

## Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования

(Рецензирована)

### **Аннотация:**

Статья посвящена теоретическому анализу дефиниции «дифференцированный подход» в педагогической научной мысли, содержит авторский взгляд на причины затруднения использования дифференцированного подхода к обучению студентов в высшей школе, раскрывает ориентиры применения дифференцированного подхода в вузовской подготовке в контексте личностно-ориентированного образования гуманистического типа.

### **Ключевые слова:**

Дифференцированный подход, личностно-ориентированное образование, индивидуализация, дифференциация, предметная дифференциация, личностная дифференциация, дидактическая адаптация.

Характерной чертой современного периода развития педагогической теории и практики является то, что научные коллективы, отдельные ученые и школа, отзываясь на социальный заказ общества и государства, предлагают немало инноваций в деле образования и воспитания подрастающего поколения. В основу большинства из них положена ведущая идея, сформулированная Е.В. Бондаревской: формирующаяся личность имеет право на включение в личностно-ориентированный педагогический процесс гуманистического типа [2; 3]. В соответствие с этой идеей, во-первых, учащимся должна быть предоставлена известная свобода как в выборе направления образования, так и в определении его содержания, другими словами – свобода в выборе способов его самореализации в культурно-образовательном пространстве; во-вторых, в ходе учебно-воспитательной работы должны учитываться индивидуальные и демографические характеристики личности учащегося, что указывает на необходимость обоснования дифференцированного подхода в учебно-воспитательной деятельности педагога.

Следует отметить, что проблема дифференцированного подхода к обучению и воспитанию довольно часто попадает в поле научных интересов педагогов, исследующих различные ее аспекты (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, А.А.Кирсанов, И.Л.Лернер, Б.Т.Лихачев,

А.В.Мудрик, М.Н.Скаткин, Н.Ф.Талызина, Т.И.Щукина, И.Э.Унт, И.С.Якиманская и др.). В современной психолого-педагогической литературе накоплен значительный потенциал идей дифференцированного обучения как по отдельным дисциплинам, так и в плане методического рассмотрения проблемы в целом (А.А.Кирсанов, М.А.Мельников, Е.С.Рабунский, И.Э.Унт, Д.А.Эпштейн) [8; 11; 13; 15]. Важной предпосылкой внедрения идей дифференцированного обучения в вузовскую практику явились исследования учебной деятельности студентов (С.И.Архангельский, В.И.Загвязинский, В.Кузьмина, Н.Ф.Талызина) [7; 14]; особенностей педагогического общения (А.А.Леонтьев, Я.Л. Коломинский), педагогической импровизации (В.П.Харькин), индивидуального стиля деятельности (Е.А.Климов, В.С.Мерлин, А.Б.Орлов), формирования дидактических умений (О.А.Абдуллина), развития педагогического творчества (А.Г.Алейников, В.И.Андреев, Н.Д.Никандров, Н.Г.Осухова, И.П.Раченко, И.Ф.Харламов), реальных учебных возможностей (Ю.К.Бабанский) [1], определения педагогических основ образования взрослых (М.Т.Громкова, Ю.Н.Куллюткин).

Одним из аспектов дифференцированного подхода как педагогической проблемы в отечественной педагогике является обоснование двух ступеней содержания образования:

---

- базового образования, составляющего ядро и допускающего достижение основных целей всеми;

- расширенного общего среднего образования на основе дифференцированного обучения с целью повышения уровня развития учащихся.

При этом содержание базового образования должно быть общедоступным и усвоено в меру сил всеми. Дифференцированная часть предназначена для удовлетворения склонностей каждого, поощрения тех, кто выделяется своими способностями, для усиления общего интеллектуального потенциала страны. В целом, выбор индивидуально-дифференцированной системы обучения обусловлен необходимостью и возможностью реализации следующих целей:

- созданию благоприятных условий, позволяющих наиболее полно реализовать возможности каждого ребенка в соответствии с его способностями и психофизиологическими особенностями, желаниями обучающегося и его семьи;

- раскрытию интеллектуального потенциала личности ребенка;

- обеспечению гармонического физического развития детей и подростков;

- определению оптимальных условий и путей осуществления «стыковки» программ воспитания и обучения детей в детском саду и школе;

- выявлению оптимальных условий для реализации идеи преемственности и непрерывности воспитания, обучения и развития учащихся на всех ступенях (детский сад – начальная школа – основная школа – средняя школа).

