

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Шилова В.С.*

*Белгород*

*Россия*

## **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PRECONDITIONS RESEARCH DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM OF SOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS**

*Shilova V.S.*

*Belgorod*

*Russia*

Сложное содержание социально-экологического образования требует особых условий его усвоения. Одним из таких условий и путей, на наш взгляд, выступает дифференцированный подход. Явление дифференциации изучается не только на общетеоретическом, но и на конкретно-научном уровне. В контексте настоящего исследования определенный интерес представляют достижения ученых психологов и педагогов в этом вопросе.

Раскроем устоявшиеся позиции. Так, *в психологической науке* дифференциация связывается с изучением психологических различий не только между индивидами, но и между группами людей, причины и последствия этих различий. Сформировалась и особая область научного психологического знания – дифференциальная психология, начало которой было положено в начале XX века в работах В.Штерна, Ф. Гальтона, А. Бине, А.Ф.Лазурского и других исследователей. При этом основным методом дифференциальной психологии стало тестирование, хотя на основной вопрос о причине различий оно ответа не давало. В настоящее время помимо тестирования используются новые подходы и методы, как экспериментальные, так и математические, использующие новые информационные технологии [6].

Из современных психологов внимание этой проблеме уделяет Шевандрин Н.И., справедливо отмечая, что при формировании группы учащихся наблюдается два фундаментальных процесса: дифференциация и интеграция. Дифференциация проявляется в возникновении различий между детьми по индивидуальным качествам, престижу, статусу в группе [15]. Феномен дифференциации исследуется и в психофизиологии; связывается с таким явлением в психологии как порог различения – дифференциальный порог, включается в диагностическую методiku (дифференциально-диагностическая методика), предложенную О. Вейнингером в 1986 году; требует разработки и учета психолого-педагогических основ в процессе выбора профиля обучения [14].

Обязательным является рассмотрение проблемы дифференциации в педагогической психологии, которая психологическую сущность индивидуального и дифференцированного подходов видит в умении учителя учитывать индивидуальные психологические особенности детей и дифференцированно к ним подходить. Применяя какую-либо форму работы, подчеркивают ученые, необходимо учитывать ряд психологических факторов: темперамент, успеваемость, сильные и слабые стороны учебной деятельности, уровень развития ученика, характер мышления, интересы, отношение к предмету, кругозор, межличностные отношения в классе [5].

Зарубежные авторы (А.Ребер и др.) оперируют такими понятиями, как: дифференциальная валидность, диагностика, психология, реакция, фертильность, обусловливание, подкрепление, торможение, угасание, подсчет, предел, рост, стимул и др. [2]. Очевидно, что проблема дифференциации продолжает интересовать ученых, позволяя решать конкретные задачи, прогнозировать состояние изучаемой системы.

Предмет настоящего исследования требует рассмотрения дифференциации *в педагогической науке*. Следует отметить, что дифференциация является традиционной педагогической проблемой и непосредственно связана с процессом обучения и процессом воспитания. Так, *дифференциация обучения понимается как форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности*. Использование дифференциации в процессе обучения не снижает общего (базового) уровня общеобразовательной подготовки учащихся, в отличие от фуракции.

Эта проблема имеет свою давнюю историю. До середины XIX в. она связывалась главным образом с индивидуальным обучением; к концу этого века – с профессиональным самоопределением. Вместе с тем, стали осуществляться исследования проблемы индивидуализации обучения в условиях массовой школы, предлагались и соответствующие варианты организации городских школ, например, Мангеймская система обучения. Позднее, в XX веке в школьной практике апробировались различные виды дифференциации: по способностям, по интеллекту, по неспособностям. Многолетний опыт наблюдений показал, что эти виды дифференциации имеют существенные недостатки, зачастую неуспеваемость ученика принималась за его неспособность усваивать учебный материал; не учитывался тот факт, что способность человека – это развивающееся качество личности, а не есть нечто неизменное и постоянное [13].

Идея дифференцированного обучения нашла свое отражение в нормативных документах и применении в школьной практике Российской системы образования. Так, еще в начале XX в. (1918г.) в «Основных принципах единой трудовой школы» закреплялась возможность с 14 лет распределяться по группам или направлениям обучения при соблюдении единства прав для всех в получении образования. С 20-х годов в опытно-показательных учреждениях

Наркомпроса разрабатывались разные виды дифференциации: по интересам (естественнонаучных и гуманитарных), Дальтон-план, избранный профиль (отменен в нач. 30-х гг.). В 30-х годах, несмотря на обязательность проведения курса единообразной школы, идея дифференцированного обучения продолжала разрабатываться, во-первых, по основным направлениям изучаемых дисциплин – естественных и гуманитарных, во-вторых, как условие углубления и расширения содержания учебного материала.

Актуальность эта идея приобрела в 50-х. годах, когда возникла необходимость развития общественного производства, потребность в различных специалистах. Отсюда – укрепление связи школы с жизнью, повышение эффективности подготовки школьников к работе в различных отраслях народного хозяйства. С конца 50-х гг. идея дифференциации стала внедряться в школьную практику в рамках факультативных занятий, классов по интересам, углубленного изучения предмета. Эти формы, как показал эксперимент, оказались достаточно эффективными и используются до сих пор. 60-е годы характеризуются их сохранением и внедрением новых: специализированные классы и школы с углубленным изучением какого-либо предмета. В 70-е годы изучение проблемы, как буржуазного явления, было прекращено [13].

