізацією. Було впроваджено: заочно-дистанційну форму навчання, паралельне навчання з другої спеціальності за дистанційною формою для студентів денної форми навчання, дистанційну форму навчання на навчально-підготовчому відділенні, технології змішаного навчання, що поєднували аудиторну роботу з самостійною роботою студентів за дистанційним курсом.

Отже, адаптація інформаційних технологій навчання до індивідуальних можливостей студента, розробка дистанційного навчання є важливим внеском у розвиток досліджуваної проблеми, оскільки відбулося розширення можливостей щодо вивчення індивідуальних особливостей студентів, організації їх індивідуалізованого навчання на основі побудованої моделі студента, гнучкої організації процесу навчання на різних його формах, активної участі студентів у виборі способів пред'явлення та викладення інформації, способів навчання, форми допомоги, темпу, місця навчання, типу дистанційної освіти та інше.

Історіографічний пошук свідчить, що гуманістична парадигма освіти позначилася виділенням *серед пріоритетних напрямів реформування вищої освіти створення державної системи добору, залучення до навчання у вищих навчальних закладах та індивідуалізації навчання талановитої молоді* (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) від 3.11. 1993 р. №896 [254, с. 311], Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість» [165], Указ Президента України «Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки» від 8. 02. 2001 р. N 78/2001 [270, с. 281], Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» від 9.10. 2001 р. N 941/2001 [135, с. 129], Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» від 17.02. 2004 р. № 199/2004 [336], рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Підвищення ефективності вищої освіти і науки як

дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство» від 27.02.04. № 3/1-4 [290, с. 10], рішенням колегії «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» від 21.03.2008 р. № 3/1-4) [64, с. 8]; Указ Президента України «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні» від 25. 09. 2008 р. № 857/2008 [330, с. 9], Указ Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06. 2013 р. № 344/2013 [340]).

У контексті досліджуваної проблеми *окремо зазначимо* постульовану нормативною базою вищої освіти необхідність *залучення обдарованих учнів класів природничо-математичного профілю до здобуття освіти у вищих навчальних закладах* (розпорядження Кабміну «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» від 27. 08. 2010 р. № 1728-р [333]), *запровадження професійної діагностики та відбору здібної молоді для підготовки вчителів та викладачів навчальних закладів* («Концепція шкільної математичної освіти» від 03. 08. 95 р. № 1/9-268 [174, с. 32], Державна програма «Вчитель», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379 [114]).

Серед заходів щодо реформування вищої освіти в зазначеному напряму нормативною базою пропонувалося: розширення мережі експериментальних майданчиків для опробування методів, форм і засобів навчання та виховання обдарованої молоді; організація окремих груп у вищих навчальних закладах з обдарованих студентів [165, с. 19]; розробка теоретичної концепції творчої обдарованості, її проявів та формування у вищих навчальних закладах [166, с. 28-29]; підготовка комплексу навчальних програм, планів, підручників, посібників для організації навчально-виховного процесу з обдарованими студентами з урахування сучасних інформаційних технологій [Там само, с. 20-21]; розробка критеріїв добору обдарованої студентської молоді для спрямування їх до навчання у вищих навчальних закладах України та за кордоном [Там само, с. 22-23]; запровадження у вищій школі оптимальних методів і форм організації навчання і виховання обдарованої молоді з наданням переваги індивідуальним

формам навчання [Там само, с. 24] (Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість»); диференціація навчання обдарованої молоді шляхом розширення і більш поглибленого вивчення кола питань, що вивчаються, прискорення темпів проходження окремих курсів, тем, матеріалу (Доповідна записка про впровадження Комплексної програми пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість» [Там само, с. 16]); створення на базі провідних вищих навчальних закладів України центрів дистанційної роботи з обдарованою молоддю; запровадження магістерських програм з різних спеціальностей як форми індивідуальної роботи з талановитими студентами (Указ Президента України «Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки» від 8. 02. 2001 р. N 78/2001 [270, с. 283-284]); розробка разом з Національною академією наук України галузевими академіями наук комплексних програм залучення обдарованої студентської молоді до наукових досліджень (Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» від 9.10. 2001 р. N 941/2001 [135, с. 129]); використання додаткових форми підтримки та кадрового супроводження обдарованих студентів (рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство» від 27.02.04. № 3/1-4 [290, с. 10]).

Зауважимо, що створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів закріплено статтею 49 Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014р.[322].

Науковий пошук свідчить, що на третьому етапі *в теорії педагогіки продовжувалася розробка проблеми навчання обдарованих студентів.* Так, дослідження науковців були присвячені здібнісній природі інтелектуальної обдарованості (В. Волощук, І. Волощук, В. Шепотько, 2009 р. [70]); уточненню сутності, структури останньої (О. Скориніна, 2001 р. [385, с. 80], Н. Федорова, 2009 р. [424, с. 62]); пошуку шляхів організації навчання обдарованих учнів

(студентів), створенню для них ефективних умов. Серед останніх називалися індивідуальний підхід (В. Кушнір, Г. Кушнір, Н. Рожкова, 2009 р. [196, с. 68]), використання якісно особливих індивідуальних програм, індивідуалізоване навчання (О. Скориніна, 2001 р. [385, 81-82]); технологія особистісно-орієнтованого навчання (Н. Федорова, 2009 р. [424, с. 62]).

Аналіз досвіду організації навчання обдарованих студентів природничо-математичних спеціальностей викладачами вищої педагогічної школи країни дозволив виявити такі заходи, як-от: збільшення питомої ваги самостійної роботи для більш підготовлених студентів; виконання останніми широкого діапазону різних видів індивідуальних завдань підвищеної складності та завдань науково-пошукового змісту; педагогічна підтримка, орієнтована на особистісні задатки обдарованих студентів; широка участь талановитих студентів у спеціальних наукових семінарах кафедр, дослідженнях за науковою тематикою викладачів, держбюджетною тематикою, у лабораторіях науково-дослідних інститутів; рекомендація кращих студентів, що займалися науковою роботою, до аспірантури; створення для підготовки до участі в олімпіадах груп обдарованих студентів. Була спроба комплектування спеціальних груп для поглибленого навчання з урахуванням творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів. Крім того, можна констатувати значне урізноманітнення та удосконалення додаткових курсів, заходів для виявлення та стимулювання наукових інтересів студентів, видів виконуваної студентами діяльності при роботі в наукових гуртках, форм виявлення та підтримки обдарованих студентів, в основі яких покладене змагання, видів стимулювання участі найталановитіших студентів у науково-дослідній роботі, а також збільшення кількості студентів, що відображали результати власної роботи в одноосібних та в співавторстві з викладачами статтях, тезах.

Підкреслимо, що на третьому етапі *продовжувалися дослідження в зазначених на другому етапі напрямах розвитку проблеми індивідуалізації навчання.* Так, *концепція активізації* пізнавальної діяльності учнів як теоретична основа індивідуалізації навчання суттєво збагатилася фундаментальними працями В. Лозової (1990 р. [216], 2000 р. [218]), в яких з позиції цілісного підходу розглядалися теоретичні питання

формування пізнавальної активності як стійкого особистісного утворення, розкривалися способи активізації, умови успішності їх реалізації, у тому числі в навчально-пізнавальній діяльності [218]. Під її керівництвом у дисертаційних дослідженням було доведено, зокрема, що диференціація навчання дозволяє формувати, коректувати та прогнозувати рівень пізнавальної активності школярів (Н. Лобко –Лобановська, 1991 р. [214, с. 55]); виконання учнями диференційованих випереджаючих завдань сприяє формуванню їхньої пізнавальної самостійності (М. Пісоцька, 1992 р. [289, с. 52]); ефективність диференціації навчання в умовах групової взаємодії визначається науково обґрунтованою технологією організації педагогічної підтримки учнів, яка передбачає різні способи її надання (Т. Дейниченко, 2006 р. [110, с. 6]) та інші.

У ці роки *питання індивідуалізації та диференціації навчання піднімалися у працях, присвячених організації самостійної роботи* тих, хто навчається (О. Білоус (2016 р.) [25, с. 154], Я. Бойко (2009 р.) [35, с. 21], В. Буряк (2007 р.) [50, с. 27], О. Драна (2009 р.) [386, с. 6], Н. Скотаренко (2009 р.) [Там само, с. 6], І. Шимко (2005 р.) [444, с. 34] та інші); *урахуванню особливостей індивідуальних стилів навчальної роботи* для підвищення її ефективності (В. Буряк (2010 р.) [51] та інші); доцільності *різних форм організації навчальної діяльності* (Л. Білоусова (1998 р.) [311, с. 73], Г. Васьківська (2011р.) [57, с. 19], Т. Дмитренко (1998 р.) [311, с. 73], В. Кизенко (2011р.) [57, с. 19], Л. Липова (2002 р.) [211, с. 11], Н. Пожар (1998 р.) [311, с. 73], С. Рейнський (2002 р.) [211, с. 9], Г. Саранцев (2000 р.) [373] та інші); виявленню *шляхам формування позитивної мотивації* (О. Гребенюк, Т. Гребенюк (2000 р.) [97], Т. Головань (2004 р.) [87, с. 16-17], Б. Дьяченко (2010 р.) [118, с. 39], О. Фаст (2008 р.) [423, с. 29-30] та інші); *подоланню невстигаємості* (Т. Шилова (1996 р.) [443] та інші).

Зазначимо спрямування *уваги викладачів вищих педагогічних навчальних закладів України* на організацію навчання невстигаючих студентів. Так, для останніх складалася «програма-мінімум» для переведення на наступний курс, надавалися для виконання індивідуальні завдання. За певною кількістю невстигаючих студентів закріплювався викладач, що відповідав за їх підготовку до іспитів.

Викладачами здійснювалися індивідуальне і групове консультування, диференційована педагогічна підтримка (спостереження, допомога, співучасть у спілкуванні, створення ситуацій успіху, психологічна підтримка), супровід у задоволенні особистісних потреб студентів (невпевненість, поточні навчальні утруднення, відсутність навичок самоорганізації тощо).

У процесі наукового пошуку виявлено появу що на третьому етапі фундаментальних *праці з питань індивідуалізації навчання*, що безумовно вплинули на теорію та практику її реалізації у вищій педагогічній школі. Так, І. Унт (1990 р.) були розглянуті психолого-педагогічні основи індивідуалізації навчання, сформульовані її цілі, проаналізовані різні форми індивідуалізації та диференціації навчання, розглянуто управління індивідуалізацією навчання на різних рівнях керівництва середньою школою. Автором запропонована оригінальна методика індивідуалізованої в межах класу навчальної роботи в школі, методика індивідуалізованої самостійної роботи [421]. П. Сікорським (1998, 2000 р.р.) проаналізований розвиток педагогічної практики і передової педагогічної думки з проблем диференціації; визначено основні поняття дидактичної диференціації; розглянуті проблеми диференціювання змісту і цільових установок, методів і форм навчання, взаємозв'язку навчання і розвитку, диференціації з індивідуалізацією та інтеграцією; запропоновано нестандартні підходи до вирішення суперечностей в освіті; класифіковані навчальні технології; сформульовані принципи реформування освіти в Україні; обґрунтована модель освітньої системи, побудована на принципі диференціації [379; 380].

Індивідуалізації навчання були присвячені *дисертаційні дослідження.* Так, Т. Пахомовою (1989 р.) доведено, що *диференціація творчої діяльності студентів у процесі постановки задач сприяє успішності навчання, підвищенню рівня їх позитивної мотивації* [277]. С. Мариньчак (1995 р.) визначені *умови ефективності застосування диференційованого підходу в умовах навчання у закладах вищої освіти* [226]. С. Овчаровим (2005 р.) експериментально перевірена *модель індивідуально-диференційованого підходу в професійній*

підготовці майбутніх вчителів інформатики [259]. О. Горіною (2008 р.) доведена *ефективність диференційованого навчання шляхом формування гомогенних студентських груп* за результатами інтелектуального розвитку та залишкових шкільних знань з фізики та математики [93]. О. Братанич (2008 р.) досліджені педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи [39].

Вищезазначене дає підстави для висновку, що третій етап розвитку досліджуваної проблеми в другій половині XX– на початку XXI століття, що тривав, на нашу думку, з 1986 до 2013 року можна назвати етапом *інтенсивного розвитку проблеми індивідуалізації навчання в контексті гуманістичної парадигми.*

Особливостями даного етапу є:

– розвиток науки на перетині епох існування СРСР в період горбачовської «перебудови» та створення незалежної України;

– руйнування старої парадигми, заснованої в період тоталітаризму, що передбачала знецінення індивідуальності, становлення людини як колективного суб'єкта. У вищій педагогічній школі це позначилося визначенням мети освіти як формування особистості у відповідності з певним зразком, змісту освіти як зовні нормативно заданої величини, незалежно від внутрішнього потенціалу людини; відведенням студенту ролі об'єкта педагогічних впливів; розумінням навчального процесу як процедури здобуття інформації; однаковістю та унітарністю в одержанні вищої освіти;

– затвердження гуманістичної парадигми освіти, що базується на визнанні самобутності, самоцінності кожної людини, необхідності створення всіляких умов для розвитку її індивідуальності;

– переосмислення сутності поняття «індивідуалізація навчання» в бік зміщення акцентів від урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей тих, хто навчається до формування цілісної індивідуальності, допомоги студентам у формуванні індивідуальної за власним бажанням і власними можливостями орбіти навчального перебування у закладах вищої освіти, у саморозвитку та самореалізації; акцентування при визначенні поняття на технології навчання,

обумовленості процесу індивідуалізації індивідуальними особливостями всіх суб'єктів навчання;

– широке розповсюдження понять «індивідуалізоване навчання» та «диференційоване навчання»;

– інтеграція системи вищої освіти України в світову систему вищої освіти та визнання одним з найважливіших напрямів упровадження принципів Болонської декларації в організацію навчального процесу індивідуалізації навчання;

– визначення максимально можливою організаційною моделлю індивідуалізації навчання особистісно орієнтованого підходу, тобто спрямованості завдань навчання на вільне формування особистості, її самовизначення та самореалізацію, розгляду учіння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, створення для нього різнобічного освітнього середовища, надання студенту ролі активного учасника власного індивідуального розвитку;

– зміни в змісті та структурі освіти (визначення освітньо-кваліфікаційних рівнів, нормативної та вибіркової частини змісту освіти, забезпечення широкої варіативності навчальних планів і навчальних програм, використання різнорівневих програм, гнучких освітніх програм);

– введення у вищу педагогічну школу кредитно-модульної системи навчання (переорієнтація з лекційно-інформаційної форми навчання як основної на *індивідуально-диференційовану форму,* провідне місце індивідуальної роботи викладача із студентами та організацію самоосвіти останніх; зміна ролі викладача від постачальника інформації на консультативно-координуючу роль, позицію наставника, порадника; формування індивідуального плану за вимогами замовника та побажанням студента; подання модульного матеріалу в ієрархічному вигляді для можливості самостійного вибору студентами належного рівня вивчення певного курсу; здійснення діагностичного, пошукового, мотиваційного, організаційного, консультативного, контрольного етапів діяльності педагога; виконання студентами індивідуалізованих, диференційованих завдань, індивідуальних науково-дослідних завдань; використання діалогової форми навчання, різних технологій співробітництва, ситуації вибору; здійснення тестової

форми попереднього, поточного та підсумкового контролю знань, модульного контролю; використання викладачами, окрім традиційних, інноваційних форм організації навчання та контролю за самостійною роботою студентів та інше);

– підвищення інтенсивності інтеграційних процесів, розробка різних концепцій (персоналізації навчання, адаптивної системи навчання тощо), технологізація навчання;

– модернізація освітнього процесу з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, розширення можливостей щодо індивідуалізації навчання завдяки адаптації інформаційних технологій навчання до індивідуальних можливостей студентів, розробки різних типів дистанційного навчання;

– підвищення уваги до навчання талановитої молоді (значне урізноманітнення та удосконалення форм виявлення, навчання та підтримки обдарованих студентів, спроба створення спеціальних груп для поглибленого навчання з урахуванням творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Висновки до розділу 3.

Отже, проведений історико-педагогічний аналіз наукових й архівних джерел дозволив у межах досліджуваного періоду виділити три етапи розвитку проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України:

Перший етап (1950-1960 роки) – етап становлення проблеми індивідуалізації навчання в межах розробки теорії та практики індивідуального підходу. У цей час розвиток науки відбувався на перетині епох сталінської диктатури та хрущовської «відлиги». Характерні риси цього етапу знайшли вияв у спрямованості нормативної бази на підвищення якості підготовки учительських кадрів, подолання відсіву, неуспішності. У теорії педагогіки панував вузький ракурс розгляду індивідуалізації навчання як здійснення індивідуального підходу. Само поняття «індивідуальний підхід» не мало однозначного місця

серед категорій педагогіки. При виділенні його сутнісних характеристик акцентували на колективності навчання. Цінні теоретичні ідеї науковців щодо урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання мали розрізнений характер. У практиці роботи вищої педагогічної школи індивідуальний підхід до студентів здійснювався не як цілісний процес, а тільки у вигляді окремих цікавих прийомів, способів організації їхньої навчальної діяльності. Проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання можна вважати організацію у педагогічних інститутах різноманітних факультативів, спецкурсів й спецсемінарів, наукових гуртків.

Другий етап (1961-1986 роки) – етап розвитку теорії і практики індивідуалізації навчання в різних напрямах. На цьому етапі розвиток науки здійснювався на перетині епох хрущовської «відлиги» та брежнєвського «застою». Особливостями цього етапу є спрямованість нормативної бази на удосконалення навчального процесу, його форм і методів. У теорії педагогіки відбувалася зміна поглядів науковців на сутність ключових понять (у визначеннях індивідуального підходу від «наголосу» на колективі, колективній роботі до акцентування на дієвій увазі до творчої індивідуальності того, хто навчається; у визначеннях індивідуалізації навчання від розгляду її як організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів до системи, комплексу індивідуалізованих способів та прийомів; від не бачення суттєвої відмінності між поняттями «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання» до розгляду останньої в якості дидактичного принципу, цілісного процесу, складовою якого є «індивідуальний підхід»). Створювалися різні концепції, що слугують теоретичною основою індивідуалізації навчання (концепції засвоєння знань, розвивального навчання, структури змісту освіти, оптимізації навчання тощо).

Характерною рисою етапу є активізація досліджень проблеми індивідуалізації навчання у різних напрямах (у межах розробки програмованого та проблемного видів навчання, ефективності навчання, роботи з невстигаючими та обдарованими студентами, формування позитивної мотивації навчання,

пізнавальної активності та самостійності, індивідуального стилю діяльності того, хто навчається, організації навчання у різних формах, педагогіки співробітництва тощо).

При загальній уніфікації освітньої сфери відбулося затвердження диференційованого підходу в практиці вищої педагогічної школи. Створювалися окремі групи з певних предметів для проведення додаткових занять, гуртки для слабовстигаючих студентів. За результатами науково-дослідної роботи обдарованих студентів почали переводити на індивідуальні навчальні плани. Велася розробка програм для більш глибокого вивчення певних дисциплін. Студентам надавали індивідуальні, індивідуалізовані та диференційовані завдання. Були введені ієрархічні форми науково-дослідної діяльності студентів (гуртки, проблемні групи, індивідуальне прикріплення до викладачів).

У практику вищої педагогічної школи впроваджено програмоване навчання. Використовувалися контрольно-семінарські заняття, які можна вважати паростком модульного навчання. Відбувалося урізноманітнення цікавих способів індивідуалізації навчання студентів на різних формах аудиторної діяльності, індивідуалізації допомоги у виконанні завдань для самостійної позааудиторної діяльності, збільшення частки самостійної роботи студентів, індивідуальної форми організації навчання.

Викладачі почали звертати увагу на індивідуальний внутрішній світ студентів (усвідомлення ними власної ролі, позиції, власних здібностей, умінь, індивідуальних особливостей, над розвитком чи подоланням яких необхідно працювати).

Третій етап (1987-2013 роки) – етап інтенсивного розвитку проблеми індивідуалізації навчання в контексті гуманістичної парадигми. У цей час розвиток науки здійснювався на перетині епох існування СРСР в період горбачовської «перебудови» та створення незалежної України. Характерні риси цього етапу знайшли вияв, з одного боку, в руйнуванні старої парадигми, заснованої в період тоталітаризму, що передбачала знецінення індивідуальності, становлення людини як колективного суб'єкта. З іншого боку, в затвердженні гуманістичної парадигми освіти, що базується на визнанні самобутності, самоцінності кожної

людини, необхідності створення всіляких умов для розвитку її індивідуальності.

На цьому етапі відбулося переосмислення сутності поняття «індивідуалізація навчання» в бік акцентування на формуванні цілісної індивідуальності, допомоги студентам у формуванні індивідуальної за власним бажанням і власними можливостями орбіти навчального перебування у закладах вищої освіти, у саморозвитку та самореалізації, технології навчання, обумовленості цього процесу індивідуальними особливостями всіх суб'єктів навчання. Широке розповсюдження отримали поняття «індивідуалізоване навчання» та «диференційоване навчання».

Здійснилася інтеграція системи вищої освіти України в світову систему вищої освіти. Одним з найважливіших напрямів упровадження принципів Болонської декларації в організацію навчального процесу визнана індивідуалізація навчання. Максимально можливою її організаційною моделлю прийнятий особистісно орієнтований підхід, що передбачав спрямованість завдань навчання на вільне формування особистості, її самовизначення та самореалізацію, розгляд учіння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, створення для нього різнобічного освітнього середовища, надання студенту ролі активного учасника власного індивідуального розвитку.

Відбулися зміни в змісті та структурі освіти (визначення освітньо-кваліфікаційних рівнів, нормативної та вибіркової частини змісту освіти, забезпечення широкої варіативності навчальних планів і навчальних програм, використання різнорівневих програм, гнучких освітніх програм).

У вищу педагогічну школу була введена модульно-рейтингова система навчання, що передбачала переорієнтацію з лекційно-інформаційної форми навчання як основної на провідне місце індивідуальної роботи викладача із студентами та організацію самоосвіти останніх; зміну ролі викладача від постачальника інформації на консультативно-координуючу роль, позицію наставника, порадника; формування індивідуального плану за вимогами замовника та побажанням студента; подання модульного матеріалу в

ієрархічному вигляді для можливості самостійного вибору студентами належного рівня вивчення певного курсу; здійснення діагностичного, пошукового, мотиваційного, організаційного, консультативного, контрольного етапів діяльності педагога; виконання студентами індивідуальних науково-дослідних завдань; здійснення тестової форми попереднього, поточного та підсумкового контролю знань, модульного контролю тощо.

Підвищення інтенсивності інтеграційних процесів позначилося на розробці різних концепцій (педагогіки індивідуальності, особистісно-орієнтованого навчання, персоналізації навчання, адаптивної системи навчання тощо), індивідуалізація навчання почала розглядатися у ракурсі його технологізації.

Відбулася модернізація освітнього процесу з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Можливість комп'ютерної підтримки навчання студентів придало новий імпульс удосконаленню існуючих та появі нових способів індивідуалізації. У практику вищої школи було введено дистанційне навчання.

Значного урізноманітнення та удосконалення отримали форми виявлення, навчання та підтримки обдарованих студентів. Була спроба створення спеціальних груп для поглибленого навчання з урахуванням творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів, але вона не мала успіху.

Список використаних джерел до розділу 3.

1. Аккерман С.И. К вопросу о принципах и правилах советской дидактики. *Советская педагогика.* 1950. №8. С. 86-94.

2. Актуальные фопросы формирования интереса в обучении: Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве ученого пособия по спецкурсу для студентов пединститутов / Под ред. Г.И. Щукиной. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

3. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 25 с.

4. Алпатова К.А. Взаимосвязь процесов социализации и индивидуализации в современном обществе. *Всероссийский журнал научных публикаций.* 2012. №1 (11). С. 68-69. URL: cyberleninka.ru/article/v/vzaimosvyaz-protsessov-sotsializatsii-i-individualizatsii-v-sovremennom-obschestve. (дата звернення: 03.12.2017).

5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1968. 339 с.

6. Ананьева Н., Епифановська Н. Индивидуальный подход к невстигаючим ученикам с учетом их основного интереса. *Индивидуальный подход к школьникам в прцессе обучения:* Ученые записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков им. Н. А. Добролюбова. / Отв. ред. Е.С. Рабунский. 1972. Вып. 50. С. 117-126.

7. Андреева Н.А. Индивидуальные творческие работы учащихся. *Советская педагогика.* 1966. №11. С. 60-65.

8. Аристова Л. Активность учения школьников. Москва: Просвещение, 1968. 137 с.

9. Аристова Л.П., Огородников И.Т. Вопросы повышения эффективности урока. Казань: Таткнигоиздат, 1959. 79 с.

10. Арутюнян С. Первичность в проблеме личность – индивидуальность в контексте философско-психологических учений. URL: http://kantegh.asj-oa.am/671/2/159-169.pdf. (дата звернення: 07.12.2017).

11. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Москва: Изд-во Московского университета, 1986. 96 с.

12. Бабанский Ю.К. Обновление содержания образования в условиях революционной перестройки советского общества, дальнейшего развития науки и техники. *Советска педагогика.* 1987. №11. С. 85-94.

13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.

14. Бабанский Ю.К. Система способов оптимизации обучения. *Вопросы психологи.* 1982. №5. С. 12-21.

15. Бабанський Ю.К. Оптимізація навчально-виховного процесу – важлива умова підвищення ефективності і якості роботи школи. *Радянська школа.* 1976. №12. С. 16-24.

16. Баєв Б. Ф. Психологічні основи індивідуального підходу до учнів у процесі навчання. *Психологічні умови поліпшення якості уроку.* / За ред. Г.С. Костюка та І.О. Синиці. Київ: Радянська школа, 1959. С. 220–246.

17. Бакланов Е.Н. Исследование побудительности цели. *Вестник МГУ. Серия Психология.* 1978. №2. С. 68-74.

18. Барабаш В.П., Євдокімов В.І. Індивідуальний підхід до учнів в умовах проблемного навчання. *Питання проблемного навчання.* Київ: Радянська школа, 1978. С. 108-121.

19. Барабаш В.П. Зильберштейн А.И., Федоренко И.Т. Об осуществлении индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения: методические рекомендации в помощь учителям школ. Харьков, 1973. 28 с.

20. Барабаш В.П. Индивидуальный поход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1975. 26 с.

21. Барабаш В.П. Особливості індивідуального підходу до учнів в умовах проблемного навчання. *Радянська школа.* 1974. №5. С. 29-33.

22. Бауман Д.Э. Познавательные интересы учащихся как средство активизации учебного процесса. *Советская педагогика.* 1958. №9. С. 53-59.

23. Берг А.И. Творческий специалист и адаптивное обучение. *Вестник высшей школы.* 1971. №3. С. 15-17.

24. Беспалько В. Что такое программированное обучение. *Народное образование.* 1963. №5. С. 42-46.

25. Білоус О.С. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. / Головний редактор Б.І. Холод, головний редактор серії О.Б. Тернопольський. Дніпропетровськ: ТОВ «Роял Принт», 2016. С. 153-157.

26. Богайчук К.Л. Персональне навчальне середовище: перша спроба зрозуміти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2011. №5 (25). URL: http://www.journal.iitta.gov.ua (дата звернення: 03.08.2017).

27. Богданович М.В., Савченко А.Я. Проблема систематизації дидактичних принципів. *Радянська школа.* 1980. №6. С. 15-20.

28. Богомолова Е.В. Персонализированное обучение в системе профессиональной подготовки учителя информатики. URL: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/01/14.pdf (дата звернення: 07.08.2017).

29. Богорев В.В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения. *Наука и школа.* 2001. № 2. С. 12-15.

30. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. О взаимосвязи воспитания и развития ребенка. *Советская педагогика.* 1957. №3. С. 57-68.

31. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 346 с.

32. Божович Л.И., Евдоницкая Т.В., Славина Л.С. Цель и намерение и их побудительная сила. *Проблемы формирования социогенных потребностей.* Тбилиси: Изд-во Тбилиского университета, 1974. С. 14-17.

33. Божович Л.И. Личность и ее понимание в детском возрасте: Психологическое исследование. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.

34. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): навчально-методичний посібник для вчителів шкіл, викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів. Київ: ІЗМН, 1996. 232 с.

35. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Рідна школа.* 2009. №10. С. 19-23.

36. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.

37. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Москва: Просвещение, 1985. 144 с.

38. Бондаревский В.Б. Розвиток навчальних інтересів як педагогічна проблема. *Радянська школа.* 1963. №4. С. 71-74.

39. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

40. Братанич О.Г Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2009/1/2009_5.pdf (дата звернення: 09.07.2017).

41. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання. *Рідна школа.* 2000. №7. С. 43-45.

42. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении. *Советская педагогика.* 1965. № 7. С. 70-83.

43. Бударный А. А. Преодолеть неуспеваемость. *Приложение к журналу «Народное образование».* 1963. №10. 14 с.

44. Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореф. дис. ... канд. *пед. наук. Москва, 1965. 32 с.*

45. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из особенностей преодоления второгодничества. *Советская педагогика.* 1966. №7. С. 56-63.

46. Бунтури Ю.В., Канищева О.В., Вовк М.А., Лютенко И.В. Адаптивное обучение как одно из перспективных направлений в современной информационной обучающей системе. *Системи обробки інформації.* 2017. Випуск 2 (148). С. 155- 162.

47. Бурлака Я.І. Вихрущ В.О. Про форми організації навчальної діяльності школярів. *Радянська школа.* 1984. №5. С. 39-44.

48. Буряк В.К. Мотиви пізнавальної діяльності учнів. *Радянська школа.* 1980. № 1. С. 29-35.

49. Буряк В.К. Пізнавальний інтерес та способи його формування. *Радянська школа.* 1984. №1. С. 16-20.

50. Буряк В. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності. *Рідна школа.* 2007. №9. С. 25-27.

51. Буряк В. Урахування особливостей індивідуальних стилів навчальної роботи в підвищенні ефективності навчальної діяльності. *Рідна школа.* 2010. №7-8. С. 3-7.

52. Бутузов И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. Москва : Педагогика, 1968. 140 с.

53. Бутузов И.Т. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. Новгород, 1972. 72 с.

54. Бутузов И. Чтобы каждый ученик был активным. *Народное образование.* 1969. №11. С. 52-55.

55. Васильченко Л.В., Шевченко В.Л. Проектування комп'ютерно орієнтованих програмно-педагогічних засобів. *Завучу. Усе для роботи*. 2009. №9 (09). С. 24-31.

56. Васильченко С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 22 с. URL: http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-personalnoj-obrazovatelnoj-sredy-na-osnovinformacionnyh.htm (дата звернення: 03.07.2017).

57. Васьківська Г. Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа.* 2011. №6. С. 15-20.

58. Векслер С.І. Умови підвищення ефективності проблемного навчання. *Радянська школа.* 1978. №.11. С. 18-22.

59. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

60. Вилькеев Д.В. Взаимосвязь учения, труда и жизненного опыта учащихся как способ активизации усвоения знаний в вечерней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1964. *26 с.*

61. Вилькеев Д.Б. Развитие познавательной самостоятельности у учащихся вечерних (сменных) школ в процессе обучения. Казань: Изд-во Казанского университета, 1961. 73 с.

62. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку: рішення колегії МОН України від 24 квіт. 2005 р. № 3/2-4. // База даних «Правова бібліотека України». URL: http://ukraine.uapravo.net/data2008/base46/ukr46797.htm__(дата звернення: 03.10.2015).

63. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті: рішення колегії МОН України від 28. лют. 2003 р. N 2/3-4. // База даних «Законодательство Украины» URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS1445.html (дата звернення: 12.11.2015).

64. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: рішення колегії від 21 берез. 2008 р. протокол № 3/1-4 *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2008. № 13. С. 3-19.

65. Внеочередной XXI съезд Коммунистической партии Советского Союза 27 января – 5 февраля 1959 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1959. Т. 2. 615 с.

66. Воврик А.Й. Психологічні засади індивідуалізації навчального процесу шестиліток: автореф. *дис. ... канд.* психолог. *Наук*: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.

67. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-х – 90-х г.г. XX века: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2006. 235 с.

68. Володько В.М. Педагогічна система навчання: Теорія, практика, перспективи: Посібник для викладача. Київ: Педагогічна преса, 2000. 148 с.

69. Володько В.М. Солдатенко М.М. Індивідуалізація навчання студентів. *Педагогіка і психологія.* 1994. №3. С. 91-99.

70. Волощук В., Волощук І., Шепотько В. Здібнісна природа інтелектуальної обдарованості. *Рідна школа.* 2009. №11. С. 33-38.

71. Вопросы обучения: Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена / ред. коллегия: проф. Е.Я. Голант и другие. Ленинград, 1957. 224 с.

72. Воронкін О.С. Розвиток комп'ютерних технологій підтримки навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина 50-х років -початок 90-х років XX століття). *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2014. Том 39. №1. С. 17-45.

73. Габибулин А.С. Вилькеев Д.В. Методика организации поисковой познавательной деятельности учащихся на проблемных уроках физики в VI классах. Казань, 1974. 45 с.

74. Гак Г.М. Диалектика коллективности и индивидуальности. Москва: Мысль, 1967. 167 с.

75. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР.* Москва: Изд-во АПН СССР, 1959. С. 441-469.

76. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения. *Вестник высшей школы.* 1987. № 8. С. 30-33.

77. Гарунов М. Мыслительная активность и самостоятельность. *Народное образование.* 1972. №4. С.46.

78. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодаления / ред. Б.Л. Барабаш. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1954. 91с.

79. Гельмонт А.М. Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта: стенограмма лекций / ред. Б.Л. Барабаш. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 115 с.

80. Гергей Т., Машбиц Е. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе. *Вопросы психологии.* 1985. № 3. С. 41-49.

81. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и

перспективы. Москва : Педагогика, 1987. 263 с.

82. Гинзбург Р.Л. К типологии изучения учебного материала школьниками. *Вопросы психологии.* 1956. №5. С. 54-66.

83. Гільбух Ю.З., Ричік М.В. Актуальні психологічні питання застосування проблемного навчання. *Радянська школа.* 1974. №8. С. 32-37.

84. Гладких В.И. Индивидуальный подход к учащимся как условие эффективности урока в 5-х классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1961. 18 с.

85. Глушков В.М., Костюк Г.С., Балл Г.О., Довгялло О.М., Машбиць Ю.І., Ющенко К.Л. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки. *Радянська школа.* 1966. №6. С. 17-23.

86. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. Москва: Учпедгиз, 1959. 152 с.

87. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. *Рідна школа.* 2004. №6. С.15-17.

88. Гончаров Н.К., Леонтьєв А.Н. Дифференцировать обучение на втором етапе среднего образования. *Правда.* 1958. 21 ноября.

89. Гончаров Н.К. О введении фуркации в старших классах средней школы. *Советская педагогика.* 1958. № 6. С. 12-37.

90. Гончаров С.М., Гурин В.А. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти: Монографія. Рівне: НУВГП, 2008. 626 с.

91. Горбач М.С. Психологічні умови керування розвитком пізнавальної активності. *Радянська школа.* 1980. №7. С. 22-27.

92. Горбач М.С. Рівень домогань і розвиток пізнавальної активності учнів. *Радянська школа.* 1976. №9. С. 18-22.

93. Горіна О. Проблеми типологічного групування студентів – дидактичної основи диференційованого навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал.* 2008. №2. С. 41-45.

94. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система

обучения в школе. Москва: Просвещение, 1991. 174 с.

95. Грачёв В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. 39 с.

96. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. О концепции педагогики индивидуальности *Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе:* сб. науч. статей / Науч. ред. О.С. Гребенюк. Калининград: Калининградский государственный університет, 2000. С. 4-9.

97. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. 572 с. URL: http://www.twirpx.com/file/8279/_(дата звернення: 03.07.2015).

98. Громов Є.В., Ящун Т.В. Інформаційні технології як складник інформаційних технологій навчання в історичному контексті. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2011. № 2. С. 15-22.

99. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

100. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. 519 с.

101. Данилов М.А. О системе принципов обучения в советской школе. *Советская педагогика.* 1950. № 4. С. 115-128.

102. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. Москва: Учпедгиз, 1960. 299 с.

103. Данилочкина Г.А. Дифференцированная помощь учащимся в их познавательной деятельности. *Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения.* Учен. зап. Горьковского государственного педагогического института иностранных языков им. Н. А. Добролюбова. / Отв. ред Е.С. Рабунский. 1975. Вып. 3. С. 93-98.

104. XX съезд Коммунистической партии Советского Союза 14-25 февраля 1956 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1956. Т.2. 559 с.

105. XXII съезд Коммунистической партии Советского союза 17-31 октября 1961 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1962. Т.3. 592 с.

106. XXIII съезд Коммунистической партии Советского союза 29 марта-8 апреля 1966 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1966. Т.2. 672 с.

107. XXIV съезд Коммунистической партии Советского союза 30 марта – 9 апреля 1971 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1971. Т.2. 592 с.

108. XXV съезд Коммунистической партии Советского Союза 24 февраля-5 марта 1976 года стенографический отчет. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1976. Т.2. 599 с.

109. Дворнікова Н.С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. *пед. наук:* 13.00.04. Київ, 2009. 19 с.

110. Дейниченко Т.І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): автореф. дис. ... канд. *пед. наук: 13.00.09. Харків, 2006. -30 с.*

111. Делікатний К.Г., Ржецький М.М. Про сутність проблемного навчання. *Радянська школа.* 1983. №2. С. 12-17.

112. Деминцев А. Если надо и когда надо. *Учительская газета.* 26 августа 1965 года. № 108 (5469).

113. Деміденко В.К. До характеристики навчальних інтересів. *Радянська школа.* 1972. №7. С. 12-14.

114. Державна програма «Вчитель»: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 28 берез. 2002 р. N 379. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2002. № 10. С. 3-32.

115. Дидактика современной школи: Пособие для учителей / НИИ педагогики УССР / Под ред. В.А. Онищука. Київ: Радянська школа, 1987. 350 с.

116. Дічек Н. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років). *Рідна школа.* 2013. №11. С. 13-20.

117. Доповідна записка про впровадження Комплексної програми пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість». *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР.* 1992. № 3. С. 14-17.

118. Дьяченко Б.А. Індивідуалізація професійної підготовки у ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченко.* 2010. №12 (199). С. 37-40.

119. Ересь, Е. П. Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы. Минск, 1955. 36 с.

120. Ересь Е.П. Способности и их развитие. Москва: Изд-во «Знание». 1957. 32 с.

121. Ересь Е.П. Темперамент и его воспитание у школьников. Минск, 1960. 28 с.

122. Есаулова М.Б. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования на пути к самоуправляемому обучению: монография. Санкт-Петербург: СПГУТД, 2010. 160 с.

123. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва: Учпедгиз, 1961. 239 с.

124. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: автореф. дис. ... канд. *пед. наук:* 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

125. Жулидова Н.А. Некоторые результаты експериментального изучения учащихся с пониженной обучаемостью. *Индивидуальный подход к школьникам в прцессе обучения.* Ученые записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков им. Н. А. Добролюбова. / Отв. ред Е.С. Рабунский 1972. Вып. 50. С. 70-79.

126. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного

розвитку держави і суспільства: рішення колегії МОН України від 02 берез. 2007 р. № 3/1-4 *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2007. № 12. С. 3-16.

127. Завдання, над здійсненням яких мають працювати Міністерство освіти УРСР, науково-дослідні та педагогічні інститути, а також інші установи системи Міністерства, керуючись Програмою Комуністичної партії Радянського Союзу, рішеннями XXI з'їзду КПРС та XXII з'їзду КП України: затв. колегією Міністерства освіти УРСР 12 груд. 1961 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1962. № 1. С. 2-18.

128. Загвязинский В.И. К вопросу о диалектике коллективного и индивидуального в учебном процессе. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников.* Ученые записки. Казань, 1972. Вып. 102. С. 247-257.

129. Загвязинский В. О дифференцированном подходе. *Народное образование.* 1968. №10. С. 85-87.

130. Закирова И.Б. Индивидуализация самостоятельной работы как средство развития познавательной активности и самостоятельности школьников. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников.* Ученые записки. Казань, 1972. Вып. 102. С. 258-263.

131. Закирова И.Б. Индивидуализация самостоятельной работы на уроке как средство умственного воспитания учащихся: автореф. дис. ... канд. *пед. наук: 13.00.01.* Москва, 1973. 23 с.

132. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки про народну освіту. *Радянська школа.* 1974. №8. С. 2-18.

133. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Москва: Просвещение, 1968. 176 с.

134. Занков Л.В. О развитии младших школьников в процессе обучения. *Начальная шола.* 1958. №7. С. 19-24.

135. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / За ред. проф. М.І. Панова. Харків: Гриф, 2003. 336 с.

136. Зубов С.И. Дифференциация самостоятельных работ учащихся (на материале преподавания истории и географии в VIII – X классах средней школы): автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01.* Москва, 1976. 19 с.

137. Зыкова В.И., Калмыкова З.И., Орлова А.М. Об учащихся с замедленным темпом развития. *Советская педагогика.* 1968. №10. С. 53-59.

138. Зязюн І.А. Дбаючи про комплексне виховання студентів. *Радянська школа.* 1977. №10. С. 82-86.

139. Иванов А.В. Адаптивные системы обучения // Международная конференция «Информационные технологии в образовании». Москва, 2010. URL: http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html (дата звернення: 03.07.2017).

140. Ильенков Э.В. Что же такое личность? *С чего начинается личность.* Москва: 1979. С. 18-24.

141. Индивидуализация и дифференциация обучения в вечерней школе: Пособие для роботников веч. (смен.) шк. / Под ред Г.Д. Глейзера. Москва: Просвещение, 1985. 143 с.

142. Использование информационной технологии в учебном процессе: материалы межвузовской науч.-практ. конф. (Киев, 27-28 апреля 1989 г.). Киев: Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, 1990. 238 с.

143. Іващенко М. Використання засобів інтернет-спілкування в процесі організації самостійної роботи студентів. *Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі.* 2014. №2. С. 30-34.

144. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. Москва: Просвещение, 1968. 307 с.

145. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности у школьников. *Советская педагогика.* 1959. №6. С. 78-86.

146. Каган М.Н. Человеческая деятельность. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

147. Калмыкова З.И. Влияние различных условий обучения на детей с высоким темпом развития продуктивного мышления. *Индивидуальный подход к школьникам в обучении (республиканский сборник). /* Отв. ред. Е.С. Рабунский. Горький, 1977. Вып. 4. С. 14-18.

148. Калмыкова З.И. Зависимость уровней усвоения знаний от активности учащихся в обучении. *Советская педагогика.* 1959. №7. С. 115-125.

149. Калмыкова З.И. Психологические особенности применения знаний к решению физических задач. *Доклады АПН РСФСР.* 1957. №4. С. 101-104.

150. Каменева Т.Н. Электронные средства учебного назначения. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2014. №8. С. 28-34.

151. Карапузова І.В. Роль викладача в системі модульного навчання. *Педагогіка та психологія: з*бірник наукових праць / За заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків, 2003. Вип.24. С. 125-131.

152. Кирильченко, Г. Л. Враховувати індивідуальні особливості учнів. *Радянська школа.* 1955. № 6. С. 29–31.

153. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.

154. Кирсанов А.А. Индивидуальный поход к учащимся в условиях коллективной работы с классом. *Індивідуализация обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.* Казань: Татарское книжное издательство, 1963. С. 3-18.

155. Кирсанов А.А. Предупреждение перегрузки учащихся V-VIII классов учебной работой дома: автореф. дис. ... канд. *пед. наук.* Казань, 1965. 19 с.

156. Кіліченко І.М. Проблема невстигання та шляхи її розв'язання. Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. / відп. редактор О.П. Кондратюк. Київ.: Видавництво «Вища школа», 1984. Вип. 12. С. 45-48.

157. Клименко І.В., Степанова І.О., Сафронова І.О., Іванова Т.С. Проблеми дистанційної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2001. №6 (18). С. 13-15.

158. Клименко Л.О. Темні пятна фізіологічної науки в Україні: «Павлівська

сесія» 1950 р. *Наука та наукознавство.* 2004. № 4. Додаток. С. 307-313. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/51452/38Klymenko.pdfsequence=1 (дата звернення: 26.07.2017).

159. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. 278 с.

160. Кныш Л.П. Сочетание фронтальной и индивидуальной работы с учащимися на уроке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1959. 16 с.

161. Козак Т.М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педпгогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2007. 19 с.

162. Колесова А.М. Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы в школе. *Советская педагогика.* 1956. №10. С. 24-35.

163. Колесова А.М. Индивидуальный подход к учащимся начальной школы. Москва: Учпедгиз, 1958. 104 с.

164. Комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 13 лип. 2004 р. № 905. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2004. №19-20. С. 17-30.

165. Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість». *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР.* 1992. № 3. С. 17-22.

166. Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість». *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР.* 1992. №

5. С. 12-32.

167. Кондратенко Г.Н. Способы реализации принципа индивидуального похода к учащимся в условиях программированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 730. Москва, 1971. 19 с.

168. Кон И.С. Категория «Я» в психологи. *Социологический журнал.* 1981. Том 2. № 3. С. 25-38.

169. Кон И.С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

170. Кон И.С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.

171. Концепція безперервної базової хімічної освіти в Україні. Проект. 24. 02. 1995 р. № 3/12 -314. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* 1995. № 7. С. 3-27.

172. Концепція безперервної біологічної освіти в Україні. Проект. 10. 03. 1995р. № 1/9 -52. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* 1995. № 8. С. 24-31.

173. Концепція організації підготовки магістрів в Україні: схвалена наказом МОН України 10.02.2010 р. № 99. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2010. №7-8. С.57-63.

174. Концепція шкільної математичної освіти від 03. 08. 1995 р. № 1/9 -268. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* 1995. № 16. С. 20-32.

175. Коротяєв Б.І., Мірошниченко М.В. Про суть пізнавальної діяльності студента. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* Київ: Видавниче об'єднання «Вища школа» головне видавництво, 1976. Вип. 9. С. 7-11.

176. Корсакова О.К., Трубачева С.Е. Формування змісту сучасної шкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:* зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / Ред. кол.: Н.С. Побірченко (гол. ред.) та інші. Київ: Науковий світ, 2002. Вип. 2. 226 с.

177. Косарина В.П., Левченко Г.И., Шепелева В.И. Общие теоретические основы индивидуализации обучения в вузе. Методические рекомендации по индивидуализации обучения в полтавском кооперативном институте. Полтава,

1989. 66 с.

178. Костюк Г.С. Вчення І.П. Павлова і його значення для педагогічних наук. *Радянська школа.* 1950. №6. С. 11-20.

179. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи. *Радянська школа.* 1956. № 11. С. 21-30.

180. Костюк Г.С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа.* 1963. №2. С. 17-25.

181. Костюк Г.С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. *Советская педагогика.* 1956. №12. С. 60-74.

182. Костюк Г.С. Проблема развития ребенка в советской психологии. *Советская педагогика.* 1967. №6. С. 23-45.

183. Костюк Г.С. Про психологічні основи підвищення ефективності шкільного навчання. *Радянська школа.* 1977. №3. С. 48-57.

184. Костюк Г.С. Про психологічні основи програмування навчання. *Радянська школа.* 1964. №5. С. 54-62.

185. *Костюк Г.С. Розвиток здібностей учнів у процесі навчання і праці. Радянська школа. 1959. №9. С. 29-39.*

186. Кочеткова Н.П. Влияние оптимального сочетания воспроизводящих и творческих самостоятельных работ на знания учащихся (на материале биологии и химии): автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01*. Челябинск, 1977. 23 с.

187. *Кошевая В.Г. О некоорых индивидуальных различиях высокоуспевающих выпускников* средних школ. *Советская педагогика.* 1966. №7. С. 92-98.

188. Краевский В.В., Лернер И.Я. Дидактические основания определения содержания учебника. *Проблемы школьного учебника.* Москва: Просвещение, 1980. С. 34-49.

189. Крутецький В.А. До питання про діагностику математичних здібностей школярів. *Радянська школа.* 1963. №1. С. 45-48.

190. Крутецький В.А. Здібності та їх розвиток в учнів. *Радянська школа.* 1968. №10. С. 49-56.

191. Крутецкий В.А. Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников. *Вопросы психологии.* 1959. №1. С. 32-50.

192. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педучилищ. Москва: Просвещение, 1980. 352 с.

193. Крутецький В.А. Формування і розвиток здібностей учнів. *Радянська школа.* 1972. №4. С. 44-51.

194. Кульшова Г.М. Условия реализации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном обучении: електронный ресурс. *Интернет-журнал «Эйдос».* 2007. 22 февраля. URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-7.htm (дата звернення: 17.07. 2017).

195. Куракин А. Коллективные формы познавательной деятельности учащихся на уроке. *Народное образование.* 1972. №8. С. 43-46.

196. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Пошуки науково-практичних підходів у дослідженні феномену дитячої обдарованості. *Рідна школа.* 2009. №4. С. 66-69.

197. Ланда Л.Н. О формировании мыслительной деятельности при решении задач. *Вопросы психологии.* 1959. №3. -С. 14-27.

198. Лебедев П.М. Поняття пізнавальної активності учнів і шляхи її вимірювання. *Радянська школа.* 1970. №9. С. 6-11.

199. Левин А. Воспитание интереса. *Народное образование.* 1966. №1. С. 75-78.

200. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.

201. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. Москва: Педагогика. 1980. 264 с.

202. Лейтес Н. Возрастные предпосылки развития способностей. *Народное образование.* 1965. №3. С. 84-86.

203. *Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение. Советская педагогика. 1964. №10. С. 56-65.*

204. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Издательство

Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.

205. Лернер И.Я. Болевые точки процесса обучения. *Советская педагогика.* 1991. №5. С. 24-29.

206. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1982. 191 с.

207. Лийметс Х.Й. Групповая работа в системе коллективной организации познавательной деятельности. *Теоретические проблем воспитательного коллектива.* Тарту: ТГУ, 1975. С. 171-174.

208. Липкина А.И. Самооценка школьников. Москва: Знание, 1976. 64 с.

209. Липова Л. Комбінування форм навчальної діяльності залежно від типу освітнього закладу. *Рідна школа.* 2002. №2. С. 10-12 .

210. Липова Л., Мартиненко С., Тюпля Л. Диференціація змісту освіти в сучасній основній школі. *Рідна школа.* 2004. №10. С. 10-13.

211. Липова Л., Ренський С. Інтеграція індивідуальної робот з іншими формами навчальної діяльності. *Рідна школа.* 2002. №1. С. 8-10.

212. Липова Л., Ренський С., Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання. *Рідна школа.* 2001. №8. С. 16-18.

213. Литвинов С.А. Про місце програмованого навчання в педагогічному процесі. *Вища і середня педагогічна освіта:* республиканський науково-методичний збірник / Ред. кол. С.А. Литвинов (відповід. ред) та інші. Київ: Видавництво «Радянська школа», 1968. Вип. 2. С. 41-47.

214. Лобко-Лобановская Н.А. Дифференциация обучения как способ формирования познавательной активности школьников: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*. Харьков, 1991. 243 с.

215. Ловцов Д.А., Богорев В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения. *Педагогика.* 2001. №6. С. 24-28.

216. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. Харків: Основа, 1990. 88 с.

217. Лозова В.І. Поняття «активність особи» як категорія педагогіки. *Радянська школа.* 1982. №2. С. 17-22.

218. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності

школярів. 2-е вид., доп. Харків: «ОВС», 2000. 164с.

219. Лук'янова Ю.С. Питання індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред..) та ін.. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 38(91). С. 223-228.

220. Любар О.О. Скористатися надійним шансом. *Радянська школа.* 1989. №8. С. 77-78.

221. Ляпустин С. Вспомогательное средство. *Учительская газета.* 9 сентября 1965 года. № 102 (5463).

222. Ляудис В.Я., Тихомиров О.К. Психология и практика автоматизированного обучения. *Вопросы психологии.* 1983. № 6. С. 16-27.

223. Ляховицкий М.В., Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі. Київ: Радянська школа, 1978. 120 с.

224. Макоєв А. Надо, но как... *Учительская газета.* 13 ноября 1965 года. №136(5497).

225. Малкин И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся. *Народное образование.* 1966. №10. С. 2-16.

226. Мариньчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01. Київ,* 1995. 25 с.

227. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном воздасте. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.

228. Мартынович М.А. Проблемы индивидуализации обучения в дидактике послевоенных лет. *Советская педагогика.* 1987. № 1. С. 104-110.

229. Материалы XIX съезда ВКП(б)-КПСС. URL: http://stalinism.ru/dokumentyi/materialy-xix-s-ezda-vkp-b-kpss.html. (дата звернення: 14.11.2015).

230. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. Москва: Издательство политической литературы, 1986. 352 с.

231. Материалы XXVIII съезда Коммунистической Партии Советского Союза. Москва: Издательство политической литературы, 1990. 207 с.

232. Махмутов М.И. Об индивидуализации обучения. *Народное образование.* 1964. №2. С. 10-12.

233. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение, 1977. 240 с.

234. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Наука – реформа школы. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

235. Медведенко А.Д. З досвіду запровадження програмованого навчання. *Радянська школа.* 1964. №10. С. 41-46.

236. Менчинская Н.А. Калмыкова З.И. Проблемы преодоления неуспеваемости. *Народное образование*. 1964. №4. С. 60-66.

237. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и программы. *Советская педагогика.* 1968. № 6. С. 29-38.

238. Мерлин В.С., Климов В.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения. *Советская педагогика.* 1967. №4. С. 110-118.

239. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.

240. Моносзон Э. Успешный опыт преодоления неуспеваемости и второгодничества. *Народное образование.* 1963. №2. С. 31-36.

241. Мороз І.В. педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. Київ: ТОВ «Освіта України», 2005. 278 с.

242. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников. *Советская педагогіка.* 1965. №7. С. 59-68.

243. Мусялик Л.Л. Индивидуальный подход к воспитательной работе мастера производственного обучения. Москва, 1959. 80 с.

244. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917-1973 гг. / Составители А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. Москва: Педагогика, 1974. 560 с.

245. Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов /специальный научный редактор К.С. Павлищев; составитель Н.Е. Голубева.

Москва: Юридическая лититература, 1987. 336 с.

246. Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И.П. Павлова (28 июня – 4 июля 1950 г.). Вступительное слово, доклады, постановления. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1950. URL: http://asenic.ru/ocrlab/pablosession1950.htm (дата звернення: 26. 07. 2017).

247. Невмержицький О.А. Методологічні засади здійснення індивідуального та диференційованого підходу у процесі викладання. *Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі*: Монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. Київ: «Педагогічна думка», 2011. С. 162-170.

248. Нерода Ф.О. Мотиви навчання студентів. *Радянська школа.* 1981. №11. С. 86-89.

249. Неустанно совершенствовать дело обучения и воспитания. *Народное образование.* 1977. №10. С. 2-8.

250. Никита Хрущев. URL: https://24smi.org/celebrity/3376-nikita-khrushchev.html (дата звернення: 17. 07. 2007).

251. Николаева Т. Групповая работа на уроке. *Народное образование.* 1970. №12. С. 40-41.

252. Николаева Т. М. Сочетание индивидуальной групповой и общеклассной работы на уроке. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников.* Ученые записки. Казань, 1972. Вып.102. С. 265-272.

253. Новикова Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема. *Советская педагогика.* 1966. №11. С. 13-27.

254. Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України: у 2 кн. / За ред. Ю.І. Горобця та М.І. Панова. Харків: Право, 2001. Кн. 1. 784 с.

255. Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України: у 2 кн. / За ред. Ю.І. Горобця та М.І.

Панова. Харків: Право, 2001. Кн. 2. 768 с.

256. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Закон СССР от 12. декаб. 1958 р. // База данных «Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (дата звернення: 03.11.2015).

257. Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием: Постановление Совета Министров СССР от 30. авг. 1954 г. N 1863. // База данных «Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4975.htm (дата звернення: 12. 10. 2015).

258. Обучение и развитие / Под. ред. Л.В. Занкова. Москва: Педагогика, 1975. 440 с.

259. Овчаров С.М. Індивідуально-дифференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : *13.00.04. Житомир, 2005. -26 с.*

260. Огієнко О.І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2010. №6 (20). URL: http://www.ime.eduua.net/em.html. (дата звернення: 16.07. 2014).

261. Огородников И. Программированные методы обучения. *Народное образование.* 1969. №1. С. 53-58.

262. Огородников И.Т. Сущность и закономерности процесса обучения. *Советская педагогика.* 1953. №5. С. 19-33.

263. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.

264. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1919 – 1991 р.р.). Київ: Міжнар. фін. агенція, 1997. 315 с.

265. Олексін Ю.П. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. ... доктора *пед. наук : 13.00.02. Київ,* 2015.

42 с.

266. О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране: постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 03. сент. 1966 г. № 729. URL: http://lawru.info/dok/1966/09/03/n1190617.htm (дата звернення: 16. 10. 2015).

267. Онищук В.О. Деякі проблеми навчання старшокласників. *Радянська школа.* 1975. №8. С. 30-38.

268. Онищук В.О. Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань. *Радянська школа.* 1967. №8. С. 62-67.

269. Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение. Москва: Молодая гвардия, 1985. 220 с.

270. Освіта в Україні. Нормативна база. / Упоряд. Є.К. Пашутинський. Київ: КНТ, АТІКА, 2004. 492 с.

271. Освіта України. Збірник законів: Довідкове видання. /За ред. С.О. Борисенко -Харків: вид-во «Бурун Книга», 2008. 304 с.

272. Освітні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003 – 2004 р.р. / Під ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. Ч.1. 147 с.

273. Освітні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. / Під ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. Ч.2. 202 с.

274. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

275. Основные направления экономического и социального развития СССР на 1981-1985 годы и на период до 1990 года. / Отв. за вып. Б.И. Гостев. Москва: Политиздат. 181 с.

276. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. *Народное образование.* 1973. №10. С. 4-13.

277. Пахомова Т.И. Подготовка студентов к творческой деятельности в

процессе постановки задач: автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01*. Ленинград, 1989. 15 с.

278. Педагогика сотрудничества. *Учительская газета.* 18 октября 1986 года. №125 (8750). С. 2.

279. Педагогический словарь в двух томах. Москва: Издательство академии педагогических наук, 1960. Т.1. 774 с.

280. Перестройка. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/перестройка (дата звернення: 16. 08. 2017).

281. Перестройка Горбачева и ее итоги. URL: http://historykratko.com/perestroyka-gorbacheva-i-ee-itogi (16. 08. 2017)

282. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник /За заг. ред. С.П. Бондар. Рівне: редакційно-видавничий центр «Теніс» Міжнародного університету «РЕГІ» ім. акад. С. Дем'янчука, 2003. 200 с.

283. Петрова Е.В. Фронтальный опрос как средство активизации учащихся V-VII классов на уроках истории. Вопросы обучения : Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. / ред. коллегия: проф. Е.Я. Голант и другие. Ленинград, 1957. С. 107-211.

284. Петрова Н.И. Некоторые особенности формирования индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников.* Ученые записки. Казань, 1972. Вып.102. С. 288-296.

285. Петровский А.В. Индивид, личность, потребность в персонализации. *Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества*. Москва: Общество психологов СССР, 1983. Ч.1. С. 62-64.

286. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической підготовки учителя: монография / Под общ. ред. М.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 281с.

287. Пєхота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. *Київ,* 1997. 52 с.

288. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Москва: Педагогика, 1972. 182 с.

289. Писоцкая М.Э. Опережающие задания как способ формирования самостоятельности учащихся: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1992. 183 с.

290. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство: рішення колегії МОН України від 27 лют. 2004 р. № 3/1-4 *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2004. №7. С. 3-15.

291. Пісоцька М.Е. Дидактичні концепції як теоретична основа індивідуалізації навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах:* збірник наукових праць / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип.44 (97). С. 255-261.

292. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація в контексті подолання неуспішності в навчанні. *«Соціально-гуманітарні дисципліни: напрямки наукового пошуку» Матеріали всеукраїнської наукової конференції (м. Дніпропетровськ, 12 квітня 2016 р.): у 2-х ч.* Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2016. Ч. ІІ. С. 92-95.

293. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання в контексті самореалізації особистості майбутнього педагога. *Професійно-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Суми 19 – 20 листопада 2015 р.).* Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С. 47-49.

294. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання в контексті формування пізнавальної самостійності учнів. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (17 травня 2016 р.).* Харків: «Смугаста типографія», 2016. С. 78-83.

295. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання обдарованих студентів як умова підвищення професійної компетентності майбутнього педагога. *Матріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIII КАРИИНСЬКІ*

ЧИТАННЯ) (м. Полтава, 19-20 травня 2016 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава. 2016. С. 333-335.

296. Пісоцька М.Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання студентів вищої педагогічної школи УРСР другої половини XX століття. *Education and Pedagogical Sciences (Освіта та педагогічна наука)*. №2 (165). 2016. С. 66-73.

297. Пісоцька М.Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання у вищій педагогічній школі України. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології:* збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. Херсон: Грінь Д.С., 2015. Вип. 1 (12). Т. 3. С. 76-79.

298. Пісоцька М.Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання учнів середніх навчальних закладів України. *Педагогіка та психологія:* збірник наукових праць / за заг. ред. академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: Видавець Рожко С.Г., 2016. Вип. 53. С. 19-28.

299. Пісоцька М.Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання учнів середніх навчальних закладів УРСР другої половини XX століття. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* / Гол. ред. Б.І. Холод, гол. ред. серії О.Б. Тернопольський. Дніпропетровськ: ТОВ «Роял Принт», 2016. С. 95-100.

300. Пісоцька М.Е. Організація різних форм навчальної діяльності як напрямок здійснення індивідуалізації навчання. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали восьмої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.)* / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О. , 2016. С. 233-236.

301. Пісоцька М.Е. Особливості індивідуалізації навчання в різних його видах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах:* збірник наукових праць. / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та інші. Запоріжжя: КПУ, 2016. Вип. 46 (99). С. 118-125.

302. Пісоцька М.Е. Питання розвитку ідеї індивідуалізації навчання у

вищій педагогічній школі УРСР за часів перебудови. *Матеріали X міжнародної науково-практичної конференції «Суспільні науки сьогодні».* Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 30-33.

303. Пісоцька М.Е. Поняття «індивідуальність» у педагогічних дослідженнях. *Матеріали науково-практичної конференції викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи «Кафедра педагогіки в системі підготовки майбутнього вчителя» (до 165 річчя від дня заснування кафедри) (20 жовтня 2015).* / за ред. Л.Д. Зеленської. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015. С. 34-35.

304. Пісоцька М.Е. Урахування індивідуальності мотивації навчання як напрямок здійснення його індивідуалізації. *Педагогічні тенденції та інновації в сучасному освітньому просторі: матеріали III всеукраїнської наукової конференції (м. Дніпро, 1 жовтня 2016 р.).* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. С. 84-87.

305. План дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки: затв. Наказом МОН України від 30. груд. 2008 р. №1226. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2009. № 1-2-3. С. 8- 24.

306. План дій щодо поліпшення якості хіміко-біологічної освіти на 2009-2012 роки: затв. Наказом МОН України від 27 10.2009. № 984. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2009. № 33. С. 9-15.

307. План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року: затв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серп. 2010 р. № 1728-р // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1728-2010-р

308. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

309. Повысить уровень учебной работы в школе. *Советская педагогика.* 1956. № 5. С. 3-11.

310. Погребняк В.П., Ятченко А.Д. Нова парадигма: реалії і проблеми.

Розвиток національної освіти у світовому контексті. Рідна школа. 1994. №12. С. 2-7.

311. Пожар Н.В., Білоусова Л.І., Дмитренко Т.О. Організація групової роботи школярів в умовах інформатизованої освіти. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / За заг. редакцією академ. І.Ф. Прокопенко, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 1998. Вип 7. С. 70-75.

312. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познаательной самостоятельности в обучении. Казань: Татарское книжное издательство, 1968. 202 с.

313. Положення про дистанційне навчання: затв. наказом МОН України від. 21 січ. 2004 р. №40. // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04 (дата звернення: 25. 11. 2015).

314. Положення про дистанційне навчання: затв. наказом МОН України 25 квіт. 2013 р. № 466. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки молоді та спорту України.* 2013. № 13-14-15. С. 12-18.

315. Положення про навчально-консультативні пункти заочних відділів педагогічних інститутів: затв. наказом Міністерством освіти УРСР 23 лип. 1960 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1960. № 15. С. 16-18.

316. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: затв. наказом МОН України від 2 червня 1993 р. N 161// База даних «Законодавство України». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93 (дата звернення: 17. 11. 2015).

317. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): затв. постановою Кабінету Міністрів України від. 20 січ. 1998 р. № 65. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* 1998. № 10. С.6-14.

318. Пономарьова Л.С. Особливості організації самостійної роботи студентів із застосуванням комп'ютерних засобів. *Педагогіка та психологія:* збірник наукових праць / Гол. ред. академ. Прокопенко І.Ф. Харків: ХДПУ, 1998. Вип 8. С. 30-33.

319. Преодолеть последствия культа личности в педагогике. *Советская педагогика.* 1956. № 9. С. 3-18.

320. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. / Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. Москва: Педагогика, 1972. 351 с.

321. Про вивчення індивідуальних особливостей учнів: рішення колегії від 19 квіт. 1971 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1971. № 12. С. 12-13.