Возможность реализации этих целей индивидуально-дифференцированной системы обучения, а также новые подходы к организации дифференцированного обучения основаны на положениях эвристической дидактики, личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, Б.Б.Коссов, В.В.Сериков, И.С.Якиманская) [2; 3; 17], контрольно-аналитической деятельности культурно-образовательных учреждений (Н.В.Кухарева Ю.М.Тулинцев, П.В.Худоминский), модульной системы обучения (Л.Г.Вяткин, И.В.Гордеева, А.В.Дружкин). Это, в частности, открывает перспективы совершенствования личностно-ориентированных технологий образования. Нам представляется, что в связи с переходом

высшей школы на новую систему образования в аспекте болонского процесса возникла не только острая потребность, но и объективная необходимость решения проблемы дифференциации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Однако, несмотря на инновационные процессы в высшей школе, осуществление дифференцированного подхода к обучению студентов затруднено по целому ряду причин:

- в психолого-педагогической и методической литературе отсутствует единство в толковании понятий «индивидуализированное», «дифференцированное» и «личностно-ориентированное» обучение; «индивидуальный», «личностный» и «дифференцированный» подходы к обучению;

- существует несоответствие между разнообразием состава студентов и преимущественно массовым характером обучения;

- указанная проблема не получила должного освещения в педагогике, психологии и методике преподавания учебных дисциплин в высшей школе;

- имеющиеся данные представлены, как правило, разрозненно и бессистемно;

- преобладает предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, рассматривающая личность как продукт обучающих воздействий, дифференцированных по направлениям (программированное, проблемное), уровню сложности и объему материала, но не рассматривающая субъективный опыт студентов, возможности его развития и саморазвития.

Теоретическая актуальность и практическая значимость проблем индивидуализации и дифференциации обучения обусловлены сложностью рационального разрешения существующего противоречия между коллективным характером учебной деятельности и сугубо индивидуальным усвоением знаний, выработкой умений и навыков, зависящих от субъективных мотивов обучения, способностей, личностных качеств и опыта обучаемого. Недостаточная теоретическая разработанность проблемы дифференциации не позволяет в настоящее время определить функции дифференциации и индивидуализации в изменении характера организации учебного процесса, в воспитании активности и творческой самостоятельности обучае-

мых. Кроме того, недостаточно фундаментально обоснованы сущность дифференциации как дидактической концепции, условия и средства ее осуществления. Не разработана целостная система ее реализации на всех уровнях организации учебного процесса. Поэтому для значительной части преподавателей системы высшего образования основные вопросы дифференциации обучения остаются во многом неясными и в практике решаются непоследовательно.

Следует отметить тот факт, что некоторые методологические аспекты дифференцированного обучения студентов в педагогическом высшем учебном заведении представлены недостаточно глубоко и нуждаются в дальнейшем рассмотрении. Например, слишком общий, недифференцированный принцип индивидуального подхода к студентам не обеспечивает приоритет развития и саморазвития личности над ее «формированием», не снято противоречие между «знаниевым» и «личностным» подходами в образовании, не представлены способы выделения типологических групп студентов с учетом субъективного опыта, уровня их актуализированных учебных возможностей, недостаточно разработаны технологии дифференцированного обучения по дисциплинам психолого-педагогического цикла. До сих пор в литературе не представлены историческая и теоретико-методологическая модели дифференцированного обучения, основанные на принципах личностно-ориентированного образования. Реформа высшего образования призвана стимулировать у студентов познавательную активность, творческую самостоятельность, способствовать их самореализации в период профессионального становления. В связи с этим *предметная дифференциация* (собственно дидактическая) дополняется *личностной* (психолого-педагогической).

