

Тверезовська Н.Т., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії інноваційно-інформаційних систем і технологій та дистанційного навчання Інституту професійно-технічної освіти АПН України

# ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТИ

Одним з важливих принципів навчання виступає варіативність – можливість утворювати варіації, різновиди моделей навчання, а також способів досягнення тих або інших дидактичних цілей. У цьому випадку мета виступає результатом навчання. Так, на думку Б. Мейєлаха [19], у всякому добутку є, з одного боку, елементи інваріантні, стійкі, з іншого – варіативні, тобто за рахунок яких інваріант збагачується новим історичним досвідом. Ми цілком згодні з даною точкою зору. При цьому, дотримуючись міркувань одного з ініціаторів варіативності в освіті А. Асмолова, варіативність – це істотно розширена можливість різних рівнів змісту, підходів, методик, ідей і підручників у викладанні. Інакше кажучи, варіативна освіта не просто замінює прийняті норми антинормами, а допомагає особистості знайти принципово нові шляхи розуміння й переживання знань у світі, що змінюється.

Ряд дослідників (А. Асмолов, В. Кінєлев, О. Курєвіна) варіативну освіту розуміють і як процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху і її саморозвитку. Тоді метою варіативної освіти на початковій його ланці варто визнати формування такої картини світу у свідомості дитини, котра забезпечувала б надалі його орієнтацію в різного роду життєвих ситуаціях, у тому числі й ситуаціях невизначеності [20]. Таким чином, варіативність – це принцип, на основі якого можливе використання різноманітних теоретично й об'єктивно існуючих підходів до освіти, навчання, виховання й розвитку. Інакше кажучи, варіативність – це забезпечення можливості вибору як для навчального, так і для що навчаються.

У сучасній школі в основному реалізуються дві освітні парадигми – формуюча й розвиваюча. Однак, як показує практика, парадигма освіти не орієнтує дитину на самовизначення й самоактуалізацію, оскільки її сутність зводиться лише до передачі інформації від одного покоління до іншого. Тоді як «школа своїм навчанням зробить найбільш глибокий вплив у тому випадку, коли... вона освіту поставить на ґрунт самоосвіти й саморозвитку й лише буде в міру засобів і можливості допомагати цьому процесу... Таким чином, не школа й освіта є основою й джерелом самовиховання й самоосвіти, а, навпаки, саморозвиток є той необхідний ґрунт, на якій школа тільки й може існувати» [20].

У цьому зв'язку безсумнівно актуальність здобуває розвиваюча парадигма, котру часто іменують як «варіативну», «гуманістичну» або «особистісно орієнтовану». Саме ця парадигма відбита в методологічних принципах Закону України «Про освіту».

Стосовно загальноосвітньої школи – дану парадигму представимо у вигляді системи методологічних принципів.

### **1. Особистісно орієнтовані принципи.**

**Принцип адаптивності.** Розвиваюча парадигма освіти припускає зовсім певний тип школи. Це така (адаптивна) школа, що «прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до учнів з їхніми індивідуальними особливостями, з іншого – по можливості гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища» [22]. Тобто, не учень для школи, а школа для учня. Вона повинна бути гранично гнучкою системою, щоб у ній знайшли собі місце й діти, за тими або іншими причинами опинившись за основною масою однолітків, і обдаровані діти, і діти з різним ступенем підготовленості й різних інтересів.

**Принцип розвитку.** У нашому поданні, основне завдання школи – це розвиток дитини, і в першу чергу – цілісний розвиток її особистості й готовності до подальшого розвитку. «...Людська особистість у процесі виховання повинна бути не знаряддям для сторонніх цілей, але самоціллю» [23]. Розвиваюча освіта в споконвічному, буквальному значенні цього слова орієнтована на те, щоб створювати кожному школяру умови, у яких він максимально реалізував би себе, і не тільки свій інтелект, своє мислення, свою діяльність і здатності, але і як особистість. За вдалими вираженням А. Маслоу, «освіта в демократичному суспільстві не може бути нічим іншим, як допомогою кожної особистості (а не тільки еліти) у тому, щоб вона повністю реалізувала в собі людські якості» [24].