322. Про вищу освіту: Закон України від 01. 07. 2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 25. 11. 2015).

323. Про вищу освіту: Закон України від 17. 01. 2002 № 2984-III // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14 (дата звернення: 25. 11. 2015).

324. Про внесення змін до Державної програми «Вчитель» на період до 2012 року: постанова Кабінету Міністрів України від 11 трав. 2011 р. N 493. // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п (дата звернення: 27. 11. 2015).

325. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту»: постанова ВР України від 23 бер. 1996 р. № 100а/96-ВР // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/100/96-вр (дата звернення: 26. 11. 2015).

326. Про впровадження програмованого навчання в навчальних закладах Міністерства освіти УРСР: наказ № 118 від 15 серпня 1963 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1963. № 17. С. 9-10.

327. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 – 2005 роки: затв. наказом МОН України від 23 січ. 2004 р. № 49. // База даних «Вища освіта». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3127/ (дата звернення: 27. 11. 2017).

328. Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки: затв. постановою Кабінета Міністрів України від 23 вер. 2003 р. № 1494. //

База даних «Законодавство України». URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-п (дата звернення: 27. 11. 2017).

329. Программированное обучение в школе. / Под ред А.М. Матюшкина. Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1967. 231с.

330. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 25 вер. 2008 р. № 857/2008. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2008. № 13. С. 3-19.

331. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 роки: постанова Кабінету Міністрів України від 07 груд. 2005 р. N 1153 // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-п (дата звернення: 27. 11. 2017).

332. Про затвердження заходів по організації досліджень в галузі програмованого навчання в науково-дослідних і навчальних закладах Міністерства освіти УРСР: постанова колегії від 15 лист. 1963 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1964. № 2. С. 2-6.

333. Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року: розпорядження Кабміну від 27. 08. 2010 р. № 1728-р // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1728-2010-р (дата звернення: 26. 11. 2017).

334. Про заходи Міністерства освіти Української РСР у зв'язку з рішенням грудневих Пленумів ЦК КПСС і ЦК КП України: наказ № 13 від 20 січ. 1964 р. З*бірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1964. № 4. С. 2-3.

335. Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 18 липня 1972 р. № 535 та ЦК КП України І Ради Міністрів УРСР від 8 серпня 1972 р. № 370 про дальше вдосконалення вищої освіти: наказ № 249 від 20 вер. 1972 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1972. № 24. С. 3-13.

336. Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України:

Указ Президента України від 17 лют. 2004 р. № 199/2004 // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/199/2004 (дата звернення: 15. 12. 2015).

337. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України від 4 лют. 1998 р. № 75/98-ВР. // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр (дата звернення: 25. 08. 2017).

338. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник. Харків: Колегіум, 2013. 364 с.

339. Про мережу навчально-консультативних пунктів педагогічних інститутів УРСР на 1966/67 навчальний рік: наказ № 175 від 4 лип. 1966 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1966. № 16. С.18.

340. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: затв. Указом Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 05. 09. 2017).

341. Про організацію факультативних занять учнів VII – X класів в середніх загальноосвітніх шкіл УРСР в 1967/68 навчальному році № 57-р. 3. VII. 1967 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1967. № 13. С. 6-9.

342. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: затв. Указом Президента України від 12 вер. 1995 р. № 832 / 95 // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/832/95 (дата звернення: 12. 12. 2015).

343. Про підсумки заочного навчання вчителів шкіл Української РСР за 1949/50 навчальний рік: наказ № 1086 від 20 лист. 1950 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1950. № 22. С. 7-10.

344. Про підсумки навчально-виховної роботи педагогічних вузів за 1950/51 навчальний рік та завдання на 1951/52 навчальний рік: наказ № 979 від 8 жовт. 1951 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1951. № 21. С. 7-11.

345. Про підсумки навчально-виховної роботи педагогічних вузів УРСР за 1949/ 50 рік та завдання на 1950/ 51 навчальний рік: наказ № 874 від 31 серп. 1950 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1950. № 16. С. 7-10.

346. Про підсумки навчальної роботи заочних відділів педагогічних та учительських інститутів УРСР за 1951/52 навчальний рік та завдання на 1952/53 навчальний рік: наказ № 719 від 24 лист. 1952 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1952. № 22. С. 6-11.

347. Про підсумки обговорення стану заочного навчання вчителів на нарадах заступників директорів по заочній освіті педагогічних вузів і педагогічних училищ та на сторінках газети «Радянська освіта»: наказ № 278 від 12 трав. 1951 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1951. № 11. С. 19-22.

348. Про підсумки роботи стаціонарних і заочних відділів педагогічних вузів УРСР за 1952/53 навчальний рік та завдання на 1953/54 навчальний рік: наказ № 673 від 31 груд. 1953 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1954. № 3. С. 9-14.

349. Про поліпшення підготовки, розподілу та використання спеціалістів з вищою та середньою спеціальною освітою: постанова колегії від 23 верес. 1955 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1955. № 18. С. 17-20.

350. Про поліпшення роботи заочних відділів педагогічних інститутів № 57-р 31/ XII 1955 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1956. № 1. С. 17-19.

351. Про поліпшення якості знань учнів з основ наук у школах УРСР: наказ № 33 від 20 лют. 1970 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1970. № 6. С. 3- 31.

352. Про стан впровадження нових інформаційних технологій для науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: рішення колегії МОН України від 28 лист. 2002 р. № 11/4 –

18 *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2003. № 1. С. 3-6.

353. Про стан заочної педагогічної освіти Української РСР: наказ № 200 від 21 лист. 1960 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1960. № 24. С. 11-15.

354. Про стан і заходи дальшого поліпшення заочної вищої педагогічної освіти в Українській РСР: наказ № 153 від 22 квіт. 1955 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1955. № 10. С. 5-8.

355. Про стан підготовки вчителів фізики та математики в Одеському педагогічному інституті ім. К.Д. Ушинського: постанова колегії від 13 трав. 1968 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1967. № 13. С. 21-26.

356. Про стан підготовки вчительських кадрів у педагогічних інститутах і педагогічних училищах Міністерства освіти УРСР: наказ № 56 від 15 трав. 1959 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1959. № 13. С. 6-9.

357. Про стан проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: рішення колегії МОН України від 27 січ. 2005 р. № 1/2-4 // База даних «Законы Украины. Информационно-правовой портал». URL: http://www.uazakon.com/document/fpart54/idx54177.htm (дата звернення: 12.08. 2017)

358. Про стан професійної підготовки студентів фізико-математичних факультетів Донецького, Кам'янець-Подільського та Одеського педагогічних інститутів: наказ № 10 від 16 січ. 1964 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1964. № 4. С. 14-17.

359. Про стан та перспективи розвитку біологічної освіти в Україні: рішення колегії МОН України 22. груд. 2005. № 13/3-2 *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2006. № 2-3. С. 59-62.

360. Пуліна А.А. Індивідуальна освітня траєкторія учня як об'єкт педагогічного проектування. *Завучу. Усе для роботи.* 2009. №8. С. 2-7.

361. Рабунский Е. Нет не излишество. *Учительская газета.* 9 сентября 1965 года. № 108 (5469).

362. Рабунский Е.С. Индивидуальній поход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. Москва: Педагогика, 1975. 184 с.

363. Рабунский Е.С., Каламина И.А. Экспериментальное исследование индивидуальной работы над ошибками. Индивидуальный подход к школьникам в прцессе обучения. Ученые записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков им. Н. А. Добролюбова. / Отв. ред Е.С. Рабунский. 1972. Вып. № 50. С. 126-130.

364. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философскийсмысл. Ленинград: Политиздат, 1984. 141 с.

365. Решетова І.А. Освітній простір вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів (1958-1963 р.). *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки.* Луганськ: Вид-во держ. закладу «ЛНУ ім. Тараса Шевченко», 2011. №10 (221). Ч.ІІ. С. 165-174.

366. Розов В. Проблемы совершенствования педагогического образования. *Народное образование.* 1973. №6. С. 7-10.

367. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва: Академия Наук СССР, 1957. 328 с.

368. Руднев П. К вопросу «диффеециации общего образвания» в средней школе. *Народное образование.* 1963. №1. С. 12-22.

369. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва: Наука, 1979. 352 с.

370. Савченко А.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.

371. Самарин Ю. Развитие и воспитание ума. *Народное образование.* 1964. №8. С. 50-51.

372. Самохвалова В.И. Индивидуальные различия в учебной работе школьников 1 класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1952. 15 с.

373. Саранцев Г.И. Формы обучения в средней школе. *Педагогика.* 2000. №2. С. 34-40.

374. Сарієнко В.К. Пізнавальна самостійність як єдність репродуктивної і творчої діяльності учнів. *Радянська школа.* 1980. №4. С. 35-43.

375. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.2. 816 с.

376. Семенов Н.А. О способах организации на уроке учебного процесса. *Советская педагогика.* 1966. № 11. С. 66-76.

377. Сердюкова Т. Шляхом до індивідуальності. *Рідна школа.* 2000. № 10 (850). С. 48-49.

378. Синиця І.О. Актуальні питання активізації засвоєння знань учнями. Радянська школа. 1976. №3. С. 25-33.

379. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196с.

380. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: Сполом, 2000. 422 с.

381. Січкаренко Г. Трансформації вищої освіти в незалежній Україні: Монографія. Київ: Вид. Центр КНЛУ, 2009. 362 с.

382. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе. *Советская педагогика.* 1950. №1. С. 27-44.

383. Скаткин М.Н. О школе будущего. Москва: Знание. 1974. 64 с.

384. Скаткін М.М. До питання про форми організації навчання. *Радянська школа.* 1984. №5. С. 38-39.

385. Скориніна О.В. Обдарованість та особливості побудови оптимальної педагогічної тактики. Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенко, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 19. Ч.

2. С. 79-83.

386. Скотаренко Н.О., Драна О.О. Формування компетентності саморозвитку шляхом самоосвітньої діяльності школярів. *Завучу усе для роботи.* 2009. №9 (09). С. 2-8.

387. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным учащимся. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР. 1958. 213 с.

388. Сластенин В.А. Формирование индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности студентов. *Совершенствование подготовки учителя в педвузе.* Сборник научных трудов. Москва, 1980. С. 87-96.

389. Смолюк. І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. Луцьк: Редакційно-видавничий відділ «Вежа», 1999. 293 с.

390. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчвчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : *13.00.09.* Харків, 2001. 19 с.

391. Соколянський І.Я., Міхнушев О.Г. Досвід використання навчаючих машин. *Радянська школа.* 1964. №12. С. 22-28.

392. Солонина, А.Г. Концепция персонализированного обучения: Монография. Москва: Прометей, 1997. 187 с.

393. Солонина А.Г. Персонализированное обучение математике в педагогическом университете (на примере алгебры и теории чисел): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1999. 38 с.

394. Сонин Д.М. Применение принципа индивидуального похода к учащимся в учебной работе: автореф. дис. ... канд. *пед. наук.* Москва, 1961. 19 с.

395. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Европейський простір у сфері вищої освіти». Болонья. 19 чер. 1999 р. // База даних «Законодавство України». URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525

396. Степанов В. Незачем! *Учительская газета.* 18 декабря 1965 г. № 151 (5512)

397. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

398. Стоюхина Н.Ю. Взаимодействие и противостояние психологии и физиологии в школьных учебниках в СССР в 1950-е г.г. *Методология и история психологии.* 2009. Том 4. Выпуск 2. С. 76-86. URL: http://mhp-journal.ru/upload/2009_v4_n2/2009_v4_n2_05.pdf

399. Стрезикозин В. Нужна ли дифференциауция? *Учительская газета.* 15 января. 1966 г. № 7 (5524).

400. Стрекозин В.П. Организация процесса обучения в школе. Москва: Просвещение, 1968. 245 с.

401. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта работы в сельской средней школе. Москва: Просвещение, 1979. 396 с.

402. Сухомлинский, В. А. Педагогическая характеристика ученика. *Народное образование.* 1953. № 4. С. 46–49.

403. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. *Избранные произведения: в 5 т.* Москва: Просвещение, 1979. Т. 1. С. 230-254.

404. Сухомлинский В.А. Человек неповторим. *Народное образование.* 1961. №5. С. 71-76.

405. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992 – 2002 :* Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 37–54.

406. Сухомлинська О. Методологія досліджень історіко-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти.* 2007. №4. С. 6-12.

407. Сухорський С.Ф. Індивідуальність і колектив. *Радянська школа.* 1972. №4. С. 36-43.

408. Тализіна Н.Ф. Актуальні проблеми програмованого навчання. *Радянська школа.* 1963. №9. С. 37-44.

409. Талызина Н. Теория поэтапного формирования умственных действий. *Народное образование.* 1967. №7. С. 34-42.

410. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Москва: Издательство Московского университета, 1969. 134 с.

411. Таран І.В. Деякі аспекти реалізації особистісно-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія:* збірник наукових праць / За заг ред. академіка І.Ф. Прокопенка, чл..-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2011. Вип 40. Ч.3. С.65-71.

412. Таращанська Р.Ю. Індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів. *Радянська школа.* 1977. №6. С. 45-51.

413. Телегина Э.Д., Волкова Т.Г. Мотивация и процессы целеобразования. *Психологические механизмы целеобразования.* Москва: Наука, 1977. С. 21-51.

414. Теплов Б. М. Проблема индивидуальных различий. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 536 с.

415. Толочко В.М., Медведєва Ю.П., Зарічкова М.В., Панкратова Я. І. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. *Провизор.* 2009. № 11. С. 29–31.

416. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Проблемне навчання на уроках праці. Київ: Радянська школа, 1980. 150 с.

417. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Проблемное обучение на уроках труда. Минск: Народная асвета, 1986. 128 с.

418. Україна і процес перебудови (1985 – 1991 р.р.). URL: https://i100rik.com.ua/ukrayina-i-protses-perebudovi-1985-1991-rr/ (дата звернення: 17.08.2017).

419. Уманский Л.И., Шапиро С.И. Проявление силы и подвижности нервной системы человека в вероятностной ситуации. *XVIII Международній конгресс индивидуально-психологических различий.* Москва, 1966. С. 188-200.

420. Унт И. Э. Диагностика исходного уровня знаний учащихся как предпосылка индивидуализации учебных заданий. *Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения.* Ученые записки Горьковского

государственного педагогического института иностранных языков имени Н. А. Добролюбова. / Отв. ред. Е.С. Рабунский. 1972. Вып. 50. С. 99-108.

421. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 192с.

422. Унт И.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса. *Советская педагогика.* 1971. №11. С.41-48.

423. Фаст О.Л. Формування мотивації учіння майбутніх учителів в умовах особистісно-орієнтованої освіти. *Нові технології навчання.* 2008. №54. С. 26-31.

424. Федорова Н. Технологія особистісно-орієнтованого навчання – один з елементів модернізації педагогічних умов для розкриття обдарованості дитини *Рідна школа.* 2009. №4. С. 62-65.

425. Федорчук П. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: Монографія. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. 326 с.

426. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова: 5-е изд. Москва: Политиздат, 1986. 590с.

427. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. Москва: ТЦ СФЕРА, 1995. 160 с.

428. Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся. *Вопросы психологи.* 1985. №2. С. 68-72.

429. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови забезпечення: Монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

430. Хмель О.В. Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів: автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.09. Київ,* 2006. 20 с.

431. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

432. Хьюсен Т. Индивидуализация обучения и уровень знаний. *Советская*

педагогика. 1969. №7. С. 125-135.

433. Цензура в СССР. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Цензура_в_СССР# (дата звернення: 09.07.2017).

434. Чепелев В.І. До проблеми дидактичних принципів. *Радянська школа.* 1980. №7. С. 17-19.

435. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск: Западно-Сибирское книжное издательство. Омское отделение, 1973. 154 с.

436. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.

437. Чуриков И.А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как ефективное средство активизации их познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01.* Казань, 1973. 24 с.

438. Чучуков В.Ф. Система диференцированных заданий как средство управления процессом обучения: автореф. дис. ... канд. *пед. наук : 13.00.01.* Киев, 1975. 29 с.

439. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва: «Знание», 1979. 96 с.

440. Шамова Т.И., Давиденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

441. Шамова Т.И. Формирование познавательной самостоятельности школьников. *Формирование познавательной самостоятельности школьников* / Под ред. Т.И. Шамовой. Москва: НИИшкол, 1972. С. 3-19.

442. Шибанов А. «Дифференциация» не нужна. *Народное образование.* 1963. №6. С. 39-40.

443. Шилова Т.А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся. *Педагогика.* 1996. №3. С. 25-30.

444. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі. *Рідна школа.* 2005. №1. С. 34-35.

445. Шморгун В.Ф. Особливості навчально-виховної роботи з

обдарованими дітьми. *Радянська школа.* 1975. №11. С. 14-21.

446. Щукина Г.И. Активизация учебной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1979. 135 с.

447. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1971. 352 с.

448. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. Москва: Учпедгиз, 1962. 230 с.

449. Эпоха застоя Брежнева Л.И. URL: http://historykratko.com/period-brezhnevskogo-zastoya (дата звернення: 09.07.2017).

450. Юцявичене П.А. Принципи модульного обучения. *Советская педагогика.* 1990. №1. С. 55-60.

451. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.

452. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.

453. Якиманская И.С. Технология дичностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.

454. Якубов. С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи.* 2016. №9 (117). С. 59-72.

455. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957 – 2008). Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 319 с.

456. Яценко С.Л. Педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів у гімназії: автореф. дис. ...канд. *пед. наук : 13.00.01.* Житомір, 2005. 20 с.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)

Фонд 166. Міністерство освіти України

457. Річний звіт про роботу педагогічних вузів УРСР за 1950-1951 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 957. 93 арк.

РОЗДІЛ 4.
ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ.

4.1. Напрями реалізації індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на лекційно-семінарських формах.

Проведений аналіз архівних матеріалів [157; 158; 159; 160; 161; 212; 227; 229; 252; 255; 263; 264; 274; 276; 279; 280; 288; 289; 320; 332; 334; 351; 358], історико-педагогічної літератури [1; 7; 8; 9; 12; 14; 16; 17; 19; 26; 32; 40; 49; 69; 74; 76; 85; 87; 119; 120] дав підстави стверджувати, що впродовж досліджуваного періоду проблема індивідуалізації навчання студентів поступово набувала все більшого впровадження в практику роботи природничо - математичних факультетів вітчизняних педагогічних вищих навчальних закладів. Це привело до урізноманітнення, удосконалення способів здійснення індивідуалізації навчання студентів в аудиторній діяльності, зокрема на загальних для будь-яких спеціальностей та специфічних для природничо-математичних спеціальностей її формах (лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах, практикумах). Розглядаючи способи індивідуалізації навчання студентів виділимо певні напрями її здійснення: попередження та подолання невстигаємості; робота з обдарованими студентами; формування пізнавальної активності та самостійності студентів; індивідуалізація при різних формах організації навчання на заняттях; стимулювання прояву та розвитку індивідуальності тощо. Зауважимо, що групування способів індивідуалізації за названими напрямами умовно, бо деякі способи можна одночасно віднести до різних виділених напрямів.

Історіографічний пошук свідчить про відсутність використання в повсякденному вжитку викладачами вищої педагогічної школи на **І етапі (1950 – 1960 роки)** поняття «індивідуалізація навчання». У ході дослідження встановлено застосування викладачами з метою поліпшення організації навчання певних заходів, аналізуючи які можна припустити факт її здійснення.

Так, *на лекціях* викладачі:

➢ *для формування пізнавальної активності та самостійності студентів:*

– застосовували елементи випереджаючого навчання, повідомляючи заздалегідь плани майбутніх лекцій із зазначенням обов'язкової та додаткової літератури для вивчення, що створювало можливість для попереднього самостійного опрацювання студентами матеріалу курсу із різною глибиною та темпом [316, арк. 65];

– визначали стратегію обговорення питань після перевірки відповідних знань студентів (викладачі методики фізики Одеського державного педагогічного інституту імені К.Д. Ушинського [269, арк. 17]);

– підкреслювали важкі питання, що вимагали особливої уваги студентів [286, арк. 92];

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– замислювалися над відповідністю кількості годин, відведених на лекції, складності матеріалу курсу для певної категорії студентів. Наприклад, була пропозиція майже весь курс психології для студентів 1 курсу подати лекційно, бо він потребує від студентів дуже високого рівня розвитку, за винятком окремих тем чи підтем, з якими студенти вже до певної міри знайомі з шкільного курсу та зможуть засвоїти їх самостійно (доц. кафедри педагогіки та психології Одеського педінституту Л. Драголі [252, арк. 10]);

– проводили за темою минулої лекції коротке опитування студентів з наступним (у випадку незадовільної відповіді) їх викликом на консультацію (доцент кафедри психології Харківського педінституту Д. Арановська [305, арк. 3]);

➢ *для стимулювання до прояву та розвитку індивідуальності* висловлювали власну думку з приводу певних питань. Наприклад, на засіданні кафедри педагогіки Харківського педінституту при обговоренні тексту лекції викладача Г. Чудновської викладачами було висловлене зауваження щодо необхідності показу відношення самого лектора до педагогічної системи Жан-Жака Руссо [324, с. 52].

На *семінарах і практичних заняттях* викладачі:

➢ *для формування пізнавальної активності та самостійності студентів:*

– повідомляли заздалегідь плани майбутніх семінарських занять із зазначенням обов'язкової та додаткової літератури для вивчення [318, арк. 51];

– певним чином розподіляли поміж студентами теми доповідей, призначали на кожну доповідь співдоповідачів й рецензентів (доцент кафедри психології Харківського педінституту О. Кінцевая [316, арк. 33-34]);

– приділяли особливу увагу на заняттях неактивним студентам (викладачі політичної економії Харківського педінституту [317, арк. 49]);

– надавали певним студентам завдання підготувати питання до конкретної доповіді [264, арк. 59];

– викликали не тільки кращих, але й різних за успішністю студентів (викладачі кафедри педагогіки Одеського педінституту [Там само, арк. 54]);

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– контролювали, з необхідною допомогою, підготовку до семінару кожного студента [286, арк. 148];

– після проведення заняття з'ясовували причини відсутності належної підготовки в окремих студентів з подальшою відповідною роботою (викладач кафедри марксизму-ленінізму Харківського педінституту Фомічова [322, арк. 3], викладачі кафедри марксизму-ленінізму Луганського педінституту [346, арк. 25]).

Цікавим, з точки зору досліджуваної нами проблеми, є досвід проведення *лабораторних робіт.* Так, про урахування індивідуальних особливостей

студентів свідчить:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– залучення певних студентів до підготовки лабораторних занять (ознайомлення з організацією заняття, вивчення методики підбора матеріалів) (викладачами ботаніки Харківського педінституту [317, арк. 236]);

– передбачення планом організації лабораторних робіт з усього курсу загальної фізики «поступового поглиблення в кожній лабораторній роботі самостійності у виконанні завдань» (у Київському педінституті [214, арк. 20]);

– повідомлення теми майбутньої лабораторної роботи з фізики заздалегідь з вимогою конспектування матеріалу підручників та вивчення необхідної теорії (викладачами Луцького [348, арк. 17], Одеського [269, арк. 113], Харківського [316, арк. 21] педінститутів);

– індивідуальна допомога студентам в процесі виконання лабораторних робіт (викладачами Одеського педінституту [269, арк. 113]).

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– перевірка студентських конспектів та рівня їх підготовки на початку заняття з можливим недопуском, у випадку відсутності конспекту або незнання теоретичного матеріалу, до виконання лабораторної роботи та відпрацювання її на додатковому занятті (викладачами Луцького [348, арк. 17], Одеського [269, арк. 113], Харківського [316, арк. 21] педінститутів);

– звітування наприкінці заняття студентів про проведення лабораторної роботи з підкріпленням звіту теоретичним матеріалом, знайденим не тільки в конспекті лекцій, але й у підручниках [316, арк. 22].

У ході дослідження встановлено, що на **другому етапі (1961 – 1986 роки)** розвитку досліджуваної нами проблеми:

– по-перше, пильну увагу приділяли відбору студентів у педагогічні вищі навчальні заклади. Наприклад, у 60-ті роки в Одеському педінституті проводилася експериментальна робота із старшокласниками та абітурієнтами з метою визначення нахилів, задатків необхідних для формування педагогічних здібностей [271, арк. 158];

– по-друге, від викладачів вимагали всебічне вивчення під час занять індивідуальних особливостей кожного студента. Зокрема, на фізико-математичних факультетах Бердянського [340, арк. 73], Київського [222, арк. 28; 13, с. 26], Сумського [357, арк. 24], Харківського [299, арк. 34] педінститутів.

Особливостями даного етапу були:

– *розробка викладачами програм з поглибленого вивчення певних дисциплін*. Так, кафедрою вищої та елементарної математики Бердянського педінституту такі програми з математичних дисциплін були розроблені для студентів з підвищеними математичними здібностями [340, арк. 74]. У 1965 – 1966 навчальному році таким чином навчалося 14 студенів-відмінників [Там само, арк. 76];

– с*кладання окремих навчальних планів для груп спеціального набору,* що свідчить про *здійснення на другому етапі зовнішньої диференціації навчання.* Зокрема, у 1964 – 1965 навчальному році в Харківському педінституті навчальні плани для груп спеціального набору біологічного факультету були складені кафедрами ботаніки, зоології та хімії разом із заочним відділом для осіб, що закінчили вчительські інститути, сільськогосподарські інститути, зоотехнічні та ветеринарні інститути та для осіб, що закінчили загальнонаукові факультети [280, с. 15]. У 80-ті роки, наприклад в Ізмаїльському педінституті, поєднували в окремі групи студентів-заочників, що закінчили педагогічні училища [133, с. 40].

Проведене дослідження дозволяє констатувати й *застосування викладачами на другому етапі у повсякденному вжитку понять «індивідуалізація навчання», «диференціація навчання»* та *суттєве розширення в ці роки палітри способів індивідуалізації навчання студентів* у процесі організації лекцій, семінарських, практичних занять, лабораторних робіт.

Так, *<u>на лекціях</u>* з профільних та загально-освітніх дисциплін викладачі:

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– перевіряли засвоєння студентами вузлових питань попередньої лекції з наступним викликом на консультацію непідготовлених студентів (у 70-ті роки викладачі алгебри та геометрії Київського державного педагогічного

інституту імені О.М. Горького [222, арк. 28]);

– на початку лекції та в процесі її читання виявляли рівень розуміння студентами попередньої інформації за допомогою запитань до аудиторії, що передбачали вибіркове знаходження правильної відповіді з кількох запропонованих, та пов’язували наступний виклад теми з відповідями студентів (викладачі педагогіки Київського педінституту [13, с. 22]);

– у ході лекції, там де це було логічно, ще раз роз'яснювали питання, що виявлялися важкими або незрозумілими студентам під час перевірки виконання завдань для самостійної роботи (викладачі педагогіки Сумського педагогічного інституту імені А.С. Макаренко [57, с. 140]);

– для своєчасного виявлення першокурсників, що потребували індивідуальної допомоги, після прослуховування студентами теоретичного матеріалу організовували конспектування ними за методичною розробкою всіх питань лекції з перевіркою та коментуванням деяких конспектів (завідувач кафедрою психології Одеського педінституту доцент В. Котов [268, арк. 20]);

– збільшували число ілюстративних прикладів, використання наочних посібників та проводили постійний пошук найбільш раціональних і дохідливих методів доведення теорем (викладачі математичних дисциплін Сумського педінституту [357, арк. 24]);

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– при викладанні матеріалу ураховували уміння студентів складати плани. Не оголошуючи план лекції, вони надавали завдання студентам, що погано складають плани, скласти план лекції. Ці плани обговорювалися наприкінці лекції на протязі 7-10 хвилин (1-2 плани) та, в якості домашнього завдання, студентам пропонувалося підготуватися до захисту планів, який іноді проводили на семінарах (у 60-ті роки викладачі педагогіки Кам'янець-Подільського педінституту [91, с. 85]).

– надавали студентам перед лекцією розмножений на ротапринті текст, що давало можливість студентам і викладачам, не зосереджуючись на веденні записів, спрямувати увагу на аналіз змісту навчального матеріалу (у 60-ті роки

викладачі математичних дисциплін Одеського педінституту [251, арк. 58]);

– при подачі матеріалу ураховували темп його запису та способи сприймання інформації студентами (у 80-ті роки викладачі психології Житомирського педінституту П. Горностай, Л. Кобзар, О. Скрипченко). Завдяки спеціалізованій аудиторії, яка була обладнана ТЗН і пристроями до них (конструкції доцента Житомирського педінституту М. Мордовця), вони демонстрували студентам план лекції, список літератури, таблиці, малюнки, нові терміни та тексти окремих положень, які студенти не записували (стимулювалося лише їх зорове і слухове сприймання). Близько 65% навчальної інформації, що містила у собі лекція, студенти записували у вигляді схематичних структур (загальних записів слів і речень, скорочених записів, знаків математичної логіки і деяких введених викладачем знаків, що відображали найбільш важливі у психології терміни) [124, с. 25]. Все це створювало можливість для студентів, у яких темп запису лекції був дещо повільним, стежити за ходом думки викладача, міркувати разом з ним і вчасно вести записи в конспектах; для студентів, які порівняно швидко записували сприйняту інформацію, «забігати наперед», засвоювати частково той матеріал, який викладач ще не встиг пояснити, робити свої припущення щодо змісту наступної частини лекції тощо. Суттєвим було й те, що щойно пояснену «порцію» матеріалу студент міг «охопити» поглядом і краще пов’язати її з тим, що в даний момент пояснював викладач [Там само, с. 28];

– використовували структурно-логічні схеми. Зокрема для студентів спеціальності «Фізика та астрономія» з усіх розділів загальної фізики, радіотехніки та деяких розділів теоретичної фізики (викладачі Київського педінституту [224, арк. 6]);

– з урахуванням інтересів та бажання студентів залучали їх до проведення демонстраційного експерименту. Студенту заздалегідь надавали спеціальну картку, в якій було вказано назву досліду та необхідну для його проведення методичну літературу. В процесі демонстрації студентом досліду під час лекції викладач аналізував хід демонстрації, вказуючи на можливі її варіанти

(у 60-ті роки викладачі методики фізики Донецького педагогічного інституту [36, с. 63]);

– використовували питання, що стимулювали увагу, розвивали логічне мислення студентів («Який можна зробити висновок?», «Як би Ви продовжили далі мою думку?») (у 80-ті роки викладачі психології Житомирського педінституту П. Горностай, Л. Кобзар, О. Скрипченко [124, с. 28]);

– розподіляли за певними індивідуальними особливостями студентів на групи для виконання різних ролей в процесі підготовки та проведення лекцій-диспутів (у 80-ті роки викладачі психології Запорізького педінституту). Так, студентів на групи розподіляли за різним ступенем професійної спрямованості. Група бібліографів добирала літературу до теми і рекомендувала одні першоджерела групі аматорів, інші – диспутантам. Група інформаторів виступала з невеликими повідомленнями за дискусійними питаннями. Група диспутантів активно включалася в обговорення питань поставлених інформаторами. На лекції працювала й група студентів, яка випускала спеціальний бюлетень, що висвітлював характер підготовки диспуту, його хід, оцінки студентам. Викладач спрямовував хід дискусії, узагальнював й підводив підсумки. Завдяки такій організації всі студенти потоку приходили на лекцію підготовленими, з інтересом, переконувалися в необхідності психологічних знань для ефективного проведення навчально-виховного процесу в школі [24, с. 32].

Індивідуалізація навчання студентів *на семінарських заняттях* здійснювалася у такий спосіб:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– закріплення за студентами тем доповідей, співдоповідей, повідомлень, конкретних доручень і завдань щодо добору фактичного матеріалу для виступу з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, політичної зрілості (у 70-ті роки викладачами суспільних наук Чернігівського педінституту [68, с. 25]);

– заслуховування та обговорення рефератів, підготовлених кожним студентом, в межах розгляду однієї спільної проблеми, відповідно до його

нахилів, інтересів на основі певних матеріалів, зібраних ним під час проходження практики в конкретних умовах школи (у 60-ті роки викладачами педагогіки Миколаївського педінституту [14, с. 95]);

– використання пізнавальних завдань різних типів, що передбачали відтворюючу, перетворювально-відтворюючу, пошукову діяльність студентів (у 60-ті роки викладачами психології Харківського педінституту (Додаток 1) [139, с. 90-92], у 80-ті роки викладачем педагогічних дисциплін О. Забокрицькою (Додаток 2) [40, с. 80-81]);

– застосування поступово та в залежності від характеру матеріалу навчальних завдань, ступеня розвитку продуктивного мислення студентів трьох типів семінарів: пізнавально-пошукового, пізнавально-практичного, дослідницького (Додаток 3) (у 70-ті роки викладачами педагогіки Запорізького педінституту [94, с. 69]);

➢ *для попередження та подолання невстигаємості* звернення уваги студентів в процесі надання домашнього завдання на можливі труднощі в ході самостійної роботи та шляхи їх подолання (у 70-ті роки викладачами педагогіки Ніжинського педінституту [69, с. 61], викладачами суспільних наук Чернігівського педінституту [68, с. 25]);

➢ *для стимулювання прояву та розвитку індивідуальності:*

– проведення бесід, де кожний мав право висловити своє розуміння обговорюваного питання і навести власні приклади творчого втілення [69, с. 62];

– спрямування кожного студента на ведення щоденника семінару де, окрім занотовування основних положень доповідей, питань доповідачеві та зауважень щодо основного виступу, студент мав підкреслювати як відстоював свою думку доповідач в доповіді та під час обговорення її на семінарі (у 70-ті роки викладачами педагогіки Ніжинського державного педагогічного інституту імені М.В. Гоголя [Там само, с. 64]).

На *практичних заняттях* студентів природничо-математичних спеціальностей викладачі використовували такі способи індивідуалізація навчання, як-от:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– перевірку знання не тільки визначень та формулювань теорем, але і їх доказів;

– підбір задач для рішення з урахуванням різного рівня підготовки студентів (у 60-ті роки завідувач кафедрою вищої математики Одеського педінституту М. Бродський [257, арк. 4]);

– чергування розв'язання біля дошки типових прикладів із самостійною роботою студентів над розв'язанням до трьох прикладів за певний час з допомогою відстаючим та заохочуванням оцінкою студентів, що першими успішно виконали завдання [72, с. 105-106];

– виконання всіма студентами на першій стадії формування умінь однакових завдань, на другій – індивідуальних (у 80-ті роки викладачі фізики [15, с. 76]);

– робота студентів над індивідуальними завданнями в навчальній майстерні (у 60-ті роки викладачі кафедри фізики Донецького [36, с. 67], Харківського [313, арк. 35; Там само, арк. 32] педінститутів);

– летючки, фронтальне опитування різних за успішністю студентів (у 80-ті роки викладачі кафедри вищої математики Київського педінституту Т. Носаль з геометрії, С. Левіщенко з алгебри, М. Жалдак з теорії ймовірностей, Ю. Рамський, Н. Ткаченко з вищої математики [224, арк. 14]);

– виконання студентами індивідуальних контрольних завдань на 10-15 хвилин з поступовим збільшенням ступеня їх самостійності завдяки наявності чи відсутності дозволу користуватися навчальними посібниками (у 70-ті роки викладачі кафедри фізики Київського педінституту М. Мєняйлов, Є. Сандакова, П. Возний [223, арк. 25]);

– елементи стандартизованого контролю (на фізико-математичному факультеті Київського педінституту [222, арк. 28]);

– надання кожному студенту домашнього завдання у вигляді тих прикладів, що саме він не встиг розв'язати на занятті (викладачі вищої математики [72, с. 105-106]);

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– обов'язкове рішення задач, що не були розв'язані вдома більшістю студентів у зв'язку з їх складністю (викладачі кафедри фізики Київського педінституту [217, арк. 23]);

– пояснення біля дошки прикладів, що викликали у більшості студентів труднощі в процесі самостійної роботи на занятті (у 70-ті роки викладачі вищої математики [72, с. 105-106]);

– написання перевірочних контрольних робіт (у 60-ті роки на фізико-математичних факультетах Івано-Франківського [343, арк. 86], Одеського [249, арк. 7] педінститутів);

– приділення пильної уваги при навчанні окремим невстигаючим студентам на основі виявлених індивідуальних особливостей (у 70-ті роки викладачі кафедри вищої математики Київського педінституту старший викладач Е. Котлова, доцент З. Резніченко, старший викладач Л. Можарівська, доцент С. Левіщенко та інші [222, арк. 28]);

– обговорення результатів виконання студентами, особливо на 1-2 курсах, тематичних індивідуальних завдань на подолання прогалин у знаннях шкільного курсу (у 60-ті роки викладачі кафедри фізики Харківського педінституту [313, арк. 35], викладачі математики Черкаського педінституту [55, с. 90]);

– регулярні виступи невстигаючих студентів по результатах виконання домашніх індивідуальних посильних завдань (у 80-ті роки викладачі Івано-Франківського педінституту [56, с. 47]);

– аналіз студентом певної задачі з виконаного індивідуального завдання за вибором викладача в його присутності (у 70-ті роки викладачі кафедри фізики Одеського педінституту [242, арк. 12]);

– контрольне опитування теорії на кожному практичному занятті виключно для невстигаючих студентів (викладачі кафедри математичного аналізу Одеського педінституту [263, арк. 15]);

– щосеместрові контрольні роботи синтезувального характеру, що

містили завдання з шкільної математики з тих розділів елементарної математики, які тісно примикали до шкільної математики (викладачі Сумського педінституту [357, арк. 24]);

– введення для студентів 1 та 2 курсів підсумкових занять по розділам, вивчення яких викликали в студентів утруднення (у 60-ті роки викладачі кафедр ботаніки, зоології, фізгеографії Ворошиловградського педінституту [341, арк. 40]);

➢ *для приділення уваги обдарованим студентам* заслуховування підготовлених ними за власним бажанням невеличких рефератів з найбільш цікавих тем, складних прикладів, оригінальних за способом розв'язання задач (викладачі математичних дисциплін Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького та Миколаївського педагогічного інституту імені В.Г. Белінського [12, с. 15]).

Окремо виділимо цікаву в контексті нашого дослідження методику проведення у 80-ті роки практичних занять з математичних дисциплін із застосуванням *індивідуально-групових форм навчання* викладачами Київського та Миколаївського педінститутів. Зауважимо, що в даній методиці індивідуалізація навчання здійснювалася майже за всіма виділеними нами напрямами. Так, індивідуалізацію здійснювали за змістом, способом здійснення, темпом виконання завдання [17, с. 19]. *При індивідуальній та індивідуально-груповій формах* студенти одержували індивідуальні завдання з теми однакової складності, але різні за змістом, що складалися з трьох частин, розташованих у певному за рівнем складності порядку (Додаток 5). Першу частину студенти виконували протягом 10-15 хвилин. Якщо перевірка показувала, що багато хто з них не упорався з роботою, то фронтально повторювалася теорія зі всією групою, після чого повторно пропонувалося виконати завдання. Якщо ж до заняття не були готові окремі студенти, вони опрацьовували теоретичні питання за підручником, конспектом самостійно чи разом з викладачем, а потім приступали до виконання цієї частини завдання. Перед тим, як приступити до другої частини завдання (виконання якої свідчило про глибину засвоєння теми

заняття), щоб накреслити план розв’язання найбільш типових задач, одну або дві задачі середньої трудності розв’язували на дошці. Якщо окремі із студентів не долали яких-небудь задач, їм надавалася поетапна допомога з використанням алгоритму розв’язання перших задач або давалася відповідна консультація. Якщо ж з якою-небудь задачею не справлялася більшість студентів, її розв’язували перед усією аудиторією біля дошки. Контроль за виконанням 2 частини завдання викладач здійснював або вибірково, або у всіх студентів з використанням технічних засобів навчання. Третя частина завдання передбачала індивідуалізацію роботи студентів з різними математичними здібностями [Там само, с. 21].

Для організації *групових форм* студентів академічної групи, залежно від рівня математичних здібностей, розділяли на 5 типів (Додаток 4) та складали гетерогенні групи з 5 осіб («зірочка») (Додаток 5) [Там само, с. 23]. У кожній підгрупі обирали одного або двох студентів – асистентів викладача [12, с. 12]. Автори методики вважали, що для педінститутів оптимальними є: індивідуально-групова, єдина групова та диференційовано-групова форми організації навчальної діяльності студентів.

При організації *індивідуально-групової форми* асистент викладача роздавав членам «зірочки» першу частину завдання, виконував її сам та перевіряв як впоралися з роботою товариші. За результатами перевірки першої частини та домашнього завдання, яке старший перевіряв на початку заняття з подальшим ознайомленням з результатами викладача, студенти приступали до виконання другої частини індивідуально за власним варіантом з можливою взаємодопомогою та взаємоконтролем за ходом виконання кожної задачі [17, с. 24]. При індивідуально-груповій формі навчання свій зайвий час, що залишився після швидкого виконання обов’язкових завдань, студент-асистент з дозволу викладача використовував для допомоги товаришам підгрупи або для розв'язання ускладнених, цікавих задач творчого характеру [12, с. 13].

Організовуючи єдину групову форму, викладачі надавали усім групам-«зірочкам» однакове завдання, наприклад: «Провести повне дослідження функції

і побудувати її графік». Студенти самостійно знаходили область визначення функції та асистент або викладач визначав етапи виконання завдання відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Наприклад, одні досліджували функцію на парність, періодичність, точки перетину з осями координат; інші — на неперервність; треті, якщо є точки розриву, досліджували поведінку функції ліворуч і праворуч від цих точок, знаходили асимптоти функції; решта досліджувала функцію на екстремум і точки перегину. Закінчивши виконання задач, студенти працювали над іншими етапами завдання, звіряючи одержані результати. За проведеним дослідженням члени групи- «зірочки» спільно будували графік функції. Наслідки досліджень, проведених в інших групах-«зірочках», обговорювалися з усіма студентами фронтально.

При організації диференційовано-групової форми студенти різних груп діставали різне завдання. Наприклад, під час вивчення теми «Наближені методи інтегрування функцій» одні групи проводили обчислення інтегралів методом прямокутника, інші – методом трапеції, ще інші – методом параболи. Члени груп-«зірочок» виконували обчислення самостійно, потім результати зіставляли з можливою дискусією щодо раціональності і точності обчислень залежно від обраного методу [17, с. 24]. Або, наприклад, давали студентам різних груп зчитати різні інтеграли одними і тими ж шляхами, наприклад, $y=x$, $y=x^2$, $y=x^3$, $y^2=x$ від точок (0; 0) до точки (1; 1), і потім порівняти результати та з'ясувати причину їх розходження (виникала проблемна ситуація та групова дискусія). Фази групової дискусії з математичних дисциплін, що апробували дані викладачі, надані в Додатоку 6 [18, с. 69-70].

Розглядаючи досвід індивідуалізації виконання студентами *лабораторних робіт,* підкреслимо наступне. По-перше, умови організації навчання, що сприяли урахуванню індивідуальних особливостей студентів:

- поділ лабораторних робіт з фізики на цикли, відповідно до розділів курсу, та одночасне виконання всіма студентами циклу робіт за однією темою (у 60-ті роки в Київському педінституті [217, арк. 19]);
- розподіл групи для проведення лабораторних робіт на підгрупи (у

70-ті роки в Київському педінституті [223, арк. 26]);

– надання можливості кожному студенту виконувати лабораторну роботу з електрики самостійно (у 70-ті роки на кафедрі фізики Київського [Там само, арк. 8], Харківського [299, арк. 27] педінститутів).

По-друге, методику проведення лабораторних робіт, що передбачала індивідуалізацію навчання. Як і на попередньому етапі, викладачі:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності* вимагали від студентів висвітлювання заздалегідь в спеціальному зошиті рекомендованої літератури з теми, мети роботи, переліку приладів для використання, схем, таблиць і формул для розрахунків;

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– починали заняття з перегляду робочих зошитів студентів та з'ясування за допомогою питань рівня їх підготовки до лабораторної роботи (у 60-ті роки в Донецькому педінституті [36, с. 66]);

– проводили ґрунтовне опитування кожного студента при звітуванні за виконану лабораторну роботу (у 60-ті – 70-ті роки викладачі Сумського, Харківського педінститутів [357, арк. 33; 325, арк. 89; 300, арк. 46; 311, арк. 25]);

– практикували сувору систему відпрацювання пропущених студентами занять та незадовільних оцінок (у ці роки викладачі Ворошиловградського педінституту [341, арк. 25]).

Але на цьому етапі додатково до зазначеного вище викладачі практикували:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– створення на допомогу студентам стендів, на яких були розміщені порядок виконання робіт, основна та додаткова література з лабораторної роботи, форма звіту, графіки виконання (у 60-ті – 80-ті роки в лабораторіях Київського, Одеського педінститутів [224, арк. 7; 242, арк. 11; 241, арк. 25]);

– складання методичних вказівок та посібників для підвищення самостійності студентів в процесі виконання лабораторних робіт (у 60-ті – 70-ті роки викладачі кафедр ботаніки, анатомії та фізіології, фізгеографії

Ворошиловградського педінституту [341, арк. 40]);

– використання диференційованих за рівнем пізнавальної самостійності студентів завдань (у 80-ті роки викладачі природничих дисциплін Тернопільського педінституту імені Я.О. Галана). Як показник ступеня самостійності приймали дозу роз'яснювальної інформації щодо виконання лабораторної або практичної роботи (доза роз'яснювальної інформації велика – в інструкції докладно описані всі етапи роботи, необхідне обладнання й матеріали, вказані результати роботи, висновки з неї; доза роз'яснювальної інформації середня – в інструкції вказана послідовність виконання роботи, необхідне обладнання, результати і висновки з роботи не даються або замість інструкції пропонується план роботи; доза роз'яснювальної інформації мала – дається лише завдання для роботи, послідовність її виконання студенти визначають самостійно) [41, с. 11];

➢ *для приділення уваги обдарованим студентам* самостійний вибір ними за власним інтересом потрібної для проведення практикуму з методики фізики літератури, певного досліду та складання методичної розробки для його проведення (у 60-ті роки в Донецькому педінституті [36, с. 66]);

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– виконання студентами з метою перевірки їх готовності до заняття індивідуальних контрольних завдань на 10-15 хвилин (у 70-ті роки в Київському педінституті викладачі кафедри фізики М. Мєняйловим, Є. Сандаковою, П. Возним [223, арк. 25]);

– аналіз утруднень студентів при проведенні лабораторних робіт (в процесі пошуку зв'язків теоретичного матеріалу з основними ідеями лабораторного завдання, проведенні експерименту, обробки експериментального матеріалу) (викладачі кафедри фізики Ворошиловградського педінституту [341, арк. 25]);

➢ *для стимулювання прояву та розвитку індивідуальності* письмовий звіт по результатах роботи [223, арк. 25], що передбачав висновки про одержані кожним студентом при виконанні роботи навички (в Київському педінституті

[226, арк. 23]).

Історіографічний пошук свідчить, що удосконалення індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти України на **третьому етапі (1987 – 2013 роки)** розвитку досліджуваної нами проблеми відбувалося в умовах: переходу на ступеневу систему підготовки педагогічних кадрів із створенням відповідних навчальних планів та програм освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» [43, с. 10; 46, с. 11; 47, с. 7; 48, с. 9]; поступового впровадження модульно-рейтингової системи навчання [206, арк. 20; 207, арк. 8; 208, арк. 15; 183, арк. 4; 211, арк. 1; 183, арк. 12; 144, с. 89]; особистісно-орієнтованої технології освіти [46, с. 8; 48, с. 9; 166, арк. 8; 183, арк. 12]; академічної мобільності студентів у межах університетів по вертикалі та горизонталі [49, с. 18; 48, с. 15].

Зауважимо, що модульне навчання застосовувалося на природничо-математичних факультетах, наприклад, наприкінці 80-х років викладачами Миколаївського [18, с. 70], у 90-ті роки викладачами Полтавського [144, с. 89], Харківського [207, арк. 8] педінститутів. Для підтримки організації навчально-виховного процесу на нових засадах у Харківському педуніверситеті в межах інституту педагогіки та психології, згідно документів за 2002 – 2003 навчальний рік, була створена науково-дослідна лабораторія з розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у внз, завданнями якої були: розробка теоретичних основ кредитно-модульного навчання у внз; складання навчально-методичних рекомендацій для факультетів, кафедр; консультування викладачів з питань навчально-методичного, інформаційного забезпечення кредитно-модульного навчання [177, арк. 162]. Напрацювання науково-дослідної лабораторії були покладені в основу «Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою», що було затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 29 жовтня 2004 року [114]. У Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова передовими

щодо впровадження кредитно-модульної системи були факультети, що готували студентів природничо-математичних спеціальностей [44, с. 14 -15]. «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу» було затверджене Вченою радою цього університету 22 грудня 2005 року [47, с. 7]. Кредитно-модульна система організації навчального процесу для студентів I-IV курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (денна форма навчання) була запроваджена в університеті з 2006 – 2007 навчального року [45, с. 14; 46, с. 11]. На кафедрах університетів були підготовлені навчально-методичні комплекси з спеціальностей, які, серед іншого, включали: анотації та тематичні плани; робочі модульні програми дисциплін; бібліографічні переліки основної і додаткової наукової та навчально-методичної літератури; переліки демонстративних та довідкових матеріалів; плани та методичні вказівки до семінарських, практичних і лабораторних занять [47, с. 8; 46, с. 11; 48, с. 10].

На цьому етапі спостерігалася спроба продовження, започаткованої на попередньому етапі, певної організації навчання обдарованих студентів. Наприклад, у 90-ті роки на природничому факультеті Харківського педуніверситету постійно вдосконалювали програмно-методичне забезпечення та методику викладання ботаніки, зоології, хімії, геології з урахуванням творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів, що вивчали названі дисципліни поглиблено в спеціальних групах [206, арк. 4; Там само, арк. 9; 194, арк. 1; 195, арк. 16]. У зв'язку з цим у названому педуніверситеті були проведені дослідження впливу на успішність навчання студентів складу студентської групи, згідно яких: більш успішним для студентів всіх рівнів підготовки є навчання в неоднорідних групах [37, с. 37]; на базі сильних однорідних груп доцільно створювати сильні неоднорідні групи [Там само, с. 39].

Характерні особливості третього виділеного нами етапу позначилися на способах індивідуалізації навчання студентів на лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах. Так, *на лекціях* викладачі:

- ➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*
  - розглядали лише складні теоретичні розділи, а з інших – надавали

рекомендації студентам щодо організації самостійної роботи (у 90-ті роки викладач хімії Харківського педуніверситету доцент Т. Слюсаревська [204, арк. 14]);

– залучали певних студентів до проведення демонстраційних дослідів з шкільної програми, що можна застосовувати на уроці та в позаурочній роботі (у 2000-ні роки викладачі методики хімії Харківського педуніверситету [162, арк. 82]).

– практикували діалогову форму навчання за питаннями різного рівня складності (у 2000-ні роки викладачі Харківського педуніверситету доцент кафедри хімії А. Бойко [183, арк. 38], доцент кафедри психології С. Микитюк [179, арк. 24], викладачі біології [136, с. 41]). Приклад питань до студентів спрямованих на досягнення комплексного професійного результату вирішення творчого завдання в підготовці вчителя біології, що передбачали репродуктивно-описову, варіативну (творчу) й проблемно-орієнтовану навчально-пізнавальну діяльність студентів надані в Додатку 7;

– забезпечували просування студентів від низького рівня виконання діяльності до більш високого через послідовне використання на лекціях методів проблемного навчання (у 2000-ні роки викладачі педагогіки [177, арк. 11] Харківського педуніверситету);

➢ *для попередження та подолання невстигаємості:*

– відводили 5-10 хвилин для виступу студентів (у формі повідомлення та презентації) щодо індивідуального виконання винесених на самостійне опрацювання питань (у 2000-ні роки при викладанні курсу історії математики в Уманському педуніверситеті [23, с. 84]);

– розробляли для студентів заочного відділення, що не мали можливості приїздити на міжсесійні заняття, тексти лекцій з найважливіших питань курсу неорганічної хімії (у 90-ті роки викладачі Харківського педуніверситету [204, арк. 18]);

➢ для приділення уваги обдарованим студентам практикували їх виступи з результатами виконання індивідуальних завдань, що мали конкретно

практичне або пошукове спрямування (у 90-ті роки викладач Київського педінституту іноземних мов О. Кондратюк [63, с. 89]);

➢ *для стимулювання прояву та розвитку індивідуальності* застосовували моделювання професійних ситуацій, ситуацій вибору (викладачі Харківського педуніверситету [201, арк. 12]).

На *семінарських заняттях* індивідуалізація навчання студентів відбувалася завдяки:

➢ *для приділення уваги обдарованим студентам* наданню їм можливості за планом семінарських занять самостійно обирати питання і форму подачі (реферат, повідомлення, презентація) для більш глибокого і детальнішого, ніж в посібнику висвітлення (у 2000-ні роки викладачами історії математики Уманського педуніверситету [23, с. 85]);

➢ *для стимулювання прояву та розвитку індивідуальності* використанню системи навчальних задач, що спрямовані на: формування творчого мислення студентів, здібностей своєчасно та адекватно реагувати на зміни в педагогічному процесі, вміння підходити до дитини як до унікальної особистості, яка знаходиться в процесі постійного розвитку; розширення комунікативних можливостей студентів, набуття досвіду педагогічного спілкування; процес самосприйняття особистості, її самовизначення, самовираження, самореалізацію (у 2000-ні роки викладачами педагогіки в Харківському педуніверситеті [135, с. 84]);

– розподілу завдань між студентами з таким розрахунком, щоб кожен з них побував доповідачем, автором розробки і організатором виховного заходу та узагальненню вдалих знахідок, поясненню невдач кожного студента в процесі підготовки та проведення семінарів-спів-бесід (наприкінці 80-тих років викладачами спецкурсу «Методика роботи класного керівника» Київського педагогічного інституту іноземних мов [141, с. 81]);

– розподілу ролі з урахуванням становища студента в групі (лідер чи ні), на курсі, особистісних симпатій, побажань у виборі партнерів при підготовці та проведенні ділової гри «Педрада» (викладачами педагогіки Харківського

університету [84, с. 91]);

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– застосуванню завдань-ситуацій (ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-вправ, ситуацій-оцінок, ситуацій-проблем) (Додаток 9), які передбачали різні рівні готовності студентів до педагогічної діяльності (Додаток 8) під час організації педагогічних ігор, задач, комунікативного тренінгу, рольових ситуацій «студент – учитель, група – клас» (викладачами педагогіки Криворізького педінституту [64, с. 79]);

– використанню з урахуванням професійних нахилів різноманітних за змістом, ступенем складності, методами та прийомами виконання індивідуальних завдань розвивального характеру під час методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю (в Українській інженерно-педагогічній академії у Харкові [30, с. 10 -11]).

На *практичних заняттях* студентів природничо-математичних спеціальностей викладачі здійснювали:

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– диференційований підхід до студентів в процесі методичного аналізу (складання алгоритму, визначення типу, аналіз оформлення) розв'язання розрахункових та експериментальних задач (у 90-ті роки на заняттях з методики викладання хімії в Харківському педуніверситеті доцент К. Курко [204, арк. 15]);

– розв'язання студентами розрахункових задач за індивідуальними варіантами (у 2000-ні роки з усіх модулів неорганічної та аналітичної хімії в Харківському педуніверситеті [184, арк. 10]);

➢ *для приділення уваги обдарованим студентам* розподіл заняття на обов'язкову і творчу частини (для тих, хто намагався самостійно справитися із складнішими і нестандартними завданнями, додатковими питаннями, навчально-проблемними ситуаціями) (у 2000-ні роки викладачем Слов'янського педуніверситету Я. Бойко [9, с. 21]).

➢ *При різних формах організації навчання на заняттях*

реалізовували:

– бригадно-групову форму проведення занять, що передбачала розподіл курсу на бригади, отримання кожною бригадою самостійного завдання, диференціацію «бригадиром» цього завдання стосовно кожного учасника з урахуванням його можливостей (у 90-ті роки для студентів-заочників в Харківському педуніверситеті [187, арк. 89]);

– технології співробітництво «по горизонталі» (взаємонавчання студентів, що знаходилися на однаковому рівні розвитку, парно-груповим методом) та співробітництво «по вертикалі» (виконання студентом, який має вищі результати, краще засвоює матеріал, ролі учителя, наставника). При цьому ураховували: тип мисленнєвої діяльності; наявність в арсеналі студентів понять, потрібних для розуміння навчального матеріалу і встановлення зв'язку між ним; обсяг матеріалу, тобто кількість окремих елементів, що входять до нього (у 2000-ні роки в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленко [65, с. 94]);

– поетапне використання різних групових форм (наприкінці 80-х років при викладанні математичних дисциплін в Миколаївському пединституті). Так, в І семестрі для вивчення студентів, проведення їх умовної типізації, виявлення та швидкої ліквідації прогалин в знаннях використовували індивідуальні або групові (у малих групах з 2-3 осіб) форми навчальної діяльності студентів. У ІІ і ІІІ семестрах формували дрібні групи з 4-5 осіб із ведучими і організовували індивідуально-групові та єдино-групові форми навчальної діяльності, привчаючи студентів до колективної праці. Інші види групових форм навчання, які включали в себе елементи розподілу праці, дискусії та дослідницький метод, – диференційовано-групову форму та групову дискусію запроваджували у IV і V семестрах [18, с. 71].

Розглядаючи досвід індивідуалізації виконання студентами *лабораторних робіт,* підкреслимо, що *урахуванню індивідуальних особливостей студентів сприяли:*

– як і на попередньому етапі організація лабораторних робіт з фізики

замість традиційного цикловим методом, що передбачав одночасне виконання всіма студентами циклу робіт за однією темою [187, арк. 151], відповідність кількості робіт у циклі кількості студентів у групі [203, арк. 2];

– система навчально-методичного забезпечення, що дозволяла, на думку викладачів того часу, здійснити індивідуалізацію в проведенні лабораторних і практичних занять на кафедрі фізики в повному обсязі, передбаченому навчальним планом та навчальними програмами [187, арк. 150].

В аспекті досліджуваного питання викликає інтерес факт підняття на засіданні Ради природничого факультету питання про написання диференційованих методичних рекомендацій до лабораторних занять для звичайних груп та груп з поглибленим вивченням предмету (у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті [206, арк. 7]).

Щодо методики проведення лабораторних практикумів, індивідуалізацію навчання передбачали:

➢ *для приділення уваги обдарованим студентам* виконання ними індивідуальних проблемних завдань з елементами дослідницької роботи (у 90-ті роки з дисциплін кафедри хімії Харківського педуніверситету доцент А. Бойко, доцент Т. Слюсарська [204, арк. 13; Там само, арк. 16; 191, арк. 30]), індивідуальних завдань, що передбачали аналіз декількох варіантів проведення експерименту з обґрунтуванням обраного (у 2000-ні роки з дисциплін кафедри хімії Харківського педуніверситету доцент К. Курко [162, арк. 82; 184, арк. 6]);

➢ *з метою формування пізнавальної активності та самостійності:*

– різноманітна тематика лабораторно-практичних робіт з екології, що містила ознайомчі, експериментальні, проблемно-пошукові лабораторні роботи;

– несення відповідальності за результати експерименту, що виконувався колективно, індивідуально кожним студентом, який самостійно вів свій лабораторний зошит, індивідуально пояснював результати, формулював власні висновки, готував звіт у вигляді наукової статті;

– розподіл студентів для здійснення диференційованої допомоги на три підгрупи з урахуванням рівня знань, здібностей, інтелектуального розвитку;

– участь у колективній роботі викладача у ролі наставника, що постійно втручався в усі дії студентів, нав'язував свої пропозиції або викладача-порадника, який немовби зливався з групою з бажанням провести експеримент новим способом (у 2000-ні роки під час проведення лабораторного екологічного практикуму в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини [126, с. 46]).

Отже, вищезазначене дає підстави для висновку про *характерні особливості виділених етапів:* розробка викладачами програм з поглибленого вивчення певних дисциплін (на другому етапі); перехід на ступеневу підготовку педагогічних кадрів, впровадження кредитно-модульної системи навчання, гнучкість освітніх програм та навчальних планів, академічна мобільність студентів у межах університетів (на третьому етапі). А також про наявність певного досвіду індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах, практикумах з чіткою тенденцією до урізноманітнення, удосконалення способів її здійснення в певних напрямах.

З'ясовано, що *формування пізнавальної активності та самостійності студентів* здійснювалося зокрема: повідомленням заздалегідь планів та літератури з тем майбутніх лекцій, семінарських, практичних занять, лабораторних робіт з вимогою підготовки до останніх; вибором стратегії викладання матеріалу залежно від знань студентів, урахуванням при цьому уміння студентів складати плани, темпу ведення записів та способів сприймання інформації студентами, використанням структурно-логічних схем, діалогової форми навчання за питаннями різного рівня складності, на розвиток логічного мислення, розподілом студентів на групи для виконання різних ролей на лекціях-диспутах, залученням певних студентів до проведення демонстраційного експерименту (*на лекціях*); використанням різноманітних за змістом, ступенем складності, методами та прийомами виконання індивідуальних пізнавальних завдань різних типів, завдань-ситуацій під час організації комунікативних тренінгів, рольових ігор, застосуванню поступово різних типів семінарів (пізнавально-пошукового, пізнавально-практичного, дослідницького), чергуванням розв'язання біля дошки типових прикладів із самостійною роботою студентів з допомогою відстаючим та заохочуванням кращих студентів, наданням кожному студенту домашнього завдання

у вигляді нерозв’язаних ним на занятті прикладів (*на семінарських та практичних заняттях*); виконанням ознайомчих, експериментальних, проблемно-пошукових лабораторних робіт, залученням певних студентів до підготовки лабораторних занять, використанням диференційованих за рівнем пізнавальної самостійності студентів завдань, здійсненням в процесі виконання лабораторних робіт диференційованої та індивідуальної допомоги студентам (*на лабораторних заняттях*).

Попередженню та подоланню невстигаємості слугували такі способи індивідуалізації навчання як: перевірка засвоєння студентами вузлових питань попередньої лекції, короткі виступи студентів щодо самостійно опрацьованих питань, повторне роз'яснення важких та незрозумілих питань, вибір найбільш раціональних і дохідливих методів доведення теорем тощо (*на лекціях*); контрольне опитування теорії та по результатах виконання домашніх індивідуальних посильних завдань на кожному занятті виключно для невстигаючих студентів, обов’язкове рішення нерозв’язаних вдома більшістю студентів у зв’язку з їх складністю задач, пояснення біля дошки прикладів, що викликали у більшості студентів труднощі, аналіз студентом певної задачі з виконаного індивідуального завдання за вибором викладача в його присутності, щосеместрові контрольні роботи синтезувального характеру з шкільної програми, надання деяким студентам окремих завдань на подолання прогалин у знаннях, введення підсумкових занять по розділам, вивчення яких викликали в студентів утруднення тощо (*на семінарсько-практичних заняттях*); перевірка рівня підготовки студентів на початку заняття, аналіз утруднень студентів при проведенні лабораторних робіт, звітування наприкінці заняття студентів про проведення лабораторної роботи, сувора систему відпрацювання пропущених студентами занять та незадовільних оцінок тощо (*на лабораторних заняттях*).

Робота з обдарованими студентами передбачала: їх виступи з результатами виконання індивідуальних завдань конкретно практичного або пошукового спрямування (*на лекціях*); самостійний вибір ними питань для поглибленого висвітлення, розподіл заняття викладачем на обов’язкову і творчу частини, виступи студентів з найбільш цікавих тем, складних прикладів, оригінальних за способом розв'язання задач тощо (*на семінарсько-практичних заняттях*); самостійний вибір

студентами потрібної для проведення практикуму літератури, певного досліду, складання методичної розробки його проведення, виконання ними індивідуальних завдань на аналіз декількох варіантів проведення експерименту з обґрунтуванням обраного тощо (*на лабораторних заняттях*).

Індивідуалізації *при різних формах організації навчання на семінарсько-практичних заняттях* слугували поетапно використовувані різні групові форми, технології співробітництво «по горизонталі» та співробітництво «по вертикалі».

Прояв та розвиток індивідуальності студентів стимулювався зокрема: висловлюванням викладачами власної думки з приводу певних питань, підтримуванням висловлювання думок студентами, створенням ситуацій вибору на лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах; певним розподілом ролей між студентами з обговоренням результатів виконання ролі, формуванням вміння підходити до дитини як до унікальної особистості, набуттям досвіду самосприйняття, самовизначення, самовираження, самореалізації (*на семінарсько-практичних заняттях*); висвітленням кожним студентом в письмовому звіті по результатах роботи висновків про одержані при виконанні роботи навички(*на лабораторних заняттях*).

4.2. Специфіка індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей при інших формах організації навчання.

Проведений аналіз архівних матеріалів [152; 168; 191; 193; 196; 204; 207; 222; 223; 228; 230; 232; 236; 237; 238; 243; 244; 255; 256; 258; 259; 260; 261; 262; 300; 305; 306; 312; 313; 315; 316; 316; 317; 318; 319; 321; 323; 341; 347; 349; 352; 354; 355; 356; 357], історико-педагогічної літератури [13; 14; 18; 21; 23; 32; 43; 45; 46; 47; 48; 49; 56; 57; 74; 86; 114; 117; 132; 133; 140] досліджуваного періоду дав підстави стверджувати про поступове урізноманітнення, удосконалення способів індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на інших формах аудиторної діяльності: додаткових заняттях, консультаціях, колоквіумах, заліках, іспитах.