Дальнейшие исследования были продолжены в конце 80-х годов, причем, как на теоретическом, так и практическом уровнях. Так, Шукина Г.И. в перечне подходов к обучению выделяет дифференцированный, который опирается на учет возможностей и индивидуальных особенностей обучающихся [16]. Была разработана концепция дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе (Скаткин М.Н., Шахмаев Н.М.). Учеными подчеркивается, *что учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса -- дифференцированным обучением.* Кроме того, рассматриваются и конкретные виды дифференциации: внутренняя и внешняя, по способностям, по неспособностям, по проектируемой профессии во взрослой жизни, по интересам [4].

Бабанский Ю.К. выделяет дифференцированный подход в качестве одного из способов оптимизации учебно-воспитательного процесса. Особое внимание он обращает на дифференциацию содержания учебного материала для слабоуспевающих учащихся, что создает возможности для более успешного осуществления и индивидуального подхода к школьникам. При отсутствии дифференциации к слабоуспевающим, подчеркивает Бабанский Ю.К., число отстающих значительно возрастает, поэтому приходится подбирать индивидуальные задания для большего числа учеников. Именно в этом выражается связь дифференцированного и индивидуального подхода к детям [1].

90-е годы характеризуются дальнейшим изучением проблемы дифференциации в процессе обучения. Сохраняется дифференциация

содержания образования, хотя на каждой из ступеней обучения она представлена по-разному. Определенный интерес в этом представляет зарубежный педагогический опыт. Так, например, в польской школе, отмечает Оконь В., начальное обучение включает лишь ее элементы. На втором уровне происходит дальнейшая дифференциация предметов, однако, дифференциация содержания на этом уровне не предусматривается: все дети в стране изучают одно и то же и теми же способами, лишь дети с более поздним развитием посещают специальные школы. Для второго уровня вопрос единого или дифференцированного обучения оставался дискуссионным. В других европейских школах идея дифференцированного обучения реализовывалась разными путями. Например, австрийская школа шла по пути создания «гибких программ обучения», позволяющих приспособить учебный материал к уровню развития учащихся внутри класса, английская школы шла по пути создания специализированных отдельных классов и школ [11].

Российская педагогическая теория и практика в этот период не исключает феномена дифференциации из поля своего внимания. Так, Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. (1990), следуя тенденции демократизации системы народного образования в стране, разработали концепцию и основные направления развития системы дифференцированного обучения в школе. Авторами выделены три основные формы дифференциации обучения: общеобразовательное обучение, предполагающее базовый уровень знаний; академическое обучение, представляющее собой более высокий, «продвинутый» уровень знаний и профориентированное обучение, предполагающее базовый уровень в сочетании с прикладными знаниями [9].

Уточняя положения концепции Монахова В.М., Лихачев Б.Т. рассматривает дифференциацию в качестве одной из функций формы организации обучения, справедливо связывая ее интеграцией. Он подчеркивает, что, несмотря на коллективный характер познавательной деятельности, процесс обучения реализуется в разнообразных формах. Обучение, по его мнению, есть процесс развития возможностей личности, поэтому каждая форма коллективных занятий должна обладать возможностью индивидуализации деятельности школьника, обеспечивать работу по продвинутым программам одних и подтягивание до средне-образовательного уровня других. Вульф В.Б., Иванов В.Д. связывают дифференциацию (и интеграцию) с развивающимся педагогическим знанием. Это обусловлено, по их мнению, тем, что в XX в. под влиянием растущих требований быстро развивающейся образовательной практики произошли глубокие изменения в объекте и предмете педагогики, ее отраслевом составе, внешними связями [9].

Идея дифференциации находит свое воплощение в разработке проблемы образовательных технологий. Так, Левитес Д.Г. в качестве современной модификации технологии полного усвоения предлагает технологию уровневой дифференциации, основы которой разработаны московскими и петербургскими педагогами середины 80-х годов. Раскрывая суть самой технологии, автор определяет основные понятия: внешняя и внутренняя дифференциация. В

первом случае предполагается создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, будущей профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и требования к учащимся различаются. Формы внешней дифференциации – селективная (профильные классы или классы с углубленным изучением предмета) и элективная системы (обязательный выбор определенного числа учебных предметов и свободный выбор факультативов).

Внутренняя (уровневая) дифференциация представляет собой совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей учащихся на основе выделения разных уровней учебных требований. Возможность последовательного достижения школьниками различных уровней усвоения знаний сохраняется при условии овладения ими базового уровня подготовки. Внутренняя дифференциация является необходимым элементом процесса обучения всех классов и всех типов школ. Характеризуя внутреннюю дифференциацию, Левитес Д.Г. подчеркивает, что она основана на максимальном учете индивидуальных особенностей учащихся: темпе обучения, вариативности учебных заданий, видов деятельности, степени помощи со стороны учителя. Кроме того, такая дифференциация позволяет осуществлять внутриклассное разделение учащихся на мобильные, гибкие группы для работы на разных уровнях и разными методами, причем, как со слабоуспевающими, так и с одаренными школьниками. Особенно отмечается, что дифференциация осуществляется не за счет изменения объема материала каждому ученику, а за счет изменения требований к его усвоению [8].

