

РЕПОЗИТОРИЙ

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
дифференцированного
обучения**

Под редакцией кандидата психологических наук
Л. Н. Ружиной

МИНСК
«НАРОДНАЯ АСВЕТА»
1992

**ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Дифференцированное обучение как реализация
важнейших принципов образования**

Дифференцированное обучение — это система образования, обеспечивающая развитие личности каждого школьника с учетом его возможностей, интересов, склонностей и способностей. Оно предполагает открытость и вариативность образования и многообразие методов, средств и форм организации учебной и воспитательной работы.

Исходными методологическими предпосылками дифференцированного обучения являются диалектическая концепция развития личности, деятельностный подход к пониманию сущности обучения и воспитания, признание индивидуальности каждого школьника и системный подход к теоретическому и практическому решению основных аспектов обучения.

Общепризнано, что обучение должно быть развивающим, тем более дифференцированное. Оно направлено на развитие личности школьника, его потенциальных возможностей, склонностей и способностей. Принимая этот постулат, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения в психике учащихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет видеть начало возникновения как общих, так и индивидуальных тенденций в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее

эффективные способы помощи учащемуся в разрешении этого противоречия. Тогда будет меньше «криков» о помощи 13—16-летних «со мною вот что происходит» («Учительская газета» от 28 октября 1989 г.), отчуждения младших подростков от учителя и учения, стабильного равнодушия старшеклассников к требованиям учителей.

Принцип деятельностного подхода требует прежде всего понимания того, что обучение — это совместная деятельность учителя и учащихся, основанная на началах сотрудничества, что учебные действия, умственные и практические операции и действия, сознательная и целенаправленная регуляция собственного поведения и учения, формирование индивидуального стиля учебной деятельности являются главными продуктами учебно-воспитательного процесса. Всякое учебное действие и всякий осознанный реальный акт поведения, которыми овладевает школьник, основаны на конкретном знании и понимании. Поэтому учебное действие, практическое и умственное, самостоятельная познавательная деятельность, осознанный акт общения и поведения — это высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса, его завершением. Умение — это знание в действии. Учебное и умственное действие, сформированное в процессе усвоения определенного знания, умение и поступок являются объективными показателями психического развития растущего человека.

Принцип индивидуальности ученика, принятие его таким, каким он является, в противоположность заведомо ложному и безуспешному стремлению перевоспитать, переделать, переломить, чтобы он был как все другие, составляет психологическую основу дифференцированного обучения.

Наконец, принцип системного подхода к решению теоретических и практических вопросов различных составляющих дифференцированного обучения. Здесь речь идет о необходимости одновременного, взаимосвязанного решения вопросов материального, социально-правового, педагогического, методического, психологического и медицинского обеспечения дифференцированного обучения.

Уже первые пробные попытки введения элементов дифференцированного обучения в нынешнюю систему образования а также многочисленные эксперименты

проведенные во многих странах, показывают, что для групповых занятий по интересам и способностям детей прежде всего необходимы дополнительные помещения. Кроме того, без уменьшения количества учащихся в классах незаконно требовать от учителей введения элементов дифференциации.

Социально-правовое обеспечение дифференцированного обучения выражается в создании равных стартовых возможностей для каждого ребенка от начала и до окончания его обучения в школе. При этом особое внимание обращается на детей, нуждающихся в предварительном выравнивании готовности к обучению, в охране их здоровья, в изменении психологического климата в семье. В такой же мере дети, отличающиеся общей одаренностью или отдельными способностями, нуждаются в систематической помощи как со стороны школы, так и внешкольных учреждений. Это возможность получить дополнительные занятия со специалистами в области науки, техники или различных видов искусств. Наконец, учащиеся имеют право на выбор профиля обучения и углубленного изучения отдельных предметов, право на переход из одного класса в другой, право на выбор учителя.

Дифференцированное обучение немыслимо без наличия вариативных программ по школьным предметам, учебников и учебных пособий, дидактических средств для различных групп учащихся, без обеспечения учителей данными систематических медицинских и психологических обследований учащихся.

Тесное взаимодействие внешкольных педагогических служб — внешкольные детские учреждения, курсы повышения профессиональной квалификации учителей, педагогическое и психологическое просвещение родителей, их комиссии и советы при школах — необходимо для создания здоровой педагогической среды и культуры, для обеспечения возможностей оздоровительной, выравнивающей и коррекционной помощи учащимся, в том числе и для развития наиболее талантливых детей.

Дифференцированное обучение требует по-новому решать и «вечные» проблемы: чему учить (содержание), зачем учить (цели) и как учить (формы организации учебно-воспитательного процесса). Логически решение этих проблем должно начинаться с определения целей обучения. В Проекте концепции обще-

образовательной средней школы цели сформулированы крайне общо. «Сущность и цель общего среднего образования — развитие общих способностей личности, универсальных способностей деятельности», главная цель средней общеобразовательной школы — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать основанное на общечеловеческих ценностях мировоззрение, гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. Отмечены еще такие цели, как формирование «личностного самоопределения», «профессионального самоопределения», «развитие способности осознавать себя, свои действия, цели, мотивы», «развитие самоанализа».

Несомненно, не признать этих целей невозможно, тем более, что некоторые из них отвечают возрастным потребностям учащихся и потребностям общества. Но все дело в том, что они не представляют собой определенной системы. Этим можно объяснить то обстоятельство, что подобные цели в документах прежних реформ школы не были восприняты ни научной, ни педагогической общественностью. Они не были конкретизированы таким образом, чтобы практически влиять на учебно-воспитательный процесс школы, на целевые установки каждого учителя. Эти «иллюзорно-имманентные цели» общего развития личности» снижали эффективность обучения и воспитания, подрывали его мотивационную основу», — совершенно правильно подчеркивает В. П. Беспалько (3, с. 57).

Цели обучения и воспитания должны быть «диагностичны» т. е. «обеспечены объективной методикой диагностики степени их достижения» (там же). «Ответить на вопрос, знает или не знает ученик тот или иной материал, можно только тогда, когда известны цели его изучения. Любой учебный предмет включает целую систему различных понятий. Каждое из них используется при усвоении каких-то умений. Это может быть умение **распознавать** предметы и явления, умение их **сравнивать** и умение **использовать** понятие при решении тех или иных видов задач. Количество таких умений может быть весьма значительным. И учитель должен иметь ясное представление, какие из них входят в со-

держание целей изучения того или иного понятия. Только в этом случае итоговый контроль может быть объективным и обоснованным» (14).

Дифференцированное обучение или хотя бы введение его элементов в существующую систему образования еще в большей мере осложнит проблему целей общего среднего образования. Появление новых организационных форм образования (гимназии, лицеи и др.) требует прежде всего постановки реально осуществимых целей, определяющих профиль направленности личности учащихся, уровень их социального, профессионального и личностного самоопределения.

Содержание обучения теоретически и практически разрабатывается, когда сформулированы четкие и реальные цели обучения и воспитания. Понятно, что признание необходимости разработки вариативных программ обучения, учебников и учебных пособий для учащихся и учителей, отличающихся объемом материала, различным уровнем теоретического обобщения, различной направленностью, очень важно. Но как практически это осуществить? Возникает целый ряд психологических проблем, связанных с содержанием обучения. Содержание обучения должно быть ориентировано на те тенденции психического развития учащихся, которые являются доминирующими для каждого возраста. Иными словами, содержание обучения должно быть непосредственно полезным для учащихся, т. е. быть для каждой возрастной группы непосредственной ценностью на сегодня или на ближайшее будущее. Разработка целей и содержания обучения, как правило, не учитывала и не учитывает специфических потребностей развивающегося человека — младшего школьника, подростка, старшеклассника. Например, возрастная психология давно признала, что у учащихся начальных классов под влиянием обучения начинают развиваться рефлексивные процессы как новообразование возраста. В подростковом возрасте особенно сильно выступает потребность в осознании себя, «открытии» прежде всего различных сторон своего физического «я», волевого и интеллектуального. Известно, что старший школьник хорошо учится у того учителя, который помогает решать самую главную для него проблему — «Кем быть?», «Какой образ жизни избрать?». Находит ли все это какое-либо отражение в целях и содержании обучения?