Дослідженням установлено, що **на І етапі (1950 –1960 рр.)** *додаткові заняття* були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання, бо їх проводили з метою попередження та подолання невстигаємості здебільшого для невстигаючих студентів. В аспекті досліджуваного питання викликає інтерес факт застосування викладачами різних *форм їх організації*, як-от: співбесіда із студентами за темами пропущеного або не підготовленого заняття із з'ясуванням причини відставання (кафедрою марксизму-ленінізму Луганського педінституту [346, арк. 25-26], кафедрою економічної географії Харківського педінституту [318, арк. 201]); повторне виконання лабораторної роботи для недопущених та відстаючих студентів з поясненням останнім незрозумілих питань (кафедрою фізики Харківського педінституту [316, арк. 21-22]); повторний розгляд питань, що були погано засвоєні раніше (викладачами Харківського педінституту [318, арк. 8]); робота над помилками в не зарахованій контрольній роботі (асистентами кафедри математичного аналізу Харківського педінституту Бондаренко, Криворучко, Масловою [286, арк. 111; 317, арк. 252]); практичне заняття для першокурсників з шкільного курсу математики (викладачами кафедри елементарної математики Калітою, Слесаревич, Масол в Чернігівському учительському інституті [361, арк. 31], кафедрою математичного аналізу Харківського педінституту [286, арк. 111]).

Вважаємо, що індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей здійснювалася й на *консультаціях*, про що свідчать певні факти.

По-перше, методика проведення консультацій, на яких викладачі: здійснювали контроль за самостійною роботою студентів [Там само, арк. 70]; обговорювали опрацьовану літературу [321, арк. 6]; відповідали на питання студентів, що виникали в процесі аудиторних занять та самостійної позааудиторної роботи [315, арк. 30; 318, арк. 7; 321, арк. 6]; допомагали у виконанні наданих завдань [323, арк. 8], в підготовці до семінарів [286, арк. 45; Там само, арк. 92; Там само, арк. 148; 317, арк. 49].

По-друге, широке розповсюдження в педінститутах країни (Луганському

[346, арк. 27], Луцькому [348, арк. 17], Харківському [319, арк. 27], Чернігівському [361, арк. 30-31] та інших) індивідуальних та групових консультацій за викликом (або без попередження), які проводили:

– в обов'язковому порядку щотижня для найбільш відстаючих та періодично встигаючих студентів. Наприклад, на таких кафедрах Харківського педінституту як-от: економічної географії [321, арк. 6], фізичної географії [Там само, арк. 168], алгебри та геометрії [286, арк. 20], математичного аналізу та теоретичної механіки [Там само, арк. 111], [318, арк. 75-76], зоології [286, арк. 70], хімії [Там само, арк. 259], іноземних мов [Там само, арк. 60-61], ботаніки [Там само, арк. 23], діалектичного та історичного матеріалізму [Там само, арк. 45], педагогіки [317, арк. 75] та психології [315, арк. 70];

– для кращої підготовки студентів до іспитів (викладачі психології Гордон, Лещенко [317, арк. 94], викладачі кафедри хімії [Там само, арк. 247] Харківського педінституту).

По-третє, приділення особливої уваги викладачами на тематичних, індивідуальних та групових консультаціях не тільки невстигаючим, але й обдарованим студентам [286 , арк. 92; Там само, арк. 259; 318, арк. 231; 323, арк. 8; 348, арк. 17; 356, арк. 47].

По-четверте, проведення протягом першого семестру спеціальних індивідуальних консультацій з першокурсниками щодо з'ясування їх недоліків у знаннях, надання порад щодо кращого засвоєння програмного матеріалу (доцентом кафедри фізики Чернігівського учительського інституту Львовим) [361, арк. 31].

В аспекті досліджуваного питання привертає увагу досвід різних кафедр педінститутів України щодо *чергування викладачів в кабінетах та лабораторіях для консультування студентів,* що приходили по виклику та самостійно [213, арк. 23]. Так, в кабінеті фізики Київського педінституту було установлено щоденне чергування викладачів з 17 до 20. 00. Черговий викладач перевіряв виконання в кабінеті студентами завдань, які вони або не встигли виконати на занятті, або з пропущеного практичного заняття та лекції, й записував у

кафедральний журнал результати перевірки [Там само, арк. 22]. Проявом індивідуалізації навчання можна вважати щоденне чергування в кабінетах і лабораторіях студентів старших курсів з метою допомоги студентам 1-3 курсів у самостійному виконанні домашніх завдань, лабораторних робіт, що було організовано кафедрами фізики та математики Луганського педагогічного інституту [345, арк. 26].

Заслуговує на увагу й *консультативна робота викладачів на заочних відділеннях* педагогічних вузів УРСР. Показовим є підкреслення у «Звіті ХДПІ про роботу на заочному відділенні за 1949-50 навчальний рік» того факту, що «з метою рішучої боротьби з відсивом заочний відділ від загального керівництва навчальною роботою студентів перейшов до індивідуального керівництва з боку деканатів, методистів та викладачів інституту» [290, арк. 8]. Цілям індивідуалізації навчання слугували:

– одно-дводенні, переважно індивідуальні, консультації, що проводили при інститутах. Наприклад, для студентів-заочників Харківської, Полтавської, Сумської областей в Харківському педінституті [Там само, арк. 20];

– виклик заочним відділенням усіх заочників, які не з'явилися на сесію та не виконали навчального плану, всіх студентів випускних курсів на березневий консультаційний тиждень [Там само, арк. 2];

– організація навчання студентів-заочників у міжсесійний період у консультпунктах та в райпедкабінетах. Так, студентам-заочникам надсилалися вказівки щодо планування самостійної роботи в міжсесійний період та листи про початок занять на консультпунктах [278, арк. 7], де викладачі здійснювали: консультації із запитань студентів-заочників [Там само, арк. 12] як в індивідуальній так і в груповій формі [290, арк. 14]; надання кожного тиждня завдань для виконання до наступного тиждня [Там само, арк. 17]; огляд та рекомендацію нової літератури; допомогу студентам у плануванні часу на самостійну роботу, виконанні контрольних завдань, підготовці до заліків, іспитів (у Харківському педінституті [Там само, арк. 19]);

– проведення письмових консультацій [278, арк. 14-15; 297, арк 1].

Зокрема, в інструктивному листі завідувача кафедрою фізичної географії Харківського педінституту для заочників географічного факультету, серед іншого, були рекомендації студентам для отримання відповіді на цікаві для них питання (після вивчення довідкової літератури) звертатися на кафедру до її викладачів письмово поштою [291, арк. 2]. Взагалі по інституту на допомогу студентам-заочникам надсилали методичні листи, методичні вказівки з різних курсів, тексти та стенограми деяких лекцій [278, арк. 14-15].

У процесі наукового пошуку виявлено, що характерним для першого етапу була організація в педагогічних закладах вищої освіти України різноманітних *факультативів, спецкурсів й спецсемінарів.* Про здійснення індивідуалізації навчання свідчить:

– по-перше, сам факт їх організації по різним предметам з метою урахування пізнавальних інтересів студентів, підтримки талановитої молоді. Так, на природничо-географічному факультеті Харківського педінституту в 1951 – 1952 навчальному році були введені додаткові факультативні дисципліни: «Техніка виготовлення наочних посібників» (природниче відділення), «Ескізне малювання» (географічне відділення) [313, арк. 19], «Елементи екології та географії рослин» [323, арк. 15]. На 3 курсі фізичних відділень фізико-математичних факультетів багатьох педінститутів у 1953-1954 навчальному році був прочитаний факультативний курс «Основи промислового виробництва», на 3 курсі математичного відділення – «Практикум в навчальних майстернях», на 4 курсі – «Найпростіші рахункові машини» [356, арк. 40]. У Мелітопольському педінституті введені факультативні курси «Основи промислової технології», «Теорія і практика геодезичних інструментів» [Там само, арк. 41];

– по-друге, тенденція до збільшення кількості факультативів. Наприклад, якщо у 1954 році викладачі фізики Одеського педінституту на засіданнях кафедри ставили питання про введення 1-2 факультативних курсів [270, арк. 4], то вже наступного навчального року на кафедрі фізики проводилися факультативні курси: «Конструкція та ремонт електровимірювальних приладів», «Фізика електронних явищ», «Практикум з вивчення сільськогосподарських

машин», «Фото курс», «Історія фізики» [Там само, арк. 37];

– по-третє, організація факультативів на прохання студентів. Зокрема, на прохання студентів-математиків 4 курсу Одеського педінституту були введені факультативні заняття в ремісничому практикумі в позанавчальний час [Там само, арк. 169]. Кафедрою вищої математики Дрогобицького педінституту в 1959-1960 році був введений спецсемінар з поглибленого вивчення деяких розділів тригонометрії [342, арк. 27];

– по-четверте, пропозиції викладачів щодо переводу деяких факультативних дисциплін в обов'язкові. Наприклад, викладачів природничо-географічного факультету Харківського педінституту [287, арк. 15].

Показовими для нас є спроби викладачів щодо здійснення індивідуалізації навчання на етапі *контролю* за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Наприклад, методика проведення доцентом кафедри психології Харківського педінституту Д. Арановською колоквіумів, а саме: підготовка студентами до *колоквіумів* питань, на які вони бажали отримати відповідь та надання права першої відповіді на них студентам за їх бажанням [305, арк. 3]. А також обговорення на кафедрах: причин низької успішності студентів (кафедра педагогіки та психології [286, арк. 138]); індивідуальних особливостей слабких та сильних студентів, що привели до певного результату екзаменаційної сесії (кафедра алгебри-геометрії Харківського педінституту [Там само, арк. 19-20]).

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що на **другому етапі (1961-1986 роки)**, як і на попередньому, викладачі проводили: додаткові заняття [228, арк. 20; 255, арк. 17; 256, арк. 7; 258, арк. 2; 259, арк. 3; 260, с. 3; 261, арк. 3; 262, арк. 4; 312, арк. 22]; тематичні, індивідуальні та групові консультації [228, арк. 20; 230, арк. 25; 232, арк. 18; Там само, арк. 38; 253, арк. 21; 263, арк. 15; 271, арк. 191; 299, арк. 35; 312, арк. 22; 331, арк. 86; 341, арк. 42; 343, арк. 85]; консультації за викликом (або без попередження) [145, с. 117; 216, арк. 59; 217, арк. 22; 228, арк. 28; 232, арк. 22; 236, арк. 8; 237, арк. 9; 238, арк. 9; 258, арк. 10; 271, арк. 191; 349, арк. 24; 352, арк. 91; 354, арк. 25]. Ці форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів набули

подальшого удосконалення, зокрема в контексті індивідуалізації навчання.

Визначаючи мету *консультації* як надання чіткої цілеспрямованості самостійної праці студентів [140, с. 74], викладачі виділяли її завдання, а саме: встановлення рівня знань студентів на кожному етапі навчання; усунення прогалин в їх знаннях, поглиблення, розширення, закріплення знань; вивчення індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів, здібностей студентів [117, с. 83; 140, с. 74].

У ході дослідження встановлено *різні види проведення консультацій:*

➢ групові тематичні консультації, які організовували:

а). за інтересами студентів (у 70-ті роки в Івано-Франківському педінституті). Для їх проведення заздалегідь пропонували студентам надати питання які їх цікавлять, щоб до відповіді на складні питання підготувався викладач, до інших – студенти. Оскільки в такому випадку під час консультацій студенти набували навичок вести діалог, для несміливих, сором'язливих студентів проводили індивідуальні консультації [117, с. 83];

б). для студентів, які мали прогалини в знаннях (у Львівському університеті). Заздалегідь доводячи до відома студентів тему, план, список літератури (в окремих випадках розділи посібника), які студенти повинні були опрацювати, викладачі здійснювали настанову щодо самостійної роботи над темою. На консультаціях виявляли, що для студентів залишилося незрозумілим, які питання вони хотіли б обговорити ґрунтовніше та проводили невимушену бесіду за цими питаннями [140, с. 78];

➢ індивідуальні консультації:

а). теоретичні індивідуальні консультації, організовуючи які лектор спочатку ознайомлювався з висвітленням незрозумілого для студента питання в його конспекті лекцій. Виявивши неточність чи перекручення, відповідним чином виправляв їх. За потребою, давав пораду, як слухати і конспектувати лекцію. Після цього з'ясовував, який посібник студент читав і чому певне питання залишилося для нього незрозумілим. Далі викладач або надавав студенту більш доступно написаний посібник для самостійного читання,

здійснюючи чи ні певну допомогу, або надавав вичерпну відповідь на запитання студента. Для активізації мислення студента в процесі пояснення матеріалу – ставив до нього запитання, пропонував із сказаного робити висновки, підтверджувати роз'яснені положення власними прикладами, виявляв і вказував на недоліки в напрямі його мислення, радив, як краще спрямувати розумову діяльність [Там само, с. 76];

б). практичні індивідуальні консультації. Так, із студентом, що прийшов на консультацію з нерозв'язаною задачею, консультацію розпочинали із з'ясування ступеня володіння студентом математичним апаратом, необхідним для розв'язання задачі, правильності арифметичних розрахунків. Допомога викладача полягала у виявленні слабких місць в знаннях студента, здійсненні вказівки як ліквідувати помилку, ознайомленні студента з методами і прийомами розв'язування задач взагалі та пропонуванні студенту для самостійного розв'язання в аудиторії й дома аналогічної задачі з обов'язковою перевіркою якості виконання (у Львівському університеті [Там само, с. 77]);

➢ контрольні консультації за викликом (у Сумському педінституті). Їх проводили із студентами щодо виконання ними самостійної роботи, повідомляючи заздалегідь строки проведення контрольних консультацій з кожної теми та оголошуючи наслідки такого контролю на наступній лекції всьому потокові [57, с. 140-141];

➢ екзаменаційні консультації (у Львівському університеті). Організовуючи останні, викладачі не надавали студентам вичерпної відповіді на запитання доки не переконувалися, що вони працювали над розв'язанням питання самостійно та або не справилися з ним, або воно викликало в них підвищений інтерес [140, с. 79].

Підкреслимо, що на другому етапі продовжували практикували *чергування викладачів в кабінетах та лабораторіях для консультування студентів*, наприклад, у Ворошиловградському [341, арк. 41] (Луганському) [347, арк. 74], Івано-Франківському [343, арк. 85], Київському [228, арк. 20], Одеському [283, арк. 8], Сумському [357, арк. 24] та в інших педінститутах країни. У Сумському

педінституті особливо показовим був досвід доцента О. Іноземцева, старших викладачів Л. Шабаль, Ф. Лиман, В. Власенко, що під час чергування в кабінетах інституту у вечірні часи при викладанні матеріалу з математики намагалися застосувати до кожного студента найбільш ефективні методи доведення, використовували контрприклади, наочні посібники [Там само, арк. 24].

Як свідчать результати проведеного дослідження [236, арк. 8; 237, арк. 9; 238, арк. 9; 249, арк. 7], на другому етапі певного удосконалення в контексті індивідуалізації навчання набули й *заходи щодо попередження недоліків у знаннях та подолання невстигаємості студентів-першокурсників.* У ці часи викладачі педінститутів країни практикували:

➢ як і на попередньому етапі:

– додаткові заняття з матеріалу шкільної програми (у 80-ті роки в Івано-Франківському педінституті [56, с. 47]);

– спеціальні зустрічі з першокурсниками для виявлення на перших кроках їх навчання в інституті рівня засвоєння та труднощів при вивченні предметів (у 70-ті роки викладачі кафедри математики Сумського [357, арк. 24], у 80-ті роки викладачі Івано-Франківського [56, с. 46] педінститутів);

➢ додатково до цього:

– обов'язковий колоквіум з курсу математики середньої школи (у 60-ті роки в Миколаївському педінституті [352, арк. 93]);

– винесення частини поточного другорядного матеріалу, ураховуючи перевантаження програм інформацією, на колоквіуми з відсутністю перевірки його засвоєння на іспитах (у 70-ті роки кафедрою вищої математики Київського педінституту [228, арк. 12]);

– додаткові заняття для студентів, що виявили слабкі знання на вступних іспитах (у 60-ті роки на природничо-географічному факультеті Одеського педінституту [236, арк. 8; 238, арк. 9]). Показовим було створення для проведення додаткових занять окремих груп з певних предметів та прикріплення до них викладачів [255, арк. 17], що є, на нашу думку, фактом здійснення зовнішньої рівневої диференціації навчання;

– щотижневі консультації з бесідами щодо пройденого матеріалу (у 60-ті роки викладачі кафедри фізики Харківського педінституту [313, арк. 35]);

– консультації за викликом щодо навчання прийомам логічного запам'ятовування, організації самостійної роботи (у 80-ті роки викладачі Івано-Франківського педінституту [56, с. 47]);

– тісний зв’язок з іншими викладачами з метою вчасної допомоги та спільного вибору шляхів ліквідації відставання (у 70-ті роки викладачі Львівського університету [140, с. 77]);

– складання кураторами своєрідної психологічної картки на кожного з невстигаючих студентів із занесенням до неї індивідуальних психологічних характеристик, що давало змогу розробити докладний план роботи із студентом, ознайомити його з основними психічними процесами й характеристиками та дати певні рекомендації як йому самому, так і викладачам (у 80-ті роки викладачі Івано-Франківського педінституту [56, с. 46]).

Вивчення історико-педагогічних джерел [140, арк. 73; 223, арк. 8; 226, арк. 22; 228, арк. 28; 230, арк. 25; 352, арк. 90-91] переконує в існуванні на другому етапі певних нововведень щодо здійснення індивідуалізації навчання в процесі *контролю* за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Так, для підвищення якості професійної підготовки в цей час почали проводити *атестації студентів*. У 70-ті – 80-ті роки, зокрема на природничому та фізико-математичному факультетах Київського педінституту, атестацію студентів в академгрупі з профільних дисциплін проводили двічі за семестр [222, арк. 10; 223, арк. 5; 228, арк. 25] на основі поточної успішності, результатів складання колоквіумів та контрольних робіт [231, арк. 6; Там само, арк. 14; Там само, арк. 18]. По наслідках атестації визначали кращі 10 та відстаючі 10 груп, переможців соцзмагання між групами на курсі, факультеті та найбільш відстаючі групи, що знайшло, на нашу думку, продовження на третьому виділеному нами етапі в рейтинговій системі контролю. За два семестри в розрізі по групах, потоках, курсах проводили порівняний аналіз наслідків атестації, які висвітлювали в стінній пресі [228, арк. 25]. На профільних кафедрах [231, арк.

13; Там само, арк. 15] створювали групи аналізу атестації, які один раз на місяць на засіданнях кафедр аналізували успішність студентів з дисциплін кафедр [230, арк. 15]. На основі проведеного аналізу викладачі розробляли заходи щодо корекції навчального процесу, надання допомоги відстаючим студентам [Там само, арк. 25; 226, арк. 23; 228, арк. 25; 231, арк. 8; Там само, арк. 13; 232, арк. 13]. Результати поточної успішності, наслідки проведених контрольних робіт, колоквіумів та доцільну корекцію на їх основі навчального процесу обговорювали на засіданнях кафедр профільних дисциплін у 70-ті роки в Сумському [357, арк. 33], Харківському [311, арк. 25] педінститутах.

Заслуговує на увагу здійснення індивідуалізації навчання в процесі складання студентами *заліків, іспитів*. Цікавим, на наш погляд, є досвід:

– надання питань з теоретичного курсу за два місяця до іспитів, вже через тиждень після цього проведення, з метою стимулювання певних студентів, співрозмови-консультації [217, арк. 22], а також надання за місяць до іспиту кожному студенту одного запитання за вибором викладача для ретельної підготовки до нього заздалегідь (60-ті роки викладачами фізики Київського педінституту [300, арк. 35]);

– розробки додаткових вимог до студентів, що висувалися під час складання заліків, іспитів (у 60-ті роки викладачами фізико-математичного факультету Вінницького педінституту). У відповідності з цими вимогами перевірялися не лише знання, уміння та навички з певного предмету, але й педагогічні дані студента як майбутнього вчителя (загальний політичний розвиток, уміння пояснювати явища природи з марксистсько-ленінських позицій, рівень графічної грамотності, культура мови, дикція, уміння раціонально користуватися дошкою, технічними засобами навчання) [333, арк. 17];

– прийому заліку з педагогіки в формі співбесіди за питаннями програми, що обирали студенти самі та на вимогу викладача (у 70-ті роки в Івано-Франківському педінституті [117, с. 85]);

– проведення заліків, іспитів з фізичних та математичних дисциплін для певних студентів біля дошки для усунення можливості користуватися

допоміжними матеріалами (у 60-ті роки в Одеському педінституті [251, арк. 20]);

– прийому іспита у формі бесіди за окремими проблемними питаннями для найбільш підготовлених студентів (тих хто виявив глибоке розуміння питань семінарських занять, опрацював значну кількість спеціальної літератури, працював у науковому гуртку) (у 70-ті роки викладачами педагогіки Київського педінституту [13, с. 27]);

– виставлення оцінки за іспит з врахуванням оцінок студентів з контрольних робіт, колоквіумів (у 60-ті роки викладачами Луцького педінституту [349, арк. 29]), що, на нашу думку, знайшло відображення на третьому етапі в рейтинговій системі контролю;

– застосування автоматичних заліків для добре встигаючих студентів, звільнення від іспитів відмінників (у 60-ті роки в Одеському педінституті [236, арк. 8]).

Корисним є також і запровадження на другому етапі *додаткових заходів боротьби за якість знань*, а саме:

– заслуховування на кафедрах відстаючих студентів із поясненнями щодо причини заборгованості (у 60-ті роки в Бердянському [340, арк. 73], у 70-ті - 80-ті роки в Київському [226, арк. 23; 231, арк. 8; 232, арк. 19], у 60-ті роки в Одеському [256, арк. 16; 258, арк. 9; 260, арк. 22; 261, арк. 12; 263, арк. 21; 271, арк. 191; 273, арк. 9;], Харківському [312, арк. 7] та інших педінститутах);

– звітування на засіданнях кафедри про результати самостійної роботи кращих студентів (у 80-ті роки в Київському [231, арк. 8; 232, арк. 19], у 60-ті роки в Кировоградському [145, с. 117], Одеському [331, арк. 84], у 70-ті роки в Харківському [314, арк 8] педінститутах);

– індивідуальні співбесіди завідувачів кафедрами з окремими студентами (у 60-ті роки завідувача кафедрою математики Івано-Франківського педінституту [343, арк. 86]);

– дозвіл на одноразову здачу забаргованості по заліково-семінарським заняттям [256, арк. 18]);

– проведення агітаторами груп зборів про поточну успішність [259, арк. 19];

– спостереження над відстаючими (шефство) з боку комітету комсомолу, партбюро, деканату, профкому (у 60-ті-70-ті роки в Одеському педінституті [274, арк. 2]);

– роботу з батьками (виклики батьків студентів 1-2 курсів до деканатів, листи батькам з наслідками (позитивними, негативними) роботи невстигаючих студентів (у 70-ті роки в Київському [222, арк. 6], у 60-ті роки Миколаївському [352, арк. 90], Одеському [256, арк. 16] педінститутах), запрошення батьків відстаючих студентів на засідання кафедр [231, арк. 13], подяки батькам кращих студентів [228, арк. 25] (у 80-ті роки в Київському педінституті [231, арк. 13]);

– занесення до Дошки Пошани, винесення подяки кращим за успішністю студентам (у 70-ті роки в Київському педінституті [228, арк. 25]).

У процесі наукового пошуку виявлено продовження введення на другому етапі в педагогічних інститутах *спецкурсів, спецсемінарів, спецпрактикумів та факультативних курсів*. Метою додаткових курсів було поглиблене вивчення окремих розділів науки, узагальнення знань одержаних при вивченні окремих дисциплін [155, арк. 22]. За думкою викладачів того часу факультативні заняття були необхідними для 40% студентів, які відвідували їх охоче [272, арк. 6]. Щодо прагнення викладачів ураховувати інтереси, нахили, здібності студентів свідчать такі факти.

По - перше, детальне обговорення на кафедрах програм, проблематики додаткових курсів із затвердженням Радою факультету. Зокрема, у 60-ті роки кафедрою педагогіки Миколаївського педінституту [14, с. 95], у 80-ті роки кафедрою фізичної географії Київського педінституту [155, арк. 15] додаткові курси обговорювалися для кожної групи окремо з урахуванням фаху, рівня підготовки, досвіду, нахилів студентів.

По - друге, різноманітність тематичної спрямованості додаткових курсів за вибором студентів. Так, у 60-ті роки у Вінницькому, Дрогобицькому, Сумському, Харківському, Чернігівському педагогічних інститутах вводилися спецкурси та

спецсемінари, що розкривали найновіші досягнення з окремих розділів науки та техніки [325, арк. 102; 333, арк. 15-16]. На природничо-географічному факультеті Ворошиловградського педінституту читалися факультативні курси за тематикою нових напрямків, що розвивалися в природознавстві: «Біометрія» (доцентом Т. Івановою), «Загальні закономірності земної кори і органічного світу» (доцентом О. Фісуненко) [341, арк. 42]. У Харківському педінституті був введений спеціальний фізичний практикум з виконання ряду робіт ускладненого типу з використанням сучасних для того часу приладів та схем [325, арк. 90], спецпрактикум з розв'язання задач шкільного курсу фізики [299, арк. 29]. Кафедрою математики читалися спецкурси та спецсемінари «Риманова геометрія», «Міжнародний досвід модернізації курсу математики в середніх школах передових країн світу», «Вступ до сучасного викладу математики» [Там само, арк. 31]. На фізико-математичному факультеті Івано-Франківського педінституту для 2-3 курсу проводився факультатив з креслення, для 1 курсу – факультативний курс бібліографії. Для студентів-фізиків також факультативно проводилися практикум з радіомонтажу та фотосправі, практикум з технічного моделювання, практикум із застосування технічних засобів навчання, для студентів-математиків – практикум з лінійного програмування та ще 3 спецкурси [343, арк. 28]. Факультативні заняття з електро та радіомонтажу проводилися кафедрою фізики Одеського педінституту [241, арк. 16]. Там також спецкурси та спецсемінари за вибором студентів були введені кафедрою математичного аналізу [262, арк. 4] та кафедрою вищої математики [255, арк. 1; 258, арк. 2; 259, арк. 4]. У 60-ті роки на 4-5 курсах у Миколаївському [14, с. 95], Луганському [347, арк. 37], Одеському [247, арк. 6] та інших педінститутах країни проводили спецсемінари з педагогіки. У 70-ті роки для студентів фізико-математичного факультету Одеського педінституту були введені спецкурс «Школознавство» [253, арк. 18], факультативні заняття з етики та естетики, фізвиховання, іноземної мови [274, арк. 12], спецкурс «інфіційні хвороби» [239, арк. 8]. У Тернопільському педінституті в ці роки кафедрою фізики (доцентом Г. Захар'їним) був організований спецпрактикум з методики розв'язання задач

підвищеної складності [259, арк. 19]. Додаткові курси вводилися й на заочному відділенні. Наприклад, у 80-ті роки кафедрою економічної географії Київського педінституту для студентів-заочників був введенний спецкурс «Економічна географія народному господарству» [154, арк. 2].

По - третє, про урахування викладачами інтересів і нахилів студентів свідчить тенденція до збільшення, урізноманітнення додаткових курсів. Наприклад, у Луцькому педагогічному інституті тільки за 1968 – 1969 навчальний рік було введено 5 спецкурсів для фізиків [349, арк. 27]. Тільки кафедрою фізики Одеського педінституту в 1970 – 1971 навчальному році були введені спецкурси «Філософські питання природознавства», «Фізика рентгенівських променів» [242, арк. 6],«Квантова електроніка», «Фізика твердого тіла» [274, арк. 12], спецкурс по основним питанням теоретичної фізики для студентів, що мають додаткову спеціальність фізика [242, арк. 7]. У Сумському педінституті за 1970 - 1971 навчальний рік на фізико-математичному факультеті профільними кафедрами було введено шість додаткових курсів, серед яких розв'язання задач елементарної математики підвищеної складності [357, арк. 23]. У Тернопільському педінституті у 1971 - 1972 навчальному році взагалі по кафедрі математики було введено 5 спецкурсів та спецпрактикумів [359, арк. 18]. Тенденція до збільшення, урізноманітнення додаткових курсів спостерігалася й у Київському педінституті. Так, на природничо-географічному факультеті у 1974 – 1975 навчальному році були прочитані факультативи: «Паразитологія», «Електрохімія», «Методика польових досліджень з географії», «Методика позакласної роботи з біології» [222, арк. 11]. Вже в 1977 – 1978 навчальному році на факультеті читалося 6 спецкурсів, 3 спецпрактикума, 6 факультативів [223, арк. 7-8]. У 80-ті ж роки тільки на кафедрі фізичної географії цього інституту читалося 4 спецкурси та 1 спецпрактикум [155, арк. 22], на кафедрі економічної географії – 4 спецкурси [152, арк. 2].

По-четверте, урахуванню інтересів і нахилів студентів сприяла практика запрошення для читання спецкурсів фахівців з певного наукового напряму, досвідчених викладачів з інших інститутів. Так, у 60-ті роки для читання

спецкурсів та спецсемінарів по фізико-математичних факультетах УРСР у 1966 – 1967 навчальному році було запрошено 46 вчених [333, арк. 15-16], у 1968 – 1969 навчальному році – близько 50 вчених [355, арк. 13]. По природничих на природничо-географічних факультетах у 1966 – 1967 навчальному році було запрошено понад 20 провідних вчених (біологи, хіміки П. Власюк, О. Морокевич, К. Зеров, М. Воінственський та інші). Особливо це практикувалося в Бердичівському, Кременецькому, Харківському, Черкаському та інших пединститутах [333, арк. 25].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу *досвід роботи заочного відділення*. Так, здійсненню індивідуалізації навчання студентів-заочників, як і на попередньому етапі, сприяли:

– одержання кожним студентом плану-календаря міжсесійної роботи, графіка виконання індивідуальних робіт, ліквідації академічної заборгованості (у 60-ті роки в Харківському пединституті [306, арк. 28]);

– проведення в консультаційних пунктах та на сесіях індивідуальних консультацій за викликом (у 80-ті роки в Київському, у 60-ті – 70-ті роки в Одеському, у 60-ті роки в Харківському пединститутах [133, с. 41; 154, арк. 1; 155, арк. 15; 243, арк. 4; 256, арк. 4; 306, арк. 20]). Зокрема, в 70-ті роки викладачі Львівського університету такі індивідуальні консультації проводили з питань організації самостійної праці студентів у міжсесійний період. На консультаціях перевіряли їх конспекти, знайомили з методикою роботи над книгою [140, с. 80];

– організація додаткових занять для невстигаючих та відсутніх на настановній сесії студентів (у 60-ті роки в Одеському [243, арк. 4], Харківському [306, арк. 20] пединститутах);

– надсилання для студентів-заочників лекцій з важливих тем курсів [86, с. 130], методичних матеріалів;

– надання письмових вказівок щодо виконання контрольних робіт, уникнення однотипних помилок, письмових відповідей на запитання студентів (у 60-ті роки в Київському [224, арк. 42], Одеському [244, арк. 3] пединститутах,

у 70-ті роки в Львівському університеті [140, с. 80]).

Новими для цього етапу були такі заходи як-от:

– остаточне зарахування відісланої контрольної роботи студента-заочника після проведення з ним співбесіди (у 60-ті роки викладачами кафедри вищої математики Одеського педінституту [256, арк. 4]);

– написання контрольних робіт з математичних дисциплін заочниками в присутності викладачів з можливими індивідуальними консультаціями (у Київському педінституті [221, арк. 12]);

– надання невстигаючим студентам-заочникам індивідуальних завдань (викладачами Харківського педінституту А. Колесніковою, А. Свашенко, Г. Петренко [306, арк. 20]);

– можливість дострокового складання іспитів для обдарованих студентів у консультаційних пунктах (у 60-ті роки в Сумському [86, с.137], у 80-ті роки в Київському [155, арк. 15] педінститутах).

Вивчення історико-педагогічних джерел переконує в тому, що гуманістична парадигма освіти **третього етапу (1987-2013 роки)** розвитку досліджуваної проблеми привела до суттєвих змін в організації: додаткових занять [175, арк. 2; Там само, арк. 37; 176, арк. 3; 183, арк. 17; Там само, арк. 38; 184, арк. 42; 188, арк. 34; 189, арк. 21; 190, арк. 1; 198, арк. 7; 200, арк. 17; 205, арк. 1; 206, арк. 17]; тематичних, індивідуальних та групових консультацій [170, арк. 2; 183, арк. 2; 184, арк. 21; 191, арк. 49; 201, арк. 3; 202, арк. 63; 205, арк. 1].

Зокрема, при проведенні *консультацій* викладачі почали приділяти увагу здійсненню педагогічної підтримки студентів. Показовим є в 2000-ні роки досвід викладачів методики математики Харківського педуніверситету. Ставлячи за мету педагогічної підтримки в процесі навчального консультування – надання допомоги з приводу становлення особистості студента в умовах надбання вищої освіти, викладачі застосовували різні форми проведення навчальної консультації: індивідуальну (консультації, репетиторство, тьюторство); групову (взаємодопомога, взаємонавчання); колективну. У кожній формі викладач-консультант, виконуючи роль наставника, порадника, для сприяння

особистісному й професійному розвитку студента враховував його індивідуальні особливості (рівень навчальних досягнень, навчальні чи науково-дослідницькі інтереси, потребу в більш поглибленому вивченні навчальної дисципліни, індивідуальний темп навчання, особисте сприйняття поданого матеріалу, психологічні труднощі із взаємодією між студентами тощо) [132, с. 55-56]. Диференційовану педагогічну підтримку викладачі надавали за напрямами: робота із студентами високого рівня успішності в навчанні (сприяння, супровід, інструктаж, участь у ділових іграх, використання інтерактивних методів навчання, емпатійне слухання, психологічна підтримка), що була орієнтована на особистісні задатки студентів; робота з невстигаючими студентами (спостереження, допомога, співучасть у спілкуванні, створення ситуацій успіху, психологічна підтримка (допомога в доланні тривожності, переконання, зацікавленість тощо), індивідуальне і групове консультування, виконання індивідуальних завдань, схвалення, стимулювання до саморозвитку, самоаналіз власної діяльності); супровід у задоволенні особистісних потреб студентів (невпевненість, поточні навчальні утруднення, відсутність навичок самоорганізації тощо) [Там само, с. 57].

Педагогічну підтримку студентів здійснювали й в процесі проведення *додаткових занять.* Останні організовували по результатах колоквіумів, атестацій, контрольних робіт студентів, для тих, хто мав заборгованості після сесії. Як і на попередніх етапах, додаткові заняття були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання. Наприклад, на початку 90-тих років на фізико-математичному факультеті Харківського педуніверситету для їх проведення в одну групу поєднували студентів, що приходили з рядів Радянської Армії, та пояснювали їм додатково погано засвоєний матеріал [189, арк. 21].

Додаткові заняття, консультації використовували й при організації *індивідуальної роботи із студентами-першокурсниками,* що мали слабку підготовку з шкільних курсів [18, с. 71; 183, арк. 18; 184, арк. 10; 188, арк. 34; 206, арк. 4].

На цьому етапі залишилася й практика *чергування викладачів в кабінетах*

та лабораторіях для проведення відробок пропущених занять, консультування, надання допомоги в індивідуальній роботі студентів [191, арк. 52; 192, арк. 1; Там само, арк. 35; 193, арк. 33; 196, арк. 6; 205, арк. 10].

Як свідчать результати проведеного дослідження, суттєвих змін на третьому етапі отримав *контроль* за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Як і на попередньому етапі проводилися атестації студентів [45, с. 32; 46, с. 37; 49, с. 47 ; 170, арк. 8; 183, арк. 15; 190, арк. 30; 208, арк. 10], застосовувалися описані вище додаткові заходи боротьби за якість знань [49, с. 15; 183, арк. 17; 184, арк. 12; 188, арк. 67; 189, арк. 26; 192, арк. 38; 193, арк. 27; 204, арк. 7; Там само, арк. 12; Там само, арк. 38; 205, арк. 2; Там само, арк. 15]. Але були й *певні нововведення.* По-перше, у 2000-ні роки у вищих педагогічних навчальних закладах *запроваджена 12 бальна шкали оцінюванн*я, під яку на кафедрах були розроблені критерії оцінки знань [183, арк. 12].

По-друге, введений *рейтинговий контроль*, метою застосування якого передбачалася максимальна індивідуалізація навчального процесу. Його розповсюдження відбувалося поступово. Якщо у 90-ті роки, наприклад, викладачами математики Харківського педуніверситету був підготовлений рейтинговий аркуш для студентів 1 курсу фізико-математичного факультету тільки до розділу «Векторна алгебра» [168, арк. 18]. То вже у 2000-ні роки для запровадження рейтингових показників на кафедрах педуніверситетів були створені описи навчальних дисциплін, в яких, окрім іншого, надавався детальний виклад методу формування підсумкової оцінки [48, с. 11; 49, с. 14; 114, с. 22-23; 206, арк. 3]. З видами навчальної аудиторної та індивідуальної роботи й кількістю балів за кожен вид виконаної роботи студентів знайомили на початку вивчення кожного курсу. В Уманському педуніверситеті цю інформацію вносили на картку-схему організації навчального процесу та надавали кожному студенту окремо [23, с. 88]. В Інституті фізико-математичної та інформаційної освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова в 2005 – 2006 навчальному році перейшли на 100-бальну шкалу оцінювання навчальної діяльності студентів на I-III курсах з усіх навчальних дисциплін [45, с. 15]. У навчально-методичні комплекси з спеціальностей були включені завдання для тематичного і поетапного контролю, питання до підсумкового контролю – заліку або іспиту [46, с. 11; 47, с. 8; 48, с. 10]. З

1 вересня 2007 року на перших курсах денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» були відмінені залікові книжки. У 2007-2008 навчальному році для організаційно-методичної підтримки студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу був сформований Інститут академічних кураторів ESTS, яким разом з представниками органів студентського самоврядування й виховним відділом університету було розпочато відпрацювання механізмів розрахунку навчальних рейтингів студентів в академічних групах, на курсах, серед студентів інститутів та висвітлення рейтингових показників з наступним їх обговоренням [47, с. 9]. На основі рейтингових показників надавали звання «кращий студент групи», «кращий студент курсу», «кращий студент факультету» [43, с. 10]. Починаючи з зимової сесії 2007– 2008 навчального року, яка була проведена у формі підсумкової атестації, були запроваджені нові відомості обліку успішності і протоколи засідання Державної екзаменаційної комісії, які передбачали реєстрацію навчальних досягнень студентів за традиційною шкалою, 100-бальною шкалою та європейською шкалою ESTS [47, с. 11].

По-третє, нововведенням третього етапу було широке розповсюдження *тестової форми* попереднього, поточного та підсумкового контролю знань [45, с. 32; 46, с. 37; 204, арк. 13], *модульного контролю* [45, с. 32; 46, с. 37; 49, с. 47]. Показовим є застосування в 90-ті – 2000-ні роки різнорівневих тестів у Бердянському, Київському, Тернопільському, Харківському педуніверситетах [32, с. 132; 48, с. 11; 49, с. 14; 74, с. 10-11; 207, арк. 16].

Зокрема, у 2000-ні роки викладачі педагогіки Бердянського педуніверситету використовували нестандартизовані тести, що відповідали можливому рівню засвоєння навчального матеріалу студентами: початковий рівень засвоєння (пригадування та впізнання матеріалу) – тести на вибір відповіді; рівень розуміння навчального матеріалу, вміння його аналізувати та синтезувати – тести на конструйований метод виконання (завдання на відповідність, правильну послідовність та інші); рівень вміння оперувати певними навчальними категоріями – тестові завдання напіввідкритої форми (дати коротку однозначну відповідь на запитання, вставити пропущені літери,

слова, речення, закінчити розпочату думку, вписати необхідні формули, виконати математичні дії – без готових варіантів відповідей); рівень вміння логічно опрацьовувати отриману інформацію, наводити приклади, обґрунтовувати, застосовувати певні теоретичні знання на практиці – тестові завдання відкритої форми (проблемного характеру, які потребують розгорнутих міркувань) [74, с. 10].

Різні за побудовою тести використовували для індивідуалізації навчання на різних етапах моніторингу навчальної діяльності студентів. На етапі вхідного тестування (визначення рівня готовності студентів до сприйняття певного матеріалу) на вступній лекції використовували претести (попередні тести) закритої форми на вибір правильної відповіді. Під час поточного контролю тести застосовували на аудиторних заняттях для здійснення коригування навчальної діяльності студентів. У процесі тематичного і періодичного контролю використовували формуюче (спрямоване на своєчасне виявлення й усунення прогалин у знаннях студентів) та діагностичне тестування (спрямоване на установлення причин прогалин у знаннях студентів). За результатами виконання претестів та формуючих тестів деталізували навчальний матеріал, дещо знижували рівень складності завдань, приймали рішення щодо організації додаткових занять та індивідуальних консультацій. Для підсумкового тестування використовували тести навчальних досягнень, або сумативні тести [Там само, с. 11].

Зовсім інші тести трьох рівнів використовували викладачі теоретичної фізики Тернопільського педуніверситету для контролю якості засвоєного матеріалу курсів «Теоретична фізика. Класична механіка», «Теоретична фізика. Електродинаміка», «Теоретична фізика. Квантова механіка». Перший рівень передбачав відповіді на питання з певного теоретичного курсу, що вимагали від студентів знань основних формул, формулювання понять та законів (5 завдань на вибір правильної відповіді серед існуючих, підтвердження чи заперечення певного твердження, заповнення пропущених місць в реченні, в списку). За кожне завдання студент отримував 1 бал. Другий рівень – дві задачі, що вимагали

нескладних обчислень, володіння тематичним та логічним апаратом. За кожну задачу студент отримував 2 бали. Третій рівень передбачав виконання складнішої задачі, за яку студент отримував 3 бали [32, с. 132].

По-четверте, особливістю даного етапу є те, що для проведення звичайних та ректорських [204, арк. 10; 205, арк. 2] контрольних робіт у 90-ті – 2000-ні роки викладачі Київського, Харківського, Уманського та інших педуніверситетів все частіше використовували *індивідуальні диференційовані завдання різного рівня складності* [23, с. 103; 168, арк. 18; 183, арк. 9; Там само, арк. 45; 187, арк. 89; 193, арк. 27; 211, арк. 1]. Цікавим є досвід викладачів історії математики Уманського педуніверситету, що у 2000-ні роки практикували: можливість зміни студентом варіанту домашньої щосеместрової контрольної роботи (всього варіанту чи окремих завдань) за згодою викладача; можливість отримання консультацій від викладача, що припинялися за два тижні до кінцевого терміну виконання; письмову самооцінку кожного виконаного завдання студентом; зарахування контрольної роботи з кінцевим результатом не менше ніж 11 балів [23, с. 103-104]. А також досвід викладачів природничого факультету Харківського педуніверситету щодо проведення, з урахуванням особливостей контингенту студентів-заочників, в 90-ті роки захисту контрольних робіт перед аудиторією [207, арк. 8].

По-п’яте, серед нововведень можна назвати й те, що окрім традиційних форм контролю за самостійною роботою студентів викладачі педуніверситетів використовували *інноваційні* [190, арк. 23]. Так, у 90-ті роки на кафедрах Харківського педуніверситету були розроблені комплексні кваліфікаційні завдання для випускників (тексти завдань в 30-ти варіантах) [211, арк. 1]. При викладанні курсу органічної хімії викладачі застосовували: дискусії, складання коротких конспектів з основоположних питань кожної теми, опорних схем, карток-завдань, рішення експериментальних задач [191, арк. 30; 204, арк. 13]. У 2000-ні роки викладачами Київського педуніверситету використовувалися педагогічні есе, анотації до першоджерел, захист авторських проектів [45, с. 32; 46, с. 37], конкурси, олімпіади, брейн-ринги, вікторини, рольові ігри, диспути, тренінги, аукціони, прес-конференції, виставки творчих робіт, тьюторські заняття, проблемно-

пошукові завдання [48, с. 11; 49, с. 14]. Викладачами Харківського педуніверситету допускалося авансування навчання, тобто надання можливості студенту набуття знань без оцінювання [183, арк. 12].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й форма проведення *іспиту* з загальної, вікової та педагогічної психології у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті, що відбувався поетапно у письмовій формі та передбачав: складання кожним студентом звіту за певний період, в якому подавався аналіз теоретичного матеріалу з окремих проблем; розв'язання психологічних задач; написання анотацій до не менше 10 психологічних статей з психологічних журналів, обраних студентом за власним бажанням [201, арк. 68]. Та надання у другій половині 80-х років викладачами психології Дніпропетровського державного університету студентам на першій лекції на вибір (з врахуванням їх особистих інтересів і можливостей) двох варіантів спеціального питання іспиту. Перший варіант передбачав вивчення студентом теоретичного питання [21, с. 41] за певними вимогами: самостійно сформульована тема (не повинна дублювати підручник), обов'язкове опрацювання не менш як двох монографічних джерел з відповідними загальними висновками, оформлення своєї відповіді у вигляді тез з можливим посиланням на опрацьовану літературу під час відповіді. Другий варіант – проведення студентом спеціального психологічного дослідження, аналіз одержаних результатів, оформлення роботи [Там само, с. 43]. А також факт залучення викладачем методики хімії доцентом К. Курко у 2000-ні роки певних студентів до проведення частини колоквіумів (хімічних диктантів, індивідуальних письмових завдань на картках) [162, арк. 72].

Показовими для нас є й *додаткові заходи боротьби за якість знань.* А саме в 90-ті роки рішення: кафедри фізики про закріплення за кожним викладачем певної кількості невстигаючих студентів, за підготовку до іспитів яких він мав відповідати [190, арк. 16]; кафедри психології щодо індивідуальної допомоги в підготовці до іспитів студентам, що не відвідували заняття з поважних причин [179, арк. 32]; Ради фізико-математичного факультету щодо нагородження відмінників, які показали зразкову дисципліну, активність в громадській роботі премією імені Г.С. Сковороди [211, арк. 8].

Результати проведеного дослідження [171, арк. 9; 175, арк. 49-51; 178, арк. 55; 179, арк. 33; 183, арк. 43] дозволяють стверджувати, що на третьому етапі для урахування інтересів, поглиблення знань студентів природничо-математичних спеціальностей продовжували вводити *спецкурси, спецсемінари, факультативи.* Як і на попередніх етапах, додаткові курси мали різноманітну тематику. Наприклад, у 1990-1991 навчальному році на фізико-математичному факультеті Харківського педуніверситету кафедрами фізики та математики читалися спецкурси: з фізики напівпровідників [209, арк. 36]; «Вступ до суперматематики» [Там само, арк. 43; 188, арк. 45]; «Опуклі фігури і багатогранники» [Там само, арк. 79]. З урахуванням знань студентів-заочників для них був розроблений спецкурс «Дослідження функцій, побудова графіків аналітичних функцій» [188, арк. 45; 209, арк. 43]. У 1997 – 1998 навчальному році на кафедрі фізики були створені спецкурси «Основи обчислювальної техніки», «Рентгенівська дифрактометрія» [187, арк. 151]. У цьому ж навчальному році на природничому факультеті читали: 1 спецкурс кафедрою анатомії, фізіології та валеології [192, арк. 23], 2 спецкурси та 1 факультатив кафедрою інформатики [187, арк. 253-254], 1 спецкурс кафедрою філософії, 1 – кафедрою психології [Там само, арк. 250]. У 2003 – 2004 навчальному році на фізико-математичному факультеті читався 1 спецкурс кафедрою педагогіки [177, арк. 151].

Продовжувало відбуватися збільшення, урізноманітнення додаткових курсів. Якщо у 1995 – 1996 навчальному році викладачами сектору математики Харківського педуніверситету читалося 6 спецкурсів та 1 спецсемінар [199, арк. 31], то вже у 1997 – 1998 навчальному році для студентів з другого по п’ятий курс читалося 23 спецкурси та спецсемінари [187, арк. 251]. У цьому ж навчальному році на фізико-математичному факультеті читалося спецкурсів, спецсемінарів, факультативів: по кафедрі фізики – 18 [Там само, арк. 252]; по кафедрі інформатики – 20 [Там само, арк. 253-254]; по кафедрі психології - 2, по кафедрі філософії – 1 [Там само, арк. 250]. Якщо в 1995 – 1996 навчальному році на природничому факультеті читалося 19 додаткових дисциплін, з них 3 – по сектору хімії [206, арк. 23], 13 – по сектору біології [194, арк. 15]. То вже

наступного року сектором біології було затверджено 16 [195, арк. 19; 207, арк. 14], у 1997– 1998 навчальному році сектором хімії – 5 додаткових курсів [205, арк. 19].

Підкреслимо, що при складанні програм спецкурсів та спецпрактикумів викладачі продумували здійснення диференціації навчання. Наприклад, викладачі кафедри хімії Харківського педуніверситету в 90-ті роки переймалися створенням в певних темах умов для розвитку творчих здібностей студентів [191, арк. 55; Там само, арк. 58].

Отже, проведене дослідження дозволяє аргументовано стверджувати про поступове удосконалення впродовж виділеного періоду індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на додаткових заняттях, консультаціях, колоквіумах, заліках, іспитах. Встановлено, що *додаткові заняття* були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання. Систематизовані *різні форми їх організації* з метою попередження та подолання невстигаємості (співбесіда за певними темами із з'ясуванням причини відставання, повторне виконання лабораторної роботи з поясненням незрозумілих питань, повторний виклад погано засвоєних питань лекції, практичне заняття з повторним формуванням вмінь, робота над помилками в контрольній роботі, додаткові заняття з матеріалу шкільної програми тощо).

Визначені *ціль та завдання консультації в контексті індивідуалізації навчання.* Констатовано розповсюдження впродовж досліджуваного періоду консультацій за викликом. Встановлено проведення *різних видів консультацій:* групової тематичної (за інтересами, для студентів певного рівня розвитку, з метою подолання прогалин у знаннях); індивідуальної (теоретичної, практичної, для несміливих, сором'язливих студентів); контрольної консультації за викликом; екзаменаційної консультації. Виявлено, що гуманістична парадигма освіти третього етапу позначилася на зміні позиції викладача в процесі проведення консультацій, спрямуванні його уваги на здійснення диференційованої педагогічної підтримки студентів, надання їм допомоги в ролі наставника, порадника з приводу становлення особистості в умовах надбання вищої освіти. Підкреслено наявність

впродовж виділеного періоду досвіду різних кафедр щодо чергування викладачів в кабінетах та лабораторіях для консультування студентів. Визначений як прояв індивідуалізації навчання досвід щоденного чергування студентів старших курсів з метою допомоги студентам 1-3 курсів у самостійному виконанні домашніх завдань, лабораторних робіт. Систематизовані заходи щодо індивідуалізації консультативної роботи із студентами-заочниками на сесії, в консультаційних пунктах, шляхом проведення письмових консультацій.

Доведена пильна увага викладачів природничо-математичних дисциплін щодо своєчасного попередження недоліків у знаннях та *подолання невстигаємості студентів-першокурсників.* Систематизовані вживані з цією метою заходи: спеціальні зустрічі з першокурсниками для виявлення рівня засвоєння та труднощів при вивченні предметів, колоквіум з курсу середньої школи, додаткові заняття з матеріалу шкільної програми, перенесення перевірки частини поточного другорядного матеріалу з іспитів на колоквіуми, щотижневі консультації з бесідами щодо пройденого матеріалу, консультації за викликом щодо навчання прийомам логічного запам'ятовування, організації самостійної роботи, тісний зв’язок між викладачами для спільного вибору шляхів ліквідації відставання, складання кураторами психологічної картки на кожного з невстигаючих студентів.

Визначені впродовж досліджуваного періоду певні *нововведення щодо здійснення індивідуалізації навчання на етапі контролю:* атестації студентів з проведенням, створеними на профільних кафедрах групами аналізу атестації, обговорення успішності студентів з розробкою заходів щодо корекції навчального процесу (на другому етапі); введення рейтингового контролю, розповсюдження тестової форми попереднього, поточного та підсумкового контролю знань, модульний контроль, використання, окрім традиційних форм контролю, інноваційних (педагогічні есе, захист авторських проектів, конкурси, олімпіади, брейн-ринги, вікторини, рольові ігри, диспути, тренінги, аукціони, прес-конференції, виставки творчих робіт, тьюторські заняття, проблемно-пошукові завдання тощо) (на третьому етапі). Виявлений певний досвід здійснення індивідуалізації навчання в процесі

складання студентами колоквіумів, заліків, іспитів. Систематизовані додаткові заходи боротьби за якість знань студентів природничо-математичних спеціальностей: звітування на засіданнях кафедри відстаючих студентів про роботу над програмним матеріалом, причини заборгованості, кращих студентів про результати самостійної роботи, індивідуальні співбесіди завідувача кафедрою з окремими студентами, проведення кураторами груп зборів про поточну успішність, шефство над відстаючими, листи батькам з наслідками (позитивними, негативними) роботи невстигаючих студентів та інше.

Виявлені впродовж досліджуваного періоду *характерні особливості введення,* з метою поглибленого вивчення окремих розділів науки, узагальнення знань з окремих дисциплін, *додаткових курсів:* детальне обговорення на кафедрах їх програм, проблематики з урахуванням фаху, рівня підготовки, досвіду, нахилів студентів; різноманітність тематичної спрямованості додаткових курсів; тенденція до їх збільшення, урізноманітнення; практика запрошення на другому етапі для читання спецкурсів досвідчених викладачів з інших інститутів.

4.3. Форми і методи індивідуалізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей.

Аналіз архівних матеріалів [155; 170; 172; 173; 174; 175; 176; 178; 179; 181; 182; 83; 184; 189; 190; 191; 193; 198; 201; 205; 206; 207; 208; 210; 213; 214; 222; 224; 226; 228; 237; 253; 287; 298; 311; 317; 318; 319; 321; 322; 344; 345; 348; 349; 352; 353; 356; 357; 360; 361], історико-педагогічної літератури [9; 10; 12; 14; 21; 22; 23; 29; 32; 39; 46; 47; 48; 49; 50; 55; 56; 58; 61; 62; 63; 66; 69; 74; 77; 83; 95; 99; 125; 139; 140; 144; 146] засвідчує, що протягом досліджуваного періоду викладачами педагогічних закладів вищої освіти України здійснювалася індивідуалізація самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей.

Згідно результатів проведеного дослідження вже на **І етапі (1950 – 1960 роки)**

викладачі педінститутів УРСР приділяли значну увагу *раціональній організації самостійної роботи* студентів, оскільки:

- вносили пропозиції щодо перегляду навчальних планів з метою вивільнення часу на якісну самостійну роботу студентів (викладачі фізико-математичного та природничо-географічного факультетів Харківського педінституту [287, арк. 10]). І дійсно, згідно інструктивного листа МВО СРСР за №1-100 від 15. IX. 1956 року в педагогічних інститутах скоротили лекційні години певних курсів, надали теми для самостійного опрацювання студентами, ввели дні самостійної роботи студентів [214, арк. 19];
- регулярно рецензували та обговорювали на кафедрах нові підручники в аспекті ефективності їх застосування для самостійної роботи студентів на певному етапі навчання. Так, у відгуку на 2-й том підручника М. Гребенча та С. Соловьова «Курс математичного аналізу» професорами Харківського педінституту був зроблений висновок, що «книга, будучи досить важкою для самостійного читання студентами 2 курсу, буде прекрасним посібником для студентів старших курсів, особливо при підготовці до державних іспитів» [298, арк. 1];
- проводили презентацію кращими студентами старших курсів власного досвіду організації самостійної роботи на відповідних методичних нарадах;
- здійснювали обмін досвідом викладачів на методичних нарадах з питань організації самостійної роботи студентів [345, арк. 30], на засіданнях Ради інституту (у Кам'янець-Подільському педінституті [344, арк. 28]).

Показовим є виділення викладачами наявних в цьому питанні недоліків. Наприклад, у доповіді викладача кафедри фізичної географії Харківського педінституту І. Слуцкіна були названі напрями необхідної діяльності викладачів щодо їх подолання:*допомога студентам в їх самостійній діяльності та контроль за її виконанням* [321, арк. 76]. Підкреслимо, що вибір шляхів організації даних напрямів передбачає урахування індивідуальних особливостей студентів.

До них можна віднести застосовувані в даний час викладачами *форми навчання студентів 1 курсу раціональній організації самостійної роботи* взагалі незалежно від специфіки дисципліни. Так, викладачі Івано-Франківського [343, арк. 83; Там само, арк. 90], Київського [213, арк. 21; 214, арк. 18], Луцького [348, арк. 15], Одеського [264, арк. 145], Харківського [286, арк. 123; 318, арк. 267], Чернігівського [361, арк. 28] та інших педінститутів проводили екскурсії в бібліотеку, лекції, бесіди з основ бібліотечно-бібліографічних знань, щодо методики самостійної роботи над книгою. Цікавим є й прикріплення до кожної групи 1 курсу в Кам'янець-Подільському педінституті для допомоги студентам та контролю за організацією й виконанням ними самостійної роботи викладача [344, арк. 27].

Важливими з огляду на досліджувану проблему були і *практиковані викладачами на всіх курсах*:

– надання вказівок щодо організації самостійної роботи над певними питаннями під час лекцій, практичних занять, консультацій (кафедрами педагогіки та профільних дисциплін педінститутів країни) [353, арк. 18; 356, арк. 47];

– проведення виставок спеціальної та додаткової літератури з предмету (кафедрою хімії Харківського педінституту [317, арк. 247]);

– читання лекцій та доповідей « Як працювати з книгою», «Як готуватися до семінарських занять», «Як писати конспекти» виключно для студентів будь-якого курсу з дуже слабкими навичками самостійної роботи з книгою (кафедрою історії КПСС Київського педагогічного інституту іноземних мов [2, с. 64-65]);

– надання завдань для самостійної роботи студентів із здійсненням індивідуального обліку їх виконання (у Луганському [346, арк. 25-26], Одеському [270, арк. 107], Харківському [323, арк. 8] педінститутах). Цікавим для нас є звернення викладачами уваги на неможливість обмеженої тематики контрольних робіт, зокрема для заочників, що приводило до значної кількості робіт на одну тему та списування [278, арк. 20].

– індивідуальна допомога в раціональній організації самостійної роботи за курсом, у виконанні наданих завдань (у Харківському педінституті [318, арк. 102; 322, арк. 3]);

– проведення бесід для кожного курсу «Як необхідно готуватися до іспитів», «Про обов'язкове використання підручників» (у Харківському педінституті [317, арк. 247]);

– реалізація різних способів перевірки результатів самостійної роботи студентів: виклик окремих студентів на лекціях [296, арк. 111-112] та практичних заняттях; проведення контрольних робіт, колоквіумів; перевірку зошитів з домашніми завданнями [318, арк. 75-76; 321, арк. 168; 348, арк. 17; 286, арк. 111-112; 361, арк. 30-31], конспектами студентів з самостійно пророблених тем [214, арк. 20; 323, арк. 8; 317, арк. 6; Там само, арк. 74; 286, арк. 111-112; Там само, арк. 123], слухання окремих студентів щодо організації та результатів їх самостійної роботи, підготовки до державних іспитів (на кафедрах фізичної географії Харківського педінституту [321, арк. 40-41] та фізики Чернігівського педінституту [361, арк. 30-31]).

У контексті досліджуваної проблеми привертає увагу й досвід індивідуалізації навчання студентів у процесі організації виконання ними *курсових робіт,* а саме:

– одержання тем курсових робіт студентами заздалегідь (мінімум за два місяца до терміну подачі) в меньш загруженому півріччі та вибір студентами теми добровільно (на кафедрі фізики в Харківському педінституті). Очевидь враховувалися інтереси студентів, темп їх включення в роботу та її виконання;

– надання студентам різних за характером робіт. Наприклад, курсові роботи з матаналізу та теоретичної механіки в Харківському педінституті мали в основному реферативний характер та в багатьох випадках декілька поширювали та поглиблювали програмний матеріал. Однак, окремим студентам надавалися теми, що передбачали елементи самостійного дослідження [286, арк. 112];

– проведення викладачами для допомоги студентам у написанні курсових робіт групових та індивідуальних консультацій (на кафедрі фізики Харківського педінституту [316, арк. 22]);

– організація з метою стимуляції певних студентів до серйозної праці не тільки їх ознайомлення з ретельною рецензією викладача на роботу, але й публічного захисту курсових робіт (на кафедрі фізики Одеського педінституту [269, арк. 3]).

У процесі наукового пошуку виявлено, що на **другому етапі (1961 – 1986 роки)** розвитку досліджуваної проблеми в Київському, Луганському, Одеському, Харківському педінститутах факультети разом з кафедрами розробляли *плани-завдання для самостійної роботи кожного студента, які містили*: дисципліни та їх обсяг для вивчення протягом року із зазначенням семінарів, практичних занять, колоквіумів, екзаменів, заліків; обов'язкову та додаткову літературу з кожної теми; тематичні завдання із зазначенням часу на їх виконання; конкретні методичні вказівки щодо самостійної роботи студентів [81, с. 42; 222, арк. 10; 231, арк. 7; 241, арк. 25; 253, арк. 31; 271, арк. 159; 310, арк. 18; 312, арк. 21-22; 330, арк. 120]. У Луганському педінституті в 1963 – 1964 навчальному році такі плани-завдання друкувалися на біологічному, фізичному та математичному відділеннях для 1-2 курсів, на географічному відділенні – на весь п'ятирічний термін навчання [331, арк. 85]. На нашу думку, такий план-завдання був прототипом індивідуального навчального плану студента, впровадженого у навчальний процес педінститутів у зв'язку з кредитно-модульною системою навчання.

Іншим нововведенням даного етапу було *переведення найбільш здібних студентів на індивідуальні навчальні плани,* наприклад, у 60-ті роки в Ніжинському, Одеському, Уманському, Чернігівському та інших педінститутах [271, арк. 159; 331, арк. 83; 360, арк. 58; 362, арк. 39].

Про створення викладачами можливості для студентів систематизувати з урахуванням індивідуальних особливостей власну навчальну працю, заздалегідь готуватися до практичних занять, просуватися у навчанні власним темпом свідчить й надання їм у 60-ті роки в окремих педінститутах країни вправ до практичних занять на семестр [331, арк. 84], тем курсових робіт заздалегідь [10, с. 48; 313, арк. 36]. Цікавим у даному контексті є досвід викладачів історії

педагогіки Кіровоградського педагогічного інституту імені О.С. Пушкіна, що радили студентам складати індивідуальні семестрові або річні плани опрацювання історико-педагогічної літератури, в яких вони повинні були орієнтовно визначати для себе строки вивчення певних першоджерел [145, с. 116].

Аналіз архівних матеріалів [216, арк. 58; 222, арк. 6; 228, арк. 28; 241, арк. 26; 242, арк.6; 246, арк. 7; 247, арк. 6; 253, арк. 31; 281, арк. 91; 282, арк. 96; 300, арк. 126; 307, арк. 28; 331, арк. 82; 341, арк. 42; 347, арк. 75-76; 354, арк. 23] переконує в тому, що на другому етапі викладачі продовжували *навчати студентів-першокурсників організації самостійної роботи*, але застосовували, в порівнянні з попереднім етапом, більш різноманітні заходи, а саме:

а). для надання необхідних знань:

- читали цикл лекцій відповідної тематики (у 60-ті роки в Одеському педінституті [247, арк. 6]);
- висвітлювали певні питання на лекціях курсу «Вступ до спеціальності» (у 70-ті роки в Київському педінституті [81, с. 42]);
- назначали, після ознайомлення студентів з відповідною літературою [, арк. 21], індивідуально-групові консультації (у 70-ті роки в Одеському педінституті [253, арк. 31]);
- виступали перед студентами з доповідями в гуртожитку (у 80-ті роки в Київському педінституті за темою «Як організувати робочий день студенту в період підготовки до сесії”» в. о. професора М. Лященко [232, арк. 37], за темою «Про організацію самостійної роботи студентів»доцент Г. Міхалік [Там само, арк. 38]);

б). для обміну досвідом між студентами:

- створювали стенди щодо обміну між студентами досвідом організації самостійної роботи (у 60-ті роки викладачі анатомії та фізіології в Кіровоградському педінституті [331, арк. 84]);
- проводили бесіди студентів старших курсів з першокурсниками (у 70-ті роки в Київському педінституті [222, арк. 6]);

– організовували студентські методичні конференції щодо обміну досвідом вивчення першоджерел;

в). для надання допомоги в організації самостійної роботи, виконанні наданих завдань:

– практикували індивідуальне прикріплення студентів 2 курсу до студентів 1 курсу для надання допомоги в організації самостійної роботи (у 60-ті роки в Київському педінституті [331, арк. 84]);

– проводили заняття самопідготовки студентів-першокурсників у присутності викладача, що спостерігав за самостійною працею студентів, визначав труднощі, здійснював своєчасну допомогу (у 70-ті роки в Львівському університеті [140, с. 78], у 70-ті – 80-ті роки на кафедрі фізики [230, арк. 26] та кафедрі вищої математики [231, арк. 14] Київського педінституту).

