

УДК 37.091.31–059.2

Юрій Олексін

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВНУТРІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Диференціація навчання школярів як ідея і відповідний педагогічний підхід до організації навчання у своєму розвитку пройшла довгий і складний шлях. З дидактичної точки зору мета диференціації – вирішення назрілих проблем школи шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання учнів, заснованої на принципово іншій мотиваційній основі [5].

Щодо внутрішньої диференціації, то в психолого-педагогічних джерелах представлені різні її форми: диференційовані завдання, дозування допомоги вчителя учням, групова робота з учнями за моделлю повного засвоєння знань (І. Бутузов, Г. Глейзер, А. Кірсанов, Х. Лийметс, Є. Рабунский, І. Унт та ін.).

Метою нашої статті є висвітлення дидактичних засад внутрішньої диференціації навчання старшокласників.

Найпоширенішим способом внутрішньої диференціації учнів одного класу є виконання дітьми завдань різного рівня складності. При цьому ускладнення може відбуватися за рахунок залучення вивченого матеріалу, коли учням необхідно встановити близькі або далекі зв'язки між різними фрагментами змісту. Ускладнення завдань може відбуватися й за рахунок ускладнення видів роботи, посилення рівня творчої діяльності, необхідної при виконанні завдання. Наприклад, на найпростішому рівні учням пропонується прочитати параграф в підручнику, переказати його, виділивши основні думки; на більш складному рівні – прочитати параграф, скласти план і питання до нього; на найскладнішому рівні – прочитати параграф, дати анотацію і рецензію на нього.

Серед диференційованих завдань поширені завдання різної спрямованості. Формою внутрикласної диференціації є дозування допомоги вчителя учням, яке включає тимчасове полегшення завдань, завдання з письмовою інструкцією (наприклад, із зазначенням послідовності дій), роботи з підготовчими вправами (кожна підготовча вправа являє собою етап виконання основного), роботи з наочним підкріпленням малюнком, кресленням тощо.

Щодо диференціації навчання за загальними здібностями, то на мікрорівні цей вид диференціації представлений завданнями різного рівня складності, дозуванням допомоги вчителя, рівневою диференціацією. Сюди ж можна віднести групову роботу в рамках моделі повного засвоєння знань. Характерною її ознакою є право і можливість учня вибирати той рівень вивчення будь-якого предмета (але не нижче

базового), який він вважає для себе необхідним і достатнім. При цьому вчитель чітко виділяє зміст навчального матеріалу, який учні повинні засвоїти, займаючись на тому чи іншому рівні, і перед початком вивчення чергової теми знайомить учнів з результатами, яких вони повинні досягти. Відзначимо, що в основі даної форми диференціації лежать не тільки загальні здібності учнів, а й їхні інтереси. Учень може вибрати мінімальний рівень вивчення предмета не тому, що не здатний вивчити його глибше, а тому, що його інтереси лежать в іншій пізнавальній області. Формою внутрішньої диференціації є і групова робота учнів за моделлю повного засвоєння знань.

Різновидом внутрикласної диференціації за загальними здібностями учнів є рівнева диференціація, розроблена В. Фірсовим, В. Орловим, В. Монаховим. Автори ідеї рівневої диференціації запропонували перейти в процесі навчання від орієнтації на максимум змісту до орієнтації на мінімум. При цьому необхідним є чітке визначення того мінімуму, яким повинен оволодіти учень, без якого він не зможе рухатися далі у вивченні даного предмета. Це – мінімальний рівень, рівень загальних вимог, що задається явно у вигляді переліку понять, законів, закономірностей, які учень повинен знати, у вигляді запитань, на які учень повинен вміти відповісти; у вигляді зразків типових завдань, які учень повинен вміти вирішувати. Визначається також зміст, який необхідно засвоїти учневі і на підвищених рівнях.

Кожен учень отримує право і можливість самостійно визначати, на якому рівні він засвоїть навчальний матеріал. Єдина умова – цей рівень повинен бути не нижче рівня обов'язкової підготовки. Учитель пояснює матеріал на рівні вищому, ніж мінімальний. При цьому вчитель чітко виділяє зміст навчального матеріалу, який учні повинні засвоїти, займаючись на тому чи іншому рівні, і перед початком вивчення чергової теми знайомить учнів з результатами, яких вони повинні досягти.

