

С. Е. Покровская

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ,
ПРАКТИЧЕСКИХ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

*Рекомендовано учреждением «Научно-методический центр
учебной книги и средств обучения»
Министерства образования Республики Беларусь*

Минск
«Беларуская навука»
2002

УДК 373.1.04
ББК 74.202
П 48

Рецензенты:

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
педагогике и психологии Академии
физического воспитания и спорта
Республики Беларусь Л. В. Маришук;
кандидат психологических наук, доцент, заведующая
лабораторией психологии обучения и развития личности
Национального института образования
Республики Беларусь В. Я. Баклагина;
учитель русского языка и литературы СШ № 113 г. Минска Н. Т. Жукова

© Покровская С. Е., 2002
© Оформление. УП «Издательство
«Белорусская наука», 2002

ISBN 985-08-0500-5

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблемы, связанные с улучшением процессов обучения учащихся, всегда вызывали и вызывают заинтересованность не только педагогов и руководителей школы, руководителей учащихся, но и научных сотрудников, врачей, психологов и других специалистов системы образования. В настоящее время ведущие специалисты разрабатывают пути реформирования системы образования и организации индивидуального подхода к развитию каждой личности учащегося, чтобы осуществить качественное изменение среднего образования в целом. Одним из практических направлений реформирования является появление и разработка дифференциации и индивидуализации процесса обучения в средней общеобразовательной школе, внедрение которого позволит повысить эффективность работы учителя и активизировать познавательную деятельность школьников на уроке.

В процессе непосредственной организации дифференцированного обучения учащихся в средней общеобразовательной школе возникает большое количество психолого-педагогических проблем. Они связаны обычно с определением и повышением уровня успеваемости учащихся, развитием у них мотивов учения, формирования устойчивых познавательных, учебных, профильных и внеучебных интересов старшеклассников, статусным положением учеников в классе, особенностями общения учащихся и т. д. Эти и подобные им вопросы, несомненно, требуют решения, чтобы помочь учащимся развивать свои личностные и индивидуальные качества в средней общеобразовательной школе, утверждаться в правильности выбора

профильного класса и эффективно осуществлять процесс дифференцированного обучения школьников в целом.

Несмотря на то что дифференцированное и индивидуальное обучение учащихся введено практически в каждой средней общеобразовательной школе, многие теоретические и практические аспекты этого явления изучены недостаточно. Практически отсутствует психолого-педагогический анализ опыта многих школ Республики Беларусь и перспектив развития дифференцированного обучения учащихся в ближайшем будущем [17].

Поиск подходов к теоретическому и практическому решению этих проблем только начинается в работах отечественных психологов и педагогов. Большие перспективы в решении этих проблем содержатся в работах зарубежных психологов США, Англии, Франции и других стран.

К сожалению, в настоящее время в школьной практике ситуация складывается таким образом, что весь комплекс функций, связанных с организацией дифференцированного обучения учащихся, учитель обязан в основном выполнять сам. Школьный психолог может оказывать помощь, но заменить учителя в процессе организации дифференцированного обучения учащихся по профильным предметам на уроке, а также при организации и формировании разновозрастных групп в таких классах не может [18].

Проблема психологической и профессиональной готовности учителя к работе в условиях дифференцированного обучения учащихся в настоящее время является весьма актуальной. Сложность ситуации усугубляется еще тем, что отсутствуют специальные методические разработки, учебные пособия и учебники, которые необходимы для успешной организации проведения дифференцированного обучения учащихся в школе.

Автора заинтересовала проблема дифференцированного обучения учащихся, ее теоретико-исторические и практические аспекты, особенности развития в отечественной и зарубежной школах, анализ организации и внедрения различных форм дифференциации и индивидуализации обучения учащихся в средних общеобразовательных школах Республики Беларусь.

Вниманию читателей будет представлена работа, в которой автор делится своими размышлениями о практических наблюдениях, полученных при чтении лекций, проведении семинаров и практических занятий в городском, областном и республиканском институтах усовершенствования учителей (ГИУ, ОИУ, РИУ), а также на различных встречах и беседах с учителями, завучами и директорами городских и сельских школ Республики Беларусь.

Несмотря на то что проблема внедрения дифференцированного обучения учащихся практически решается в современных общеобразовательных школах, до сих пор ряд читателей интересуют вопросы: случайно ли возникла эта тенденция или это закономерный процесс; каким образом развивается дифференцированное и индивидуальное обучение в других учебных заведениях, каковы особенности их организации?

