

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Присутствие в педагогической науке и практике проблемы дифференциации предопределяется наличием общепедагогического принципа индивидуального подхода, отражающего тот бесспорный факт, что каждый обучающийся имеет только ему присущие свойства, которые должны учитываться в образовательном процессе. В условиях массовой школы дифференциация является одним из реальных способов, позволяющих на практике реализовать указанный принцип, создать возможности для развития учащихся.

Несмотря на то, что проблемы дифференциации находятся в поле зрения исследователей долгое время /термин "дифференциация" стал широко употребляться в педагогической литературе в конце 50-х годов, однако то явление, которое он обозначает, существует в педагогической науке и школьной практике, как мы уже видели, значительно раньше/, её актуальность не снижается. Возникают всё новые и новые аспекты, которые необходимо исследовать, чтобы улучшить качество предоставляемого современными средними учебными заведениями образования.

Анализ современной литературы по интересующей нас проблеме показывает, что в качестве наиболее актуальных могут быть выделены следующие вопросы дифференциации: её сущность, основания, организационно-педагогические формы осуществления, содержание, приёмы дифференцированного обучения и пути, обеспечивающие их эффективное применение. Сущность дифференциации школьного образования мы раскроем в следующем разделе. Остальные проблемы рассмотрим более подробно сейчас.

Основаниями для дифференциации обучения, как полагают исследователи данной проблемы, являются индивидуальные признаки обучающихся. В педагогической литературе нет единого мнения о том, какие именно свойства учащихся должны быть положены в основу дифференцированного обучения. Материал, представленный далее, свидетельствует об этом.

Так, И.М.Чередов предлагает учитывать "два доминирующих качества в учебных успехах школьников — обучаемость и учебную работоспособность" [121, с. 38]. Исходя из сочетания уровней обучаемости и работоспособности, исследователь определяет учебные возможности школьников, которые могут быть: а/ высшими; б/ высокими; в/ средними; г/ низкими. Например, учащиеся, чьи учебные возможности Чередов характеризует как высокие, должны иметь: а/ высокий уровень обучаемос-

ти и работоспособности; б/ высокий уровень обучаемости и средний уровень работоспособности; в/ средний уровень обучаемости и высокий уровень работоспособности [121, с. 42]. Автор предлагает критерии выделения уровней обучаемости и работоспособности.

А.А.Кирсанов полагает, что реализация индивидуального подхода должна осуществляться на основе типа высшей нервной деятельности, черт характера, уровня подготовки школьников и своеобразия их интересов. Автор отмечает, что под уровнем подготовки он понимает "уровень знаний, умений и навыков, а также приёмов, способов учебной/умственной/ деятельности, которые необходимы ученику для овладения новым учебным материалом" [45, с. 231].

И.Э.Унт "к особенностям учащихся, которые в первую очередь следует учитывать при индивидуализации учебной работы", относит: "1/ обучаемость, т.е. общие умственные способности /в том числе креативность, а также специальные способности/; 2/ учебные умения; 3/ обученность, которая состоит как из программных, так и внепрограммных знаний, умений и навыков; 4/ познавательные интересы /на фоне общей учебной мотивации/" [116, с. 31]. И.Э.Унт пишет о необходимости учитывать и другие психические и физические особенности, оказывающие специфическое влияние на осуществление ребёнком учебной деятельности. При этом она отмечает, что нахождение реальных возможностей для учёта психических и физических особенностей ребёнка — проблема не дидактическая [116, с. 31].

В своём исследовании Е.С.Рабунский выделяет следующие основные критерии общей типологии школьников: 1/ действенность мотивации учения; 2/ уровень знаний, навыков и умений; 3/ уровень познавательной самостоятельности; 4/ уровень организованности в учении [103, с. 141].

Такое различие мнений /а на самом деле их гораздо больше, мы представили здесь минимум/ относительно свойств, которые должны быть положены в основу дифференциации /индивидуализации/ обучения, свидетельствует о сложности этой проблемы. Каждое из названных свойств как по отдельности, так и в совокупности с другими, действительно оказывает большое влияние на осуществление школьниками учебной работы. Однако учесть их все в реальном учебном процессе, протекающем в разнородных по своему составу классах, представляется весьма затруднительным. Учитывая это обстоятельство, в школы стали внедрять организационно-педагогические формы обучения, обеспечивающие объединение детей в группы однородного состава. Среди

них назовём: факультативы, классы с углублённым теоретическим и практическим изучением предметов, а также профильные и выравнивающие. Каждой из названных форм в литературе уделяется определённое внимание. Остановимся и мы на этом вопросе более подробно.

