

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 90-Х ГГ. XX В.

The article describes the main directions of carrying out school education differentiation in the 90-ies of the XX-th century.

Анализ педагогической печати позволяет сделать вывод о том, что в 1990-е гг. дифференциация школьного образования получила широкое распространение.

Все чаще открываются профильные классы. Так, в СШ № 1 г. Могилева подготовка старшеклассников велась по пяти направлениям: физико-математическому, химико-биологическому, гуманитарному, эстетическому, технико-конструкторскому. Если учащийся не определял для себя профиль образования, то он посещал базовые классы. Следует отметить, что профилизация начиналась с 8-го класса [1].

В СШ № 11 г. Бреста профилизация начиналась также с 8-го класса. Она осуществлялась по пяти направлениям: экономическому, общественно-гуманитарному, естественно-научному, прикладному, физико-математическому. В 10–11-х классах проводились специализация и допрофессиональная подготовка учащихся [2].

Многие органы управления образованием проводили целенаправленную работу по формированию на подведомственных территориях сети профильных классов, обеспечивавших учащихся подготовкой по различным направлениям. Такая работа проводилась, в частности, в Первомайском районе г. Минска [3]. Расширялась дифференциация третьей ступени школы и в сельской местности. Так, во всех школах Копыльского района были созданы спецклассы и профильные группы по ускоренному и углубленному изучению предметов [4]. В 1996/97 учебном году в Столбцовском районе работало 88 групп по следующим профилям: физико-математическому, политехническому, филологическому, общественно-экономическому, химико-биологическому, природоведческо-географическому, математическому, общественно-гуманитарному, биологическому, технологическому [1].

Анализ большого количества публикаций, авторами которых являются практические работники, показывает, что в целом они положительно оценивали массовую профилизацию третьей ступени школы. Вместе с тем указывалось на ряд проблем, имевшихся в этом деле. Обратимся к некоторым из них.

Так, необходимость предоставления учащимся углубленной подготовки по профильным предметам приводила к включению в учебные планы большого количества незначительных по объему курсов. Это порождало многопредметность, что нельзя признать опти-

мальным. Отметим, что многопредметность была особенно характерна для начального этапа профилизации.

По-разному решался и вопрос о начале профильного образования. Многие педагоги считали, что подростки в 13–14 лет не готовы к самостоятельному выбору профиля. Они не способны четко прогнозировать свое профессиональное будущее, их интересы и склонности еще только формируются. Из этого следует, что профильное образование следует начинать не с 8-го, как это делалось во многих учебных заведениях, а с 10-го класса. Время обучения в 8-м и 9-м классах следует использовать для формирования и выявления интересов и профессиональной направленности учащихся.

Во многих школах учащимся предоставлялось право менять профиль своего образования, если спустя какое-то время они разочаровывались в своем первоначальном выборе. Следует отметить также, что структура многих школ предусматривала наличие на третьей ступени общеобразовательного класса для тех учащихся, которые к началу профилизации не сумели выбрать направление своего образования. При этом впоследствии они имели возможность переходить в класс любого профиля при наличии соответствующего запаса знаний и умений, уровня развития. Серьезную озабоченность у педагогов, работавших в профильных классах, вызывало появление недостатков в личностном развитии учащихся. У многих из них, особенно занимавшихся в престижных школах, отмечались излишняя самоуверенность, пренебрежительное отношение к учащимся из других школ и классов.

Во многих профильных классах работали опытные учителя, хорошо зарекомендовавшие себя, высокоэрудированные, ответственные за дело, которое они выполняют. Тем не менее проблема педагогических кадров для работы в профильных классах, как отмечалось во многих публикациях, все же существовала. Это было связано с тем, что тогда (да и в настоящее время) целенаправленная подготовка таких учителей нигде не велась. Поэтому некоторые школы приглашали к себе на работу преподавателей вузов.