Индивидуальное развитие каждой личности несомненно является целью любого гуманистически ориентированного общества. Однако достижение этой цели — задача, трудно осуществимая, поскольку для гармонического развития каждой индивидуальности необходимо создавать специальные условия в учебных заведениях, которые, к сожалению, не всегда обеспечивают разностороннее развитие личности учащегося. Чаще всего это развитие бывает не индивидуальным, а дифференцированным, т. е. определенные качества личности ребенка и учащегося развиваются интенсивно, а остальные развиваются слабо или не развиваются совсем. Одним из достижений современной реформы системы образования несомненно является ее многовариантность, появление новых типов учебных заведений (гимназий, лицеев, колледжей, частных школ и т. д.), в которых развиваются формы управления и самоуправления, находит поддержку творческая инициатива педагогов и учащихся в учебно-воспитательном процессе, увеличивается количество педагогических методов и технологий обучения и воспитания учащихся [55].

В процессе реформирования стало заметно проявляться смещение технократического подхода, существо-

вавшего в системе образования, в сторону гуманитарного, где основной ценностью, целью развития становится сама личность учащегося. «В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческого в человеке», — писали В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [56, с. 89]. В системе школьного образования обозначилась устойчивая тенденция перехода от всеобщего и обязательного к дифференцированному и индивидуальному обучению учащихся. К концу 80-х годов XX в. в системе образования этот подход оформился как дифференцированное обучение учащихся и стал одним из ведущих направлений в отечественной педагогике, которое полностью затронуло среднюю общеобразовательную школу.

Гуманистическая школа под педагогическим результатом должна предполагать взаимообусловленность показателей внешних и внутренних процессов. Внешние показатели при этом рассматриваются как средство, более или менее обеспечивающее внутренние психологические процессы, которые происходят в сознании обучающегося и обучаемых [30, с. 28].

В системе национального образования в настоящее время продолжает разрабатываться проблема, которая должна позволить решить следующую задачу: как с помощью условий, которые создает организация дифференцированного обучения, индивидуально развивать личность учащегося. Решение этой проблемы и стало темой предлагаемой работы «Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

1. И

Несмотря на то, что в педагогической литературе указывается, что известными психологическими философскими проблемами является вопрос о том, обязан ли человек быть индивидуальным. Индивидуальность — это живая и развивающаяся индивидуальность [213]. В философии рассматривается индивидуальность, — утверждается, что индивидуальность определяется определенными принципами, которые состоят из множества в соответствии с индивидуальностью [11, с. 11]. Как целостность, так и в своем элементе. В аналитической философии процесс индивидуальности рассматривается как скрытая н

Дифференциация обучения учащихся выступает как способ индивидуализации педагогического процесса и практически может быть организована за счет выделения государственных стандартов образования (базового образования), на основе которого будет осуществляться конструирование всех компонентов образования. В средней общеобразовательной школе дифференциация обучения организуется через систему подбора и создания специальных условий для учащихся с целью развития их индивидуальных особенностей и личностных качеств.

В отличие от зарубежных стран, где дифференцированное обучение учащихся введено в старшем звене, в средних общеобразовательных школах Республики Беларусь дифференцированное обучение вводится во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Одновременная реализация методологических принципов единства и разнообразия национальной школы является необходимым условием успешной дифференциации и индивидуализации процессов обучения учащихся в средней общеобразовательной школе.

Глава 2

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Анализ современных концепций обучения в различных системах образования

В период современного экономического развития Республики Беларусь интенсивно развивается и система национального образования.

Перечислим основные изменения в системе образования, которые были вызваны современными экономическими реформами в обществе:

- 1) демократизация воспитательного процесса;
- 2) различие формы самоуправления;
- 3) поддержка творческой инициативы педагогов и учащихся;
- 4) реальные перемены в воспитании и обучении детей и молодежи.

Начавшаяся перестройка дала исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала личность, индивидуальность. И, как следствие этого, основной проблемой всей педагогической науки и практики в целом стало бы формирование личности в новых экономических условиях. Если на протяжении ряда лет человек был средством для развития общества, то теперь он становится его целью. Естественно, что личность, человек в гуманистически ориентированном обществе становится самой большой ценностью. А. Г. Асмолов писал, что если раньше понятие «образование» понималось как «совокупность различных учебно-воспитательных мероприятий, осуществляющих обучение и воспитание населения всей страны», то в настоящий момент оно трансформируется «в процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности» [3]. «Гу-

манитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни...» [56, с. 89].