А проблема адаптации содержания и методов обучения к различным категориям учащихся? Здесь возникает множество вопросов: определение и градуирование сложности программного материала, разработка методик для определения сложности хотя бы ключевых учебных задач, обучение способам логической организации материала и влияние их на усвоение, использование переноса, избегание отрицательной ретроакции, учет интересов и уровня развития учащихся. Как концепции структуры содержания связаны со способами или методами обучения и учения? Польский исследователь Т. Левовицкий показал, что описательная структура учебного материала наименее эффективна для всех учащихся, сильных и слабых. Объяснительная и оценочная структура материала наиболее продуктивна для способных учащихся. Менее подготовленные и слабые ученики легче и успешнее усваивают учебный материал нормативного способа изложения (22, с. 231—236). Изучение скорости усвоения материала при различной его логической организации необходимо для определения его объема и уровня обобщения, а также для построения самого дидактического процесса применительно к каждой группе учащихся, отличающихся уровнем обучаемости.

В условиях дифференцированного обучения остро встает проблема функциональности знаний. Знание научных фактов, понятий, их определений, гипотез, теорий, историко-гуманитарных явлений, событий современной общественно-политической жизни должно чему-то служить, а точнее, помогать решать жизненные проблемы. Работы по психолого-педагогическим вопросам на английском языке уже более двадцати лет переполнены инструктивными материалами, обучающими детей, начиная с 5—7 лет и кончая выпускным классом (18—19 лет), помогающими открывать и исследовать окружающий мир и самих себя. Школьники разрабатывают различные проекты, например, экологические (как избавиться от мусора, как помочь ослабевшим и отставшим от своей стаи птицам), гуманитарные (как помочь одиноким и беспомощным старикам) и др. Они учатся при этом видеть проблемы, формулировать их, разрабатывать планы их решения, выдвигать гипотезы, экспериментально проверять корректность предложенного решения, подробно разрабатывать ход изучения или эксперимента, пользоваться

инструкцией, предписывающей способы регистрации и обработки данных, их анализа, обобщения и оценки. В настоящее время эта тенденция все более усиливается и закрепляется в нормативных документах органов образования (23).

Таким образом, дифференцированное обучение и воспитание связано с неотложным решением целого ряда методологических и теоретических проблем материально-социального и педагогического характера. Научное и практическое их решение — длительный процесс опытного (эмпирического) и экспериментального введения в практику школы элементов дифференцирования. При этом необходима систематичность и объективность анализа и оценки результатов конкретных нововведений. На передний план выступают психологические проблемы — психодиагностика, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся с различными потенциальными возможностями учиться у различных учителей, способных с неодинаковым успехом работать с учащимися.

Психологические проблемы дифференцированного обучения

В литературе, посвященной вопросам дифференцированного обучения, интересы, склонности и способности учащихся рассматриваются и как основание этого типа обучения, и в значительной мере как его цель. Это упрощенное понимание основы дифференцированного обучения. Попытки практического осуществления его в школе не приводят к положительным результатам. Об этом красноречиво свидетельствует исследование М. С. Якиманской и Н. И. Юдашиной (15, с. 38). Оно «показало, что дифференцированное обучение не прямо определяет усиление интереса к выбранному учебному предмету, а зависит от состояния учебных интересов школьников, их склонностей, подготовленности по данному предмету. Углубленное изучение предмета либо мешает развитию основных интересов у учащихся с неспецифическими и аморфными интересами, либо вообще не влияет на них». А таких учащихся в математическом классе 57,6 %, а в литературном — 69,5 %. В условиях ограниченного выбора предметов (два предмета углубленного изучения) дифференцированное обучение не оправдывает

себя. «Чем разнообразнее будет школьная среда для учащихся, тем более осознанно будет осуществляться ими выбор предметов для углубленного изучения» (15, с. 39).

Психологические основы дифференцированного обучения неизмеримо шире и сложнее. Они включают как возрастные и индивидуальные особенности учащихся, так и типологические и индивидуальные особенности учителей, определяющие стиль их общения с различными учащимися, стиль их обучения.

Какие психологические признаки необходимо учитывать для типологии учащихся? Помимо интересов, склонностей и способностей, важны особенности мотивации, внимания, избирательности восприятия, особенности учебной деятельности и др. Все это многообразие индивидуальных различий можно представить в виде групп или категорий. Первая категория — это относительно устойчивые особенности, связанные с унаследованными и врожденными свойствами нервной системы, психофизиологическими свойствами функциональных процессов. К ним относятся темпераментные различия, некоторые общие и специальные способности, а также различного рода отклонения от нормы в познавательной, эмоциональной и волевой сферах. Это дети с устойчивыми особенностями ощущений и восприятий, внимания и памяти, речи, мышления и воображения, эмоционально-волевых процессов и специальных способностей. В эту же категорию включаются дети с нарушениями в развитии речи и мышления, с повышенной возбудимостью, психо-моторной заторможенностью, пониженной возбудимостью, дети инфантильные, вялые, отяжелевшие, с запаздывающим умственным развитием, с нарушениями латеральными, с мануальной и двигательной неловкостью и др.

Вторая категория индивидуально-психологических особенностей включает более изменчивые — это интересы, отношения, мотивы, самооценка, притязания, цели. Эти дети уверенные и неуверенные, с рано стабилизирующимися учебными, внеучебными и профессиональными интересами и неустойчивыми аморфными вплоть до окончания школы, с преобладанием внутренней или внешней мотивации, зависимые или полунезависимые, с отношениями, в структуре которых преобладают или познавательные, или эмоциональные, или поведенческие тенденции, с ярко выражен-

ной произвольностью или непроизвольностью познавательных процессов, установок, притязаний и целей.

Особую, третью группу индивидуальных особенностей составляют различия в учении, межличностной общении в классной группе. Это дети трудолюбивые и ленивые, ответственные и безответственные, аккуратные и неаккуратные, добивающиеся успеха, педагогически запущенные, трудные и др.

Одной из важнейших целей дифференцированного обучения является формирование у учащихся профессионального самоопределения. Исследованиями установлено, что профессиональное самоопределение становится для старшеклассников ядром их психического развития, поэтому должна быть неразрывная взаимосвязь дифференцированного обучения с формированием у учащихся профессиональных намерений.

В подготовке учащихся к выбору профиля дифференцированного обучения и предметов для углубленного изучения особенно важна их собственная активность. Вызвать ее лучше всего, связав выбор профиля обучения с решением вопроса «Кем быть?». В связи с этим в психодиагностике индивидуально-психологических особенностей школьников как основы дифференцированного обучения важное место занимают вопросы изучения профориентационных намерений. Особое внимание должны привлекать вопросы соотношения учебных и внеучебных интересов, взаимосвязь так называемых хобби школьника с теми предметами, которые, по его словам, даются легче.