Факультативные занятия введены в общеобразовательную школу на основе партийно-правительственного постановления "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы" от 10 ноября 1966 года. Они предназначались для углубления знаний учащихся по физико-математическим, естественным, гуманитарным наукам, развития их разносторонних интересов и способностей. Предполагалось также, что внедрение в практику новой формы учебных занятий будет способствовать поиску перспективных направлений совершенствования учебного процесса. Посещение факультативов учащимися определялось как добровольное, в их выборе учащийся также был свободен.

Занятиям по выбору учащихся, к которым и относились факультативы, придавалось большое значение. Благодаря новой форме учебной работы создавалась возможность отразить в школьном образовании современные достижения науки, техники, культуры, учесть местные условия, особенности работы каждой школы и при этом не изменять основной учебный план, программы, учебники. Отмечалось, что "занятия по выбору учащихся позволяют сделать курс средней школы более доступным для учащихся /путём исключения из обязательного объёма тех знаний, овладение которыми необходимо лишь для части учащихся/ и одновременно более глубоким в научном отношении /путём предоставления учащимся возможности сосредоточиться на небольшом цикле дисциплин, соответствующих их интересам и склонностям" [2, с. 80]. Свидетельством того, что факультативам придавалось большое значение, являются факты создания при НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук Научного совета по проблеме углублённого изучения отдельных учебных предметов по выбору учащихся, созыва научных конференций, посвящённых этой новой форме учебных занятий.

Однако, как показала практика, многие учителя превращали факультативы в дополнительные занятия по основным школьным предметам, во время которых отрабатывались программные знания и умения, не сформированные на уроках. В этой связи на страницах педагогической печати высказывалась озабоченность, авторские коллективы создавали программы, книги для учащихся и учителей, направленные на обеспечение эффективности факультативных занятий. Среди вопросов, требу-

ющих решения, назывались: а/ определение оптимальных путей формирования содержания факультативных курсов с учётом их взаимосвязи с внеклассной работой по предмету и обязательными курсами, а также пропорционального соотношения между включаемыми теоретическими сведениями и подготовкой практического характера; б/ нахождение приёмов обучения, оказывающих наибольший развивающий эффект; в/ создание способов учёта и оценки знаний и умений учащихся, приобретаемых на занятиях по выбору; г/ составление программ и пособий для факультативов [43, 100].

Интерес представляют разработанные с учётом содержательных различий курсов типы факультативных занятий. Так, выделяют факультативы, углубляющие программный материал, изучаемый в классе; внепрограммные; ориентированные на практическое применение изучаемых закономерностей; межпредметные [100, с. 29]. Как отмечал М.А.Проккофьев, наибольшее распространение имели факультативы первой группы, хотя остальные также весьма важны для удовлетворения познавательных потребностей учащихся.

Существует ещё одна группировка факультативов. Они подразделяются на предметные, межпредметные и факультативы по предметам, не входящим в учебный план. Отмечалось, что факультативы второй и третьей групп не получили должного распространения. Задача межпредметных факультативов заключалась в интеграции знаний учащихся о природе и обществе, а основное предназначение факультативов по предметам, не входящим в учебный план, виделось в создании возможностей для апробации новых предметов. Среди таких факультативов назывались: "Основы педагогических знаний", "Психология", "Основы эстетики и искусствоведения", "Изобразительное искусство", "История мировой культуры" [67, с. 32].

Предметные факультативы, получившие широкое распространение, были подразделены на повышенные, прикладные, спецкурсы. Факультативы повышенного уровня обеспечивают углублённое изучение содержания основного курса в сочетании с теоретической и практической подготовкой учащихся; прикладные факультативы нацелены на знакомство с важнейшими путями и методами применения научных знаний на практике, развитие интереса к современной технике и производству; спецкурсы предназначены для углублённого изучения как отдельных вопросов основного курса, так и проблем, непосредственно не связанных с программой [67, с. 32].

