Теоретические аспекты проблемы дифференциации в учебном процессе

М.В.Вегеро
преподаватель
кафедры английского языка
ГГУ им. Ф.Скорины,
Гомель, Беларусь

До появления в 17 веке классно-урочной системы проблема дифференциации в педагогике не была актуальна, поскольку в античном мире, в средние века и в эпоху Возрождения обучение носило в той или иной мере индивидуальный характер. Обучение и воспитание происходило либо в кругу семьи, либо в немногочисленных учебных заведения, общей чертой которых была возможность начать обучение в школе в любом возрасте и переходить с одной ступени обучения на другую в индивидуальном темпе в зависимости от способностей, наклонностей и материальных возможностей. С развитием массовой школы возникает потребность в универсализации образования и уровневая дифференциация (или дифференциация по вертикали) выступает необходимым условием систематизации образования.

Во второй половине XX века проблемой дифференцированного обучения, предполагающего учет индивидуальных особенностей учащихся, активно занимались такие исследователи, как Е.С. Рабунский, А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, И.Э. Унт, и др. Многие исследователи рассматривают понятие дифференциация обучения через его отношение к понятию индивидуализация обучения. Здесь можно выделить три точки зрения на данную проблему.

Согласно одной точки зрения понятия индивидуализация и дифференциация обучения выступают как синонимичные. Например, Н.М. Шахмаев учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, называет дифференцированным, обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением, под термином внутренняя дифференциация автором «понимается такая организация учебного процесса, при которой учет индивидуальных особенностей учащихся производится в условиях работы учителей в обычных классах. Это по существу не что иное, как индивидуализация обучения» [1, с. 269].

Согласно другой точки зрения, понятия индивидуализация и дифференциация находятся в отношении соподчинения. Так например, у Е.С. Рабунского [3, с.54] «дифференциация является правомерным и необходимым условием индивидуализации». При этом, индивидуализация рассматривается как цель, а дифференциация – как средство достижения цели. Аналогичных взглядов придерживается В.А. Крутецкий [4]. Преимущественно оперируя термином индивидуализация обучения, термин дифференцированное обучение он вводит, переходя к характеристике организации обучения школьников с пониженной обучаемостью. Дифференциация в данном случае выступает как одно из проявлений индивидуализации и сводится к различению организационных форм обучения. По мнению И.Э. Унт, дифференциация является такой разновидностью индивидуализации, при которой «учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [5, с.8], при этом обучение происходит по несколько различным планам и программам.

С.Е. Покровская определяет индивидуализацию как «процесс развития индивидуально-психологических особенностей личности учащегося всеми формами и методами системы обучения в школе». Дифференциация же рассматривается как «организация и подбор специальных условий

для обучения учащихся с целью эффективного развития их индивидуальных и личностных качеств» [6, с.11]. Другими словами, дифференциация обучения есть условие индивидуализации всего педагогического процесса.

И, наконец, согласно третьей точки зрения, индивидуализация и дифференциация рассматриваются в качестве разных способов реализации индивидуального подхода как принципа дидактики. И если индивидуализированное обучение ориентируется на отдельного студента, то «дифференцированное обучение рассчитано на типические особенности группы студентов» [7, с.7].

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие дифференциация обучения в педагогической литературе имеет множество трактовок, и раскрытие содержания данного понятия зависит от того, какие цели ставятся и какие средства используются исследователями для достижения поставленных целей.

В современной педагогической науке выделяют следующие формы дифференциации (по С.Е. Покровской):

- внешняя дифференциация обучения, предполагающая создание относительно стабильных групп или классов, в каждой из которых различные содержание обучения и учебные требования. Может реализовываться либо в виде селективной, либо элективной дифференциации.

- внутренняя дифференциация обучения, осуществляемая через разделение (неявное) учащихся на группы внутри класса с целью организации работы с использованием разных методов обучения и на разном уровне сложности. Данная форма дифференциации предполагает вариативность темпа изучения программного материала, а также помощи со стороны преподавателя. Особенностью внутренней дифференциации является ориентация не только на испытывающих трудности в обучении, но и на одаренных учащихся.

Прикладной аспект проблемы дифференцированного обучения получил развитие в работах Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской [8], где индивидуально-дифференцированный подход к учащимся реализован средствами программированного обучения. Также элементы программированного обучения при организации дифференцированного обучения предлагает использовать А.А. Кирсанов [9].

Положения дифференцированного подхода нашли свое отражение в идее адаптивной школы. Основным отличием адаптивной школы от традиционной является реализация субъективности ученика: возможность выбора пути и способа познания, решения задач в соответствии с индивидуальным стилем мышления [10].

