

необходимо определить интересы каждой из сторон. Важно не только сориентироваться, но и четко сформулировать приоритетные задачи, решаемые в ходе организуемого социального диалога. Крайне значим учет современных механизмов социализации личности, тенденции модификации и трансформации каналов социализации. Конструктивное сотрудничество может быть построено лишь на базе взаимоприемлемых условий, правовой обоснованности контактов, нацеленности на реалистичные решения проблем социализации детей и молодежи.

Литература.

1. Мир философии. В 2-х т.- М., 1991.
2. Психология личности. Хрестоматия. В 2-х т. – М., 2000.
3. Современный словарь по психологии.- М., 2001.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ

*Шилова В.С.
Белгород
Россия*

DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM OF SOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS: ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL BACKGROUND STUDY OF THE PROBLEM

*Shilova V.S.
Belgorod
Russia*

Наше исследование проблемы дифференциации в системе социально-экологического образования учащейся молодежи привело к выводу о наличии определенных психолого-педагогических предпосылок ее разработки, сформированных в последней трети XX века.

Дальнейшее исследование проблемы показало сохраняющийся к ней интерес и в первой трети XXI века, обусловленный дальнейшим реформированием российской образовательной системы, изменением характера взаимодействия учителя и учащихся, преподавателя и студентов. Продолжает оставаться актуальным личностно-ориентированное обучение (Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.), которое по своей сути предусматривает дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития обучающегося, его подготовки по конкретному предмету, способностей и задатков [16].

Мнение ученых во многом разделяет В. В. Гузеев, разрабатывая проблему целей образования. Он справедливо отмечает, что проектируя образовательные системы и технологии в современных условиях, ученые-педагоги и учителя стараются учитывать интересы учащихся, строить процесс обучения разнопрофильно, на разную глубину усвоения изучаемого материала, с тем, чтобы цели обучения соответствовали возможностям и желаниям учащихся и социальному заказу. Автор предлагает различать профильную и уровневую дифференциацию: профильная дифференциация связана с различием в содержании каждого предмета в зависимости от целей его преподавания; уровневая – с глубиной освоения фиксированного содержания или достижением различных уровней планируемых результатов обучения. Минимальный уровень заложен в образовательных стандартах, он является обязательным для всех обучающихся. Другие уровни разрабатываются в соответствии с возможностями учеников [8].

Эту позицию разделяют и другие исследователи. Так, Темина С.Ю. обоснованно связывает различные подходы к организации обучения и воспитания развивающейся личности с ее мировоззрением, психолого-педагогическими основами развития [24]. Левитес Д.Г., развивая идею уровневой дифференциации, справедливо отмечает необходимость введения двух стандартов: стандарта обязательной образовательной подготовки и стандарта предъявления учебного материала интересующемуся, способному и трудолюбивому ученику [12]. Хуторской А.В. выделяет дифференциацию и профилирование в качестве основополагающих принципов обновления содержания общего образования, условия выбора учеником уровня и направленности изучения образовательных программ. Он подчеркивает, что эти и другие принципы позволяют достигать главную цель общего образования, заключающуюся в формировании разносторонне развитой личности, способной реализовать свой творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества [26].

Дифференциация в качестве одного из принципов разработки специального содержания используется разными отраслями научного знания, например, антропологией, которая выделяет философскую антропологию, педагогическую, религиозную, культурную, и др. Исследования в этом направлении позволили ученым (Бим-Бад Б.М., Максакова В.И.) вычленить особую область знания – антропософию – своеобразную педагогическую антропологию, имеющую как теоретическую, так и практическую направленность [3; 14].

Определенный интерес в контексте дифференциации представляет идея алгоритмизации процесса обучения, разрабатываемая Слостениным В.А., Кашириным В.П. и связываемая с программированным и кибернетическим подходами. Алгоритмизация обучения, по мнению авторов, предполагает выявление алгоритмов деятельности учителя и умственной деятельности учащихся, т.е., разделение ее на ряд взаимосвязанных элементов. Это увеличивает удельный вес самостоятельной работы учащихся, способствует совершенствованию управления учебно-воспитательным процессом, вооружает учащихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями. В целом, по мнению ученых, современные тенденции развития образования обуславливают становление в качестве самостоятельного вида дифференцированного и индивидуального обучения. Идею связи дифференциации и алгоритмизации разделяют и Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., подчеркивая ее перспективность [20; 21].