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що характерною особливістю другого етапу було *надання студентам для виконання, починаючи з 60-х років, індивідуальних, індивідуалізованих та диференційованих завдань.* Підкреслимо, що того часу вважали: виконання студентами таких завдань дозволяє викладачу зібрати інформацію щодо певних їх індивідуальних особливостей, зокрема, потенційних можливостей в розвитку педагогічних здібностей [39, с. 34], навичок дослідницької роботи [328, арк. 35] та певним чином організувати навчання. Серед завдань, що надавалися студентам природничо-математичних спеціальностей можна виділити:

1. Домашні диференційовані завдання щодо підготовки до семінарів із здійсненням диференціації за:

а). рівнем пізнавальної самостійності студентів. Так, у 60-ті роки такі завдання надавали викладачі психології Харківського педінституту (Додаток 1.) [139, с. 90-92]. У 70-ті роки – викладачі педагогіки Івано-Франківського педінституту імені І.Я. Франка, Одеського педінституту. Завдання включали читання відповідно виучуваній темі журнальної статті з педагогіки (від статей з педагогічних журналів «Народное образование», «Семья и школа» до статей з журналу «Советская педагогика») та складання від простого чи поширеного

плану, тез, анотації, резюме до відгуку, рецензії, невеликого художнього твору [125, с. 84-86; 328, арк. 35];

б). нахилами, інтересами студентів. Наприклад, у 60-ті роки викладачі педагогіки Миколаївського [14, с. 95], методики математики Черкаського [22, с. 78] педінститутів, у 70-ті роки викладачі педагогіки Київського [66, с. 19], Одеського [267, арк. 17] педінститутів самі надавали кожному студенту, який працював над однією спільною проблемою в групі, окреме завдання, що передбачало збір певних матеріалів під час проходження практики в конкретних умовах школи та оформлення результатів у вигляді реферату. Завдання передбачали: аналіз відвіданих уроків [22, с. 78; 267, арк. 17]; узагальнення досвідного матеріалу щодо роботи класного керівника [347, арк. 37]; вивчення одного з питань роботи піонерської організації [66, с. 19]. У 60-ті роки викладачі педагогіки фізико-математичного факультету Бердянського педінституту [90, с. 72], природничо-географічного факультету Луганського педінституту [347, арк. 37], у 70-ті роки викладачі педагогіки Київського [13, с. 25], Луцького [146, с. 45], Миколаївського [14, с. 95], Ніжинського [69, с. 64], Сумського [58, с. 77] педінститутів, у 80-ті роки викладачі історії педагогіки Черкаського педінституту імені 300-річчя возз'єднання України з Росією [83, с. 88] дозволяли студентам обирати самостійно теми дослідницького характеру («Досвід патріотичного виховання учнів (певної школи та класу)», «Формування наукового світогляду в процесі вивчення фізики, математики») [90, с. 72], або навіть пропонувати теми рефератів до семінарів та спецсемінарів [347, арк. 37];

в). досвідом викладання в школі профільних дисциплін. Зокрема, викладачі педагогіки і психології Ужгородського державного університету в 70-ті роки тематику рефератів для студентів-біологів заочного відділення пов'язували не тільки з інтересами, але й з досвідом викладання в школі дисциплін природознавчого циклу [39, с. 32]. Надавали теми рефератів у залежності від індивідуального практичного досвіду студентів у 60-ті роки в Луганському [347, арк. 37], у 80-ті роки в Луцькому [146, с. 45] педінститутах.

2. Домашні завдання до практичних занять з дисциплін природничо-

математичного циклу, а саме:

а). індивідуальні завдання на розв’язання задач, що не повторювалися в групі. Такі завдання практикували у 60-ті роки на математичних та фізичних кафедрах Івано-Франківського [343, арк. 85], Київського [232, арк. 22], Миколаївського [352, арк. 91], Одеського [242, арк. 12], Сумського [357, арк. 26], Харківського [313, арк. 35] та інших педінститутів. У 70-ті роки – на кафедрі фізики Київського педінституту для 3 курсу фізичного відділу (доцент Н. Коршак, старший викладач В. Барановський [226, арк. 22]). У 80-ті роки викладачі Київського та Миколаївського педінститутів надавали кожному студенту узагальнювальні індивідуальні домашні завдання за темами «Застосування похідних для дослідження функцій та побудови графіків», «Застосування означених інтегралів» [12, с. 15], першокурсникам – на тему «Повне дослідження функції» [232, арк. 22];

б). індивідуалізовані та диференційовані завдання. Наприклад, викладачі математичного аналізу Ворошиловградського педінституту в 70-ті роки пропонували студентам самостійно вибирати вправи (задачі) у відповідності з певними вимогами, серед яких: актуальність, цікавість з погляду студента, спонукання до активних пошуків способів розв’язання, необхідність виявлення елементів творчості, складність на рівні можливостей студента [62, с. 13-14]. Кафедри фізики у 60-ті роки Харківського педінституту [313, арк. 35], у 80-ті роки Івано-Франківського педінституту [56, с. 47] розробляли окремі посильні завдання для невстигаючих студентів. Викладачі останнього інституту у 60-ті роки пропонували обдарованим студентам експериментальні науково-дослідні завдання [343, арк. 85]. У 80-ті роки даній категорії студентів викладачі математики Київського та Миколаївського педінститутів надавали невеличкі реферати з найбільш цікавих тем, складних прикладів, оригінальних за способом розв'язання задач [12, с. 15].

3. Додаткові домашні тематичні диференційовані завдання з шкільної програми дисциплін природничо-математичного циклу для усунення недоліків у знаннях, попередження невстигаємості студентів переважно молодших курсів

(у 60-ті роки викладачі Івано-Франківського [343, арк. 86], Миколаївського [352, арк. 93], Одеського [249, арк. 7; 236, арк. 8], Харківського [313, арк. 35], Черкаського [55, с. 90] педінстутів).

У контексті дослідження важливо підкреслити здійснення викладачами *індивідуалізації допомоги студентам у виконанні наданих завдань.* Так, з цією метою вони:

– створювали методичні та навчальні посібники з окремих найбільш складних для розуміння студентами розділів науки (у 60-ті роки професор кафедри фізики Бердянського педінституту К. Григоров [340, арк. 73], у 70-ті роки викладачі кафедри вищої математики та математичного аналізу Київського педінституту [228, арк. 28]), довідки з написання контрольних робіт, підготовки до спецсемінарів (у 60-ті роки викладачі фізико-математичного факультету Івано-Франківського педінституту [343, арк. 90]);

– здійснювали індивідуалізовану допомогу на індивідуальних консультаціях, до яких викликали студентів по черзі та у разі необхідності (у 70-ті роки викладачі Ніжинського [69, с. 64], Сумського [58, с. 81] педінститутів);

– закріплювали персонально одного викладача за 2-3 студентами, що потребували підвищеної уваги у вихованні та навчанні для здійснення індивідуального підходу (у 60-ті роки на фізико-математичному факультеті Луцького педінституту [349, арк. 187]);

– надавали рекомендації щодо організації самостійної роботи невстигаючим студентам після вивчення їх індивідуальних психологічних особливостей (у 80-ті роки викладачі Івано-Франківського педінституту [56, с. 46]);

– перевіряли самостійну роботу студентів в гуртожитку (у 80-ті роки в Київському [224, арк. 43], у 60-ті роки в Одеському [237, арк. 9] та інших педінститутах).

Зазначимо, що *результати виконання домашніх індивідуальних завдань до семінарсько-практичних занять перевірялися* на цих заняттях та консультаціях [66, с. 19; 267, арк. 17]. Саме там перевірялися й результати виконання

додаткових тематичних диференційованих завдань з шкільної програми дисциплін природничо-математичного циклу, що надавалися відстаючим студентам переважно молодших курсів [55, с. 90; 313, арк. 35].

Цікавими є засоби фіксації викладачами результатів виконання студентами індивідуальних завдань, що застосовувалися для створення наочної картини успішності окремого студента і групи в цілому, слугували додатковим стимулом, сприяли індивідуалізації навчання. Так, якість виконання студентами індивідуальних завдань до певних тем лабораторних занять з методики математики у 60-ті роки в Черкаському педінституті фіксували в спеціальних індивідуальних картках, які студенти повинні були пред'явити викладачу під час складання віповідного іспиту [22, с. 78]. У ці роки в Івано-Франківському [343, арк. 85], Миколаївському [352, арк. 90], Сумському [357, арк. 26] педінститутах на математичних та фізичних кафедрах результати виконання кожним студентом навчальних індивідуальних завдань заносили в спеціальні журнали, що знаходилися на кафедрах та висвітлювали на спеціальному екрані успішності, спеціальному стенді.

Стимулом для кращого виконання індивідуальних завдань було й надання викладачами кафедр педагогіки у 60-ті роки Миколаївського [14, с. 95], у 70-ті роки Одеського [253, арк. 36] педінститутів можливості виступу авторам кращих робіт в школах перед учителями, перед студентами інших курсів, на засіданнях наукового гуртка, на студентських наукових конференціях. При бажанні подальшої праці над темою студенти продовжували розпочаті напрацювання при написанні курсових та дипломних робіт [83, с. 88].

У процесі наукового пошуку виявлені факти, що свідчать про певний досвід індивідуалізації виконання студентами природничо-математичних спеціальностей *курсових та дипломних робіт*.

По-перше, урахуванню індивідуальних особливостей студентів сприяло *надання викладачами,* як і на попередньому етапі, *тем курсових та дипломних робіт заздалегідь.* Наприклад, у 60-ті роки викладачами фізики Харківського педінституту – тем курсових робіт наприкінці попереднього року з обов'язковою

вказівкою на літературу, порадами щодо напряму робіт, їх структури, експерименту [313, арк. 36]. Викладачами педагогіки Київського ордена Леніна державного університету імені Т.Г. Шевченка – тем дипломних робіт під час читання курсу педагогіки та спецкурсів, на засіданнях педагогічного гуртка, в індивідуальних бесідах [10, с. 48]. Показовим у цьому контексті є в 70-ті роки досвід викладачів природничого факультету Херсонського педінституту, що поетапно організовували працю над курсовою роботою студентів-гуртківців: на 1 курсі – навчали аналізувати педагогічну літературу, статистично обробляти фактичний матеріал; на 2-3 курсах – уточнювали тему курсової роботи, планували етапи та методику дослідження, спрямовували вивчення літератури, проведення нескладного експерименту; на 4 курсі – вимагали літературне оформлюванні курсової роботи; на 5 курсі – керували написанням науково-педагогічної чи науково-популярної статті за темою проведеного дослідження [99, с. 94]. А також у ці роки досвід викладачів Сумського педінституту, що надавали теми курсових робіт на першому інструктивному занятті спецсемінару з педагогіки на 3 курсі, розглядали методику дослідно-педагогічної роботи кожного студента перед першою педпрактикою на третьому курсі [58, с. 77-78] з внесенням можливих коректив під час самої практики на 3 та 4 курсах [Там само, с. 80].

По-друге, як і на попередньому етапі, і*ндивідуалізація навчання відбувалася й за обраною темою*, оскільки:

– останню викладачі надавали студентам відповідно специфіки їхніх індивідуальних нахилів і здібностей;

– для студентів-заочників ураховувалася можливість висвітлення в темі певного досвіду;

– практикувалося обрання студентом теми самостійно не із запропонованого переліку та затвердження її на засіданні кафедри (у 60-ті роки викладачами педагогіки Київського державного університету [10, с. 49]);

– надавалися теми різного характеру. Так, частина курсових робіт, що виконувалися в 60-ті – 70-ті роки на кафедрах фізики Ворошиловградського [341,

арк. 25], Уманського [360, арк. 17], Харківського [313, арк. 37] педінститутів при різних лабораторіях мала експериментальний характер. В Уманському педінституті деяким студентам пропонували курсові роботи, що були пов'язані з експериментами, постановкою нових лабораторних робіт за тематикою Московського державного університету [360, арк. 17].

По-третє, *здійснювалася індивідуалізація допомоги студентам при виконанні курсових та дипломних робіт.* З цією метою викладачі:

а). створювали довідки, методичні листи з їх написання (у 60-ті – 70-ті роки для студентів фізико-математичних факультетів Ворошиловградського [341, арк. 25], Івано-Франківського [343, арк. 90] педінститутів);

б). вводили спецкурс «Методика виконання науково-дослідної роботи» (у 80-ті роки по кафедрі фізичної географії Київського педінституту [155, арк. 22]);

в). проводили консультації. Так, у 70-ті роки керівники курсовими та дипломними роботами з педагогіки Львівського університету [140, с. 77], Ніжинського [69, с. 63], Сумського [58, с. 81] педінститутів спочатку проводили групову консультацію щодо здійснення загального інструктажу для всіх студентів групи на предмет кращого планування роботи, організації збирання матеріалу. При необхідності показували як користуватися каталогами, бібліографічними покажчиками, працювати над архівними матеріалами. Викладачі Львівського університету підкреслювали можливі варіанти структури роботи, обгрунтування обраної теми, аналізу використаних джерел, залишаючи право вибору за студентом [140, с. 77]. Вважалося, що організований на такій консультації обмін думками допомагав кожному студентові у визначенні напрямів його роботи з обраної теми [58, с. 80]. Першу ж індивідуальну консультацію в Київському університеті в 60-ті роки починали визначенням теоретичної та практичної підготовки студента, відштовхуючись від якої потім накреслювали план, розробляли методику виконання завдання, визначали об'єм дослідження та строки роботи над окремими розділами [10, с. 49]. Деяким студентам викладачі пропонували скласти декілька планів самостійно та

обирали, з обґрунтуванням вибору, найкращий [Там само, с. 50]. Цілям індивідуалізації слугувало обговорення на індивідуальних та групових консультаціях готових окремих розділів, а іноді й усієї роботи із взаєморецензуванням студентами, що були прикріплені до одного керівника [Там само, с. 51].

По-четверте, про урахування та розвиток індивідуальності студентів свідчить *спрямування їх при виконанні експериментальних робіт* у 60-ті – 70-ті роки викладачами, наприклад, фізико-математичних факультетів Івано-Франківського, Київського [50, с. 42], Харківського [313, арк. 36] педінститутів *до самостійності суджень, посилання на власний досвід, творчий підхід до розв'язання питань.* Саме тому деякі курсові роботи обдарованих студентів цих факультетів педінститутів переростали в наукові дослідження [Там само, арк. 37].

По-п'яте, цілям індивідуалізації навчання слугувало й, наприклад, в 70-ті роки в Харківському педінституті *слухання на засіданнях кафедр звітів студентів, що підготували кращі курсові роботи* [311, арк. 9]. А також у 60-ті роки проведення для стимуляції певних студентів до серйозної праці *захисту курсових робіт у школі в присутності вчителів та учнів* [355, арк. 25].

У контексті дослідження важливо підкреслити, що на **третьому етап і (1987 – 2013 роки)** розвитку досліджуваної нами ідеї в педагогічних університетах країни були введені *індивідуальні навчальні плани студентів.* Наприклад, в НПУ імені М.П. Драгоманова індивідуальні навчальні плани студентів єдиного зразка були запроваджені з 1 вересня 2007 року на перших курсах денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [47, с. 9]. Індивідуальний навчальний план студента відображав структурно-логічну схему підготовки фахівця з певної спеціальності, містив інформацію щодо переліку та послідовності вивчення навчальних дисциплін, обсягів навчального навантаження студента з усіх видів навчальної діяльності, типів індивідуальних завдань, системи їх оцінювання та забезпечував можливість відбудовувати індивідуальну траєкторію навчання [48, с. 11; 49, с. 13]. На сформований у цьому ж навчальному році Інститут академічних кураторів ESTS [47, с. 9] було

покладено надання кваліфікованої консультації студентам при формуванні ними індивідуального навчального плану [45, с. 14].

Самостійна робота студентів природничо-математичних спеціальностей отримала подальше удосконалення в контексті індивідуалізації навчання. По-перше, для її забезпечення згідно з кредитно-модульними робочими навчальними програмами та графіком модульного контролю кожною кафедрою педуніверситетів розроблялися методичні комплекси, основою яких був ретельно вибраний матеріал для самостійного опрацювання студентом з урахуванням необхідного бюджету часу [23, с. 88; 45, с. 45; 46, с. 37; Там само, с. 11; 47, с. 8; Там само, с. 30; 48, с. 10; Там само, с. 39; 49, с. 46; 183, арк. 14; 187, арк. 150]. Показовим є те, що складався мінімум питань та задач, які повинен був знати студент з кожного курсу для переведення на наступний курс [189, арк. 32] та завдання підвищеної складності [184, арк. 10; 189, арк. 23].

По-друге, студентів своєчасно та вичерпно інформували щодо організації самостійної роботи [9, с. 21; 61, с. 47; 63, с. 89]. В Уманському педуніверситеті в 2000-ні роки їм надавали дидактичну картку організації та контролю самостійної роботи. Так, з історії математики в ній були: подані теми, які були віднесені на самостійне опрацювання студентів; конкретизовані можливі форми звітності (реферат, повідомлення, презентація); надані список рекомендованої літератури та графік обов'язкової консультації викладача щодо її опрацювання [23, с. 98-99].

По-третє, на цьому етапі, як і на попередніх, кафедри загальноосвітніх та профільних дисциплін *навчали студентів 1 курсу організації самостійної роботи* [49, с. 47; 189, арк. 7; 205, арк. 1; 207, арк. 7; 210, арк. 7].

По-четверте, провідне місце посіли індивідуальна робота із студентами [171, арк. 7; 177, арк. 159; 179, арк. 23; 183, арк. 17; 184, арк. 14; 188, арк. 60; 192, арк. 38; 193, арк. 27; 195, арк. 16; 201, арк. 3; 204, арк. 26] та *індивідуальні навчально-дослідні завдання* [46, с. 10; 183, арк. 12; 184, арк. 14; 190, арк. 23; 202, арк. 58] як індивідуально-диференційована особистісно орієнтована форма організації самоосвіти студентів.

Останні викладачі використовували *для підготовки студентів до лекційних*

та семінарсько-практичних занять. Так, у 2000-ні роки різні за характером завдання для самостійної роботи, підготовлені викладачами історії педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, на закріплення лекційного матеріалу передбачали відповіді на проблемні питання, складання бібліотечних покажчиків літератури, схем, таблиць. Для підготовки до семінарсько-практичних занять – виконання обов'язкових (конспектування, складання тез, бібліографій, анотацій, плану, написання рефератів, доповідей, заповнення таблиць) та творчих (складання кросвордів, чайнвордів, ребусів, історико-педагогічного словника термінів за авторською педагогічною системою, розробка графічних схем, що відображають погляди педагога на певну проблему тощо) завдань. Практикувалися й завдання студентським творчим групам, що передбачали написання сценаріїв, організацію та проведення «уроків великих майстрів», створення стінгазет, макетів періодичних видань з історії педагогіки щодо культури однієї з історичних епох або педагогічної проблеми [95, с. 24].

Завдання складені, з огляду на індивідуальні особливості студентів, кафедрою теорії та історії педагогіки Київського педуніверситету вимагали розробку структурно-логічних схем лекцій, тренінгів за певною темою [45, с. 45], конспектів занять, діагностичних методик, дидактичних ігор [Там само, с. 31; 46, с. 37; 47, с. 30; 48, с. 39; 49, с. 46], написання критичної рецензії на статті [48, с. 12], підготовку доповіді в парі (доповідач-опонент) [49, с. 15].

Розроблені викладачами Харківського педуніверситету завдання з курсу неорганічної хімії передбачали виконання за індивідуальними варіантами вправ та розв'язання задач різного рівня складності, створення тематичних конспектів-довідників, розробку інтегрованих схем-таблиць [183, арк. 14; Там само, арк. 31-32]. З дисципліни «Шкільний курс хімії та методи його викладання» – аналіз методичних посібників і журналів, написання конспектів уроків за певними методичними завданнями, розробку дидактичних матеріалів для контролю знань учнів [183, арк. 9].

Індивідуальні навчально-дослідні завдання викладачі складали *до тем або питань, які були винесені на самостійне опрацювання студентами*. Наприклад,

у 2000-ні роки в Київському педуніверситеті кафедра теорії та історії педагогіки пропонувала студентам, з огляду на їх індивідуальні особливості, підібрати та аналітично викласти матеріал за вказаною темою, схематично представити самостійно опрацьовані не розглянуті на лекції теоретичні питання, вивчити та проаналізувати нормативні документи [49, с. 15]. В іншому педуніверситеті завдання до теми «Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Г.С. Сковороди» передбачали вивчення питань для самостійного опрацювання на рівні репродукції у формі складання конспекту прочитаної статті за темою. Для більш здібних, найкраще підготовлених студентів пропонувалися творчі завдання: «Написати твір-роздум «Лист до Г.С. Сковороди», «Скласти діалог на основі листів Г.С. Сковороди до своїх учнів та листів учнів до свого вчителя», підготувати виступ на семінарі за темою «Вплив педагогічних ідей Г.С. Сковороди на розвиток сучасної педагогічної думки в Україні» [61, с. 45]. Різні за характером завдання до тем, які були винесені на самостійне опрацювання надавались й кафедрою хімії Харківського педуніверситету [184, арк. 1].

Такі завдання застосовувалися й *для індивідуалізованого самонавчання студентів* у якості доповнення до опрацювання матеріалу на лекційних і практичних заняттях. Так, наприкінці 80-тих років викладачі Миколаївського пединституту з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента складали список необхідної літератури та набір дидактичних матеріалів для набуття умінь і навичок [18, с. 70-71]. У 90-ті роки, в Полтавському державному педагогічному інституті імені В.І. Короленка викладачі методики викладання хімії надавали кожному студенту на демократичній основі на початку вивчення дисципліни перелік обов'язкових творчих завдань, над виконанням одного з яких він повинен був працювати на протязі всього навчального курсу, що дозволяло виявити не тільки вміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, але й особливу індивідуальну технологію професійної діяльності, власні педагогічні погляди студента [144, с. 91]. У 2000-ні роки викладачі теоретичної фізики Тернопільського педуніверситету визначали для кожного студента індивідуальний перелік задач із збірників, що входили до основних джерел

кожного курсу теоретичної фізики, який студент розв'язував та належним чином оформлював протягом відповідного семестру [32, с. 134]. Такі завдання надавалися в ці роки й на природничому факультеті Харківського педуніверситету [183, арк. 4; 206, арк. 20; 208, арк. 15]. А викладачі хімії та методики її викладання Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського визначали для студентів різні групи завдань (експериментальні – передбачали експериментальні результати досліджень, отримані студентом безпосередньо під час їх виконання, навчальні – передбачали на основі теоретичних знань відповідь на проблемні питання, на які не має відповіді у літературі, реферативні – передбачали аналіз, узагальнення літератури, здійснення власних висновків) (Додаток 10) та надавали студентам можливість зробити власний вибір з врахуванням рівеня складності завдання, власного рівеня навчальних здобутків, креативності, пізнавальних інтересів та психолого-педагогічних особливостей [29, с. 37].

Крім того, індивідуальні навчально-дослідні завдання використовувалися *для домашніх контрольних робіт.* При цьому, зокрема у 90-ті роки кафедрою фізики Харківського педуніверситету, їх складали з урахуванням кількості студентів у групі для надання можливості кожному виконувати власне завдання [189, арк. 2 ; 190, арк. 23].

Вони застосовувалися також виключно *для подолання певних недоліків у знаннях студентів.* Наприклад, у 90-ті – 2000-ні роки кафедра хімії Харківського педуніверситету [183, арк. 38; 204, арк. 10; 205, арк. 2] надавала їх студентам, що писали ректорську контрольну роботу незадовільно. У 80-ті роки на фізико-математичному факультеті Київського, Миколаївського пединститутів [18, с. 71], у 90-ті – 2000-ні роки на природничому, фізико-математичному факультетах Харківського педуніверситету [183, арк. 18; 184, арк. 10; 188, арк. 34; 206, арк. 4] такі завдання надавалися студентам переважно 1 курсу, що мали слабку підготовку за шкільною програмою профільних дисциплін.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання складалися й *з урахуванням особливостей студентів-заочників.* Так, у 90-ті роки кафедрою математики

Харківського педуніверситету окремо для даної категорії студентів були розроблені індивідуальні завдання з курсів «Математичний аналіз», «Геометрія», «Алгебра і теорія чисел», «Практикум по розв'язанню задач», «Практикум з методики викладання математики» [187, арк. 233].

Зазначимо, що викладачі визначали характер і види самостійної роботи для кожної теми з урахуванням знань, умінь і навичок, пізнавального інтересу студентів [62, с. 47]. Вони збільшували питому вагу самостійної роботи для більш підготовлених студентів [9, с. 21]. Здійснюючи допомогу у виконанні завдань, у різних формах постійно контролювали самостійну діяльність студентів, ознайомлювали їх з методами самоконтролю, навчали плануванню роботи з урахуванням бюджету часу [62, с. 47], підтримували ініціативу, розвивали індивідуальність, координували, коректували діяльність, спрямовували студентів на досягнення поставленої мети [29, с. 38], порівнювали досягнуті ними результати з очікуваними [9, с. 21].

Показовим є те, що викладачі бачили велике значення для студентів виконання ними індивідуальних навчально-дослідних завдань, зокрема в аспекті створення для них можливості перевірити індивідуальні здібності, визначити свої інтереси, сформувати власні погляди [95, с. 24], обрати оптимальний для себе темп виконання завдання, сформувати індивідуальний стиль творчої діяльності [29, с. 38]. Тому з року в рік значно поширювали діапазон таких завдань [49, с. 15].

Зауважимо, що на третьому етапі до індивідуальних навчально-дослідних завдань відносили *курсові, кваліфікаційні (дипломні та магістерські) роботи.* В аспекті досліджуваного питання привертає увагу певний досвід індивідуалізації їх виконання студентами природничо-математичних спеціальностей, що відбувалася, як і на попередніх етапах, завдяки:

– по-перше, *надання теми роботи з огляду* на інтереси студентів у межах тематики наукової роботи викладачів (у 90-ті – 2000-ні роки на природничому та фізико-математичному факультетах Харківського педуніверситету [176, арк. 39; 190, арк. 39; 191, арк. 59; 192, арк. 36; 208, арк. 16; 211, арк. 2]) відповідно до рівня знань з предмету та математичної підготовки студентів (у 2000-ні роки на фізико-математичному факультеті Уманського педуніверситету [23, с. 113]);

– по-друге, *здійснення різної дози допомоги студентам на індивідуальних консультаціях,* які, наприклад викладачі психології Харківського педуніверситету, проводили один раз на тиждень [178, арк. 45; 181, арк. 14].

Так, на консультаціях з приводу написання курсових та дипломних робіт викладачі:

а). складали із студентами або затверджували складені студентами, після необхідного коригування з боку викладачів, плани курсових (дипломних) робіт, допомогали визначити мету, методи дослідження (у 80-ті роки в Дніпропетровському державному університеті [21, с. 42], у 90-ті – 2000-ні роки в Харківському педуніверситеті [176, арк. 35; 177, арк. 11; 179, арк. 23]);

б). надавали технологію пошуку відповідної літератури в тому числі з урахуванням комп'ютерізації освіти. Наприклад, у 2000-ні роки викладачі історії математики Уманського педуніверситету проводили екскурсії в каталоги бібліотеки, ознайомлювали з правилами пошукової роботи в мережі Internet, методичними рекомендаціями для написання курсових робіт з вказівками на відповідну літературу, програмним засобом «Електронний довідник з історії математики» [23, с. 113];

в). розробляли для студентів індивідуальні експериментальні завдання (викладачі психології Харківського педуніверситету [201, арк. 11]);

г). здійснювали індивідуальну допомогу студентам щодо вивчення і аналізу необхідної літератури, збору необхідного для дипломної (курсової) роботи фактичного матеріалу під час педагогічної практики, всебічного аналізу експериментальних даних, особистого студентського досвіду і досвіду роботи вчителів (наприкінці 80-х років викладачі педагогіки Уманського педагогічного інституту іноземних мов [77, с. 87], викладачі психології Дніпропетровського державного університету [21, с. 42]);

– по-третє, *стимулювання студентів до кращого виконання* шляхом проведення змагань між студентами на кращу роботу (у 80-ті – 90-ті роки кафедрою фізики Харківського пединституту в межах роботи відділення факультету «Суспільних професій» [189, арк. 7]);

– по-четверте, *надання можливості обдарованим студентам* для кращої підготовки дипломних робіт приймати участь у наукових семінарах кафедр поряд з

аспірантами, викладачами, студентській науковій конференції (у 2000-ні роки на фізико-математичному та природничому факультетах Харківського педуніверситету [175, арк. 42; 176, арк. 38; 208, арк. 5]);

– по - п'яте, *проведення слухання на кафедрах доповідей студентів* 5 курсу по результатах педагогічного експерименту [191, арк. 11; Там само, арк. 22; 204, арк. 1; 205, арк. 3], *попереднього захисту дипломних робіт* із зауваженнями та побажаннями викладачів [170, арк. 22; 171, арк. 20; 172, арк. 53; Там само, арк. 59; 173, арк. 18; 174, арк. 17; 175, арк. 43; 179, арк. 29; 181, арк. 19; 183, арк. 39; 184, арк. 49; 189, арк. 30; 193, арк. 33; 198, арк. 45].

Вважаємо, що здійсненню більш ретельної, вдумливої допомоги студентам у виконанні курсових, дипломних робіт, що передбачає індивідуалізацію навчання, сприяло створення в 90-ті роки на природничому факультеті в Харківському педінституті виключеної з навчального процесу аудиторії-лабораторії для консультування студентів [208, арк. 3; Там само, арк. 15]. А більш чіткому урахуванню, підтримці їх наукових інтересів – використання для виконання курсових та дипломних робіт лабораторій науково-дослідних інститутів: Інституту птахівництва, Інституту лісного господарства і агролісомеліорації, інституту шовківництва, Державного наукового центру лікарських засобів, науково-дослідного інституту ґрунтознавства та інших, що також надавало можливість кращим студентам ставати аспірантами цих інститутів [208, арк. 5].

Індивідуалізації навчання студентів у процесі виконання ними курсових та дипломних робіт сприяв й обмін досвідом її здійснення між викладачами, наприклад Харківського педуніверситету, під час обговорення на кафедрах питань: тематики курсових [181, арк. 4; Там само, арк. 6] та тематики з відповідними завданнями дипломних робіт [170, арк. 5; 171, арк. 6; 172, арк. 7; 174, арк. 3; 176, арк. 26; 182, арк. 19; 191, арк. 14], організації виконання робіт дипломниками [176, арк. 39; 180, арк. 19; 190, арк. 39; 191, арк. 59; 192, арк. 36; 207, арк. 7; 211, арк. 2], заходів щодо допомоги студентам в залежності від етапу та стану виконання [172, арк. 25; 176, арк. 33; 183, арк. 35], результатів захисту робіт [180, арк. 22; 181, арк. 16], який проводився на кафедрах математики [175, арк. 39],

фізики [182, арк. 26; 190, арк. 43], хімії [183, арк. 20; 184, арк. 18],. ботаніки [171, арк. 9; 172, арк. 13]. А також обговорення інформації про хід виконання дипломних робіт на засіданнях Ради факультетів [185, арк. 4].

В аспекті досліджуваного питання важливо підкреслити певний досвід [174, арк. 11; 175, арк. 22; 176, арк. 25; 179, арк. 2; 183, арк. 13; Там само, арк. 27; 184, арк. 35; 189, арк. 5; 190, арк. 4] організації *навчання студентів за індивідуальним графіком,* що на *третьому етапі мала свою специфіку.* По-перше, *починаючи з 90-х років практикували відхилення від положення про навчання студентів за індивідуальним графіком* згідно якого таким чином можуть навчатися, за умов високої успішності, студенти старших курсів. Ураховуючи скрутне матеріальне становище (необхідність працювати), сімейні обставини студентів, як виняток, дозволяли навчатися за індивідуальним графіком студентам 2 курсу, а також тим, успішність яких бажала бути кращою [210, арк. 13].

Показово, що, *визначаючи аргументи на користь занять за індивідуальним графіком* (задоволення потреб студентів щодо більш ефективного їх інтелектуального розвитку, додатковий стимул досягнення належних успіхів у навчанні, зміцнення практичних навичок майбутнього спеціаліста за профілем фахової підготовки, задоволення прохання шкіл, де відсутні вчителі, щодо надання спеціалістів, усунення проблеми працевлаштування, стан здоров'я, сімейні обставини), *викладачі у 90-ті роки все ж таки не мали переконливої оцінки ефективності такої форми навчання* [187, арк. 223]. Даний факт можна пояснити наявністю в ці роки певних недоліків в організації навчання студентів за індивідуальним графіком (з боку викладачів – затягнення у часі складання планів, формальний підхід до формулювання завдань, відсторонення від контролю; з боку студентів – не виконання плану) [210, арк. 13]. При цьому, хоча основна частина студентів зберігала зайняті позиції [187, арк. 223], студенти із слабкою успішністю мали проблеми на сесії [176, арк. 26], погано складали держіспити [191, арк. 17].

Тому для подолання недоліків організації навчання студентів за індивідуальним графіком *викладачі природничо-математичних дисциплін*

вносили пропозиції: індивідуальні графіки оформлювати на протязі двох тижнів з початку семестру [206, арк. 18]; посилити принциповість у вирішенні питання про дозвіл на навчання студентів за індивідуальним графіком; підвищити відповідальність у визначенні завдань, здійсненні дієвого контролю [210, арк. 13]; ввести журнал для контролю за студентами, що працювали за індивідуальним графіком [207, арк. 6]; знімати студента з індивідуального графіку навчання при невиконанні навчального плану протягом місяця [206, арк. 18]; у перспективі перейти на роботу за індивідуальними графіками зі студентами, що навчаються добре та відмінно й виконують експериментальні роботи [183, арк. 31].

По-друге, у 2000-ні роки *в навчально-методичні комплекси з спеціальностей,* наприклад, НПУ імені М.П. Драгоманова *були включені плани та методичні вказівки щодо роботи студентів* денної та заочної форми навчання за *індивідуальним графіком* [46, с. 11; 47, с. 8; 48, с. 10].

По-третє, щодо *методики організації навчання студентів за індивідуальним графіком* підкреслимо такі моменти:

– прийняття рішення викладачами про організацію на певному рівні індивідуального навчання студента після вивчення його індивідуальних особливостей (у 80-ті роки в Миколаївському педінституті [18, с. 70]), за результатами виконання претесту (у 2000-ні роки в Бердянському педуніверситеті [74, с. 11]);

– попереднє надання за довгий строк «модуля» (текстів лекцій, запитань для самоперевірки, методичних рекомендацій до розв’язання типових та найбільш важких задач, завдань для самостійного виконання, підвищеної складності тощо) (у 80-ті роки викладачами математичних дисциплін в Миколаївському педінституті [18, с. 70]), методичних матеріалів для підготовки до занять (у 90-ті роки викладачами кафедри хімії Харківського педінституту доцентом К. Курко, доцентом Г. Ярмоленко [205, арк. 13]); теки навчально-методичного комплексу (у 2000-ні роки викладачами кафедри хімії Харківського педуніверситету [183, арк. 31-32]);

– складання студентом під керівництвом викладачів план-графіка вивчення певної дисципліни (у 80-ті роки в Миколаївському педінституті [18, с. 70], у 2000-ні роки в Уманському [23, с. 108-109], Харківському [183, арк. 31-32] педуніверситетах). При цьому індивідуальна траєкторія вивчення курсу (види та терміни здійснення контролю щодо вивчення даної дисципліни студентом), що розроблялася із врахуванням особистих можливостей щодо виконання індивідуального плану, підлягала зміненню студентом в залежності від його здібностей, індивідуальних можливостей щодо виконання навчального навантаження [23, с. 108-109];

– надання можливості працювати на практичних заняттях з будь-якою підгрупою, створення мобільних груп (2-4 студента) для відпрацювання практичних занять пов'язаних з експериментом (у 90-ті роки викладачами кафедри хімії Харківського педінституту доцентом К. Курко, доцентом Г. Ярмоленко [205, арк. 13]);

– проведення індивідуальних консультацій (у 80-ті роки в Миколаївському педінституті [18, с. 70], у 90-ті роки в Харківському педінституті [205, арк. 13], у 2000-ні роки в Уманському педуніверситеті). Так, в останньому педуніверситеті для студентів, що навчалися на стаціонарній формі навчання за індивідуальним графіком, в передбачені деканатом дні організовували консультаційні пункти, на яких вони отримували необхідну консультацію, відпрацьовували пропущений навчальний матеріал, теми для самостійної роботи, здавали контрольні роботи, ІНДЗ тощо [23, с. 108];

– допуск студентів до наступного «модуля» після успішного складання попереднього з оцінкою не менше ніж на «добре» (у 80-ті роки в Миколаївському педінституті [18, с. 71]).

Отже, проведене дослідження дозволяє аргументовано стверджувати наявність на всіх виділених етапах певного досвіду індивідуалізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей. *Характерними особливостями виділених етапів* є: на першому етапі – навчання студентів-першокурсників раціональній

організації самостійної роботи; на другому етапі – розробка планів-завдань для самостійної роботи кожного студента, переведення найбільш здібних студентів на індивідуальні навчальні плани, надання студентам для виконання індивідуальних, індивідуалізованих та диференційованих завдань; на третьому етапі – введення індивідуальних навчальних планів студентів, широке розповсюдження індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Систематизовані застосовувані протягом досліджуваного періоду:

– *заходи щодо навчання студентів-першокурсників раціональній організації самостійної роботи,* а саме: для надання необхідних знань (екскурсії в бібліотеку, лекції, бесіди, індивідуально-групові консультації з основ бібліотечно-бібліографічних знань, щодо методики самостійної роботи над книгою), для обміну досвідом між студентами (бесіди студентів старших курсів з першокурсниками, стенди, студентські методичні конференції), для надання допомоги в організації самостійної роботи, виконанні наданих завдань (прикріплення до кожної групи 1 курсу викладача, індивідуальне прикріплення студентів 2 курсу до студентів 1 курсу, заняття самопідготовки студентів-першокурсників у присутності викладача);

– *індивідуальні, а на третьому етапі індивідуальні навчально-дослідні завдання* з виділенням певних груп: домашні диференційовані завдання щодо підготовки до семінарів із здійсненням диференціації за рівнем пізнавальної самостійності, нахилами, інтересами студентів, досвідом викладання в школі профільних дисциплін; домашні завдання до практичних занять з дисциплін природничо-математичного циклу (зокрема, індивідуальні завдання на розв’язання задач, додаткові домашні тематичні диференційовані завдання з шкільної програми дисциплін природничо-математичного циклу для усунення недоліків у знаннях відстаючих студентів переважно молодших курсів); індивідуальні навчально-дослідні завдання до тем або питань, які були винесені на самостійне опрацювання студентами, для індивідуалізованого самонавчання студентів у якості доповнення до опрацювання матеріалу на лекційних і практичних заняттях тощо);

– *способи допомоги студентам в їхній самостійній діяльності* (надання вказівок щодо організації самостійної роботи над певними питаннями під час лекцій, практичних занять; проведення виставок спеціальної та додаткової літератури з предмету; читання відповідних лекцій виключно для студентів з дуже слабкими навичками самостійної роботи з книгою; створення методичних та навчальних посібників з найбільш складних для розуміння студентами розділів науки, довідок з написання контрольних робіт, підготовки до спецсемінарів; здійснення індивідуалізованої допомоги на індивідуальних консультаціях; закріплення персонально одного викладача за 2-3 студентами, що потребували підвищеної уваги у навчанні тощо) та контролю за виконанням (зокрема слухання окремих студентів щодо організації та результатів їхньої самостійної роботи, підготовці до державних іспитів на кафедрах);

– *способи індивідуалізації навчання студентів при написанні курсових та дипломних робіт* (одержання тем курсових робіт студентами заздалегідь; надання теми з урахуванням інтересів, рівня підготовки, наявності певного практичного досвіду; виконання студентами різних за характером (реферативних та експериментальних) робіт; індивідуалізація допомоги студентам при їх виконанні (урахування індивідуальних особливостей студентів при визначенні плану, методики виконання завдання, об’єму дослідження, строків роботи над окремими розділами, взаєморецензування студентами готових окремих розділів та усієї роботи тощо) на індивідуальних та групових консультаціях; стимулювання прояву індивідуальності особистості студентів (надання можливості самостійно пропонувати тему роботи, обирати її структуру, підтримка самостійності суджень, вимога посилання на власний досвід, творчий підхід до розв’язання питань тощо).

Схарактеризовані *засоби фіксації викладачами результатів виконання студентами індивідуальних завдань*, що застосовувалися для створення наочної картини успішності окремого студента і групи в цілому, слугували додатковим стимулом, сприяли індивідуалізації навчання.

Узагальнений *досвід методики організації навчання студентів за індивідуальним графіком,* що передбачала прийняття рішення викладачами про організацію на певному рівні індивідуального навчання студента після вивчення його індивідуальних особливостей; попереднє надання за довгий строк теки навчально-методичного комплексу; складання студентом під керівництвом викладачів план-графіка вивчення певної дисципліни із можливою зміною студентом індивідуальної траєкторії вивчення курсу; надання можливості працювати на практичних заняттях з будь-якою підгрупою; проведення індивідуальних консультацій; допуск студентів до наступного «модуля» після успішного складання попереднього.

4.4. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей в умовах комп'ютеризації освіти.

У ході дослідження встановлено, що на розвиток практики здійснення індивідуалізації навчання студентів вплинув науково-технічний прогрес, мікроелектронна революція, визначення стратегічного курсу політики в освіті на комп’ютерізацію та інформатизацію. По-перше, у 60-ті роки в педагогічних інститутах України почали *конструювати й виготовляти навчальні пристрої* та активно впроваджувати програмоване навчання, що в своїй основі спирається на ідеї індивідуалізації. Саме напрацювання викладачів із застосування програмованого навчання були покладені в основу використання в подальшому з метою індивідуалізації навчання комп’ютерної техніки. Так, у 1962-1963 навчальному році в Бердянському педінституті: математичні кафедри та лабораторія технічної кібернетики сконструювали і виготовили зразки двох навчальних пристроїв ОС-1 і ОС-2; велися роботи з розробки схем та проектів для обладнання класів із застосуванням комплектів пристрою ОС-2 та пульту вчителя; в одній з груп третього курсу фізико-математичного факультету проходив експеримент з впровадження програмованого вивчення курсу

елементарної алгебри за допомогою програмованих пластинок та перфокарт [330, арк. 70].

У цьому ж навчальному році в Миколаївському педінституті була створена лабораторія програмованого навчання та навчаючих машин [352, арк. 16]. До її складу відносилися сектори програмування, навчаючої техніки, студентське конструкторське бюро. У лабораторії були створені перші зразки навчаючих машин класу репетитор-екзаменатор [330, арк. 68]. Так, при навчанні студентів фізико-математичного факультету на лабораторних заняттях з механіки, електрики використовували тренажери та контролюючі машини «Миколаїв-4», Миколаїв-13» [Там само, арк. 19]. Заняття з математичного аналізу (викладач Е. Хахам) та аналітичної геометрії (викладач А. Медведенко) проводили в автоматизованому класі «Миколаїв-10» [Там само, арк. 68].

У 1963 – 1964 навчальному році кафедра психології Київського педінституту опрацювала ряд тем за принципом програмованого навчання і виготовила своїми силами (викладач В. Соловієнко) три види навчальних машин, якими передбачалося обладнати аудиторії кафедри [216, арк. 23]. А вже наприкінці 60-х років у більшості педінститутів країни працювали автоматизовані класи програмованого навчання [355, арк. 13; 332, арк. 17; 282, арк. 52; 244, арк. 2]. В Одеському педінституті програмоване навчання використовувалося доцентом О. Івкіною при викладанні курсів анатомії та анатомо-фізіологічних особливостей дітей шкільного віку [236, арк. 11]. Таким чином було проведено, наприклад, вивчення тем «Морфологія кровеносної системи» [Там само, арк. 8], «Будова судин» [237, арк. 6], семінар по вітамінам та гормонам [236, арк. 7]. У Бердянському, Вінницькому, Київському, Кримському, Луганському, Сумському, Харківському педінститутах у навчальному процесі використовували електронні обчислювальні машини типу «Мінськ», «Урал -2», «Промінь» [355, арк. 14; 282, арк. 52]. Навчаючі машини були також сконструйовані на кафедрі методики фізики та технічних засобів навчання Харківського педінституту [299, арк. 29].

У 60-ті роки на сторінках періодичних видань розглядалися *переваги*

автоматизованих класів індивідуалізованого навчання: для работи в такому класі підходить будь-який матеріал, що за традиційними методами опрацьовувався на різних формах підготовки студентів; студент, залежно від рівня підготовленості, здібностей, має змогу опрацьовувати різний обсяг матеріалу теми у власному темпі, безперервно здійснювати контроль, самоконтроль та одержувати інформацію про правильність і неправильність власних відповідей з аналізом помилок; автоматизований клас дозволяє викладачеві діставати інформацію про роботу кожного слухача (які питання опрацював, скільки разів користувався підказкою і допомогою машини тощо) [128, с. 23].

По-друге, поряд з розробкою пристроїв для автоматизованих класів та експериментальною перевіркою й впровадженням програмованого навчання педінститути УРСР приділяли увагу його *методичному забезпеченню.* У Бердянському педінституті в 1962 – 1963 навчальному році був створений постійно діючий семінар з програмованого навчання та обладнаний стенд «На черзі дня – програмоване навчання» [330, арк. 70]. Питання впровадження в практику елементів програмованого навчання піднімалося в 1964 році на загальноінститутській науково-методичній конференції з питань методики викладання у вищій школі в Одеському педінституті [251, арк. 23-24]. У Харківському педінституті в 1964 – 1965 навчальному році питання використання навчальних машин у навчальному процесі обговорювалися на пленумах кафедр факультетів [282, арк. 54].

Авторськими колективами Бердянського, Вінницького, Київського, Миколаївського, Одеського педінститутів за допомогою наукових працівників науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УССР у 1963 – 1964 навчальному році було створено 8 експериментальних посібників та методичних вказівок з програмованого вивчення окремих тем та розділів математики, фізики, хімії [331, арк. 20]. Індивідуалізації навчання студентів сприяли випущені викладачами та впроваджені в навчальний процес Одеського педінституту в 60-ті – на початку 70-х років: методичний посібник з використання програмованого навчання в курсі анатомії [236, арк. 11]; програмований наочний посібник

«Фізіологія стовбура мозку» (доцент Г. Альохіна [238, арк. 7; 243, арк. 4]); посібник для програмованого навчання з теми «Сучасні уявлення про клітину» [245, арк. 6]; програмований посібник з курсу астрономії (старший викладач В. Табачник); програмований підручник з фізики (розділ механіка) [251, арк. 46]; програмовані посібники із загальної психології, дитячої та педагогічної психології, з логіки, спецкурсу «Програмоване навчання», спецкурсів з психології мислення, психології засвоєння математичних понять [240, арк. 5-6]; методичні розробки до тем занять з використанням програмованого навчання [245, арк. 6]. У Миколаївському педагогічному інституті впровадженню програмованого навчання у викладання математичних дисциплін сприяли створені викладачами у 60-ті роки: програмований посібник з вивчення логарифмічної лінійки, розділів «Комплексні числа», «Обчислювання визначників» [329, арк. 68]; .програмований посібник «Показникова функція» (викладач А. Медведенко) [352, арк. 16]; програмовані завдання (на кожну тему по 3 завдання з трьома варіантами) з інтегрального числення (викладач Е. Хахам) [Там само, арк. 15].

Зауважимо, що, наприклад, посібник викладача А. Медведенко «Показникова функція» використовувався для програмованого навчання студентів як в аудиторії так і вдома. Для більшості матеріалу в цьому посібнику використовувалася лінійна програма (після викладу доз інформації необхідно було зосередити думку на тій чи іншій стороні змісту, провести відповідні обчислення для виконання вправ, заповнення пропусків в тексті окремих слів або груп слів, чисел, формул) [76, с. 41]. Розгалужена програма використовувалася в тих місцях курсу, де помилки найбільш ймовірні, студенти засвоювали матеріал гірше (тексти були запропоновані за вибірковим способом з утрудненням відшукування відповіді) [Там само, с. 42]. При роботі з посібником студент опановував в аудиторії ту частину матеріалу, яку був спроможний засвоїти, решту – доопрацьовував вдома, що забезпечувало диференціацію обсягу домашньої роботи. У посібнику теми на частини були розподілені так, щоб завантажити роботою кожного студента. Для більш здібних студентів, що

встигали опрацювати матеріал раніше, з метою індивідуалізації темпу навчання, були передбачені додаткові вправи [Там само, с. 44]. Для усунення неуважності та механічних помилок в посібнику тексти були певним чином зовнішньо оформлені (чергування різних шрифтів, підкреслення, рамки, стрілки, кольоровий фон та інше) [Там само, с. 45].

Викладачі психології Київського педінституту створили та апробували програмований задачник. Він складався з окремих груп задач, що передбачали вибіркові, конструйовані чи мішані відповіді, які, разом з відповідними параграфами підручника, становили програмовані дози, розраховані на самостійну розумову працю студентів з урахуванням їх підготовленості та індивідуальних особливостей. Задачі сприяти засвоєнню основних смислових одиниць кожної дози, допомагали виявляти рівень засвоєння навчального матеріалу, а в разі потреби, «натякати», «підказувати», «пояснювати», «відповідати», всіляко підкріплювати вибрану відповідь у процесі самоперевірки знань [149, с. 32]. При цьому передбачалися можливі напрямки самостійної роботи студентів: АА1-ВВ1 – шлях роботи сильного студента; АВС-А1В1С1 – середнього студента; АВСА-А1В1С1А1 – найменш підготовленого студента (умовні позначення: АА1 – параграфи або частина їх; ВВ1 – задачі програмованого задачника; СС1 – відповіді і консультації на завдання в задачнику) [Там само, с. 35].

Зазначимо, що напрацювання викладачів із змістовного наповнення підручників для програмованого навчання були покладені в основу створення в зв’язку з комп'ютеризацією освіти електронних підручників.

Особливе місце в здійсненні програмованого навчання студентів природничо-математичних спеціальностей відводили *лекціям.*

Поділяючи матеріал лекції на логічно завершені дози інформації, викладачі:

– *складали до кожної дози запитальник.* Зокрема, для проведення в 60-ті роки лекції із загальної хімії викладачі Кіровоградського інституту сільськогосподарського машинобудування фактичний матеріал поділяли на 9-10

логічно цілісних доз інформації, кожна з яких була розрахована на 8-10 хвилин викладу, та складали запитальник, що містив по одному запитанню для кожної дози. Запитання складалися так, щоб, відповівши на них, студент міг зробити висновок про ступень засвоєння ним прослуханого матеріалу. Результат відповідей передавався за допомогою технічних засобів на пульт викладача, який, одержуючи відомості про рівень засвоєння студентами змісту лекції, відповідно реагував на це [80, с. 59]. Перед початком лекції студенти отримували заздалегідь складені запитальники і контролюючі пристрої [Там само, с. 60]. Індивідуалізації навчання сприяло й те, що необхідність щоразу відповідати на контрольні запитання змушувала студентів весь час підтримувати увагу, сприймати кожну думку викладача [Там сам, с. 61];

– *використовували навчально-контрольні картки.* Так, викладачі Бердянського педінституту, якщо матеріал цілої лекції або її частини вивчався програмованим способом, контрольні запитання щодо кожної дози інформації записували на картках та вручали їх студентам поступово після викладу певного змісту. Роботу з картками проводили наприкінці лекції. Перевірка і оцінка відповідей проводилася лаборантом після лекції з наступним оголошенням результатів [90, с. 73]. У 70-ті роки навчально-контрольні картки використовувалися викладачами Кримського педагогічного інституту імені М.В. Фрунзе з курсів математичного аналізу, вищої математики, психології, шкільного та вузівського курсу елементарної математики не тільки в процесі читання матеріалу нової лекції, але й для перевірки знань з попередньої. Водночас навчально-контрольні картки: охоплювали великий обсяг інформації, що передбачав перевірку знань фактичного матеріалу, умінь швидко орієнтуватися в ньому; стимулювали роботу з навчальною літературою; привчали звертати увагу на найбільш глибокі та суттєві зв’язки між питаннями, що вивчаються, аналізувати їх логічну структуру. Навчально-контрольна картка складалася з двох-трьох питань з чотирма вибірковими відповідями. Лектор не тільки одержував на інформаційному пульті дані про вибір відповідей студентами, але й надавав завдання окремим студентам обґрунтувати обрані

відповіді. Лаборант заносив відповіді в спеціальні протоколи [96, с. 31];

– *застосовували різні засоби наочності.* Так, викладачі загальної психології Житомирського педагогічного інституту, викладаючи дозами на лекції навчальний матеріал (на одну дозу витрачалося від 5 до 12 хвилин) з використанням, при необхідності, кінофільмів, епідіаскопу, таблиць, графіків, схем, проводили негайний автоматизований фронтальний контроль за їх засвоєнням (витрачалося 3-4 хвилини), потім подавали контрольне запитання з 3-4 вибірковими відповідями на екрані за допомогою епідіаскопа. Студент вводив правильну з його точки зору відповідь у контрольний пункт і одержував інформацію про правильність відповіді за допомогою світового табло [121, с. 10-11].

У контексті досліджуваної нами проблеми цікавим є досвід проведення *семінарсько-практичних занять, методика яких залежала від використання певних засобів програмованого навчання.* Так, організовуючи роботу студентів, викладачі використовували *програмовані посібники*. Наприклад, у 60-ті роки, після проведення на початку семестру двох лекцій з основних відомостей про курс та ознайомлення з методикою навчання і технічними пристроями, викладачі використовували наступну методику проведення заняття за програмованим посібником. На заняттях: поруч сиділи два однакові за підготовкою студенти; проводилося опитування з попереднього матеріалу (відповідь на два-три запитання викладача здійснювалася за допомогою пультів); студенти самостійно вивчали матеріал за посібником (кожну прочитану частку інформації підкріплювали виконанням певних завдань або відповідями на підсумкові запитання); викладач допомагав тим, хто не міг виконати те чи інше завдання, стверджував відповіді студентів на запитання посібника [19, с. 36]. Постійно стежив на практичному занятті за работою аудіторії за програмованим посібником, щоб в будь який момент дістати від кожного студента інформацію про рівень його знань, організувати дійову індивідуальну допомогу, й викладач математичних дисциплін Миколаївського педінституту А.Д. Медведенко [76, с. 45]. Автоматизованим методом перевіряли рівень знань студентів до і після

самостійної роботи над програмованим посібником на семінарі викладачі психології Житомирського педінституту. Цікавим є те, що викладачі підраховували середній бал та по різниці середнього балу робили висновок щодо зростання знань студентів з предмету [121, с. 11]. Програмовані посібники застосовували й для проведення самостійних аудиторних занять студентів 1-2 курсу під керівництвом викладача в Черкаському педінституті [55, с. 90].

Крім програмованих посібників на семінарсько-практичних заняттях викладачі педагогічних інститутів країни застосовували *тренажери*. Зокрема, у 80-ті роки на заняттях з педагогіки в Черкаському педінституті в процесі «програвання» студетами кількох варіантів майбутнього уроку з вибором оптимального [101, с. 39], що було основою для розробки плану проведення уроку, викладачами застосовувалися тренажери виготовлені у вигляді портативних консультацій. За допомогою клавішів, на яких були зроблені відповідні написи, в них вводилися дані про умови проведення наступного уроку. Після натискування клавіші «Пуск» студенту негайно видавався на шкалі приладу результат (прогноз) навчання, який міг бути досягнутий при цих умовах. Якщо результат засвоєння задовольняв студента (вчителя), він складав відповідну програму уроку. У протилежному випадку доводилося шукати оптимальну схему проведення уроку, змінюючи такі фактори, як час вивчення і закріплення, кількість контролю, рівень активності, інтересу учнів та ін. Для цього в тренажер вводився результат, що задовольняв студента, та йшов пошук можливих варіантів, за яких можна одержати намічений результат. Але все ж таки головну перевагу тренажерів викладачі вбачали не в тому, що вони допомагали студентові обрати оптимальний варіант проведення уроку, консультували його індивідуально, а в тому, що тренажери змушували студента мислити, пригадувати і зважувати, які фактори зумовлюють результати навчання, аналізувати їхній вплив у конкретних умовах навчання, звикати міркувати як досвідчений фахівець здатний вирішувати найдосконаліші проблеми [Там само, с. 40]. За допомогою пристрою, який дістав назву командного, студенти вчилися задавати і протягом уроку підтримувати запрограмований темп і ритм роботи.

Програму, виготовлену на спеціальних бланках, закладали в командний пристрій і програмували у відповідності з наміченими строками, проведення на уроці запланованих дій. Далі пристрій автоматично видавав команди на виконання цих дій (в певні хвилини уроку включав діапроектор, магнітофон, подавав студентові світловий чи звуковий сигнали тощо) [Там само, с. 41].

Можливості автоматизованого класу використовувалися викладачами й для програмованого розв’язання задач. Так, у 60-ті роки система якісного програмування задач з письмовими відповідями була введена на практичних заняттях з теоретичної фізики в Одеському педінституті [251, арк. 64], викладачами кафедри фізики Івано-Франківського педінституту [343, арк. 24]. У 70-ті роки викладачі вищої математики проводили практичні заняття із застосуванням пристроїв «КИСИ-5», де для кожного студента закладалися типові запитання. На початку заняття протягом 5-10 хвилин викладач ознайомлював студентів з алгоритмами розв’язання задач та залишав свої записи на дошці. Потім студенти самостійно (з можливим консультуванням з викладачем) розв’язували задачі й коди відповідей закладали у пристрої «КИСИ-5», що виставляли оцінку та показували запитання з неправильною відповіддю. Викладач знайомив студентів з підсумками практичних робіт і решту часу використовував для аналізу важких місць у розв’язанні задач та допущених студентами помилок [72, с. 106]. На початок 80-тих років на заняттях з педагогіки в Черкаському педагогічному інституті в умовах програмованого розв'язання педагогічних задач в автоматизованому класі: студенти одержували для аналізу найбільш ймовірні відповіді та робили вибір; викладач бачив на табло які відповіді обирав кожен студент та надавав по черзі право обгрунтувати свою відповідь студентам, починаючи з самої нечисленої групи (по результатам вибору відповідей) в порядку зростання численості груп. Якщо більшість студентів обирали одну і ту саму правильну відповідь, то на її розгляд не витрачали часу. Якщо більшість студентів обирало неправильну відповідь, це свідчило про прогалини в знаннях та було сигналом для ґрунтовного пояснення ситуації викладачем [101, с. 38].

Програмоване навчання використовували безпосередньо в другий період розвитку досліджуваної проблеми *на лабораторних заняттях.* Для цього інструкціям до лабораторних робіт надавали характер програмованих посібників. Наприклад, у 1963 – 1964 навчальному році кафедра фізики Одеського педінституту вперше зробила спробу провести деякі лабораторні роботи програмованим навчанням. Інструкції до лабораторних робіт переробили так, щоб вони містили детальні вказівки про хід виконання лабораторної роботи, посилання на теоретичні джерела, контрольні запитання [251, арк. 63-64]. Наприкінці 60-х років методичні розробки до лабораторних занять за програмованим навчанням були складені кафедрою природознавства цього педінституту з теми «Фізіологічні властивості крові (групи крові)» (Г. Альохіна) [236, арк.7]. Спеціально складені програмовані завдання використовувалися на лабораторних заняттях з психології в Київському педінституті [217, арк. 52], на кафедрі зоології Уманського педагогічного інституту [360, арк. 19].

Крім того, використовувався машинний та безмашинний контроль готовності студентів до виконання лабораторних робіт. Зокрема, у 60-ті роки в Київському педінституті, оскільки студента до кожної наступної лабораторної роботи з фізики допускали на підставі вивчення певного мінімуму теоретичного матеріалу [217, арк. 19], перевірку підготовленості студентів до виконання лабораторних робіт здійснювали за допомогою машини типу «Ластівка», для якої складали відповідні програми [Там само, арк. 22]. А для проведення практикуму з електрики в лабораторії цього педінституту була установлена автоматична система контролю готовності до виконання студентом певної лабораторної роботи, що включала живлення тільки після знання студентом відповідей на питання [310, арк. 2; 282, арк. 98]. Машинний контроль готовності студентів до виконання лабораторних робіт було впроваджено в усіх лабораторіях кафедри загальної фізики Київського педінституту наприкінці 70-тих років [223, арк. 25]. Викладачі фізики цього педінституту продовжували експеримент по впровадженню машинного та безмашинного контролю в проведення лабораторних робіт з курсів загальної фізики та радіотехніки й на початку 80-х

років (В. Барановський, П. Возний, С. Петрусенко, М. Шут та інші [231, арк. 8]).

У 80-ті роки під час лабораторних та практичних занять почали використовувати мікрокалькулятори типу «Електроніка» [Там само, арк. 6; 232, арк. 18].

Програмоване навчання відкрило для викладачів педагогічних вузів країни нові можливості для удосконалення існуючих та появі нових форм, методів *контролю.* У першу чергу підкреслимо, що в 60-ті роки для студентів природничо-математичних спеціальностей використовували цікаву форму контролю, що мала назву «*контрольно-семінарські заняття».* Вважаємо, що методика їх проведення спиралася на ідеї програмованого навчання та ці напрацювання в подальшому були використані при організації модульного навчання студентів на третьому, виділеному нами етапі. Так, для проведення контрольно-семінарських занять в Одеському педінституті курси математичних дисциплін ділили на 54 логічно-завершені розділи. До кожного контрольно-семінарського заняття студенти одержували програму та методичне пояснення до відповідного розділу курсу. З метою перевірки знань та надання своєчасної допомоги після проходження кожного розділу студенти в процесі індивідуальної бесіди з викладачем складали залік. На старших курсах передбачалася система колоквіумів [251, арк. 56-57]. При проведенні контрольно-семінарських занять увага приділялася поясненню студентам їх помилок, незрозумілого матеріалу [258, арк. 6]. Цікавою є й інша методика проведення таких занять, що тривали 2-4 години залежно від змісту матеріалу та проводилися після 16-20 звичайних занять. На семінарі на запитання викладача студенти давали відповіді користуючись пультами і, після висвічування відповідей на табло, самі оцінювали їхню правильність. Спостерігаючи на табло роботу групи в цілому, викладач викликав студента, який відповів не зовсім точно. Той продовжував відповідь звичайним способом, група брала активну участь в її доповненні та уточненні [19, с. 36]. На природничому факультеті Харківського педінституту з метою посилення самостійної роботи студентів протягом року найбільш важливі та важкі річні навчальні курси ділили на 5-6 залікових тем [282, арк. 57] та

проводили з цих тем перевірку знань студентів у формі колоквіуму [Там само, арк. 60] з диференціацією оцінок та їх оголошенням, що не виключала проведення екзаменаційної сесії [Там само, арк. 57]. Контрольно-підсумкові заняття проводилися після кожного розділу, що опрацьовувався студентами в ході лабораторних робіт з природничих наук, у Черкаському педагогічному інституті [354, арк. 97]. Вважаємо, що контрольно-семінарські заняття сприяли індивідуалізації навчання, оскільки серед результатів їх впровадження, окрім підвищення успішності студентів були: своєчасне виявлення невстигаючих студентів [251, арк. 19], встановлення причин їх неуспішності; виявлення найбільш важких розділів для надання їм належної уваги в курсі лекцій [Там само, арк. 56-57].

Впровадження програмованого навчання внесло корективи в проведення *контрольних робіт, колоквіумів, заліків, іспитів.* Підкреслимо, що безмашинний програмований контроль за спеціально розробленими картками, питальниками з вибірковими відповідями використовували замість колоквіумів та контрольних робіт звичайного типу викладачі природничо-математичних кафедр Івано-Франківського [343, арк. 24], Київського [217, арк. 22; 223, арк. 5], Одеського [237, арк. 6; 238, арк. 7], Харківського [313, арк. 28] педінститутів. Особливо широко безмашинний програмований контроль використовували, наприклад: у 60-ті роки доцент кафедри фізики Харківського педінституту П. Погожев [Там само, арк. 28]; у 70-ті роки викладачі кафедри ботаніки Київського педінституту доценти Л. Оляницька, О. Котелевець, доцент К. Рибкіна [223, арк. 8]; на початку 80-тих років доцент кафедри фізики Київського педінституту В. Чернявський [231, арк. 8]. Проведення машинного контролю відбувалося в кабінетах програмованого навчання або автоматизованих класах, що створювали в 60-ті роки в Одеському (доцент Б. Донін) [248, арк. 6], Харківському [300, арк. 34] та інших педінститутах. Навчаючі машини в цей час використовували в Харківському педінституті: для самоконтролю та контролю знань правил вуличного руху студентів 3 курсу фізичного відділення при вивченні спецкурсу з автосправи (викладач В. Руденко) [282, арк. 53]; для здійснення попереднього

контролю знань при вивчені курсу педагогіки [300, арк.34]; для перевірки знань з методики фізики та технічних засобів навчання [299, арк. 29]. На початку 80-х років у Київському педінституті при проведенні деяких контрольних робіт викладачі математичних дисциплін використовували контрольні машини «Сигнал», але завдяки відсутності спеціально стаціонарно обладнаної аудиторії констатували незручність їх використання [231, арк. 14]. Тому в ці роки контрольно-програмними пристроями почали обладнувати кабінети, наприклад, у 80-ті роки кабінет економічної географії СРСР та кабінет економічної географії закордонних країн Київського педінституту [151, арк. 14].