За время существования в практике общеобразовательных школ фа-

культуративных занятий создана обширная литература, посвящённая различным аспектам их проведения, созданы многочисленные программы и методические рекомендации к ним. При этом использовался материал, не включённый в основные курсы, шла разработка таких приёмов работы с учащимися, которые формировали творческую направленность их мышления. Всё это даёт основания утверждать, что одна из функций факультативных занятий — служить экспериментальной площадкой для отработки инновационных технологий образования, апробации новых элементов содержания — успешно реализуется. Это тем более очевидно, если учесть, что при создании программ для классов /школ/ с углублённым изучением предметов синтезируются вопросы основного курса и наиболее важные разделы факультативного [67, с.33].

Наряду с факультативами существует ещё одна форма дифференциации — классы с углублённым теоретическим и практическим изучением отдельных учебных предметов. Они были созданы для углублённого овладения учащимися знаниями и навыками по избранным учебным дисциплинам, развития творческих способностей в соответствии с интересами и склонностями, создания условий для сознательного выбора старшеклассниками своего профессионального будущего.

На предмет, изучавшийся углублённо, увеличивалось количество часов; при этом остальные дисциплины преподавались в полном объёме. Углублённое изучение предметов осуществлялось только в старших классах, и поскольку преподавательская подготовка к нему в среднем звене не велась, то оно оказывалось под силу только очень хорошо подготовленным учащимся с действенной мотивацией.

Эффективность обучения в таких классах была высокой. В связи с тем, что их существование себя оправдывало, возникла необходимость в создании дополнительных условий, обеспечивающих совершенствование их работы. После принятия в 1984 году известных документов о реформе общеобразовательной и профессиональной школ такая работа проводилась. Так, увеличивался срок углублённого изучения предмета: с 1986/87 учебного года он составил четыре года; вопрос об открытии соответствующих классов /8-х-II-х, 9-х-II-х или 10-х-II-х/ решал педсовет школы; предлагалось проводить мягкий отбор учащихся для обучения в таких классах /предпочтение стали отдавать школьникам, имеющим лучшие итоговые оценки за предыдущий класс и проявляющим интерес к предмету/.

Принимались решения и по содержанию обучения в классах с углублённым изучением предметов, и по учебно-методическим комплексам

для них. Так, предполагалось, что программа углублённого курса должна опираться только на основной курс предшествующего класса. При составлении программы условно выделяли две ступени углублённого изучения предмета: 8-е-9-е и 10-е-11-е классы. При этом обучение на первой ступени предусматривалось проводить на основе учебников средних общеобразовательных школ с использованием дополнительной литературы. На второй ступени преподавание планировалось осуществлять с помощью специальных учебников. Наличие таких учебников в школьных библиотеках позволило бы старшеклассникам изучать избранный ими предмет на повышенном уровне самостоятельно [67, с. 33].

В настоящее время проблемы специализации образования в рамках средней общеобразовательной школы решается путём профилизации её старшей ступени. В результате учащиеся получают не только повышенный уровень подготовки по избранному профилю, но и полноценное среднее образование, дающее возможность по окончании школы приобрести любую профессию.

В истории советской школы попытки дифференцировать старшую ступень предпринимались неоднократно. Вопрос об этом, к примеру, ставился в первый послевоенный год [23]. Тогда на повестку дня был внесён вопрос о фуракации старшего звена средней школы. Актуальность этого вопроса определялась целым рядом факторов, среди которых — необходимость лучше готовить учащихся к поступлению в вузы. Было замечено, что одинаково подготовленные выпускники школ с трудом адаптируются к вузовским условиям обучения: одним из них требовалось больше знаний по гуманитарным предметам, другим — по естествознанию, математике. В этой связи и был поставлен вопрос о "некотором усилении преподавания или предметов гуманитарного цикла или предметов физико-математического цикла в старших классах средней школы" [23, с. 29]. Н.К.Гончаров утверждал, что "систематический характер школьного курса совершенно не означает, что учебный план не должен считаться с особыми интересами учащихся к тому или иному учебному предмету или группе предметов, предоставляя им возможность более углублённых знаний в данной области" [23, с. 30]. Он в то же время отвергал идею создать в школе большое количество отделений: математико-физическое, химическое, биологическое, географическое, техническое, историко-социологическое и т.д. Такая фуракация, полагал Гончаров, нарушит систему общего среднего образования вместо того, чтобы

содействовать его расширению и углублению. Педагог утверждал, что "границы фуркации должны определяться, исходя из двух основных групп наук, -- науки о природе и науки о человеческом обществе" [23, с. 30]. В этой связи "вполне возможно старшие классы разделить на естественно-математические и гуманитарные" [23, с. 30].