Очевидно, что роль различных категорий индивидуально-психологических особенностей в детерминации успешности учебной деятельности школьника и формировании его личности различна.

Это различие влияния на успешность учения школьников зависит в свою очередь от способов учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания (7).

К способам учета индивидуальных особенностей, а следовательно, проектирования процесса индивидуального развития каждого школьника относятся:

- гибкие вариативные программы;
- разнообразные дидактические средства;
- формы организации состава класса или групп учащихся (смешанные, однородные, с двумя группами, отличающиеся уровнем развития и способностей и др.);

— обеспечение темпа изучения программного материала в соответствии с обучаемостью различных учащихся.

Знание индивидуальных особенностей учащихся, умение их выявлять, учитывать в процессе обучения и воспитания, прогнозировать их влияние на успешность учебной деятельности и развитие личности обеспечивается систематическим изучением. Эту функцию выполняет школьная психодиагностика.

Реализуя системный подход к изучению развития психики ребенка и его личности в условиях дифференцированного обучения, необходимо учитывать показатели достижений не только в какой-то сфере, например в уровне обучаемости, но и выделять более общие критерии развития личности, исходя из понимания ее целостной организации. Интеллектуальная деятельность не протекает обособленно. Потребности, мотивы, нравственная и эмоциональная ориентация прямым образом влияют на уровень активности умственной деятельности и развития способностей, резко изменяя их прямые характеристики.

Поэтому в процессе психодиагностики следует исходить не столько из наличных способностей и склонностей, сколько из возможности улучшать и изменять их под влиянием специально организованного обучения. С этой целью используются при диагностике учащихся обучающие методики, позволяющие выявлять не только зону актуального развития, но и, опираясь на нее, фиксировать индивидуальные способности ученика улучшать свои достижения под влиянием специально организованного обучения.

При этом оценивается не только изменение результата деятельности, но и то, как преобразуется сам метод ее осуществления. Таким образом, конструируя психодиагностические методики, необходимо исходить из задач не только констатации, но и планомерного развития учащихся, прослеживания качественных изменений у одного и того же ученика в процессе обучения.

Специальные психологические исследования и повседневная практика школы показывают, что индивидуальные различия между школьниками проявляются наиболее отчетливо именно в процессе специально организованной деятельности, включая учебную. Подчеркивая это обстоятельство в качестве важней-

шего показателя психического развития психологи исследуют динамику развития, а не просто отдельные статичные срезы. Без учета динамики нет и показателей развития как такового. Это особенно важно для оценки интеллектуального развития, которое представляет собою сложное, многомерное и многоуровневое образование.

Важной проблемой дифференцированного обучения является его соотношение с индивидуальным обучением. В условиях современной школы индивидуализация обучения фактически еще не ставится. Но индивидуальная помощь отдельным учащимся широко распространена в работе лучших учителей. К сожалению, наш учитель совершенно безоружен в этой деятельности. В психолого-педагогической литературе нет данных о трудоемкости усвоения различными группами учащихся программных тем учебных предметов. Нет и примерных образцов адаптации содержания программных тем к учащимся, отличающимся различным уровнем обучаемости. В методической и педагогической литературе не изучаются вопросы возможностей и ограничений отдельных методов обучения применительно к различным категориям учащихся. Без всего этого ожидать значительного повышения эффективности работы учителя в условиях дифференцированного обучения не приходится.

Как правило, большое внимание в условиях дифференцированного обучения необходимо уделять детям, которые испытывают различные затруднения в усвоении знаний, овладении умениями и навыками. Это неуспевающие учащиеся, часть из которых имеет некоторые отклонения в нервно-психическом развитии. Другая группа учащихся — это педагогически запущенные дети, трудновоспитуемые и с задержкой в психическом развитии.

Работа с детьми этих групп требует квалифицированного психодиагностического обследования. Только располагая тщательно выверенными «описаниями различных поведенческих образцов, являющихся признаками определенных свойств личности» учащегося, учителя могут выбирать адекватные коррекционные воздействия с целью наиболее полной компенсации дефектов развития. Примером такого описания одной из групп детей с задержкой психического развития, которых отличает несформированность регуляции произвольных

форм деятельности, сочетающаяся с некоторым отставанием в развитии познавательных процессов, является статья Л. И. Переслени, Е. И. Мастюковой «Задержка психического развития» (12, с. 56): «Эти дети имеют следующие особенности поведения: живость и непосредственность эмоциональных реакций, их неустойчивость, некоторый недоучет ситуации, наивность, отсутствие глубины переживания, преобладание игровых интересов над учебными, неспособность к волевому напряжению. Слабость самоконтроля при выполнении двигательных и интеллектуальных заданий, повышенная отвлекаемость на незнакомые сильные раздражители, недостаточная распределяемость внимания, переключаемость его на новый вид деятельности». Только знание признаков определенных свойств личности и «ведущего фактора в структуре дефекта» позволит правильно решать проблему группировки учащихся для адекватных коррекционных воздействий. Точно так же обстоит дело со способными и одаренными детьми в условиях дифференцированного обучения. Ориентация на так называемого «среднего» ученика должна смениться вниманием к учащимся, отличающимся ускоренным умственным развитием, ранней умственной специализацией и отдельными признаками незаурядных способностей (10). В каких условиях семьи вырастают способные дети, какие воспитательные воздействия очевидно способствуют их развитию и полной реализации их способностей в учении? Какие это дети? Чем они отличаются в общении и поведении от ровесников? Почему одни из них учатся отлично, а другие в процессе обучения вопреки своим несомненным интеллектуальным возможностям учатся плохо? Какие организационные учебно-воспитательные условия школы — на основе селекции или без нее — позволяют в полной мере развитию их потенциальных возможностей?

Проблема обучения и воспитания способных и одаренных детей уже давно приобрела не только психологическую и педагогическую актуальность, но и политическую. В условиях научно-технической революции ощущается острая потребность в талантливых специалистах. Все они учатся в общеобразовательной школе. Каким образом найти, выявить и усилить потенциальные возможности способных детей на этой стадии их развития — главная задача школы. А ведь, «по данным

П. Торренса (1962), около 30 % отчисляемых из школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверходаренные» (11, с. 90).

Поэтому очень важно уметь учителям ориентироваться в поведенческих особенностях одаренных детей. По данным многих исследователей, 2—3 % учащихся каждой школы являются одаренными детьми. Они отличаются следующими особенностями:

- физически они более здоровы;
- в начале школьного обучения они опережают ровесников и могут закончить начальную школу за половину срока;
- отличаются ненасытной любознательностью, быстрым пониманием, широкой осведомленностью, хорошей памятью, богатым словарным запасом, исключительным интересом к счету, чтению, к атласам и различного рода энциклопедическим словарям;
- качественно отличаются точностью восприятия и усвоения знаний, их организации, осмысления, особенно обобщенного и абстрактного характера;
- не отличаются от ровесников в правописании, практических занятиях, в спортивных играх;
- на уроках учатся самостоятельно, при незначительной помощи учителя. Однако в средних и старших классах многие из них учатся ниже своих возможностей в силу различных причин, вызываемых учебно-воспитательными условиями;
- они охотнее играют с более старшими детьми, очень много знают игр, изобретательнее в них, предпочитают интеллектуальные игры, такие как шахматы, анаграммы, ребусы, мозаики, любят игры, требующие большей тренировки и активности, любят групповые игры;
- рано выкристаллизовываются устойчивые научные интересы, профессиональные намерения;
- они менее склонны хвастаться, переоценивать свои знания и умения;
- меньше поддаются искушению обманывать, выкручиваться из затруднений;
- более открыты, спонтанны, экспрессивны, естественны, меньше боятся насмешек, легче переносят боль;
- больше отделены от родителей и от взрослых вообще, автономны, менее зависимы.