Якщо учень бажає вивчати певний предмет на рівні обов'язкових вимог, а інший – на підвищеному рівні (причому не тільки бажає, але і здатний це робити), то таку можливість він повинен отримати. Таким чином, в рівневій диференціації враховуються не тільки інтелектуальні здібності учня, але і його інтереси.

Характерно, що при введенні рівневої диференціації в практику навчання, з'ясувалося, що деякі учні, які мають здібності до вивчення певного предмета, не хотіли обирати рівень вище обов'язкового. Така ж картина спостерігалася й у відношенні інших предметів, тобто не можна було сказати, що учень вивчає один предмет на мініальному рівні для того, щоб інший вивчити поглиблено. Інтереси таких учнів лежали в позашкільній сфері: могли визначатися спортом, спілкуванням з друзями, захопленням музикою.

Формою внутрішньої диференціації є і групова робота учнів за

моделлю повного засвоєння знань. Модель повного засвоєння знань передбачає чітку постановку цілей в освітній діяльності: що учні повинні знати, що вміти, які цінності мають у них формуватися в ході навчання. Причому, дуже важлива технологічність цілей: їх досягнення повинно перевірятися, тобто повинен існувати інструментарій перевірки.

Диференціація за індивідуально-фізіологічними особливостями на мікрорівні передбачає врахування цих особливостей в навчальному процесі. Учитель може врахувати швидкість протікання нервових процесів в учня і не квапити тугодума, врахувати переважаючий вид пам'яті учнів і виклад матеріалу будувати з орієнтацією на нього. Можна врахувати силу нервової системи учня, і для учня зі слабкою нервовою системою передбачити заходи, що попереджають стомлення, яке при інтенсивній розумовій діяльності настає дуже швидко.

Диференціація за інтересами та проектною професією на мікрорівні передбачає виконання учнями на уроках і в позаурочній діяльності творчих дослідницьких завдань, пов'язаних з інтересами, проектною професією учнів. Це може бути групова робота над дослідницькими проектами, виготовлення моделей, макетів, постановка дослідів, експериментів.

У диференціації за інтересами на мезорівні виокремлюються класи з поглибленим вивченням окремих предметів і профільні класи, які від перших відрізняються тим, що поглиблено вивчається низка взаємопов'язаних предметів (наприклад, в історичному класі історія, філософія, право), вводяться спецпредмети, спецкурси, що відповідають профілю.

Диференціація за окремими здібностями передбачає відмінності учнів за здібностями до тих чи інших предметів: одні учні мають схильність до гуманітарних предметів, інші – до точних, одні – до історичних, інші – до біологічних і т.д.

Якщо звернутися до практики формування диференційованих класів за інтересами учнів, то можна помітити, що враховуються не тільки інтереси й бажання учнів, але і їх здібності до вивчення конкретних предметів. Спроба орієнтуватися тільки на інтерес учнів призводить до неможливості поглибленого вивчення профілюючих предметів у профільних класах.

Щодо диференціації за проектною професією учнів, то якщо на мікрорівні цю форму можна було об'єднати з диференціацією за інтересами, то на мезорівні виділяються класи, спрофільовані на визначений вищий навчальний заклад, ліцейні класи, групові заняття в школі з підготовки до ВНЗ.

З позицій методики навчання предмета як часткової дидактики важливою умовою успішної внутрішньої диференціації навчання є розробленість відповідних засобів навчання, насамперед підручників.

Науково-методичні засади диференціації навчання засобами навчальної книги почали розроблятися ще в радянській педагогіці фахівцями з теорії підручника, котрі групувалися навколо радянського щорічника «Проблеми шкільного підручника» (1974–1991 рр.). Так, із середини 80-х рр. лунали пропозиції фахівців (В. Дайнеко [2], А. Чеботарьов [7], І. Журавльов [3]) щодо рівневої побудови навчальної книги, коли окремі учні на власний розсуд працюють тільки з тими матеріалами в ній, які спеціально спрощені, адаптовані автором, у той час як другі використовують для роботи інший варіант, що міститься в тому ж підручнику, а для тих, хто стійко цікавляться предметом, можливий ще і третій.