У контексті досліджуваної проблеми важливим є представлення досвіду проведення в педагогічних інститутах країни *автоматизованих іспитів*. Цікавим є, розроблений у 60-ті роки, авторський метод встановлення кількості контрольних запитань для іспиту викладачів психології Каменець-Подільського педагогічного інституту, що грунтувався на основі теорії імовірності та теорії інформації. З урахуванням того, що імовірність виведення правильної оцінки наближається до одиниці (0,94) тоді, коли на екзамені одержується від студента щонайменьше 100 бітів інформації та того, що при правильній відповіді на одне запитання студент видає в середньому 4 біти, було виведено, що на екзамені йому треба поставити 100:4 = 25 запитань. На автоматизованому курсовому екзамені з психології: студентам давалося 30 запитань (120 бітів інформації), що охоплювали всі теми; на кожне питання у контрольних картках було 4 вибіркових відповіді; можливість угадування правильної відповіді практично виключалася; була запропанована певна шкала оцінювання (кількість правильних відповідей 29-30 – відмінно, 26-28 – добре, 22-25 – задовільно, 21 і меньше – незадовільно) [38, с. 48-49]. А на початку 80-х років у Черкаському педагогічному інституті викладачі педагогіки використовували на іспитах помічник екзаменатора, призначений для запам'ятовування результатів відповідей студентів на питання білету та формування кінцевої оцінки [101, с. 42].

Розглянутий досвід викладачів з використання програмованого начання на аудиторних формах організації навчально-пізнавальної діяльності студентів

природничо-математичних спеціальностей отримав подальше удосконалення в основному на **третьому етапі (1987 – 2013 роки)** у зв'язку з комп'ютеризацією освіти.

Історіографічний пошук свідчить, що впровадження в навчальний процес педагогічних інститутів країни комп'ютерної техніки відбувалося поступово в різних напрямках.

По-перше, були *встановлені комп'ютери, налагоджувано їх програмне забезпечення, організовано навчання викладачів та студентів щодо використання комп'ютера.* Наприклад, в Харківському педінституті на базі фізико-математичного факультету був розгорнутий комп'ютерний клас та налагоджено його програмне забезпечення в 1990 – 1991 навчальному році [209, арк. 36]. Одержання комп'ютерного класу сектором інформатики цього педуніверситету дозволило не тільки підняти підготовку вчителів інформатики до рівня сучасності, але й використовувати комп'ютер у навчальному процесі студентів інших спеціальностей. Для цього переглянули та узгодили навчальні і робочі програми [196, арк. 6], перевірили викладачів секторів на використання комп'ютера та провели загальне комп'ютерне навчання викладачів [165, арк. 10; 186, арк. 12; 187, арк. 20; Там само, арк. 152-153], організували всіх студентів, що вивчали технічні засоби навчання, на вивчення комп'ютера [165, арк. 10; 186, арк. 12; 206, арк. 4]. Лабораторії (мережевий комп'ютерний клас), програмні засоби підтримки мережевого навчання були створені в свій час при НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 22].

По-друге, були створені *електронні підручники, посібники, мультимедійні енциклопедії.* Наприклад, у 2000-ні роки викладачами Вінницького технічного коледжу був розроблений електронний підручник «Основи вищої математики», що для індивідуалізації навчання мав повний курс лекцій, різнорівневі завдання для практичних робіт, приклади розв'язання базових задач. А також відео, аудіоматеріали, які розкривали значущість тем на популярному рівні, анімації у процесі викладання теоретичного матеріалу, вмонтовану тестову систему, наявність корегувальних матеріалів після проходження студентом тесту [88, с.

37].

Викладачами історії педагогіки Херсонського державного університету була розроблена мультимедійна енциклопедія, яка: репрезентувала інформацію щодо історії розвитку освіти і виховання в різні історичні епохи; розкривала видатні педагогічні теорії та їх втілення у практику виховання, генезис й еволюцію середньої й вищої школи в Європі та інших країнах світу. Матеріал енциклопедії був побудований за принципом гіперпосилань і повністю розкривав нормативний курс з історії педагогіки. Енциклопедія була створена таким чином, щоб сформувати мотивацію до вивчення предмету (прочитавши статтю, студент побажав би знайти інші джерела інформації, перевірити свої знання); навчити студентів орієнтуватися в інформаційному потоці, виділяти головне, збирати розрізнені знання в систему загальних закономірностей; сприяти ефективному засвоєнню програми курсу за допомогою таблиць, схем, відеоматеріалів; допомогти перевірити свої знання (контрольні питання до модулів, тека творчих завдань, підсумковий тест). Енциклопедія надавала студенту конспекти лекцій, методичні рекомендації для підготовки до семінарських занять і самостійної роботи, контрольні питання до семінарських занять, екзаменаційні питання, творчі завдання, додаткові матеріали, тезаурус. За рахунок надання доступу з будь-якого комп'ютера до пропонованої інформації студент мав змогу готуватися до занять у зручний для себе час, працювати в індивідуальному темпі [98, с. 38].

Технології виготовлення електронних книг були створені й в НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 22]. Зокрема, для системи дистанційного навчання зі спеціальності «Біологія» та «Екологія» навчально-методичні посібники розроблені викладачами Інституту природничо-географічної освіти та екології цього університету [49, с. 17].

По-третє, були впроваджені *інші сучасні освітні Web-ресурси.* Наприклад, у 2005 – 2006 навчальному році в НПУ імені М.П. Драгоманова була розроблена та пройшла апробацію ІТК- технологія створення методичного забезпечення навчальних дисциплін незалежно від спеціальності [45, с. 22]. На сервері були розміщені навчальні посібники, конспекти лекцій та методичні матеріали,

завдання для лабораторних та практичних робіт з різних дисциплін, тематика курсових, кваліфікаційних та магістерських робіт, питання до колоквіумів, екзаменів та заліків, завдання для проведення тестового, модульного та підсумкового контролю [46, с. 9; Там само, с. 37; 47, с. 31; 48., с. 12; Там само, с. 40; 49, с. 46]. У діяльність різних інститутів поступово було впроваджено значну кількість педагогічних програмних засобів, призначених для супроводу навчального процесу, діагностики, обліку і контролю знань студентів [47, с. 10; 48, с. 13; 49, с. 16]. Передовим з впровадження комп'ютерних програм з фахових дисциплін був фізико-математичний факультет [44, с. 17]. На кафедрі педагогічної творчості в 2008 – 2009 навчальному році була впроваджена комп'ютерна програма діагностики професійно значущих якостей студентів. З цього часу щорічно на початку вивчення курсу «Основи педагогічної творчості і майстерності» студенти проходили комп'ютерну діагностику в комп'ютерних центрах інститутів [48, с. 12]. Також в університеті був створений новий ресурс, на платформі якого протягом 2011 – 2012 навчального року розгорнули систему «електронний академічний журнал» з модулем Web-доступу студентів до результатів власної успішності [49, с. 17]. У цьому ж навчальному році в Інституті розвитку дитини був створений «віртуальний методичний кабінет», в якому, серед інших, була передбачена рубрика «На допомогу студентам, що навчаються за індивідуальним графіком» [Там само, с. 47].

По - четверте, увага викладачів була спрямована на створення *методичного забезпечення комп'ютерної підтримки навчального процесу*. Так, вони *видавали відповідні методичні рекомендації, навчальні посібники.* Наприклад, у 90-ті роки були впроваджені в навчальний процес Харківського педуніверситету саме: методичні рекомендації «Використання системи Logo-writer в навчальному процесі» (автори Н. Борг, М. Лаптєва, С. Рябчинська) [196, арк. 17]; чотири навчальних посібника, серед яких навчальний посібник «Практикум з чисельних методів на базі пакету MathCAD» (автори Л. Білоусова, Т. Бєлявцева, О. Колгатін, Л. Пономарьова) [197, арк. 12]. У 2000-ні роки – навчальний посібник «Постановка та проведення лабораторного практикуму з чисельних методів у

середовищі MathCad» (автори Л. Білоусова, Т. Бєлявцева, О. Колгатін, Л. Колгатіна, М. Каневська [174, арк. 16], а також навчальний посібник «Інформаційні технології у викладанні геометрії», який виконував роль комп'ютерної підтримки підручника геометрії О. Погорелова і збірки задач у середовищі математичного пакета DG на прикладі розв'язування у загальному вигляді задач геометрії на площині [175, арк. 11].

Крім того, викладачі *розробляли на базі відповідних програмних засобів певні курси для традиційного (аудиторного) та дистанційного навчання.* Зокрема, в Інституті інформатики НПУ імені М.П. Драгоманова в 2000-ні роки створювалися курси на базі системи Moodle МООНС (Модульної Об'єктивно-Орієнтованої Навчальної Системи – програмного засобу для створення та підтримки навчального процесу) [47, с. 10], за рахунок якої відбувалося програмно-методичне забезпечення комп'ютерної модульної інтерактивної технології навчання природничих дисциплін [45, с. 22; 48, с. 13; 49, с. 16]. Викладачами кафедр математики, фізики, основ природознавства, географії, біології були розроблені дистанційні курси [47, с. 22]. Наприклад, дистанційний курс «Дистанційна підтримка діяльності майбутнього вчителя інформатики», реалізований на базі інформаційно-навчального середовища «Веб-клас ХПІ», Moodle, Агапа [49, с.16].

По-п'яте, у педагогічних університетах країни було *впроваджено дистанційну форму навчання.* Так, навесні 2002 року проведене перше пілотне навчання за дистанційним курсом «Основи педагогіки», створеним на базі навчального освітнього середовища «Веб-Клас ХПІ» (м. Харків), майбутніх учителів Харкова, Києва, Донецька, Кіровограда, Одеси, Сум, Дніпропетровська, Запоріжжя [116, с. 204]. У подальшому дистанційне навчання почали використовувати *для заочної форми навчання*. Наприклад, у НПУ імені М.П. Драгоманова перший набір студентів на контрактну заочно-дистанційну форму навчання було здійснено в 2005-2006 навчальному році по спеціальності «Екологія» (м. Луганськ) [45, с. 23]. А також *при організації навчання на навчально-підготовчому відділенні*, що надало можливість, наприклад, у

названому вище педуніверситеті значно збільшити набір слухачів для навчання у відокремлених підрозділах університету [47, с. 22], та *у випадку паралельного навчання студентів з другої спеціальності,* зокрема, для студентів денної форми навчання НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 23].

Дистанційне навчання застосовували *із певними категоріями студентів стаціонару, що навчалися за основною спеціальністю* (тими, хто не відвідував заняття, потребував поглибленого рівня вивчення матеріалу, мав обмежені фізичні можливості) або *при певних обставинах* (під час карантину) (в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті при вивченні курсу технології конструктивних матеріалів) [67, с. 8]. А також для організації домашньої самостійної роботи всіх студентів після вивчення матеріалу на аудиторних заняттях (у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка при вивченні курсу теоретичної фізики [32, с. 130-131], в Херсонському державному педагогічному університеті при викладанні курсу лінійної алгебри [129, с. 26]), та у контексті проведення змішаного навчання (у Тернопільському педуніверситеті при викладанні курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» для студентів хіміко-біологічного факультету).

Заняття в названому *змішаному курсі* мали три цикли, які неодноразово повторювалися протягом одного курсу або семестру («До – під час – після»). Перший цикл навчання проходив у дистанційній формі. Кожен студент вивчав теоретичний матеріал, виконував певні завдання, готувався до обговорення засвоєного матеріалу. Це давало можливість провести попередню підготовку слухачів, вирівняти рівень знань. Другий цикл здійснювався під час аудиторних занять (лекції, семінарів, консультації), у ході яких викладач проводив дискусії та обговорення завдань студентів, відповідав на їх запитання з теми, пояснював новий матеріал, організовував обмін досвідом студентів, їх реальну практику, якщо така можлива. У циклі занять «після» відбувалося закріплення та застосування нового матеріалу в ході самостійного навчання (виконання проекту, домашніх завдань) із відповіддю викладача на запитання студентів, коментарями

на виконані завдання, спілкуванням студентів між собою через засоби віртуальних комунікацій [6, с. 12].

Підкреслимо, що можливість комп'ютерної підтримки придало новий імпульс удосконаленню існуючих та появі нових способів індивідуалізації навчання студентів, які використовували викладачі в різних його формах, зокрема, на *очних лекціях, практичних заняттях, лабораторних роботах, при організації дистанційного навчання.* Так, для студентів природничо-математичних спеціальностей застосовували *мультимедійну підтримку.* Наприклад, викладачі Харківського педуніверситету *на лекціях* та лабораторно-практичних заняттях з цитології, гістології та ембріології демонстрували для формування базового рівня знань якісні цифрові фотографії навчальних гістологічних препаратів, виготовлених викладачами кафедри на сучасних мікроскопах в провідних наукових установах м. Харкова. Для поглибленого вивчення матеріалу - якісні цифрові фотографії навчальних гістологічних препаратів, отриманих при підготовці наукових робіт співробітниками кафедри зоології, відеофрагменти з науково-популярних фільмів, викладених в мережі Internet [137, с. 454 - 455]. Мультимедійну аудиторію використовували з метою індивідуалізації навчання й на оглядових лекціях за темами «Застосування комп'ютерних технологій у курсі технологія та методика навчання хімії», «Властивості колоїдних розчинів», «Загальні принципи біологічного окислення» [184, арк. 37]. Викладачі ж кафедри інформатики здійснювали індивідуалізацію навчання студентів на лекції з використанням розробленого ними комп'ютерного підручника з програмування на Visual Basic, організовуючи: роботу студентів над статичними та динамічними ілюстраціями (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення); пошук студентами відповідей на запитання викладача в підручнику; проведення актуалізації опорних знань та систематизації нового матеріалу за допомогою бібліотеки опорних конспектів [27, с. 106]. А *на практичних заняттях* з геометрії для відкриття нових закономірностей (формулювання гіпотез або спростування їх за допомогою побудови контрприкладів) викладачі

проводили комп'ютерні експерименти засобами спеціальних моделювальних програм-Мікросвітів та пакетів динамічної геометрії [175, арк. 11].

Для цих же спеціальностей можливості комп'ютера використовували з метою *гнучкої організації процесу навчання.* Наприклад, викладачі кафедри інформатики та математичних дисциплін Київського педагогічного університету імені Б. Грінченка в *процесі підготовки майбутнього заняття* продумували підказки для студентів (малюнки на слайдах), що потім використовували під час бесіди із студентами на лекції. Застосування ними на заняттях програмного забезпечення SMART Board (програми SMART Notebook) надавало змогу легко перебудовувати сам процес викладання матеріалу залежно від обставин, вносити корективи, додаткові коментарі, ілюстрації тощо [85, с. 28-29]. А викладачі Рівненського державного гуманітарного університету створювали в процесі підготовки до лекції або практичного заняття з математики файл-конспект заняття, що надавало можливість студенту в зручний спосіб опрацьовувати теоретичний матеріал, переносячи у свій документ та змінюючи під себе деякі фрагменти конспекту (приклади розв'язання задач, формули, функції та інше) [71, с. 22].

У контексті порушеної проблеми дослідження важливим було *персоніфікування роботи* студентів. Так, кожний студент Херсонського державного університету, навчаючись дистанційно з використанням системи комп'ютерної підтримки практичних занять з математичної логіки «МатЛог», мав особистий комплект: Зошит, Задачник, Підручник. Задачник – модуль системи, у якому були представлені всі типи задач, які можна розв'язати в Середовищі для розв'язання. Зошит користувача – модуль системи, в якому зберігалися розв'язувані й ті, що тільки розв'язуються студентом задачі [123, с. 31]. А кожний студент Тернопільського педуніверситету, працюючи вдома за практичними заняттями дистанційного курсу з теоретичної фізики (розробленими в форматах Macromedia Flash, PDF та Power Point) мав повний розв'язок п'ятьох задач (для ознайомлення з типовими задачами з конкретної теми) та умови задач для самостійного розв'язання. Зауважимо, що міркування

студентів щодо розв'язку домашніх задач, способи розв’язання тощо обговорювалися на відповідних аудиторних практичних заняттях [32, с. 131]. Крім того, кожний студент протягом відповідного семестру розв’язував та належним чином оформляв індивідуальний перелік задач із збірників, що входили до основних джерел курсу теоретичної фізики [Там само, с. 134].

Цікавим з огляду на досліджувану проблему було й *створення ресурсної карти.* Зокрема, викладачі курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» Тернопільського педуніверситету, впроваджуючи для студентів хіміко-біологічного факультету технологію змішаного навчання, складали ресурсну карту, виходячи з цілей і завдань основних освітніх програм, інтересів студентів [6, с. 12]. А також *організація за допомогою комп’ютерної підтримки виконання студентами різнорівневих завдань.* Скажімо, викладачі електротехніки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» надавали при організації дистанційного навчання лекційний матеріал в об’ємі достатньому для оволодіння предметом на базовому та поглибленому рівнях [97, с. 43], викладачі курсу технології конструктивних матеріалів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету - практичні завдання розраховані на певний рівень вивчення дисципліни [67, с. 6]. Систему різнорівневих дослідницьких завдань застосовували при навчанні студентів дослідницькій діяльності з дисциплін математичного циклу (з використанням пакетів GRAN, Derive, MathCAD, MatLAB, Mathematica, DG, Cabri тощо) після виявлення стартового рівня дослідницьких умінь та навичок викладачі інформатики Харківського педуніверситету [52, арк. 126]. А викладачі інформаційних технологій Херсонського національного технічного університету при проведенні лабораторних робіт з практикуму MS ACCESS, вимагаючи від студентів створення бази данних по проектних матеріалах розрахунково-графічного завдання, застосовували для студентів зі слабкою підготовкою різні Майстри побудови, для більш підготовлених студентів – режим конструктора [20, с. 27]. Використовували комплекс завдань трьох рівнів, розрахованих на індивідуальне або групове виконання на лабораторних заняттях з навчання

комп'ютерному моделюванню студентів фізичних спеціальностей викладачі НПУ імені М.П. Драгоманова [119, с. 4].

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати про *надання викладачами допомоги студентам у виконанні завдань.* Так, при навчанні за дистанційним курсом «Основи педагогіки», створеним на базі навчального освітнього середовища «Веб-Клас ХПІ» (м. Харків), майбутніх учителів Харкова, Києва, Донецька, Кіровограда, Одеси, Сум, Дніпропетровська, Запоріжжя використовувалися методичні та інформаційні рекомендації, коментарі викладача (тьютора) щодо діяльності студентів [116, с. 204-205]. Викладачами Тернопільського педуніверситету із студентами хіміко-біологічного факультету при вивченні курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» за технологією змішаного навчання: проводилося попереднє консультування в ході аудиторного заняття для позначення можливих складнощів при освоєнні теоретичного матеріалу, підготовці до лабораторних робіт; оперативно в режимі он-лайн виявлялися помилки студентів при виконанні індивідуальних завдань; у разі відсутності в студентів готовності вчитися повністю самостійно відпрацьовувалися з ними навички самостійного навчання із використанням змішаних форм в аудиторії [6, с. 12]. А викладачами інформатики Харківського педуніверситету при навчанні студентів дослідницькій діяльності з дисциплін математичного циклу (з використанням пакетів GRAN, Derive, MathCAD, MatLAB, Mathematica, DG, Cabri тощо) надавалися необхідні дидактичні матеріали для проведення дослідження, до складу яких входила система вказівок до виконання різнорівневих дослідницьких завдань з різним ступенем деталізації, навідні питання, набори типових вправ, прикладів, задач, основні орієнтири очікуваних висновків і результатів [52, с. 126].

Вивчення досвіду навчання студентів природничо-математичних спеціальностей свідчить про застосування на практичних заняттях викладачами цікавих способів індивідуалізації навчання розв'язанню задач, в основі яких була *організація допомоги студентам засобами різного програмного забезпечення.* Так, індивідуалізація навчання студентів при вивченні курсу «Апроксимаційні методи

математичної фізики» Рівненського державного гуманітарного університету відбувалася за допомогою математичних пакетів для розв'язання задач MathCad. У них розв'язання задачі складалося з розв'язків багатьох підзадач, серед яких виділялися два типи. До першого типу відносилися самостійні етапи розв'язування вхідної задачі, до другого – підзадачі, що виникали, якщо будь-який етап не міг бути реалізований [71, с. 22]. Якщо студент зазнавав труднощі у виявленні структури задачі, прийнятті плану розв'язування, розв'язувані задачі, то окремий оператор розгортався у самостійну підзадачу, що розв'язувалася так само як вхідна задача [Там само, с. 24]. Викладачі ж Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д. Осипенко, організовуючи на практичних заняттях самостійну роботу студентів з проективної геометрії, надавали для виконання завдання, що передбачали використання послуг програми GRAN 2D. Диференційований підхід до студентів відбувався за рахунок того, що більш сильні студенти самостійно виконували побудову, а слабші мали змогу переглянути покрокове виконання побудови вже розв'язаної задачі, після чого виконати своє завдання [75, с. 17].

Уважаємо за доцільне зупинитися й на *використанні можливостей відповідного програмного забезпечення* для *організації просування студентів у навчанні власними індивідуальними темпами.* Скажімо, у Херсонському державному педагогічному університеті при вивченні курсу лінійної алгебри індивідуалізація навчання відбувалася із застосуванням програмного середовища «Світ лінійної алгебри». Це надавало можливість в процесі рішення задач студентами здійснювати вибір викладачем адекватної для кожного студента інструментальної бази [129, с. 23]. Наприклад, під час вивчення теми «Знаходження визначника матриці» студент на практичному занятті спочатку виконував крок за кроком весь хід розв'язання, ідентичний традиційному, звільняючись лише від обчислень, які виконував комп'ютер. У подальшому в процесі розв'язання більш складних задач, у яких знаходження визначника було лише одним із кроків розв'язання, викладач відкривав можливість (для тих студентів, що одержали добрі й відмінні оцінки за попередні розв'язання) використовувати в подальшій роботі в «Середовищі» відповідну базову задачу як технологічну компоненту

(отримання готового визначника матриці) [Там само, с. 25]. Крім того студенти, які через свої психічні особливості або попередню підготовку не встигали розв'язати таку кількість завдань, як більшість студентів, мали змогу зробити це в позааудиторний час. Викладач відкривав ті чи інші можливості (компоненти) для певних студентів при виконанні ними домашніх задач дистанційно та для наступних аудиторних занять по результатах виконаної самостійної роботи [Там само, с. 26].

Зауважимо, що *можливості комп'ютерної підтримки застосовувалися викладачами для постановки студента в активну позицію при вивченні матеріалу, чому сприяли ситуації вибору.* Зокрема, студент Харківського національного автомобільно-дорожнього університету при вивченні курсу технології конструктивних матеріалів мав змогу в дистанційному курсі не тільки знайомитися з теоретичним матеріалом текстів лекцій (що будувалися з використанням відеофайлів, питань для активізації уваги), користуватися словником із визначеннями основних понять, але й: брати участь у його доповненні; обирати для виконання завдання, що передбачали певний рівень вивчення дисципліни з отриманням певної кількості балів (за вивчення лекційного матеріалу і проходження тестування – max 60 балів, за виконання різних рівнів практичних завдань, доповнення словника, відповіді на запитання, участь у спілкуванні – max 40 балів) [67, с. 6-7]. Студент Тернопільського педуніверситету при повторенні лекційного матеріалу з теоретичної фізики за електронним навчальним посібником вдома завдяки використанню мультимедіа засобів мав змогу (у відповідності з психофізіологічними особливостями сприйняття) вибрати для себе оптимальний спосіб вивчення матеріалу [32, с. 130]. Студент Харківського педуніверситету з дисциплін математичного циклу (з використанням пакетів GRAN, Derive, MathCAD, MatLAB, Mathematica, DG, Cabri тощо) в залежності від рівня знань та рівня сформованості дослідницьких умінь та навичок мав змогу вибирати не тільки шлях одержання рішення, а й метод розв'язку (репродуктивний чи продуктивний) та рівень проведення досліджень (евристичний, частково-пошуковий, пошуковий). Розробляючи інформаційно-логічну модель рішення задачі - засоби моделювання,

які відповідали його нахилам, інтересам, рівню знань, умінь, навичок [52, с. 127]. А студент Херсонського державного університету за допомогою системи комп'ютерної підтримки практичних занять з математичної логіки «МатЛог», оскільки хід розв'язання задач був послідовністю кроків, на кожному з яких користувач виконував деяке перетворення математичного виразу, мав змогу здійснювати команду щодо автоматичного виконання перетворення (вибір на кожному кроці потрібного перетворення із переліку припустимих перетворень, що визначався автоматично). Виконанню студентом активної ролі при вивченні матеріалу сприяла й організація викладачами математики Херсонського державного педагогічного університету [123, с. 31], викладачами інформатики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [6, с. 12], викладачами курсу технології конструктивних матеріалів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету [67, с. 7] *обміну думками студентів через дискусії в форумах і чатах*.

У контексті нашого дослідження цікавим є досвід індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педуніверситетів України із застосуванням програмних засобів *на етапі контролю* при організації очного та дистанційного навчання.

По-перше, можливості програмованого навчання та комп'ютера викладачі використовували *при організації попереднього і поточного контролю.* Так, наприкінці 80-х років викладачі педагогіки Сімферопольського державного університету практикували на семінарських заняттях здійснення програмованого контролю знань студентів протягом 10-15 хвилин як на початку заняття (для отримання інформації про ступінь підготовленості окремих студентів і групи в цілому, виявлення погано засвоєних питань), так і наприкінці заняття (для опитування всіх студентів, поглиблення їхніх знань) [35, с. 52]. Програмований контроль використовувався й на початку 90-тих років у Харківському педуніверситеті на заняттях з органічної хімії [191, арк. 30]. А застосування в 2000-ні роки викладачами Тернопільського національного економічного університету та Тернопільського національного технічного

університету імені Івана Пулюя в процесі контролю вивчення дистанційного курсу «Диференціальні рівняння» систем Moodle та aTutor дозволяло створювати бази запитань, керувати вибором питань із них та проводити оцінювання, враховуючи складність запитання [130, с. 102]. Попередній контроль (контроль-допуск) надавав у випадку позитивного результату (понад 60% правильно виконаних завдань) доступ слухачеві до матеріалів курсу.

Поточний контроль (організаційно мав циклічну структуру, як у часі, так і за обсягом матеріалу) дозволяв викладачу-інструктору аналізувати правильність відповідей та, разом з механізмом форумів й конференцій, вносити корективи в хід процесу засвоєння нових знань [Там само, с. 100-101]. А при поточній перевірці знань студентів з хімії та біології викладачі Тернопільського педуніверситету застосовували в дистанційній формі навчання автоматизовану систему контролю «Екзаменатор», що мала індивідуальний характер перевірки знань. Студентам у ході тестування надавали як репродуктивні завдання, так і завдання на застосування знань і вмінь з можливістю творчого підходу до розв'язання проблеми [73, с. 92]. Останні завдання мали відкриту форму та перевірялися, на відміну від інших, не комп'ютером, а особисто викладачем, який вводив оцінку в систему та в подальшому враховував її при виставленні загального балу за тему [Там само, с. 93]. Викладачі ж кафедри інформатики Харківського педуніверситету проводили короткочасне тестування студентів після вивчення кожного питання лекції на основі діагностичної системи розробленого ними комп'ютерного підручника з програмування на Visual Basic з метою виявлення питань для більш детального та чіткого пояснення [27, с. 106]. При організації дистанційного навчання викладачі математики Херсонського державного університету використовували компонент Тестування системи комп'ютерної підтримки практичних занять з математичної логіки «Мат Лог», що дозволяв автоматизувати весь процес тестування (від створення тестових завдань до перевірки результатів тестів) [123, с. 31].

По - друге, програмні засоби викладачі застосовували *при проведенні тематичного та підсумкового контролю.* Наприклад, наприкінці 80-х років на

колоквіумах у Чернігівському педагогічному інституті імені Т. Г. Шевченка був апробований автоматизований програмований контроль знань студентів за принципом вибору правильної відповіді з певної кількості відповідей. З метою уникнення запам'ятовування змісту запитань або їх порядку при кожному повторному поверненні до теми практикувалася нова послідовність тих самих запитань, або тільки їх частини, що змушувало студентів замислитися над їх суттю і змістом, а не намагатися виграти в комп'ютера [147, с. 90]. А в середині 90-х років кафедрою хімії Харківського педуніверситету широко використовувалися можливості комп'ютерного класу при проведенні контролю знань з тих розділів, які були винесені на самостійне опрацювання студентами [204, арк. 14]. У 2000-ні роки викладачі теоретичної фізики Тернопільського педуніверситету проводили колоквіуми за допомогою технологій on-line (Chat, Audio Conferencing, Internet Video Conferencing), перевіряли реферати, курсові роботи в режимі off-line, за допомогою on-line діалогу або електронної пошти здійснювали іспити та заліки [32, с. 132]. Цікавою була організація викладачами Тернопільського національного економічного університету та Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя індивідуалізації підсумкового контролю знань студента з дистанційного курсу «Диференціальні рівняння». Структура такого контролю надана в Додатку 11 [130, с. 103].

По-третє, викладачі використовували можливості програмних засобів для здійснення студентами *самоконтролю.* Зокрема, викладачі інформатики та методики її викладання Тернопільського педуніверситету при веденні на фізико-математичному, географічному, хіміко-біологічному факультетах курсу «Використання ІКТ у навчальному процесі» вимагали від студентів ведення особистих блог-щоденників, у яких вони повинні були відображати результати своєї роботи з цієї дисципліни, оцінювати шлях власного просування в навчанні [5, с. 22]. Навчання за дистанційним курсом «Основи педагогіки», створеним на базі навчального освітнього середовища «Веб-Клас ХПІ» (м. Харків), майбутніх учителів Харкова, Києва, Донецька, Кіровограда, Одеси, Сум, Дніпропетровська, Запоріжжя було продумане таким чином, що сприяло вивченню студентами

механізмів власних навчальних процесів (проведення самоаналізу запам’ятовування, використання рефлексивних анкет, опитувальників, підготовка до чатів) [116, с. 204-205]. Здійснення самоконтролю програмою, що висилала оброблені результати тестової перевірки викладачам, передбачав дистанційний курс, розроблений викладачами теоретичної фізики Тернопільського педуніверситету [32, с. 132]. Можливість студенту-слухачу проводити самоаналіз своїх умінь та навичок, за потреби повернутися до вивчення матеріалу ще раз із повторним самооцінюванням, надавало програмне забезпечення дистанційного курсу «Диференціальні рівняння», що використовували викладачі Тернопільського національного економічного університету та Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя [130, с.101].

Отже, аналіз досвіду індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей в умовах комп'ютеризації освіти дозволяє зробити висновки, що у 60-ті роки на другому етапі розвитку досліджуваної проблеми у педагогічних інститутах України почали конструювати й виготовляти навчаючи пристрої, розробляти методичне забезпечення та активно впроваджувати програмоване навчання на різних формах аудиторної діяльності студентів. Поділяючи навчальний матеріал на логічно завершені дози, викладачі для активізації аудиторії, отримування оперативної інформації про її готовність до навчання та поточну работу, організації дійової індивідуальної допомоги: використовували запитальники, навчально-контрольні картки, різні засоби наочності, програмовані посібники, тренажери, командні пристрої, можливості автоматизованих класів тощо.

Констатовано, що технологія індивідуалізації навчання студентів варіювалася у зв’язку з використанням певних засобів програмованого навчання. Суттєвих змін отримав контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності студентів. Виявлено введення контрольно-семінарських занять, застосування безмашинного та машинного контролю при проведенні колоквіумів, контрольних робіт, використання автоматизованих заліків, іспитів.

З’ясовано, що досвід викладачів з використання програмованого навчання отримав подальше удосконалення у зв’язку з комп'ютеризацією освіти. Впровадження в навчальний процес педагогічних університетів країни комп’ютерної техніки відбувалося поступово в основному на третьому етапі розвитку досліджуваної нами проблеми: були встановлені комп’ютери, налагоджувано їх програмне забезпечення, створені мультимедійні аудиторії, лабораторії (мережевий комп’ютерний клас), проведено навчання викладачів та студентів щодо використання комп’ютера; створені та впроваджені в навчальний процес електронні підручники, мультимедійні енциклопедії, електронні навчальні посібники, різні програмні засоби, призначені для супроводу навчального процесу, діагностики, обліку й контролю знань студентів та інші сучасні освітні Web-ресурси; підготовлене методичне забезпечення комп’ютерної підтримки навчального процесу; впроваджене дистанційне навчання (заочно-дистанційна форма навчання, паралельне навчання з другої спеціальності за дистанційною формою; дистанційна форма навчання на навчально-підготовчому відділенні; для різних категорій студентів стаціонару, при певних обставинах навчання; технології змішаного навчання, що поєднували аудиторну роботу з самостійною роботою студентів за дистанційним курсом).

Доведено, що можливість комп’ютерної підтримки навчання студентів придало новий імпульс удосконаленню існуючих та появі нових способів його індивідуалізації (із застосуванням мультимедійної підтримки, можливостей комп’ютера для гнучкої організації процесу навчання, персоніфікованої роботи студентів, здійсненні викладачами допомоги студентам у виконанні наданих завдань, індивідуалізації розв’язання задач, в основі якої організація допомоги студентам засобами програмного забезпечення, із використанням можливостей програмного забезпечення для організації просування студентів у навчанні власними індивідуальними темпами, виконання студентами різнорівневих завдань, ситуації вибору, обмін студентів думками через дискусії в форумах і чатах тощо). Виявлений досвід застосування програмних засобів на етапі контролю (попереднього і поточного, тематичного та підсумкового контролю, для здійснення студентами самоконтролю) при організації очного та дистанційного навчання .

4.5. Особливості індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей.

Проведений аналіз архівних матеріалів [150; 151; 155; 217; 218; 219; 232; 237; 250; 252; 264; 268; 269; 270; 277; 285; 299; 301; 302; 308; 313; 317; 324; 325; 327; 328; 329; 331; 338; 340; 344; 346; 350; 360; 362], історико-педагогічної літератури [11; 14; 21; 23; 24; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 59; 60; 69; 87; 92; 99; 113; 118; 120; 148] дав підстави стверджувати, що у вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти при навчанні студентів природничо-математичних спеціальностей, починаючи з другої половини XX століття, були розповсюджені різні форми науково-дослідної роботи: наукові гуртки, наукові клуби, проблемні групи, студентські наукові товариства, навчально-наукові семінари; наукові конференції, симпозіуми, олімпіади з навчальних дисциплін, конкурси студентських наукових робіт, чемпіонати, студентські конструкторські бюро, підготовка публікацій за результатами проведених досліджень, участь студентів у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів з науково-дослідними інститутами, із закладами освіти тощо. Форми організації науково-дослідної роботи студентів функціонували у взаємозв'язку, взаємозумовленості й логічній послідовності. Розвиток проблеми індивідуалізації навчання пов'язаний з поступовим виникненням різних форм науково-дослідної роботи студентів, напрацюванням досвіду індивідуалізації навчання у різних формах, в яких вона мала свою специфіку.

Історіографічний пошук свідчить, що **на І виділеному нами етапі (1950 – 1959 рр.)** були розповсюджені *студентські наукові товариства,* що координували діяльність *студентських наукових гуртків.* Зазначимо, що їх існування вже говорить про здійснення в цей час індивідуалізації навчання, бо одним із завдань студентських наукових товариств було залучення до них студентів, які мали інтерес до науково-дослідної роботи [329, арк. 18].

Підкреслимо й *факти, що свідчать про урахування різноманітних*

наукових інтересів студентів. По-перше, гуртки створювалися по різним предметам. Наприклад, у Кам'янець-Подільському педінституті в 1952-1953 навчальному році працювало 12 гуртків, що охоплювало 400 студентів [344, арк. 73]. У Київському педінституті в 1959 році працювало 20 гуртків, що охоплювали 370 студ [218, арк. 55]. А гурток з фізики в Одеському педінституті у 1950 році мав 3 секції (радіо-секцію, фото-секцію, методичну секцію), що поєднувалися пленарними засіданнями гуртка для надання йому певного напряму [269, арк. 9]. По-друге, деякі з гуртків працювали постійно, деякі припиняли роботу, відкривалися нові гуртки. Так, студентське наукове товариство Харківського педінституту в 1949 – 1950 навчальному році складалося (у межах досліджуваних нами спеціальностей) з гуртків педагогіки та історії педагогіки, фізіології, хімії, мічурінського, регіональної географії, економічної географії, геології, фізики, математики [285, арк. 14-15]. А вже у 1955 – 1956 навчальних роках на природничо-географічному та фізико-математичному факультетах цього педінституту працювали гуртки: філософії, основ марксизму, політекономії, педагогіки, мічурінський-1 (зоологічний), мічурінський-2 (ботанічний), хімічний, фізіологічний, геолого-географічний, економгеографії, регіональної фізгеографії, методики викладання географії, математичний, астрономічний, фізичний, радіотехнічний, автогурток, кіногурток, фотогурток, політехнічний [327, арк. 1-2].

По-третє, про урахування різних наукових інтересів студентів свідчить й констатування в річних звітах педінститутів за 50-ті роки збільшення кількості студентів, що займалися науково-дослідною роботою в гуртках. Наприклад, у Харківському педінституті за 1949 – 1950 навчальний рік не тільки збільшилася кількість гуртків, але й поширився їх склад [285, арк. 14-15]. У Львівському педагогічному інституті у 1952 – 1953 навчальному році працювало 17 гуртків, що охоплювали науковою роботою 678 студентів [350, арк. 36]. У порівнянні з 1951 роком кількість членів гуртків збільшилася на 258 студентів [Там само, арк. 37]. У 1957 – 1958 навчальному році в Луганському педагогічному інституті працювало 19 гуртків, що охоплювали науковою роботою 512 студентів проти

320 минулого року [346, арк. 27].

Зауважимо, що в ці роки, залучаючи студентів до науково-дослідної роботи, *ураховували певні індивідуальні особливості студентів.* Так, хоча в деяких архівних документах серед недоліків гурткової роботи називалася недостатня масовість гуртків [293, арк. 63] та слабке охоплення гурткової роботою студентів молодших курсів [285, арк. 14-15], у листі Міністерства Освіти директорам педагогічних інститутів від 28 лютого 1950 року № 8-08 «Про роботу студентських гуртків при кафедрах фізики» підкреслена необхідність залучення до активної роботи в гуртках усіх кращих студентів й, в першу чергу, студентів старших курсів [Там само, арк. 11]. Оскільки в цей час не було ще ієрархічної різноманітності в формах залучення студентів до науково-дослідної діяльності, вважаємо, що надання пріоритету студентам старших курсів пояснюється розумінням викладачами більш чіткої окресленості наукових інтересів цієї вікової категорії та необхідності для проведення науково-дослідної діяльності студентами наявності в них певного потенціалу. На важливість більш уважного підходу до підбору студентів, що мають потенціал для такої роботи, та вибору способів залучення їх до гурткової роботи вказував у 50-ті роки завідувач кафедрою педагогіки Харківського педінституту А. Зільберштейн [324, арк. 2]. Підкреслимо, що саме індивідуалізація передбачає урахування необхідного потенціалу та вибір для кожного студента способів залучення до науково-дослідної роботи.

Про *здійснення індивідуалізації навчання в процесі організації гурткової роботи* свідчать такі факти. Основною формою роботи гуртків були регулярні засідання, на яких, з метою стимулювання наукових інтересів студентів, викладачі вдавалися певних заходів: практикували повідомлення про нову літературу (у Харківському [327, арк. 3], Одеському [264, арк. 74] педінститутах), доповіді по окремим статтям журналу «Фізика у школі» (на засіданнях гуртка з фізики Одеського педінституту [269, арк. 9]); створювали особисті бібліотечки членів гуртка з математики (у Київському педінституті [218, арк. 62]); розглядали, вибрані з урахуванням наукових інтересів студентів, питання (в

Одеському педінституті [252, арк. 5; Там само, арк. 74]); організовували зустрічі із заслуженими вчителями; проводили засідання гуртка в школі з виконанням студентами практичних завдань; практикували зв'язок тематики доповідей студентів із специфікою роботи школи; проводили спільні міжпредметні засідання гуртків за загальною тематикою (у гуртку з педагогіки Одеського педінституту [264, арк. 74]); заслуховували доповіді, що були результатом обробки матеріалів зібраних під час практики в школі, екскурсій та експедицій (у гуртках природничо-географічного факультету Харківського педінституту [327, арк. 4]); видавали фізичний бюллетень; практикували вечори питань та відповідей; проводили екскурсії в науково-дослідні інститути (у гуртку з фізики Одеського педінституту [269, арк. 9]); обговорювали інформацію студентів про хід роботи над окремими темами (у Харківському [327, арк. 3], Одеському [264, арк.74] педінститутах).

Підкреслимо, що в ці роки від студентів вимагали виконання різних за характером робіт. Наприклад, викладачі природничо-математичних факультетів Кам'янець-Подільського [344, арк. 73], Київського [218, арк. 59] педінститутів практикували як реферативні так й експериментальні роботи окремих студентів. Викладачі ж природничо-географічного факультету Харківського педінституту [308, арк. 3] та фізико-математичного факультету Одеського педінституту [270, арк. 37] надавали окремим студентам для вибору ряд тем, які були безпосередньо пов'язані із науково-дослідними проблемами, що розробляли кафедри.

Викладачі *колективну роботу студентів в гуртках поєднювали з індивідуальною роботою з окремими студентами* [308, арк. 2]. Для проведення останньої назначали індивідуальні консультації [317, арк. 105].

Зазначимо й видання в збірнику студентських наукових робіт, наприклад Київського педінституту, найкращих наукових робіт студентів [218, арк. 59]. А також заслуховування на конференціях, наприклад, Львівського педінституту кращих робіт студентів [350, арк. 37], рекомендацію кращих студентів-гуртківців до аспірантури [Там само, арк. 38].

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, про

розширення на **другому етапі (1960 – 1986 роки)** розвитку досліджуваної проблеми форм індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів, що координувалася, як і на попередньому етапі, науковими частинами інститутів через студентські наукові товариства (СНТ), роботу яких очолювала Рада СНТ [302, арк. 77].

У першу чергу зазначимо *види робіт студентських наукових товариств,* що прямо вказують на здійснення індивідуалізації навчання. Так, у 70-ті роки студентське наукове товариство фізико-математичного факультету Одеського педінституту, плануючи роботу на рік, передбачало: виявлення студентів факультету здібних до індивідуальної наукової роботи з математики, ведення контролю за індивідуальною науковою роботою студентів з математики; виявлення студентів факультету здатних до експериментальної роботи в лабораторії як індивідуальної так і в гуртках, ведення контролю за цією роботою [250, арк. 54-55]. Радами студентських наукових товариств, наприклад, Мелітопольського [328, арк. 37], Харківського [302, арк. 77] педінститутів здійснювалася допомога кафедрам у стимулюванні студентів до наукової діяльності та проводилося вивчення роботи членів гуртків для рекомендації кандидатур до аспірантури.

Завдання організації науково-дослідної роботи студентів у 60-ті роки визначала, наприклад, кафедра природознавства Одеського педінституту як-от: формування вміння реферувати наукову літературу; прищеплення навичок самостійної експериментальної роботи; навчання методам обробки зібраного експериментального матеріалу; підготовка студентів до виступів з доповідями про результати науково-дослідної роботи [237, арк. 9].

Історіографічний пошук свідчить про *ієрархічне урізноманітнення на другому етапі форм науково-дослідної роботи,* яка здійснювалася в цей час у *гуртках, проблемних групах, шляхом індивідуального прикріплення студентів до викладачів, спеціальних наукових семінарах,* плани діяльності яких передбачали заходи спрямовані на формування в студентів навичок ведення наукового пошуку. Зазначимо, що, наприклад, в системі студентського наукового товариства

Кіровоградського педінституту в 70-ті роки ці форми залучення студентів до наукових пошуків вважалися проявом зовнішньої диференціації та практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів [87, с. 92].

При організації різних форм науково-дослідної роботи студентів природничо-математичних спеціальностей в педінститутах країни все більше практикували наукові студентські роботи, тематика яких була пов'язана з тематикою кафедр та викладачів [150, арк. 25; 217, арк. 70; 219, арк. 103; 237, арк. 9; 250, арк. 69; 301, арк. 30; 313, арк. 39; 331, арк. 87; 338, арк. 61; 362, арк. 37].

Розглядаючи *гурткову роботу,* підкреслимо продовження збільшення кількості гуртків та студентів, що займалися науково-дослідною роботою в гуртках, що свідчить про ретельне урахування наукових інтересів студентів, отже про здійснення індивідуалізації навчання. Так, у 1960 – 1961 навчальному році в педагогічних інститутах УРСР працювало понад 400 гуртків, які охоплювали понад 10 тисяч студентів [331, арк. 87; 354, арк. 126]. У 1969 році в педагогічних інститутах республіки працювало вже близько 700 студентських гуртків, до роботи в яких було залучено 15073 студенти. Тільки порівняно з 1968 роком кількість гуртківців зросла на 1000 осіб [338, арк. 58].

В якості приклада представимо динаміку кількості гуртків та студентів-гуртківців конкретно в Київському та Харківському педінститутах в Таблиці 4.5.1.

Таблиця 4.5.1.

Динаміка кількості гуртків та студентів-гуртківців на другому етапі в Київському та Харківському педінститутах.

Рік	Кількість гуртків по інституту	Кількість студентів-гуртківців по інституту	Кількість гуртків по факультетам (кафедрам)
Київський педінститут			
1964	27	400	Фізико-математичний факультет – 8 гуртків з фізико-математичних дисциплін [216, арк. 61].

Продовження Таблиці 4.5.1.

Рік	Кількість гуртків по інституту	Кількість студентів-гуртківців по інституту	Кількість гуртків по факультетам (кафедрам)
1969	64	1073 [219, арк. 103].	Фізико-математичний факультет – 12 гуртків з фізико-математичних дисциплін [219, арк. 110-113].
1971	73	Понад 2000 [220, арк. 206].	
1975	94	Понад 2000 [220, арк. 206].	
1984			На кафедрі математичного аналізу – 3 гуртка. На кафедрі вищої математики – 3 гуртка [231, арк. 14]. На кафедрі економічної географії – 1 гурток [150, арк. 24]. На кафедрі фізичної географії – 2 гуртки [155, арк. 23].
Харківський педінститут			
1961	19	443	Фізико-математичний факультет – 3 гуртки. Природничий факультет – 2 гуртки [277, арк. 43].
1965	25	502 [301, арк. 28; 313, арк. 40].	Фізико-математичний факультет – 8 гуртків [310, арк. 19] (тільки на профільних кафедрах 3 гуртка). Природничий факультет (тільки на профільних кафедрах 3 гуртка) [301, арк. 28; 313, арк. 40].
1969	26	540 [295, арк. 93; 300, арк. 126; 302, арк. 70].	Фізико-математичний факультет (тільки на профільних кафедрах – 3 гуртки). Природничий факультет (тільки на профільних кафедрах – 6 гуртків) [302, арк. 71].
1970	26	610 [303, арк. 140].	Фізико-математичний факультет (тільки на профільних кафедрах – 5 гуртків). Природничий факультет (тільки на профільних кафедрах – 4 гуртка) [303, арк. 146].

Зазначимо, що на другому етапі до гуртків, як правило, залучали студентів,

що добре навчаються та студентів-відмінників [277, арк. 44]. Цим пояснюється відсоток студентів, що займалися науковою роботою в гуртках. Кількість студентів-гуртківців у відсотках від загальної кількості студентів, що навчалися в певних інститутах надані в Таблиці 4.5.2.

Таблиця 4.5.2.

Кількість гуртків, студентів-гуртківців (у %) від загальної кількості студентів певного інституту.

Інститут	Рік	Кількість гуртків	Кількість студентів-гуртківців	Кількість студентів - гуртківців (у %) від загальної кількості студентів
Бердянський	1966	11	140	15 [340, арк. 75].
Ворошиловградський	1971		790	35 [335, арк. 45].
Миколаївський	1968	16	500	42 [352, арк. 101].
Ніжинський	1969	24	590	37 [337, арк. 58].
Уманський	1969	16	284	[360, арк. 57].

Але підкреслимо, що у 80-ті роки в Івано-Франківському педінституті до наукової роботи в навчально-наукових гуртках залучали невстигаючих студентів, даючи конкретні посильні завдання, доручаючи виступи на семінарах, конференціях [56, с. 47]. Переважну більшість студентських наукових гуртків у Кіровоградському [87, с. 93-94] педінституті в 70-ті роки та Київському [155, арк. 23] у 80-ті роки становили студенти молодших курсів, бо гурткова робота в системі студентського наукового товариства в цих педінститутах розглядалася як початкова форма залучення студентів до наукових пошуків. У гуртках вони вчилися збирати, аналізувати і узагальнювати матеріали, готувати реферати, доповіді з окремих теоретичних питань, обговорювати і рецензувати роботи товаришів, виступати на студентських наукових конференціях та оглядах наукових робіт.

Створювалися окремі гуртки також для студентів молодших курсів, наприклад, в Одеському, Харківському, Уманському педінститутах. Кафедра математики Уманського педінституту створила у 60-ті роки гурток для студентів 1 курсу, бо в присутності студентів старших курсів молодші почували себе ніяково, замикалися та переставали відвідувати гурток [360, арк. 57]. *У* цей час для студентів молодших курсів Харківського педінституту був створений «Клуб фізиків», в якому під керівництвом проф. Р.Й. Гарбера велися невимушені бесіди за будь-якими питаннями фізики (хто чим цікавиться), демонструвалися кінофільми, диафільми, фотографії фізичних явищ [313, арк.40]. В Одеському педінституті для студентів молодших курсів проводили гурткові заняття по реферуванню журналів, методичної та іншої літератури [113, с. 72]. На фізико-математичному факультеті гуртки для молодших курсів мали предметну спрямованість. На 1-2 курсах був створений гурток з вивчення додаткових глав математичного аналізу [262, арк. 17], на 2 курсі – по слуханню факультативного курсу лінійної алгебри. Заняття в цих гуртках носили характер семінару [255, арк. 4]. У Ворошиловградському педінституті в 70-ті роки для залучення студентів-заочників до науково-дослідної роботи був створений координаційний центр – наукова секція студентів-заочників [59, с. 28].

Зауважимо, що на другому етапі в педінститутах країни проводилися *певні заходи для виявлення та стимулювання наукових інтересів першокурсників,* а саме:

– зустрічі з вченими інституту, які розповідали про актуальні проблеми, що досліджувалися на кафедрах, знайомили студентів із своїми науковими планами (в Київському [232, арк. 37], Одеському [329, арк. 36], Харківському [296, арк. 3], Херсонському [99, с. 92] педінститутах). Наприклад, у 80-ті роки професор Київського педінституту М. Давидов виступив перед студентами з постановкою оригінальних задач, які мали стати темою наукового дослідження з математики. У гуртожитку із студентами провів бесіду про науково-дослідну роботу студентів фізико-математичного факультету доцент Г. Михалік [232, арк. 37]. Через деякий час після таких зустрічей проводився

запис бажаючих вступити до студентських наукових гуртків;

– ретельний відбір матеріалу, форми його подачі студентам на лекціях для найкращої ілюстрації історичного розвитку науки, її сучасних досягнень, нових аспектів, практичного значення (викладачами фізико-математичних факультетів Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького та Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені В. Стефаника [50, с. 43]);

– використання результатів наукових досліджень студентів при викладанні навчального матеріалу, частіше під час лекції, (викладачами біології природничо-географічного факультету Мелітопольського мединституту). В потрібний момент викладачі або самі наводили приклад з студентського досліду, або про результати свого дослідження повідомляли самі виконавці з одночасним демонструванням журналів, збірників з опублікованими студентськими роботами [148, с. 21];

– видання інформаційних бюлетенів СНТ, де висвітлювали інформацію про наукову роботу інших внз, надавали звіти студентів про наукову роботу та роздуми їх наукових керівників (у 60-ті роки в Запорізькому, Ніжинському пединститутах [329, арк. 17; 337, арк. 60]);

– випуск стіннівок про діяльність гуртків (наприклад, з фізики, математики, зоології в Харківському пединституті [301, арк. 32]). Так, на фізико-математичному факультеті випускали стіннівки про діяльність гуртку з фізики «Ньютонова хмара» [294, арк. 84] та гуртку з математики «Сигма» [303, арк. 148].

Зазначимо й *заходи, що були спрямовані на більш чітке врахування, підтримку та поглиблення наукових інтересів студентів-гуртківців* та сприяли індивідуалізації навчання, такі як:

– перегляд та обговорення на першому занятті гуртка з психології перед організацією роботи по групах фільму «Сім кроків за горизонт», що мало стимулювати студентів до виявлення й розкриття власного індивідуального потенціалу (у 70-ті роки завідувачем кафедрою психології Одеського пединституту доцентом В. Котовим [268, арк. 20]);

– виступи на засіданнях гуртків провідних вчених різних науково-дослідних інститутів, великих фахівців про нові досягнення в науці, практиці, форми та методи наукової роботи (у 60-ті – 70-ті роки в Харківському педінституті на засіданнях гуртків з ботаніки, зоології, хімії [302, арк. 75; 311, арк. 10], у першій половині 80-тих років у Київському педінституті на засіданнях гуртків з фізики [156, арк. 14], економічної географії [150, арк. 24; 151, арк. 51]);

– організація в наукових гуртках різних видів діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей, пов'язаної з їх досвідом, майбутньою професією (у Запорізькому [329, арк. 18], Київському [231, арк. 14; 232, арк. 23], Одеському [238, арк. 9; 234, арк. 4; 113, с. 72], Харківському [312, арк. 25], Чернігівському [325, арк. 35] педінститутах). Наприклад, у 60-ті роки в Харківському педінституті: у ботанічному гуртку студенти брали участь в експедиціях Харківського сільськогосподарського інституту та Українського науково-дослідного інституту лісового господарства [302, арк. 75]; у гуртку з математики - узагальнювали досвід спеціалізованої математичої школи №27 [295, арк. 75]; у фізичному гуртку – проводили обласну фізичну та астрономічну олімпіади [303, арк. 149], вивчали досвід активізації учнів на уроках фізики в школах робітничої молоді [277, арк. 45], приймали участь у дослідженнях інституту радіофізики та електроніки [Там само, арк. 46]; у радіогуртку та кінофотогуртку – виконували переважно практичні роботи [313, арк. 40]; у студентському конструкторському бюро під керівництвом доцента П. Погожева – розробляли обладнання для лабораторії програмованого навчання [310, арк. 19]; у гуртку з хімії – розробляли теми для факультативного курсу в середній школі [295, арк. 95], хімічну вікторину та олімпіаду [311, арк. 49], організовували в середній школі № 5 факультативний курс з електрохімії для учнів 9 класів [303, арк. 146], вечори цікавої хімії [Там само, арк. 145]; у гуртку з анатомії та фізіології виготовляли навчальні препарати для музею кафедри та середніх шкіл [Там само, арк. 147].

Більш чіткому врахуванню, підтримці та поглибленню наукових інтересів студентів-гуртківців також сприяли:

– виконання студентами різних видів діяльності в межах роботи одного гуртка. Наприклад, у першій половині 80-х років керівник наукового гуртка із загальної фізики Київського педінституту доцент В. Левандовський практикував на засіданнях гуртка: доповіді студентів оглядового характеру по актуальним питанням сучасної фізики; інформування студентів про новини фізики та техніки по матеріалам науково-популярних журналів та газет; рішення та аналіз олімпіадних фізичних задач [156, арк. 16];

– наявність різних секцій в гуртку, наприклад, секції загальної фізики (реферативної), радіотехніки та науково-дослідної секції (організованому у 60-ті роки кафедрою фізики Івано-Франківського педінституту) [343, арк. 87];

– проведення спільних засідань гуртків з різних предметів, близьких за науковою проблематикою. Наприклад, у 60-ті роки в Одеському педінституті – гуртків з астрономії та математики [113, с. 72]. У Харківському педінституті – хімічного та математичного гуртків, що працювали над комплексною темою «Експериментальне та теоретичне дослідження електричних полів в прямокутних електролізерах з плоскими паралельно розташованими електродами» [301, арк. 29];

– виконання студентами педінститутів країни реферативних та експериментальних наукових робіт [217, арк. 70; 303, арк. 148; 311, арк. 9; Там само, арк. 49; 312, арк. 25; 359, арк. 92;]. Наприклад, у 60-ті роки студенти наукового фізичного гуртка при Київському педінституті готували доповіді реферативного характеру про нові досягнення в галузі фізики та експериментальні роботи в лабораторії напівпровідників та теплофізики по дослідженню явищ тепломасопереносу і вивченню спектричних і оптичних явищ напівпровідників [217, арк. 70]. У гуртках з матаналізу при цьому інституті у 80-ті роки розглядалися роботи реферативного характеру з питань, що не увійшли в програму курсу, та експериментальні роботи по розв’язанню складних, оригінальних, олімпіадних задач матаналізу [231, арк. 14; 239, арк. 23]. У фізіологічному гуртку Тернопільського педінституту в 70-ті роки експериментальні роботи проводилися з фізіології вищої нервової діяльності,

реферативні роботи були присвячені вивченню життя та діяльності видатних фізіологів, новим досягненням фізіології, окремим питанням науки [359, арк. 92]. При цьому реферативні роботи посідали значне місце. Експериментальні наукові роботи в 60-ті роки в Харківському педінституті виконувалися в кількості приблизно 10-15 % від всіх робіт [301, арк. 32], а в Київському педінституті – переважно студентами старших курсів [219, арк. 110].

Індивідуальна робота студентів над темами поєднювалася з обговоренням методики науково-дослідної роботи та її результатів, проведенням дискусій, що відбувалися, як правило, щомісяця на засіданнях гуртків [225, арк. 42; 233, арк. 7; 235, арк. 8; 253, арк. 32; 274, арк. 6; 277, арк. 44; 301, арк. 30].

Зауважимо й *здійснення індивідуалізації навчання в процесі роботи гуртківців над комплексною темою,* що було розповсюджено на другому етапі. Скажімо, у 60-ті роки кафедра політекономії Одеського педінституту, організуючи працю наукового гуртка над комплексною темою надавала можливість кожному студенту обирати за власним бажанням для вивчення певне питання теми і, на основі одержаних даних, готувати доповідь на засідання гуртка [113, с. 71]. У науковому студентському гуртку «Розвиток школи та освіти на Херсонщині» Херсонського педінституту комплексна тема передбачала вивчення ряду питань в архівах міста (розвиток земської школи, боротьба з безпритульністю дітей після революції, ліквідація неписьменності, кращі вчителі області та інші). Індивідуалізація навчання передбачала: вибір студентами питань для вивчення за власними інтересами; здійснення викладачем певної дози допомоги під час індивідуальних консультацій. Викладач допомагав студентам відповісти на питання: що можна виділити з певних матеріалів [11, с. 97]; як підготувати на їх основі доповіді та наукові статті [Там само, с. 98].

У 80-ті роки в клубі «Джерело» Запорізького педагогічного інституту для виконання різних задач під час обговорення психолого-педагогічної проблеми студентів поділяли на групи з урахуванням наявності в них певного ступеня інтенсивності, стійкості, дієвості, професійної спрямованості [24, с. 30]. Так, одна група добирала літературу до теми і рекомендувала певні першоджерела

іншим групам. Друга група готувала невеликі повідомлення по дискусійних питаннях, з якими виступала в процесі обговорення. Третя група активно включалася в обговорення питань поставлених другою. Керівник спрямовував хід дискусії, узагальнював й підводив підсумки [Там само, с. 32].

Поряд з гуртковою роботою на другому етапі було поширене створення в педінститутах країни *проблемних (дослідницьких) студентських груп* [150, арк. 24; 151, арк. 51; 231, арк. 14; 328, арк. 35; 336, арк. 106-107; 338, арк. 61; 340, арк. 76], що є характерною особливістю даного етапу. Підкреслимо, по-перше, за своїм складом проблемні групи були меньш численими ніж гуртки. Наприклад, у Бердянському педінституті в 60-ті роки проблемні групи складалися з 2-3 студентів [340, арк. 76], у 70-ті роки дослідницькі студентські групи Кіровоградського педінституту об'єднювали 3-5 осіб [87, с. 93], Ворошиловградського педінституту – 4-9 студентів [328, арк. 34]. У 1983 – 1984 навчальному році на природничо-географічному факультеті Київського педінституту працювало 49 проблемних груп, в яких приймало участь 431 студент [225, арк. 42]. Щодо співвідношення кількості студентів, що були зайняті в гуртках та проблемних групах, зазначимо, наприклад, що в 1965 – 1966 навчальному році в Бердянському педінституті гуртковою роботою було охоплено 15% студентів, у проблемних групах працювало 5% студентів [340, арк. 76]; у 80-ті роки на на кафедрі економічної географії Київського педінституту в науковому гуртку приймало участь 23 студенти, у проблемних групах – 4 студенти [153, арк. 2]. По-друге, у проблемні (дослідницькі) групи, наприклад, кафедри вищої математики Бердянського педінституту в 60-ті роки залучали студентів з підвищеними математичними здібностями [340, арк. 76]. У 60-ті – 70-ті роки в Кіровоградському, Одеському педінститутах до них залучали здебільшого студентів старших курсів, які, набувши перших умінь і навичок дослідництва, прагнули заглибитись у тему дослідження, самостійно проводити експерименти за допомогою індивідуального кваліфікованого керівництва з боку викладача – спеціаліста у даній галузі знань [87, с. 93; 256, арк. 12; 263, арк. 8]. По-третє, у проблемних групах студентам надавали колективні та індивідуальні

завдання дослідницького характеру [338, арк. 61], які належали до дослідницької роботи кафедр, галузевих лабораторій, науково-дослідних інститутів. Наприклад, у 60-ті роки студенти Харківського педінституту приймали участь у розробці тем, пов'язаних з дослідженнями інституту радіофізики та електроніки [277, арк. 46]. На кафедрі фізики Кіровоградського педінституту на початку 70-х років група студентів вивчала основні закономірності сухого тертя, інша група працювала над визначенням коефіцієнтів дифузії у деяких розчинах, третя група розробляла методику викладання фізики в школі за новою програмою [87, с. 93]. В Одеському педінституті в цей час на кафедрі теоретичної фізики та загальнотехнічних дисциплін група студентів з 12 осіб під керівництвом доцента Донінат виготовила три датчика, а 28 студентів під керівництвом доцента Б. Котляра працювали над складними завданнями в галузевій лабораторії рентгеноспектрального аналізу. На кафедрі філософії дослідницькі групи працювали над проблемами «Вільний час радянського студента» [328, арк. 35]. У Мелітопольському педінституті кращі студенти природничих спеціальностей брали участь в експедиційних дослідженнях кафедр та в розробках комплексних, міжкафедральних тем. Так, у 1972 році 10 студентів працювали по темі «Біохімічні основи створення оптимальної структури стада риб Молочного лиману у зв'язку з будівництвом на ньому рибного господарства», 15 студентів – по темі «Географічні проблеми вивчення трудових ресурсів м. Мелітополя» та інші [328, арк. 36]. По-четверте, практикувалася участь студентів у госпдоговірній тематиці [150, арк. 24; 156, арк. 6; 231, арк. 18; 232, арк. 48; 250, арк. 69]. Наприклад, кафедрою фізики Київського педінституту в цьому напрямі особливо була відзначена плідна праця доцентів В. Барановського, І. Горбачука, В. Левандовського, М. Шута, що дозволяли студентам проводити: нескладні експериментальні дослідження загального характеру; деякі підготовчі монтажні роботи; розрахункову та графічну обробку результатів експериментальних досліджень; в окремих випадках (найбільш підготовлені студенти) прямі дослідження під керівництвом відповідальних виконавців (викладачів, аспірантів, інженерів-лаборантів). На думку викладачів такий перелік

компонентів досліджень покращував готовність студентів до виконання курсових та дипломних робіт експериментального характеру [156, арк. 14].

Окрім гурткової роботи та роботи в проблемних групах на другому етапі в пединститутах було розповсюджено *індивідуальне прікріплення студентів до провідних викладачів* за темою, пов'язаною з науковою працею керівника [87, с. 93; 113 , с. 71; 237, арк. 9; 238, арк. 9; 250, арк. 69; 253, арк. 32; 255, арк. 4; 256, арк. 12; 257, арк. 15; 258, арк. 6; 259, арк. 4; 262, арк. 5; 263, арк. 8; 312, арк. 7; 337, арк. 59; 338, арк. 61]. Скажімо, на кафедрі фізики Кіровоградського пединституту на початку 70-х років індивідуально з окремими студентами викладачі працювали тільки тоді, коли у них було виявлено глибокий інтерес і здібності до наукової творчості. Тривалий час такі студенти виконували цілий комплекс дослідницький завдань, які значно поглиблювали їх фахову підготовку. Результати досліджень оформлювали у вигляді дипломних або конкурсних робіт, реферату до вступу в аспірантуру тощо [87, с. 93]. У 60-ті – 70-ті роки студенти, які вели індивідуальну наукову роботу, регулярно викликалися для співбесіди та заслуховування робіт на засідання кафедр, наприклад, вищої математики Київського [221, арк. 19] та Одеського [260, арк. 3] пединститутів.