**Принцип психологічної комфортності.** Сюди, насамперед, відноситься зняття всіх стресотворюючих факторів навчального процесу: «Нічому мене не навчить те, що тикає, талдиче, шпиняє» (Б. Слуцький). Це першочергове завдання школи й педагога. За даними Е. Ямбурга [25], орієнтовно 20% школярів страждають школогеними неврозами. Даний

принцип припускає створення в навчальному процесі розкутої, стимулюючої творчої активності дитини, атмосфери. Згадаємо Л. Толстого і його міркування про «шкільний стан душі», коли «всі вищі здібності – увага, творчість, міркування – поступаються місцем якимсь іншим, напівтваринним... придушувати в собі всі вищі здібності для розвитку тільки тих, які збігаються з шкільним станом страху, напруги пам'яті й уваги» [26]. І, нарешті, по-третє, принцип комфортності вимагає опори на внутрішні мотиви», зокрема, на мотивацію успішності, постійного просування вперед.

### **2. Культурно орієнтовані принципи.**

**Принцип образу світу.** Уява школяра про предметний і соціальний світ повинна бути єдиною й цілісною. У результаті навчання в нього повинна скластися свого роду схема світобудови, у якій конкретні, предметні знання займають своє певне місце. «Предмет пізнання дитини – вся навколишня його дійсність як щось ціле: погляд дитини спрямовується на навколишнє природне й суспільне середовище, що утворить єдине ціле, у центрі якого вона перебуває...» [27].

**Принцип цілісності змісту освіти.** За словами А. Леонтьєва [28], ми вчимо нашого школяра так, ніби його голова була влаштована за зразком додатка до шкільного атестата зрілості, тобто розділена на окремі графи або клітинки. Однак розум його єдиний. Звідси найважливіша особливість змісту освіти – вона споконвічно повинна бути єдиною. Наступний розподіл його за окремими предметами пов'язаний з науковою традицією й дидактичною зручністю. Звідси впливає найважливіша необхідність в інтегрованих курсах або предметах, які є не механічним їх з'єднанням, а дидактичною моделлю відбиття єдності й цілісності наукової картини світу. Таким чином, в основі структури змісту освіти повинно лежати не поняття предмету, а поняття «освітньої галузі»: «...Яка нестача змушує нас показувати дитині замість єдиного Всесвіту низку абстрактностей від цільного світу?» [29].

**Принцип систематичності.** Зовсім неприпустимо, коли єдиний, безперервний навчальний процес штучно розділяється на погано налагоджені один до одного елементи. З самого початку освіта повинна бути єдиною

й систематичною, відповідати закономірностям особистісного й інтелектуального розвитку дитини або підлітка й входити в загальну систему безперервної освіти. Школа повинна бути не тільки підготовкою до майбутнього «дійсної» школи, а її органічною частиною. З іншого боку, шкільна освіта повинна логічно й послідовно «впливати» з дошкільної й «перетікати» у вищу. Безперервність і систематичність навчання вимагають на різних етапах розвитку школяра різного угруповання змісту, вичленування різних предметів.

*Принцип значеннєвого відношення до світу.* Образ світу для дитини – це не абстрактне знання про нього, а для нього, тобто це її знання. Це не світ довкола неї: це світ, частиною якого вона є і який так або інакше переживається й осмислюється для себе. Образ світу – це одночасно й образ нашого переживання відношення до нього. Ми упереджені в нашому баченні світу, воно завжди підсилено нашими переживаннями. Світогляд – не відсторонений «погляд на світ», а бачення його через нашу особистість, мотиви й настанови, цінності й переконання, у світлі нашого індивідуального досвіду, не тільки пізнавального, але й емоційно-значеннєвого. Виходить, найважливішою особливістю цілісного знання, що розгортається, є його орієнтованість не тільки на свідомість учня, але й на його особистість, вироблення в процесі навчання не тільки знань, але й відносин до них. Адже «позиція безперервного спостерігача людського життя дуже мало сприяє пізнанню цього життя» [30]. Особливо це стосується предметів гуманітарного циклу, немислимим без особистісного відношення, оцінки, суб'єктивного переживання досліджуваного матеріалу.

*Принцип орієнтовної функції знань.* Своїми коріннями він занурюється у відому тезу П. Блонського й Л. Виготського, що «навчати дитину – це значить не давати їй нашої істини, але розбивати її власну істину до нашої, інакше кажучи, не нав'язувати їй нашого світу, створеного нашою думкою, але допомагати їй переробляти безпосередньо очевидний почуттєвий світ» [31]. Тобто, тут є дві особливості. Перша: зміст шкільної освіти не є якимось набором інформації, відібраної й систематизованої

нами відповідно до наших «наукових» поданням. Загальновідомо, що багатознання розумові дані не розвиває. Не слід змішувати загальну освіту з професійною. Завдання першої полягає у створенні в учня орієнтовної основи, яку він може й повинен використати в різних видах своєї пізнавальної й продуктивної діяльності.

