

Министерство образования Республики Беларусь

Академия последипломного образования

Лаборатория педагогического творчества

**Педагогические проблемы
разноуровневой подготовки
школьников и студентов в условиях
реформирования образования**

Часть I

Минск 1998

ция и педагогическое творчество, стандарт и инновационный поиск влияние стандарта на развитие личности обучающегося. Введение госстандартов не означает подчинение учебного процесса жесткому шаблону, а наоборот, открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вокруг обязательного ядра содержания вариативных программ, разнообразных технологий обучения, учебных пособий. Стандарт не запрещает инновационный поиск, но он делает невозможным его осуществление за счет обязательных результатов обучения.

Стремление к стандартизации порой игнорирует тот факт, что учащиеся не похожи друг на друга. Результаты стандартных тестов часто дают представление не столько о знаниях, способностях и уровне подготовки учащихся, сколько о том, хорошо ли эти учащиеся умеют выполнять их. Грамотный учитель учтет типологические и личностные особенности учащихся, разные стили обучения, учтет, что учащиеся с «правополушарными» учебными стилями обычно получают за тесты заниженные оценки, поможет учащимся группы риска, а также минимизирует отрицательные последствия стандартизации для учащихся.

Литература

1. В.Робский Стандарт и минимум отрицательных последствий // Учительская газета. — 1995. — №31. — С.13.

Внешняя и внутренняя дифференциация обучения как разновидности разноуровневой подготовки школьников

С. Г. Покровская, ЖНИ «Энвила», г. Минск

В системе отечественной школьной практики в зависимости от способа условного выделения групп учащихся и от формы работы с ними на уроке выделяют разные виды организации внутреннего дифференцированного обучения.

В психолого-педагогической литературе выделяют две основные формы организации дифференцированного обучения: внешнюю и внутреннюю:

Внутренняя дифференциация обучения - это разделение учащихся на группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях усвоения программного материала с использованием разных методов обучения. Эта форма организовывается в достаточно большой группе учащихся (классе) и предполагает вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя. Группы, как правило, мобильны, гибки, подвижны и подобраны по случайным признакам. Внутренняя дифференциация подразделяется в свою очередь на одноуровневую и многоуровневую.

Одноуровневая внутренняя дифференциация осуществляется путем разработки и применения разнообразных форм и методов обучения, которые приводят школьников с разными индивидуально-психологическими особенностями к одному и тому же уровню овладения программным материалом. Длительное время она использовалась в традиционной системе обучения - в общеобразовательной средней школе. Схематически одноуровневую дифференциацию можно представить следующим образом.

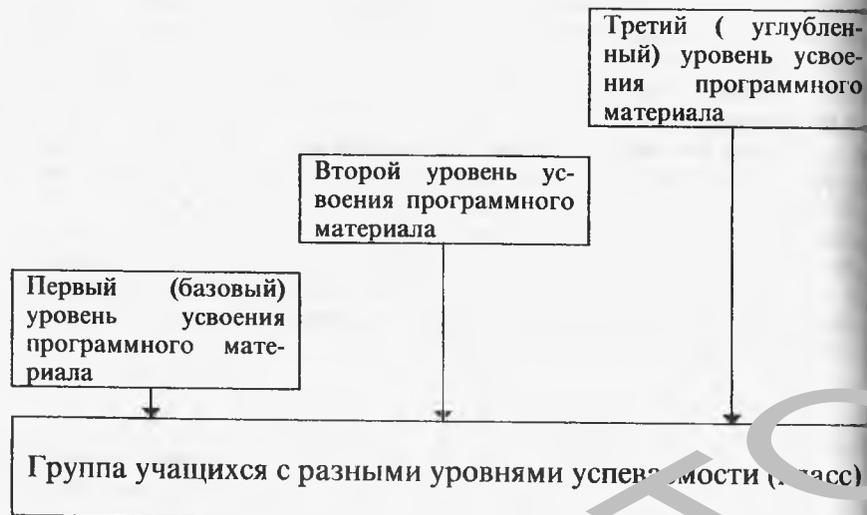
Схема 1.



Многоуровневая внутренняя дифференциация характеризует такую организацию обучения, при которой учащиеся, занимаясь по единой программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях (но не ниже уровня обязательных требований).

Возникает проблема обязательного ядра и вариативной части содержания образования при организации многоуровневой внутренней дифференциации. На схеме 2 изображена многоуровневая дифференциация.