Образование современной молодежи нельзя ограничить только рамками средней общеобразовательной школы. Существует множество способов усовершенствования образования в различных типах учебных заведений. Однако в психолого-педагогической литературе намечается тенденция отождествления понятий образования и средней общеобразовательной школы. Вероятно, это является отражением того, что среднее образование в Республике Беларусь носит обязательный и всеобщий характер и включает в себя все основные ступени развития личности ребенка, начиная с дошкольного и заканчивая юношеским возрастом.

Изучая зависимость между двумя такими сложными системами, как общество и образование, ряд ученых отмечает, что они носят неоднозначный характер. Если взять за основу показатель времени, то диапазон связей между образованием и обществом охватывает различные периоды — от ярко выраженных легко отождествляемых зависимостей до трудно различимых и даже противоречивых. В. Я. Пилиповский писал: «Систему образования нельзя рассматривать в отрыве от острых социальных, экономических, политических проблем. ...Мы имеем дело с исключительно противоречивым и многогранным явлением» [55, с. 5—6].

Доказано, что между обществом и образованием существуют взаимосвязи, которые меняются со временем и зависят от экономического положения в обществе. Английский ученый Б. Саймон в книге «Общество и образование» писал: «Анализ различных педагогических и социальных теорий показывает, что со стороны общества образование находит поддержку только в период оживления экономики. В этом случае экономика всесторонне стимулирует, финансирует и развивает реформирование всей системы образования (см. схему 1).

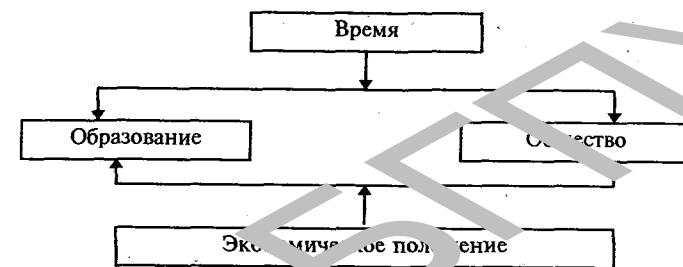


Схема 1. Взаимосвязь развития образования и общества

На основе анализа системы отечественного и зарубежного образования нами было выделено два пути развития системы образования в целом и традиционной средней общеобразовательной школы в частности. Когда происходит период экономических спадов, тогда, как следствие, наступает кризис в системе образования. На фоне кризиса зарождаются новые экономические, педагогические и социальные теории, иногда даже прямо противоположного характера тем, которые существовали до этого» [55]. Такой путь развития можно охарактеризовать тем, что «образование плетется в хвосте у общества» [3] и развиваются старые педагогические и социальные теории. Для первого пути характерна ведущая роль экономических реформ по сравнению с реформами образования. Такой путь может способствовать развитию старых педагогических и социальных теорий, а не реформированию системы образования в целом. Педагоги и другие специалисты системы образования так или иначе поддерживают идеологию той социально-экономической системы, в которой они живут и работают. И даже, когда они не стремятся к этому, через систему образования происходит формирование личности, которая соответствует социально-экономическому заказу общества (см. схему 2).

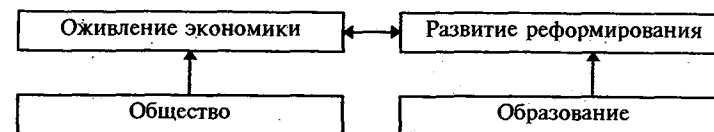


Схема 2. Пути развития образования и общества в ситуации кризиса

В период экономических спадов в системе образования наступает кризис. На фоне кризиса зарождаются новые педагогические и социальные теории, причем образование в этой системе обеспечивает развитие общества (см. схему 3).



Схема 3. Возникновение новых социально-экономических теорий в период кризиса образования

Второй путь развития системы образования более сложный и рискованный. Существует много педагогов, которые полагают, что своей работой они могут перестроить природу общества, однако еще французский социолог Л. Альтюссер выдвинул теорию о том, что «официальная» идеология неизбежно становится господствующей благодаря системе образования... Учителя и другие работники образования так или иначе насаждают идеологию господствующего класса, но, даже если они к этому не стремятся, не в их силах добиться каких-либо значительных изменений. Педагогов-радикалов, полагающих, что своими действиями они могут изменить природу общества, Альтюссер называет «своего рода героями», но лишь сожалеет о тщетности их усилий [74].