Знання і є в психологічному змісті не що інше, як орієнтовна основа діяльності. Тому форма подання знань у навчальному процесі повинна бути зрозумілою учням й прийнятою ними. Другою особливістю цієї ж проблеми є те, що виступаючи частиною наукової картини світу (або, принаймні, прагнучи до неї як до математичної межі), знання зобов'язані відбивати в процесі навчання мову і структуру наукового знання. З'єднати те й інше непросто, але необхідно. Однак педагог нерідко йде в «більшу науку», забуваючи про інтереси дітей.

Повчальні в цьому зв'язку слова Л. Толстого: «Педагоги..., попрацювавши над предметом, так зрадіють, що, узагальнивши, пояснили собі його, що вони квапляться ті ж узагальнення передати учням. Вони начебто забувають, що... вони досягли тільки одну половину праці, вони тільки дізналися ту дорогу, по якій повинні будуть йти інші, але вони повинні будуть знову вести їх від першого кроку (вказуючи шлях), розставляючи по дорозі прилади для уяви й рятуючи від об'їздів, а не розповідати їм, що є там, куди вони повинні йти» [32].

*Принцип оволодіння культурою.* У найпершому наближенні культура – це здатність людини орієнтуватися у світі (або в образі світу) і діяти (або поводитися) відповідно до результатів такого орієнтування й з інтересами та очікуваннями інших людей, соціальних груп, суспільства й людства в цілому. Культура є функція, але не субстанція: людина як соціальний суб'єкт «поводиться» якимось загальноприйнятним і доцільним способом, що може й повинно бути описано у термінах культури. Виражаючись метафорично, культура – свого роду покажчик оптимального й у той же час нормативного способу дій у світі та його розуміння, а також меж і факторів, що визначають вибір такого оптимального способу

серед нормативних. Очевидно, що оволодіння культурою (у зазначеному змісті) не може не входити в зміст загальної освіти.

### 3. Діяльнісно-орієнтаційні принципи.

*Принцип навчання діяльності.* Школа вчить дитину діяльності: не просто діяти, але й ставити цілі, уміти контролювати й оцінювати свої й чужі дії. Як би справедлива не була критика змісту освіти, що зводить до ЗУНів (знання – уміння – навички), без формування вмінь і навичок, котрі лежать у їх основі (осмислених, ситуативно спрямованих дій і автоматизованих операцій) уявити собі навчання, особливо початкове, неможливо. Так або інакше, але школа повинна навчити дитину предметно-практичним діям (найпростішим трудовим процесам, рахунку, читанню й письму, хоча б елементарному практичному спілкуванню іноземною мовою та ін.).

З іншого боку, в учнів повинні бути сформовані способи й прийоми чисто навчальної діяльності (наприклад, правильного запису умов завдання або техніки синтаксичного розбору) і діяльності пізнавальної (наприклад, способу роботи зі словником). Повинні бути сформовані вміння контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки. Учень повинен уміти самостійно ставити мету й організувати свою діяльність для її досягнення.

*Принцип управлінського переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації.* Забезпечити такий перехід необхідно хоча б тому, що основна мета загальної освіти – зробити учня готовим до самостійного орієнтування й активної діяльності в реальному світі, у дійсному житті. Це завдання пов'язане з переходом від «сьогочасного», ситуативного орієнтування до пошуку й використання позаситуативних орієнтирів, до використання системи знань як «універсальної» орієнтовної основи.

*Принцип управлінського переходу від спільної учбово-пізнавальної діяльності до самостійної діяльності учня.* Навчання діяльності, як і в цілому процес навчання, припускає на певному етапі спільну навчально-пізнавальну діяльність колективу (групи) учнів під керівництвом учителя.