Не могли не торкатися питань диференціації і всі ті, хто займався розробкою в підручнику апарату організації засвоєння (В. Бейлінсон [1], Д. Зуєв [4], Є. Перовський [6]), й особливо можливостями такого засобу організації засвоєння, як виділення.

Грунтовний науково-педагогічний підхід до диференціації навчання засобами підручника запропонував на початку 90-х рр. І. Журавльов. Він визначив два напрямки у вирішенні проблеми диференціації навчання за допомогою підручника [3].

Перший напрямок передбачає забезпечення диференціації засобами підручника, що спрацьовує всередині нього самого і дозволяє різним групам учнів вчитися досить «переможно» за різними програмами.

Другий напрямок пов'язаний із забезпеченням диференціації через підручник, цілком звернений до якоїсь своєрідної групи учнів і прямо враховує їх істотну спільність (підручники для спецшкіл, підручники для класів вирівнювання, корекції і т.п.).

І для першого, і для другого напрямку, на думку І. Журавльова, не втрачає свого значення ідея бажаної паралельності навчальних книг, але інтерпретується вона по-різному. В рамках першого напрямку доцільно створення паралельних підручників під одну і ту ж або близьку програму. Теоретична концепція засвоєння здійснює вирішальний вплив на формування структури та методичного оформлення підручника [3]. У підручнику визначена, запрограмована не тільки діяльність учня, а й передбачувана діяльність учителя. Отже, ці підручники, написані під одну програму, будуть істотно відрізнятися один від одного закладеним в них авторським уявленням про процес навчання конкретного навчального предмета, способами програмування цього подання через всі основні компоненти підручника як текстові, так і позатекстові. Завдяки цим відмінностям вони безпосередньо будуть впливати на характер організованого на їх основі процесу навчання, змінюючи зовнішність конкретного уроку у конкретного вчителя в конкретному класному колективі [3].

У рамках другого напрямку диференціації навчання за допомогою

підручника більш доцільно створення паралельних навчальних книг під різні програми.

Всі засоби підручника, що здійснюють в ньому керівництво пізнавальною діяльністю учнів, можуть виступати засобами диференціації навчання, оскільки саме пізнавальна діяльність, її обсяг і характер повинні відповідати можливостям учнів і потребам засвоєння ними необхідного змісту.

Конкретний аналіз підручників, що відносяться до різних типів навчальних предметів, показав, що за використаними засобами керівництва пізнавальною діяльністю учнів вони один від одного суттєво не відрізняються, тобто засоби як такі не специфічні для підручників певних типів предметів [3].

Більше того, кілька загальних напрямків в їх використанні з метою забезпечення варіативності процесу навчання так само не можуть бути прив'язані до типу навчального предмета і, мабуть, є універсальними.

У підручнику навчальний матеріал варіюється за ступенем складності, рівнем проблемності, за рахунок можливостей змістовного розвитку загальних питань в окремі і навпаки, зміни співвідношення конкретного і абстрактного, за допомогою додаткового матеріалу.

Варіюється все: і розповідні тексти, і інструкції, і завдання, і питання. Тексти – за способом викладу і повнотою, завдання – за кількістю, обсягом та якістю дій в даних умовах. Обов'язковий навчальний матеріал виділяється або як самостійний варіант поряд з іншими варіантами, або як самостійна частина підручника на тлі її всіляких збільшень. Завдання групуються блоками, починаючи з більш складних. В цій ієрархії завдань мінімально необхідний, обов'язковий рівень вирішення повинен бути заздалегідь відомий учням для здійснення ними самоконтролю за результатами своєї навчальної діяльності та для формування адекватної самооцінки.

Незважаючи на однозначність способів і засобів диференціації в самих різних підручниках, типологічні особливості навчальних предметів, що визначають структуру підручників в цілому, повинні позначитися і на побудові в них диференційованих варіантів, і в першу чергу базового, обов'язкового рівня.

Цей рівень в підручниках з основ наук (I тип) неодмінно повинен зберегти логіку самої науки і при вимушеній схематичності і неповноті все ж представляти самодостатню цілісність: той, хто обмежився ним одним, повинен отримати хай спрощене, але вірне уявлення про предмет. У кожному розділі матеріал першого рівня – це той мінімум, при оволодінні яким можна зрозуміти матеріал наступного розділу [3].