Близки по смыслу рассуждения Р. Штейнера, основателя вальфдорской школы: «...По беспристрастному рассмотрению в 20-х гг. XX века хаос в социальных отношениях для значительной части Европы... зависит не от обстоятельств — обстоятельства создаются человеком, ...это должно зависеть от человека» [68, с. 10].

Один из исследователей в области педагогики М. Эппл писал: «При критическом рассмотрении положения дел в наших школах ни в коем случае не следует думать, что они являются просто инструментом для воспроизводства классового, расового и полового неравенства. Среди них работает немало необычайно талантливых и преданных своему делу людей. Во многих учебных заведениях осуществляются идеи и практические подходы, чтобы сделать школы более демократическими по содержанию, процессам и результатам деятельности» [75, с. 6].

Эти и другие прогрессивные тенденции подвергаются все чаще жестоким нападениям. Несмотря на такую точку зрения, существует много примеров реформирования системы образования, которые придерживаются второго пути развития и обеспечивают развитие общества.

Сегодня во всем мире продолжают обсуждать феномен «японского чуда», превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну, которая по разным научным и техническим направлениям перегнала ведущие страны мира. Одним из путей к разгадке «японского чуда» являются изменения уровня знаний в системе образования, которые имели место в послевоенной Японии. Профессор С. Фукуяма охарактеризовал это явление так: «После второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ для средних классов». Он отмечал, что включение системы профессиональной ориентации в структуру образования Японии было для многих преподавателей необычным, и они не знали, как быть с этим явлением. Несмотря на сложности по внедрению в новую систему образования элементов профессиональной ориентации, специалисты подчеркивают, что именно это явилось одной из причин, которая помогла Японии выйти на уровень одной из самых развитых стран мира [65].

Несомненно были и другие причины, которые позволили Японии занять ведущее место среди стран мира, однако для нас интересен факт именно реформирования внутри системы образования, которое имело быстрый результат и практический эффект в производстве страны.

Существует еще один пример реформирования системы образования, который, по мнению американских специалистов, в начале 60-х годов XX в. сыграл существенную роль в совершении качественного скачка США в области точных и естественных наук.

Американцы создают национальную программу поиска одаренных детей, получившую известность под названием «Мерит». Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет с помощью психологической диагностики из учеников каждого старшего класса всех школ отбирали наиболее перспективных в плане обучения учащихся и обучали их в специализированных учебных заведениях, которые финансировались из национального бюджета.

В первом примере, который связан с японской системой образования, наблюдается длительный педагогический и образовательный эффект, основу которого составляет профессиональная ориентация личности. Она является не только важнейшим средством формирования мировоззрения учащегося, но и конкретными возможностями развития его потенциальных склонностей и способностей непосредственно в практической деятельности.

Во втором примере отмечается феноменальное приращение усилий американской системы образования через поиск одаренных детей для получения быстрого и значительного экономического эффекта.

Пользуясь спорной технологией, применение тестов для одаренных детей в программе «Мерит» можно уподобить разрыву, а применение непрерывной профессиональной ориентации — объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка, — жиму [42].

Рассуждая о современных реформах системы образования, можно вспомнить, что понятие «реформа» обозначает преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры. С формальной точки зрения под реформой подразумевается нововведение любого содержания [62, с. 556].

При внешнем наблюдении за учителем массовой школы создается впечатление, что ему в учебном процессе отво-

дится роль творческого, думающего, ищущего и создающего человека. Если разбираться в процессах определяющих позицию учителя, то увидим, что он сам действует в узких рамках регламентированного исполнительства, он «зажат предписаниями единых для всех нормативных документов. Объем учебного материала на каждый урок и действия педагога в схеме урока строго расписаны» [30, с. 24].

Существует мнение, что реформа образования — это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только реформа какого-то отдельного педагогического метода или специальной технологии обучения. Если не произведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Если педагогические методы и технологии будут соответствовать модели воспитания и обучения, отвечающей социальному заказу общества, что и происходит в настоящее время [3, с. 7]. Роль учителя в такой системе образования сведена к роли передатчика информации по утвержденным программам и становится незавидной.