В условиях профилизации, как показали специальные исследования, возрастает нагрузка на учащихся. Для решения этой проблемы необходимо проведение специальных мероприятий, предотвращающих гиподинамию, пониже-

ние работоспособности, разрушение здоровья. Среди таких мер выделяли: составление особым образом расписания, проведение в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами контрольных и проверочных работ, оптимальную организацию выполнения учащимися домашних заданий и т. д.

Мы обозначили основные проблемы, с которыми сталкивались руководители школ и учителя при осуществлении профилизации. Наряду с этими проблемами были, конечно, и другие. Весьма актуальным, например, оказался вопрос коррекции содержания обучения непрофильным предметам с учетом получаемой учащимися специализации. Некоторые учителя сами пытались это делать. Они освобождали содержание обучения таким предметам от второстепенного, сложного для восприятия материала с сохранением при этом логики изложения и образовательной ценности предмета. Наряду с этим производилось добавление таких фрагментов, которые соответствуют направленности интересов и мышления учащихся. Так, при проведении уроков физики в классах гуманитарного профиля привлекались материалы по истории, музыкальные, художественные образы, литературные примеры, сведения о жизни и деятельности известных ученых [5].

Помимо профилизации, в 1990-е гг. активно применялись и другие способы дифференциации образования. Так, для младших школьников в СШ № 1 г. Могилева работали различные кружки по интересам. Каждый учащийся имел возможность переходить из одного кружка в другой, посещая два-три в неделю. Организовывались классы и группы выравнивания с учетом рекомендаций психологов и медиков.

На второй ступени (5–7-е классы) создавались познавательные объединения школьников. Делалось это без ломки классного коллектива. Численность занимавшихся в них учащихся – 10–12 человек. В результате поднимался общий уровень развития учащихся, осуществлялась их подготовка к выбору профиля своего образования [2].

В СШ № 11 г. Бреста на первой ступени создавались классы поддержки с пятилетним курсом обучения, классы подготовки к экономическому профилю (3–4-й годы обучения), классы «нормы», обучение в которых составляет четыре года. На второй ступени открывались классы повышенного индивидуального внимания, подготовительные классы экономического профиля, классы «нормы» [6].

В школах Брестского района был накоплен опыт по созданию сети факультетов на второй ступени. Благодаря им учащимся предоставлялась возможность проверить устойчивость своих интересов, проявить способности к той или иной области знания. Им разрешалось в тече-

ние учебного года менять факультативы и курсы [7]. Учителя присматривались к работе своих воспитанников и отбирали для обучения в профильных классах на третьей ступени.

Одна из проблем дифференциации, возникших в 1990-е гг., связана с комплектованием однородных классов учащихся на первой ступени школы. По этому поводу сформировались две противоположные точки зрения. Согласно одной из них, недопустимо деление младших школьников по классам с учетом уровня их подготовки, согласно другой – это делать не только возможно, но и необходимо. Приверженцы первой точки зрения полагали, что осознание детьми того, в каком классе они занимаются, порождает снобизм у сильных учащихся и чувство неполноценности у слабых; средние и слабые ученики остаются без развивающего влияния сильных; не происходит взаимообогащения в личностном развитии; не учитываются разные стороны интеллекта школьника и другие его свойства, факторы развития. Дифференциацию обучения необходимо осуществлять в классах разнородного состава, умело используя соответствующие технологии.

Обращалось также внимание на трудности, с которыми сталкиваются учителя, преподающие в гомогенных классах. Утверждалось, в частности, что работать в классах, где собраны учащиеся с низким уровнем подготовки, современные учителя не готовы, поскольку они не могут учесть в своем преподавании причины неуспеваемости, которые у каждого учащегося бывают разными [8].

Противоположная точка зрения заключается в следующем. Возможности внутриклассной дифференциации ограничены, поскольку обучение в одном классе на двух-трех уровнях приводит к перегрузке учителя как при подготовке, так и при проведении уроков. Необходимо распределять учащихся по классам в зависимости от результатов их психологического обследования. В школах предполагалось иметь четыре вида таких классов: возрастной нормы, ускоренного обучения, выравнивания, для детей с задержкой психического развития. Отмечалось при этом, что «границы между классами первых трех типов имеют относительный характер», поскольку «каждый ученик в зависимости от его успехов в учебе может быть переведен из класса одного типа в класс другого типа» [9].