Продолжает в этот период реализовываться углубленное изучение школьных предметов, например, художественно-эстетического цикла, выступающих примером проявления идеи дифференциации (Бындикова З.А.), разрабатываться технологии личностно-ориентированного урока на примере различных видов блочно-модульного обучения (Шоган В.В.), осуществляется дифференциальная диагностика в процессе предпрофильной подготовки старшеклассников (Фадеева Е.И., Яскокевич М.В.) [4; 27; 25].

Определенный интерес представляет теория и практика осуществления дифференциации в условиях учреждений дополнительного образования, где она является одной из форм внешней дифференциации (Куприянов Б.В., Салина Е.А., Крылова Н.Г., Миновская О.В. и др.).

Так, Салина Е.А. *под дифференцированным обучением понимает форму организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа), или как часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.* Автор справедливо указывает на тот

момент, что дифференциация в современной дидактике рассматривается как условие индивидуализации обучения, реализации личностно-ориентированного подхода и, что в системе дополнительного образования она основана на интересах и предпочтениях детей. При этом углубленное освоение ребенком отдельного профиля в дополнительном образовании не несет в себе негативных результатов, в отличие от ранней профилизации школы. Вместе с тем, Салина Е.А. отмечает и наличие внутренней дифференциации в группе, обусловленной разной степенью подготовленности детей к конкретной предметной области. Наличие дифференциации в системе дополнительного образования – это еще один конкретный ее вариант, возможность аналогичного включения в других обстоятельствах [22].

Свой вклад в разработку проблемы дифференциации в условиях общеобразовательного учреждения внесли Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Придерживаясь в целом общепринятого определения этого понятия, они отмечают, что *дифференциация предусматривает создание различий между частями (школами, классами, группами) образовательной системы (общее образование, школа, класс, группа) с учетом одного или нескольких направлений*. Авторами прослежены и этапы развития дифференциации в истории общего образования, рассмотрены ее модели: селективно-поточная, селективно-уровневая, смешанных способностей, интегративная, инновативная. Ими раскрыта сущность отдельных аспектов (психолого-педагогического, социального, дидактического), видов (внутренней и внешней) и уровней дифференциации. Определенный интерес представляет идея реализации дифференциации в условиях применения эвристических технологий обучения, которые предполагают освоение научного и практического знания «через открытие» его самим учеником и которые являются прямой противоположностью освоения «готового знания», формируемого объяснительно-иллюстративным методом [11]

В педагогической теории и практике явление дифференциации рассматривается не только в качестве одной из форм обучения. По обоснованному мнению, например, Осмоловской И.М., *дифференциация – это и способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т.д.). Дифференциация характеризуется созданием групп учащихся, в которой элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются*.

При этом отмечается, что индивидуально-типологические особенности – это те, которые позволяют объединить детей в группы для организации

процесса обучения (тип памяти, скорость мыслительных процессов и т.п.). Иначе говоря, по мнению Осмоловской И.М., дифференциация как способ предполагает три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учеников; группирование учащихся на основании этих особенностей; вариативность учебного процесса в группах. Именно эти аспекты позволят любому учителю организовать процесс обучения с разными учениками. Анализ теоретического и практического опыта, в том числе и мирового, позволил автору разработать классификацию форм и видов дифференциации, раскрыть особенности каждой из них [18].

Подводя итоги, все авторы подчеркивают, что дифференциация обучения сегодня прочно вошла в общеобразовательную практику, заняла свое место в деятельности школы, где сохраняются гимназические, лицейские, коррекционно-развивающие классы. Вместе с тем, по их мнению, на первый план выходит одна из форм дифференциации – профильное обучение, поддержанное на государственном уровне: разработана концепция, Госстандарт, ведется эксперимент; осуществляется связь с другими направлениями образовательного процесса, например, учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников [18; 23].