Многие исследователи согласны в том, что при обучении в группах, специально созданных для них,

имеют более глубокие познавательные интересы, более живое воображение, оказываются отзывчивее, воспитаннее, лучше проявляют себя в совместной работе со сверстниками, менее доминантны и более чутки к другим, уважают правила дисциплины, преодолевают различные конфликты без споров.

Следует подчеркнуть, что подавляющее большинство исследователей отмечают, что в обычных школах учителя, как правило, недооценивают способных и одаренных детей, у многих из них постоянные конфликты на уроках, другие учителя боятся их и стараются игнорировать. Не случайно уже поставлена проблема специальной подготовки учителей, способных успешно работать с одаренными учащимися.

Сложны психологические вопросы, касающиеся работы с учащимися средней и хорошей успеваемости. Здесь самое трудное — это формирование мотивов учения, формирование устойчивых специфических интересов. Как показано в работе И. Е. Якиманской и Н. И. Юдашиной (15), интересы этих ребят широкие, но недостаточно устойчивые, чаще всего неосознанные, даже аморфные, когда еще не локализованы на определенном предмете. Они выбирают предметы для углубленного изучения под влиянием внешних факторов, главным образом родителей. Поэтому для них занятия с повышенными требованиями трудны. В условиях обычной школы они нашли бы более полную реализацию своих возможностей и склонностей на уроках по другим предметам.

Материал данной работы должен предостеречь многих — организаторов народного образования и директоров, учителей и родителей. Без надлежащей подготовительной работы с учащимися, без всестороннего изучения их индивидуальных особенностей нельзя играть в открытия профилей и классов с углубленным изучением, тем более одного предмета. Серьезные последствия этого очевидны: в предпоследнем или последнем классе ученик приходит к выводу об ошибочном выборе.

Как практически решались и решаются эти и многие другие вопросы дифференцированного обучения, рассмотрим к уже имеющемуся опыту.

Из истории опыта дифференцированного обучения

Проблемы дифференцированного обучения ставились давно, еще в дореволюционной России. Они решались в духе того времени. Было три типа школ: реальное училище, гимназия и коммерческое училище. Дифференциация вводилась с первого класса и отвечала классовым целям. После революции она не была принята. В трудах А. В. Луначарского и Н. К. Крупской находим, что единая школа не должна быть единственной. До 1939 года помимо средней школы были рабфаки, в которых обучение строго дифференцировалось. Рабфаковцы готовились к определенному вузу. Рабфаки сыграли выдающуюся роль в подготовке кадров.

В послевоенное время научно-технический прогресс потребовал вновь введения в школы элементов дифференцированного обучения. Были открыты в ряде школ факультативы, но они не оправдали себя. Широкое распространение получили школы с углубленным изучением иностранного языка. Однако они также не реализуют идей дифференцированного обучения. Увеличение количества часов на изучение иностранного языка вызывает значительную дополнительную нагрузку на учащихся. Точно так же школы для одаренных детей главным образом в области математики и физики подвергались резкой критике со стороны широкой педагогической общественности за их элитарный характер. Более успешно работают специальные хореографические и художественные школы. Они мало оказывают влияние на решение теоретических и практических проблем дифференцированного обучения средней общеобразовательной школы. С 1957 года 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. Опыт этих школ, ставивших своей целью дать общее среднее образование и профессиональную подготовку на уровне третьего разряда квалификации, лег в основу реформы школы 1964 года.

Иной подход к решению этой дилеммы был реализован в школе № 710 г. Москвы с дифференцированным обучением. Были выделены 4 направления: физико-техническое, химико-технологическое, биолого-техни-

ческое и гуманитарное. Опыт работы этой школы нашел свое обобщение (13).

В последние годы возникло подлинное движение педагогической общественности за «спасение» реформы общеобразовательной школы на путях дифференциации. Об этом свидетельствует Всесоюзный семинар по дифференцированному обучению, состоявшийся в мае 1989 года и собравший учителей со всех районов страны. Предметом обсуждения был широкий круг теоретических и практических вопросов. Это прежде всего:

- цели и содержание дифференцированного обучения, принципы отбора содержания для многоуровневого обучения на всех трех ступенях образования в соответствии с готовностью к обучению учащихся, отличающихся развитием и способностями;

- медицинская, психологическая и педагогическая диагностика;

- специфика дифференцированного обучения на уроках различных школьных предметов;

- подготовка учителей для работы в группах выравнивания, в классах с уровневым обучением, с одаренными детьми;

- создание на III ступени образования различных школ по интересам, способностям, профессиональным намерениям;

- различные формы дифференцированного обучения, начиная с первого класса;

- создание педагогической среды путем психолого-педагогического просвещения родителей и различных групп населения.

Особый интерес представляют практические попытки введения элементов дифференцированного обучения в школы. Так, например, во 2-й школе г. Ровно осуществляется так называемая простая дифференциация. В школе сократили уроки на 5–10 минут, что позволило выкроить дополнительный урок. Произведено объединение учебных предметов в группы А, Б, В. Обучение в группах проводится по параллелям, классам, по желанию учащихся учиться на различных уровнях. В школе № 6 г. Барановичи учащихся VII и IX классов разделили на 3 группы по успеваемости: отличники, средние и троечники. Учащиеся IX классов разделение на группы приняли хорошо, учащиеся VII классов, наоборот, плохо. Во всех трех VII классах уроки физики вел один учитель и добился по-

ложительных результатов: неуспевающих не стало, школьники остались довольны. В IX классе эксперимент не удался.

В 1989/90 учебному году в школах Октябрьского района г. Минска была введена сверху дифференциация обучения в VII и IX классах. Учащиеся этих классов были распределены на профили и классы с углубленным изучением отдельных предметов. Распределение на профили и классы проводилось по желанию учащихся и их родителей. В декабре во всех этих классах было проведено обследование учащихся с целью выявления соответствия их действительных интересов и выбранных профилей. Были использованы методики, позволяющие определить мотивы выбора профиля и предмета. В качестве мотивов выбора выступает познавательный интерес, любимый предмет, легкость усвоения его содержания, эмоциональное самочувствие ученика на уроках, отношение к учителю, связь предметов профиля с внеучебными интересами и занятиями, связь выбранного профиля и предмета с профессиональными намерениями.

Если в ответах учащегося все эти параметры мотивации выбора отчетливо выступали, то считалось, что выбор профиля и предмета для углубленного изучения соответствует действительным интересам и склонностям учащихся. В данном случае фиксировалось полное совпадение профиля и предмета интереса учащихся. Анализ материалов обследования показал, что в VII классах такое полное совпадение — удовлетворение выбором было у 2–7 учащихся. Так, из 34 учащихся одного из VII классов химико-биологического профиля только 7 учащихся удовлетворены выбором. Остальные же или не очень удовлетворены, неудовлетворены, желают сменить профиль и, наконец, не уверены в определенном решении. У учащихся IX классов показатели немного лучше.

Таким образом, попытки вводить дифференцированное обучение или хотя бы элементы его в структуре традиционной общеобразовательной школы показывают, что идеи дифференцированного обучения чрезвычайно трудно практически разрешать. Становится очевидным, что дифференцированное обучение требует системного подхода к решению многочисленных как теоретических, так и практических проблем.

Что показывает зарубежный опыт дифференцированного обучения?