Педагог идет в класс с готовым знанием, он пытается включить ученика в свою деятельность, подчинить своему режиму, своей субъективной оценке. Ученик нужен ему как объект воздействия.

В такой системе между основными действующими лицами возникает психологический барьер, поскольку при традиционной расстановке ролевых позиций имеется несоответствие между установкой учителя и обучением учащегося. Установки учителя ориентированы на социальный заказ, безусловное прохождение программ.

Еще в 20-х годах XX в. выдающийся психолог и педагог Л. С. Выготский писал: «Учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое... Школа — это та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Это символично, — продолжает он, — что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще на три четверти заполняют учительские ряды» [5].

В настоящее время многие работники и специалисты, все те люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие

системы образования в обществе, оказываются перед лицом сложной альтернативы. «Либо они должны продолжать начатое дело и стать проводником уже победившей, господствующей в обществе официальной правды, либо заняться построением на территории образования новой социальной организации жизни».

По мнению автора, стратегией поиска педагогических технологий должна стать стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель превращается в «социального архитектора» образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти свою дорогу в полном противоречий мире [3, с. 7—8].

Учащиеся же лично в этот процесс чаще всего не включаются. Педагог дает информацию с помощью многократных повторений, обеспечивает внешнее принятие заданий за счет игровых форм и других приемов, позволяющих заинтересовать учеников, работает на механизмах восприятия и памяти, стимулирует послушание и исполнительство. Рассогласованность позиций обучающих и обучающихся, постоянно возникающий барьер между ними преодолевается в основном с помощью дисциплинарных мер [30, с. 25].

Р. Шнейдер пишет: «В искусстве воспитания дело все должно быть сознательным, в большей мере пронизано представлениями, теориями музыки или живописи или ваяния. И то, что мы в отдельности усвоили как правильное, — это должно перейти во все существо нашей личности, — если мы хотим быть художниками в педагогике» [68, с. 11].

Каждый из приведенных примеров реформирования системы образования имеет свои несомненные преимущества и недостатки, но для реформирования системы национального образования Республики Беларусь полностью не подходит ни один из рассмотренных вариантов. Особенности внедрения и организации дифференцированного обучения учащихся в средних общеобразовательных школах более подробно будут рассмотрены в следующих главах представленной работы.

2.2. Этапы развития дифференцированного обучения учащихся в отечественной школе

Проблемы организации дифференцированного обучения учащейся молодежи ставились давно, еще в пореволюционной России, и решались они в духе того времени. Существовало три типа учебных заведений: реальное училище, гимназия и коммерческое училище, в которых можно было получить образование. В систему образования кроме государственных учебных заведений входили частные лица, которые занимали промежуточное положение между средней школой (гимназией) и высшей школой (университетом). Многие лицеи своим появлением обязаны частным пожертвованиям меценатов (Царский, Демидовский, Нежинский, Котловский и т. д.), и обучение учащихся в лицеях было в основном платным. Дифференциация обучения лицеистов вводилась с первого класса и носила социально-классовый характер, т. е. обучаться в этих учебных заведениях могли дети родителей, которые имели возможность оплатить обучение [23].

В послереволюционный период критерии дифференцированного обучения учащейся молодежи в учебных заведениях изменились. В трудах А. В. Луначарского и Н. К. Крупской находим суждения о том, что «единая школа не должна быть единственной». До 1939 г. помимо средней школы были организованы рабфаки, в которых обучение стало строго дифференцированным. Рабфаковцы целенаправленно готовились к определенному вузу, и тем самым смогла разрешиться ситуация подготовки кадров с высшим образованием. Дифференцированное обучение в послереволюционный период носило социально-политический характер, учитывалось семейное и классовое происхождение учащейся молодежи.

В послевоенное время научно-техническая революция потребовала вновь введения в школы элементов дифференцированного обучения для учащихся, в ряде средних общеобразовательных школ появились обязательные факультативные занятия.

Широкое распространение получили специальные школы с углубленным изучением иностранного языка. Они не смогли полностью реализовать идеи дифференцированного обучения. Увеличение количества часов на изучение иностранного языка, в конечном итоге, вызывало значительную учебную нагрузку для учащихся.