Ученые отмечают необходимость разграничения основных в этом случае понятий: «профильное обучение» и «профильная школа», раскрытых в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и требующих учета в школьной практике. В соответствии с предметом нашего исследования, напомним, что профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа (класс) – институциональная форма реализации этой цели, является основной формой, но исключает возможности использования других форм [5].

При этом следует учитывать, что профильное обучение не является синонимом простого стихийного количественного роста вариативности обучения и степени его дифференциации в старших классах. Профильное обучение разворачивается в определенных структурных формах, связанных с изменениями в содержании образования, где ядро составляет профиль. В результате более полно учитываются интересы школьников, их склонности, способности, создаются условия их образования в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в продолжении образования.

Кроме того, предлагаются возможные направления профилизации и структуры профилей, связанных в гибкую систему, представленную базовыми общеобразовательными предметами, профильными общеобразовательными дисциплинами, элективными курсами. Разрабатываются и модели профильного обучения: модель внутришкольной профилизации, модель сетевой профилизации. Сохраняются непрофильные (универсальные) школы и классы, специализированные общеобразовательные учреждения (хореографические, спортивные, Музыкальные и т.п.) [17].

Школьная практика дифференцированного обучения требует развития и соответствующей теории. Определенный интерес в этом смысле вызывает феноменологическая модель образования (А.Маслоу, А Комбе и др.). Сегодня и российские ученые обращают внимание на идеи, заложенные в ней. Эта модель предполагает индивидуальный характер обучения с учетом психологических особенностей каждого ученика, уважительное отношение к его потребностям и интересам. Образование должно наиболее полно и адекватно соответствовать подлинной природе человека, раскрывать и развивать то, что заложено природой, а не то, что предлагается кем-то. Роль учителя в этой модели заключается в создании условий для самопознания учеником, выбора условий его самореализации.

Определенный потенциал для саморазвития представляют сегодня, по мнению Н.В. Бордовской и А.А. Реан, неинституциональная модель образования, предполагающая образование вне специальных образовательных учреждений, путем дистанционного обучения, Интернет и т.п. Кроме того, ученые обоснованно выделяют основные свойства современного образования, среди которых определенное место занимает дифференциация, предполагающая ориентацию образовательных учреждений на достижения обучающихся с учетом и удовлетворением потребности в развитии интересов, склонностей, способностей всех участников образовательного процесса. Важно отметить, что авторы обращают внимание на необходимость саморазвития и педагогов, создание условий для их самореализации [2].

Подытоживая изложенное по проблеме дифференциации обучения на этапе общеобразовательной подготовки, отметим, что, независимо от аспекта ее рассмотрения, дифференциация прочно вошла в теорию и практику обучения. Вместе с тем, многие авторы подчеркивают необходимость различения понятий обучения и воспитания в педагогике. Эта необходимость, по мнению Е.В Бондаревской, определяется бесконечностью личности, ее открытостью для установления произвольных связей со всем окружающим бесконечным миром, для включения ее в этот мир [1].

В связи с этим выделяют и *дифференцированный подход к воспитанию*. В Российской педагогической энциклопедии (1993/99) он рассматривается как *целенаправленное педагогическое воздействие на группы учащихся, которые существуют в сообществе детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам учащихся*. В результате помощь педагога в развитии личности ученика оказывается более эффективной: дифференцированный подход позволяет ему наблюдать детей, классифицировать их различные качества, выделять типичные черты группы и на этой основе определять тактику и стратегию взаимодействия не только с группой, но и с каждым ее членом. Дифференциация в процессе воспитания способствует раскрытию достоинств ученика, вовлекать его в такие виды деятельности, где он может проявить свои качества, решать не только творческие задачи, но и преодолевать трудности общения с разными людьми.