В странах Западной Европы и Северной Америки дифференцированное обучение повсеместно. Классическим примером является школа Англии. Уже пятилетних детей делят на две группы в соответствии со степенью умственного развития. Программа занятий в «сильных» и «слабых» группах неодинакова. В возрасте 7 лет дети переходят в четырехгодичные начальные школы. С первого же года обучения учащихся на основании оценок, получаемых в школе для малышей, а иногда и тестовых испытаний, разделяли на три потока: А — наиболее развитые, В — средние и С — слабые.

В каждом потоке содержание и методы обучения имеют свои специфические черты. Даже при одинаковом объеме учебного содержания логический уровень и темпы его изучения разнятся значительно.

После окончания начальной школы дети в возрасте 11 лет продолжают учебу в системе среднего образования. Дифференциация учащихся в соответствии с уровнем «умственной одаренности» здесь особенно ярко выражена. Вплоть до конца 70-х годов при переходе из начальной школы в систему среднего образования около 50 % учащихся подвергались тестовым испытаниям. Это вызывало у прогрессивной общественности резкую критику.

В системе среднего образования, начиная с середины 40-х годов, имеются средняя современная школа, средние технические школы и грамматические. В 60-е годы начали широко вводиться так называемые объединенные школы с 6-летним обучением. Во всех этих школах, отличающихся и по целевым установкам обучения, и по содержанию, и по методам обучения, осуществлялась и продолжает осуществляться дифференциация обучения на основе отбора учащихся по уровню их способностей и профессиональным намерениям. Так, в грамматической школе полный срок обучения 7 лет. Первые три года занятия ведутся по одинаковой программе для всех учащихся. В IV классе происходит распределение на параллели А, В и С. В параллель А, имеющую, как правило, гуманитарный уклон, направляются самые сильные ученики. Параллель В предназначена для тех, чьи учебные успехи в целом оказались более скромными или если эти дети обнаружили склонность к изучению предметов естественно-математического цикла. Наконец, в парал-

лель С попадают наименее успевающие дети, не обнаружившие специального интереса и способностей ни к естественно-математическим, ни к гуманитарным предметам. На этом этапе дифференциации учащиеся разных параллелей изучают одни и те же предметы, но с разной степенью глубины.

В V классе дифференциация усиливается. Значительное число учащихся гуманитарного направления не изучают естественных наук, остальные знакомятся с ними весьма поверхностно. В то же время специализирующиеся по естественно-математическому циклу проходят более углубленные курсы физики, химии и биологии. Во всех параллелях более или менее аналогичные программы сохраняются только по английскому языку, предметам эстетического цикла, религии и физкультуре.

По окончании V класса учащиеся сдают экзамены на аттестат зрелости так называемого «обычного уровня». Затем более половины из них оставляют грамматические школы, и на этом кончается период их общеобразовательной учебы. Оставшиеся завершают обучение в грамматической школе в двухгодичном VI классе.

Здесь дифференциация обучения принимает особенно дробный характер. В рамках гуманитарного и естественно-математического отделений создается ряд узкоспециализированных направлений. И именно тем 2—3 предметам, по которым специализируется учащийся, он уделяет основное внимание, затрачивая на них не менее $\frac{2}{3}$ всего времени. Экзамены так называемого повышенного уровня, которые сдают выпускники VI класса, включают предметы по узкой специализации. Индивидуализация обучения принимает здесь крайние формы: для каждого учащегося создается особый вариант учебного плана и особое расписание занятий. Значительную часть времени учащиеся работают самостоятельно или маленькими группами под руководством тьютора — руководителя самостоятельной работы учащихся, который назначается из числа наиболее подготовленных учителей.

В настоящее время английская школа снова реформируется. Усиливается централизация управления, большая унификация учебных программ и увеличение предметов для обязательного изучения. Дифференциация обучения принимает ярко выраженный и все-

охватывающий характер. Около 50 % учебного времени отводится на обязательные предметы, основное время на изучение по выбору, начиная с IV класса (возраст учащихся — 14 лет). Учебные дисциплины по выбору группируются в блоки, из которых учащиеся в зависимости от школы должны выбрать большее или меньшее количество предметов. Как правило, школы предлагают 5 блоков обязательных предметов по выбору (4).

Представляет большой интерес, как осуществляется подготовка учащихся к выбору главных предметов.

В научно-методической литературе Англии уделяется огромное внимание подготовке школьников к выбору главных предметов, которые они будут изучать в IV—VI классах. Те из школьников, которые будут продолжать обучение в VI классе, также занимаются по программе, основу которой составляют выбранные к концу третьего класса предметы.

Непосредственно за подготовку учащихся к выбору главных предметов отвечают групповые (классные) воспитатели и учителя, осуществляющие профориентационную работу. Но обычно в это дело вовлекаются широко советники служб по трудоустройству молодежи, родители и консультанты по персональным делам. Так как обучение в средней школе имеет своей главной целью подготовку учащихся к жизни или, как чаще всего выражаются в литературе, к взрослой жизни в мире труда, то школа должна прежде всего помочь каждому школьнику выбрать направление или профиль своего среднего образования. Главные или принципиальные предметы и рассматриваются как основа будущей профессии, а сам процесс выбора их как первый этап профессионального самоопределения учащихся. Разумеется, что английские специалисты профориентации и учителя хорошо знают, что в 14—15 лет подавляющему большинству школьников чрезвычайно трудно осуществить выбор профессии. Поэтому выбор главных предметов считается первой серьезной акцией школьника, которая подготавливает его к более жизненно важному акту — выбору профессии в 16 или 18 лет. Это первая предпосылка выбора главных предметов.

Учет интересов, склонностей и способностей учащихся, подчинение содержания обучения интересам и потребностям школьников — это второй тезис, лежа-

щий в основе дифференциации в обучении старших школьников. Третьим, внешним, основанием дифференциации является реальный успех школьников в изучении отдельных предметов. Понятие успеха или неуспеха в изучении отдельных школьных предметов глубоко внедряется в сознание учащихся. Разработаны различные методические руководства, которые должны помочь учащимся разобраться в том, почему им одни предметы даются легче, а другие нет, как самому школьнику определить устойчивый интерес или склонность к отдельным предметам. Идея навстречу потребностям школьников, в последние годы в английских школах все шире делается попытка создания так называемых интегрированных предметов, например, английского языка и современных иностранных языков, математики, физики, биологии. Наконец, считается, что правильно осуществленный выбор группы предметов в соответствии с интересами, склонностями и способностями учащихся значительно усиливает положительную мотивацию их учения, поэтому успешное овладение выбранными предметами определяет более быстрое вхождение в будущую профессию.

Подготовка учащихся к выбору группы главных предметов — сложная и ответственная задача, стоящая перед школами, органами образования и родителями. Она не может сколько-нибудь успешно решаться без помощи со стороны научно-исследовательских центров, которые разрабатывают различные учебные и методические материалы для школьников, учителей и родителей, материалы для обследований.

Основными принципами организации подготовки учащихся к выбору группы предметов являются следующие:

1. Учителя школы должны предоставить учащимся широкий, подвижный и практически жизнеспособный выбор.
2. Выбор группы предметов учащимися должен быть осознанным.
3. Выбор предметов в 14 лет должен учитывать все стороны развития личности: индивидуальную, образовательную и профессиональную.
4. Выбор должен основываться на реальных достижениях ученика и его потенциальных возможностях.
5. Выбор предметов, подобно профессиональному

воспитанию, должен рассматриваться не как событие, а как процесс.