Каково же мнение практиков по этому поводу?

Комплектование начальных классов с учетом уровня подготовки детей осуществлялось в школах Брестского района [9]. Целесообразность такого подхода объяснялась тем, что в однородных классах возможность учета уровня подготовки детей более реальна, чем в обычных

классах. Получаемые результаты выполнения учащимися контрольных срезов свидетельствовали о продуктивности гомогенизированного обучения. Так, во всех гомогенных классах наблюдалось увеличение количества учащихся, имевших высокие результаты: в среднем 60% из тех, кто имел недостаточный уровень готовности к школе, на третьем году обучения успешно овладевали программой, более 90% учащихся, имевших высокий уровень готовности к школе, получали хорошие знания при полном отсутствии неудовлетворительных оценок [10].

Серьезная работа по осуществлению дифференциации в начальном звене проводилась в Новодевятковической школе Слонимского района. Там изучение будущих школьников началось еще в детском саду. Разделение первоклассников на две группы: способных самостоятельно добывать некоторый минимум знаний и нуждающихся в постоянной помощи со стороны педагога – происходило во втором полугодии. Во втором классе проводилась трехуровневая работа со школьниками. Каждой из трех групп предлагались соответствующие задания, средства обучения. В третьем классе выделялись дети, имевшие интерес к отдельным предметам. Они посещали занятия по интересам, кружки. Занятиям по интересам уделяли особое внимание. Их тематика менялась раз в четверть или полугодие. В четвертом классе количество занятий по интересам увеличивалось. В течение всего года их тематика оставалась постоянной [11].

В Турец-Боярской школе Молодечненского района Минской области на первой ступени не стали создавать классы возрастной нормы, ускоренного обучения, повышенного индивидуального внимания [12]. Дифференциация там осуществлялась внутри одного классного коллектива. Некоторые учителя имели постоянные группы детей, другие – динамические. Многие учителя дифференциацию проводили на основе сочетания групповой, фронтальной и индивидуальной форм учебной работы. Большое значение в этой школе придавалось занятиям по интересам. Их тематика менялась по четвертям. Благодаря этому учащиеся начального звена могли выбрать себе то, что их заинтересовало, пусть и ненадолго.

Наибольшее количество трудностей возникло при осуществлении дифференциации учебного процесса. Среди причин: отсутствие необходимых программ, методической литературы, учебников; высокая наполняемость классов городских школ, что приводит к трудностям организационного характера из-за необходимости управлять многопоточным обучением; недостаточная готовность учителей осуществлять дифференцированное обучение. Тем не менее в пе-

редовом педагогическом опыте дифференциация учебного процесса находила своих сторонников. На страницах педагогической печати они описывали сложившуюся у них методику дифференцированного обучения.

Рассмотрим приемы дифференцированного обучения, которые использовали в своей практике учителя, работавшие на разных ступенях школы.

Так, учительница математики СШ № 3 г. Добруша Н. С. Шабловская применяла такие дифференцированные упражнения: с образцом решения (сначала подробным, затем сокращенным); с выполнением отдельных частей; со вспомогательными вопросами, которые направлены на актуализацию теоретических сведений, а также практических умений и навыков; с сопутствующими указаниями и инструкциями.

Коллега Н. С. Шабловской Е. Я. Панькова предлагала учащимся карточки-инструкции, облегчающие выполнение однотипных заданий, проводила «тихий опрос» отдельных школьников, когда остальные выполняли самостоятельные задания, осуществляла общий инструктаж подготовленных учащихся о цели, порядке и способах выполнения задания, предоставляя им свободу действий в определении хода его решения, подбирала дополнительную литературу для самостоятельного изучения учащимися [13].