Схема 2.



Внешнее дифференцированное обучение — это такая форма дифференцированного обучения, которая предполагает создание относительно стабильных групп, в которых различаются содержание образования и предъявляемые к школьникам требования. Стабильные группы (классы) учащихся формируются на основе определенных критериев таких как интересы, способности, достигнутые в учении результаты. Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации образования — в области устойчивых интересов, склонностей и способностей учащихся с целью их максимального развития в избранном направлении.

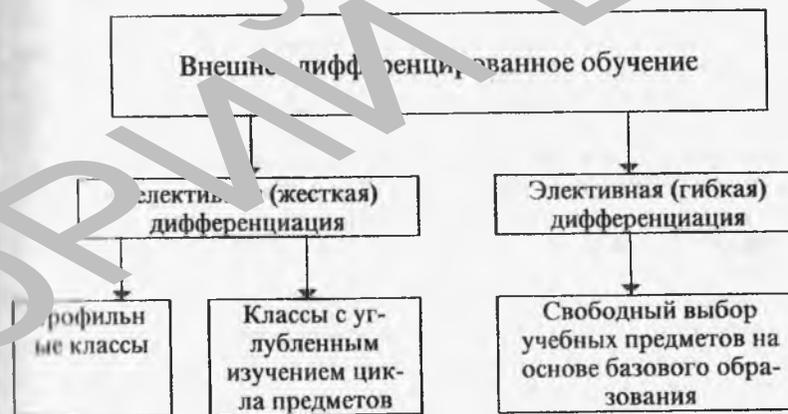
Реально внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной (жесткой) либо элективной (гибкой) системах формирования стабильных групп учащихся.

Селективная (жесткая) внешняя дифференциация реализуется в профильных классах или классах с углубленным изучением цикла предметов учащимися.

Элективная (гибкая) внешняя дифференциация предполагает свободный выбор учебных предметов на основе базового учебного образования.

На схеме 3 наглядно представлены разновидности внешней дифференциации.

Схема 3.



В настоящее время в отечественной педагогике не практикуется элективная (гибкая) форма внешней дифференциации (она активно используется в системе образования стран США и Европы). Мы более подробно остановимся на селективной (жесткой) форме внешней дифференциации.

Так А. Л. Сакович считает, что на практике учителя чаще всего употребляют только элементы дифференцированного обучения. Предложенная ею классификация выделения различных видов дифференциации проведена в зависимости от способа условного выделения групп учащихся и от формы работы с ними.

1. Деление производит учитель-предметник, и его работа заключается в подборе дополнительных заданий для учеников, успешно выполняющих учебную работу на уроке, и проведении внеурочных занятий для неуспевающих учеников. Дополнительные задания могут быть раз-

личного типа: творческие и экспериментальные задачи, задания повышенной трудности, работа с дополнительной литературой и т.д. Этот способ дифференцированного обучения является наиболее распространенным и традиционным для отечественной школы.

Используя предложенную нами ранее классификацию, описанный вид дифференцированного обучения можно охарактеризовать как **одноразовую внутреннюю дифференциацию** с элективным способом создания рабочих групп учащихся.

2. Организация дифференцированного обучения с классом на двух (иногда на трех) уровнях трудности. Учитель - предметник выделяет группу слабоуспевающих учащихся и группу "всех остальных". Иногда в группе "всех остальных" дополнительно выделяется подгруппа "сильных" учеников. Сложность работы определяет учитель или сам ученик. Для слабоуспевающих учеников упрощают или уменьшают количество заданий, увеличивают время на самостоятельную работу, оказывают помощь в виде памяток, алгоритмов, наводящих вопросов. При объяснении нового материала и при решении задач часто применяется прием "повторное объяснение". Данный вид организации дифференцированного обучения носит название **многоуровневая внутренняя дифференциация** с селективным способом создания учебных групп учащихся.

3. Дифференцированное обучение учащихся на уроке определяется индивидуальным темпом продвижения при усвоении учебного материала. Деление на группы происходит по ходу учебной работы на уроке и без участия учителя. К этому виду можно отнести программированное обучение и обучение по методике Ю. П. Драпкина. Существуют учебные пособия по предметам для каждого задания — это ступенчатая операция, которую ученик обязан усвоить. Если ученик не может усвоить эту операцию (решить самостоятельно предложенные задания), то в учебном пособии есть разъяснения, как выполнять каждую из операций. Имея возможность постоянно обращаться за помощью к учебному пособию, многие ученики способны выполнить задания за индивидуальный урок, иногда им необходимо предлагать, либо освоение следующей ступени-операции, либо оказывать помощь отстающим ученикам.

