

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

С.Е. Покровская, Н.А. Баркан
Республика Беларусь, г. Минск, БГПУ, БГТУ
Pokrovskaya_S@mail.ru

В психолого-педагогических концепциях на протяжении длительного времени удерживалось положение о том, что содержание обучения должно приспособляться к возрастным особенностям психического развития ребенка, которые рассматривались как некие неизменные свойства. Поэтому в учебных заведениях осуществлялась такая система обучения, которая позволяла учащимся с разным уровнем способностей овладевать одним и тем же программным материалом. Исследования Л.В. Выготского привели к выводу о том, что одно – обучение всегда должно идти впереди психического развития ребенка, именно оно является «источником возникновения нового в его развитии». Именно дифференцированное обучение, по мнению авторов, является таким обучением, которое позволяет целенаправленно влиять на личностное развитие учащихся.

В то же время анализ понятий «дифференциация» и «индивидуализация» показал, что диапазон значений, которые приобретают термин «дифференциация обучения», очень широкий: от структурирования педагогического процесса, разделения его на множество процессов до близости с понятием «индивидуализация», «индивидуальный подход» (М.С. Клевченя, 1992; Е.С. Рабунский, 1975; И.Э. Унт, 1981). Между этими понятиями существуют различные соотношения: дифференциация выступает частью целой системы формирования личности на уровне ее индивидуализации; индивидуализация является видом дифференциации (внутренняя дифференциация), между ними существует взаимосвязь: дифференциация обучения учащихся является важным условием индивидуализации всего педагогического процесса.

Выделяют **внутреннюю и внешнюю** формы дифференциации обучения старшекласников, причем **внутренняя** дифференциация обучения учащихся имеет два уровня: **одноуровневую и многоуровневую**. Если при **одноуровневой** внутренней дифференциации все школьники овладевают базовым программным материалом, то при **многоуровневой** внутренней дифференциации учащиеся, занимаясь по одной из учебных программ, усваивают ее на различных уровнях (но не ниже уровня базового стандарта). **Внешняя** дифференциация обучения предполагает создание относительно стабильных групп, в которых содержание образования и учебные требования различаются (Покровская С.Е., 2002).

Организационная модель средней общеобразовательной школы имела традиционно три варианта дифференциации обучения учащихся: **коллективное классов гомогенного состава** с начального этапа обучения в школе на основе диагностики индивидуальных характеристик и уровня овладения общеучебными умениями; **внутриклассная дифференциация** (в среднем звене), проводимая посредством отбора учащихся в группы для раздельного обучения на разных уровнях углубления (базовом и вариативном); **профильное обучение** в основной школе и старших классах, организованное на основе психологической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, профессионального самоопределения школьников.

Авторы считают, что исследование дифференцированного обучения учащихся не может ограничиваться только рамками средней общеобразовательной школы (внутренней одноуровневой и многоуровневой, персональной), оно должно изучаться через дополнительные виды: допрофессиональное (учебно-трудовое) и профессиональное. Дифференцированное обучение учащихся в профильных классах (гимназии, лицеи, колледжи) можно рассматривать как допрофессиональное, в ходе которого ускоряется формирование структурных компонентов профессиональной направленности личности в юношеском возрасте. Профильное обучение всегда привлекало педагогические коллективы возможностью гарантированного результата усвоения базовых знаний всеми учащимися и одновременно с возможностями для каждого ученика реализации своих склонностей и способностей на продвинутом уровне.

Основанием для комплектования групп учащихся при дифференцированном обучении могут служить различные критерии: объем знаний, уровень общих способностей, отношение к обучению, скорость усвоения знаний и навыков, обученность, обучаемость, умения и навыки самостоятельной работы, умение понимать с нужной скоростью текст, степень выраженности познавательных интересов, уровень успеваемости, интерес к школьным предметам, половой признак, перечень специальностей обучения в МУПК, профили обучения по специальностям в гимназиях, колледжах, также склонности учащихся, достигнутые ими успехи во внешкольной деятельности, творческие возможности, результаты исследования психодиагностических методик и профессиональные намерения.

Характерная особенность работы в профильных классах – это перенос центра тяжести с обучения на обучение как самостоятельную проработку и усвоение информации, овладение умениями и навыками. Учитель оказывается уже не единственным и даже не основным источником информации, а, прежде всего, организатором самостоятельной работы учащихся и их консультантом.

Обучение учащихся в МУПК также можно рассматривать как допрофессиональное (учебно-тренировочное) дифференцированное обучение по женским (повар, парикмахер, секретарь-машинистка и т. д.) и мужским (шофер, токарь, слесарь и т. д.) специальностям. Каждая специальность в МУПК может изучаться с учащимися в соответствии с реальными учебными возможностями на одном из двух уровней – базовом или углубленном, что характеризует интегрированный вариант дифференциации обучения.

Индивидуальное развитие учащихся со специальными способностями не происходит плавно и постоянно, оно управляется именно их индивидуальностью, что, в свою очередь, требует создания специальных условий для профессионального дифференцированного обучения.

Чем уникальнее развитие учащихся с художественными способностями, тем более интенсивным, динамичным должен быть процесс обучения. По мнению авторов, дифференцированное обучение учащихся со специальными способностями является персональным и невозможно без создания специального **культурологического пространства**. В таком случае характер дифференциации обучения определяется в зависимости от вида и уровня способностей самих учащихся (Покровская С.Е., 2010).

Авторы считают, что у одаренных учащихся чаще наблюдается высокий уровень их специальных способностей, именно они определяют их будущие профессиональные интересы.

В отличие от учащихся средней общеобразовательной школы, который проходит через все возрастные кризисы и личностно развивается постоянно, личностная сфера учащегося со специальными способностями часто остается неполностью сформированной к моменту, когда уже их профессиональная направленность имеет качественные и количественные характеристики (широту, интенсивность, динамизм, устойчивость и т. д.). В лицеях, колледжах и гимназиях (художественных, музыкальных и т. д.) необходимо создавать условия для формирования их специальных способностей, разрабатывать систему индивидуального стиля учебной деятельности, включающей уникальный творческий процесс и т. д.

Литература

1. Клевченя, М.С. Проблемы теории и практики дифференцированного обучения / М.С. Клевченя // Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Л.Н. Рожина, Н.А. Цыркун, А.Б. Василевский и др. – Минск, 1992. – С. 5–37.
2. Покровская, С.Е. Теория и практика дифференцированного обучения: монография / С.Е. Покровская. – Минск: ЗАО «Веды», 2002. – 170 с.
3. Покровская, С.Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения: монография / С.Е. Покровская. – Минск: БГПУ, 2010. – 208 с.
4. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М., 1975. – 182 с.
5. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М., 1989. – 192 с.