У учительницы физики СШ № 64 г. Минска А. Г. Яскович накоплен опыт обучения школьников, имеющих высокий уровень подготовки по предмету. Так, она проводила исследовательские лабораторные работы, давала учащимся недельные задания, предлагала им самостоятельно поработать со справочной литературой, практиковала опережающие задания, индивидуальный лабораторный эксперимент, распространяла среди учащихся примерные варианты контрольных работ и тестов для самостоятельной подготовки к ним, просила школьников обнаружить физические ошибки в газетных публикациях, научной фантастике, переводных изданиях [14].

Представим один из возможных подходов к составлению разноуровневых заданий для школьников.

Учащимся низкого уровня подготовки предлагаются задания репродуктивного характера. Постепенно они переходят к выполнению творческих заданий. Этим учащимся постоянно оказывается помощь со стороны учителя. Учащиеся со средним уровнем учебных возможностей включаются в познавательные ситуации, решение которых требует групповой или индивидуальной формы работы. Им предлагаются творческие задания. Иногда они получают помощь со стороны учителя. Учащиеся с высоким

уровнем подготовки выполняют творческие задания индивидуально, при минимальной помощи со стороны учителя. Уровень творческих заданий для этих учащихся выше, чем для их одноклассников со средними и низкими способностями [15].

Анализ литературы показывает, что интенсивность обсуждения проблем практического осуществления дифференциации в 1990-е гг. ничуть не уступает той, которая имела место в 1960-е гг., когда школа пыталась определить пути преодоления и предупреждения неуспеваемости и второгодничества. Учителя больше не искали методы и приемы, которые позволили бы всем учащимся достичь одинакового уровня подготовки (как это было в 1960-е гг.). Их поиск был направлен на то, чтобы обеспечить усвоение школьниками содержания образования на доступном каждому из них уровне.

Литература

1. Смоляров М. Р. Дифференциация обучения – путь развития способностей и управления процессом обучения школьников // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. трудов / Под ред. А. И. Жука, Б. В. Пальчевского. – Мн., 1995. – Вып. 8. – С. 86–90.

2. Иванова В. А., Калугіна Л. А. Школа эканамічнага профілю // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 1. – С. 61–64.

3. Бандарэнка Г. М. Грані дыферэнцыяцыі // Народная асвета. – 1996. – № 3. – С. 9–19.

4. Грэкава Г. І. Арганізацыйна-кіраўніцкая работа аддзела адукацыі па дыферэнцыяцыі навучальна-выхаваўчага працэсу // Кіраванне ў адукацыі. – 1997. – Вып. 9. – С. 44–54.

5. Ермолаева И. М. Нетрадиционный подход к преподаванию физики и астрономии в классах гуманитарного профиля // Образовательно-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Мн., 1996. – С. 226–230.

6. Кушнір Н. Я., Шылава А. С. Яшчэ раз пра дыферэнцыраванае навучанне // Пачатковая школа. – 1933. – № 12. – С. 37–41.

7. Залеская С. Ад «А» да «Г» // Настаўніцкая газета. – 1995, 18 студзеня.

8. Дифференциация в начальном звене / Под ред. Ю. З. Гильбуха. – 5-е изд. – Киев, 1995.

9. Іваноў Ю. А. Варыянт сістэмы дыферэнцыраванага навучання // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 1. – С. 77–80.

10. Ракуць В. Слоні́мскі эксперымент // Настаўніцкая газета. – 1997, 9 лютага.

11. Быкаў П. І. Самая кароткая дарога // Настаўніцкая газета. – 1994, 2 красавіка.

12. Пархоменка В. У. Кожнаму трывалыя веды: Вопыт дыферэнцыраванага навучання па матэматыцы // Народная асвета. – 1994. – № 5. – С. 66.

13. Ясковіч А. Г. Берагчы адораных вучняў // Народная асвета. – 1996. – № 10. – С. 33–35.

14. Грудзінскі М. У. Стаўка – на сярэдняга вучня // Народная асвета. – 1997. – № 4. – С. 20–23.

15. Корсакова О. К. Дифференциация способов и средств обучения в учебном процессе // Новые технологии в системе непрерывного образования: В 3 т. – Мн., 1995. – Т. 2. – С. 268–273.