Данная разновидность дифференцированного обучения может быть определена как **персональная дифференциация**.

4. Внешнее дифференцированное обучение учащихся с селективным способом создания учебных групп (профильных классов) организуется в несколько этапов.

1. Определение критериев деления учащихся на группы (классы);

2. Изучение (психолого-педагогическая диагностика) индивидуальных способностей и личностных качеств учащихся;

3. Разработка методического обеспечения учебно-воспитательного процесса для каждой группы (класса);

4. Проведение уроков с использованием элементов дифференцированного обучения учащихся;

5. Анализ полученных результатов, разработка дальнейших направлений дифференцированного обучения.

Распределение учащихся в группы по определенным критериям и подготовка набора заданий и способов обучения, соответствующих каждой группе.

Чаще всего учащиеся классифицируют: по обученности (объему знаний), обучаемости (по способности к обучению) и отношению к учебе. При изучении учащиеся используют следующие методы: наблюдение, педагогическая диагностика, анкетирование, беседа и психологический эксперимент. Используя результаты исследования,

учитель для каждой группы планирует работу, соответствующую ее возможностям. Без дополнительных учебников и методических пособий такая работа затруднена. По результатам работы устанавливается индивидуальность будущего планирования, проводится дополнительное обучение учеников (возможен переход в другие группы).

5. Каждая группа учащихся обучается по своей программе, т. е. каждому ученику предоставляется возможность овладеть разным объемом знаний.

Отбор материала нужно начинать с учета объема знаний для учеников со слабыми учебными возможностями. Для средних и сильных учеников программа основывается на этом же минимуме, что позволяет им менять по мере необходимости глубину изучения различных тем и переходить в другие группы.

На изучение каждой темы различных программ должно быть отведено одно и то же количество часов. Оценивать усвоение материала можно или по баллам, с учетом трудности заданий, или по зачетной системе. По мнению автора, описанный вид дифференцированного обучения будет максимально способствовать индивидуальному развитию учащихся [6].

Существуют и другие критерии деления учащихся на группы. Так И. Б. Качалко проводит анализ критериев, которые были выделены различными авторами:

В.И. Самохвалова классифицирует учащихся класса в их учебной работе через отношение к учению, организацию учебной работы, способу усвоения знаний и навыков;

А.А. Бударный использует два критерия: уровень развития способностей к учению, работоспособность [1];

И.Э. Унт выделяет семь критериев: обученность, обучаемость, умение самостоятельной работы, умение понимать с нужной скоростью текст, специальные способности, познавательные интересы, отношение к труду [7];

А. Н. Конев в основу типологии школьников положил свойства нервной деятельности человека (тормозной тип, подвижный тип), Б.М. Теплов - способности, Г. И. Щукина - мотивы учения и познавательные интересы, М.В. Антропова - работоспособность, Е.А. Климов - индивидуальный стиль учения.

Е.С. Рабунский выделяет три основных фактора: успеваемость (научаемость, обучаемость), действенность интереса к учению (устойчивость интереса, прилежание), уровень познавательной самостоятельности (темп продвижения на уроке плюс организованность учения). Если каждый из критериев разделить на 3 уровня: высокий, средний и низкий, то число групп должно меняться от трех (Г.И. Печуренко) до пятнадцати (Е.С. Рабунский) [5].

В.Б. Качалко выделяет 4 уровня поисковой деятельности: 1 уровень - проблемное изложение учебного материала; 2 уровень — учитель сам создает проблемные ситуации, а учащиеся вместе с ним включаются в их решение; 3 уровень — проблемная ситуация задается учителем, учащиеся решают ее путем самостоятельной поисковой деятельности; 4 уровень — на основе имеющихся у учащихся и у учителей фактически данных учащиеся сами формулируют проблему и намечают пути ее решения. В соответствии с уровнем проблемного обучения, разрабатываются дидактические материалы с разными уровнями трудности выполнения [3].

По мнению автора, несмотря на значительную теоретическую разработку вопроса, связанных с критериями отбора учащихся в группы для дифференцированного обучения для практиков школы наиболее значимым остается критерий успеваемости. Причем успеваемость рассматривается не как чистая 5-ти балльная система, а как сложное структурное образование, которое включает личностные и индивидуальные качества ученика, влияние учителя и школы на их развитие.

