

Л.И. Аранов

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ 50-70-Х ГОДОВ XX ВЕКА**

Статья посвящена анализу основных подходов к проблеме дифференциации обучения отечественной педагогике 50-70 гг. XX века

С середины 50-х годов проблема дифференциации обучения в отечественной педагогике приобрела особую актуальность. Этому способствовали, прежде всего, причины социального характера. Жестко регламентированная, унифицированная, слабо связанная с жизнью общеобразовательная школа не соответствовала не только устремлениям общества, но и требованиям научно-технического прогресса. На дифференциацию обучения возлагались задачи не только более полного удовлетворения интересов и склонностей учащихся, но и более эффективной специальной подготовки школьников к участию в общественном производстве. Разработка содержательных и организационных аспектов дифференциации обучения велась в русле идей, отразившихся в Законе об укреплении связи школы с жизнью (1958 г.).

Дифференцированное обучение рассматривалось как гибкая форма среднего образования, отвечающая общественным интересам и обеспечивающая

начался эксперимент по внедрению дифференциации обучения в рамках факультативных занятий. Позже он был продолжен через создание классов по интересам, объединяющих учащихся, посещавших один и тот же факультатив. При этом сохранялся единый объем общего образования (независимо от избранной специальности), и в соответствии с направлениями дифференциации обучения выделялись профилирующие предметы: физико-технические; химико-технологические; биолого-технические; гуманитарные. По данным направлениям были созданы единые, внутренне согласованные программы: выбору предмета для углубленного изучения; близкой дисциплины, необходимой для его усвоения; прикладному курсу. Следует отметить, что профилирование не ограничивало развитие учащихся в других направлениях.

В теоретическом плане в конце 50-х гг. появился целый ряд дидактических работ, в которых авторы в той или иной мере касались вопросов о сущности дифференцированного обучения. Так, М.А. Данилов, Б.П. Есипов рассматривали дифференциацию обучения как принцип; М.Н. Скаткин - как одну из основ содержания образования; И. Т. Огородников - как форму организации подготовительной деятельности. Большое внимание было уделено разграничению понятий индивидуального и дифференцированного обучения, разрабатывались вопросы методологии и методики изучения школьников в учебно-воспитательном процессе.

В 60-70-е годы получили развитие новые формы дифференциации обучения: специализированные классы и школы с углубленным изучением отдельных учебных предметов. Для этого периода характерна интенсивная разработка теоретических вопросов индивидуального и дифференцированного подходов в обучении (Н.К. Гончаров, А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский и др.). Отличительной чертой этого периода является постепенный переход от аспектного изучения дифференциации к ее комплексной разработке. Этому способствовало философское обоснование проблемы индивидуальности (Б.Г. Ананьев, И.И. Резвицкий).

Важной теоретической предпосылкой комплексных исследований проблемы дифференциации обучения явились фундаментальные исследования об индивидуализированном и дифференцированном обучении (А.Л. Бударный, Е.С. Рабунский, И.М. Чередов и др.). Основные направления разработки проблемы сводились к следующему:

- эффективная организация обучения должна всегда предусматривать учет индивидуальных возможностей учащихся, что достигается путем систематического изучения их;

- в связи с тем, что индивидуальные различия учащихся очень разнообразны, среди них необходимо выделить те, которые будут оказывать наибольшее влияние на результаты обучения;

- в каждом классе можно условно выделить группы учащихся, обладающих сходными учебными возможностями и применять к ним дифференцированный подход;

- важнейшим средством осуществления дифференцированного подхода являются дифференцированные задания.

Основным способом реализации дифференцированного обучения в 60-70-е годы был дифференцированный подход к учащимся, включающий в себя:

- диагностирование уровня учебных возможностей учащихся, как интегрированного показателя, позволяющего учесть, прежде всего, уровень усвоения материала (обученность), отношение к учению (интерес), совокупность которых давала учителю возможность судить о способностях ученика к усвоению знаний, о возможном темпе усвоения учебного материала, прогнозировать уровень работоспособности;

- выделение типологических групп школьников. Деление учащихся на группы носило условный временный характер, так как в ходе учебного процесса знания и умения учащихся изменяются, то возможен был переход учащихся из одной группы в другую.

- организация учебного процесса в соответствии с учебными возможностями учащихся и ориентацией на зону их ближайшего развития.

Основными приемами дифференциации обучения были учебные задания, различные по уровню сложности, объему, степени помощи учащимся со стороны учителя. Дифференцированный подход успешно использовался при организации различных форм учебно-познавательной деятельности школьников: индивидуальной, групповой, фронтальной. Наиболее широкое применение дифференцированный подход получил при организации самостоятельной работы учащихся.

В педагогической литературе и школьной практике 60 - 70-х гг. значительное место занимал вопрос определения дидактических средств, необходимых для осуществления дифференцированного подхода к учащимся. Было признано, что одним из важнейших дидактических средств являются специально разработанные дифференцированные задания.