Зазначимо, що в ці часи більш різноманітними стали *форми роботи з обдарованими студентами.* У пединститутах країни практикували:

– заслуховування результатів найбільш цікавих наукових досліджень, проведених в гуртках, проблемних групах, шляхом індивідуального прикріплення, на щорічних оглядах наукових робіт, звітно-наукових студентських вузівських [59, с. 28; 69, с. 65; 87, с. 93-94; 152, арк. 17; 155, арк. 22; 219, арк. 105; 220, арк. 207; 223, арк. 6; 225, арк. 42; 253, арк. 32; Там само, арк. 36; 337, арк. 60; 340, арк. 76] та міжвузівських, республіканських, всесоюзних студентських наукових конференціях [50, с. 42; 155, арк. 23; 295, арк. 97; 300, арк. 129; 337, арк. 60; 354, арк. 127]. А також конкретно міжвузівських конференціях пединститутів, що почали проводитися, як показало наше дослідження, рішенням Міністерства освіти УРСР починаючи з 1968 року [295, арк. 97]. Вважаємо, що цілям індивідуалізації навчання слугувало й

створення викладачами, наприклад Івано-Франківського педінституту в 60-ті роки, довідки з підготовки до студентських наукових конференцій [343, арк. 90];

– участь обдарованих студентів у республіканському та всесоюзному конкурсах на кращу наукову роботу [220, арк. 207; 150, арк. 24; 232, арк. 48; 225, арк. 42; 156, арк. 23; 217, арк. 71; 219, арк. 111; 328, арк. 35; 50, с. 42], у різних олімпіадах [155, арк. 23; 232, арк. 48]. Наприклад, у 1983-1984 навчальному році тільки по кафедрі економічної географії Київського педінституту 10 наукових студентських робіт було послано на республіканський та 2 на всесоюзний конкурс [150, арк. 24];

– участь кращих студентів у роботі наукових товариств інших інститутів. Наприклад, у 60-ті роки в Київському педінституті [216, арк. 63], у 70-ті роки в Харківському педінституті практикували обмін студентами з Дагестанським педінститутом для участі в конференції [311, арк. 10];

– затвердження кращих студентів-науковців у якості наукового активу кафедр та залучення їх до певних видів робіт, що передбачали, наприклад у 70-ті роки у Ворошиловградському педінституті, систематичне відвідування наукових конференцій, засідань кафедр та допомогу викладачам і раді СНТ в організаційній роботі [328, арк. 35];

– створення з кращих студентів, наприклад, Бердянського, Київського, Миколаївського, Харківського педінститутів лекторських груп, що виступали з доповідями перед студентами молодших курсів, учнями, населенням [14, с. 95; 219, арк. 105; 301, арк. 32; 340, арк. 75]. Скажімо, у 1965 – 1966 навчальному році на кафедрі вищої математики Бердянського педінституту під керівництвом викладачів працювала лекційна група в складі 12 осіб [340, арк. 74]. А кращих із студентів-лекторів приймали до товариства «Знання» [219, арк. 105];

– залучення талановитих студентів, наприклад фізико-математичного факультету Бердянського педінституту в 60-ті роки, до керівництва курсами з програмування для членів товариства раціоналізаторів і винахідників при Будинку техніки, наукового керівництва доповідями студентів молодших курсів з питань програмування на студентських наукових конференціях [120, с. 108];

– з 60-тих років переведення найбільш здібних студентів по результатах науково-дослідної роботи у Ніжинському, Одеському, Уманському, Чернігівському та інших педінститутах на індивідуальні навчальні плани [271, арк. 159; 331, арк. 83; 360, арк. 58; 362, арк. 39] з наданням можливості звільнятися від обов'язкового відвідування лекцій з деяких дисциплін та здавати екзамени достроково [362, арк. 39];

– участь кращих студентів у наукових семінарах кафедр, співавторство з викладачами доповідей [219, арк. 112; 312, арк. 7]. Наприклад, у 1965 – 1966 навчальному році в Харківському педінституті 4 студенти члени наукового гуртка «Ботаніка» були співавторами доповідей на XXI звітну наукову конференцію професорсько-викладацького складу [312, арк. 7]. У Ворошиловградському педінституті в 70-ті роки та Харківському педінституті у 60-ті роки залучали до участі у науково-методичних конференціях викладачів педагогіки, методики математики найбільш обдарованих студентів-заочників, що не тільки займалися науковою роботою, а й мали досвід педагогічної роботи в школі [59, с. 28; 300, арк. 127];

– публікацію праць студентів-науковців разом з викладачами та самостійно [11, с. 98; 223, арк. 6; 337, арк. 59]. Так, у 1965 році вперше в Харківському педінституті у вигляді тез до початку відкриття XIX студентської конференції були видані кращі студентські наукові роботи [301, арк. 30]. У 1972 році по педінститутах країни 79 праць було опубліковано студентами, або за їх участю [328, арк. 40]. Талановиті студенти Ніжинського педінституту в співавторстві з доцентом І. Марісовою у 1969 році здали до друку статтю у союзний журнал «Орнитология», студенти хімічного гуртка підготували колективну брошуру « 100-річчя періодичного закону Д.І. Менделєєва» [338, арк. 61]. Г.П. Бевз написав у 1965 – 1966 навчальному році разом із студентом 3 курсу фізико-математичного факультету Київського педінституту статтю « Про тетраедри з відповідно рівними ребрами» до журналу «Математика в школі» [217, арк. 71]. Спільно з викладачами студенти друкували статті й в журналі «Фізика в школі» [232, арк. 48]. Студенти природничо-географічного факультету

Мелітопольського пединституту підготували спільно з викладачем біології статтю «Бічне щеплення розщепленим живцем» у журналі «Садоводство, виноградарство и виноделие Молдавии» (1978 р., № 12) [148, с. 21]. А талановитих студентів фізико-математичного факультету Бердянського пединституту залучали до редакційної колегії із складання підручнику з програмування для середніх шкіл [120, с. 108];

– оголошення подяки по результатах наукової роботи кращим студентам, нагородження їх грамотами, грошовими преміями, цінними подарунками. Наприклад, у Харківському пединституті в 60-ті роки [301, арк. 31; Там само, арк. 45; 295, арк. 58; 303, арк. 146];

– вибір робіт, що переростали межі студентських наукових досліджень, основою рефератів для вступу до аспірантури [153, арк. 2; 155, арк. 22; 225, арк. 42; 340, арк. 76]. Наприклад, у 1965-1966 навчальному році в Бердянському пединституті на кафедрі вищої математики була робота за темою «Рішення деяких контактних задач для узагальненого напівпростору» (керівник доцент А. Раков) [340, арк. 76].

На **третьому етапі (1987 – 2013 роки)** розвитку досліджуваної проблеми, як і на попередньому етапі, наукова робота із студентами природничо-математичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти України здійснювалася в межах роботи студентських наукових товариств (молодіжних неприбуткових наукових організації, створених для пошуку й підтримки талановитих дослідників серед студентів, розкриття їх наукового і творчого потенціалу, надання можливостей активно займатися науково-творчою діяльністю) [23, с. 127], у *наукових гуртках, проблемних групах, студентських конструкторських бюро, спеціальних наукових семінарах,* плани діяльності яких передбачали заходи спрямовані на формування в студентів навичок ведення наукового пошуку. Індивідуалізуючи науково-дослідну роботу студентів за ступенем визначення наукових інтересів та сформованості вмінь ведення дослідної роботи, викладачі розглядали заняття в наукових гуртках як перший ступінь залучення студентів до наукової роботи, а проблемні групи, що

об'єднували студентів, чиї наукові інтереси вже визначилися і хто значною мірою самостійно працював над обраними індивідуальними науковими темами, – як наступний ступень [78, с. 10; 143, с. 82].

У ці часи можна спостерігати збільшення кількості гуртків та проблемних груп, що свідчить про ще більше та різнобічне урахування наукових інтересів студентів. Так, тільки на кафедрі фізики Харківського педінституту в 1990 – 1991 навчальному році функціонували: гурток «Використання ЕОМ для моделювання фізичних процесів»; гурток з експериментальної фізики; гурток з астрономії [189, арк. 1]. Працював математичний гурток й на кафедрі математики [188, арк. 63; 209, арк. 44].

У Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова в межах роботи наукового товариства молодих вчених – студентів та аспірантів університету, якому в 2011 році підпорядковувалося 17 наукових інститутів, серед яких: Інститут педагогіки та психології, Інститут природничо-географічної освіти та екології, Фізико-математичний інститут, Інститут інформатики [49, с. 87], у різні роки діяла, представлена в Таблиці 4.5.3., така кількість гуртків та проблемних груп.

Таблиця 4.5.3.

Кількість наукових гуртків, проблемних груп та студентів, що навчалися в них по роках навчання в НПУ імені М.П. Драгоманова.

Рік	Кількість наукових гуртків	Кількість проблемних груп	Кількість студентів
2003	71	229	1924 [43, с. 51].
2006	112	446	3085 [45, с. 65].
2007	118	576	3285
2008	120	580	4022 [47, с. 66].
2009	183	526	4515 [48, с. 88].

Розглядаючи в цікавому для нас аспекті організацію науково-дослідної роботи *в гуртках,* у першу чергу зазначимо проведення, як на попередніх етапах,

певних заходів для спрямування наукових інтересів студентів, залучення їх до гурткової роботи, а саме:

– розгляд на лекціях наукових проблем, можливих шляхів їх розв'язання, поєднання викладачем з навчальним матеріалом програми власних досліджень (наприкінці 80-х років викладачами біологічного, хімічного, фізичного факультетів Одеського державного університету [60, с. 65]);

– використання на лекціях, лабораторних заняттях даних спеціальних досліджень членів студентських наукових гуртків з вказівкою на прізвище студента, факультет, курс (наприкінці 80-х років викладачами психології Дніпропетровського державного університету [21, с. 43], у 2000-ні роки викладачами природничо-географічного, хіміко-біологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету [78, с. 9]);

– ознайомлення студентів 1 курсу з напрямами та організацією науково-дослідної роботи на факультеті (у 90-ті – 2000-ні роки на природничому факультеті Харківського педуніверситету [171, арк. 7; 208, арк. 15]);

– проведення зустрічей та «круглих столів» з науковцями, відомими людьми (у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті, у 2000-ні роки в НПУ імені М.П. Драгоманова [43, с. 52; 183, арк. 43; 208, арк. 15]).

І все ж таки, згідно даних, одержаних при вивченні наукових інтересів студентів біологічного, хімічного, фізичного факультетів Одеського державного університету, саме вплив ученого-педагога, його дослідження визначили 32,7% студентів (максимальний відсоток) як стимул до їх наукових досліджень [60, с. 65].

Щодо вікової категорії студентів, наприклад у 2000-ні роки, викладачі Уманського державного педагогічного університету до складу гуртка з історії математики залучали переважно студентів 2-4 курсів [23, с. 120]; викладачі Харківського педуніверситету до складу клубу хіміків «Сінтез» – студентів 1-3 курсів [183, арк. 19]; викладачі Мелітопольського державного педагогічного університету - студентів 1-2 курсів [78, с. 10].

Про *здійснення індивідуалізації навчання в процесі організації гурткової*

роботи свідчать такі факти, як-от:

– умови прийому у 80-ті роки до клубу «Ватра» на Прикарпатті, первинним осередком якого був гурток. До них відносили: прихід з цінною думкою, цікавою ініціативою, діловою пропозицією, педагогічною задачею, грою, професійним дотепом та інше [118, с. 86];

– визначення тематики дискусій в названому клубі, наприклад «Оці важкі, важкі підлітки», з урахуванням інтересів та пропозицій студентів, та участь у дискусії всіх хто цікавився темою [Там само, с. 88];

– залучення студентів-гуртківців за їх бажанням та вибором до організації в школах конкурсів, олімпіад, екскурсій, вечорів запитань та відповідей, ведення гуртків, читання наукових доповідей на методоб'єднаннях шкіл, на підприємствах та інше (на фізико-математичному факультеті Київського педінституту [92, с. 87]);

– участь студентів у різних видах діяльності в межах роботи одного гуртка. Зокрема, у виконанні тематичних завдань до теми «Першокурснику», засіданнях гуртка по результатам досліджень 2 та 3 курсів, засіданнях присвячених «Каданеровським читанням», підготовці та проведенні загальнофакультетського свята «Хіміками не народжуються, хіміками стають», що передбачав виступи з демонстраціями хімічних експериментів на 10-15 хвилин [183, арк. 19], підготовці та проведенні хімічного КВК між командами 4 курсу [191, арк. 11], прес-конференції [Там само, арк. 53], конференції до дня народження Альфреда Нобеля [184, арк. 2], тижня хімії (випуску хімічних газет [Там само, арк. 14; 91, арк. 53], екологічних плакатів, фотогазет [184, арк 38; 191, арк. 53], ігор «Чи знаєте Ви?» [Там само, арк. 53], «Фортеця «хімія і життя», хімічної олімпіади серед студенів I-VI курсів, обласної олімпіади школярів [162, арк. 73] та інше) (у 90-ті роки в науковому гуртку з хімії, а потім у 2000-ні роки в клубі хіміків «Синтез» природничого факультету Харківського педуніверситету);

– виконання кожним студентом-гуртківцем індивідуальних завдань. Наприклад, в 2000-ні роки для формування перших уявлень про основні методи

наукових досліджень (ретроспективний та історико-порівняльний аналіз, класифікація та систематизація, синтез та узагальнення інформації, подача результатів аналітико-синтетичної обробки інформації) (Додаток 12) (в гуртку з історії математики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [23, с. 121]).

Зазначимо, що саме за результатами діяльності в наукових гуртках та за рекомендацією керівників студенти, наприклад Уманського педуніверситету в 2000-ні роки [Там само, с. 127], попадали в проблемні групи, що також створювалися для пошуку і підтримки талановитих дослідників серед студентів. Цікаво, що наприкінці 80-х років викладачі фізико-математичного факультету Київського пединституту однією з умов кращого вивчення та урахування, розвитку наукових нахилів, здібностей кожного студента вважали вибір для керівництва науковою діяльністю викладачем максимум 3-5 студентів та працю з ними протягом тривалого часу [92, с. 87].

Як і на попередньому, на третьому етапі *в наукових студентських проблемних групах* студенти природничо-математичних спеціальностей:

– здебільшого працювали над індивідуальними науковими темами, що давали змогу не тільки оволодівати методологією і методами наукового дослідження, але й розвивати індивідуальні здібності щодо вирішення практичних завдань [78, с. 9; 171, арк. 7]. Так, у Харківському пединституті в 90-ті-2000-ні роки проблемні групи студентів 5 курсу працювали в межах виконання дипломних робіт [191, арк. 11; Там само, арк. 22; 204, арк. 1; 205, арк. 3; 208, арк. 16] у наукових експедиціях, під час проведення польової практики на базі спортивно-оздоровчого табору «Гайдари», науково-дослідної практики магістрів на експериментальних базах науково-дослідних установ [171, арк. 7];

– проводили наукові дослідження, тематика яких збігалася з науковими інтересами викладачів;

– приймали участь, у тому числі на математичних та фізичних кафедрах, на кафедрах хімії, анатомії, фізіології, у дослідженнях за госпдоговірною тематикою [92, с. 87]. Наприклад, у НПУ імені

М.П. Драгоманова в 2000-ні роки кількість студентів у %, что були задіяні в держбюджетній тематиці, від загальної кількості виконавців розподілялася по рокам таким чином: 2005 рік – 8,8%, 2006 рік – 21,7%, 2007 рік – 11,6%, 2008 рік – 11,7%, 2009 рік – 12,2%, 2010 рік – 20,7%, 2011 рік – 14,13% [49, с. 88].

На третьому етапі значного урізноманітнення та удосконалення отримали *форми виявлення та підтримки обдарованих студентів* природничо-математичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти України. До них можна віднести *спеціальні наукові семінари,* плани діяльності яких передбачали заходи, спрямовані на формування в студентів навичок ведення наукового пошуку [23, с. 128; 45, с. 65; 78, с. 10; 92, с. 87; 208, арк. 7]. Так, у Харківському педуніверситеті з 1990 року в секторі інформатики працював науково-методичний семінар «Інтелектуальні навчаючи системи» при Харківському філіалі з комплексної проблеми «Кібернетика» АН УРСР (відділення штучного інтелекту), у засіданнях якого студенти брали участь поряд з викладачами, вчителями шкіл [163, арк. 32; 164, арк. 17; 167, арк. 11; 168, арк. 29; 169, арк. 20]. Спеціальні творчі семінари проводили для студентів у 90-ті роки сектори біології, хімії [208, арк. 5], у 2000-ні роки сектор математики [175, арк. 40; Там само, арк. 41; 176, арк. 36]. У 2001 – 2002 навчальному році сектором математики були проведені творчий семінар з історії математики з конкурсом творчих робіт студентів «Етюди про ортоцентр», творчий семінар з технології професійної підготовки вчителя математики [175, арк. 41]. З 12 травня 2006 року в НПУ імені Драгоманова було започатковано роботу постійно діючого наукового семінару «Освітньо-виховні системи: ретроспектива і реконструкція», в межах якого було проведено перше засідання Історико-педагогічної асоціації студентів і аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 67].

Крім спеціальних наукових семінарів виявленню та підтримці обдарованих студентів сприяли *різного рівня щорічні конкурси наукових робіт, студентські наукові конференції, чемпіонати, виставки та інше,* на які виставлялися найбільш цікаві проведені студентами наукові дослідження [43, с. 50; 44, с. 35; 45, с. 65; 49, с. 87; 78, с. 10; 92, с. 87; 162, арк. 73; 171, арк. 7; 188, арк. 63; 191, арк. 53]. Наприклад, на базі фізико-математичного факультету Уманського педуніверситету з 2006 року проходила Всеукраїнська студентська конференція

«Історія науки – майбутньому вчителеві» [23, с. 128]. Індивідуалізація навчання студентів при підготовці до конференції передбачала: добровільне визначення студента стосовно участі у конференції (з якою метою і в якості доповідача чи слухача); самостійний вибір проблеми власного виступу та публікації (у відповідності до тематики роботи секцій); допомогу наукового керівника щодо формулювання теми, добору літературних джерел, індивідуальні консультації під час написання тез та підготовки виступу й презентації на секційне засідання [Там само, с. 129].

Конкурс студентських наукових робіт, наприклад у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті, проводився в два тури: перший – на рівні кафедр університету; другий – на рівні факультетів, де створювалися компетентні конкурсні комісії з досвідчених спеціалістів, що визначали три кращі роботи. Роботи, що отримували призові місця направляли на міський міжвузівський та Всеукраїнський конкурси кращих наукових студентських робіт [162, арк. 8; Там само, арк. 10; Там само, арк. 31; Там само, арк. 73; 180, арк. 16; 189, арк. 26; 190, арк. 26; 191, арк. 48; 209, арк. 32]. Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт «Студентська наукова творчість – Україні», а також Всеукраїнський конкурс наукових робіт з педагогіки та психології були проведені у квітні – травні 2002 року на виконання «Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки» НПУ імені М.П. Драгоманова спільно з Міністерством освіти і науки України та студентською профспілковою організацією міста Києва [43, с. 51]. До початку 90-х років кращі наукові роботи відправляли на Всесоюзний огляд [189, арк. 2]. У Харківському педуніверситеті в 90-ті роки кращі роботи студентів молодших курсів рекомендували на учнівський огляд наукових робіт [191, арк. 48; 205, арк. 16], у 90-ті – 2000-ні роки проводили виставки кращих студентських наукових робіт [171, арк. 7; 191, арк. 48].

У НПУ імені М.П. Драгоманова звітно-наукові конференції студентів, виставки студентських накових робіт проводили в межах традиційного тижня студентської науки [46, с. 83; 47, с. 67], тижня науково-технічної творчості

студентів [43, с. 52]. У 2000-ні роки традиційними стала участь обдарованих студентів природничо-математичних спеціальностей в конкурсах «Студент року» різного рівня. Так, у НПУ імені Драгоманова такий вузівський конкурс проводили з жовтня 2003 року [Там само, с. 52]. Обласний конкурс «Студент року» був складовою програми, наприклад, «Молодь Запоріжжя» [78, с. 9]. Студенти відповідних факультетів педагогічних закладів вищої освіти України брали й участь у Всеукраїнських чемпіонатах з інформаційних технологій «Екософт» [Там само, с. 10].

Виявленню та підтримці обдарованих студентів сприяли також *студентські олімпіади* [45, с. 65; 49, с. 87; 78, с. 10; 92, с. 87; 171, арк. 7; 183, арк. 35; 188, арк. 63; 189, арк. 21; 190, арк. 24; 201, арк. 68; 209, арк. 33; Там само, арк. 44], які проводили в декілька турів. І етап Всеукраїнської студентської олімпіади за навчальних дисциплін та спеціальностей проводили на факультетах педагогічних закладів вищої освіти [201, арк. 68]. Для проведення студентської олімпіади, наприклад, з хімічних дисциплін у Харківському педуніверситеті викладачі для всіх курсів готували різнорівневі завдання [205, арк. 16], що потім були надруковані в університетському збірнику олімпіадних задач з хімії (співавтор Т. Святська) [207, арк. 18]. Переможці І туру брали участь в олімпіадах з спеціальностей та предметних олімпіадах ІІ етапу Всеукраїнської олімпіади [43, с. 49; 45, с. 65]. Прикладам зовнішньої диференціації навчання можна вважати створення, наприклад, у 90-ті роки на природничому та фізико-математичному факультетах Харківського педуніверситету, групи обдарованих студентів факультету з метою їх підготовки до участі в олімпіадах [200, арк. 15; 207, арк. 8; 208, арк. 3; Там само, арк. 15; 210, арк. 10] та для проведення з ними спеціальних занять [188, арк. 57], консультацій [171, арк. 7]. У 2000-ні роки на кафедрі математики з цією метою організовували роботу студентського наукового гуртка з поглибленого вивчення сучасних математичних методів [175, арк. 24], спеціального творчого семінару [Там само, арк. 40; 176, арк. 36]. Цілям індивідуалізації навчання сприяло й обговорення результатів проведеної підготовки студентів до Всеукраїнської олімпіади на відповідних кафедрах [173,

арк. 13; 188, арк. 57].

Зазначимо, що обдаровані студенти мали змогу *публікувати результати науково-дослідної роботи* в одноосібних та у співавторстві з викладачами статтях, тезах [45, с. 65; 172, арк. 30; 173, арк. 4; Там само, арк. 10; 184, арк. 48; 208, арк. 7]. Скажімо, у 1997 році разом з викладачами були опубліковані в наукових журналах або матеріалах конференцій дев'ять наукових робіт тільки студентів природничого факультету Харківського педінституту [208, арк. 7]. Цьому певною мірою сприяло видання різних наукових збірників, у яких могли друкуватися студенти. Зокрема, у Мелітопольському педуніверситеті в 2000-ні роки випускався збірник наукових праць студентів «Студентський меридіан» [78, с. 10].

Уважаємо за доцільне зупинитися й на різних формах стимулювання участі найталановитіших студентів у науково-дослідній роботі. Наприклад, у НПУ імені М.П. Драгоманова у 2005 році за наказом ректора студенти-переможці конкурсу на кращу студентську наукову роботу були звільнені від складання відповідних іспитів або написання курсових робіт [44, с. 35]. Їх участь визнавалася: грамотами, дипломами, подяками, сертифікатами, іменними стипендіями, стипендіями Верховної Ради України тощо [49, с. 87]. Тільки в 2006-2007 навчальному році студенти НПУ імені М.П. Драгоманова отримували понад 52 іменні стипендії (Президента України, ректора НПУ імені М.П. Драгоманова, Михайла Петровича Драгоманова та інші) [46, с. 84]. У 2009 році – понад 90 [48, с. 90]. Стимулювали певним чином й наукових керівників. Так, для покращення наукової роботи викладачам-керівникам до навчального навантаження в 1996-1997 навчальному році в Харківському педуніверситеті було добавлено за 1 місце на університетському огляді 50 годин, міському – 100 годин, всеукраїнському – 150 годин [186, арк. 22].

Отже, проведене дослідження дозволяє аргументовано стверджувати про наявність впродовж досліджуваного періоду певного досвіду індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей, яка на кожному етапі мала свою *специфіку:* здійснювалася в основному в межах роботи

студентських наукових гуртків, діяльність яких координували наукові студентські товариства (на першому етапі); відбувалася в ситуації ієрархічної різноманітності форм залучення студентів до науково-дослідної діяльності, що в системі студентських наукових товариств реалізовувалася в гуртках, проблемних групах, шляхом індивідуального прикріплення студентів до викладачів тощо (на другому та третьому етапах). Ці форми практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів та були проявом зовнішньої диференціації навчання. Гурткова форма в основному розглядалася як початкова форма залучення студентів до наукових пошуків. До проблемних груп здебільшого залучали студентів старших курсів, які, набувши перших умінь і навичок дослідництва, прагнули заглибитись у тему дослідження. Індивідуальне прикріплення практикували тоді, коли в студентів виявляли глибокий інтерес і здібності до наукової творчості.

Констатовано, що *проявом зовнішньої диференціації науково-дослідної діяльності студентів* було створення: спеціальних навчально-наукових гуртків для невстигаючих студентів, окремих гуртків для студентів-першокурсників (на другому етапі); груп обдарованих студентів для підготовки до участі в олімпіадах (на третьому етапі).

Визначені *характерні особливості досліджуваного періоду, що свідчать про індивідуалізацію науково-дослідної діяльності студентів:* постійне збільшення кількості різноманітних гуртків, проблемних груп та їх членів; залучення до науково-дослідної роботи студентів, що мали до неї інтерес та необхідний потенціал; виконання студентами в наукових гуртках різних видів діяльності, пов’язаної з їх досвідом, майбутньою професією; надання студентам різних за характером (реферативних та експериментальних) робіт; поширення роботи студентів за тематикою кафедр та викладачів, над комплексною темою; участь студентів, починаючи з другого етапу, в розробці госпдоговірних тем, в дослідженнях галузевих лабораторій, науково-дослідних інститутів.

Узагальнені *заходи щодо виявлення та стимулювання наукових інтересів першокурсників:* ознайомлення з напрямами та організацією наукової роботи на факультеті; зустрічі з вченими інституту з розповідями останніх про актуальні проблеми

науки, свої наукові плани; ілюстрація на лекціях викладачами історичного розвитку науки, її сучасних досягнень, нових аспектів, практичного значення; використання при викладанні навчального матеріалу результатів наукових досліджень викладачів та студентів; випуск стіннівок про діяльність гуртків, видання інформаційних бюлетенів СНТ про наукову роботу різних закладів вищої освіти, із звітами студентів та роздумами їх наукових керівників тощо.

Доведено застосування для більш чіткого врахування, підтримці та поглиблення наукових інтересів студентів різних *форм гурткової роботи* (лекцій провідних вчених науково-дослідних інститутів, заслужених вчителів; вечорів питань та відповідей; бесід після перегляду науково-популярних фільмів; дискусій за обраними студентами темами; засідань в школі; екскурсій в науково-дослідні інститути; спільних засідань гуртків з різних предметів, близьких за науковою проблематикою) та *видів діяльності студентів в гуртках* (підготовки та читання на засіданнях гуртка доповідей і повідомлень про нову літературу, по окремим статтям журналів, по матеріалам зібраним під час практики в школі, екскурсій та експедицій, про хід роботи над окремими темами; створення особистих бібліотечок; виконання індивідуальних практичних завдань; організації за бажанням та вибором студентів у школах конкурсів, олімпіад, екскурсій, вечорів запитань та відповідей, гуртків, читання наукових доповідей на методоб'єднаннях шкіл, на підприємствах).

Встановлено поступове урізноманітнення *форм роботи з обдарованими студентами:* затвердження в якості наукового активу кафедр з виконанням певних обов'язків; участь у наукових семінарах, у роботі наукових товариств інших інститутів; залучення до редакційної колегії по створенню підручників, публікація праць у співавторстві з викладачами; наукове керівництво роботами студентів молодших курсів; об'єднання в лекторські групи для виступів перед студентами молодших курсів, учнями, населенням; заслуховування результатів досліджень на щорічних звітно-наукових студентських вузівських та міжвузівських, республіканських, всесоюзних конференціях; участь у конкурсах на кращу наукову роботу, в різних олімпіадах; переведення на другому етапі за

результатами науково-дослідної роботи обдарованих студентів на індивідуальні плани; рекомендація до аспірантури. Значне урізноманітнення *видів стимулювання* участі найталановитіших студентів у науково-дослідній роботі: звільнення від складання відповідних іспитів або написання курсових робіт, нагородження грамотами, дипломами, подяками, сертифікатами, іменними стипендіями, стипендіями Верховної Ради України тощо.

4.6. Практика як середовище індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей.

Проведений аналіз архівних матеріалів [171; 172; 175; 198; 207; 209; 241; 254; 257; 266; 292; 304; 310; 344; 349; 353; 356], історико-педагогічної літератури [1; 3; 4; 7; 26; 28; 33; 42; 45; 47; 49; 51; 53; 70; 77; 79; 82; 89; 93; 100; 115; 127; 134; 143] дозволяє стверджувати, що в досліджуваний нами період у вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти навчальним планом для студентів природничо-математичних спеціальностей передбачалося проходження різних видів практик: педагогічної практики (педагогічної практики без відриву від навчання, літньої педагогічної практики, педагогічної практики випускних та передвипускних курсів з відривом від навчання); навчально-польової практики з ботаніки, геології, з основ сільського господарства, зоології; виробничої практики на хімічних підприємствах (для студентів природничих, природничо-географічних факультетів); обчислювальної практики та практики на виробництві (для студентів фізико-математичних факультетів). Історіографічний пошук показав, що при організації різних видів практики на кожному виділеному нами етапі певним чином відбувалася індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей. Характеризувати досвід її здійснення будемо, починаючи з розгляду способів індивідуалізації педагогічної практики студентів.

На І етапі (1950 – 1960 рр.), згідно інструкції щодо організації та проведення педагогічної практики студентів педагогічних інститутів,

затвердженої Міністерством освіти УРСР у 1955 році, така практика повинна була відбуватися: на 2 курсі в літніх піонерських таборах; на 3-4 курсах в міських та сільських школах [292, арк. 3]. Вважаємо, що індивідуалізації навчання студентів сприяло визначення в інструкції обов'язків керівників, серед яких: складання індивідуальних характеристик студентів; контроль за складанням кожним студентом індивідуального плану роботи на період практики; інструктаж з питань вивчення учнів та складання психолого-педагогічної характеристики, вибору конкретної виховної задачі для самостійного виконання практикантом та методу її вирішення; консультування студентів щодо підготовки до уроків, виховних заходів; затвердження планів та конспектів їх проведення; присутність на уроках, виховних заходах, керівництво їх розбором [Там само, арк. 3-4]. А також те, що для виконання своїх обов'язків кожний методист повинен був керувати групою студентів у 5-6 осіб, а члени кафедри педагогіки – групою студентів у 10-15 осіб [356, арк.120].

Розглядаючи способи індивідуалізації *педагогічної практики студентів,* виділимо напрями організації останньої, а саме: розподіл студентів по об'єктах, надання і пояснення їм завдань педагогічної практики; організація допомоги у виконанні наданих завдань; аналіз результатів практики.

Цікаво, що, з огляду на індивідуальні особливості студентів, викладачі:

– проводили знайомство з програмою педпрактики (певні інструктивні бесіди) задовго до її початку (для студентів фізико-математичного факультету Кам'янець-Подільського педагогічного інституту [344, арк. 29]);

– *розподіляли студентів по об'єктах проходження літньої практики* (заміських, міських, міжколгоспних, сільських колгоспних піонерських таборах, дитячих санаторіях) з урахуванням ступеня їх підготовленості до виховної роботи, індивідуальних педагогічних нахилів, інтересів, ставлення до дітей, надаючи вказівки щодо специфіки роботи того чи іншого піонерського табору (викладачі Одеського педінституту [42, с. 72-73]).

Але найбільшу увагу викладачі приділяли індивідуалізації *допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики.* Вважаємо, що остання відбувалася

завдяки:

– складанню для кожного студента індивідуального графіку роботи в школі (кафедрою хімії Харківського педінституту [275, арк. 4]);

– наданню студентам схеми аналізу уроків, пам'ятки для вивчення роботи класного керівника (викладачами Вінницького, Київського, Одеського, Сталінського педінститутів [353, арк. 128]).

Показовою в контексті досліджуваної проблеми була *організація індивідуальних консультацій.* На таких консультаціях методисти, зокрема Кримського педінституту, поступово, в залежності від отриманого студентами досвіду, зменшували дозу допомоги (збільшували ступень самостійності студентів) при підготовці до проведення уроків. Так, вчитель проводив три показові уроки для кожного студента 4 курсу в його класі на першому тижні, на четвертому і в кінці педпрактики та, разом із методистом, надавав кожному студенту ґрунтовну консультацію по перших 3-4 уроках з перевіркою його готовності до уроків. Консультація по першому уроку проводилася в формі міні-лекції вчителя про те, як би він сам побудував і провів цей урок та короткого аналізу методистом викладу матеріалу в різних підручниках та методичних посібниках із рекомендацією додаткової літератури з теми поточного та наступного уроку. Після чого, з урахуванням всіх рекомендацій, студент складав план і конспект уроку. Консультація по другому уроку проводилася після читання студентом рекомендованої літератури та самостійного складання конспекту уроку. Методист з'ясовував на підставі якої літератури був складений план та конспект уроку, чому саме таку вибрано методику викладання нової теми, які критичні зауваження є в студента щодо викладу матеріалу в підручнику. Він рекомендував найдоцільніші способи повторення, вивчення нового, застосування наочності, а також відзначав якість складеного студентом плану та конспекту. На консультації по третьому уроку методист зупинявся на тих питаннях, що важко засвоїти учням та пропонував студентові, користуючись методичною літературою, самому знайти найкращі способи викладу матеріалу. До наступних уроків методист і вчитель не давали докладних консультацій.

Вчитель лише вказував: кого з учнів краще спитати, який матеріал повторити, на що звернути увагу при викладанні нового матеріалу. Методист перевіряв конспект уроку та відповідав на питання студента. Самостійно без вчителя й методиста давати студенту уроки дозволялося лише після того, як викладач переконувався в ретельній їх підготовці та доброму проведенні [1, с. 76-77].

Крім того на індивідуальних консультаціях методисти:

– аналізували всі уроки студентів (окрім відкритих та перших 2-3 уроків, що аналізувалися колективно) в присутності вчителя (у Кам'янець-Подільському педінституті [51, с. 39]);

– організовували для певних студентів у вигляді рольової гри тренувальні заняття, наприклад, з методики проведення опитування, під час яких студенти вчилися розподіляти час, ставити основні, додаткові, навідні запитання, додержуватися послідовності опитування, правильності виставлення оцінок;

– разом з класним керівником надавали поради перед відвідуванням та проведенням студентами класних й батьківських зборів (у Кримському педінституті [1, с. 76 -77]);

– практикували неодноразове обговорення складеної студентом психолого-педагогічної характеристики учня, класу в присутності класного керівника й психолога, які також робили зауваження щодо її доробки (у Луцькому педагогічному інституті імені Лесі Українки [33, с. 74]);

– обговорювали питання, якими цікавилися студенти (у Кам'янець-Подільському педінституті [51, с. 39]).

Про здійснення індивідуалізації допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики свідчить й *приділення викладачами*, зокрема, Кам'янець-Подільського та Кримського педінститутів з цією метою *окремої уваги найбільш підготовленим та слабо підготовленим студентам.* Так, для першої категорії студентів методистами останнього педінституту докладні конспекти вимагалися на перші 3-4 уроки, інші уроки дозволялося проводити за розгорнутим планом. Якщо ж студент давав уроки низької якості, то він усувався від роботи вчителя і

мав можливість давати лише один урок на тиждень. Але, для того, щоб запобігти грубим помилкам на уроці, слабо підготовлений студент обов'язково готував докладний конспект. З поліпшенням якості роботи такому студенту дозволялося проводити більше, а під кінець практики – всі уроки з даного предмета в своєму класі [1, с. 78]. Методисти фізико-математичного факультету Кам'янець-Подільського педінституту, у випадку незадовільної підготовки студента, проводили ретельний інструктаж щодо роботи над уроком, вивчали та, при необхідності, змінювали робочий режим студента й порядок контролю за його роботою [51, с. 39].

Цілям індивідуалізації навчання слугував розподіл викладачами Кримського педінституту доручень між студентами щодо вивчення окремих питань (викладу нового матеріалу, наочності на уроці, повторення і закріплення, методів активізації учнів та інше) проведенного один раз на тиждень кожним студентом у присутності інших студентів уроку. Питання обиралося заздалегідь за бажанням кожного студента та з огляду на доцільність вивчення саме для нього цього питання після того як студенти навчилися аналізувати урок в цілому. Обговоренню результатів вивчення аспектів уроку передував самоаналіз студента щодо проведеного ним уроку [1, с. 78].

Про прагнення отримати більш ретельну інформацію про роботу студентів свідчать певні заходи, що застосовували викладачі у процесі *підведення підсумків практики, аналізу її результатів*, а саме:

– виставлення оцінки за практику після аналізу роботи кожного студента в присутності групи та вчителя (у Кам'янець-Подільському педінституті [51, с. 40]);

– обговорення підсумків та оцінок студентів на пленумі кафедр, що приймали участь у педагогічній практиці (в Одеському педінституті [254, арк. 22]);

– звітування кожного практиканта перед дирекцією школи із характеристикою його класним керівником і вчителем (у Кримському педінституті [1, с. 78]);

– доповіді студентів на підсумковій конференції «Як я керував класом», «Як я проводив роботу в гуртку», «Як я проводив лабораторні роботи» (фізико-математичного факультету Ніжинського педінституту [353, арк. 246]).

Здійсненню індивідуалізації навчання студентів сприяла й цікава форма аналізу результатів практики, що використовували в Харківському педінституті. Там, з метою виявлення недоліків підготовки студентів та спрямування в подальшому викладання курсу «Методика хімії» на усунення цих недоліків, проводили засідання кафедри хімії за участю студентів, членів кафедри, вчителів [275, арк. 4].

Важливими в контексті нашого дослідження є й способи індивідуалізації *польової практики* студентів природничих факультетів, як-от:

– виконання індивідуальних завдань, що передбачали вирощування певних рослин, визначення урожайності, виготовлення експонатів, складання гербарію та ведення журналу фенологічних спостережень (на дослідних ділянках Мелитопольського, Нежинського, Полтавського, Харківського, Черкаського та інших педінститутів [326, арк. 6; 356, арк. 120]);

– надання, окрім загальних обов'язкових завдань, окремих тем за тематикою кафедри, за якими певні студенти проводили спостереження протягом всього вегетаційного періоду (викладачами кафедри біології Харківського педінституту [326, арк. 6]) та виконували нескладні експериментальні роботи (викладачами Львівського педінституту [350, арк. 16]);

– створення можливості для студентів, що виконали кращі роботи, виступити, з наступним обговоренням, на підсумкових конференціях та засіданнях гуртка [326, арк. 6], влаштувати виставку виготовлених та зібраних матеріалів для інших студентів, вчителів, учнів (викладачами кафедри біології Харківського педінституту [Там само, арк. 7]).

У процесі наукового пошуку виявлено, що на **другому етапі (1961 – 1986 роки)** розвитку досліджуваної проблеми у 60-ті – 80-ті роки в педагогічних закладах вищої освіти республіки утвердилися такі види *педагогічної практики:* педагогічна практика з виховної роботи (або громадсько-педагогічна практика)

без відриву з дітьми молодшого і середнього шкільного віку (I-II-III курси) у домоуправліннях, дитячих кімнатах міліції, школах-інтернатах; літня педагогічна практика в піонерських таборах; педагогічна практика на випускних та передвипускних курсах [4, с. 78; 304, арк. 1]. До умов ефективного її проведення відносили одночасне керівництво не більше ніж 15-20 студентами та знайомство з ними ще з молодших курсів [3, с. 34-35].

Історіографічний пошук свідчить, що в цей час викладачі не тільки враховували індивідуальні особливості студентів *під час розподілу їх по об'єктах*, але й використовували цікаві способи індивідуалізації *підготовки студентів до педпрактики*, що передувала її початку. Так, для студентів з I по III курси саме *перед громадсько-педагогічною практикою та літньою педагогічною практикою* в піонерських таборах у 70-ті роки викладачі Криворізького державного педагогічного інституту *організовували заняття на факультеті громадських професій.* Для цього студентів-першокурсників активно вивчали протягом 1 семестру (аналізували особові справи, проводили бесіди з колишніми класними керівниками шкіл, де вони вчились, підтримували тісний зв'язок з їх батьками).

З урахуванням рівня розвитку громадської активності, досвіду, пов'язаного з роботою піонерської та комсомольської організації, студентів ділили на три групи: перша група – студенти, що були в складі піонерського або комсомольського активу, мали цікаві спогади про романтику піонерського життя, певний досвід організації та проведення змістовних піонерських справ і бажання передати особистий досвід своїм вихованцям; друга група – студенти, що в шкільні роки не брали активної участі в громадському житті піонерської дружини й не мали конкретних умінь і навичок для її організації, але вони виявляли зацікавленість, розуміли її значність та бажали оволодівати методикою піонерської роботи; третя група – студенти, що не виконували майже ніяких доручень, бо не відчували корисності запропонованої роботи, були не задоволені одноманітністю видів громадської діяльності, формальністю піонерських заходів, відсутністю простору для виявлення ініціативи; четверта група –

студенти, що негативно ставилися до піонерської роботи і не вважали її складовою частиною педагогічної діяльності. Індивідуалізація підготовки студентів до роботи з піонерами здійснювалася таким чином.

З першої групи студентів добирали помічників викладачам – організаторів підготовки решти студентів до роботи з піонерами; другу і третю групу готували під час спеціальних занять до громадських професій. На консультаціях і заняттях проводили й певну роботу, спрямовану на подолання негативного ставлення до діяльності з піонерами в студентів четвертої групи [70, с. 44-45].

А викладачі Кіровоградського педагогічного інституту імені О.С. Пушкіна на початку 80-х років для I-II курсів поряд з відповідним інструктажем до безвідривної педагогічної практики проводили *навчання студентів, що будуть проходити практику на схожих об'єктах* [7, с. 47]).

Про індивідуалізацію підготовки студентів до літньої педагогічної практики свідчить й *надання їм певних завдань.* Так, викладачі Студентської школи загонового вожатого Ніжинського педінституту від студентів других курсів, після теоретичного ознайомлення з основними формами та методами роботи в піонерському таборі, вимагали самостійно підібрати корисні та цікаві матеріали для роботи в таборі (своєрідний довідник піонервожатого), що стануть у пригоді під час піонерського літа. Ці матеріали враховували, разом з відвідуванням занять та участю в груповому тематичному заліку, при розподілі студентів до піонерських таборів [115, с. 79]. Керівники літньої практики Ворошиловградського педагогічного інституту заздалегідь надавали завдання студентам подумати, з урахуванням власних можливостей, над керівництвом кружками, спортивними секціями та при розподілі студентів по таборах враховували їхні можливості [100, с. 39].

Показовою в контексті досліджуваної проблеми була організація на випускних та передвипускних курсах саме *перед практикою в школі*:

– колоквіумів з профільних дисциплін. Зокрема, у 60-ті роки викладачами Харківського педінституту колоквіуму з шкільного курсу «Загальна

біологія» [304, арк. 6];

– необхідних спецсемінарів. Наприклад, у 70-ті роки викладачами Одеського педінституту, оскільки в більшості студентів страждала культура мови, спецсемінару з проблем техніко-педагогічної майстерності [266, арк. 26];

– відкритих уроків кращих вчителів шкіл для надання студентам емпіричного зразка володіння педагогічними вміннями, після проведення яких викладачі Київського педінституту для формування умінь студентів давати на глибокій науковій основі оцінку дій учителя організовували спільне з учителями їх обговорення [143, с. 95];

– педагогічної практики в аудиторіях у вигляді рольової гри. Скажімо, методика рольової гри з індивідуальною кількістю повторень проведення заняття, що застосовувалася викладачами Миколаївського педінституту імені В.Г. Бєлінського, передбачала: певну допомогу методиста з визначення мети і методів проведення уроку, добору навчального матеріалу, методичних посібників для проведення заняття тощо; запис заняття чи його частини на відеомагнітофоні; перегляд запису з критичним його розглядом студентом, який вів урок, студентами групи й методистом з рекомендаціями щодо усунення наявних недоліків; повторне проведення заняття студентом з іншою групою учнів (студентів) та перегляд повторного відеозапису доти, аж поки добре не буде засвоєний опрацьований прийом [127, с. 77-78].

І все ж таки особливу увагу викладачі педагогічних закладів вищої освіти на другому етапі приділяли індивідуалізації *допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики*. З цією метою *для студентів з І по ІІІ курс*, що проходили *громадсько-політичну та літню педагогічну практику*:

– створювали пам’ятки з педагогічної практики. Наприклад, у 60-ті роки з педагогічної практики в піонерських таборах (викладачі кафедри педагогіки Одеського педінституту [265, арк. 41]);

– проводили співбесіди, консультації, інструктажі. Так, у 70-ті роки, приймаючи участь у різних колективних обговореннях (складанні плану роботи піонерського табору та піонерських загонів на зміну, перші дні, на день, розробці

сценаріїв поточних справ) та виробничих нарадах у таборах, де надавалося завдання кожному вожатому-студенту, здійснювали ретельне обговорення майбутньої роботи (мети заходу, програми дій, утруднень студентів щодо організації роботи з дітьми, ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень) (методисти Ворошиловградського педінституту [100, с. 41]). Організовували різні за характером інструктажі, групові та індивідуальні консультації у 80-ті роки із студентами III курсу (з 5-річним терміном навчання), надаючи поради щодо цілеспрямованої індивідуально-профілактичної і виховної роботи з дітьми та підлітками схильними до асоціальних форм поведінки та правопорушень (викладачі педагогіки Житомирського педагогічного інституту імені І. Франка [25, с. 27-28]);

– здійснювали допомогу щодо усвідомлення кожним практикантом власної ролі, визначення власної позиції в роботі з дітьми різного віку, повного прояву власних здібностей, умінь, зокрема, працюючи із студентами в таборі всю зміну під час літньої практики в 70-ті роки (методисти Ворошиловградського педінституту [100, с. 40]).

Про індивідуалізацію допомоги студентам *випускних та передвипускних курсів* у виконанні завдань педпрактики свідчать такі факти, як-от:

– розробка індивідуально для кожного студента графіку роботи на період перебування в школі. Наприклад, у 60-ті роки викладачі методики математики Черкаського педінституту такі графіки складали з урахуванням часу на виконання всіх видів завдань та надавали до кожного графіку індивідуальні студентські методичні бібліотечки [22, с. 80];

– вимога ведення студентами щоденника педпрактики. Зокрема, в 70-ті роки викладачі кафедри педагогіки Херсонського педінституту вводили їх для оцінки щотижня роботи практиканта класним керівником підшефного класу та запису індивідуальних завдань на наступні 2-3 тижні [4, с. 84];

– проведення на початку практики спільного аналізу відвідуваних студентами-практикантами уроків. Так, викладачам Київського педагогічного інституту це давало можливість визначити в чому саме і в якій мірі студент

потребував допомоги з боку методиста, вчителя (як він, аналізуючи урок, спирався на свою теоретичну підготовку, знання навчально-виховного процесу, усвідомлював вибір дій і методів залежно від ситуації, що склалася в класі та інше). Вони констатували, що студенти, які глибоко засвоїли теоретичний курс, вже після перших відвіданих уроків давали правильний науковий аналіз дій вчителя, вірно оцінювали доцільність користування відповідними педагогічними прийомами і методами при ситуації, що склалася в класі [143, с. 93];

– організація консультацій. Зауважимо, що останні в 60-ті роки методисти педагогічних закладів вищої освіти країни надавали не тільки в усній, але й у письмовій формі [331, арк. 21]. У 70-ті роки викладачі Львівського університету хід консультації під час педагогічної практики продумували залежно від запитання та від студента, який його поставив. Сильному студентові радили знайти відповідь на своє запитання в літературі, слабшому надавали всебічну допомогу (розказували та показували як розв'язати ту чи іншу дидактичну, методичну, теоретичну проблему з одночасною активізацією самостійної праці студента) [140, с. 77]. Викладачами природничого факультету Херсонського педінституту індивідуалізація дози допомоги здійснювалася від спрямування роботи студентів до своєрідної «репетиції» [99, с. 92];

– проведення між настановчою та підсумковою конференціями проміжної конференцію. Так, у 80-ті роки викладачі педагогіки Кіровоградського педінституту організовували таку конференцію на останніх курсах з метою обміну першими враженнями, досвідом подолання труднощів в підготовці чи проведенні виховних заходів, висловлення побажань щодо подальшої організації практики [7, с. 46];

– використання з метою допомоги студентам технічних засобів навчання. Наприклад, у 70-ті роки, під час проведення й обговорення студентами уроків та виховних заходів, викладачі Миколаївського педінституту використовували малогабаритні радіоприймачі на мікросхемах (разом з мініатюрними телефонами прикріплялися до вух практикантів), радіопередавачі (знаходилися біля методистів), відеомагнітофони. За їх допомогою методист, в

разі необхідності, здійснював оперативне керівництво практикантом, сприяв виходу останнього з критичної ситуації, роблячи спокійне зауваження або пораду, відтворював під час обговорення відеозапис уроку або виховного заходу практиканта на відеомагнітофоні, переглядаючи в сповільненому темпі найхарактерніші моменти, «зупиняючи» зображення на потрібний час [8, с. 7-8].

Показовим для нас є факт урахування в ці роки методистами Кримського педінституту при обговоренні залікових виховних заходів хворобливості сприйняття критики тими студентами, хто багато сил та старання вкладав у роботу. Викладачі докладали зусиль для збігу самооцінки студента з оцінкою викладача, розглядали проведений захід з позиції що потрібно було б зробити, щоб запобігти недолікам, досягти кращих результатів [3, с. 34-35].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й *експериментальна безвідривна практика* проведена у 80-ті роки викладачами педагогіки Івано-Франківського педінституту. Відмінність її від типової полягала в тому, що завдання студентам із розділу, присвяченого роботі класного керівника з батьками, враховували навчально-пізнавальні можливості студентів I і II курсів. Так, у 1-му семестрі студенти вивчали літературу з питань сімейного виховання та роботи класного керівника з батьками, знайомилися з розділом «Робота з батьками» в плані виховної роботи класного керівника та у загальношкільному плані виховної роботи, разом з класним керівником відвідували 1– 2-х учнів та були присутніми при бесіді учителя з батьками. У 2-му семестрі знайомилися з методикою підготовки і проведення батьківських зборів в класі, записами класного керівника і вчителів-предметників в щоденниках учнів, аналізували тематику лекторію для батьків. На II курсі студенти вивчали окремі методичні матеріали про роботу з батьками, опубліковані в журналах, вели спостереження за учнями, готували виступи на батьківських зборах, рецензували лекції для батьків, знайомилися з роботою кращих вчителів школи по педагогізації батьківської громадськості тощо [34, с. 57].

У процесі наукового пошуку виявлені певні напрацювання викладачів щодо індивідуалізації навчання студентів *під час підведення підсумків, захисту*

педагогічної практики, що на другому етапі проводили на підсумкових конференціях. Підкреслимо, що повний аналіз роботи кожного студента відбувався на педагогічній раді школи за участю керівників практики, завучів, вчителів (у 60-ті роки в Одеському, Харківському, у 70-ті роки в Кримському педінститутах [3, с. 34-35; 265, арк. 12; 310, арк. 13]), або на останній педраді табору за участю керівників практики, керівників табору, старшого вожатого (у Ворошиловградському педінституті [100, с. 41]). Підсумкові конференції проводили в формі «Педагогічних читань», на яких у 60-80-ті роки студенти, скажімо, Ворошиловградського, Кіровоградського, Кримського, Одеського, Черкаського педінститутів виступали з повідомленнями по окремим, обраним за власним бажанням, питанням навчально-виховної роботи в школі, підкріплюючи свої невеличкі теоретичні дослідження аналізом шкільного досвіду (власного, вчителів та своїх товаришів), звітували щодо проведеної роботи, узагальнювали чому навчилися під час практики, слухали оцінку від людей, які кожен день спостерігали за їх діяльністю, висловлювали побажання та пропозиції щодо покращення педагогічної практики в цілому та по конкретним питанням тощо [100, с. 41; 7, с. 47; 3, с. 34-35; 241, арк. 15-16; 54, с. 68-69].

Опікуючись удосконаленням практичної підготовки, з метою кращого вивчення особистості студентів (їх утруднень, затрачених зусиль, головних успіхів та недоліків у роботі), корисних для них справ, своєчасності та доцільності допомоги, викладачі, зокрема, Ворошиловградського педагогічного інституту в 70-ті роки практикували анкетування студентів («Я, мій загін та піонерська дружина», «Піонерське літо та ти») та написання ними рефератів (один день з життя табору, або перші дні табірного життя), кращі з яких заслуховувалися на педагогічних читаннях. Для доповнення відомостей про вожатих «Анкету — відгук» заповнювали діти [100, с. 41].

Цікаво, що, аналізуючи за участю студентів результати практики, викладачі, наприклад Харківського педінституту в 60-ті роки, виділяли не тільки сильні боки та певні недоліки підготовки, на усунення яких необхідно спрямувати зусилля викладачів [304, арк. 6-8; 310, арк. 13], але й індивідуальні

особливості студентів, над розвитком чи подоланням яких їм необхідно працювати [304, арк. 9]. А викладачі кафедри педагогіки Луцького педінституту на основі результатів педпрактики, проведення педагогічних зрізів виявляли рівень вихованості та стан готовності кожного студента до роботи в школі [349, арк. 62]. В Одеському педінституті в 60-ті роки та в Кіровоградському педінституті у 80-ті роки ступінь своєї підготовки до роботи в школі аналізували самі студенти та подавали викладачам у вигляді реферату на захист педагогічної практики [265, арк. 12; 7, с. 47].

Для нас суттєвим є й те, що серед всіх видів звітної документації особливу увагу викладачі, наприклад у 80-ті роки в Кіровоградському [7, с. 48], Одеському [138, с. 49] педінститутах, надавали щоденнику обліку роботи, спостереження і аналізу педагогічних фактів, ведення якого вимагали від студентів з першого дня проходження безвідривної практики [Там само, с. 49]. Завдяки щоденнику педагогічних спостережень викладачі: одержували дані про студента як майбутнього вихователя і людину, з'ясовували його моральне обличчя, розум, характер і волю, його зібраність, культуру і педагогічну орієнтацію; спостерігали в розвитку і динаміці характер виховної роботи студента, труднощі і вдалі моменти в її проведенні, наявність чи відсутність обґрунтованої методики тощо [7, с. 48].

Щодо індивідуалізації *польової практики* студентів природничих факультетів на другому етапі, підкреслимо:

– по-перше, виконання студентами, як і на попередньому етапі, індивідуальних завдань. Наприклад, у 60-ті роки в Харківському педінституті студентами: 1 курсу на польовій практиці з ботаніки та геології [325, арк. 102; 299, арк. 41; 282, арк. 59]; 1-2 курсів на польовій практиці з зоології безхребетних і хребетних [299, арк. 41]; 3 курсу на учбовій практиці з фізіології рослин [300, арк. 105; 299, арк. 42; 311, арк. 11; 282, арк. 59]. А також студентами Херсонського педінституту під час проведення практики з основ сільського господарства на агробіостанції під контролем викладача кафедри ботаніки та робітників агробіостанції [122, с. 98];

– по-друге, здійснення індивідуалізації дози допомоги студентам у виконанні наданих завдань. Так, викладачі Луганського, Харківського педінститутів поступово зменшували допомогу студентам у виконанні індивідуальних завдань на польовій практиці із зоології, яка здійснювалася за розробленими кафедрами методичкам на початку під керівництвом викладача, а потім самостійно із здачею звіту [347, арк. 48; 312, арк. 14];

– по - третє, проведення експериментальної роботи невеликими групами та індивідуально з веденням спеціального зошиту. Зокрема, у 70-ті роки студентами Сумського педагогічного інституту імені А.С. Макаренко, експериментальна роботи в процесі польової практики з курсу генетики з основами селекції проводилася на агробіостанції невеликими групами та індивідуально як в часи занять, так і в порядку самостійної роботи. Ведення кожним студентом спеціального зошиту було основою для складання звіту з практики, в якому він повинен був фіксувати тему роботи (досліду), її короткий зміст, схеми і результати спостережень [31, с. 115].

Індивідуалізації навчання сприяло й складання індивідуального звіту студентами спеціальності «математика, креслення» у 60-ті роки в процесі *виробничої практики* в електронно-обчислювальних лабораторіях інститутів, промислових підприємств, де студенти знайомилися з методикою та способами кодування інформації для реалізації її на обчислювальних машинах [331, арк. 21-24; 282, арк. 98; 299, арк. 33].

Індивідуалізація навчання фактично відбувалася завдяки надання викладачами кафедри фізики Київського педінституту в процесі виробничої практики студентів фізико-математичного факультету кожному практиканту (з урахуванням їх робочих місць та операцій, що виконуються): переліку запитань щодо використання фізичних законів у різних виробничих процесах для відповіді в письмовій формі; завдання, що вимагало складання на рівні власних можливостей задач виробничого змісту з використанням даних про виробничі операції на підприємстві [79, с. 76].

Зосереджуючись на цікавому для нас досвіді *розподілу студентів на педагогічну практику та надання завдань для її проходження* на **третьому етапі (1987 – 2013 роки)** розвитку досліджуваної проблеми, підкреслимо:

– по-перше, *постановку мети педагогічної практики - формування професійно творчої індивідуальності студентів* (у 2000-ні роки викладачами педагогіки та методики викладання Бердянського педуніверситету [53, с. 13]);

– по-друге, *урахування при виборі об'єктів проведення педагогічної практики для певних студентів особливостей навчального закладу* (у 2000-ні роки викладачами НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 34; 47, с. 33; 46, с. 41]). А також не тільки індивідуальних особливостей студентів (знань, навчальних, індивідуально-типологічних можливостей, педагогічних здібностей, бажання піти до певної школи), але й *індивідуальних особливостей вчителів* (умінь показати глибинні педагогічні процеси, розкрити їх суть, захопити своєю працею, наявності педагогічного такту, загальної культури). Планування педагогічної практики з передбаченням труднощів, які виникнуть у кожного студента під час практики та можливості здійснення вчителями необхідної допомоги для їх подолання (у 2000-ні роки викладачами педагогіки та методики викладання Бердянського педуніверситету [53, с. 12-13]);

– по-третє, надання завдань педпрактики *з урахуванням певних індивідуальних особливостей студентів,* а саме:

а). досвіду роботи з дітьми. Так, наприкінці 80-х років при організації педагогічної практики в школі, що проводилася в межах роботи лабораторії з проблем перевиховання неповнолітніх правопорушників при Тернопільському пединституті, студенти проводили з важковиховуваними підлітками індивідуальні бесіди, допомагали наставникам таких дітей. Якщо студент не мав досвіду роботи з дітьми, керівник педпрактики не рекомендував йому починати з індивідуального шефства за педагогічно-занедбаним учнем [134, с. 76];

б). наявності організаторських здібностей. Зокрема, при наданні комплексних завдань на формування організаторських умінь і навичок при

роботі з різними колективами учнів [77, с. 83] (умінь правильно розставляти сили в колективі, встановлювати діловий контакт із школярами, забезпечувати контроль за їх діяльністю, вибирати потрібні методи і прийоми педагогічного впливу) (викладачі Уманського педагогічного інституту іноземних мов [Там само, с. 86]);

в). працевлаштування студентів-заочників (IV, V курси) за спеціальністю у відповідності з профілем навчання у закладі вищої освіти для надання поглиблених завдань з педагогіки та методики викладання (викладачі Івано-Франківського пединституту [28, с. 30]);

г). рівня професійної підготовки (у 2000-ні роки викладачі НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 34; 47, с. 33; 46, с. 41], Харківського педуніверситету [175, арк. 27; Там само, 32; 176, арк. 30]);

д). ступеня сформованості професійно-педагогічної спрямованості, рівня пізнавальної діяльності, активності і самостійності в оволодінні основами професії. Так, викладачі природничого факультету надавали диференційовані завдання, до системи яких включали педагогічні ситуації «студент – вчитель, група – клас», педагогічні ігри, спеціальні завдання та вправи професійної спрямованості. Кожне з таких завдань вимагало визначення ставлення студента до ситуації, встановлення її професійної значущості, вибір оптимальних засобів педагогічного впливу та методів мотивованого її виконання. Для студентів з яскраво вираженими інтересами до професії вчителя і установкою на педагогічну працю надавали завдання, які потребували комплексних знань, серйозної теоретичної підготовки, самостійної педагогічної діяльності по виконанню функцій керівника (підтриманню ініціативи, розвитку самостійності та самодіяльності учасників, оцінки результатів діяльності). Студентам, які не були впевнені в тому, що вони правильно оцінили свої педагогічні здібності та свої можливості щодо успішної педагогічної діяльності, надавали посильні і поступово ускладнювані педагогічні завдання, що давали студентам можливість: ознайомитися з різними способами отримання необхідної для розв'язання проблеми інформації; оцінити власну ступінь сформованості методів

педагогічної роботи, рівень розвитку професійних умінь і навичок; виробити та закріпити навички педагогічної роботи, методи педагогічного впливу на школярів; відчути почуття задоволення від виконаної роботи. Для студентів із низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості і негативною установкою на педагогічну працю завдання добирали так, щоб виконання їх сприяло формуванню в студентів упевненості в соціальній значущості професії вчителя, стійкого інтересу до обраної професії і позитивної установки на педагогічну діяльність, а також розвитку педагогічних здібностей і якостей особистості вчителя [26, с. 24].

Крім того, зауважимо приділення окремої уваги в процесі розподілу по об'єктах проходження практики та надання завдань практики *обдарованим студентам*, а саме: розподіл кращих студентів Інституту фізико-математичної та інформаційної освіти і науки влітку на роботу в молодіжний дитячий центр «Артек» [45, с. 37; 48, с. 45]; залучення їх (для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» це було необхідною вимогою) до методичної та дослідницької роботи навчального закладу (у НПУ імені М.П. Драгоманова [45, с. 34]); виконання студентами завдань дослідницького характеру (проведення системного аналізу уроку учителя з оцінкою його ефективності, самоаналізу власного уроку; вивчення досвіду учителів з організації лабораторних і практичних робіт, екскурсій на уроках математики [82, с. 10]; опис педагогічного досвіду вчителя математики - керівника практики) (4 курс) [,Там само с. 13]; проведення найбільш підготовленими студентами нетрадиційних уроків (уроків-ділових ігор, уроків-конференцій) (у Харківському педуніверситеті [175, арк. 27; Там само, 32; 176, арк. 30]).

Зазначимо й надання викладачами *спеціальних індивідуальних завдань, як-от:* для студентів, що проходили практику індивідуально в інших школах Харкова, Харківської області та інших областях (кафедрою математики Харківського педуніверситету [175, арк. 26; Там само, арк. 29]); пов'язаних з науково-дослідною діяльністю студентів (викладачами кафедри педагогіки Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені

Григорія Сковороди [89, с. 31]).

Підкреслимо, що на третьому етапі відбувалося розширення палітри способів індивідуалізації *допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики.* Так, у 90-ті роки керівники практики студентів фізико-математичного факультету Харківського педуніверситету використовували різні способи організації інформаційного зв'язку з ними у випадку проходження студентами практики у віддалених населених пунктах [209, арк. 5]. У 2000-ні роки викладачі педвузів країни:

– створювали стенди з кращими зразками звітної документації, конспектами різних типів уроків кращих вчителів математики, інформатики (на кафедрі математики Харківського педуніверситету [175, арк. 29]);

– накопичували банк алгоритмів виконання конкретних професійних дій вчителя (зразків таблиць, схем, складених планів-конспектів, дидактичних матеріалів) (на кафедрі теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін НПУ імені М.П. Драгоманова [49, с. 46; 47, с. 31; 46, с. 37; 48, с. 40]), типових щоденників з практики (в Інституті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова [47, с. 34; 49, с. 53]);

– практикували функціонування «віртуального методичного кабінету» з рубрикою «Педагогічна практика» (в Інституті розвитку дитини НПУ імені М.П. Драгоманова [49, с. 47]);

– впроваджували дистанційну підтримку діяльності студентів під час проведення педагогічної практики завдяки дистанційному курсу «Дистанційна підтримка діяльності майбутнього вчителя інформатики», реалізованому на базі інформаційно-навчального середовища «Веб-клас ХПІ», Moodle, Агапа (у НПУ імені М.П. Драгоманова [Там само, с. 16]);

– надавали додаткові індивідуальні завдання, спрямовані на подолання труднощів, що виникали в студентів під час підготовки до певного уроку та передбачали відпрацювання певних вмінь (визначати мету, зміст та послідовність навчальних завдань за певною темою; науково обгрунтовувати структуру уроку; підбирати методи і прийоми, що спрямовані на активізацію

пізнавальної діяльності учнів; продумувати систему вправ із поступовим ускладненням матеріалу; планувати самостійну роботу учнів та повторення вивченого матеріалу; розробляти завдання для контролю знань учнів), на вироблення індивідуального стилю в роботі студента (викладачі педагогіки та методики викладання Бердянського педуніверситету [53, с. 13]);

– проводили групові та індивідуальні консультації, на яких практикували індивідуальні бесіди, обговорення та аналіз навчальних занять, самоаналіз проведених занять, рольові та ділові ігри, «мозкову атаку», метод проектів тощо (викладачі кафедри педагогіки Переяслав-Хмельницького педуніверситету [89, с. 31]). При організації інформаційно-роз'яснювальної і психо-консультаційної роботи, усвідомлюючи механізми соціально-психологічного впливу практичної діяльності на «Я» майбутнього вчителя, переорієнтувалися з контрольно-оцінної функції на функцію надання методичної допомоги та психологічної підтримки, попереджуючи кожного студента про можливі помилки, пропонуючи шляхи їх подолання, пробуджуючи і підтримуючи в студентів прагнення до успіху, створюючи в них внутрішню установку на успішний результат (викладачі педагогіки та методики викладання Бердянського педуніверситету [53, с. 12-13]).