Вместе с тем, несмотря на длительность практического применения и теоретического обоснования идей дифференцированного обучения, на сегодняшний день понятие «дифференцированное обучение» трактуется по-разному: как особая *форма организации учащихся* (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, В.А.Крутецкий), как *средство индивидуализации обучения* (В.М.Монахов, В.А.Орлов), как необходимое *условие и основа реализации принципа ин-*

*дивидуального подхода* (И.Д.Бутузов, Е.С.Рабунский), как составная часть *подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности* (Р.Б.Вендровская); *стратегия обучения* (Н.Э.Гронлунд, Р.Гроот). Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме позволяет выделить несколько направлений рассмотрения соотношений понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения:

- понятия «индивидуализация» и «дифференциация» не связываются между собой и относятся к разным сферам деятельности школы (Р.Б.Вендровская) [5];

- индивидуализацию рассматривают как частный случай дифференциации, или внутреннюю дифференциацию (Г.Глейзер) [6];

- дифференциацию представляют как частный случай индивидуализации (В.А. Крутецкий, В.М.Монахов);

- данные понятия отождествляют, используют как синонимические (А.А.Бударный, Е.Я.Голант, А.А.Кирсанов) [4; 8].

Согласно логике определений мы склонны считать, что индивидуализация – часть дифференциации и относится к ней как единичное к общему. Дифференцированный подход к обучению определяется, прежде всего, как педагогический подход, учитывающий особенности отдельных групп студентов или учащихся, при котором осуществляется поступательный процесс усвоения учебного материала, приводящий к количественным и качественным изменениям уровня знаний, выработке умений и навыков, развитию познавательной сферы в целом. Данный процесс обеспечивается варьированием дидактических условий и способов педагогического воздействия на группу в пределах изучения одной программы (В.И.Загвязинский) [7]. Иными словами, при осуществлении дифференцированного подхода приоритетная роль отводится преподавателю. Дифференцированное обучение – двуединый процесс, в котором активными участниками являются как преподаватель, так и студент. Поэтому при организации дифференцированного подхода к обучению следует обеспечить на каждом этапе обучения максимально полное развитие познавательной, мотивационно-потребностной и духовно-нравственной сфер. Для реализации этих целей следует всесторонне изучить учебную

---

деятельность студента и учитывать профессионально значимые качества личности; ориентироваться на особенности динамики развития познавательной (уровни обученности и обучаемости, продуктивность и стиль учебной деятельности, рефлексия) и мотивационно-творческой направленности личности (тип отношения к учебе, характер мотивации учебной деятельности, творческие возможности, степень развития познавательных интересов, самоорганизация и самореализация, готовность к саморазвитию и формированию индивидуального стиля педагогической деятельности, личностная рефлексия). Все это – количественные и качественные показатели, характеризующие учебные возможности студента в данный период обучения.

Под дифференцированным обучением в вузе мы понимаем активное, взаимообусловленное взаимодействие преподавателей и студентов, в ходе которого осуществляется формирование и развитие индивидуально-типологических особенностей личности и познавательной сферы субъектов учебной деятельности на основе учета их учебных возможностей и посредством варьирования дидактических условий, организационных форм, содержания, приемов и методов обучения. Личностная ориентация образования, как нам представляется, вносит в это понятие некоторые коррективы, а именно: конструирование и организация учебного материала должна осуществляться с учетом субъективного опыта обучаемых, предполагать возможность выбора личностно значимых способов работы, построения индивидуальной образовательной траектории и формирования профессионально значимых качеств личности. В системе дифференцированного обучения личностно-ориентированного типа можно выделить, на наш взгляд, две ведущие подсистемы: собственно дидактическую (учебный процесс) и психолого-педагогическую (личность студента и преподавателя), а также особенности взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Дифференцированное обучение не отрицает осуществление индивидуального и личностного подхода, под которыми подразумевается соответственно «действенное внимание к каждому отдельно взятому ученику, его творческой индивидуальности посредством варьирования

дидактических условий» (Е.С.Рабунский) и помощь обучаемому в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии потенциальных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения (А.Маслоу, А.В.Мудрик, А.Б.Орлов, К.Роджерс, В.Франкл). При наличии соответствующих условий у студента может быть «построена» индивидуальная образовательная траектория, т.е. в каждом цикле предметов выделены цели, найден индивидуальный смысл их изучения, основанный на образе профессии; получены знания о своих личностных особенностях и на их основе осуществлен выбор оптимальных форм и способов своего образования (например, выбор спецкурса, формы отчетности, направления научных исследований, тематики творческих работ).