Нагадаємо, що це – одне з найважливіших положень психолого-педагогічної теорії

Л. Виготського, який писав: «Те, що сьогодні дитина вміє у співпраці й під керівництвом, завтра стає здатною виконувати самостійно... Досліджуючи, що дитина здатна виконати самостійно, ми досліджуємо розвиток учорашнього дня. Досліджуючи, що дитина здатна виконати в співробітництві, ми досліджуємо розвиток завтрашнього дня» [33]. Загальновідоме поняття «зони найближчого розвитку», висунуте Л. Виготським, саме й співвідноситься з цією ідеєю. Зона найближчого розвитку – це те, що лежить між матеріалом, що може бути засвоєний дитиною тільки в процесі спільної діяльності, і тим, що він уже здатний виконати самостійно. Те, що спочатку виступає у формі колективної діяльності учнів, потім у результаті процесу інтеріоризації (або, як любив говорити сам Л. Виготський, «врощування») починає існувати як внутрішній спосіб мислення дитини.

У дидактико-психологічній системі Д. Ельконіна-В. Давидова ця ідея Л. Виготського реалізується у формі концепції колективно розподіленої навчальної діяльності.

*Принцип опори на попередній (спонтанний) розвиток.* Сутність принципу полягає в тому, щоб у процесі навчання опиратися на попередній самостійний, «життєвий» розвиток. Особливо актуальний такий підхід для навчання дитини грамоті, рідній мові (Е. Божович), у відомій мері іноземній мові. Справа в тому, що в дитини до моменту початку шкільного навчання вже сформована система так званих психолінгвістичних одиниць і є первісне усвідомлення (рефлексія) рідної мови, зложилися основи «мовного чуття» (мовної інтуїції).

*Креативний принцип.* У школі необхідно вчити творчості, тобто виховувати в учнів здібність і потребу самостійно знаходити рішення, котрі раніше не зустрічалися у навчальних і позанавчальних завданнях. Сьогодні у школяра відношення до світу в схемі «знаю – не знаю», «вмію – не вмію», «володію – не володію» повинно змінитися параметрами «шукаю – і знаходжу», «думаю – і довідаюся», «пробую – і роблю». Лише та людина може успішно жити й повноцінно діяти у світі, що змінюється, вносити в нього щонебудь нове, яка здатна самостійно вийти за

межі стандартного набору знань, навичок і вмінь, зробити самостійний вибір, прийняти самостійне рішення.

Викладені концептуальні принципи розвиваючої (варіативної) освіти припускають певні умови й обмеження, що накладаються на вибір навчальних технологій, під якими розуміємо систему конкретних прийомів і засобів, котрі використовуються у навчальному процесі. Вони не зв'язані жорстко з концептуальними принципами: один і той самий принцип може реалізуватися за допомогою різних технологій. Однак існують технології, що сторонні розвиваючій парадигмі; і, навпаки, можна виділити ті, що органічно сполучаються з нею.

Розвиваючому навчанню непричетний фронтально-індивідуальний підхід. Відповідно, йому властиві такі форми роботи, які спираються на спільну або самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів, керовану вчителем (прикладом може слугувати проектний метод).

Цікаво, що про необхідність такої діяльності писала ще у свій час Н. Крупська, критикуючи існуючу раніше школу: «У сучасній школі все спрямовано на те, щоб роз'єднати учнів, а не зближати їх. Оцінки, змагання – все це веде до розвитку заздрості, марнославства. Усе спрямовано до того, щоб відокремити учня від товаришів: йому забороняється щонебудь запитувати у свого сусіда; ніякої загальної роботи, що вимагала б об'єднаних, спільних зусиль, учням не дають...» [34].

Функції вчителя в спільній навчально-пізнавальній діяльності змінюються залежно від віку учнів і етапу навчання. Повноцінне включення дитини в діяльність різко відрізняється від традиційної передачі йому готового знання. Учитель покликаний організувати дослідницьку роботу дітей таким чином, щоб вони самі «додумувалися» до рішення ключової проблеми уроку й самі могли пояснити, як діяти в нових умовах. У результаті дії учнів стають більш активними, творчими й самостійними, а роль учителя все більше зводиться до «режисування» цієї активної пізнавальної діяльності учнів.

Бідує також у перегляді з позицій розвиваючої парадигми класно-урочна система

в цілому. У всякому разі, вона не може бути однією й тією ж на різних етапах навчання й при викладанні різних предметів. Не може бути застиглою й структура уроку.