6. В процессе подготовки учащихся к выбору группы предметов должны быть проведены консультации со всеми, кто разделяет ответственность за принятие решения: родители, учащиеся, воспитатели, учителя профессии, учителя-предметники, профессиональные советники служб.

Как планируется система работы по подготовке учащихся к выбору группы предметов? Программа работы включает следующие шаги:

1. Школа определяет группы предметов, которые она может предложить учащимся для выбора.

2. Учителя профессии и воспитатели проводят занятия с целью формирования у них понятия о выборе.

3. Обсуждение со всеми заинтересованными сторонами данных оценок по предметам.

4. Практические советы о выборе сначала обсуждаются с учащимися, а затем с родителями.

5. Ученики получают индивидуальное руководство.

6. Учителя регистрируют выборы школьников.

На занятиях один раз в неделю с учащимися проводятся беседы и тренировочные упражнения. Учащиеся совместно с учителем составляют вопросник примерно такого содержания:

1. Какие учебные предметы особенно интересуют меня?

2. Какими специальными умениями я должен владеть, чтобы иметь успех в изучении их?

3. Какие предметы может мой учитель порекомендовать мне для выбора, какие — родители?

4. Какой предмет я считаю сейчас наиболее важным для меня?

5. Если мои профессиональные намерения изменятся, подойдет ли мой выбор профиля для планируемой новой профессии?

6. Как много профессий я закрою для себя выбором профиля?

7. Изменятся ли мои способности по мере моего взросления?

В процессе обсуждения этих вопросов школьники получают не только понятие о принятии решения о выборе, но и тренируются на различных примерах, взятых из повседневной жизни. Так, первое занятие посвящается выбору главных предметов; на последую-

щих вопросы профессиональных намерений и связь их с выбранными предметами: кем я мечтаю стать? Кем я буду? Помогут ли выбранные предметы стать тем, кем я мечтаю быть? А способен ли я быть тем, кем хочу быть? Что следует мне делать? Кто мне поможет убедиться в правильности выбора профиля обучения и профессии?

Как учителя относятся к отдельным вопросам дифференцированного обучения?

Среди английских учителей нет единого мнения в отношении как тестирования, так и внутришкольной селекции на основе успеваемости. В одних школах не принимают в расчет данных об умственной одаренности детей начальной школы, в других, наоборот, учитывают их. Что же касается деления учащихся на потоки в соответствии с успеваемостью и интересами учащихся, то эта практика поддерживается, очевидно, большинством учителей. Основным аргументом в пользу распределения учащихся на потоки является утверждение о том, что учителю легче работать с классом примерно одинакового уровня умственного развития учащихся, что возможно лучше осуществлять индивидуальную работу, а также избрать тот или иной темп обучения.

А между тем, в английских педагогических журналах имеется немало материалов, в которых приводятся данные о том, что обучение детей в смешанных по способности и успеваемости группах более эффективно. Большое количество статей, посвященных этой жгучей проблеме, можно найти в журнале «Форум». Так, в одной статье показывается, что учебную программу повышенной трудности, готовящую школьников к поступлению в университеты и колледжи, в VI классе начали и учащиеся, которые раньше были определены в потоки для более слабых. Многие из этих учащихся проявляли настойчивость, трудолюбие и добились хороших результатов. В другой статье утверждается, что менее способные много выиграли, занимаясь в смешанных группах, а более способные тоже получили пользу, поскольку им приходилось давать пояснения слабым ученикам. Контакт между учениками, имеющими разные уровни умственного развития, полезен как в педагогическом, так и социальном отношениях. В смешанных группах у учащихся усиливаются мотивы учения, поэтому уровень знаний не только не снижается, а

повышается. Особенно значительны достижения в нравственном развитии детей. Учащиеся с посредственными способностями в общих разнородных группах освобождаются от сознания своей ограниченности, начинают охотнее заниматься и приучаются к групповой работе над учебным материалом.

К началу 80-х годов стало понятно, что различные способы организации дифференцированного обучения, основанные на селекции учащихся по способностям и распределении их на отдельные классы, потоки и группы, имели малый успех. Поэтому уже в конце семидесятых годов начали разрабатываться новые подходы к решению проблем дифференцированного обучения. Так, в скандинавских странах разработаны новые рекомендации учителям и школам, которые советуют им осуществлять дифференцированное обучение в рамках класса. Обучение детей с различными уровнями подготовленности и способностей и даже с некоторыми физическими недостатками в одном классе с нормальными детьми — это и есть действительное осуществление принципов демократизации и гуманизации образования. Такое понимание целей и задач начального и среднего образования и организационных форм их реализации усиливается во многих странах. В связи с этим потребность в дифференцированном обучении становится все более острой. Успешное решение практических вопросов дифференцированного обучения в классах, объединяющих различные группы учащихся, в том числе и слабоуспевающих и с физическими недостатками, всецело зависит от возможностей учителей оказывать необходимую помощь каждому ученику в классе.

Особенно большой интерес представляют работы, в которых дается анализ многочисленных попыток практического решения вопросов дифференцированного обучения. Остановимся на анализе тщательно разработанной концепции дифференцированного обучения в младших классах и осуществляемый в 18 школах г. Броцлава в Польше (24, 25). Автор работы К. Васильковска показывает: как реализуется разработанная дидактами концепция дифференцированного обучения? Какие аспекты концепции — дидактические или организационные — наиболее приемлемы? Какой характер дифференцированного обучения — выравнивающий или расширяющий — более близок учителям? Явля-

ются ли способные учащиеся предметом такого же внимания, как и учащиеся с недостатками в развитии и трудностями в учении? Каким образом происходит распределение учебных заданий среди учащихся на уроках? Как учителя осознают системный характер дифференциации и как они относятся к отдельным проблемам и что конкретно они успевают делать?

В условиях единой общеобразовательной школы на современном ее этапе (польской) дидактическая концепция дифференцированного обучения, учитывающая системный подход к решению практических вопросов дифференциации, не в состоянии учесть особенности школы, ее кадры, материальные возможности, особенности контингента учащихся. Поэтому негативные стороны концепции приводят к серьезным отрицательным последствиям. Дирекция школы осуществляет плановые, координационные и контрольные функции дифференцированного обучения. Однако во всех 18 школах были только общие указания. Поэтому фактически никто не проводил работу с учащимися с различным психофизическим развитием; со способными детьми первых классов; с помощью внеурочных развивающих игр и развлечений; не помогал способным учащимся перейти в другой класс в течение учебного года; не направлял способных детей на психологическое исследование; не проводил занятия в кружках хореографии, ритмики, плавания, иностранных языков.

Во всех школах постулировали многоуровневое обучение, но на практике оно осуществлялось без специального контролирования и учета результатов.

Самый большой интерес проявляли к работе по выравниванию и коррективной гимнастике.

Исследование показывает, что главным субъектом дифференцированного обучения является учитель, чаще всего классный руководитель. Учителя-классные руководители определяли размеры дифференциации уровня знаний и умений у своих учащихся, используя единообразные тесты знаний, но без помощи со стороны консультантов по психодиагностике. Кроме того, классные руководители принимали участие в медицинских обследованиях, коррективовочных гимнастических занятиях в 35 (из 41) группах. Все это приводило к чрезмерным перегрузкам, что отрицательно сказывалось на подготовке к урокам с использованием дидактической дифференциации. Поэтому 60 учителей пер-

вых классов признавались, что дифференциация на уроках была случайной, а не систематической, целенаправленной и запланированной. И хотя были убеждены в преимуществе уровневго обучения, на практике они отказались от него. Они считают, что дифференциация на уроках в нынешних условиях — дело нереальное. Чаще использовали индивидуальные задания, дополнительные легкие и трудные задания отдельным учащимся. Дифференцированная проверка знаний проводилась только в двух классах. Главная причина всего этого — отсутствие дифференцированных заданий в учебниках, отсутствие надежных тестов знаний.