В зарубежной педагогике вопросам дифференцированного обучения во второй половине XX – начале XXI века также уделяется значительное внимание. Широко обсуждается данная тема в США, что объясняется противоречием, вызванным большим притоком в последние десятилетия в школы США учащихся с различной культурной и языковой базой с одной стороны, и политикой государства в области образования, направленной в сторону стандартизации и использования тестовой системы, с другой стороны [11, с.3].

Одним из ведущих исследователей в области дифференцированного обучения в США является Кэрол Эн Томлинсон [11]. Дифференцированное обучение К.Э. Томлинсон рассматривает как обеспечение возможности для учащихся прийти к заданному результату обучения разными путями. В данном случае речь идет об одноуровневой дифференциации, что объясняется использованием довольно жесткой системы тестового контроля знаний учащихся. Кроме теоретических основ дифференцированного обучения, автор разрабатывает ряд практических рекомендаций, способствующих эффективному построению дифференцированного обучения в разноуровневых группах. Наиболее эффективной формой работы автор считает работу в так

называемых гибких группах, объединенных общей учебной целью. Группы могут быть как одноуровневыми, так и разноуровневыми, в зависимости от того, что в данный момент преподаватель находит более целесообразным.

Идеи дифференцированного обучения находят свое отражение в частных методиках как в нашей стране, так и за рубежом. В.П. Кузовлев [12] отмечает, что иноязычная подготовка более эффективна в условиях индивидуально-дифференцированного подхода. Это связано с тем, что «речь человека индивидуальна и есть выражение его чувств, переживаний и поэтому обучение иностранному языку в большей степени, чем какому-либо другому предмету требует индивидуального подхода». М.К. Кабардов [13], исследуя типы овладения иностранным языком, выделяет коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный типы и экспериментально доказывает необходимость использования разных методических приемов при обучении учащихся разного типа. Некоторые аспекты дифференциации иноязычного обучения рассмотрены в работах А.П. Старкова (предусматривает избыточные упражнения, позволяющие учителю варьировать программу обучения). Проблеме содержания дифференцированного иноязычного образования в рамках личностно-ориентированного подхода посвящены работы Е.С. Полат и И.Л. Бим. Л.Ю. Образцова, Е.А. Дзюба исследовали возможность построения обучения иностранному языку на младших курсах вуза на основе индивидуально-дифференцированного подхода.

В западной методике обучения иностранным языкам исследователи основываются в своей работе на теоретических положениях, разработанных К.Э. Томлинсон. Р.Л. Оксфорд (Rebecca L. Oxford) [14], Дебора Блаз (Deborah Blaz) занимаются разработкой стратегий дифференцированного обучения иностранным языкам на основе учебных стилей (R.L. Oxford) или более широкого набора критериев (D. Blaz).

Таким образом, анализ состояния проблемы дифференциации обучения показал, что в настоящее время, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике исследованию данной проблемы уделяется значительное внимание, поскольку организация обучения на основе дифференцированного подхода видится как необходимое условие создания благоприятной среды для обучения и развития учащихся в условиях массового образования. И несмотря на то, что в настоящее время не существует единого мнения по поводу разделения понятий дифференциация и индивидуализация обучения, дифференциация как способ реализации личностно-ориентированного обучения иностранному языку находит отражение в частных методиках преподавания и рассматривается как необходимое условия повышения качества обучения.

Литература:

1. Шахмаев, Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Н.М. Шахмаев // Дидактика средней школы (некоторые проблемы современной дидактики) : учеб. Пособие для студ. пед. ун-тов / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 251–281.

2. Голант, Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.

3. Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: автореф дис. д-ра пед. наук / Е.С. Рабунский. –М.: МГУ, 1989. – 24 с.

4. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

5. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Просвещение, 1990. –

123 с.

6. Покровская, С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах : Пособие для учителей и руководителей школ, практических школьных психологов / С.Е. Покровская. – Мн.: Бел. навука, 2002. – 123 с.

7. Ветрова З.Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности : автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / З.Д. Ветрова. – Л., 1982. – 20 с.

8. Кулюткин, Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М: Педагогика, 1971. – 111 с.

9. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.

10. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Минтин, Н.Н. Бояринцева; Под ред. П.И, Третьякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

11. Tomlinson, C. A. How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms / Carol A. Tomlinson. – Pearson, 2004. – 117 p.

12. 47. Кузовлев, В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализированного обучения речевой деятельности / В.П. Кузовлев. // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 6 – С. 28–31

13. Кабардов М,К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком / М.К. Кабардов // Школа здоровья. – 1997. – №1. – 49 с.

14. Oxford, R.L., Language Learning Style and Strategies / R.L. Oxford // Teaching English as a Second or Foreign Language. – Boston [etc.] : Heinle & Heinle, 2001. – 584 p.