На третьому етапі застосовували заходи, що сприяли отриманню більш ретельної інформації про студентів у процесі *підведення підсумків практики* та вже стали на той час традиційними. Так, у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті захист педагогічної практики відбувався в останні дні її проведення у вигляді колективного обговорення роботи кожного практиканта, що було основою складання характеристики студента [198, арк. 31]. У 2000-ні роки в Інституті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова вимагали відображення студентами в звіті щодо проходження практики вивченого та власного досвіду [47, с. 34; 49, с. 53]. Під час проведення підсумкової конференції в Переяслав-Хмельницькому педуніверситеті студентам надавали можливість висловити власні пропозиції щодо вдосконалення педагогічної практики (визначення шляхів розв’язання наявних проблем,

усунення недоліків, підвищення ефективності професійної підготовки тощо). Якість теоретичної та практичної підготовки студентів, причини, що перешкоджали ефективності практичної підготовки (організаційні, змістовні, пов'язані з проведенням конкретних педагогічних заходів тощо) аналізували викладачі [89, с. 31].

Індивідуалізації навчання сприяли: надання студентам, що готували кращі звітні повідомлення, можливості виступу на заключній конференції (викладачами інформатики Харківського педуніверситету [198, арк. 31]); проведення відкритого захисту звітів з використанням сучасних інформаційних технологій (в Інституті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова [47, с. 34; 49, с. 53]).

Розглядаючи індивідуалізацію *польової та обчислювальної практики* студентів природничо-математичних спеціальностей, зазначимо:

– виконання студентами, як і на попередніх етапах, індивідуальних завдань по різним темам (у 90-ті-2000-ні роки в Харківському педуніверситеті [207, арк. 7; 171, арк. 16; 172, арк. 3; 198, арк. 16]);

– прохання викладачів до ректорату щодо продовження поділу групи студентів для проведення польової практики на підгрупи, незважаючи на скрутне становище (у 90-ті роки в Харківському педуніверситеті [208, арк. 10]);

– виконання студентами у процесі навчально-польової практики різних видів діяльності: самостійної роботи з навчально-методичною літературою; виконання практичних завдань з обробки ґрунту; оволодіння методикою проведення польових дослідів, різноманітних видів агрономічних прийомів вирощування рослин; виконання творчих завдань (у 2000-ні роки на ІІІ курсі в НПУ імені М.П. Драгоманова [16, с. 76]);

– здійснення індивідуалізації допомоги студентам у виконанні пізнавальних завдань польвої практики через надання алгоритму дій, а саме: ознайомитись із завданням; виділити вихідні дані завдання, на які можна спертися в процесі його виконання, і тезу, яку треба довести; висунути гіпотезу-припущення; відібрати певну кількість фактів для ствердження чи заперечення

цієї гіпотези; зіставити відібрані факти й проаналізувати; порівняти одержаний результат із відомими істинами; узагальнити результат дослідження і на його основі сформулювати висновки (в Рівненському державному гуманітарному університеті [93, с. 57]);

– спрямування уваги викладачів при проведенні польової практики на особистісне освітнє зростання студента (внутрішні та зовнішні освітні продукти навчальної діяльності, що мають індивідуальні смислові та чуттєві особливості). Можливість суб'єктивного особистісного пізнання забезпечували метапредметні об'єкти, що складали основу змісту освітнього процесу. Свобода творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії передбачала окреслення кожним студентом проблем, які його цікавлять, та узгодження індивідуальної програми занять із загальною освітньою програмою (вибір мети та завдань занять, їх змісту та темпу, форм і методів навчання, теми творчої роботи, форми її виконання та захисту). Індивідуалізації сприяло використання викладачами в умовах роботи студентів на навчально-дослідній ділянці проективної технології навчання (організації освітніх ситуацій, в яких студент проводив дискусії, пропонував шляхи розв'язання методичних проблем, моделював навчальні ситуації, розробляв та проводив нетрадиційні форми навчальних занять) та технології самостійної діяльності. Викладач обговорював на заняттях різні точки зору і позиції, заохочував вираження особистого погляду студента на проблему, його аргументовані висновки та самооцінку, проводив захист альтернативних творчих робіт на одну і ту саму тему (у Тернопільському педуніверситеті [131, с. 75]).

Отже, проведене дослідження дозволяє аргументовано стверджувати про наявність впродовж досліджуваного періоду певного досвіду індивідуалізації різних видів практики студентів природничо-математичних спеціальностей: педагогічної, навчально-польової, виробничої, обчислювальної практики.

Констатовано здійснення індивідуалізації педагогічної практики під час розподілу студентів по об’єктах, надання і пояснення їм завдань, організації допомоги у їх виконанні, аналізу результатів практики. Доведено, що з огляду

на індивідуальні особливості студентів: надавали заздалегідь програму педпрактики; на другому етапі здійснювали індивідуалізацію безпосередньої підготовки студентів до педпрактики, що передувала її початку (проводили необхідний для певного потоку спецсемінар, колоквіуми з певних профілюючих предметів, тренувальні уроки у вигляді рольової гри з індивідуальним ретельним відпрацюванням необхідних для кожного студента навичок, диференційовану підготовку на факультеті громадських професій тощо); надавали завдання з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей студентів (рівня професійної підготовки, досвіду роботи з дітьми, наявності організаторських здібностей, інтересу до професії вчителя і установки на педагогічну працю тощо); визначали спеціальні індивідуальні завдання для студентів, що проходили практику індивідуально. Визначено, що, у зв'язку з гуманістичною парадигмою в освіті, на третьому етапі при розподілі студентів по об'єктах ураховували не тільки їх індивідуальні особливості, але й індивідуальні можливості вчителів щодо необхідної допомоги в подоланні труднощів формування творчої індивідуальності студентів; приділяли окрему увагу в процесі розподілу по об'єктах проходження практики та надання завдань практики обдарованим студентам.

З'ясовано, що у досліджуваний період поступово розширювалася та вдосконалювалася палітра способів індивідуалізації допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики, серед яких: створення банку алгоритмів виконання конкретних професійних дій вчителя; визначення змісту та ступеня допомоги студентам під час спільного аналізу на початку практики відвідуваних студентами-практикантами уроків; проведення індивідуальних консультацій (на яких визначали дозу допомоги в залежності від рівня підготовки певного студента, зменшуючи її поступово, організовували у вигляді рольової гри тренувальні заняття, аналізували кожний проведений студентом урок, практикували неодноразове обговорення в присутності класного керівника й психолога складеної студентом психолого-педагогічної характеристики учня або класу тощо); дійснення своєчасної допомоги, оперативне керівництво

практикантом під час проведення уроків, виховних заходів, унаочнення покрокового ретельного їх аналізу з використанням технічних засобів навчання; надання для відпрацювання певних умінь, вироблення індивідуального стилю в роботі студента спеціальних індивідуальних завдань; розподіл доручення, з огляду на доцільність для певного студента, щодо аналізу конкретних аспектів уроків; дистанційна підтримка діяльності студентів під час педагогічної практики; проведення для обміну першими враженнями, побажаннями між настановною та підсумковою конференціями проміжної конференції.

Визначені заходи, що сприяли отриманню більш ретельної інформації про студентів, виявленню недоліків їх підготовки в процесі підведення підсумків практики, зокрема: обговорення підсумків та оцінок студентів на пленумі кафедр, що приймали участь у педагогічній практиці; виступи студентів з висвітленням власного досвіду по окремим, обраним за власним бажанням, питанням навчально-виховної роботи на підсумкових конференціях; надання можливості студентам висловити власні пропозиції щодо вдосконалення педагогічної практики; анкетування студентів та учнів про результати проведеної практики.

Виявлено, що, починаючи з другого етапу, викладачі звертали увагу на розвиток індивідуальності студентів: допомогали в усвідомленні кожним практикантом власної ролі, визначенні власної позиції, прояві здібностей, умінь, виробленні індивідуального стилю в роботі; спрямовували студентів до самоаналізу ступеня своєї підготовки; аналізували індивідуальні особливості над розвитком чи подоланням яких необхідно працювати для роботи в школі. На третьому етапі, визначаючи метою педпрактики формування творчої індивідуальності студентів, викладачі здійснювали переорієнтацію з виконання контрольно-оціночної функції на функцію надання методичної допомоги та психологічної підтримки практикантів.

З’ясовано, що протягом досліджуваного періоду організація навчально-польової, виробничої, обчислювальної практики студентів передбачала: виконання останніми обов’язкових індивідуальних завдань; проведення

експериментальної роботи невеликими групами та індивідуально; складання студентами індивідуальних звітів. Доведено поступове удосконалення способів індивідуалізації названих видів практики: від пропонування необов'язкових завдань за тематикою профільних кафедр із заохоченням кращих студентів до надання завдань з урахуванням навчальних можливостей студентів, різній дозі допомоги в їх виконанні з боку викладачів, зосередженні уваги останніх на особистісному освітньому зростанні студентів, свободі творчого самовираження, виборі для кожного з них освітньої траєкторії, індивідуальної програми практики.

Висновки до розділу 4.

Узагальнивши практику індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини XX – початку XXI століття, дійшли таких висновків:

1. Установлено, що незважаючи на суспільно-політичні, економічні та педагогічні детермінанти, викладачі педагогічних закладів вищої освіти України протягом досліджуваного періоду непохитно здійснювали індивідуалізацію навчання студентів природничо-математичних спеціальностей з чіткою тенденцією до її поступового удосконалення, що мало прояв у характерних особливостях кожного етапу: відсутності використання викладачами в повсякденному вжитку поняття «індивідуалізація навчання», здійсненні індивідуального підходу до студентів у вигляді окремих цікавих прийомів, способів під час організації різних форм навчальної діяльності студентів (аудиторної, позааудиторної самостійної діяльності студентів, науково-дослідної діяльності, різних видів практики), навчанні студентів-першокурсників раціональній організації самостійної роботи, організації рівневої форми диференціації навчання у вигляді різноманітних факультативів, спецкурсів й спецсемінарів, наукових гуртків (на першому етапі); впровадженні програмованого навчання, розробці планів-завдань для самостійної роботи кожного студента, наданні студентам для виконання індивідуалізованих та

диференційованих завдань, проведенні атестації студентів з розробкою заходів щодо корекції навчального процесу, визначенням кращих та гірших груп курсу, факультету, переведенні найбільш здібних студентів за результатами науково-дослідної роботи на індивідуальні навчальні плани, розробці для них програм з більш глибокого вивчення дисциплін, введенні ієрархії форм науково-дослідної діяльності студентів (гуртків, проблемних груп, індивідуального прикріплення до викладачів), створенні спеціальних навчально-наукових гуртків для невстигаючих студентів, окремих гуртків для студентів-першокурсників, окремих груп з певних предметів для проведення додаткових занять із студентами, зверненні уваги викладачів на індивідуальний внутрішній світ студентів, урізноманітненні цікавих способів індивідуалізації навчання студентів на під час організації різних форм навчальної діяльності студентів, індивідуалізації безпосередньої підготовки студентів до педпрактики, що передувала її розпочатку (на другому етапі); переході на ступеневу підготовку педагогічних кадрів, впровадженні кредитно-модульної системи навчання, гнучкості освітніх програм та навчальних планів, академічної мобільності студентів у межах університетів, введенні індивідуальних навчальних планів студентів, модульного, рейтингового контролю, розповсюдженні тестової форми попереднього, поточного та підсумкового контролю знань, використанні, окрім традиційних форм контролю, інноваційних (педагогічних есе, захисту авторських проектів, конкурсів, олімпіад, брейн-рингів, вікторин, рольових ігор, диспутів, тренінгів, аукціонів, прес-конференцій, виставок творчих робіт, тьюторських занять, проблемно-пошукових завдань тощо), провідному місці індивідуальної роботи із студентами, широкому розповсюдженні індивідуальних навчально-дослідних завдань, комп'ютерної підтримки індивідуалізації навчання, введенні дистанційного навчання, підвищенні уваги до навчання талановитої молоді (створенні груп обдарованих студентів для підготовки до участі в олімпіадах, спроби створення спеціальних груп для поглибленого навчання, значному урізноманітненні та удосконаленні форм підтримки обдарованих студентів) (на третьому етапі).

2. Виявлені протягом досліджуваного періоду певні способи індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей на лекціях,

семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах, практикумах та напрями їх урізноманітнення, удосконалення: *формування пізнавальної активності та самостійності студентів* – повідомлення заздалегідь планів та літератури з тем майбутніх лекцій, семінарських, практичних занять, лабораторних робіт з вимогою підготовки до останніх; вибір стратегії викладання матеріалу залежно від знань студентів, урахуванням уміння студентів складати плани, темпу ведення записів та способів сприймання інформації, використання структурно-логічних схем, діалогова форма навчання за питаннями різного рівня складності, на розвиток логічного мислення, розподіл студентів на групи для виконання різних ролей на лекціях-диспутах, залучення певних студентів до проведення демонстраційного експерименту (*на лекціях*); використання різноманітних за змістом, ступенем складності, методами та прийомами виконання індивідуальних пізнавальних завдань різних типів, завдань-ситуацій під час організації комунікативних тренінгів, рольових ігор, поступове застосування різних типів семінарів (пізнавально-пошукового, пізнавально-практичного, дослідницького), чергування розв'язання біля дошки типових прикладів із самостійною роботою студентів з допомогою відстаючим та заохочуванням кращих студентів, надання кожному студенту домашнього завдання у вигляді нерозв'язаних ним на занятті прикладів (*на семінарських та практичних заняттях*); виконання ознайомчих, експериментальних, проблемно-пошукових лабораторних робіт, залучення певних студентів до підготовки лабораторних занять, використання диференційованих за рівнем пізнавальної самостійності студентів завдань, здійснення в процесі виконання лабораторних робіт диференційованої та індивідуальної допомоги (*на лабораторних заняттях*); *попередження та подолання невстигаємості* (перевірка засвоєння студентами вузлових питань попередньої лекції, короткі виступи студентів щодо самостійно опрацьованих питань, повторне роз'яснення важких та незрозумілих питань, вибір найбільш раціональних і дохідливих методів доведення теорем тощо (*на лекціях*); контрольне опитування теорії та перевірка виконання домашніх індивідуальних посильних завдань невстигаючих студентів, обов'язкове рішення нерозв'язаних вдома складних задач, пояснення біля дошки важких для студентів прикладів, аналіз студентом певної задачі з виконаного індивідуального завдання за

вибором викладача в його присутності, щосеместрові контрольні роботи синтезуючого характеру з шкільної програми, надання завдань на подолання прогалин у знаннях, введення підсумкових занять по важким для студентів розділам тощо (*на семінарсько-практичних заняттях*); перевірка рівня підготовки студентів на початку заняття, аналіз утруднень студентів при проведенні лабораторних робіт, звітування наприкінці заняття студентів про проведення лабораторної роботи, сувора систему відпрацювання пропущених занять та незадовільних оцінок тощо (*на лабораторних заняттях*); *робота з обдарованими студентами* – їхні виступи з результатами виконання індивідуальних завдань конкретно практичного або пошукового спрямування (*на лекціях*); самостійний вибір ними питань для поглибленого висвітлення, розподіл заняття викладачем на обов'язкову і творчу частини, виступи студентів з найбільш цікавих тем, складних прикладів, оригінальних за способом розв'язання задач тощо (*на семінарсько-практичних заняттях*); самостійний вибір студентами потрібної для проведення практикуму літератури, певного досліду, складання методичної розробки його проведення, виконання ними індивідуальних завдань на аналіз декількох варіантів проведення експерименту з обґрунтуванням обраного тощо (*на лабораторних заняттях*); *різні форми організації навчання на семінарсько-практичних заняттях* – поетапне використання різні групових форм, технології співробітництво «по горизонталі» та співробітництво «по вертикалі»; *прояв та розвиток індивідуальності студентів* – висловлювання викладачами власної думки з приводу певних питань, підтримування висловлювання думок студентами, створення ситуацій вибору на лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних роботах; певний розподіл ролей між студентами з обговоренням результатів виконання ролі, формування вміння підходити до дитини як до унікальної особистості, набуття досвіду самосприйняття, самовизначення, самовираження, самореалізації (*на семінарсько-практичних заняттях*); висвітлення кожним студентом в письмовому звіті по результатах роботи висновків про одержані при виконанні роботи навички(*на лабораторних заняттях*).

3. Констатовано поступове удосконалення впродовж виділеного періоду індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей

на додаткових заняттях, консультаціях, колоквіумах, заліках, іспитах. Встановлено, що додаткові заняття були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання. Систематизовані різні форми їх організації з метою попередження та подолання невстигаємості (співбесіда за певними темами із з'ясуванням причини відставання, повторне виконання лабораторної роботи з поясненням незрозумілих питань, повторний виклад погано засвоєних питань лекції, практичне заняття з повторним формуванням вмінь, робота над помилками в контрольній роботі, додаткові заняття з матеріалу шкільної програми тощо).

Визначені ціль та функції консультації в контексті індивідуалізації навчання. Констатовано розповсюдження впродовж досліджуваного періоду консультацій за викликом. Встановлений досвід проведення різних видів консультацій: групової тематичної (за інтересами, для студентів певного рівня розвитку, з метою подолання прогалин у знаннях); індивідуальної (теоретичної, практичної, для несміливих, сором'язливих студентів); контрольної консультації за викликом; екзаменаційної консультації. Виявлено, що гуманістична парадигма освіти третього етапу позначилася на зміні позиції викладача в процесі проведення консультацій, спрямуванні його уваги на здійснення диференційованої педагогічної підтримки студентів, надання їм допомоги в ролі наставника, порадника з приводу становлення особистості в умовах надбання вищої освіти. Підкреслено наявність впродовж виділеного періоду досвіду різних кафедр щодо чергування викладачів в кабінетах та лабораторіях для консультування студентів. Визначений як прояв індивідуалізації навчання досвід щоденного чергування студентів старших курсів з метою допомоги студентам 1-3 курсів у самостійному виконанні домашніх завдань, лабораторних робіт. Систематизовані заходи щодо індивідуалізації консультативної роботи із студентами-заочниками на сесії, у консультаційних пунктах, шляхом проведення письмових консультацій.

Доведена пильна увага викладачів природничо-математичних дисциплін щодо своєчасного попередження недоліків у знаннях та подолання невстигаємості студентів-першокурсників. Систематизовані вживані з цією метою заходи (спеціальні зустрічі з першокурсниками для виявлення рівня засвоєння та

труднощів при вивченні предметів, колоквіум з курсу середньої школи, додаткові заняття з матеріалу шкільної програми, перенесення перевірки частини поточного другорядного матеріалу з іспитів на колоквіуми, щотижневі консультації з бесідами щодо пройденого матеріалу, консультації за викликом щодо навчання прийомам логічного запам'ятовування, організації самостійної роботи, тісний зв’язок між викладачами для спільного вибору шляхів ліквідації відставання, складання кураторами психологічної картки на кожного з невстигаючих студентів).

Виявлений певний досвід здійснення індивідуалізації навчання в процесі складання студентами колоквіумів, заліків, іспитів. Систематизовані додаткові заходи боротьби за якість знань студентів природничо-математичних спеціальностей: звітування на засіданнях кафедри відстаючих студентів про роботу над програмним матеріалом, причини заборгованості, кращих студентів про результати самостійної роботи, індивідуальні співбесіди завідувача кафедрою з окремими студентами, проведення кураторами груп зборів про поточну успішність, шефство над відстаючими, листи батькам з наслідками (позитивними, негативними) роботи невстигаючих студентів та інше.

Виявлені характерні особливості введення впродовж досліджуваного періоду додаткових курсів: детальне обговорення на кафедрах їх програм, проблематики з урахуванням фаху, рівня підготовки, досвіду, нахилів студентів; різноманітність тематичної спрямованості додаткових курсів; тенденція до їх збільшення, урізноманітнення; практика запрошення на другому етапі для читання спецкурсів досвідчених викладачів з інших інститутів.

4. Установлений певний досвід індивідуалізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей. Систематизовані *способи навчання студентів-першокурсників раціональній організації самостійної роботи*: для надання необхідних знань (екскурсії в бібліотеку, лекції, бесіди, індивідуально-групові консультації з основ бібліотечно-бібліографічних знань, щодо методики самостійної роботи над книгою), для обміну досвідом між студентами (бесіди студентів старших курсів з першокурсниками, стенди, студентські методичні конференції), для надання

допомоги в організації самостійної роботи, виконанні наданих завдань (прикріплення до кожної групи 1 курсу викладача, індивідуальне прикріплення студентів 2 курсу до студентів 1 курсу, заняття самопідготовки студентів-першокурсників у присутності викладача).

Виділені певні групи *індивідуальних, а на третьому етапі індивідуальних навчально-дослідних завдань*: домашні диференційовані завдання щодо підготовки до семінарів із здійсненням диференціації за рівнем пізнавальної самостійності, нахилами, інтересами студентів, досвідом викладання в школі профільних дисциплін; домашні завдання до практичних занять з дисциплін природничо-математичного циклу (зокрема, індивідуальні завдання на розв'язання задач, додаткові домашні тематичні диференційовані завдання з шкільної програми дисциплін природничо-математичного циклу для усунення недоліків у знаннях відстаючих студентів переважно молодших курсів); індивідуальні навчально-дослідні завдання до тем або питань, які були винесені на самостійне опрацювання студентами, для індивідуалізованого самонавчання студентів у якості доповнення до опрацювання матеріалу на лекційних і практичних заняттях тощо).

Узагальнені *способи допомоги студентам в їх самостійній діяльності* (надання вказівок щодо організації самостійної роботи над певними питаннями під час лекцій, практичних занять; проведення виставок спеціальної та додаткової літератури з предмету; читання відповідних лекцій виключно для студентів з дуже слабкими навичками самостійної роботи з книгою; створення методичних та навчальних посібників з найбільш складних для розуміння студентами розділів науки, довідок з написання контрольних робіт, підготовки до спецсемінарів; здійснення індивідуалізованої допомоги на індивідуальних консультаціях; закріплення персонально одного викладача за 2-3 студентами, що потребували підвищеної уваги у навчанні тощо) та *контролю за її виконанням* (зокрема слухання окремих студентів щодо організації та результатів їх самостійної роботи, підготовці до державних іспитів на кафедрах).

Систематизовані *способи індивідуалізації навчання студентів при написанні курсових та дипломних робіт* (одержання тем курсових робіт студентами

заздалегідь; надання теми з урахуванням інтересів, рівня підготовки, наявності певного практичного досвіду; виконання студентами різних за характером (реферативних та експериментальних) робіт; індивідуалізація допомоги студентам при їх виконанні (урахування індивідуальних особливостей студентів при визначенні плану, методики виконання завдання, об'єму дослідження, строків роботи над окремими розділами, взаєморецензування студентами готових окремих розділів та усієї роботи тощо) на індивідуальних та групових консультаціях; стимулювання прояву індивідуальності особистості студентів (надання можливості самостійно пропонувати тему роботи, обирати її структуру, підтримка самостійності суджень, вимога посилання на власний досвід, творчий підхід до розв'язання питань тощо).

Схарактеризовані *засоби фіксації викладачами результатів виконання студентами індивідуальних завдань*, що застосовувалися для створення наочної картини успішності окремого студента і групи в цілому, слугували додатковим стимулом, сприяли індивідуалізації навчання.

Узагальнений *досвід методики організації навчання студентів за індивідуальним графіком,* що передбачала прийняття рішення викладачами про організацію на певному рівні індивідуального навчання студента після вивчення його індивідуальних особливостей; попереднє надання за довгий строк теки навчально-методичного комплексу; складання студентом під керівництвом викладачів план-графіка вивчення певної дисципліни із можливою зміною студентом індивідуальної траєкторії вивчення курсу; надання можливості працювати на практичних заняттях з будь-якою підгрупою; проведення індивідуальних консультацій; допуск студентів до наступного «модуля» після успішного складання попереднього.

5. З'ясований певний досвід впровадження у навчальний процес педагогічних інститутів України програмованого навчання (конструювання й виготовлення навчальних пристроїв, розробка методичного забезпечення, застосування на різних формах аудиторної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей). Виявлено використання викладачами для

активізації аудіторії, отримання оперативної інформації про її готовність до навчання та поточну работу, організації дійової індивідуальної допомоги: запитальників, навчально-контрольних картків, різних засобів наочності, програмованих посібників, тренажерів, командних пристроїв, можливостей автоматизованих класів тощо. Констатовано варіювання технології індивідуалізації навчання студентів у залежності від використання певних засобів програмованого навчання. Виявлено введення контрольно-семінарських занять, застосування безмашинного та машинного контролю при проведенні колоквіумів, контрольних робіт, використання автоматизованих заліків, іспитів.

Доведено поступове впровадження, в основному на третьому етапі, в навчальний процес педагогічних університетів країни комп'ютерної техніки (створення мультимедійних аудиторій, лабораторій (мережевий комп'ютерний клас), проведення загального комп'ютерного навчання викладачів та студентів, створення та впровадження в навчальний процес електронних підручників, мультимедійних енциклопедій, електронних навчальних посібників, різних програмних засобів, призначених для супроводу навчального процесу, діагностики, обліку й контролю знань студентів та інших сучасних освітніх Web-ресурсів, підготовка методичного забезпечення комп'ютерної підтримки навчального процесу, впровадження дистанційного навчання (заочно-дистанційної форми навчання, паралельного навчання з другої спеціальності за дистанційною формою, дистанційної форми навчання на навчально-підготовчих відділеннях; для різних категорій студентів стаціонару, при певних обставинах навчання, технологій змішаного навчання).

З'ясовано, що можливість комп'ютерної підтримки навчання студентів придало новий імпульс удосконаленню існуючих та появі нових способів його індивідуалізації (із застосуванням мультимедійної підтримки, можливостей комп'ютера для гнучкої організації процесу навчання, персоніфікованої роботи студентів, індивідуалізації розв'язання задач, в основі якої організація допомоги студентам засобами програмного забезпечення, із використанням можливостей програмного забезпечення для організації просування студентів у навчанні власними індивідуальними темпами, виконання студентами різнорівневих завдань тощо). Виявлений досвід застосування програмних

засобів на етапі контролю (попереднього і поточного, тематичного та підсумкового контролю, для здійснення студентами самоконтролю) при організації очного та дистанційного навчання .

6. Встановлена на кожному етапі специфіка індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей. Констатовано, що проявом зовнішньої диференціації навчання є практика на другому та третьому етапах різних форм науково-дослідної діяльності студентів (студентських наукових гуртків, проблемних груп, індивідуального прикріплення студентів до викладачів). Гурткова форма в основному розглядалася як початкова форма залучення студентів до наукових пошуків. До проблемних груп здебільшого залучали студентів старших курсів, які, набувши перших умінь і навичок дослідництва, прагнули заглибитись у тему дослідження. Індивідуальне прикріплення практикували тоді, коли в студентів виявляли глибокий інтерес і здібності до наукової творчості.

Визначені *характерні особливості досліджуваного періоду, що свідчать про індивідуалізацію науково-дослідної діяльності студентів:* постійне збільшення кількості різноманітних гуртків, проблемних груп та їх членів; залучення до науково-дослідної роботи студентів, що мали до неї інтерес та необхідний потенціал; виконання студентами в наукових гуртках різних видів діяльності, пов'язаної з їх досвідом, майбутньою професією; надання студентам різних за характером (реферативних та експериментальних) робіт; поширення роботи студентів за тематикою кафедр та викладачів, над комплексною темою; участь студентів, починаючи з другого етапу, в розробці госпдоговірних тем, в дослідженнях галузевих лабораторій, науково-дослідних інститутів.

Узагальнені *заходи щодо виявлення та стимулювання наукових інтересів першокурсників:* ознайомлення з напрямами та організацією наукової роботи на факультеті; зустрічі з вченими інституту з розповідями останніх про актуальні проблеми науки, свої наукові плани; ілюстрація на лекціях викладачами історичного розвитку науки, її сучасних досягнень, нових аспектів, практичного значення; використання при викладанні навчального матеріалу результатів наукових досліджень викладачів та студентів; випуск стіннівок про діяльність гуртків, видання інформаційних бюлетенів

СНТ про наукову роботу різних закладів вищої освіти, із звітами студентів та роздумами їх наукових керівників тощо.

Доведено застосування для більш чіткого врахування, підтримки та поглиблення наукових інтересів студентів різних *форм гурткової роботи* (лекцій провідних вчених науково-дослідних інститутів, заслужених вчителів; вечорів питань та відповідей; бесід після перегляду науково-популярних фільмів; дискусій за обраними студентами темами; засідань в школі; екскурсій в науково-дослідні інститути; спільних засідань гуртків з різних предметів, близьких за науковою проблематикою) та *видів діяльності студентів в гуртках* (підготовки та читання на засіданнях гуртка доповідей і повідомлень про нову літературу, по окремим статтям журналів, по матеріалам зібраним під час практики в школі, екскурсій та експедицій, про хід роботи над окремими темами; створення особистих бібліотечок; виконання індивідуальних практичних завдань; організації за бажанням та вибором студентів у школах конкурсів, олімпіад, екскурсій, вечорів запитань та відповідей, гуртків, читання наукових доповідей на методоб'єднаннях шкіл, на підприємствах).

Встановлено поступове урізноманітнення *форм роботи з обдарованими студентами:* затвердження в якості наукового активу кафедр з виконанням певних обов'язків; участь у наукових семінарах, у роботі наукових товариств інших інститутів; залучення до редакційної колегії по створенню підручників, публікація праць у співавторстві з викладачами; наукове керівництво роботами студентів молодших курсів; об'єднання в лекторські групи для виступів перед студентами молодших курсів, учнями, населенням; заслуховування результатів досліджень на щорічних звітно-наукових студентських вузівських та міжвузівських, республіканських, всесоюзних конференціях; участь у конкурсах на кращу наукову роботу, в різних олімпіадах; переведення на другому етапі за результатами науково-дослідної роботи обдарованих студентів на індивідуальні плани; рекомендація до аспірантури. Значне урізноманітнення *видів стимулювання* участі найталановитіших студентів у науково-дослідній роботі: звільнення від складання відповідних іспитів або написання курсових робіт,

нагородження грамотами, дипломами, подяками, сертифікатами, іменними стипендіями, стипендіями Верховної Ради України тощо.

7. Виявлений впродовж досліджуваного періоду певний досвід індивідуалізації різних видів практики студентів природничо-математичних спеціальностей: педагогічної, навчально-польової, виробничої, обчислювальної.

Способи індивідуалізації *педагогічної практики студентів* згруповані відповідно до виділених напрямів організації останньої. Встановлено, що *розподіляючи студентів по об'єктах, надаючи і пояснюючи їм завдання педагогічної практики* викладачі: надавали заздалегідь її програму; здійснювали індивідуалізацію безпосередньої підготовки студентів до педпрактики, що передувала її початку (проводили необхідний для певного потоку спецсемінар, колоквіуми з певних профілюючих предметів, тренувальні уроки у вигляді рольової гри з індивідуальним ретельним відпрацюванням необхідних для кожного студента навичок, диференційовану підготовку на факультеті громадських професій тощо); надавали завдання з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей студентів (рівня професійної підготовки, досвіду роботи з дітьми, наявності організаторських здібностей, інтересу до професії вчителя і установки на педагогічну працю тощо); визначали спеціальні індивідуальні завдання для студентів, що проходили практику індивідуально. Визначено, що, у зв'язку з гуманістичною парадигмою в освіті, на третьому етапі при розподілі студентів по об'єктах ураховували не тільки їх індивідуальні особливості, але й індивідуальні можливості вчителів щодо необхідної допомоги в подоланні труднощів формування творчої індивідуальності студентів; приділяли окрему увагу в процесі розподілу по об'єктах проходження практики та надання завдань практики обдарованим студентам.

Узагальнені способи індивідуалізації *допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики* (створення банку алгоритмів виконання конкретних професійних дій вчителя; визначення змісту та ступеня допомоги студентам під час спільного аналізу на початку практики відвідуваних студентами-практикантами уроків; проведення індивідуальних консультацій (на яких

визначали дозу допомоги в залежності від рівня підготовки певного студента, зменшуючи її поступово, організовували у вигляді рольової гри тренувальні заняття, аналізували кожний проведений студентом урок, практикували неодноразове обговорення в присутності класного керівника й психолога складеної студентом психолого-педагогічної характеристики учня або класу тощо); здійснення своєчасної допомоги, оперативне керівництво практикантом під час проведення уроків, виховних заходів, унаочнення покрокового ретельного їх аналізу з використанням технічних засобів навчання; надання для відпрацювання певних умінь, вироблення індивідуального стилю в роботі студента спеціальних індивідуальних завдань; розподіл доручень, з огляду на доцільність для певного студента, щодо аналізу конкретних аспектів уроків; дистанційна підтримка діяльності студентів під час педагогічної практики; проведення для обміну першими враженнями, побажаннями між настановною та підсумковою конференціями проміжної конференції тощо).

Визначені заходи, що сприяли отриманню більш ретельної інформації про студентів, виявленню недоліків їх підготовки у процесі *підведення підсумків практики* (обговорення підсумків та оцінок студентів на пленумі кафедр, що приймали участь у педагогічній практиці; виступи студентів з висвітленням власного досвіду по окремим, обраним за власним бажанням, питанням навчально-виховної роботи на підсумкових конференціях; надання можливості студентам висловити власні пропозиції щодо вдосконалення педагогічної практики; анкетування студентів та учнів про результати проведеної практики тощо).

Виявлено, що, починаючи з другого етапу, викладачі звертали увагу на розвиток індивідуальності студентів (допомагали в усвідомленні кожним практикантом власної ролі, визначенні власної позиції, прояві здібностей, умінь, виробленні індивідуального стилю в роботі; спрямовували студентів до самоаналізу ступеня своєї підготовки; аналізували індивідуальні особливості над розвитком чи подоланням яких необхідно працювати для роботи в школі). На третьому етапі, визначаючи метою педпрактики формування творчої

індивідуальності студентів, викладачі здійснювали переорієнтацію з виконання контрольно-оціночної функції на функцію надання методичної допомоги та психологічної підтримки практикантів.

З'ясовано, що протягом досліджуваного періоду організація навчально-польової, виробничої, обчислювальної практики студентів передбачала: виконання останніми обов'язкових індивідуальних завдань; проведення експериментальної роботи невеликими групами та індивідуально; складання студентами індивідуальних звітів. Доведено поступове удосконалення способів індивідуалізації названих видів практики: від пропонування необов'язкових завдань за тематикою профільних кафедр із заохоченням кращих студентів до надання завдань з урахуванням навчальних можливостей студентів, різній дозі допомоги в їх виконанні з боку викладачів, зосередженні уваги останніх на особистісному освітньому зростанні студентів, свободі творчого самовираження, виборі для кожного з них освітньої траєкторії, індивідуальної програми практики.

Список використаних джерел до розділу 4.

1. Альбін К.В. Удосконалювати педагогічну практику майбутніх учителів. *Радянська школа.* 1957. №2. С. 75-79.

2. Ананенко Т.П., Бабенко Ф.М. Підготовка і проведення семінарів з історії КПРС. *Радянська школа.* 1957. №4. С. 63-67.

3. Антипова Е. Из практики подготовки учителя-воспитателя. *Народное образование.* 1973. №7. С. 33-35.

4. Антоненко С.С. Деякі питання підготовки студентів педвузів до виховної роботи в школі. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1973. Вип. 6. С. 75-84.

5. Балик Н.Р., Шмигер Г.П. Програма INTEL «Навчання для майбутнього» як один із напрямів підготовки майбутніх педагогів до використання

інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2010. №6. С. 20-23.

6. Балик Н., Шмигер Г. Технологія змішаного навчання у процесі вивчення сучасних інформаційних технологій студентами хіміко-біологічних факультетів педагогічних університетів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. №1. С. 9-16.

7. Барабаш В.П. З досвіду організації і проведення педагогічної практики студентів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 45-48.

8. Білий Ю.О., Куліш Р.В. Нові технічні засоби навчання та їхня роль у поліпшенні педагогічної практики. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. /* ред. колегія С.А. Литвинов (відп. редактор). Київ: Видавниче об'єднання «Вища школа» головне видавництво, 1975. Вип. 8. С. 3-10.

9. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Рідна школа.* 2009. №10. С. 19-23.

10. Бондар А.Д. Керівництво дипломними роботами з педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. кол. С.А. Литвинов (відп. редактор) та інші. Київ: Видавництво «Радянська школа», 1968. Вип. 2. С. 48-52.

11. Бугаєвич І.В. Вивчення архівних матеріалів у гуртку історії педагогіки. *Радянська школа.* 1969. №9. С. 96-98.

12. Бурлака Я.І., Васильєва Т.В. Індивідуально-групові форми роботи на практичних заняттях з математичних дисциплін. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1984. Вип. 12. С. 11-16.

13. Бурлака Я.І. Деякі шляхи підвищення пізнавальної активності студентів

при вивченні курсу педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1974. Вип. 7. С. 20-27.

14. Бурлака Я.І., Соколовський С.М. Семінар з педагогіки. *Радянська школа.* 1969. №9. С. 94-96.

15. Бушок Г.В. Удосконалювати підготовку вчителів фізики в педвузах. *Радянська школа.* 1985. №2. С. 74-76.

16. Буяло Т., Іванова О. Використання агробіологічного комплексу при проведенні польової практики студентів. *Рідна школа.* 2006. №1. С. 76-77.

17. Васільєва Т.В. Індивідуалізація навчання математики в педвузі. *Радянська школа.* 1984. №2. С. 19-26.

18. Васільєва Т.В. Керована академічна самостійність. *Радянська школа.* 1989. №12. С. 68-71.

19. Вергасов В.М. З досвіду програмованого навчання. *Радянська школа.* 1965. №1. С. 35-38.

20. Верещак І.М. Методика створення форм у середовищі MS ACCESS. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2006. №2(50). С. 27-29.

21. Войтенко Л.Ф., Меншикова Н.Л. До питання розвитку творчого мислення майбутніх учителів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 40-43.

22. Глушков П.М., Петров В.М. Важливий етап у фаховій підготовці вчителя математики. *Радянська школа.* 1962. №2. С. 78-81.

23. Годованюк Т.Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: Монографія. Київ: НПУ імені Драгоманова, 2010. 160 с.

24. Голєва З.В. Формування професійної спрямованості студентів педвузу при вивченні психології. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 29-32.

25. Горностай П.С., Кобзар Л.І. Професійна підготовка вчителя-вихователя.

Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 24-28.

26. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа.* 2005. №1. С. 22-24.

27. Гризун Л. Е. Організація навчальної діяльності з використанням сучасного комп'ютерного підручника. *Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць* / За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенко, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 19. Ч. 2. С. 105-108.

28. Грицюк Б.А., Домбровський С.В. Забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки студентів заочної форми навчання. Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 27-31.

29. Дабіжук Т., Блажко О. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Рідна школа.* 2008. № 3-4. С. 37-39.

30. Дев'ятьярова Т.А. Індивідуалізація методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць.* / гол. редактор академік Прокопенко І.Ф. Харків: ХДПУ, 1998. Вип 8. С. 8-11.

31. Дегтярьова Н.І. Проведення польової практики з генетики в педвузах. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. кол. С.А. Литвинов (відп. редактор) та інші. Київ: Видавництво «Радянська школа», 1971. Вип. 5. С. 109-115.

32. Дідора Т., Мохун С., Іванко В. Дидактичне забезпечення організації самостійної роботи студентів ВНЗ з теоретичної фізики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. №1. С. 128-134.

33. Дмітрієв М.С. З досвіду проведення практики студентів 4 курсу.

Радянська школа. 1957. №2. С. 71-75.

34. Домбровський С.В. Про підготовку майбутніх учителів до громадсько-педагогічної діяльності. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 55-59.

35. Дружиніна Г.О. Про семінарські заняття з педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 51-55.

36. Дружко Б.Д. Самостійна робота студентів. *З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР.* / упорядкували: В.О. Вікторов, І.В. Калюжний, за редакцією С.Т. Завало. Київ: Радянська школа. 1964. С. 62-70.

37. Євдокімов О.В. Вплив способу комплектування академічних груп на успішність студентів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи:* збірник наукових праць / За ред. проф. В.І. Євдокімова, проф. О.М. Микитюка. Харків, 1997. С. 36-39.

38. Єлінецький Є.Ф. Програмоване навчання в курсі психології. *Радянська школа.* 1966. №3. С. 47-51.

39. Жупанік С.І. Написання рефератів з педагогіки та психології як засіб самостійної роботи студентів-заочників. Вища і середня педагогічна освіта: республиканський науково-методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1978. Вип.10. С. 32-35.

40. Забокрицька О.І. Лабораторно-практичні заняття з педагогічних дисциплін. *Радянська школа.* 1986. №4. С. 80-82.

41. Забокрицька О.І. Організація лабораторних і практичних робіт з використанням диференційованих завдань. *Радянська школа.* 1983. №4. С.10-14.

42. Збандуто С.Ф. Наш досвід педагогічної практики студентів у піонерських таборах. *Радянська школа.* 1958. №6. С. 71-75.

43. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені

М.П. Драгоманова за 2002 – 2003 навчальний рік. / Укл. Р.М. Вернидуб, Л.Л. Макаренко, Г.О. Плохатнюк: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 91 с.

44. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2004 – 2005 навчальний рік. / Укл. Р.М. Вернидуб, Л.Л. Макаренко, Г.О. Плохатнюк: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 157 с.

45. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2005 – 2006 навчальний рік. / Укл. Г.М. Бойко, Т.А. Жижко, І.І. Загарницька, Л.Л. Макаренко, Ю.Л. Маленовський, Г.О. Плохатнюк, О.П. Симоненко, Т.С. Шабатура: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренка. Київ: Видавноцтво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 226 с.

46. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2006 – 2007 навчальний рік. / Укл. Г.М. Бойко, Т.А. Жижко, І.І. Загарницька, Л.Л. Макаренко, Ю.Л. Маленовський, Г.О. Плохатнюк, О.П. Симоненко, Т.С. Шабатура: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 217 с.

47. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2007– 2008 навчальний рік. / Укл. В.І. Баштовий, Г.М. Бойко, Т.А. Жижко, І.І. Загарницька, Л.Л. Макаренко, Ю.Л. Маленовський, Г.О. Плохатнюк, О.П. Симоненко, Т.С. Шабатура, Л.П. Ярославська та інші: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренка. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 168 с.

48. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2008 – 2009 навчальний рік: доповідь ректора університету чл.-кор. НАН України, акад. НАПН України, проф. В.П. Андрущенка на розширеному засіданні Вченої ради університету / Ред. рада: В.П. Андрущенко (голова), П.В. Дмитренко (заст. голови); укл.: В.І. Баштовий, Г.М. Бойко, Т.А. Жижко, І.І. Загарницька та інші. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 201 с.

49. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2010 – 2011 навчальний рік: доповідь ректора університету чл.-кор. НАН України, акад. НАПН України, проф. В.П. Андрущенка на розширеному засіданні Вченої ради університету / Ред. рада: В.П. Андрущенко (голова), П.В. Дмитренко (заст. голови); укл.: В.І. Баштовий, Г.М. Бойко, Т.А. Жижко, О.О. Кондратенко та інші. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 200 с.

50. Івасішин О.М. Підготовка студентів до майбутньої роботи в класах з поглибленим вивченням окремих предметів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1978. Вип.10. С. 40-43.

51. Івах І.В. Використання досвіду вчителів у педагогічній практиці студентів. *Радянська школа.* 1956. №1. С. 39-41.

52. Каневська М.В. Комп'ютерні навчальні середовища як засіб розвитку дослідницьких вмінь студентів-математиків. *Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць.* / За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенко, чл. - кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 19. Ч. 2. С. 125-128.

53. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів. *Рідна школа.* 2006. №6. С. 11-13.

54. Касярум П.Л. Наш досвід організації педагогічної практики. *Радянська школа.* 1960. №2. С. 65-69.

55. Касярум П.Л. Професійна підготовка вчителів математики в пединституті. *Радянська школа.* 1969. №10. С. 88-90.

56. Кіліченко І.М. Проблема невстигання та шляхи її розв'язання. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1984. Вип. 12. С. 45-48.

57. Ключнікова П.О. Способи активізації самостійної роботи студентів 1

курсу при вивченні «вступу до педагогіки». *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1971. Вип. 5. С. 137-144.

58. Ключнікова П.О., Якубанєць Г.П. Семінар з педагогіки. *Радянська школа.* 1979. №1. С. 76-82.

59. Кобзарева Т. Учителя в аудиториях педвуза. *Народное образование.* 1979. №11. С. 27-28.

60. Кобиляцький І.І. Байдан М.А. Педагогічні передумови розвитку творчих здібностей студентів у процесі науково-дослідної роботи. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 61-66.

61. Ковальова О. Роль самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу історії педагогіки. *Рідна школа.* 2003. №4. С. 45-47.

62. Конарєв. М.А. Про поліпшення професійної підготовки випускників фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. /* ред. колегія С.А. Литвинов (відп. редактор). Київ: Видавниче об'єднання «Вища школа» головне видавництво, 1976. Вип. 9. С. 12-16.

63. Кондратюк О.П. Розвиток творчої активності студентів. *Радянська школа.* 1990. №5. С. 88-90.

64. Кондрашова Л.В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму. *Радянська школа.* 1989. №5. С. 77-80.

65. Кравченко І. Індивідуальна і групова форми організації навчання студентів вищого закладу освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць.* / ред. колегія: М. Степаненко (голов. ред.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. С. 92-97.

66. Кравченко О.Г. З досвіду вивчення курсу «Вступ до педагогіки». *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа»,

1973. Вип. 6. С. 12-19.

67. Лалазарова Н., Лянін О., Афанасьева О. Деякі аспекти використання дистанційного навчання у технічному ВНЗ. *Новий колегіум.* 2010. №6. С. 5-9.

68. Левченко І.П. Деякі питання підвищення якості й ефективності семінарських занять у педвузі. *Вища і середня педагогічна освіта: республиканський науково-методияний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1978. Вип.10. С. 21-28.

69. Лескевич М.А. Організація самостійної роботи студентів і керівництво нею в процесі вивчення педагогічних предметів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1973. Вип. 6. С. 59-66.

70. Лещинська А.З. Питання підготовки студентів педагогічного інституту до виховної роботи з піонерами в мікрорайоні. Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1978. Вип.10. С. 43-47.

71. Лоток Ю.Г. Застосування математичних пакетів у викладанні математики у вищому навчальному закладі. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2001. №3 (15). С. 21-24.

72. Лошакова Л.І. Активізація самостійної роботи студентів на практичних заняттях. *Радянська школа.* 1978. №3. С. 104-106.

73. Маланюк М., Маланюк Н. Использование автоматизированной системы контроля «Экзаменатор». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. №1. С. 89-94.

74. Малихін А. Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі. *Рідна школа.* 2006. №6. С. 9-11.

75. Мастерова С.Г., Шавальова В.І. Використання персонального

комп'ютера у вивченні проективної геометрії. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2001. №4 (16). С. 15-17.

76. Медведенко А.Д. З досвіду запровадження програмованого навчання. *Радянська школа.* 1964. №10. С.41-46.

77. Мелешко С.І. Комплексні завдання та їх роль у підвищенні ефективності педагогічної практики. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 82-87.

78. Митяй З. Роль науково-дослідної діяльності при підготовці фахівців. *Рідна школа.* 2006. №.1. С. 9-10.

79. Мітюрьов В.К. Виробнича практика студентів фізико-математичного факультету. *З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР.* / упорядкували: В.О. Вікторов, І.В. Калюжний, за редакцією С.Т. Завало. Київ: Радянська школа. 1964. С. 71-78.

80. Мішина О.Ф., Вієру А.З., Влох Т.Ф., Власюк Г.Д. Програмовані лекції з загальної хімії. *Радянська школа.* 1968. №9. С. 59-62.

81. Мороз О.Г., Третьякова Т.А. Педагогічні проблеми самоосвіти студентів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Литвинов (відп. редактор). Київ: Видавниче об'єднання «Вища школа» головне видавництво, 1975. Вип.8. С. 34-43.

82. Моторіна В.Г. Педагогічна практика. Харків: ХДПУ, 2000. 30 с.

83. Нерода Ф.О. Мотиви навчання студентів. *Радянська школа.* 1981. №11. С. 86-89.

84. Нечепоренко Л.С. Ділові педагогічні ігри для студентів. *Радянська школа.* 1988. №4. С. 90-92.

85. Носенко Т.І. Інтерактивні SMART-технології як основний інструмент у викладацькій діяльності. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2008. №3. С. 28-30.

86. Овчаренко О.П. Робота заочного відділу. *З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР.* / упорядкували: В.О. Вікторов,

І.В. Калюжний, за редакцією С.Т. Завало. Київ: Радянська школа. 1964. С. 129-139.

87. Овчаренко Ф.Г. Деякі питання організації наукової роботи студентів. *Радянська школа.* 1971. №9. С. 92-95.

88. Овчар І.М., Калашніков І.В. Електронний підручник як один із основних аспектів інтенсифікації вивчення математики у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2009. №2. С. 35-37.

89. Оніщенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя. *Рідна школа.* 2012. №11. С. 28-33.

90. Оплаканський Г.І. З досвіду організації позалекційного навчання. *Радянська школа.* 1969. №12. С. 71-73.

91. Оплаканський Г.І. Теорія і практика на лекціях з педагогіки. *Радянська школа.* 1965. №3. С. 83-86.

92. Орлік І.П., Шевченко А.В. З досвіду організації наукової роботи студентів. *Радянська школа.* 1987. №2. С. 85-87.

93. Остафійчук Т. Роль польових практик у саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя біології. *Рідна школа.* 2006. №8. С. 57-58.

94. Паламарчук В.Ф. Типологія семінарів і практичних занять з педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1971. Вип. 5. С. 69-73.

95. Панасенко Е. Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Рідна школа.* 2007. №5. С. 22-24.

96. Переход А., Манзон Б. Технические средства служат будущим учителям. *Народное образование.* 1970. №10. С. 30-32.

97. Петренко І., Щерба А. Система дистанційного навчання у вивченні курсу «Електротехніка». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. №1. С. 39-49.

98. Пєтухова Л.Є. Використання інформаційних технологій у вивчені предмету «Історія педагогіки». *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2007. №1. С. 37-39.

99. Пєтухов Є.І. Дослідницька робота студентів як засіб їх педагогічної адаптації. *Радянська школа.* 1973. №6. С. 91-94.

100. Пилипенко В. О педагогическом руководстве пионерской практикой студентов. *Народное образование.* 1979. №7. С. 39-41.

101. Підласий І.Й. Застосування нових технічних засобів для поліпшення дидактичної підготовки майбутніх учителів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 37-42.

102. Писоцкая М. Э. Подготовка в Одесском государственном педагогическом институте имени К.Д. Ушинского студентов естественно-математических специальностей к осуществлению индивидуализации обучения учащихся в 50-60-е годы XX века. Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта наукова-практычны часопіс. 2017. №1 (94). С. 68-73.

103. Пісоцька М.Е. Досвід індивідуалізації допомоги студентам у виконанні завдань педагогічної практики в педвузах УССР у 60-ті – 80-ті роки XX століття. *Інновації в підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі:матеріали всеукраїнської наук.-практ. конференції, м. Харків, 24 листолада 2017 р.* / за ред. М.П. Василєвої. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. С. 42-43.

104. Пісоцька М.Е. Досвід індивідуалізації самостійної роботи студентів природничо-математичних спеціальностей педвузів УРСР у 60-ті – 70-ті роки XX століття. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали десятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2017 р.)* / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2017. С. 195-197.

105. Пісоцька М.Е. Досвід організації навчання за індивідуальним графіком студентів природничо-математичних спеціальностей у педагогічних внз України в другій половині XX – на початку XXI століття. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів: матеріали II міжнародної науково-практичної*

конференції (11 квітня 2017 р.). Харків: «Стиль-Издат», 2017. С. 74-76.

106. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей Одеського державного педагогічного інституту імені К.Д. Ушинського в аудиторній діяльності у 50-ті роки – на початку 70-х років XX століття. *Scientific-researches.* 2016. №4. С. 17-21.

107. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних вузів УРСР у 50-ті роки XX століття в процесі організації практики. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 3(12). С. 54-69.

108. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів УРСР в аудиторній діяльності у 50-ті роки XX століття. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. редакцією академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: Видавець Рожко С.Г., 2017. Вип.56. С. 343-353.

109. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей Харківського державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди в першій половині 50-х років XX століття. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie.* Nr 4(8). Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. p. 77-82.

110. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів УРСР у 60-ті – 70-ті роки XX століття. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. редакцією академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: Видавець Рожко С.Г., 2017. Вип.57. С. 248-258.

111. Пісоцька М.Е. Комп'ютерна підтримка індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів України у 2000-ні роки. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. редакцією академ. І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип.58. С. 60-70.

112. Пісоцька М.Е. Програмоване навчання студентів природничо-

математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів УРСР у 60 – 80-ті роки XX століття як спосіб його індивідуалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* V (56), Issue: 128, 2017. С. 55-58.

113. Плотічер С.Я., Руденко В.Ф. Наукова робота студентів нашого інституту. *Радянська школа*. 1960. №2. С. 70-72.

114. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою. / Розроб.: І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокімов, А.В. Губа, О.І. Гончаров, Т.П. Стаканкова, Л.П. Харченко. Харків: ХНУРЕ, 2004. 28 с.

115. Пономаренко С.В. Студентська школа загонового вожатого. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. /* ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1973. Вип. 6. С. 75-80.

116. Прокоф'єв Є.Г. Модель загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах інформаційно-навчального середовища. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* Збірник наукових праць. / Редрада. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. №7 (14). С. 203-207.

117. Прус І.Т. Особливості методики вивчення курсу «Вступ до педагогіки». *Радянська школа.* 1974. №11. С. 80-86.

118. Прус І.Т. Студентський науково-педагогічний клуб. *Радянська школа.* 1987. №7. С. 86-88.

119. Рамський Ю., Хазіна С. Дистанційна підтримка наскрізного навчання комп'ютерному моделюванню майбутніх вчителів фізики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: Педагогіка. 2011. №1. С. 3-9.

120. Рвачов Л.В. Нове в організації наукової роботи студентів. *З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР.* / упорядкували: В.О. Вікторов, І.В. Калюжний, за редакцією С.Т. Завало. Київ: Радянська школа. 1964. С. 106-110.

121. Роздобудько І.Ф. Шляхи і засоби удосконалення методики викладання психолого-педагогічних дисциплін. *Радянська школа.* 1971. №7. С. 7-12.

122. Семенов С.М. Польова і виробнича практика студентів природничого факультету. *З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР.* / упорядкували: В.О. Вікторов, І.В. Калюжний, за редакцією С.Т. Завало. Київ: Радянська школа. 1964. С. 94-100.

123. Сінько Ю.І. Система комп'ютерної підтримки практичних занять з математичної логіки «МатЛог». *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2008. №3. С. 30-31.

124. Скрипченко О.Б., Горностай П.С., Кобзар Л.І. Сприймання студентами лекційного матеріалу залежно від його структури та способів подачі. *Радянська школа.* 1980. №1. С. 23-29.

125. Скульський Р.П., Нартова І.Г. Шляхи формування науково-педагогічних інтересів студентів. *Радянська школа.* 1979. №8. С. 84-87.

126. Совгіра С. Місце лабораторного екологічного практикуму в навчальному процесі. *Рідна школа.* 2007. № 7-8. С. 45-47.

127. Соколовський С.М., Куліш Р.В. Мікронавчання в системі підготовки вчителів. *Радянська школа.* 1980. №11. С. 76-78.

128. Соколянський І.Я., Міхнушев О.Г. Досвід використання навчаючих машин. *Радянська школа.* 1964. №12. С. 22-28.

129. Співаковський О.В., Круглик В.С. Ієрархія компонент розв'язання задач із курсу «Лінійна алгебра». *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2004. №7(39). С. 22-27.

130. Стельмащук Л., Мартинюк О. Про перевірку знань студентів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. №1. С. 98-103.

131. Степанюк А. Організація діяльності студентів на навчально-польовій практиці з методики викладання біології. *Рідна школа.* 2006. №1. С. 74-76.

132. Стяглик Н.І. Навчальне консультування студентів як засіб індивідуалізації

навчання. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць.* / За заг. редакцією академ. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2011. Вип 40. Ч.3. С. 53-57.

133. Тадіян В.П. З досвіду оптимізації самостійної роботи студентів заочників. Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1984. Вип. 12. С. 38-41.

134. Тернова Н.І. Роль педагогічної практики в підготовці студентів з важковиховуваними підлітками. *Радянська школа.* 1987. №6. С. 75-78.

135. Ткачова Н.О., Ткачов С.І. Застосування навчальних задач на практичних заняттях з педагогіки. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. / За заг редакцією академ. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. Харків: ХДПУ, 2001. Вип 17. С. 79-85.

136. Трубачова С. Усвідомлення компонентів комплексного професійного результату вирішення завдань – один із шляхів реформування технологій підготовки вчителя біології. *Рідна школа.* 2005. №9-10. С. 39-41.

137. Харченко Л.П., Ликова І.О. Особливості викладання цитології, гістології і ембріології при підготовці вчителя біології. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIII КАРИИНСЬКІ ЧИТАННЯ) (м. Полтава, 19-20 травня 2016 р.).* / За заг. редакцією проф. М.В. Гриньової. Полтава. 2016. С. 454-455.

138. Хмелюк Р.І., Нагорний О.І. Безвідривна педагогічна практика як засіб удосконалення підготовки майбутніх учителів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 49-50.

139. Хоменко К.Є. Шляхи активізації засвоєння курсу психології студентами педагогічних вузів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1969. Вип. 3. С. 86-92.

140. Худаш Л.С. Консультація у вищій школі. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія С.А. Літвінов (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1971. Вип. 5. С. 74-80.

141. Шалик З.М. Роль педагогічної практики у розвитку педагогічних умінь і здібностей студентів. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1987. Вип. 13. С. 78-82.

142. Шевченко П.І. Професійна спрямованість навчання у педвузі. *Радянська школа.* 1991. №2. С. 80-84.

143. Шевченко С.М. Педагогічну практику студентів на рівень сучасних вимог. *Радянська школа.* 1977. №10. С. 92-95.

144. Шиян Н.І. Педагогічна ефективність технології модульно-рейтингового навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя. *Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Київ: ІЗМН, 1998. Ч.1. С. 89-94.

145. Шкот Л. Й. Використання першоджерел у вивченні курсу історії педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. кол. С.А. Литвинов (відп. редактор) та інші. Київ: Видавництво «Вища школа», 1969. Вип. 3. С. 115-119.

146. Шпортенко О.М. Спецкурси і спецсемінари з педагогіки як засіб підготовки студентів до виховної роботи в школі. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник.* / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1980. Вип. 11. С. 42-45.

147. Явоненко О.Ф., Кононенко М.М., Веремеєнко Н.В. Автоматизований програмований контроль знань студентів. *Радянська школа.* 1987. №5. С. 89-90.

148. Янін Г.І. Науково-дослідна робота студентів та її роль у навчальному процесі. *Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-*

методичний збірник. / ред. колегія О.П. Кондратюк (відп. редактор). Київ: Видавництво «Вища школа», 1984. Вип. 12. С. 20-23.

149. Ярославський М.І. Соловієнко В.О. Програмований задачник з психології. *Радянська школа.* 1966. №12. С. 32-37.

Архів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

150. Документация кафедры экономической географии за период 1983 – 1988 года. 114 арк.

151. Отчет кафедры экономической географии об учебно-воспитательной работе за 1984/1985 учебный год. 58 арк.

152. Отчет кафедры экономической географии об учебно-воспитательной работе за 1985/1986 учебный год. 54 арк.

153. Отчет кафедры экономической географии об учебно-воспитательной работе за 1987/1988 учебный год. 96 арк.

154. Отчет кафедры экономической географии о работе на заочном отделении за 1985/ 86 учебный год. 18 арк.

155. Отчет об учебно-воспитательной работе кафедры физической географии за 1984 – 1988 года. 71арк.

156. Очет о научно-исследовательской работе кафедры физики за 1984 год. 18 л.

157. Протоколи №№ 1– 11 засідань кафедри математики та методики викладання математики за 2000 – 2001 навчальний рік. Почато: 6 вересня 2000 року. Закінчено: 20 червня 2001 року. 70 арк.

158. Протоколи №№ 1– 14 засідань кафедри математики та методики викладання математики за 2001– 2002 навчальний рік. Почато: 5 вересня 2001 року. Закінчено 26 червня 2002 року. 124 арк.

159. Протоколи №№ 1– 13 засідань кафедри математики та методики викладання математики за 2002 – 2003 навчальний рік. Почато: 14 вересня 2002

року. Закінчено: 23 червня 2003 року. 194 арк.

160. Протоколи №№ 1– 12 засідань кафедри математики та методики викладання математики за 2003 –2004 навчальний рік. Почато: 10 вересня 2003 року. Закінчено: 21 червня 2004 року. 135 арк.

161. Протоколи №№ 1–13 засідань кафедри математики та методики викладання математики за 2004 –2005 навчальний рік. Почато: 9 вересня 2004 року. Закінчено: 23 червня 2005 року. 95 арк.

Архів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

162. Звіти кафедр університету про науково-дослідну роботу за 2000 рік. Том 4. Природничий факультет: кафедра анатомії та фізіології, ботаніки, валеології, зоології та хімії. // Спр. 275. 101 арк.

163. Звіти кафедр університету про науково-дослідну роботу за 2000 рік. Том 7. Фізико-математичний факультет: кафедри математики, фізики та інформатики. // Спр. 278. 60 арк.

164. Звіти кафедр університету про науково-дослідну роботу за 2001 рік. Том 4. Фізико-математичний факультет: кафедри математики, фізики та інформатики. // Спр. 321. 35 арк.

165. Отчет университета об учебно-методической работе за 1996 – 1997 учебный год. // Спр. 101. 11 арк.

166. Отчет университета об учебно-методической работе за 1997–1998 учебный год. // Спр. 150. 8 арк.

167. Отчеты секторов университета о научно-исследовательской работе за 1995 год. // Спр. 50. 70 арк.

168. Отчеты секторов университета о научно-исследовательской работе за 1996 год. // Спр. 102. 70 арк.

169. Отчеты секторов университета о научно-исследовательской работе за 1997 год. // Спр. 152. 66 арк.

170. Протоколи № 1–11 засідань кафедри анатомії та фізіології та документи до них. 02 вересня 2002 р. – 10 червня 2003 р. // Спр. 400. 26 арк.

171. Протоколи № 1-18 засідань кафедри ботаніки та документи до них. 28 серпня 2001 р. - 04 липня 2002 р. // Спр. 328. 25 арк.

172. Протоколи № 1–20 засідань кафедри ботаніки та документи до них. 10 вересня 2002 р.– 24 червня 2003 р. // Спр. 401. 64 арк.

173. Протоколи № 1–16 засідань кафедри інформатики та документи до них. 28 серпня 2001 р. – 11 червня 2002 р. // Спр. 327. 29 арк.

174. Протоколи № 1–18 засідань кафедри інформатики та документи до них. 27 серпня 2002 р. – 03 червня 2003 р. // Спр. 399. 24 арк.

175. Протоколи № 1–11 засідань кафедри математики та документи до них. 30 серпня 2001 р. – 23 червня 2002 р. // Спр. 326. 53 арк.

176. Протоколи № 1–10 засідань кафедри математики та документи до них 30 серпня 2002 р. – 20 травня 2003 р. // Спр. 398. 41 арк.

177. Протоколи № 1–18 засідань кафедри педагогіки та документи до них. 03 вересня 2002 р. – 27 червня 2003 р. // Спр. 382. 175 арк.

178. Протоколи № 1–11 засідань кафедри психології та документи до них. 29 серпня 2000 р. – 29 червня 2001 р. // Спр. 282. 58 арк.

179. Протоколи № 1–11 засідань кафедри психології та документи до них. 29 серпня 2001 р. – 28 червня 2002 р. // Спр. 322. 36 арк.

180. Протоколи № 1–11 засідань кафедри психології та документи до них. 27 серпня 2002 р.– 24 червня 2003 р. // Спр. 383. 28 арк.

181. Протоколи № 1–11 засідань кафедри психології та документи до них. 27 серпня 2003 р. – 22 червня 2004р. // Спр. 469. 30 арк.

182. Протоколи № 1–11 засідань кафедри фізики та документи до них. 31 серпня 2002 р. – 24 червня 2003 р. // Спр. 397. 30 арк.

183. Протоколи № 1–17 засідань кафедри хімії та документи до них. 4 вересня 2001 р. – 27 червня 2002р. // Спр. 329. 51 арк.

184. Протоколи № 1–16 засідань кафедри хімії та документи до них. 10 вересня 2002 р. – 03 червня 2003р. // Спр. 402. 62 арк.

