

## Дифференциация обучения: за и против

Осмоловская И.М. — старший научный сотрудник ИТОП РАО, кандидат педагогических наук

Дифференциация обучения сегодня активно включается в образовательный процесс. Явление это неоднозначное, имеющее как положительные, так и отрицательные стороны. Остановимся на проблемах, возникающих в процессе реализации дифференцированного обучения в школе.

Дифференциация обучения предполагает обязательный учёт индивидуально-типологических особенностей учащихся, форму их группирования и различное построение учебного процесса в выделенных группах. Такое понимание дифференциации обучения не предполагает негативных последствий, так как обязательным является учёт индивидуально-типологических особенностей личности, что приспособливает учебный процесс к ученику. Однако наряду с содержанием дифференциация обучения имеет и форму, в которой реализуется в практике. Это могут быть классы углублённого изучения предметов, профильные, компенсирующего обучения, факультативные занятия, включённые в учебный процесс задания различного уровня сложности и т.д. При анализе форм дифференцированного обучения явно выделяются как положительные, так и отрицательные проявления дифференциации. Обратимся к их рассмотрению.

Наиболее широко в практике распространена внутриклассная дифференциация обучения, при которой внутри разнородного класса создаются группы учащихся по каким-либо признакам, чаще — по обучаемости, т.е. по лёгкости и скорости усвоения учебного материала. Внутриклассная дифференциация выражается в заданиях различного уровня сложности, дозировании помощи учителя ученикам. Это мягкая, гибкая форма дифференцированного обучения, комфортная для учащихся, дающая им возможность переходить из группы в группу. Группы выделяются неявно, внимание учащихся на них не акцентируется. Однако в условиях внутриклассной дифференциации различное построение учебного процесса возможно в основном на этапе закрепления и обобщения знаний. Объяснение же нового учебного материала происходит одинаково для всех, учитель при этом ориентируется на «среднего» ученика, что тормозит развитие «сильных» и создаёт дополнительные трудности для «слабых».

Разновидность внутриклассной дифференциации — дифференциация уровневая, при которой ученик получает право и возможность выбирать уровень усвоения учебного материала (но не ниже минимального). Уровни усвоения предъявляются ученикам в форме перечня знаний, умений и навыков, которые они должны приобрести, образцов задач, которые должны научиться решать. Но и при этой форме дифференциации объяснения для всех учеников даются опять же на одном, чаще среднем или повышенном уровне. Для совершенствования данной формы дифференцированного обучения предлагалось повторять объяснение нового материала три раза (сначала на уровне минимальных требований, затем — обогатив материал, и, наконец, на уровне его углублённого изучения). Эта идея не получила распространения из-за нерациональности расходования учебного времени и нарушения логики изложения материала для учеников, желающих знать его глубже.

Кроме того, уровневая дифференциация применима только в старших классах, в которых ученики сознательно подходят к выбору уровня усвоения. Проблема применения этой формы дифференциации — выставление отметок: если ученик овладел минимально допустимым уровнем знаний, то какой отметки он заслуживает? Учителя за этот уровень усвоения обычно ставят 3, за средний — 4, за повышенный — 5. Но если ученик овладел материалом на уровне государственного стандарта, почему ставится тройка?

Ещё одной широко распространённой в практике формой дифференцированного обучения стали классы компенсирующего обучения, создающиеся в начальной школе и сохраняющиеся по 9-й класс включительно. Некоторые педагоги выступают против таких классов, считают их негуманными по отношению к детям классами «дураков», отделённых от нор-

мальных детей. Если в них снижается уровень изучения материала и не предпринимаются попытки улучшить недостаточно развитые познавательные функции учащихся, то классы действительно будут негуманными по отношению к детям. Но ведь основная идея их создания — развитие детей группы риска, которое в условиях работы с 9–12 учениками осуществить легче, чем в обычном классе. На уроке в классе компенсирующего обучения учитель имеет возможность индивидуально поработать с каждым учеником, несколько раз объяснить материал, соотнести темп урока с возможностями учебной деятельности детей. На мой взгляд, основная проблема коррекционного обучения в том, что дети, перейдя в класс компенсирующего обучения и привыкнув к медленному темпу с пошаговым объяснением учебного материала, поощрением за малейший положительный результат, не хотят возвращаться в обычный общеобразовательный класс. Таким образом, классы компенсирующего обучения, планировавшиеся как временные на этапе помощи детям «риска», приходится сохранять в последующие годы. Правда, в этом случае дети действительно учатся, а не просто отсиживают на уроках положенное время, чтобы потом находить вне школы не всегда социально приемлемые сферы самореализации.

Существуют острые проблемы и в организации классов повышенного уровня, в частности гимназических, в общеобразовательных школах. Набор такого класса «обедняет» другие классы, из которых уходят способные ученики. Дети в них лишаются возможности ориентироваться на хорошо успевающих учащихся, слушать их ответы. Уроки для них становятся «серыми» и скучными.

В классах же повышенного уровня возникают другие проблемы: у большинства учащихся очень развита мотивация достижений и они стремятся реализоваться за счёт других. В таком классе складываются отношения соперничества и ревности, а не взаимопомощи и поддержки. В учебной сфере педагогам очень сложно найти оптимальное соотношение между повышенной информативностью и развивающими элементами обучения. Здесь чаще наблюдается перегрузка учеников информацией, а также перегрузка за счёт углублённого изучения основного и введения второго иностранного языка, культурологических дисциплин в гимназических классах и увеличения часов, отведённых на базовые предметы (математика, русский язык, иностранный язык).