В 50-е годы вновь возник вопрос о необходимости фуркации старшей ступени средней школы. На страницах педагогической печати заговорили о том, что "интересы общества и самого ребёнка требуют, чтобы в старших классах средней школы обучение проводилось по дифференцированным учебным планам, отвечающим как индивидуальным склонностям, способностям и интересам учащихся, так и задаче воспитания в школе будущих новаторов производства, талантливых математиков, техников и физиков, механиков и историков и т.д." [24, с. 23].

В 1958 году вышел Закон "Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР". Во исполнение этого Закона стали создаваться средние школы с производственным обучением. Оно осуществлялось по различным направлениям. В этой связи неизбежно возникал вопрос о выделении тех общеобразовательных предметов, которые в наибольшей степени влияли на профессиональную подготовку школьников, и обращении на эти предметы особого внимания. Отмечалось, что "целям профессиональной подготовки учащихся по существу должны служить все предметы, но в большей степени те, которые по своему содержанию связаны с профилем производственной подготовки" [62, с. 36]. В этой связи необходимо было осуществить "выделение в учебных планах ведущих профилирующих предметов и приближение их к задачам и содержанию профессиональной подготовки" [62, с. 37]. Повышение удельного веса профилирующих предметов мотивировалось важностью создания прочной основы профессионального обучения и повышения общего уровня успеваемости учащихся, развития их интересов и способностей. Дополнительное время, которое предполагалось изыскать для изучения профилирующих предметов, направлялось на углубление и расширение содержания их отдельных разделов или тем, чтобы подготовить учащихся к пониманию вопросов техники, изучаемых по плану производственного обучения, для усиления некоторых практических работ по основам наук в целях подготовки учащихся к производительному труду, для воспроизведения ранее приобретённых знаний, важных для осмысления тех трудных процессов и явлений техники, с которыми учащимся предстоит встретиться в специальном обучении [62, с. 37].

Повышение уровня учебно-воспитательной работы школы, развитие способностей и самостоятельности учащихся связывались с более основательным теоретическим и практическим изучением предметов, относящихся к избранной специальности и отвечающих интересам учащихся.

В старших классах школы предлагалось открыть следующие отделения: физико-техническое, химико-техническое, естественно-агрономическое, гуманитарное. Общими для всех отделений должны были стать такие предметы: литература, русский язык, математика, история, Конституция СССР, география, биология, физика, астрономия, химия, иностранный язык, физкультура, черчение. Дополнительные часы отводились на изучение профилирующих предметов. Усиливалась соответствующая профилю профессиональная подготовка учащихся. В учебные планы всех отделений включался предмет "Основы производства" и отводилось время на производственную практику. В начале и в конце учебного года. В учебный план гуманитарных отделений вводился новый предмет-- психология, а также факультативные предметы. Факультативные предметы могли изучаться и на естественно-агрономическом отделении [24, с. 29-- 37].

Исходный принцип, который был положен в основу экспериментальной работы по внедрению дифференцированного обучения, заключался в том, что дифференциация должна охватывать как общеобразовательные предметы, так и специальные, а также производственную подготовку. Это было связано с тем, что советская школа давала своим воспитанникам общее, политехническое, профессиональное образование.

Заслуживает внимания опыт работы экспериментальных школ Академии педагогических наук [22], [62], [63], [93], [108], [128], в частности, школы-лаборатории №1, созданной на базе СШ 710 г. Москвы.

Дифференциация в школе-лаборатории осуществлялась по четырём направлениям: физико-техническому, химико-техническому, биолого-техническому, гуманитарному. Для каждого из направлений были выделены специальные и профилирующие предметы, которые создавали теоретическую основу производственного обучения. Так, на физико-техническом отделении профилирующими являлись такие предметы: черчение, математика, физика; специальными-- электротехника, радиотехника или специальная технология с элементами машиноведения, автоматики и электроники. На гуманитарном направлении в качестве профилирующих изучались русский язык, литература, история, иностранный язык, в число специальных входили основы документоведения, архивного дела, стенография, машинопись, корректорское дело, основы полиграфии [25].