Посещение уроков показало, что только на 10 уроках в первых классах из 123 зафиксировано многоуровневое обучение. Чаще всего выступала дифференциация уровня помощи отдельным учащимся, при этом было это также спонтанно, а не запланировано. Явно преобладали элементы дифференцированного решения организационных задач над дидактическими. Это негативно сказывается на результатах учения детей. Различия в уровнях подготовки детей к школе не выровнялись, кроме единичных случаев.

В общих выводах этого исследования подчеркивается, что ранняя, с первого класса обучения, дифференциация требует огромной подготовки. Прежде всего необходима надежная психодиагностика еще до школы. Деление учащихся I класса на группы по уровню обучения имеет свои достоинства. Однако негативные последствия перекрывают их. Возможно, это следствие плохо организованного обучения. Лучше удастся осуществить компенсацию в развитии детей через группы выравнивания, чем через осуществление многоуровневого обучения. Продолжительность обучения детей в группах выравнивания имеет серьезные негативные последствия на детей, на положение ученика в классе, на межличностные и межгрупповые отношения в классах. Вначале подавляющее большинство детей I класса не осознают деления на группы по уровням. Но находятся дети, которые выражают негативное отношение к тем одноклассникам, которые посещают группы выравнивания, а следовательно, находятся на третьем уровне обучения. По мнению всех учителей, разделение детей II и III классов на группы по уровням вызывает серьезные воспитательные проблемы. Лучшие резуль-

таты имеют внеурочные дополнительные занятия выравнивающего характера.

Почти все учителя нуждаются в серьезной специальной подготовке. Опыт дифференцированного обучения в шведской школе также поучителен. С 1962 года началось введение дифференцированного обучения в VII—VIII классах с ориентацией на английский язык и математику. Выбор предметов и профилей обучения был свободный, без группировки классов и специальных программ. Но в старших классах по мере наличия квалифицированных учителей создавались классы для учащихся по интересам и способностям. Дифференциация обучения связывалась с программированием, и в этом случае практические вопросы решались несколько успешнее. Однако в целом оно шло плохо. Главная причина этого — сопротивление учителей. Поэтому, несмотря на усилия педагогов, общая картина образования на 1980 год — традиционное обучение (27, с. 39—50).

Таким образом, дифференцированное обучение считается главным путем обеспечения удовлетворения каждого учащегося в получении образования. Однако, как считают участники скандинавского семинара по вопросам дифференцированного обучения с участием видных специалистов из США и Англии (27), теоретические и практические проблемы остаются трудно разрешимыми. Поэтому различные способы организации дифференцированного обучения имеют малый успех, в особенности группировка учащихся по уровню способностей. Трудности состоят в адаптации содержания и методов обучения к многообразию индивидуальных особенностей каждого учащегося, в определении времени, необходимого для эффективного изучения программного материала каждым школьником, в способах учета, контроля и оценки достижений школьника. Особенно отчетливо выступают трудности в преодолении негативных воспитательных последствий дифференцированного обучения.

Подготовка учителей к осуществлению целей и задач дифференцированного обучения

Дифференцированное обучение предъявляет более высокие требования к профессиональной квалификации учителя и его личностным качествам, чем унифици-

рованное, направленное на так называемого среднего ученика. Учить по-разному — значит разрабатывать и содержание, и организационные формы, методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным возможностям и особенностям каждого ученика с целью обеспечения оптимальных условий для его развития.

В изменении собственной технологии обучения посредством освоения все новых и более эффективных приемов и методов работы с учащимися проявляется мастерство и творчество учителя. Он вносит изменения в цели и задачи обучения и воспитания конкретных групп учащихся, в содержание и его структуру, изменение в формы организации дидактического процесса, в методы и средства, обогащая их новыми приемами и способами применения, в общение с классом, группами и отдельными учащимися, с коллегами по школе и с родителями и т. д. И если эти изменения положительно сказываются на характере учения детей, то их можно считать элементами педагогического творчества учителя.

Специальное исследование (28) показывает, что в работе учителя-предметника можно выделить несколько групп творческих решений дидактических проблем, касающихся содержания обучения, подготовки и использования дидактических средств, методов и приемов обучения и форм организации учебного процесса.

1. Существующую известную форму организации процесса учитель наполняет новым, оригинальным содержанием. Многие учителя увлечены творческим поиском дополнительного интересного и доступного для учащихся различного уровня успеваемости учебного материала. Они вводят новые не только отдельные научные факты, примеры и учебные задания, но и темы, ставят новые проблемы. С целью разгрузки программы производят интегрирование материала различных разделов в блоки. Используют неповторяющуюся форму организации материала. Изменяют структуру учебных заданий. Подбирают материал различного уровня обобщенности или проблемности для способных и менее способных учащихся. Производят многоуровневую переконструировку учебного материала, сочетая с различными способами его изучения.

2. Учитель использует известные дидактические средства или создает собственные новым, оригиналь-

ным способом; организует учащихся и вместе с ними подготавливает серии тематических средств и использует их в необычных условиях.

3. Учитель использует новые, неизвестные методы или оригинальные варианты известных методов, применяет их по-другому, в различных условиях; обогащает широко принятые методы различными приемами и дидактическими средствами.

4. Учитель вводит новые элементы прежде всего в прочную форму организации учебного процесса: дифференцированное групповое обучение; с проблемными заданиями; различные виды самостоятельной работы; внеурочные занятия.

Творческие преобразования чаще всего наблюдаются по убывающей в содержании обучения, дидактических средствах, методах обучения, организации процесса обучения.

Реже всего элементы творчества учителя проявляются в методах обучения и способах организации учебного процесса. Особенно трудно учителям находить более эффективные приемы, направленные на развитие учебной деятельности школьников: усиление положительной внутренней мотивации, развитие процессов понимания посредством использования различных способов объяснения, стимулирования познавательной работы, используя различные оценочные действия.

Обучение как сотрудничество учителя и учащихся основано на общении. Оно — ткань учебно-воспитательного процесса. У учителей отчетливо выступают устойчивые тенденции к определенному стилю общения. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Преодоление учителем недостатков авторитарного, демократического и либерального стилей — очень трудное дело. Вот почему особенности общения учителя с различными учащимися по уровню их развития, по особенностям их интересов, склонностей и способностей, по мотивам и стилю их учения, по психологическому складу их личности определяют успех или неуспех в обучении и воспитании. Постоянная коррекция своего восприятия учащихся, понимание их потребностей и тенденций их развития, эмпатия как сопереживание и сочувствие им, вера в их силы и возможности, ответственность за их будущее — все это и составляет основу творческого общения учителя с учащимися.

Объективными показателями творческого общения

могут служить тактические изменения в вербальных и невербальных контактах, их частота, система, справедливое распределение времени на каждого учащегося, положительная эмоциональная окраска контактов и ответных реакций и комментариев ответов и поступков.

Изменения в стиле общения — наиболее трудны и поэтому редкие. Они зависят от основополагающих особенностей личности. Вот почему советы изменить манеру общения и отношений не имеют успеха. Нужна тренировка под руководством кого-то.