Поэтому важное значение имеет обобщение таких критериев дифференциации, которые актуализируются личностно-ориентированным образованием. В качестве критериальных механизмов мотивационных и процессуальных аспектов самообразования и самовоспитания рассматриваются познавательная и личностная рефлексия (Л.Я.Зорина, И.И.Ильясов, Г.П.Щедровицкий), интериоризация образцов поведения (Л.И.Рувинский), стремление к самоактуализации (А.Маслоу), проекция межличностных отношений в субъективный внутриличностный план (П.Жане, Дж.Мид), актуализированные учебные возможности студентов (Е.М.Лысенко). Применительно к педагогической деятельности, это касается таких профессионально значимых качеств личности студента, как положительное отношение к избранной профессии, вера в познавательные и творческие возможности школьников, рефлексия личностных и педагогических качеств, а также стиля взаимодействия с учащимися, способность к эмпатии, ретроспективному анализу возможных педагогических явлений, коммуникативные и организаторские умения, способность экстраполировать педагогические знания на новые области, потребность в самосовершенствовании, стремление к овладению педагогическим мастерством, импровизационная готовность.

Анализируя процесс исследования проблем дифференциации и индивидуализации в дидак-

тике, можно не только констатировать динамичное количественное накопление опытно-экспериментального материала и теоретических обобщений, но и проследить качественные сдвиги в разработке психолого-педагогических аспектов этих концепций. В частности, обосновано методологически важное положение, постулирующее необходимость адаптации учебного процесса к каждому конкретному обучаемому. Адаптация (от лат. *adaptation* – приспособление) обычно определяется в широком смысле как вид взаимодействия личности или группы с окружающей средой, в ходе которого согласовываются ожидания его участников. Базисным функциональным аспектом адаптации является согласование самооценок и притязаний субъектов с их возможностями и реалиями окружающей среды. При разработке адаптивных систем подготовки специалистов в вузе, реализующих концепции индивидуализации и дифференциации обучения, представляется возможной следующая конкретизированная трактовка. Дидактическая адаптация – это целенаправленный процесс согласованного взаимодействия субъектов обучения с учетом их возможностей и дидактической среды, регулируемый при помощи специальных дидактических средств и методов частных методик. При этом под дидактической адаптацией к учебному процессу понимается результат этого взаимодействия, характеризующийся успешностью (положительной результативностью) обучения. Многофакторность проблемы адаптации обусловлена наличием дидактической связи различных факторов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, в необходимости учета социальных, экономических, физиологических, педагогических и других факторов.

#### Примечания:

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1989. – 560 с.
2. Бондаревская, Е.В. Смысл и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С.17-24.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания /

- Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С.29-36.
4. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: Автореф. дис...канд.пед.наук / А.А. Бударный. – М. – 1965.
5. Вендровская, Р.Б. Дифференциация обучения / Р.Б. Вендровская, Н.М. Шахмаев // РПЭ: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С.276-277.
6. Глейзер, Г.Д. Проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в вечерней школе / Г.Д. Глейзер; под ред. Г.Д. Глейзер. – М.: НИИ ООВ, 1981. – 91с.
7. Загвязинский, В.И. О дифференцированном подходе / В.И. Загвязинский // Народное образование, 1968. – №10. – С.16-23.
8. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского университета. – 1982. – 112с.
9. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Изд-во МГУ. – 1981. – 584 с.
10. Лысенко, Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования: Автореф. дисс... канд. пед. наук / Е.М. Лысенко. – Саратов, 1998. – 22 с.
11. Мельников, М.А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе / Е.М. Мельников // Советская педагогика, 1990. – №8. – С.34-50.
12. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Знание. – 1984. – 111 с.
13. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной деятельности) / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
14. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ. – 1975. – 343 с.
15. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика. – 1990. – 192с.
16. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М.: Касталь. – 1993. – 415 с.
17. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «Внешние» и «внутренние» формы / И.С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – №3. – С.39-45.