Следует отметить, что перечень направлений, по которым работала школа в условиях дифференциации, в разные годы был различным. Так, в конце 80-х при организации дифференцированного обучения в школах Беларуси были выделены общественно-гуманитарный, эстетический, физико-математический, химико-биологический, технико-конструкторский профили. Все предметы каждого направления были оценены как основные, дополнительные, прикладные. К дополнительным были отнесены предметы, "усвоение которых имеет существенное значение для усвоения основных", к прикладным — "раскрывающие прикладную направленность основных" [74, с. 53]. Например, в качестве основных предметов общественно-гуманитарного направления были выделены следующие предметы: история, обществоведение, белорусская и русская литературы, дополнительных — Основы Советского государства и права, прикладных — экономическая география и искусство.

В 1996/97 учебном году школам нашей республики предлагаются такие профили и перечни предметов, их составляющие:

- общественно-экономический /иностраный язык, история Беларуси, мировая история, человек и общество, математика, информатика, география/;
- филологический /белорусский язык и литература, русский язык и литература, язык и литература национального меньшинства, иностранный язык/;
- физико-математический /математика, информатика, физика, астрономия/;
- естественно-географический /математика, информатика, география, биология, химия, физика, астрономия/;
- политехнический /математика, информатика, физика, астрономия/;
- экономический /математика, информатика, география/ [21].

Анализ работ, в том числе цитированных выше, показывает, что основой содержания образования в условиях профилизации являются предметы, традиционно включаемые в учебные планы общеобразовательной школы; в нём в разной степени может быть представлена производственная составляющая, что отражается в названии профиля /например, химико-технический в отличие от химико-биологического, носящего академический характер/ и перечне соответствующих специальных предметов.

Профильные классы предоставляют повышенный уровень подготовки; содержательной основой этого уровня является базовый, реализуемый

в общеобразовательных школах, обогащённый материалом, обеспечивающим его углубление и /или/ расширение. Углублённое обучение предусматривает выделение небольшого количества тем с выяснением существующих между ними содержательных связей, детальное рассмотрение вопросов, принципиально важных в данном курсе. Расширенное обучение осуществляется за счёт включения в программу предмета новых разделов или увеличения количества дисциплин данного профиля. Подходы к отбору содержания образования в условиях профилизации по предметам или циклам дисциплин должны устанавливаться в специальных исследованиях. Так, например, на основании проведённого научного поиска Л.Я.Зорина сделала вывод, что в содержание углублённого изучения естественнонаучных дисциплин должен быть включён материал, обеспечивающий создание у школьников "целостных представлений о той или иной науке, её логике, методах, процессе познания, тенденциях развития современного научного знания и парадигм современного стиля мышления, увеличения научных приложений и философско-ценностной направленности"[35, с. 49-- 50].

В некоторых учебных заведениях содержание непрофильных дисциплин корректируется таким образом, чтобы придать им направленность, соответствующую получаемой учащимися специализации. Оно разгружается от второстепенного, сложного для восприятия материала с сохранением при этом логики изложения и общеобразовательной ценности предмета. Наряду с этим процессом может осуществляться добавление в содержание обучения непрофильной дисциплины таких фрагментов, которые соответствуют направленности интересов и мышления учащихся класса. Так, при проведении уроков физики в классах гуманитарного профиля может привлекаться материал по истории, музыкальные, художественные образы, литературные примеры, сведения о жизни и деятельности известных учёных [33].

Одним из наиболее перспективных исследований, имеющих непосредственное влияние на решение проблем дифференциации, является разработка разноуровневого содержания образования и соответствующих каждому из уровней приёмов и форм обучения. В прежние годы давалась установка "обеспечить обязательное усвоение программного материала всем классом" [112, с. 13]. Понимая сложность этой задачи, руководители образования предлагали в то же время "дифференцировать приёмы его изучения в зависимости от уровня развития, степени подготовки отдельных школьников" [112, с. 13]. При этом рекомендовалось "определить рубежи, на которых слабые учащиеся, овладевая материа-

лом по индивидуализированным заданиям, выходили бы на уровень программных требований". Предполагалось, что такими рубежами должно стать "время завершения работы над темой". Дифференцированные формы работы с сильными учащимися "должны иметь своей целью более углублённое изучение материала каждой темы, а не ускоренное изучение программного материала" [12, с. 13].