Проблема дифференциации поднимается и в контексте разработки философско-образовательного знания, которое, по обоснованному мнению Гершунского Б.С., призвано воплотить в себе стратегические идеи повышения эффективности образовательного процесса на основе его гуманизации, гуманитаризации, индивидуализации, дифференциации, демократизации на всех этапах и во всех звеньях. Важно учитывать, пишет автор, что естественный процесс дифференциации собственного педагогического знания обусловлен спецификой целеполагания, отбора содержания образования, выбора методов, средств и форм организации обучения, воспитания и развития учащихся на существенно различных этапах и в различных звеньях образования. Вместе с тем, Гершунский Б.С. обращает внимание на необходимость связи дифференциации с процессом интеграции, синтеза педагогического знания [3].

В целом, концепция дифференцированного обучения в общеобразовательном учреждении 90-х годов предусматривает профилированное обучение на старшей ступени, курсы по выбору, факультативы. Кроме того, функционируют школы и классы с углубленным изучением отдельных учебных предметов, средние специальные образовательные учреждения: музыкальные, хореографические, спортивные, художественные и др. Это позволяет решать задачи предпрофессиональной

подготовки учащихся в средней школе, когда проявляются их устойчивые интересы к определенной области знания или практической деятельности [12; 14].

Начало XXI века ознаменовалось необходимостью дальнейшего реформирования российской образовательной системы, обусловленной потребностью государства в людях самостоятельно мыслящих, творческих, инициативных, способных решать задачи развития постиндустриального общества. Это со своей стороны требует переосмысления характера взаимодействия учителя и учащихся, преподавателя и студентов. В связи с чем центральными фигурами познавательного процесса становятся ученик и студент, любой обучающийся.

Иначе говоря, по мнению ученых (Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.), актуальным становится личностно-ориентированное обучение, которое по своей сути предусматривает дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития обучающегося, его подготовки по конкретному предмету, способностей и задатков. Реализовать его, считают ученые, помогут новые педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, «Портфель ученика», индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению, возможности рефлексии, которые реализуются в перечисленных технологиях [10].

Таким образом, уже предварительный анализ дифференцированного подхода показал наличие возможностей для решения различных педагогических задач, включая и систему социально-экологического образования учащейся молодежи. Раскрытие этих возможностей – цель дальнейшего нашего исследования.

#### **Литература.**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.- М., 1982.
2. Большой толковый психологический словарь. /А.Ребер. – М., 2000.
3. Гершунский Б.С. Философия образования.- М., 1998.
4. Дидактика средней школы. /Под ред. М.Н.Скаткина.- М., 1982.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- Р-н-Д., 1997; Мананникова Е.Н. Педагогическая психология.- М., 2007.
6. Краткий психологический словарь,- М., 1985.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика.- М., 1992; Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках.- М., 1997.
8. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии.- М.- Воронеж, 1998.
9. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе //Советская педагогика.- 1990.- №8.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000.

11. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск.- М., 1990.
12. Психолого-педагогический словарь. /Под ред. П.И.Пидкасистого.- М., 1998.
13. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т.- М.. 1993/1999.
14. Современный словарь по психологии.- М., 2000; Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.- СПб., 2000; Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения. /Под ред. А.П.Тряпициной.- СПб., 2006.
15. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании.- М., 1995.
16. Щукина Г.И. Педагогика.- М., 1977.

## **ОСМЫСЛЕНИЕ ИДЕИ ПРОПЕДЕВТИКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Тебенькова Е. А.  
Курган,  
Россия*

## **THE COMPREHENSION OF THE IDEAS OF PROPAEDEUTICS OF THE SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION**

*Tebenikova E. A.  
Surgan,  
Russia*

Социально-экологическое образование – это сложная открытая саморазвивающаяся система. Вступление науки в постнеклассический этап развития обуславливает построение соответствующих моделей образования. Центральным параметром, по которому можно провести разграничение классической, неклассической и постнеклассической парадигм, является человек и его место в мире. Такая смена стратегических установок превращает человека в центральное звено научной картины мира. Качество человека, качество общественного интеллекта и характер мироотношений должны быть адекватны меняющемуся качеству среды обитания, растущей сложности социоприродных отношений, причем опережающим образом (ноосферный императив А.И. Субетто).

Рост человеческого качества не является следствием объемом изученной информации, но становится возможен благодаря духовно-нравственному развитию личности. Система духовно-нравственного воспитания в России на данный момент только начинает выстраиваться. Ибо идеологическая основа, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России была сформулирована совсем недавно - в 2009 году.

Еще в 1914 году С. Холл в статье «Эволюция и воспитание» **выдвинул идею гуманистической пропедевтики** естественных наук, которая есть не