Безумовно, протипоказано розвиваючому підходу перевага чисто механічних (тренувальних) вправ. Відповідно психологічної концепції Л. Виготського, вправи повинні бути розвиваючими. Це припускає перехід у дидактику й методику від простої типології вправ до поняття їх системи, що розгортається. Необхідне переосмислення самого поняття «вправи». Ми вважаємо більш правильним говорити про систему взаємозалежних навчальних завдань.

Продовжує залишатися надзвичайно актуальним питання оцінки. Нагадаємо, що ще в 40-і рр. ХХ в. Б. Ананьєв розкрив психологічний зміст шкільної оцінки, що складається в переході оцінки в самооцінку. Однак зміст цієї педагогічної практики був загублений. Зараз «система оцінок, по-перше, викликає в дітях почуття страху; по-друге, слугує причиною розладу між учнями й дорослими; по-третє; вносить заздрість і розлад у товариське середовище учнів; по-четверте, сприяє виникненню й зміцненню формального відношення до справи як з боку учнів, так і педагогів» [35].

Оцінювати необхідно не «ступінь незнання» (тобто орієнтувати школяра на негативне підкріплення, на «відхід від двійки»), а ступінь знання, орієнтувати його на позитивне підкріплення. Якщо й зберігати поточні оцінки, то тільки диференційовані й позитивні.

Що стосується домашніх завдань, те розвиваюча парадигма припускає максимальне відпрацьовування тренувальних завдань на уроці. Якщо задавати уроки додому, то тільки для однієї із трьох цілей:

а) вирівнювання (якщо учень відстав від класу та ін.);

б) диференціація (наприклад, завдання особливої складності для учня з яскраво вираженими тими або іншими здібностями);

в) самостійна організація своєї діяльності. Природно, можливі й потрібні домашні твори й інші творчі завдання. Безперечно, права була Н. Крупська, коли говорила, що «при завданнях додому не можна вводити зрівнялівку» [36].

З цієї причини, спираючись на досвід роботи за системою Д. Ельконіна–В. Давидова, А. Воронцов писав: «Фактично поступово повинна стиратися тверда межа між класними й домашніми завданнями з переходом до безперервної індивідуальної навчальної діяльності учнів... Домашня робота стає невід'ємною частиною роботи учня щодо освоєння навчального матеріалу. Він сам визначає необхідну кількість часу, обсяг, зміст такої роботи» [37].

Проблема перевантаження в межах розвиваючої парадигми стає псевдопроблемою, оскільки перевантаження залежить не від кількості, а від якості навчальної діяльності. Говорячи про обсяг навчального навантаження, варто враховувати, що це навантаження не носить чисто фізіологічного характеру й не може вимірятися винятково в робочих годинах, а тим більше в кількості сторінок підручника або в обсязі досліджуваного матеріалу.

Оптимальне навантаження (або перевантаження) учнів не залежить від психологічного відношення учня до процесу навчання: те, що цікаво, засвоєння чого сильно мотивовано, не викликає ефекту перевантаження. І навпаки, те, що викликає в учня відторгнення, те, де учень не бачить перспективи, що для нього безглуздо й безцінно, може викликати такий ефект навіть при відносно скромних обсягах навчального матеріалу. У цьому розумінні проблема навчального навантаження залежить і від змісту освіти й структури цього змісту, і від предметних методик і педагогічних технологій, що використовуються. Нарешті, ефект перевантаження у високому ступені залежить від індивідуальних особливостей дітей і підлітків.

Що стосується самостійної роботи учнів, то варто мати на увазі, що її ефективність і, відповідно, проблема оптимального навчального навантаження в цьому плані залежить від того, чи сформовані в учнів уміння і навички такої самостійної роботи і яке суб'єктивно-психологічне відношення до неї їх з боку [38].

У межах варіативної парадигми освіти необхідно виділити два основних підходи щодо технології мотиваційного забезпечення навчального процесу.

По-перше, це певна динаміка опори на внутрішню мотивацію, урахування у навчальному процесі реальних (внутрішніх) мотивів навчальної діяльності, їх диференційованість стосовно до різних предметів і освітніх галузей і їх зміни на різних етапах освіти.

По-друге, це опора на мотиви успішності, на відчуття в учня просування вперед, яке виникає. У цьому зв'язку надзвичайно важлива керована рефлексія учнів над системно організованим навчальним матеріалом: «...Визначальним моментом у виховному процесі є свідомість того, для чого виробляється та або інша дія, для чого заучується матеріал» [39].