Максакова В.И. справедливо отмечает необходимость соблюдения одного из важных условий дифференцированного подхода – изучения межличностных отношений, которые во многом определяют и качества каждого ученика, и особенности группы. Со своей стороны дифференцированный подход позволяет воздействовать на отношения в группе, между личностью и группой, группами и т.п. Кроме того, этот подход, по мнению автора, находится в прямой зависимости от атмосферы творчества, сотрудничества, доброжелательности в коллективе, ориентации на общечеловеческие ценности. При этом делает работу педагога интересной, более успешной, реализующей индивидуальный и личностно-ориентированный подходы [14].

Разделяют эту позицию Лихачев Б.Т., Подласый И.П. и другие исследователи, отмечают необходимость учета особенностей воспитания обучаемых различных возрастных групп, учета индивидуальных особенностей школьников, влияющих на формирование личностных качеств [13; 19].

Ученые, занимающиеся социальной педагогией, выделяют дифференциацию в качестве одного из основных принципов разработки содержания этой отрасли научного знания. Так, Мудрик А.В. приводит следующие самостоятельные направления: семейное, религиозное, социальное, адаптационно-коррекционное, имеющие существенные различия. Гершунский Б.З., разрабатывая проблемы философии образования, обращает особое внимание на естественный характер процесса дифференциации собственно педагогического знания, обусловленного спецификой целеполагания, отбора содержания образования, выбора методов, средств и организационных форм

обучения, воспитания и развития учащихся на существенно различных этапах и в различных звеньях образования [15; 6].

Исследование проблемы дифференциации в педагогическом процессе школы предполагает не только выявление его сущности и содержания, но и особенностей реализации, в частности, его видов, форм, классификаций. Поиск путей и форм дифференциации осуществлялся в разные периоды развития школы и образования, продолжается и в настоящее время.

Установлено, что в определенный временной период доминирует какая-либо одна форма, либо ее сочетание с другими. По мнению ученых, это объясняется потребностью общества в специально образованных людях, способных ставить и решать насущные задачи. Доказано, что формированию таких людей помогают разные формы индивидуализации, дифференциации, личностно-ориентированного обучения, где все эти процессы взаимосвязаны, обуславливают друг друга, проявляются по-разному, способствуют дальнейшему развитию, профессиональному росту.

Литература.

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.- М.- Р-н-Д, 1999.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика.- СПб., 2007
3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология.- М., 1998;
4. Бындикова З.А. Углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла //Культуросообразная школа.- М., 2002;
5. Галкина Т.И. Организация профильного обучения в школе /Книга современного завуча/.- Р.-н-Д., 2007
6. Гершунский Б.З. Философия образования.- М., 1998.
7. Голованова Н.Ф. Общая педагогика.- СПб., 2005;
8. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология.- М., 2000.
9. Дьяченко В.К. Новая дидактика.- М., 2001;
10. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий.- СПб., 2006
11. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Ч.1.- Р-н-Д., 2005
12. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит.- М., 2001;
13. Лихачев Б.Т. Философия воспитания.- М., 1995;
14. Максакова В.И. Педагогическая антропология.- М., 2001
15. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000
17. Организация профильного обучения в средней школе: нормативы, планирование, рекомендации /Сост. Н.В.Ширина.- Волгоград, 2007.
18. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе.- М.- Воронеж, 2005;
19. Подласый И.П. Педагогика.- М., 1996
20. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика.- М., 2001;
21. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика.- М., 2002
22. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей /Под ред. А.В.Мудрика.- М., 2004
23. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении.- СПб., 2005
24. Темина С.Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции.- М.,- Воронеж, 2001;
25. Фадеева Е.И., Ясюкевич М.В. Выбирая профессию, выбираем образ жизни.- М., 2004
26. Хуторской А.В. Современная дидактика.- СПб., 2001
27. Шоган В.В. Технология личностно-ориентированного обучения.- Р.-н-Д., 2003;

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
КАК ПУТЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ
МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Герасимова А.С.
Белгород
Россия*

**ACTIVITY MODEL OF LEARNING AS A WAY OF PURPOSEFUL
DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS**

*Gerasimova A.S.
Belgorod
Russia*