Будь-який наступний варіант буде поглиблювати і збагачувати за змістом попередній, не вимагаючи перенавчання. Для підручників цього типу, пов'язаних з передачею наукових знань, таке збільшення вмісту

здійснюється за рахунок включення раніше навмисно пропущених подробиць, тонкощів, нюансів, строгих методів доказів. І потрібно мати на увазі, що збагачення це багаторівневе і разом з тим плавне, оскільки передбачає участь в такому вибудовуванні змісту предмета ще й особливих підручників, призначених для спецшкіл і в свою чергу передбачають варіативність в організації навчального процесу. У цю, можна сказати, систему варіантного оформлення змісту предмета можуть бути підключені і паралельні підручники обох різновидів, про які вище вже йшла мова.

Таким чином, диференціація навчання засобами підручника принципово здійсненна, що дозволяє більш конкретно і одноманітно, чим це може бути зроблено в програмах, зафіксувати в навчальному матеріалі його базову, обов'язкову частину і різні рівні доцільного її перевищення, спрямованого на розвиток індивідуальності учнів, виявлення їх здібностей і схильностей, формування інтересів і потреб, складання умов особистісного самовизначення.

При будь-якому ступені адаптації, необхідної для вибудовування навіть мінімального варіанту навчального матеріалу, повинні бути збережені загальний вигляд навчального предмета, збалансованість його складу за всіма компонентами, проявлені його типологічні та функціональні особливості щодо змісту освіти в цілому.

У варіантах зафіксовано не тільки право обмежуватися мінімумом, а й право учнів його безмежно перевищувати. Щоб це право підручником гарантувалося, недостатньо одного твердження, що рух в межах кожного рівня в принципі не є тупиковим. Необхідно, щоб перехід з рівня на рівень був методично забезпечений спеціальним педагогічним інструментарієм, який націлюються роботу учнів прямо або опосередковано в зону їх найближчого розвитку: блоки ускладнених завдань і задач; пояснювальні тексти проміжного характеру; спеціальні інструкції в апараті орієнтування; особливі завдання для групової роботи, пов'язаної з колективними зусиллями і взаємодопомогою учнів; цікаві доповнення; суто практичні, побутові прив'язки і т.д.

Взагалі, сама можливість диференціації навчання засобами підручника ставить нові проблеми: потрібно забезпечити дієвість діагностичних матеріалів, якість яких набуває вирішальне значення для ефективності всієї роботи з так влаштованим підручником; розробити апарат орієнтування, який отримує ще один і чи не найсуттєвіший напрям реалізації своїх функцій; вивчити найважливіші питання взаємозв'язку та взаємодії вчителя з таким підручником; переглянути весь комплекс дидактичних положень, пов'язаних з оцінкою ефективності та контролем в процесі навчання, і багато іншого.

Підводячи підсумок, зауважимо, що в наш час внутрішня диференціація навчання потрібна для побудови «індивідуального

освітнього маршруту» як у звичайних класах, так і в профільних. Використання всього спектру методичних напрацювань з питань організації групової роботи в класі, включаючи диференційовані завдання, дозування допомоги вчителя учням тощо дасть змогу значно покращити ефективність формування навчальних компетентностей школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев, В. И. Рывчин. – М. : Книга, 1986. – 287 с.
2. Дайнеко В. И. Оптимальные учебники и оптимальный путь к ним / В. И. Дайнеко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 33–53.
3. Журавлев И. К. Дифференциация обучения средствами учебника / Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1990. – Вып. 1(55). – С. 28–34.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Дмитрий Дмитриевич Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. В. М. Монахова, В. А. Орлова. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
6. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы (общие требования) [методические, психологические и гигиенические требования к учебнику для средней школы] / Евгений Иванович Перовский // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1955. – № 63. – С. 3–139. – (Труды института методов обучения, института психологии и института физического воспитания и школьной гигиены АПН РСФСР).
7. Чеботарев А. А. Индивидуализация обучения и структура учебника / А. А. Чеботарев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 118–123.