За прошедшие годы возникло понимание того, что "стремление наполнить головы учащихся всё возрастающим объёмом полезной информации выглядит нелепым на фоне реализации остаточного принципа в усвоении учебного материала" [120, с. 56]. В этой связи было предложено установить "уровень обязательных государственных требований", определяющий "нижнюю границу полноценного и качественного школьного образования". Решение этой проблемы позволило бы избегать перегрузки школьников, поскольку они имели бы возможность "ограничиться этим уровнем при изучении нелюбимых или трудных предметов" и в то же время направить "усилия в те области, к которым он испытывает склонность и интерес" [120, с. 57]. Фиксация повышенного уровня подготовки "сыграет роль ориентира для заинтересованного школьника, акцентизирует его усилия" [120, с. 57].

Отмечается, что определить разноуровневое содержание обучения предмету весьма непросто. Один из предложенных подходов заключается в том, чтобы содержание предмета устанавливать с учётом его роли в общей подготовке школьника. На этом основании выделяются три типа программ предметных курсов. В соответствии с одной из них содержание предмета закладывает основы общей культуры школьника, другой — является основой его специальной подготовки, необходимой для того, чтобы этот предмет стал его профессией; в соответствии с третьей программой предмет преподаётся на уровне, необходимом для успешного овладения другими областями знания /например, физика и математика — для инженера, химика или биолога, математика — для лингвиста и т.д./ [68, с. 44].

Развивая эту идею применительно к предметам естественнонаучного цикла, В.А.Орлов выделяет курсы А, В, С, "которые призваны предоставить каждому ученику возможность изучать предмет на уровне, соответствующем его интересам, склонностям и способностям" [75, с. 68-69].

Раскрывая сущность своего предложения, он отмечает, что курс А — "общекультурной ориентации, рассчитанный на учащихся, для которых естественнонаучный предмет является лишь элементом общего образования", курс В "носит прикладной характер, необходимый для овладения

инженерно-техническими предметами в соответствующих профилях обучения", в курсе С "естественнонаучный предмет является основой специальной подготовки школьника" [75, с. 69].

Одним из проявлений дифференциации являются также классы выравнивания. Следует отметить, что школу всегда волновали проблемы повышения успеваемости, причём, как показывает анализ литературы, наиболее интенсивно этот вопрос разрабатывался в 60-е годы [7], [11], [12], [13], [36], [45], [47], [69], [95], [101], [114]. На страницах тогдашней педагогической печати выступали учителя, рассказывая о своём опыте работы без неуспевающих; научные работники и сотрудники институтов усовершенствования учителей анализировали передовой опыт и предлагали конкретные рекомендации по повышению уровня подготовки учащихся.

Обобщая содержащийся в многочисленных изданиях того времени материал, отметим, что среди условий, обеспечивающих преодоление и предупреждение неуспеваемости, назывались: хорошая подготовка учителя к уроку, высокое качество его проведения; знание каждого из отстающих — его способностей, особенностей восприятия, памяти; своевременное проведение контрольных и промежуточных диагностических работ; индивидуальные задания для отстающих; прикрепление отстающего к более сильному ученику; строгий контроль учителя за выполнением учащимися домашних заданий; создание благоприятного общественного мнения, стимулирующего активность отстающих учащихся; благоприятная обстановка в семье; творческий труд всего педагогического коллектива, сплочённого единой целью — повысить успеваемость своих воспитанников; проведение внеурочных дополнительных занятий /в некоторых случаях/; систематическое посещение учащимися уроков.

Классы выравнивания стали создаваться в 60-х годах и рассматривались в педагогической литературе тех лет как "крайнее, последнее средство борьбы с второгодничеством, когда все другие меры оказались недостаточными" [12, с. 63].