Охарактеризовані вище підходи, адекватні розвиваючій (варіативній) освітній парадигмі, у конкретній дидактичній системі виступають завжди у вигляді взаємозалежної системи прийомів, у котрій окремі компоненти взаємозамінні (у межах єдиного, у нашому випадку розвиваючого підходу).

Двома самостійними підсистемами технології розвиваючої освіти є підручники (навчально-методичні комплекси) та інформаційно-технологічні засоби.

Одним з факторів, що забезпечують ефективність варіативної парадигми освіти, є безперервність і наступність. При цьому під безперервністю ми розуміємо наявність послідовного ланцюга навчальних завдань на всьому протязі освіти, що переходять один в одне й забезпечують постійне, об'єктивне й суб'єктивне просування учнів уперед на кожному з послідовних тимчасових відрізків. Під наступністю розуміємо безперервність на межах різних етапів або форм навчання (дитячий садок – школа, школа – ВНЗ, ВНЗ – післядипломне навчання та ін.), тобто в остаточному підсумку необхідна єдина організація цих етапів або форм у межах цілісної системи освіти.

Таким чином, безперервність і наступність припускають розробку й прийняття єдиної системи цілей і змісту освіти на всьому протязі навчання від дитячого садка до післядипломного навчання.

Складна в сучасному суспільстві ситуація саме й орієнтована на формування такої єдиної системи, але вона поки характеризується

неузгодженістю цілей (і відповідно – програм, підручників, контрольних вимог) на стиках різних етапів і форм навчання.

З огляду на різноманітність форм навчання, особливо на етапі школи, треба, очевидно, розрізняти зовнішню безперервність (наступність), тобто організаційний перехід навчання на більш високу ланку організації, і внутрішню безперервність (наступність), обумовлену співвіднесеністю змісту освіти на кожній попередній і наступній ланках. Це відноситься до всієї системи освіти.

Разом з тим, усередині кожного щабля й кожної форми навчання повинна бути передбачена варіативність програм для учнів з різним рівнем підготовки, різними загальними здатностями й знаннями, різним рівнем індивідуально-психологічної зрілості (зокрема,

з різним рівнем доступної їм самоорганізації), нарешті, що ставляться до різних індивідуально-психологічних типів. Послідовно проведена стратегія варіативності дозволяє значною мірою зняти психологічні бар'єри, максимально диференціювати й індивідуалізувати процес навчання, адаптувати його до особливостей учнів.

Таким чином, найважливішим завданням сучасної системи освіти є забезпечення цільової й змістовної єдності навчальної діяльності на всьому протязі процесу навчання особистості. А тому що освіта – безперервний процес, реалізований через все життя, то мова йде про цільову й змістовну єдність всієї системи безперервної освіти, де б органічно реалізовувався принцип варіативності.

## ЛІТЕРАТУРА

19. Мейеслах Б. Художественное восприятие // Вопросы литературы. 1970. № 10.
20. Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А. Крутецкого. М., 1981; Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. М.: Педагогика, 1992.
21. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 354-355.
22. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель. М., 1996. С. 5.
23. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения М., 1961. С. 185.
24. Maslow A.H. Religions, Values and Peak-experiences. N.Y., 1987. P. 50.
25. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель. М., 1996. С. 5.
26. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения М., 1989. С. 61-62.
27. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 118.
28. Леонтьев А.А. Педагогическая ситуация. Чему учить? // Знание – сила. № 11. 1989.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 105.
30. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 120.
31. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 126.
32. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 36-37.
33. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982-1984. С. 264.
34. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. М.-Л., 1948. С. 31-32.
35. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). М., 1998. С. 146.
36. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. М.; Л., 1948. С. 205.
37. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). М., 1998. С. 226.
38. Татур Ю.Г. К проблеме концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. М., 1998. С. 26-27.
39. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982-1984. С. 133.

### **РЕЗЮМЕ**

Рассматриваются вопросы вариативности образовательных подходов в процессе преподавания дисциплин разных уровней сложности, а также дифференцированности и учета личностных характеристик при работе с учениками различной степени подготовленности для достижения целей обучения на всех уровнях обучения.

### **SUMMARY**

The problems of educational approaches variance found during the process of teaching the disciplines of various levels of complexity as well as differentiation and the need to take personal characteristics into account while working with students who have various qualification levels in order to reach teaching objectives on all levels of education are examined.