Обратимся к классам углублённого изучения предметов и профильным (гуманитарным, естественнонаучным, математическим). Они призваны удовлетворить познавательные потребности детей в занятиях теми учебными дисциплинами, к которым учащиеся имеют способности, интересы и склонности. Классы углублённого изучения и профильные позволяют учитывать профессиональные ориентации детей. Сложностью в организации учебного процесса в них является нахождение оптимального соотношения объёма и глубины изучения профилирующих (например, математики в математических) и непрофилирующих (математики в гуманитарных классах) предметов. Насколько глубоко нужно изучать химию гуманитарии? Это должен быть такой же курс, как в общеобразовательном классе, или сокращённый, или вообще сконструированный иначе? По нашему мнению, это должен быть курс, созданный специально для гуманитариев, учитывающий особенности их познавательной деятельности (образность мышления, интуитивное восприятие логических структур и т.д.). Пока же учебные пособия для гуманитариев представляют собой сокращённые курсы для учащихся общеобразовательных классов.

Насколько нужно углубляться в профилирующий предмет? Это тоже остаётся проблемой. И как найти оптимальное соотношение информативной и развивающей функций предмета, изучаемого углублённо?

Организация в школе классов углублённого изучения предметов и профильных напрямую связана с проблемой педагогических кадров. Далеко не всегда в школе есть учителя, способные и имеющие желание преподавать свои предметы с повышенным уровнем сложности.

Близкими к профильным являются классы, ориентированные на высшие учебные заведения. В основе деятельности таких классов лежит договор о сотрудничестве с определённым

вузом, преподавание в них профильных предметов учитывает требования высшего учебного заведения. При поступлении в вуз выпускники этих классов имеют определённые договором льготы.

Одна из проблем в таких классах — набрать в школе достаточное количество учащихся, которые захотят поступать в один вуз. Обычно это сложно. Привлечь учащихся из других школ удаётся не всегда: каждая школа стремится удержать у себя способных учеников. Попытки организовать класс, спрофилированный на ряд вузов (например, технических), также не слишком успешны, так как требования высших учебных заведений заметно различны. Простое же углубление изучения отдельных тем профилирующих предметов увеличивает нагрузку на учеников, но не освобождает их от необходимости посещать подготовительные курсы в выбранном вузе.

А как обстоит дело в других, не столь широко распространённых формах дифференцированного обучения: классах гибкого состава, элективной дифференциации? Классы гибкого состава характеризуются тем, что учащиеся при изучении базовых дисциплин делятся на гибкие группы: из всех учащихся параллели организуется несколько групп: одна — желающих и способных углублённо изучать математику, другая — изучающих на общеобразовательном уровне, третья — в темпе и объёме, специфичном для гуманитариев. Аналогично учебный процесс строится и на уроках русского языка, литературы и других выбранных школой базовых дисциплинах. Основная проблема здесь — организационная. Возникают трудности с составлением расписания, так как трём учителям, например математики, нужно одновременно провести уроки в трёх классах одной параллели. Администрация школ очень неохотно идёт на создание таких классов.

Элективная дифференциация — предоставление учащимся возможности выбрать предметы в дополнение к базовым. Эта форма дифференцированного обучения позволяет ученикам определиться в своих склонностях и способностях, чтобы в дальнейшем осознанно выбрать профиль обучения. Элективные курсы, с одной стороны, должны быть небольшими по времени (полгода или год), чтобы ученик мог выбрать другой курс, если понял, что ошибся, а с другой стороны — преемственными. В нашем опыте работы (в школе-лаборатории №1026) не удалось построить целостную систему элективных курсов, характеризующуюся преемственностью. От каждого учителя требовалось разработать систему элективных курсов по своему предмету, но не у всех учителей были желание и умение это сделать, так как проектирование учебного курса, вообще говоря, не входит в должностные обязанности учителя. В некоторых параллелях по ряду предметов образовались «пустоты» — отсутствие учебных курсов, обогащающих знания учеников. Возможность выбора для учащихся была сужена и это лишило элективные курсы одной из важнейших функций: помощи ученикам в поиске интересующих их познавательных сфер.

Итак, каждая из рассмотренных форм дифференциации обучения имеет свои проблемы, снижающие эффективность образовательного процесса. Значит ли это, что школе необходимо отказаться от дифференциации процесса обучения? Нет, надо пытаться сгладить негативные проявления дифференциации и быть готовыми к тому, что полностью устранить их не удастся. Необходимо признать, что в условиях традиционной классно-урочной системы наиболее комфортно чувствуют себя «средние» ученики, а в условиях дифференцированного обучения — «сильные» и «слабые», а также ученики, имеющие ярко выраженные интересы. Дифференциация обучения ведёт к тому, что «средних» учеников, ничем не проявляющих себя в школе, остаётся всё меньше. В условиях дифференциации школа к каждому ученику относится как к уникальной, неповторимой личности. Оставаясь в рамках классно-урочной системы и используя при этом дифференциацию обучения, мы сможем приблизиться к личностной ориентации образовательного процесса.