Школы для одаренных детей в области математики и физики подвергались критике за их элитарный характер отбора и обучения учащихся. Считалось, что результаты обучения учащихся в специальных классах оказывают мало влияния на решение теоретических и практических проблем дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Одаренные дети учатся в зависимости от уровня своих индивидуальных способностей, а не от формы организации учебных групп.

Однако проблема дифференцированного обучения продолжала свое развитие в системе образования. Так, в конце 50-х годов проблема учета и развития способностей и склонностей детей в обучении была поставлена на научном и практическом аспекте под названием «Дифференцированное обучение».

Современные этапы развития дифференцированного обучения можно обозначить таким образом.

I этап (конец 50-х — начало 60-х годов XX в.) начался организацией психолого-педагогического учебного эксперимента М. К. Гончаровым, М. А. Мельниковым, А. М. Арсеньевым. Целью эксперимента стало создание такой системы обучения в старших классах, которая позволила бы учащимся вместе с получением среднего общего образования освоить в школе конкретную специальность.

II этап — начало 60-х — конец 70-х годов. В 1967 г. в средних общеобразовательных школах экспериментально были введены факультативные занятия для учащихся старших классов. Организация и проведение эксперимента дали положительные результаты, повысились успеваемость и уровень усвоения учебного материала. В начале 70-х годов исследование проблем дифференциации обучения было запрещено как идея буржуазной школы. Затем, до начала 80-х годов, постоянно происходили зна-

чительные сокращения факультативных курсов, и в конце концов фактически были забыты результаты эксперимента.

III этап (начало 90-х годов — по настоящее время). Реанимация и восстановление теоретических и практических аспектов дифференцированного обучения учащейся молодежи, открытие учебных заведений нового типа, реформирование отечественной системы образования в этом направлении. Остановимся на каждом из этапов.

С 1977 г. в 50 экспериментальных школах апробировался практический подход к решению остро назревшей проблемы: или подготовка учащихся к продолжению обучения в высшей школе, или подготовка к выбору профессии и труду. В 1958 г. учеными-практиками Н. К. Гончаровым, М. А. Мельниковым, А. М. Арсеньевым был организован психолого-педагогический учебный эксперимент. Он предусматривал такую систему обучения в старших классах, которая позволила бы учащимся вместе с получением среднего образования более углубленно изучать предметы избранной ими области знаний и еще в школе получить ту или иную специальность [8, 9].

Опыт школ, ставивших своей целью среднее образование и профессиональную подготовку на уровне третьего разряда квалификации, лег в основу реформы школ 1964 г. Итогом данной реформы явилось появление сети разнообразных средних профессионально-технических училищ (ПТУ), в которых учащиеся получали среднеспециальное образование и рабочие профессии. Дифференциация обучения учащихся носила трудовую направленность.

На II этапе поиск путей повышения учебно-воспитательного процесса в рамках дифференцированного обучения привел к введению в 1967 г. факультативных занятий по выбору учащихся, а также организации классов с углубленным изучением ряда предметов. Апробация осуществлялась в школе № 710 г. Москвы, на базе которой была создана школа-лаборатория: физико-техническое, химико-техническое, биолого-техническое и гуманитарное комплектование учащихся, которое осуществлялось исключительно по интересам.

Эксперимент проводился по программам факультативных занятий. В ходе эксперимента были разработаны и напечатаны программы факультативных занятий, учебные и методические пособия. Вместе с выбором учащихся специального отделения (гуманитарного, математического и т. д.), которое было установлено в данной школе, при комплектовании групп осуществлялся отбор учащихся путем тестирования.

На практике оказалось, что процент охвата факультативными занятиями невысокий. Объяснялось это нецелесообразным использованием учебного времени, выяснялись недостатки и задержки в разработках программ факультативных занятий.

В ряде школ факультативные занятия, особенно гуманитарного направления, стали превращаться в средства дополнительной подготовки слабых учащихся по русскому и белорусскому языкам, литературе, иностранным языкам и т. д.

Психолого-педагогический эксперимент доказал эффективность найденной формы дифференцированного обучения учащихся. Не глядя на положительную оценку проделанной работы, исследование проблем дифференциации в начале 70-х годов XX в. было запрещено, так как идея дифференциации рассматривалась как порождение зарубежной буржуазной школы.

В конце 70-х — начале 80-х годов произошло значительное снижение количества факультативных занятий, встал вопрос об уменьшении количества разноплановых факультативных занятий и одновременно повышении их качественного уровня.