Сходные по смыслу размышления приводит З.И. Калмыкова о том, что реализация принципа проблемно-индивидуального обучения оказывает положительное влияние на продвижение в развитии всех составных групп школьников: с высоким, средним и низким уровнем обученности. Более развитые школьники имеют возможность работать с учебным материалом повышенной трудности, самостоятельно решать административные их возможностям проблемы. Менее развитые получают более подробные объяснения от учителя, решают задачи постепенно повышающейся трудности и, преодолевая трудности с помощью помощи со стороны, усваивают новый материал, продолжают в своем развитии, нередко переходя в группу с более высоким уровнем образовательной подготовки.

Конечно, такая организация обучения имеет свои сложности. Работа "по вариантам" связана с комплектованием групп учащихся с учетом уровня их развития, что может отрицательно сказаться на формировании личностных качеств школьников. У "сильных" учащихся может проявиться повышенная самооценка, пренебрежительное отношение к слабым, у последних часто наблюдается низкая самооценка, отрицательное отношение к школе, связанное со столь явным выделением в классе групп отстающих, особенно если это подчеркивается учителем. Учителя требуются большой такт в работе со школьниками, умение выдержать притязания одних, поддержать веру в возможности справиться с трудностями у тех, кто отстает в своем развитии от сверстников [2].

Но не следует думать, что аналогичные трудности не возникают в школе без деления на группы. Как показали работы А. И. Липкиной, в любом классе учащиеся прекрасно разбираются, кто у них отличник и кто отстающий; у отдельных развитых учащихся складывается высокомерное отношение к своим менее развитым сверстникам. Отстающие и ученики школьники, особенно подростки, постоянно сравнивая свои ответы с ответами отличников, очень явно видят разницу между ними; и их плохое самочувствие не могут исправить завышенные оценки, которые им иногда ставят, что не отвечает реальным знаниям. Более того, они подчас оценивают такие тройки как признание их неспособности учиться. Очевидно, лучше создавать реальные условия для продвижения таких учащихся в учебе и развитии, что легче достигается при работе "по вариантам".

Применение в массовой школе индивидуализации обучения крайне затруднено тем, что для этого требуются различные варианты учебных заданий. Не каждый учитель сумеет самостоятельно создать по

всему изучаемому материалу такого рода задания. Этих недостатков можно избежать при использовании элементов программированного обучения, если будут изданы пособия по основным темам изучаемого предмета.

Ранее программированные пособия строились в так называемой линейной системе, причем так, чтобы учащиеся почти безошибочно выполняли все предусмотренные авторами задания (допускались менее 5% ошибок). Вследствие этого пособия были лишены даже элементов проблемности; авторы стремились максимально вооружить учащихся указаниями алгоритмического типа. Индивидуализация обучения определялась темпом работы.

В настоящее время в связи с задачами развивающего обучения ведется большая исследовательская работа по созданию программ, соответствующих принципам такого обучения, прежде всего принципам проблемности и индивидуализации. Это не только по темпу работы, но и в соответствии со спецификой приемов умственной деятельности школьников [4]. Для исследования такого рода разработаны программированные пособия (под руководством Г.А. Вайзер) на материале обучения физике. Эти пособия интересны тем, что в них предусмотрена такая организация работы школьников, при которой они не только сами выбирают соответствующий своим возможностям варианты программ, но и определяют уровень усвоения нового материала, степень готовности к выполнению оцениваемых учителем контрольных заданий. После того как задание дано, когда ученик заявляет о своей готовности к выполнению задания.

Различные виды развивающие варианты внутриклассной индивидуализации обучения, как показали экспериментальные данные, могут создать условия, благоприятные для развития способностей основной массы учащихся. Данные, приведенные З.И. Калмыковой в монографии "Продуктивное мышление как основа обучаемости", говорят о том, что такой индивидуализации явно недостаточно для развития школьников со значительными отклонениями от средней возрастной нормы. "Слабые" - с очень высоким для своего возраста или очень замедленным темпом умственного развития.