В связи со всем этим необходима или целенаправленная подготовка и переподготовка учителей к обучению детей в условиях дифференцирования или специальный отбор их для работы с учащимися различных категорий. Особенно большое внимание уделяется изучению учителей, наиболее успешно работающих со способными учащимися. По материалам, рассыпанным в многочисленных журналах и монографиях, можно представить их наиболее специфические особенности (11). К ним относятся: интеллигентный и знающий, имеет широкие интересы, много работает и ориентирован на достижения, организован, энтузиаст, обладает чувством юмора, понимает и принимает одаренных детей. К этим особенностям можно добавить характеристики учителей, способных побуждать детей к творчеству: побуждает учащихся учиться самостоятельно, усваивать фактические знания, что позволяет им мыслить разносторонне, решать открытые задачи многими способами; не торопится оценивать идеи, мысли учащихся до тех пор, пока они их не продумают и сформулируют; поощряет подвижность мысли; принимает вопросы и предложения учащихся очень серьезно; позволяет учащимся работать с самыми разнообразными материалами и при самых различных условиях; помогает учащимся учиться преодолевать неудачи и фрустрацию, добиваться новых успехов, избегая при этом быстрых и легких.

Кроме указанных особенностей личности, учителя способных учащихся обладают специфическими знаниями, умениями и опытом. По данным сравнительного изучения учителей и учащихся обычных школ и учителей, успешно работающих с одаренными, проведенного Д. А. Сиск (11), выделяются такие особенности, как знание природы и потребностей одаренных; новых достижений в обучении; важных современных

исследований; процесса психического развития детей; специальных методов обучения; владение педагогической и психологической диагностикой; умение консультировать и руководить; находить, изобретать такие формы учебной деятельности, которые вовлекают все познавательные функции; умение стимулировать необходимые эффективные условия (мотивы, чувство уверенности и др.); ставить вопросы, требующие дивергентного мышления.

Наконец, широкую известность получили 20 советов учителю, как развивать творческие способности у одаренных детей, сформулированных С. П. Терренсом (26, с. 760—761):

1. Подхватывай мысли учащихся и оценивай их тут же, подчеркивая их оригинальность, важность и т. п.
2. Усиливай впечатлительность детей на новое в его области интересов (животные, техника, искусство).
3. Поощряй оперирование предметами, материалом, идеями. Ребенок пытается практически решать исследовательские задачи.
4. Учи детей систематической оценке каждой мысли. Никогда не отрицай, не отбрасывай ее.
5. Выработывай у учащихся терпимое отношение к новым понятиям, мыслям.
6. Не настаивай на запоминании схем, формул, одностороннего решения, где имеется много способов.
7. Культивируй творческую атмосферу — учащиеся должны знать, что творческие предложения, мысли класс встречает с признанием, принимает их, использует.
8. Учи детей ценить свои и чужие мысли. Очень ценно фиксировать их в блокноте, тетради, например на экскурсиях.
9. Часто ровесники относятся к способным детям агрессивно, насмешливо. Это необходимо предупредить. И лучшим способом является объяснение способному, что это обычно, и развивать у него терпимость и уверенность.
10. Подбрасывай интересные факты, случаи, технические и научные идеи.
11. Рассеивай страх у талантливых детей, вызываемый произведениями искусства. Главный способ — рассказывай об истории творческой лаборатории художника, ученого и др.
12. Стимулируй и поддерживай инициативу уча-

щихся, самостоятельность. Подбрасывай проекты, которые могут увлечь.

13. Привязывай талантливых к какой-либо действительной проблеме, чтобы они носились с ней.

14. Создавай проблемные ситуации, требующие альтернатив, прогнозирования, воображения.

15. Создавай поочередно периоды творческой активности в школах. Многие гениальные решения приходят в такие фазы.

16. Помогай овладевать техническими средствами для записи и т. д.

17. Развивай критическое отношение.

18. Побуждай доводить начинания до логического завершения.

19. Помогай учащимся захватывать смежные, пограничные, отдаленные области устойчивому интересу.

20. Воздействуй собственным примером.

Дифференцированное обучение требует от учителя высокой профессиональной подготовки и специальных личностных качеств. Как показывает наиболее фундаментальное экспериментальное исследование, проведенное под руководством Гюнтера Клауса (7), учителю необходимы знания психологических и особенно дифференциально-психологических закономерностей. Эти закономерности приводятся им в форме практических советов:

— Будьте внимательными к каждому ученику.

— Уважайте индивидуальность каждого школьника.

— Используйте воспитательные возможности коллектива.

— Уделяйте внимание начальной стадии.

— Подвергайте свой «образ ученика» критическому пересмотру» (7, с. 142—160).

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели. М., 1987. 207 с.
2. Барбарига А. А. Оценка результатов обучения в английской средней школе // Советская педагогика. 1989. № 7. С. 133—138.
3. Беспалько В. П. Общее среднее образование — педагогическая система // Советская педагогика. 1988. № 6. С. 56—60.
4. Воскресенская Н. М. Дифференциация обучения в школах Англии // Советская педагогика. 1988. № 12. С. 118—123.
5. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 80—88.

6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.

7. Клаус Гюнтер. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987. 175 с.

8. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969. 278 с.

9. Концепция общего среднего образования // Учительская газета. № 100. 1988. 23 авг.

10. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98—107.

11. Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88—97.

12. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 55—62.

13. Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением / Под ред. Н. И. Мельникова. М., 1962.

14. Талызина Н. Ф. Контроль и его функции в учебном процессе // Советская педагогика. 1989. № 3. С. 11—16.

15. Якиманская И. С., Юдашина Н. И. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 32—39.

16. Bennett N. Teaching Style and Pupil Progress. London: Open Books Publishing, 1976, XIV, 215 p.

17. Borzym I. Uczniowie zdolni. W-wa, PWN, 1979, 283 s.

18. Bolster A. S. Toward a more effective model of research on teaching. Harvard Educational Review, 1983, Vol. 53, № 3, pp. 294—309.

19. Buchman M. Role over Person: Justifying teacher Action and Decision. Scandinavian Journal of Educational Research, 1987, Vol. 31, № 1, pp. 1—17.

20. Coladarci Th., Gage № 2. Comprehension and attitude as predictors of implementation of teacher training. Journal of teacher education Wash., 1982, Vol. 33, № 1, pp. 31—35.

21. Kremer L. Locus of Control. Attitudes toward Education and Teaching Behaviors. Scandinavian Journal of Educational Research, 1982, Vol. 26, № 1. pp. 1—11.

22. Lewowicki T. Indywidualizacja kształcenia: Dydaktyka różnicowania. W-wa: RWN, 1977, 334 s.

23. Metz M. H. Classrooms and Corridors. The crisis of authority in desegregated Secondary Schools. Univ. of California Press, Borkely, 1978, 275 p.

24. Piasta W., Potyrała B., Wasylkowska K. Różnicowanie kształcenia wczesnoszkolnego. Wrocław, 1982, 95 s.

25. Potyrała B., Wasylkowska K., Piasta W. Zakres i konsekwencje różnicowania uczniów. W-wa, 1987, PWN, 109 s.

26. Psychologia. Pod redakcją T. Tomaszewskiego. W-wa, PWN, 1975, 891 s.

27. Sovik Nils et al. On Individualized Instruction. Theories and Research. 1981. Oslo. Universitets for laget. P. 243.

28. Stasienko T. Twórczasc dydaktyczna nauczycieli polonistow. Wrocław, 1982, 112 s.

29. Zaborowski L. Psychospoleczne problemy pracy nauczyciela. W-wa, WSZJP, 1986, 142 s.