185. Протоколи № 16 –19 засідань Ради фізико-математичного факультету. 30 вересня 2001 р. –29 січня 2002 р. // Спр. 324. 10 арк.

186. Протокол №1 общего собрания коллектива университета от 29 августа 1997 года о подведении итогов работы университета за 1996 – 1997 учебный год и документы к нему. // Спр. 145. 59 арк.

187. Протоколы №№ 1 – 44 заседаний исполнительного совета университета и документы к ним. 8 сентября 1997 г. – 25 августа 1998 г. // Спр. 148. 274 арк.

188. Протоколы № 1–14 заседаний кафедры математики и документы к ним. 29 августа 1990 г. – 11 июня 1991 г. // Спр. 630. 117 арк.

189. Протоколы №1–19 заседаний кафедры физики и документы к ним. 12 сентября 1989 г. – 26 июня 1990 г. // Спр. 609. 35 арк.

190. Протоколы №1–19 заседаний кафедры физики и документы к ним. 30 августа 1990 г. – 25 июня 1991 г. // Спр. 629. 44 арк.

191. Протоколы № 1–16 заседаний кафедры химии и документы к ним. 29 августа 1990 г. – 26 мая 1991 г. // спр. 635. 66 арк.

192. Протоколы № 1–11 заседаний сектора анатомии, физиологии и валеологии и документы к ним. 30 августа 1995 г. – 25 июня 1996 г. // Спр. 65. 43 арк.

193. Протоколы № 1–11 заседаний сектора анатомии, физиологии и документы к ним. 30 августа 1996 г. – 26 июня 1997 г. // Спр. 114. 38 арк.

194. Протоколы заседаний № 1–11 сектора биологии и документы к ним. 25 сентября 1995 г. – 28 июня 1996 г. // Спр. 66. 21 арк.

195. Протоколы № 1–11 заседаний сектора биологии и документы к ним. 9 сентября 1996 г. – 19 июня 1997 г. // Спр. 115. 26 арк.

196. Протоколы № 1–16 заседаний сектора информатики и документы к ним. 30 августа 1995 г. – 18 июня 1996 г. // Спр. 63. 23 арк.

197. Протоколы № 1–14 заседаний сектора информатики и документы к ним. 28 августа 1996 г. – 3 июня 1997 г. // Спр. 112. 32 арк.

198. Протоколы № 1–15 заседаний сектора информатики и документы к ним. 1997 г. – 1998 г. // Спр. 159. 48 арк.

199. Протоколы № 1–12 заседаний сектора математики и документы к ним. 30 августа 1995 г. – 26 июня 1996 г. // Спр. 62. 39 арк.

200. Протоколы №1–11 заседаний сектора математики и документы к ним. 29 августа 1996 г. – 26 июня 1997 г. // Спр. 111. 20 арк.

201. Протоколы № 1–11 заседаний сектора психологии и документы к ним. 29 сентября 1995 г. – 21 мая 1996 г. // Спр. 52. 69 арк.

202. Протоколы № 1–12 заседаний сектора психологии и документы к ним. 30 августа 1996 г. – 25 июня 1997 г. // Спр. 104. 125 арк.

203. Протоколы №1– 4 заседаний сектора физики и документы к ним. 31 августа 1995 г. – 1 июля 1996 г. // Спр. 61. 12 арк.

204. Протоколы № 2 –12 заседаний сектора химии и документы к ним. 27 сентября 1995 г. – 27 июня 1996 г. // Спр. 67. 47 арк.

205. Протоколы № 1– 20 заседаний сектора химии и документы к ним. 1996 г. –1997 г. // Спр. 116. 26 арк.

206. Протоколы заседаний Совета естественного факультета и документы к ним. 5 августа 1995 г. – 26 июля 1996 г. // Спр. 64. 24 арк.

207. Протоколы заседаний Совета естественного факультета и документы к ним. 12 сентября 1996 г. – 18 июня 1997 г. // Спр. 113. 19 арк.

208. Протоколы заседаний Совета естественного факультета и документы к ним. 2 сентября – 5 ноября 1997 г. // Спр. 160. 16 арк.

209. Протоколы №1 –11 заседаний Совета физико-математического факультета и документы к ним. 30 августа 1990 г. – 25 июня 1991 г. // Спр. 628. 57 арк.

210. Протоколы заседаний Совета физико-математического факультета и документы к ним. 30 августа 1995 г. – 23 июня 1996 г. // Спр. 60. 16 арк.

211. Протоколы заседаний Совета физико-математического факультета и документы к ним. 10 ноября 1997 г. – 6 мая 1998 г. // Спр. 158. 8 арк.

Державний архів м. Києва

Фонд Р-346. Київський державний педагогічний інститут

ім. О.М. Горького

212. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1951/ 52 учебный год. // Оп. 2. Спр. 579. 156 арк.

213. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1953/ 54 учебный год. // Оп. 2. Спр. 872. 86 арк.

214. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1957/ 58 учебный год. // Оп. 2. Спр. 1476. 51 арк.

215. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1960/ 61 учебный год. // Оп. 2. Спр. 1795. 94 арк.

216. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1963/ 64 учебный год. // Оп. 2. Спр. 2178. 87 арк.

217. Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1965/ 66 учебный год. // Оп. 2. Спр. 2469. 92 арк.

218. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1959 учебный год. // Оп. 2. Спр. 1755. 160 арк.

219. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1969 год. // Оп. 2. Спр. 3065. 230 арк.

220. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1971–1975 года. // Оп. 2. Спр. 3328. 211 арк.

221. Отчет по учебно-методической и идейно-воспитательной работе за 1967/68 учебный год (физико-математический факультет). // Оп. 2. Спр. 2722. 29 арк.

222. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (естественно-географический факультет) за 1974/ 75 учебный год. // Оп. 10. Спр. 64. 23 арк.

223. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (естественно-географический факультет) за 1977/78 учебный год. // Оп. 10. Спр. 533. 40 арк.

224. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной

работе (естественно-географический факультет) за 1980/ 81 учебный год. // Оп. 10. Спр. 1038. 90 арк.

225. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (естественно-географический факультет) за 1983/ 84 учебный год. // Оп. 10. Спр. 1630. 55 арк.

226. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1970/ 71 учебный год. // Оп. 2. Спр. 3097. 25 арк.

227. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1971/ 72 учебный год. // Оп. 2. Спр. 3230. 21 арк.

228. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1974/ 75 учебный год. // Оп. 10. Спр. 36. 52 арк.

229. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1975/ 76 учебный год. // Оп. 10. Спр. 168. 43 арк.

230. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1977/ 78 учебный год. // Оп. 10. Спр. 495. 65 арк.

231. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1980/ 81 учебный год. // Оп. 10. Спр. 988. 64 арк.

232. План и отчет по учебно-методической и политико-воспитательной работе (физико-математический факультет) за 1983/ 84 учебный год. // Оп. 10. Спр. 1586. 53 арк.

Державний архів Одеської області

Фонд Р-6570. Одеський державний педагогічний інститут імені К.Д. Ушинського

233. Годовой отчет о научно-исследовательской работе кафедры естествознания за 1968 год. // Оп. 1. Спр. 584. 10 арк.

234. Годовой отчет о научно-исследовательской работе кафедры естествознания за 1969 учебный год. // Оп. 1. Спр. 681. 5 арк.

235. Годовой отчет о научно-исследовательской работе кафедры политэкономии и научного коммунизма за 1971 год. // Оп.1. Спр. 822. 10 арк.

236. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1967/68 учебный год. // Оп. 1. Спр. 513. 14 арк.

237. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1968/69 учебный год. // Оп.1. Спр. 583. 14 арк.

238. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1969/70 учебный год. // Оп. 1. Спр. 679. 16 арк.

239. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1970/ 71 учебный год. // Оп.1. Спр. 764. 15 арк.

240. Годовой отчет о работе кафедры психологии за 1971/72 учебный год. // Оп. 1. Спр. 831. 20 арк.

241. Годовой отчет о работе кафедры физики за 1969/70 учебный год. // Оп.1. Спр 657. 37 арк.

242. Годовой отчет о работе кафедры физики за 1970/71 учебный год. // Оп.1. Спр 755. 13 арк.

243. Годовой отчет о работе на заочном отделении кафедры естествознания за 1969/70 учебный год. Оп.1. Спр. 680. 17 арк.

244. Годовой отчет о работе на заочном отделении кафедры психологии за 1969 / 70 учебный год. Оп.1. Спр. 640. 4 арк.

245. Годовой план работы кафедры анатомии и физиологии на 1971/72 учебный год. // Оп. 1. Спр. 854. 15 арк.

246. Годовой план работы кафедры естествознания на 1967/68 учебный год. // Оп.1. Спр. 512. 16 арк.

247. Годовой план работы кафедры педагогики и психологии на 1966/ 67

учебный год. // Оп.1. Спр. 424. 24 арк.

248. Годовой план работы кафедры физики на 1968/69 учебный год. // Оп. 1. Спр. 566. 15 арк.

249. Годовой план работы кафедры элементарной математики и методики преподавания математики на 1966/67 учебный год. // Оп.1. Спр. 438. 13 арк.

250. Документы студенческого научного общества (приказы, планы, протоколы, списки, отчеты). Начато: 19 января 1970 года. Окончено : 11 ноября 1971 года. // Оп.1. Спр. 709. 79 арк.

251. Звіт про роботу інституту за 1064 –1965 навчальний рік. // Оп.1. Спр. 329. 55 арк.

252. Книга протоколів засідань кафедри педагогіки та психології інституту. Почата: 28 серпня 1956 року. Закінчена: 1 липня 1957 року. // Оп.3. Спр 64. 78 арк.

253. Отчет о работе кафедры педагогики за 1971/72 учебный год. // Оп.1. Спр. 827. 73 арк.

254. Отчеты о работе кафедр института за 1951/52 год. // Оп. 2. Спр. 388. 258 арк.

255. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по №11 за 1965/66 учебный год. Начато: 31 августа 1965 года. Окончено: 10 июня 1966 года. // Оп.1. Спр. 387. 24 арк.

256. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по №8 за 1966/67 учебный год. Начато: 30 августа 1966 года. Окончено: 16 мая 1967 года. // Оп.1. Спр. 437. 24 арк.

257. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по № 9 за 1967/68 учебный год. Начато: 30 августа 1967 года Окончено: 7 июля 1968 года. // Оп.1. Спр. 497. 23 арк.

258. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по №10 за 1968/69 учебный год. Начато: 4 сентября 1968 года. Окончено: 26 мая 1969 года. // Оп.1. Спр. 562. 28 арк.

259. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по №11 за

1969/70 учебный год. Начато: 30 августа 1969 года. Окончено: 26 июня 1970 года. // Оп.1. Спр. 449. 25 арк.

260. Протоколы заседаний кафедры высшей математики с №1 по №11 за 1971/72 учебный год. Начато: 30 августа 1971 года. Окончено: 22 июня 1972 года. // Оп.1. Спр. 837. 28 арк.

261. Протоколы заседаний кафедры математического анализа с №1 по №7 за 1967/68 учебный год. Начато: 19 августа 1967 года. Окончено: 31 мая 1968 года. // Оп.1. Спр . 499. 22 арк.

262. Протоколы заседаний кафедры математического анализа с №1 по №7 за 1969/70 учебный год. Начато: 30 августа 1969 года. Окончено: 19 июня 1970 года. // Оп.1. Спр 655. 23 арк.

263. Протоколы заседаний кафедры математического анализа с №1 по №7 за 1970/71 учебный год. Начато: 03 сентября 1970 года. Окончено: 15 июня 1971 года. // Оп.1. Спр. 753. 25 арк.

264. Протоколы заседаний кафедры педагогики за 1952/53 учебный год. Начато: август 1952 года. Окончено: декабрь 1953 года. // Оп.1. Спр. 155. 205 арк.

265. Протоколы заседаний кафедры педагогики с №1 по № 18 за 1967/68 учебный год. Начато: 30 августа 1967 года. Окончено: 24 июня 1968 года. // Оп. 1. Спр. 488. 48 арк.

266. Протоколы заседаний кафедры педагогики с №1 по № 18 за 1970/71 учебный год. Начато: 10 сентября 1970 года. Окончено: 28 июня 1971 года. // Оп. 1. Спр. 734. 41 арк.

267. Протоколы заседаний кафедры педагогики с №1 по № 18 за 1971/72 учебный год. Начато: 29 августа 1971 года. Окончено: 29 июня 1972 года. // Оп.1. Спр. 825. 55 арк.

268. Протоколы заседаний кафедры психологии с №1 по №16 за 1971/72 учебный год. Начато: 25 августа 1971 года. Окончено: 30 июня 1972 года. // Оп.1. Спр. 837. 41 арк.

269. Протоколы заседаний кафедры физики за 1950/51 года. Начато: 27 апреля 1950 года. Окончено: 28 апреля 1951 года. // Оп.1. Спр. 129. 124 арк.

270. Протоколы заседаний кафедры физики за 1955/58 года. Начато: 28 августа 1954 года. Окончено: 12 мая 1958 года. // Оп.1. Спр. 199. 224 арк.

271. Протоколы заседаний Совета института с №1 по №13. Начато: 4 сентября 1967 года. Окончено: 3 августа 1968 года. // Оп.1. Спр 666. 230 арк.

272. Протоколы заседаний Совета физико-математического факультета с №1 по №6. Начато: 27 сентября 1965 года. Окончено: 23 мая 1966 года. // Оп.1. Спр 385. 15 арк.

273. Протоколы заседаний Совета физико-математического факультета с №1 по №7. Начато: 14 октября 1968 года. Окончено: 1 июля 1969 года. // Оп.1. Спр. 560. 16 арк.

274. Протоколы заседаний Совета физико-математического факультета. Т.1. Начато: 23 февраля 1970 года. Окончено: 13 июня 1970 года. // Оп.1. Спр 747. 12 арк.

Державний архів Харківської області

Фонд Р-4293. Харківський державний педагогічний інститут імені Г.С. Сковороди

275. Акт проверки преподавания и работы кафедры химии за 1951 год от 15 декабря 1951 года. // Оп. 2. Спр. 329. 6 арк.

276. Годовой отчет о работе заочного отделения за 1953/ 54 учебный год. // Оп. 2. Спр. 516. 66 арк.

277. Годовой отчет о научно-исследовательской работе института за 1961 год. // Оп. 2. Спр. 988. 163 арк.

278. Годовой отчет о работе заочного отделения за 1954/55 учебный год. // Оп. 2. Спр. 578. 53 арк.

279. Годовой отчет о работе заочного отделения Харківського державного педагогічного інституту фізичного виховання ім. Г.С. Сковороди за 1959/60 учебный год. // Оп. 2. Спр. 882. 68 арк.

280. Годовой отчет о работе заочного отделения за 1964/65 учебный год. //

Оп. 2. Спр. 1142. 55 арк.

281. Годовой отчет о работе института за 1961/62 учебный год. // Оп. 2. Спр. 971. 137 арк.

282. Годовой отчет о работе института за 1964/65 учебный год. // Оп. 2. Спр. 1116. 134 арк.

283. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1967/68 учебный год. // Оп. 2. Спр. 513. 14 арк.

284. Годовой отчет о работе кафедры естествознания за 1968/69 учебный год. // Оп. 2. Спр. 583. 14 арк.

285. Годовой отчет о работе студенческого научного общества за 1949/50 учебный год. // Оп. 2. Спр. 279. 17 арк.

286. Годовые отчеты о работе кафедр института за 1955/56 учебный год. // Оп. 2. Спр. 620. 272 арк.

287. Докладная записка Харьковского государственного педагогического института им. Г.С. Сковороди о состоянии и мерах улучшения подготовки учительских кадров. // Оп. 2. Спр. 487. 25 арк.

288. Звіт про роботу Харківського державного педагогічного інституту фізичного виховання імені Г.С. Сковороди за 1959/60 навчальний рік. // Оп. 2. Спр. 854. 135 арк.

289. Звіт про роботу Харківського державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди за 1963/64 навчальний рік. // Оп. 2. Спр. 1071. 125 арк.

290. Звіт ХДПІ про роботу на заочному відділенні за 1949/50 навчальний рік. // Оп. 2. Спр. 294. 144 арк.

291. Инструктивное письмо заведующего кафедрой физгеографии для заочников географического факультета о работе над курсом физической географии СССР от 2 апреля 1952 года. // Оп. 2. Спр. 437. 12 арк.

292. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов, утвержденная Министерством просвещения УССР 22 августа 1955 года. // Оп. 2. Спр. 604. 6 арк.

293. Материалы о работе студенческих научных кружков (протоколы,

положения, отчеты) за 1953 год. // Оп. 2. Спр. 512. 84 арк.

294. Материалы о работе студенческого научного общества (програмы и тезисы конференции, отчет) за 1965 год. // Оп. 3. Спр. 200. 87 арк.

295. Материалы о работе студенческого научного общества (програмы и тезисы конференции, отчет) за 1968 год. // Оп. 3. Спр. 456. 98 арк.

296. Материалы о работе студенческого научного общества (програмы и тезисы конференции, отчет) за 1969 год. // Оп. 3. Спр. 552. 70 арк.

297. Методические указания студентам заочного отделения по изучению курса политической экономии 1954 год. // Оп. 2. Спр. 579. 4 арк.

298. Отзывы профессоров института на учебники по курсу математических наук. Начато: 29 апреля 1950 года. Окончено: 29 октября 1950 года. // Оп. 2. Спр. 290. 7 арк.

299. Отчет института об учебно-воспитательной и политико-массовой работе за 1969/70 учебный год. // Оп. 3. Спр. 475. 129 арк.

300. Отчет института об учебно-воспитательной и политико-массовой работе за 1968/69 учебный год. // Оп. 3. Спр. 389. 177 арк.

301. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1965 год. // Оп. 3. Спр. 197. 60 арк.

302. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1969 год // Оп. 3. Спр. 545. 140 арк.

303. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1970 год. // Оп. 3. Спр. 629. 305 арк.

304. Отчет о педагогической практике студентов института в 1968/69 учебном году. // Оп. 3. Спр. 390. 12 арк.

305. Отчет о преподавательской работе доцента кафедры психологии Арановской Д.М. в 1949/50 учебном году. // Оп. 2. Спр. 259. 13 арк.

306. Отчет о работе заочного отделения за 1966/67 учебный год. // Оп. 3. Спр. 270. 77 арк.

307. Отчет о работе заочного отделения 1969 /70 учебный год. // Оп. 3. Спр. 539. 55 арк.

308. Отчет о работе студенческих научных кружков института за 1953 – 1954 год. // Оп. 2. Спр. 511. 8 арк.

309. Отчет о работе факультетов института за 1963/64 учебный год. // Оп. 2. Спр. 1072. 60 арк.

310. Отчет о работе физоко-математического факультета за 1964/65 учебный год. // Оп. 3. Спр. 113. 20 арк.

311. Отчеты кафедр естественного факультета за 1970 – 1971 год. // Оп. 3. Спр. 603. 55 арк.

312. Отчеты кафедр и кабинетов естественного факультета за 1965/66 учебный год. // Оп. 3. Спр. 173. 35 арк.

313. Отчеты кафедр и кабинетов физико-математического факультета за 1965/66 учебный год. // Оп. 3. Спр. 168. 48 арк.

314. Отчеты кафедр физико-математического факультета за 1970 –1971 год. // Оп. 3. Спр. 595. 79 арк.

315. Отчеты кафедр ХГПИ за 1956/57 учебный год. // Оп. 2. Спр. 685. 285 с.

316. Отчеты о работе кафедр института за 1949/50 учебный год. // Оп. 2. Спр. 257. 206 арк.

317. Отчеты о работе кафедр института за 1951/52 учебный год. // Оп. 2. Спр. 388. 258 арк.

318. Отчеты о работе кафедр института за 1953/54 учебный год. // Оп. 2. Спр. 482. 284 с.

319. Отчеты о работе факультетов института за 1951/52 учебный год. // Оп. 2. Спр. 392. 122 арк.

320. Планы и программа проведения практики студентов естественно-географического факультета на 1954 год. // Оп. 2. Спр. 535. 28 арк.

321. Протоколы заседаний кафедр географического факультета. // Оп. 2. Спр. 464. 194 арк.

322. Протоколы заседаний кафедр института за 1956 год. // Оп. 2. Спр. 674. 85 арк.

323. Протоколы заседаний пленума кафедр естественно-географического факультета. // Оп. 2. Спр. 462. 16 арк.

324. Протоколы пленарных заседаний кафедры педагогики №1–31. Начато: 31 августа 1953 года. Окончено: 6 июля 1954 года. // Оп. 2. Спр. 463. 91 арк.

325. Річний звіт Харківського державного педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди про навчально-виховну і масово-політичну роботу у 1967 – 1968 навчальному році. // Оп. 3. Спр. 301. 203 арк.

326. Справка о работе биологических кафедр (биология и зоология) института на основании решения Павловской сессии Академии Наук СССр за 1951-1952 учебный год. // Оп. 2. Спр. 424. 12 арк.

327. Справка о работе студенческих научных кружков института за 1955/ 1956 год. // Оп. 2. Спр. 647. 15 арк.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)

Фонд 166. Міністерство освіти УРСР

328. Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1972 рік. // Оп. 15. Спр. 8365. 46 арк.

329. Річний звіт Запорізького педагогічного інституту про науково-дослідну роботу за 1960 рік. // Оп. 15. Спр. 2800. 121 арк.

330. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів УРСР за 1962 –1963 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 3770. 131 арк.

331. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів УРСР за 1963 –1964 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 4164. 110 арк.

332. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів УРСР за 1964 –1965 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 4737. 114 арк.

333. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів УРСР за 1966 – 1967 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 5566. 105 арк.

334. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів

УРСР за 1967–1968 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 6461. 74 арк.

335. Річний звіт про науково-дослідну роботу Ворошиловградського педагогічного інституту за 1971 рік. // Оп. 15. Спр. 7918. 117 арк.

336. Річний звіт про науково-дослідну роботу Ворошиловградського педагогічного інституту за 1972 рік. // Оп. 15. Спр. 8368. 112 арк.

337. Річний звіт про науково-дослідну роботу Ніжинського педагогічного інституту за 1969 рік // Оп. 15. Спр. 7037. 91 арк.

338. Річний звіт про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів УРСР за 1969 рік. // Оп. 15. Спр. 7016. 79 арк.

339. Річний звіт про науково-дослідну роботу Тернопільського педагогічного інституту за 1972 рік. // Оп. 15. Спр. 8389. 142 арк.

340. Річний звіт про роботу Бердянського педагогічного інституту за 1965 – 1966 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 5075. 90 арк.

341. Річний звіт про роботу Ворошиловградського педагогічного інституту за 1969 –1970 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 7444. 103 арк.

342. Річний звіт про роботу Дрогобицького педагогічного інституту за 1959 –1960 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 2767. 96 арк.

343. Річний звіт про роботу Івано-Франківського педагогічного інституту за 1967 –1968 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 6470. 184 арк.

344. Річний звіт про роботу Кам’янець-Подільського педагогічного інституту за 1952–1953 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1296. 77 арк.

345. Річний звіт про роботу Кам’янець-Подільського педагогічного інституту за 1957–1958 навчальний рік. // Оп.15. Спр. 2303. 66 арк.

346. Річний звіт про роботу Луганського педагогічного інституту за 1957–1958 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 2309. 52 арк.

347. Річний звіт про роботу Луганського педагогічного інституту за 1966–1967 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 5583. 113 арк.

348. Річний звіт про роботу Луцького педагогічного інституту за 1954–1955 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1672. 53 арк.

349. Річний звіт про роботу Луцького педагогічного інституту за 1968–1969

навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 7456. 124 арк.

350. Річний звіт про роботу Львівського педагогічного інституту за 1952–1953 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1301. 41 арк.

351. Річний звіт про роботу Львівського педагогічного інституту за 1955–1956 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1872. 77 арк.

352. Річний звіт про роботу Миколаївського педагогічного інституту за 1967–1968 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 6482. 171 арк.

353. Річний звіт про роботу педагогічних вузів УРСР за 1950–1951 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 957. 193 арк.

354. Річний звіт про роботу педагогічних вузів УРСР за 1960–1961 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 3092. 155 арк.

355. Річний звіт про роботу педагогічних вузів УРСР за 1968–1969 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 6965. 82 арк.

356. Річний звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів УРСР за 1953–1954 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1481. 184 арк.

357. Річний звіт про роботу Сумського педагогічного інституту за 1970–1971 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 7968. 86 арк.

358. Річний звіт про роботу Тернопільського педагогічного інституту за 1970–1971 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 7969. 128 арк.

359. Річний звіт про роботу Тернопільського педагогічного інституту за 1971–1972 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 8359. 136 арк.

360. Річний звіт про роботу Уманського педагогічного інституту за 1968–1969 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 6993. 131 арк.

361. Річний звіт про роботу Чернигівського учительського інституту за 1951–1952 навчальний рік. // Оп. 15. Спр. 1153. 62 арк.

362. Річний звіт Чернигівського педагогічного інститутупро науково-дослідну роботу за 1960 рік. // Оп. 15. Спр. 2825. 87 арк.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів історико-педагогічного дослідження, вивчення джерельної бази дали підстави запропонувати розкриття проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини XX – початку XXI століття у вигляді ретроспективного цілісного аналізу процесу її становлення й розвитку як органічної частини змісту культури, дієвого чинника розбудови національної вищої педагогічної школи, невід'ємного суттєвого складника сучасного історико-педагогічного пошуку.

1. Системне бачення предмету дослідження вимагало вивчення філософько-соціологічної, психолого-фізіологічної літератури досліджуваного періоду з метою виявлення міждисциплінарного характеру проблеми індивідуальності людини та процесу індивідуалізації. З'ясовано, що у науковому просторі людська індивідуальність розглядається як результат узагальнення, універсалізації змісту матерії; форма проявлення людської сутності, якій притаманні унікальність, цілісність, наявність власного Я, здібність до розвитку, активно-творчий характер існування тощо; система з різними рівнями прояву людини як організму, індивіда, особистості та суб'єкта діяльності.

Вважається, що системотвірну функцію в структурі індивідуальності виконують різні ознаки. Між властивостями одного й того ж та різних рівнів існує різний тип детермінації. Відношення оточуючих людей до певної індивідуальності та відображення її в інших людях фіксується в метаіндивідуальній підсистемі індивідуальності. Одиницею аналізу індивідуальності є індивідуальні властивості. Індивідуальність уявляє собою структуру розгорнуту в часі. Кожен її рівень досягає свого акме у розвитку в різні періоди життя, на протязі якого людина знаходиться під спільним впливом діючих генів та середовища. Суттєвими біологічними факторами, що впливають на індивідуальність людини вважаються властивості нервової системи та функціональна асиметрія великих півкуль. Як соціальне явище, що має самісний характер існування людська індивідуальність конструюється у пошуках власної

ідентичності через порівняння себе з Іншим, будування Я-ідентичності, виконання соціальних ролей.

У науковій літературі індивідуалізація розглядається як принцип буття, що розкриває спосіб існування об’єктивного світу, тенденція руху матерії від абстрактно-всезагального рівня її буття до конкретно-індивідуального рівня існування, послідовність історичного розвитку ролі різних підструктур у поведінковій активності людини, передумова, показник, один з факторів, які прискорюють суспільний прогрес, природна й невід'ємна характеристика сучасного суспільства, що веде до формування індивідуальності нового типу.

Індивідуалізацію відносять й до категорій, які характеризують процес зміни, розвитку людини. Вважається, що вона уявляє собою циклічний процес та результат розвитку і самореалізації індивідуальності у зовнішньому світі. Індивідуалізація пов’язана з диференціацією, інтеграцією, централізацією, специфікацією, автономізацією. Взаємно доповнюваними сторонами існування особистості поряд з індивідуалізацією виступає типізація.

Психологічний сенс виокремлення – відчуження вбачається у виході особистості з кола звичних норм і соціальних значень, знеціненні їх для створення нових зв'язків, які мають суб'єктивне і об'єктивне соціальне значення. Вдосконалення всієї структури індивідуальності, переструктурування її компонентів відбувається на основі реалізації свідомого ціннісного ставлення до своєї унікальності. Індивідуалізації притаманні стадії, рівні розвитку.

Як феномен соціального життя індивідуалізація поряд з соціалізацією розглядається як рівноправна, рівноцінна за ступенем дії, але інша за спрямованістю, змістом, функціонально складова єдиного процесу духовного розвитку людини. Багаторазове проходження людиною на протязі життя фаз адаптації, індивідуалізації, інтеграції веде до утворення в неї стійкої структури індивідуальності, у якій інтеріндивідуальні характеристики обумовлюють метаіндивідуальні та інтраіндивідуальні прояви.

2. Розкриття історичного шляху розвитку досліджуваної проблеми передбачало аналіз термінологічного апарату, у результаті якого установлена відсутність у науково-

педагогічній літературі визначеного періоду єдиного підходу щодо сутності поняття індивідуалізація навчання. З'ясовано, що така ситуація обумовлена виділенням науковцями різних ознак як головних, різною широтою наведених визначень, існуванням досліджень різних аспектів проблеми індивідуалізації навчання, поступовою зміною парадигми освіти. Різні наукові позиції не є альтернативними, вони доповнюють одна одну, уточнюють, поглиблюють, поширюють межі даного поняття, дають змогу більш повно зрозуміти його багатозначну сутність.

Науковці досліджуваного періоду поняття «індивідуалізація навчання» тісно пов'язують з поняттям «диференціація навчання», які здебільшого вважаються дуже близькими, але не тотожними поняттями, що мають спільну область дії, спільні риси та специфіку. Існують різні думки стосовно широти та підпорядкованості цих понять.

У сучасній дидактичній літературі немає єдиного підходу до визначення та співвідношення базових понять досліджуваної проблеми, до яких відносяться поняття семантичної групи індивідуалізації та диференціації навчання (індивідуальний та диференційований підходи, індивідуалізоване та диференційоване навчання, індивідуальне навчання). Установлено, що незважаючи на невпорядкованість, плутанину у визначеннях, відсутність чітко визначених науковцями меж між цими поняттями, їх вважають близькими, але не тотожними. Існування різних підходів обумовлюється виділенням науковцями різних ознак як головних, різною широтою наведених визначень, різними точками зору щодо співвідношення між поняттями «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання», розглядом понять з позиції побудови системи освіти, змісту освіти, процесу навчання.

Виявлено різні погляди науковців щодо видів індивідуалізації навчання, віднесення зовнішньої та внутрішньої диференціації до видів диференціації навчання, форм диференціації в освіті, рівнів дидактичної системи, на яких вирішуються питання диференціації навчання, а також видів, форм зовнішньої та внутрішньої диференціації тощо.

Установлено, що вітчизняні науковці у досліджуваний період зробили вагомий внесок у розвиток проблеми індивідуалізації навчання студентів, вивчаючи питання загальної її характеристики, зокрема ними: сформульована мета індивідуалізації навчання – збереження та подальший розвиток індивідуальності, своєрідності та неповторності особистості, формування її здатності до саморозвитку та самореалізації; визначено сутність індивідуалізації навчання як циклічного процесу, який передбачає неодноразову діагностику результатів й відповідну корекцію організації навчання з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей тих, хто навчається, та приводить до кількісних і якісних змін в індивідуальності його учасників; виявлені основне та специфічні суперечності, що виступають джерелом, рушійною силою індивідуалізації навчання; остання схарактеризована як дидактична система із сукупністю структурних елементів, цілісність якої забезпечується певними системотвірними факторами; доведено, що індивідуалізація навчання повинна будуватися з урахуванням специфічних закономірностей та принципів, ефективність системи індивідуалізації навчання визначає реалізація як діагностичних принципів, так і принципів, які торкаються різних напрямів організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти; виявлені напрями здійснення, етапи, умови, критерії ефективності індивідуалізації навчання; сформульовані вимоги до якостей викладачів, які психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання.

3. Виходячи із соціально-економічних й суспільно-політичних зрушень другої половини XX– початку XXI століття, що явилися об’єктивними чинниками проведення реформ вищої школи, особливостей урядової політики в галузі вищої освіти, стану розвитку педагогічної науки та практики вищої педагогічної школи, виділено послідовні етапи розвитку проблеми індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України:

–перший етап (1950 – 1960 роки) – етап становлення проблеми індивідуалізації навчання в межах розробки теорії та практики індивідуального підходу;

–другий етап (1961 – 1986 роки) – етап розвитку теорії і практики індивідуалізації навчання в різних напрямах;

– третій етап (1987 – 2013 роки) – етап інтенсивного розвитку проблеми індивідуалізації навчання в контексті гуманістичної парадигми.

Розкрито специфіку розвитку проблеми індивідуалізації навчання на кожному з виділених етапів, який мав певні особливості:

– спрямованість нормативної бази, що позначилася на поступовій зміні парадигми освіти та привела до закріплення індивідуалізації навчання як пріоритетного напряму розвитку вищої освіти;

– формування термінологічного поля досліджуваної проблеми, переосмислення сутності ключових понять, виникнення нових понять;

– створення концепції, що слугували теоретичним підґрунтям розвитку проблеми індивідуалізації навчання;

– виникнення нових видів навчання, у межах розробки яких піднімалися питання його індивідуалізації;

– обґрунтування проблеми індивідуалізації навчання як загально дидактичної;

– зміни у змісті, структурі освіти, системі навчання у вищій школі з опорою на індивідуалізацію навчання;

– здійснення модернізації освітнього процесу з урахуванням вимог науково-технічної революції, що створило додаткові можливості для індивідуалізації навчання;

– поступове затвердження диференційованого підходу в практиці вищої педагогічної школи, урізноманітнення цікавих способів індивідуалізації навчання студентів, звернення уваги викладачів на їх індивідуальний внутрішній світ.

4. У монографії представлено досвід реалізації індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти у досліджуваний період. Виявлено певні способи індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей в аудиторній діяльності на лекціях, семінарських, практичних заняттях, лабораторних

роботах, практикумах, систематизовано за напрямами здійснення індивідуалізації (попередження та подолання невстигаємості, робота з обдарованими студентами, формування пізнавальної активності та самостійності студентів. індивідуалізація при різних формах організації навчання на заняттях, стимулювання прояву та розвитку індивідуальності тощо).

Доведено, що розповсюджені впродовж виділеного періоду додаткові заняття були проявом зовнішньої рівневої диференціації навчання. Систематизовані різні форми їх організації з метою попередження та подолання невстигаємості. Констатовано визначення викладачами цілі та функцій консультації в контексті індивідуалізації навчання, встановлено різні види їх проведення, підкреслено розповсюдження консультацій за викликом. Виявлено, що гуманістична парадигма освіти третього етапу позначилася на зміні позиції викладача в процесі проведення консультацій, спрямуванні його уваги на здійснення диференційованої педагогічної підтримки студентів, надання допомоги в ролі наставника, порадника з приводу становлення особистості в умовах надбання вищої освіти. Підкреслено наявність досвіду різних кафедр щодо чергування викладачів та студентів старших курсів в кабінетах та лабораторіях для консультування студентів. Систематизовані заходи щодо індивідуалізації консультативної роботи із студентами-заочниками на сесії, у консультаційних пунктах, шляхом проведення письмових консультацій. Доведена пильна увага викладачів природничо-математичних дисциплін щодо своєчасного попередження недоліків у знаннях й подолання невстигаємості студентів-першокурсників та систематизовані вживані з цією метою заходи. Виявлений певний досвід здійснення індивідуалізації навчання в процесі складання студентами колоквіумів, заліків, іспитів. Констатовано використання викладачами додаткових заходів боротьби за якість знань студентів природничо-математичних спеціальностей. Установлені характерні особливості введення впродовж досліджуваного періоду додаткових курсів.

Систематизовані способи навчання студентів-першокурсників раціональній організації самостійної роботи. Виділені певні групи індивідуальних, а на третьому етапі індивідуальних навчально-дослідних

завдань. Узагальнені способи допомоги студентам в їх самостійній діяльності та контролю за її виконанням, способи індивідуалізації навчання студентів при написанні курсових та дипломних робіт. Схарактеризовані засоби фіксації викладачами результатів виконання студентами індивідуальних завдань, що застосовувалися для створення наочної картини успішності окремого студента і групи в цілому, слугували додатковим стимулом, сприяли індивідуалізації навчання. Наведений досвід методики організації навчання студентів за індивідуальним графіком.

Відображено впровадження у навчальний процес педагогічних інститутів України програмованого навчання (конструювання й виготовлення навчальних пристроїв, розробка методичного забезпечення, застосування на різних формах аудиторної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей). Виявлено варіювання технології індивідуалізації навчання студентів у залежності від використання певних засобів програмованого навчання, введення контрольно-семінарських занять, застосування безмашинного та машинного контролю при проведенні колоквіумів, контрольних робіт, використання автоматизованих заліків, іспитів. Доведено поступове впровадження, в основному на третьому етапі, у навчальний процес педагогічних університетів країни комп'ютерної техніки. З'ясовано, що можливість комп'ютерної підтримки навчання студентів придало новий імпульс удосконаленню існуючих та появі нових способів його індивідуалізації при організації очного та дистанційного навчання, на етапі контролю (попереднього і поточного, тематичного та підсумкового, для здійснення студентами самоконтролю).

Встановлена на кожному етапі специфіка індивідуалізації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей. Констатовано, що проявом зовнішньої диференціації навчання є практика на другому та третьому етапах різних форм такої діяльності (студентських наукових гуртків, проблемних груп, індивідуального прикріплення студентів до викладачів). Узагальнені заходи щодо виявлення та стимулювання наукових інтересів першокурсників. Доведено застосування для більш чіткого врахування, підтримки та поглиблення наукових

інтересів студентів різних форм гурткової роботи та видів діяльності студентів в гуртках. Виявлені різноманітні форми роботи з обдарованими студентами.

Способи індивідуалізації педагогічної практики студентів згруповані відповідно до виділених напрямів організації останньої. Установлено, що, розподіляючи студентів по об'єктах, надаючи і пояснюючи ним завдання педагогічної практики, викладачі, зокрема, здійснювали індивідуалізацію безпосередньої підготовки студентів до педпрактики, що передувала її розпочатку; надавали завдання з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей студентів; визначали спеціальні індивідуальні завдання для студентів, що проходили практику індивідуально. У зв'язку з гуманістичною парадигмою в освіті на третьому етапі при розподілі студентів по об'єктах ураховували не тільки їхні індивідуальні особливості, але й індивідуальні можливості вчителів щодо необхідної допомоги в подоланні труднощів формування творчої індивідуальності студентів; приділяли окрему увагу в процесі розподілу по об'єктах проходження практики та надання завдань практики обдарованим студентам. Узагальнені способи індивідуалізації допомоги студентам у виконанні завдань педпрактики. Визначені заходи, що сприяли отриманню більш ретельної інформації про студентів, виявленню недоліків їх підготовки у процесі підведення підсумків практики. Доведено поступове удосконалення способів індивідуалізації навчально-польової, виробничої, обчислювальної практики.

Додатки

Додаток 1.

Різні типи завдань, що пропонувалися студентам у залежності від рівня їх пізнавальної самостійності викладачами психології Харківського педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди у 60-ті роки.

1 тип. Дати відповіді на запитання, що потребують чіткого знання фактичного матеріалу.

Наприклад. Чи відрізняються біологічні потреби людей від відповідних потреб тварин? Якщо відрізняються, то чим саме? В чому полягають основні вимоги до експерименту як методу психологічного дослідження?

2 тип. Розкрити зміст (назвати суттєві ознаки) основних психологічних понять.

Наприклад: визначити, що таке відчуття, сприймання, пам'ять тощо; в яких суттєвих ознаках розкривається специфіка мислення як пізнавального процесу.

3 тип. Встановити зв'язки між односистемними й різно-системними поняттями як на основі аналізу конкретного матеріалу, в якому розкривається зміст цих понять, так і на основі аналізу їх визначення.

Наприклад. Який зв'язок існує між психічними процесами, психічними станами і психічними властивостями особистості? Чи може одне й те саме за якістю психічне явище (наприклад, увага) виступати як психічний процес, психічний стан, психічна властивість?

4 тип. Встановити «нестандартні» (такі, про які прямо не говориться в літературі, пропонованій студентам, і виявлення яких потребує самостійної думки) зв'язки між поняттями.

Наприклад. В чому різниця понять «психіка і діяльність» і «психіка-діяльність»? Чи може виникнути потреба, якщо предмета, пов'язаного з її задоволенням, взагалі не існує?

5 тип. Провести багатоплановий розгляд психічних явищ, зокрема, на основі даних одержаних під час проведення лабораторних робіт та матеріалу

самостійних спостережень одержаних в процесі педагогічної практики.

Наприклад. Розглянути явище у фізіологічному і психологічному планах. Розглянути явище з точки зору операційної і мотиваційної сторін. Розглянути явище з точки зору різних за змістом, але таких, що збігаються в часі процесів: мислення й увага, сприймання і запам’ятовування тощо [139, с. 90-92].

Додаток 2.

Пізнавальні завдання, що використовувала для здійснення індивідуалізації навчання студентів викладач педагогічних дисциплін О. Забокрицька на лабораторно-практичних заняттях у 80-ті роки.

Пізнавальні завдання, що передбачають відтворюючу діяльність студентів (містять в своєму змісті принцип, спосіб розв'язання, допомога викладача є максимальною і полягає у демонструванні або докладному поясненні способу виконання завдання, студент фіксує, констатує, осмислює виконані дії, проте діяльність його обмежена репродуктивним мисленням). Наприклад, вправи на вироблення правильної постави, регуляцію уваги, розвиток голосового апарату, постановку логічного наголосу.

Пізнавальні завдання, що передбачають перетворювально-відтворюючу діяльність (основними компонентами пізнавальної діяльності студента є сприймання і осмислення завдання, виконання практичних дій, порівняння, аналіз одержаного результату, узагальнення, самостійний висновок, допомога викладача полягає в роз'ясненні студентам напряму їхньої розумової діяльності). Наприклад, визначити як забезпечується єдність освітньої, розвивальної і виховної мети відповідного уроку; обґрунтувати доцільність і відповідність методів навчання меті і завданням уроку; проаналізувати план роботи класного керівника з погляду оптимального поєднання методів виховання.

Пізнавальні завдання, що передбачають пошукову діяльність (центральним компонентом структури пошукових завдань є проблемне питання, завдання сприяють творчому використанню знань, оволодінню методами наукового пошуку, формуванню досвіду творчої діяльності). Наприклад, підготувати фрагмент уроку, використовуючи для пояснення навчального матеріалу різні методи навчання; розробити анкету для вивчення умов виховання дітей у сім'ї [40, с. 80-81].

Додаток 3.

Типи семінарсько-практичних занять з педагогіки в залежності від характеру матеріалу, навчальних завдань, ступеня розвитку продуктивного мислення студентів, що застосовували викладачі Запорізького педінституту у 70-ті роки.

1) Пізнавально-пошуковий семінар. Проводився у формі логічного завдання, повідомлення на ньому – репродуктивні [94, с. 69]. Спочатку надавалося просте завдання: оцінити повноту, правильність, змістовність, структуру, якість мови повідомлення. Це спрямовувало думку студентів. Вони вчилися аналізувати усні повідомлення. Потім завдання поступово ускладнювалося, актуалізуючи різні прийоми розумової діяльності студента: виділити головне, порівняти одне положення (теорію, гіпотезу) з іншим, довести, зробити висновок, дати оцінку та інше. Наприклад, надавалося завдання прослухати реферати на тему «Трудове виховання» і відповісти на запитання: «Чим характеризується трудове виховання учнів різного віку?» або «У чому моральна сила праці?» (запитання ставиться залежно від мети семінару) [Там само, с. 70].

2) Більш складною формою пізнавально-пошукового семінару вважалося «колективне дослідження». Викладач добирав до теми семінару статті, окремі розділи з книг. На дошці записував вузлові питання всієї теми (у формі логічних завдань). Кожен студент вивчав свій матеріал, потім проводився жвавий обмін думками. Наприклад, до теми «Організація і виховання учнівського колективу» пропонувався такий план: 1) чим відрізняються методи формування колективу на різних етапах його розвитку? 2) в чому полягає суть проблеми «Колектив і особистість»? 3) важкі діти – звідки вони? Як їх виховувати? На таких семінарах студенти вчилися самостійно добувати знання з першоджерел, осмислювати, вибирати головне, порівнювати положення автора з загально відомими, робити висновки [Там само, с. 71].

Перехідною формою від пізнавально-пошукового до пізнавально-практичного типу вважалося ведення педагогічного щоденника, в якому відображалися результати виконання системи конкретних завдань відповідно до програми і кожного відвідування школи.

3) Пізнавально-практичний семінар. Тут пізнавальний пошук носив практичний характер, освоювалася культура творчої діяльності. Використовувалися різні педагогічні задачі не тільки за тематичною ознакою. Враховувалися складність розумових операцій потрібних для їх розв'язування (спочатку задачі оцінні, потім такі, що потребували доказів або спростувань, порівняння, узагальнення тощо) [Там само, с. 72].

4) Дослідницький семінар. Основні його питання розробляли самі студенти на основі самостійних досліджень за власними інтересами по темі, що пропонував викладач [Там само, с. 73].

Додаток 4.

Рівні математичних здібностей і педагогічних схильностей, що виділили викладачі математики Київського та Миколаївського педагогічних інститутів у 80-ті роки та типізація студентів за цими рівнями.

Математичні здібності передбачають певний рівень знань, якість умінь і навичок, здатність застосовувати їх до розв'язання математичних задач.

Рівні математичних здібностей:

– 1-й (високий) характеризується високим ступенем абстрагування, раціональності, варіативності мислення, глибокими знаннями і вільною орієнтацією в матеріалі, здатностями до просторової уяви, розв'язання творчих задач (сильні студенти);

– 2-й (середній) визначається вмінням застосовувати знання до розв'язання пошуково-дослідницьких задач, які потребують узагальнення, виділення головного, раціонального мислення (середні студенти);

– 3-й (низький) характеризується знаннями репродуктивно-відтворюючого плану.

Педагогічні схильності – це наявність педагогічної спрямованості і педагогічних здібностей.

Рівні педагогічних схильностей у студентів:

– 1-й (високий) характеризується наявністю педагогічної спрямованості і цілого комплексу педагогічних здібностей;

– 2-й (середній) – наявністю педагогічної спрямованості при відсутності окремих компонентів педагогічних здібностей;

– 3-й (низький) – слабкою педагогічною спрямованістю, наявністю лише деяких компонентів педагогічних здібностей, а також недостатньою вимогливістю до себе і до інших.

Типи студентів:

– 1-й (1 рівень математичних здібностей та педагогічних схильностей);

– 2-й (1-й рівень математичних здібностей та 2-й або 3-й педагогічних

схильностей);

– 3-й (2-й рівень математичних здібностей та 1-й або 2-й педагогічних схильностей);

– 4-й (2-й рівень математичних здібностей та 3-й педагогічних схильностей);

– 5-й (3-й рівень математичних здібностей та 1-й або 2-й педагогічних схильностей) [17, с. 23].

Додаток 5.

Комплектування груп-«зірочок» та завдання для індивідуальної та індивідуально-групової форми навчальної діяльності, що практикували викладачі математики Київського та Миколаївського педагогічних інститутів у 80-ті роки.

Під час формування груп враховувалися побажання самих студентів та рівномірний розподіл по групах студентів різних типів. У групу - «зірочку» найчастіше входили один-два студенти 1-2 типів, два-три – 3-4 типів і один-два – 5 типу; старшим обирався студент 1-го або 2-го типу, який ставав помічником викладача, головним консультантом та організатором роботи в групі [17, с. 23].

Завдання для індивідуальної та індивідуально-групової форми навчальної діяльності студентів поділяли на три частини.

1 частина (1-й рівень засвоєння) містила кілька питань з теорії чи дві-три одно крокові задачі (мала показати підготовленість студентів до заняття і була необхідною базою їх подальшої успішної роботи).

2 частина (1-2-й і 3-й рівні засвоєння) становила собою систему багатокрокових задач (до перших із них указувався алгоритм роз’яснення, а інші дві-три задачі були середньої трудності).

3 частина (4-й рівень засвоєння) містила в собі одну-три більш складні або нестандартні задачі (призначалася для студентів, які мали більш високий рівень знань та математичних здібностей, виконання їх не було обов’язковим для всіх студентів).

У деяких завданнях була передбачена ще й 4 частина – задачі для додаткової домашньої роботи або замість домашнього завдання (на розсуд викладача) [Там само, с. 20-21].

Додаток 6.

Фази групової дискусії з предметів математичного циклу, що апробували викладачі Миколаївського педагогічного інституту у 80-ті роки.

Групова дискусія складалася з п’яти фаз:

- 1-ша – висунення ідеї кожним членом групи;
- 2-га – виписування усіх ідей на аркуш паперу і обговорення в групі;
- 3-тя – вибір, на думку всіх членів групи, найкращої для розв’язання даної задачі;
- 4-та – виписування на дошці і винесення на обговорення всіх ідей кожної групи, у процесі якого відбувався вибір найбільш вдалого, раціонального ходу розв’язання задачі;
- 5-та – розв’язання задачі найбільш раціональним способом, підбиття підсумків.

Починали дискусію з розгляду деяких питань з виучуваної теми або з контр-твердження, спростування якого приводило на правильний шлях розв’язання проблеми. Групова дискусія відбувалася під керівництвом викладача, який, не нав’язуючи своєї думки, спрямовував її хід, задаючи навідні запитання, які полегшували пошук рішення, допомагали студентам правильно формулювати свої думки і пропозиції, обґрунтовувати їх.

Дискусії потребували доброї інформованості з теоретичного матеріалу, тому ефективними вони були лише на старших курсах, де можна створити обстановку, близьку до науково-дослідницької [18, с. 70].

Додаток 7.

Діяльність викладача і студентів при досягненні комплексного професійного результату вирішення творчого завдання в підготовці вчителя біології.

Викладач. Чому клітинна теорія була сформульована у 1839, а не 1738–1739 чи 1638–1639, або 1938–1939 роках? Вказати компоненти комплексного результату вирішення завдання: типи навчально-пізнавальної діяльності, дії, види і особливості мислення, професійні здібності, уміння, що формуються, емоційний стан.

Студент. Раніше, до 1839 року, не сформулювали клітинну теорію, бо не народився М. Шлейден і Т. Шванн.

Викладач. Інші припущення.

Студент. Раніше, до 1839 року, не сформулювали клітинну теорію, бо не знали про цю теорію.

Викладач. Інші припущення.

Студент. Раніше, до 1839 року, не сформулювали клітинну теорію, бо у XVII столітті ще не винайшли мікроскопа.

Студент. У1839 році сформулювали клітинну теорію, бо в цей період жили М. Шлейден і Т. Шванн.

Викладач. Інші припущення.

Студент. Бо клітину відкрили у 1665 році.

Студент. Бо вчені зробили це відкриття саме в цьому столітті.

Студент. Бо раніше був недостатній розвиток науки.

Викладач. Коли і ким було сконструйовано перші мікроскопи?

Студент. У 1590 році мікроскопи були сконструйовані братами Ясенами, у 1660 році – Г. Галілеєм, 1665 році – Р. Гуком, у 1673 році – А. Левенгуком.

Викладач. Р. Гук і А. Левенгук сконструювали мікроскопи не у 1665 і 1673 роках, а раніше. У названих вами роках вони видали книжки, в яких виклали

результати своїх мікроскопічних досліджень. Тобто перші мікроскопи були сконструйовані наприкінці XVI – на початку XVII століть. Скільки років біологічна наука накопичувала дані про мікроскопічний рівень живого, щоб склалися історичні умови для розробки клітинної теорії?

Студент. Близько 150 –160 років.

Викладач. Яких ще вчених ви знаєте, які працювали у період між 1665 і 1839 роками, досліджуючи мікроскопічний рівень живого?

Студент. Л. Ейлер, завдяки працям якого вдалося позбавитися хроматичної аберації у мікроскопах. Ф. Епінус, І. Кулібін, які сконструювали мікроскопи у Росії. К. Вольф, який досліджував розвиток курячого яйця (1769 р). А. Шумлянський, який вивчав нирки (1782 р.). К. Біша – вчений, котрий один із перших класифікував тканини (1801 р.). К. Бер (1828 р.) сформулював закон зародкової схожості. П. Горянінов (1834 р.) відзначив, що всі рослини і тварини складаються із комірок (пухирців) і висловлював припущення про будову рослин і тварин.

Викладач. Спробуйте узагальнити сказане.

Студент. Поступово накопичувалися факти, які сприяли розробці клітинної теорії.

Викладач. Як бачимо, подолання пересторог, що були щодо біологічної науки у роки Середньовіччя, вдосконалення техніки мікроскопічних досліджень, праця багатьох учених, які працювали у 1665–1839 роках, забезпечили накопичення великої кількості наукових даних, які і детермінували розробку клітинної теорії у першій половині XIX століття. Які особливості розвитку наук про живе у період 1839 років?

Студент. Інтенсивно розвивалася хімія, синтезувалися органічні речовини, вдосконалювалася техніка мікроскопіювання, почав поширюватися експериментальний метод у біологічних науках.

Викладач. Як це відобразилося на науковому пізнанні клітини?

Студент. До 1839 року вже були відкриті багато органоїдів клітини. Науці було відомо про хромосоми. Був сконструйований електронний мікроскоп.

Цитологія збагатилася багатьма новими методами дослідження: виготовлення мікропрепаратів, прижиттєве фарбування клітин, хроматографія...

Викладач. І як же змінилися наукові знання про клітину?

Студент. Клітинна теорія збагачувалася, уточнювалася науковими фактами про внутрішню будову клітин.

Викладач. Чому клітинна теорія не була сформульована у 1738–1739,1638–1639 роках?

Студент. Бо у 1738–1739 роках іще було недостатньо наукових даних про клітинний рівень живого.

Студент. У 1638–1639 роках перші мікроскопи лише починали використовуватись ученими.

Викладач. Як бачимо, узагальнення в науці, а клітинна теорія є одним із таких узагальнень, можливі на основі накопичення багатьох наукових фактів і вдосконалення методів дослідження. Ми з вами вирішили першу частину навчального завдання. Укажіть компоненти комплексного професійного результату роботи над завданням. Які типи діяльності використовували при вирішенні першої частини завдання?

Студент. Однозначно, що не репродуктивно-описова, а творча. А серед творчих можливі варіативна, проблемно- орієнтована, пошукова.

Викладач. Пригадаємо, що варіативна використовується для перекомбінування наукових фактів, проблемно-орієнтована – для розв'язання проблем, пошукова – для розв'язання проблемних ситуацій. У даному випадку ви перекомбіновували відомі вам наукові факти, намагаючись виявити між ними невідомі зв'язки. Тепер ви займаєтесь проблемно-орієнтованою діяльністю. Тобто вирішення завдання вимагало від вас яких діяльностей?

Студент. Варіативної і проблемно-орієнтованої.

Викладач. А якщо ви тільки повинні назвати вчених і дату розробки клітинної теорії, то який тип навчально-пізнавальної діяльності ви здійснюєте?

Студент. Репродуктивно-описовий.

Викладач. Які дії ви виконуєте при вирішенні нашого навчального

завдання?

Студент. Почнемо з навчально-пізнавальних. Ми пригадували відомі нам наукові факти щодо методів та спрямованості наукових досліджень учених XVI –XX століть.

Студент. Відтворювали наукову інформацію.

Студент. Із розумових дій ми виконували такі: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування.

Викладач. Які інтелектуальні дії ви виконували?

Студент. Перекомбіновували наукові факти, виявляли невідомі раніше зв'язки між науковими фактами.

Викладач. Яку частку навчального програмного матеріалу ми аналізували в завданні?

Студент. Ми аналізували будову і функції сперматозоїда і фолікулярної клітини, а також використовували знання про будову і функції клітин.

Викладач. Який обсяг змісту освіти засвоювали?

Студент. Ми засвоювали типи діяльностей (репродуктивну, проблемно-орієнтовану, пошукову) і дії, через які вони реалізуються (навчально-пізнавальні, розумові, інтелектуальні), психічні та емоційно-ціннісні надбання.

Викладач. Які види і особливості мислення при цьому формуються?

Студент. Мислення творче, особливість – самостійність мислення.

Викладач. Які педагогічні здібності і уміння виробляли?

Студент. Здібності академічні, уміння – аналітичні, творчі, дослідницькі.

Викладач. Який емоційний стан мали при вирішенні завдання?

Студент. Спочатку невпевненість, нерозуміння, потім поступово – радість від усвідомлення того, що завдання не так важко вирішити [136, с. 40-41].

Додаток 8.

Рівні готовності студентів до педагогічної діяльності розроблені викладачами педагогіки Криворізького педінституту у 80-ті роки.

Рівні готовності студентів до педагогічної діяльності розроблені з урахуванням ставлення до обраної професії, установки на вчительську працю, ступеня засвоєння теоретичного матеріалу з педагогічних дисциплін, досвіду педагогічної діяльності:

- перший рівень – студенти слабо володіють теоретичним матеріалом, у ході занять акцентують увагу на утриманні в пам'яті і відтворенні виучуваного, не вміють оцінювати власних дій, методичних знахідок і прорахунків, не задоволені собою і товаришами, не вірять у свої можливості і здатність займатися педагогічною працею;
- другий рівень – студенти в основному володіють теоретичним матеріалом, для підтримання активності на занятті використовують заздалегідь підготовлені запитання, план заняття їм удається реалізувати, однак, перебуваючи у ролі вчителя, вони більше говорять і діють самі, «придушуючи» активність студентів – «учнів», відчувають труднощі у підбитті підсумків та аналізі відповідей, прийоми спілкування з аудиторією в них сформовані недостатньо, рухи скуті, імпровізація відсутня; можуть повністю відтворити хід заняття, зазначити помилки, побачити причини власних невдач, накреслити шляхи свого професійного зростання;
- третій рівень – студенти добре володіють теоретичним матеріалом, здатні вносити корективи (залежно від обставин, що склалися) в заняття, прогнозувати поведінку учасників гри і підготувати необхідні дії у відповідь, вміють бачити недоліки в своїй діяльності, оцінити її сильні сторони, мають об'єктивну самооцінку, самокритичність і стійку потребу в професійному самовдосконаленні [64, с. 80].

Додаток 9.

Завдання-ситуації, які використовували викладачі педагогіки Криворізького педінституту з врахуванням різних рівнів готовності студентів до педагогічної діяльності у 80-ті роки.

Ситуації-ілюстрації – демонструють найбільш імовірний спосіб розв'язання запропонованих проблем із педагогічної практики. Цей тип завдань є засобом набуття знань з реального навчально-виховного процесу, переведення моральних норм у професійно значущі для студента, розвитку інтересу та установки на педагогічну працю.

Ситуації-вправи – сприяють оволодінню методами розв'язання професійних задач і знаходженню способу виходу із запропонованих ситуацій. Ці завдання дають змогу ознайомити студентів з різними способами одержання нової інформації, необхідної для розв'язання поставленої проблеми, виявити ступінь сформованості у них професійно-моральних цінностей і засобів їх реалізації у практичній діяльності, виробити та розвинути професійні навички.

Ситуації-оцінки – вимагають оцінку вже прийнятого рішення або вибір одного із можливих варіантів з мотивованим висновком про доцільність вибору. Ці завдання вимагали від студентів комплексних знань, серйозного ознайомлення з теоретичними основами виучуваної проблеми, з методологією системного підходу до розв'язання поставленої задачі, сукупності методів педагогічної роботи та високого рівня сформованості професійно-моральних цінностей, уміння оперувати моральними засобами під час виходу із запропонованих ситуацій.

Ситуації-проблеми – передбачають аналіз стану справ у запропонованій ситуації і самостійний вибір оптимальних шляхів та способів розв'язання проблеми. Вони вимагають від студентів комплексних знань, застосування системи педагогічних методів, розвиненого педагогічного мислення та забезпечують переведення педагогічного зразка не лише в особистісний план, а й у зразок самовиховання [64, с. 79].

Додаток 10.

Теми, рекомендована структура звіту, орієнтовні критерії оцінювання індивідуального навчально-дослідного завдання, що використовували викладачі хімії та методики її викладання у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського у 2000-ні роки [29, с. 37].

Таблиця 1.

Теми індивідуальних навчально-дослідних завдань

Біологічна хімія	Шкільний курс хімії та методика його викладання
Експериментальні роботи	
1. Визначити кількісний вміст вітаміну В5 у різних сортах чаю.	1. Вивчити передовий педагогічний досвід роботи вчителя хімії ЗОШ-гімназії №23 м. Вінниці М. Шемчук.
2. Порівняти кількісний вміст вітаміну С у лимонах та плодах шипшини.	2. Вивчити пізнавальний інтерес учнів 7-го класу до вивчення хімії.
3. Визначити кількісний вміст крохмалю у бульбах картоплі, насінні пшениці та соняшнику.	3. Проаналізувати систему підготовки наукових робіт з хімії у територіальному відділенні МАН.
Навчальні роботи.	
1.Порівняти будову, функції та кількісний вміст ДНК і РНК у клітинах організму людини.	1. Порівняти ефективність різних видів уроків-семінарів.
2. Розрахувати енергетичний вихід розщеплення трипальмітату в організмі людини.	2. Розробити план-конспект уроку вивчення нового матеріалу з теми «Сульфатна кислота, фізичні й хімічні властивості» у класах різного профілю (загальноосвітньому, хіміко-технологічному та гуманітарному).
3. Охарактеризувати фермент каталази та його активність у різних рослинних організмах.	3. Провести порівняльний аналіз шкільних підручників «Хімія-7»
Реферативні роботи	
1. Роль бродіння у життєдіяльності мікроорганізмів.	1. Організація дидактичних ігор на уроках хімії.

Продовження Таблиці 1.

Біологічна хімія	Шкільний курс хімії та методика його викладання
Реферативні роботи	
2. Біохімічні особливості стероїдних гормонів.	2. Використання проблемного навчання під час вивчення хімії.
3. Просторова організація протеїдів.	3. Організація і методика проведення хімічних екскурсій.

Таблиця 2

Рекомендована структура звіту індивідуального навчально-дослідного завдання

№ п/п	Структурні елементи	Рекомендований обсяг, с.
1.	Титульна сторінка	1
2.	Зміст	1
3.	Вступ (містить актуальність, мету і завдання данного ІНДЗ)	1
4.	Виклад основного матеріалу (структура залежить від характеру ІНДЗ)	10
5.	Висновки, які коротко відображають основні результати роботи	1
6.	Список використаної літератури	1

Таблиця 3.

Орієнтовні критерії оцінювання індивідуального навчально-дослідного завдання

№ п/п	Критерії оцінювання	Кількість балів, експериментальні та навчальні роботи	Кількість балів, реферативні роботи
1.	Повнота виконання завдань дослідження (наявність усіх	0-10	0-5

Продовження Таблиці 3.

№ п/п	Критерії оцінювання	Кількість балів, експериментальні та навчальні роботи	Кількість балів, реферативні роботи
	необхідних структурних елементів, які залежать від типу обраного ІНДЗ)		
2.	Рівень самостійності виконання ІНДЗ (залежить від кількості консультацій і ступеня допомоги викладача)	0-2	0-2
3.	Якість оформлення відповідно до вимог, які залежать від обраного типу ІНДЗ	0-2	0-2
4.	Якість бібліографічного опису (повнота бібліографії, подання посилань у тексті)	0-1	0-1
5.	Захист ІНДЗ	0-5	0-5
	Загальна кількість балів	20	15
	необхідних структурних елементів, які залежать від типу обраного ІНДЗ)	0-10	0-5

Додаток 11.

Структура підсумкового контролю знань студента з дистанційного курсу «Диференціальні рівняння», що проводився викладачами Тернопільського національного економічного університету та Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя в 2000-ні роки:

– виконання тесту з різними типами запитань, який передбачає перевірку означень, термінології, теорем і тверджень (виконується в он-лайн режимі, за строго відведений час, відомий слухачам наперед, можливо, у спеціально відведених для цього центрах, щоб унеможливити списування та консультації зі сторонніми особами, максимальна кількість балів, яку може отримати студент при виконанні становить 5 балів);

– виконання тесту, який включає завдання на розпізнання основних типів диференціальних рівнянь та вибір методу їх розв'язування (організаційно виконується аналогічно до попереднього, максимальна кількість балів, яку може отримати студент – 6 балів);

– розв'язування трьох-чотирьох рівнянь (виконується у паперовому вигляді та пересилається інструктору скановане зображення, максимальна кількість балів – 10;

– виконання розрахункової роботи свого варіанту та пересилка її викладачеві (без встановлення суворих часових обмежень, але максимум один-два тижні для кращої організації роботи викладача, максимальна кількість балів, отриманих за виконання – 4 бали [130, с. 103].

Додаток 12.

Індивідуальні завдання, що надавалися у 2000-ні роки студентам гуртка з історії математи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за темою «Нагороди і премії математикам»:

- підготувати коротку інформацію про засновників даних премій;
- підготувати коротку інформацію про наукові досягнення російських та українських вчених-математиків – лауреатів: Премії Філдса (С. Новиков, Г. Маргулис, В. Дринфельд); Премії Вольфа (И. Гельфан, М. Крейн, Я. Синай, В. Арнольд, С. Новіков); Медаль Блеза Паскаля (І. Халатников, Л. Куцрявцев, О. Гузь);
- підготувати короткі повідомлення, хто з вітчизняних науковців є лауреатами премій: імені А. Дородніцина, імені М. Крейна, О. Погорєлова, імені М. Лаврентьєва [23, с. 121].