Учащиеся с высокой обучаемостью могут усвоить новый материал на основе очень краткого объяснения, раскрывающего его существенные признаки; решив 1-2 новые задачи, они усваивают метод решения целого класса задач и в дальнейшем самостоятельно модифицируют этот метод при встрече с усложненными вариантами таких задач. Длительная задержка на изучаемом материале, неизбежная при работе

недостатков
ированного
изучаемого
азываемой
юшибочно
жались не
даже эле
вооружит
зация обу
учения ве
имм, соот
принципам
ы, но и в
ти школь
раммиро
ам обуче
зна такая
сами вы
рамм, но
говности
Послед
сти к их
индиви
е, могут
сновной
графия
о том,
школь
частной
ленным
териал
ествен
шения
ируют
и. Длин
боте с

очень разнородным по составу классом массовой школы (даже при ее некоторой индивидуализации) крайне утомляет способных учеников, снижает их интерес к учебной работе.

Одним из самых важных моментов организации дифференцированного обучения в школе является составление базисного учебного плана.

Базисный учебный план предусматривает сокращение суммарной учебной нагрузки за счет обязательных предметов и увеличения доли учебного времени для направлений, отвечающих интересам и потребностям школьников. Базисный учебный план позволяет дифференцировать обучение на всех ступенях школы.

Своеобразная дифференциация обучения начинается с самого начала поступления учащихся в школу: при выборе возраста начала учебы (с 6 или 7 лет) и срока начального обучения (3 или 4 года).

За счет школьного компонента учебного плана учащимся предоставляется выбор разных форм внеурочной работы (кружки, факультативы, дополнительные занятия с отстающими групповые и индивидуальные консультации). Кроме указанных форм элективной (гибкой) дифференциации уже в начальной школе возможна селективная (жесткая) дифференциация по "неакадемическим" направлениям путем создания специализированных эстетических, языковых, спортивных классов.

В старших (X - XI) классах базисным учебным планом выделяется 12 учебных часов для организации профильного обучения. Часть времени может быть направлена на усиление профильной подготовки и организации углубленного изучения отдельных учебных предметов.

Введение учебных часов в старших классах, предусматривающих профильное обучение, приводит к уменьшению числа часов на изучение непрофильных предметов. При сохранении традиционной предметной системы это приводит к уменьшению учебного времени, выделяемого на каждый предмет, к появлению малоэффективных "одночасовых" курсов. Существуют несколько вариантов, которые дают возможность выхода из этого положения.

Интеграция содержания образования, т. е. объединение нескольких "одночасовых" курсов в один интегрированный курс, разработка новых интегрированных курсов, подготовка соответствующего кадрового состава (учителя интегрированных предметов), материального и методического обеспечения;

Увеличение продолжительности обучения на старшей ступени школы. Зарубежный опыт показывает, что оптимальный срок обучения

на старшей ступени - 3 - 4 года. Базисным учебным планом предусматривается такая дифференциация после окончания отечественной девятилетней школы, но к сожалению, в течении только 2 лет (X - XI классы). Пока материальный уровень Республики Беларусь не позволит в массовом масштабе создать трехлетнюю старшую ступень на базе девятилетней школы, можно рекомендовать создание такой ступени в отдельных школах (лицеях, гимназиях и др.) с углубленным изучением теории или иных циклов предметов.

В условиях малокомплектной сельской школы наиболее доступная форма дифференциации обучения - факультативные занятия, в том числе с учащимися разного возраста. Малая наполняемость классов создает благоприятные возможности для индивидуальной (лективной) (гибкой) дифференциации обучения.

Внешняя и внутренняя дифференциация обучения, рассмотренная как разновидность разноуровневой подготовки школьников имеет определенные особенности, которые могут быть практически внедрены в учебный процесс школы, что будет способствовать индивидуальному развитию учащихся и развитию их индивидуальных способностей.

Литература:

- 1.Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении //Сов. педагогика. - N 7. - 1965.
- 2.Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика, 1981. - 200 с.
- 3.Качалко В.Б. Проблема индивидуализации и дифференциации учебной деятельности школьников //Разработка теоретических основ и реализация дифференцированного обучения в школах республики: Материалы науч.-практ. конф. 10-12 дек. 1990 г. - Мн., 1990. - С.27 - 28
- 4.Проблемы программированного обучения / Под ред. Д.Н. Понякина. - М.: Владмир, 1975.
- 5.Рубинский В.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. - М.: Педагогика, 1975. - 182 с.
- 6.Саколович А.Л. Виды дифференцированного обучения // Разработка теоретических основ и реализация дифференцированного обучения в школах республики: Материалы науч.-практ. конф. 10-12 дек. 1990 г. - Мн., 1990. - С. 94 -95.
- 7.Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 192 с.