Дифференциация по сложности учебных заданий широко использовалась в методике преподавания самых различных школьных предметов. Вместе с тем, ряд вопросов ее реализации: критерии сложности, соотношение структурного и

содержательного аспектов сложности - до конца в рассматриваемый период не были решены.

В педагогической литературе термины «сложность» и «трудность» иногда употреблялись как синонимы. В трактовке вышеназванных терминов заслуживает внимание точка зрения В.С. Цетлин, согласно которой сложность является объективным свойством содержания учебного материала, не зависящим от подготовленности того, кто этот предмет изучает, а трудность содержания - субъективная характеристика, связанная с уровнем подготовки того, кто познает [5, с. 10].

При оценки сложности содержания учебных предметов исследователи различали два ее аспекта: структурный и содержательный. Структурная сложность характеризуется построением изучаемого объекта - количество элементов в нем, их разнообразие, связи между ними. При этом большая или меньшая структурная сложность объектов изучения влияет на последовательность и взаимосвязанность требующихся для усвоения шагов познания, а также и на количество таких шагов. Содержательная сложность - качественная сторона материала учебного предмета. Она вызывает трудности тем, что требует осуществления таких шагов познавательной деятельности, которых не было в опыте учащихся.

В отношении критериев сложности заданий в дидактике существовали различные мнения. По мнению И.Я. Лернера, сложность задач, сказывающаяся на трудности их решения, зависела от трех факторов:

1. От состава данных условий, подлежащих учету и взаимному соотношению для успешного решения. Чем больше таких данных, тем сложнее задача;
2. От расстояния между вопросом задачи и ответом на нее, т.е. от числа промежуточных суждений, логических звеньев, которые необходимо пройти, чтобы найти решение;
3. От состава решения, т.е. от числа рядоположных выводов, которые можно и надо сделать в результате решения задачи [3, с.87].

При осуществлении дифференциации по сложности заданий педагогами учитывался тот факт, что сложность задания обусловлена сложностью как материала, так и вызываемой им деятельности. В качестве основы при организации данной формы дифференциации выступали уровни усвоения знаний, которые были разработаны в дидактике. При этом школьникам предлагались задания, сходные по дидактической цели и содержанию, но различающиеся по характеру умственной деятельности, которую учащиеся осуществляли при их выполнении.

Дифференциация по сложности заданий позволяла организовать учебно-познавательную деятельность учащихся с опорой на их реальные возможности, что создавало благоприятные условия для их развития в обучении.

Одним из наиболее распространенных способов внутри классной дифференциации являлась дифференциация способов руководства учебной деятельностью различных групп школьников.

Ю.К. Бабанский считал, что основным принципом дифференциации должна быть именно дифференциация помощи ученикам со стороны учителя без существенного снижения сложности содержания. Если дифференцируется не только и не столько объем и сложность учебного материала, сколько помощь ученику, то такой подход позволяет любому учащемуся достичь максимума его возможностей в данный момент, что и соответствует критериям оптимизации [1, с.98]. Для того, чтобы не вырабатывать у учащихся иждивенческих настроений, не снижать их волевые усилия в учебе, при оказании помощи школьникам в учении предполагалось постепенное снижение доз помощи. Виды предварительной помощи могли быть разными:

задание, литература;

задание, литература, инструктаж;

задание, литература, план, инструктаж и др.

Специально подобранная, дозируемая помощь не являлась прямой подсказкой, она служила инструментом, с помощью которого учитель подводит ученика к правильному выполнению задания. В итоге все школьники, несмотря на существенные различия в уровне обученности, получали полноценные знания. Такая дифференциация позволяла направлять поисковую деятельность учащихся в нужное русло, и ученики различных групп, выполняя общее задание, достигали цели своим собственным путем.

Таким образом, период 50 - 70-х годов двадцатого столетия характеризовался дальнейшей разработкой психологических и методических аспектов дифференцированного обучения, развитием системы факультативных занятий, созданием специализированных классов и школ с углубленным изучением отдельных предметов. Широкое распространение получил дифференцированный подход к учащимся как один из способов внутриклассной дифференциации. Педагогической наукой и практикой в этот период был накоплен значительный объем знаний в объяснении условий и средств осуществления дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения, что явилось надежной основой дальнейшей разработки проблемы дифференциации обучения.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на большой интерес исследователей к проблеме дифференциации обучения в 60 - 70-е гг. XX в. целый ряд вопросов дифференцированного обучения до конца не были решены. Практика школы предъявляла все более высокие требования к теоретическому обоснованию идеи дифференцированного обучения: целей, содержания, структуры, средств, технологий осуществления.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические рекомендации / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1982.
2. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема /А. А. Кирсанов. - Казань, 1982.
3. Лернер, И.Я. Факторы сложности познавательных задач / И.Я. Лернер //Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика. 1970. - № 1.-С. 86-91.
4. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. / Е.С. Рабунский. - М., 1975.
5. Цетлин, В.С. Доступность и трудность в обучении /В.С. Цетлин. - М.: Знание, 1984.