Опыт работы в классах разнородного состава привёл педагогов к убеждению в невозможности уделить должное внимание отстающему. Поддержание требуемого программами темпа продвижения у таких учащихся осуществлялось ценой значительных дополнительных затрат времени, усилий как учителей, так и самих отстающих. Тем не менее в знаниях учащихся всё равно накапливались пробелы и в результате возникал вопрос о необходимости повторного обучения в том же классе. Одной из попыток изменить подобное положение и было от-

крытие классов выравнивания, в которые на полгода или год направляли отстающих, чтобы в приемлемом для них темпе обеспечить усвоение материала на уровне, не вызывающем необходимости в повторном его прохождении.

В публикациях, обобщавших опыт классов выравнивания [12], [107], отмечалось, что условиями успешной учебно-воспитательной работы в них являются: положительное отношение учителя к своему делу, создание хороших взаимоотношений между учащимися, собирающимися из разных классов и даже школ, наличие у них умения работать на уроках и дома, контролировать себя, концентрировать внимание. Отсутствие этих предпосылок создавало значительные трудности в работе классов выравнивания.

Определяющее значение для достижения основной цели обучения в классах выравнивания — ликвидация возникшего отставания — имеют методические приёмы, используемые на разных этапах урока, которые должны соответствовать уровню подготовленности учащихся.

Так, в одном из описанных экспериментов, проводившемся в классах выравнивания, положительный результат достигался на этапе объяснения нового материала за счёт использования средств наглядности и конкретных примеров; подробного анализа демонстрируемого с выделением существенных признаков; дозированного изложения информации; неоднократной проверки понимания объяснённого; повторения наиболее важных фрагментов изложенного, иллюстрирования их примерами. Закрепление материала осуществлялось по частям; сразу после демонстрации какого-то предмета или явления учащимся предлагалось рассказать, что они видели или слышали; при необходимости демонстрация повторялась; наиболее важные фрагменты содержания записывались по пунктам; практиковались повторные упражнения, индивидуальное объяснение непонятого материала, предлагались задания для самоконтроля [107, с. 93].

Экспериментаторами были предложены принципы, следование которым, по их мнению, будет способствовать улучшению учебно-воспитательной работы в классах выравнивания: 1/ более основательный предварительный анализ знаний и умений учащихся; 2/ разработка индивидуальных заданий, помогающих ликвидировать уже имеющиеся пробелы в знаниях, успешно усваивать изучаемый программный материал; 3/ разработка разнообразных наиболее эффективных методов изложения нового материала, опроса и закрепления; 4/ умелое сочетание в процессе обучения доверия и контроля; 5/ постоянное отражение положительных

успехов в обучении; 6/ разработка системы повторения пройденного материала как на отдельном уроке, так и в системе уроков; 7/ создание на уроке такой творческой обстановки, которая бы исключала возможность нарушения дисциплины" [107, с. 94].

Заканшая освещение проблем дифференциации современного школьного образования, отметим, что её реализация в обучении осуществляется посредством специальных приёмов, часть из которых преобразуется в задания и упражнения. Их рассмотрение имеет место во многих трудах, посвящённых дифференциации и индивидуализации обучения.

Основную задачу многочисленные исследователи видят в том, чтобы определить оптимальные задания для хорошо- и слабоуспевающих школьников с учётом их особенностей, в наибольшей степени влияющих на присвоение социального опыта.

Не пробуя классифицировать предлагаемые в работах задания и упражнения, отметим, что одни из них предназначаются для самостоятельной работы, другие составлены с точки зрения учитываемых свойств учащихся, третьи — для различных этапов урока. При всём многообразии подходов к составлению дифференцированных заданий наиболее характерными критериями их разграничения с учётом уровня подготовки учащихся являются следующие: наличие или отсутствие средств, облегчающих выполнение задания: чертежа, схемы, рисунка, плана, наводящего вопроса, вспомогательного упражнения; количество действий, которые необходимо произвести, чтобы получить правильный ответ.

Отмечается также, что учащиеся с низким уровнем подготовки должны получать помощь со стороны учителя, подготовленных одноклассников, особо подчёркивается необходимость создания для них ситуаций успеха, проведения более частого опроса, осуществления пооперационного контроля за действиями, которые они совершают при решении различных задач.

Учащимся с высокими учебными возможностями предлагаются задания, требующие самостоятельного поиска, логических рассуждений, раскрытия причинно-следственных связей изучаемых событий, явлений, а также доказательств, обобщений, выводов. Некоторые школьники получают задания, требующие сравнений, сопоставлений, в том числе и с их жизненным опытом и ранее приобретёнными знаниями.