По мнению М. А. Прокофьева, чаще всего оправдывали себя факультативные курсы, которые носили характер одного из трех направлений:

- 1) имели углубленный программно-учебный материал;
- 2) были ориентированы на практическое применение изучаемых закономерностей на уроках;
- 3) носили внепрограммный познавательный характер [47].

Только в конце 80-х — начале 90-х годов, которые мы обозначаем как начало III этапа, вновь начали восстанавли-

ваться теоретические и практические аспекты дифференцированного обучения. В начале 90-х годов сформирована концепция дифференцированного обучения, которая была разработана НИИСиМО Академии педагогических наук России. Она опирается на традиции и опыт русской дореволюционной и отечественной педагогики, зарубежной школы, на работы современных ученых — М. А. Мельникова, Н. М. Шамаева, С. И. Шварцбурда, Д. А. Эпштейна и многих других. В этих работах были заложены теоретические основы дифференциации образования как фактора его демократизации, гуманизации и необходимого условия всестороннего и гармонического развития личности.

Исходя из основных положений концепции были определены цели дифференцированного обучения учащихся, которые состоят из 3 частей:

1. Психолого-педагогической — индивидуализация обучения, которая основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника.

2. Социальной — целенаправленное воздействие на процесс формирования творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества.

3. Дидактической — решение назревших проблем средней общеобразовательной школы путем создания новой методической системы дифференциации обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе [32].

В качестве основных принципов педагогической технологии обучения были выбраны следующие аспекты:

1. Всеобщая талантливость — нет бесталанных людей, а есть занятые не своим делом.

2. Взаимное превосходство — если у кого-то получается хуже, чем у других, значит, что-то должно получаться лучше; это что-то нужно искать.

3. Неизбежность перемен — ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным.

В дальнейшем эта технология получила название «технология обучения базису без отстающих». Выбор значимых в обучении индивидуальных особенностей ребен-

ка для отслеживания эффективности технологии проводится с опорой на категорию «структура личности», отражающую в обобщенном виде все стороны личности.

2.3. Выводы

Между процессами развития образования и общества существует взаимосвязь, которая меняется со временем и зависит от экономического положения. В период экономических спадов зарождаются новые экономические, педагогические и социальные теории. Существуют два пути развития системы образования: первый — образование «плетется» в хвосте у общества, второй — образование обеспечивает развитие общества.

Если рассматривать образование как процесс, направленный на расширение возможностей выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, то реформы образования требуют реформ социальной жизни личности учащегося, а не педагогического метода или новой технологии обучения. При этих условиях стратегия перехода педагогических технологий превращается в стратегию построения различных обучающих и воспитывающих личностей учащегося сред.

Анализ зарубежного реформирования показывает, что систему образования можно сформировать путем отбора одаренных детей (США) и путем введения профессионального самоопределения личности ребенка в процессе его учебы в школе (Япония).

В системе национального образования Республики Беларусь в настоящее время разрабатывается проблема: как с помощью условий, которые создает организация дифференцированного обучения в средних общеобразовательных школах, индивидуально развивать личность каждого учащегося. Решение этой проблемы позволит, по мнению специалистов, успешно и эффективно осуществить реформу системы образования в целом.

Поскольку теоретические положения и практические поиски, касающиеся проблемы дифференцированного обучения учащихся в средней общеобразовательной школе, разрабатываются давно, автором были выделены этапы развития дифференцированного обучения:

I этап начался в конце 50-х годов и длился до начала 60-х годов XX в. М. К. Гончаровым, М. А. Мельниковым, А. М. Арсеньевым был организован психолого-педагогический учебный эксперимент в средней общеобразовательной школе. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы создать систему обучения в старших классах, которая позволила бы учащимся вместе с получением среднего образования получить в школе специальность.

II этап продолжался до конца 70-х годов. В 1967 г. в школе были введены факультативные занятия. Эксперимент дал положительные результаты, однако исследование проблем дифференциации обучения учащихся было запрещено как идея буржуазной школы. До начала 80-х годов произошли значительные сокращения факультативных курсов, фактически были забыты результаты эксперимента.

III этап (начало 90-х годов) — восстановление теоретических и практических аспектов дифференцированного обучения учащихся, практическое внедрение дифференцированного обучения учащихся в среднюю общеобразовательную школу, открытие учебных заведений нового типа, многовариантность образования, реформирование системы образования.