Один из существенных вопросов, с которым сталкиваются практически все исследователи дифференцированного обучения, заключается в том, как устранять пробелы в знаниях и умениях учащихся, допущенные при изучении прошлых тем. Наиболее приемлемым вариантом, на

наш взгляд, является такой, когда обрабатывается только тот пройденный материал, который необходим для качественного усвоения нового.

Управление дифференцированным обучением представляет собой, как известно, большую сложность. Этим обусловлен тот факт, что большинство исследователей много внимания уделяет определению способов организации учебного процесса в условиях дифференциации. Например, предлагается такой вариант работы с дифференцированными заданиями: учащимся с высокими учебными возможностями даются для самостоятельного выполнения особые задания, а с основным составом класса работают над решением единого задания; после объяснения трудного материала преподаватель предлагает наиболее подготовленным учащимся особое задание, а с остальными ещё раз разбирает только что объяснённый материал. При объяснении лёгкого материала всем учащимся, кроме слабых, дают задания для совместной работы, а слабым объясняют материал вторично [122, с. 84].

Эффективность дифференцированного обучения возрастёт при наличии соответствующих учебников. Следует отметить, что в последние годы создано большое количество учебных пособий для классов /школ/, предоставляющих повышенный уровень подготовки. Они обогащены новым материалом, отсутствующим в учебниках для общеобразовательных школ. Большое значение для реализации заложенных в этих учебниках идей имеет качество методического аппарата. По-видимому, он должен давать общее направление движения учащихся к повышенному уровню подготовки. Определение конкретных шагов — задача учителя и самих учащихся, ибо они должны соответствовать индивидуальным потребностям последних. Создание учебников для классов с разнородным по уровню подготовки учащихся составом сопряжено со значительными трудностями: ведь авторы не в состоянии учесть все различия. Поэтому, на наш взгляд, в такие учебники следует включать две группы заданий: для пооперационной отработки нового материала, которая имеет место при закреплении, а также при обнаружении в дальнейшем неусвоенных фрагментов содержания; для реализации приобретённых знаний, умений и навыков в новых, нестандартных ситуациях.

СУЩНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Значение слова "дифференциация" определяется как "разделение, расчленение, расслоение целого на различные части, формы и ступени" [110, с. 175]. Понятие "дифференциация" в педагогической науке формировалось по мере появления всё новых способов учёта индивидуальных различий учащихся в процессе обучения.

Анализ капитальных трудов по педагогике, вышедших в 40-е--50-е годы [26], [73], [85], [86], [87], показывает, что термины "дифференциация обучения", "дифференциация образования" в них не использовались. Говорилось о необходимости осуществления индивидуализации учебного процесса в условиях разнородных по уровню подготовки учащихся классов, что фактически означало дифференциацию обучения. Содержались рекомендации по осуществлению индивидуализации но вместе с тем обращалось внимание на организационные трудности, возникающие при этом.

Так, авторы одного из капитальных трудов, вышедших в то время, отмечали, что "нельзя смотреть на класс, как на какую-то обезличенную массу" [85, с. 289], необходимо прибегать к "индивидуализации обучения, то есть к такой его организации, которая опиралась бы на точное знание и учёт индивидуальных особенностей учащихся" [85, с. 289]. Подчёркивалось, что "это только одна сторона вопроса об индивидуализации обучения. Другая, не менее существенная, сторона вопроса заключается в том, что обучение должно развить все способности и склонности учащихся, а вместе с тем обеспечить максимальные успехи" [85, с. 289].

Выделялись этапы индивидуального подхода к учащимся, "явно неуспевающим": установление отклонений и затруднений, существенным образом влияющих на их учение; тщательный анализ индивидуальных отклонений; выяснение причин их возникновения; проведение предупредительной, исправительной и поощрительной работы [85, с. 290--291]. При этом утверждалось, что "для ликвидации отставания, в связи с пробелами в знаниях, следует прежде всего использовать небольшую индивидуальную работу на уроке", однако "при серьёзных пробелах такая работа на уроке отняла бы слишком много времени и отвлекла бы учителя от текущей работы со всем классом", в связи с чем признавалось целесообразным "в более простых случаях прикрепление к сильным товарищам, в более сложных случаях дополнительные