

378

С56

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР
КРИВОРОЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ**

качеств личности ученика, которые могут быть сформулированы средствами обучения математике как части человеческой культуры (а не только как науки). В то же время на отдельных этапах обучения в качестве промежуточной цели (задачи обучения на этапе) может и должна рассматриваться задача овладения учащимися необходимым математическим аппаратом.

Принцип учета ведущей функции учебного предмета накладывает требование соблюдать взаимосвязь между целью формирования мировоззрения ученика и ведущей функцией учебного предмета: если ведущая функция учебного предмета не связана (по содержанию) с мировоззренческими качествами личности, то задачу их формирования при обучении этому предмету нельзя рассматривать в качестве центральной и в этом вопросе можно использовать лишь возможности личностного общения.

Назовем еще некоторые принципы: реализма и непрерывности в формировании мировоззренческих качеств; предоставления равных возможностей; выбора и опоры на диалектико-материалистический подход; принцип содержательного единства и полифункциональности учебных заданий; принцип личностного участия в наполнении и конкретизации содержания учебного предмета; опоры на обязательные результаты обученности предметным знаниям, навыкам, умениям и др.

ОЛЕЙНИК В. Ф.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

На Всесоюзном съезде работников народного образования была определена основная цель учебно-воспитательного процесса — формирование интеллектуально развитой, всесторонне образованной, мыслящей, неординарной личности, максимальная реализация возможностей каждого человека, т. к. современное общество, требующее глубоких социальных преобразований, как никогда нуждается в возрождении своего интеллектуального, творческого потенциала.

Именно с этих позиций и следует рассматривать проблему оптимизации педагогического процесса и как путь ее решения — дифференцированный подход в обучении. Будучи дифференцированным в соответствии с индивидуальными наклонностями ученика, образование становится различным по содержанию. Такой подход позволяет учитывать и сочетать в образовании потребности общества и максимальное развитие возможностей каждого человека.

Чтобы определить суть дифференцированного обучения и формы его реализации, необходимо установить психолого-педагогические основы принципов дифференциации. Известно, что люди различаются типами нервной системы, задатками, видами памяти, особенностями процессов восприятия, мышления, внимания и т. д., характерами, разным жизненным опытом, а следовательно, различной степенью обучаемости. Все это необходимо учитывать при выборе форм, методов и средств обучения.

Дифференцированный подход, по мнению Ю. К. Бабанского и М. М. По-

ташника, нельзя понимать узко. «Это целая система мер, включающая реализацию программы ликвидации пробелов, развитие ученика, стимулирование в нем желания учиться» (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. Оптимизация педагогического процесса. — К.: Радянська школа, 1982. — С. 89).

Подвергая резкой критике опыт зарубежных школ, в которых уже в самом начале обучения учащихся делают на группы А, В, С в зависимости от результатов тестирования, Ю. К. Бабанский и М. М. Поташник предлагают совершенно иной подход к дифференциации обучения: основным его принципом должна быть не дифференциация содержания образования, а дифференциация помощи ученикам без снижения сложности содержания. Дозируя помощь, учитель облегчает процесс выполнения задания, не снижая программных требований к содержанию образования. Все ученики усваивают учебную программу на уровне своих возможностей, но не ниже, чем на «удовлетворительно» (см. там же, с. 88—90).

Такой подход и к самому пониманию сущности дифференцированного обучения, и к путям его реализации, на наш взгляд, не является бесспорным. Во-первых, утверждение, что все дети в одинаковой степени могут овладеть программным материалом, не соответствует действительности: удовлетворительные знания не есть доказательство усвоения программы. В лучшем случае это лишь поверхностные знания. Во-вторых, детям со средним и особенно с низким уровнем развития само содержание материала может оказаться слишком сложным. Так называемые «подсказки» относятся не к содержательной стороне, а к процессуальной. В-третьих, исходя из структуры и сущности развивающего обучения, мы можем предположить, что процесс развития ребенка обеспечивается не только и не столько характером самого материала, сколько способами работы с ним, которые могут быть направлены либо на репродукцию, либо стимулирование аналитико-синтетической деятельности. Помощь же учителя в виде карточек-подсказок лишает ребенка возможности самостоятельно мыслить, а следовательно, тормозит его развитие.

Анализ литературы по данной проблеме, а также изучение состояния вопроса в практике школы позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема дифференциации охватывает более широкий круг вопросов, чем это предоставлено в психолого-педагогической литературе. При дифференцированном подходе необходимо учитывать не только интеллектуальный уровень развития ребенка, но и его способности и интересы в определенной области знаний.

2. Дифференциация обучения, основанная на учете способностей и интересов детей, в оптимальном варианте может реализоваться во внеурочной деятельности: в системе факультативов, кружков и т. д.

3. Деление классов по результатам тестирования в зависимости от уровня развития детей на группы А, Б, В, начиная с 1 класса, на наш взгляд, является не до конца продуманным и обоснованным. Во-первых, тестирование в условиях школы не исключает ошибки в определении уровня развития некоторых детей. Застенчивые, запуганные и т. д. дети могут показать более низкие результаты и, естественно, окажутся в группе, не соответствующей действи-

тельному уровню их интеллекта. Перевод же ребенка из одной группы в другую, спустя некоторое время, т. е. включение его в новый коллектив, по нашему мнению, окажет негативное влияние на его дальнейшее развитие. Во-вторых, способности ребенка иногда раскрываются не сразу, а через некоторое время под влиянием стимулирующего воздействия обучения.

4. Более оптимальным вариантом в начальной школе, очевидно, является деление на группы внутри класса. Это дает возможность учащимся иметь перед собой образец, к которому необходимо стремиться. Однако при этом надо соблюдать ряд требований:

— не ограничивать детей средней и слабой групп выполнением облегченных заданий; по желанию часть учащихся может выполнять задания более сильной группы;

— объяснение материала учитель ведет в три приема: первый этап объяснения рассчитан на детей с высоким уровнем развития, второй — на детей со средним уровнем и третий — на самых слабых;

— в работе со слабыми детьми эффективной формой являются «выравнивающие факультативы», направленные на развитие познавательных интересов учащихся, на формирование у них навыков учебного труда.

Мы остановились лишь на некоторых аспектах данной проблемы. Тщательно-го исследования требуют, на наш взгляд, следующие вопросы: 1) Связь дифференцированного обучения и индивидуального подхода к детям. 2) Возможность одновременного учета уровня развития ребенка и его способностей. 3) Принцип распределения по группам детей, у которых отсутствуют ярко выраженные предметные способности и т. д.

СТЕПАНЕНКО Ю. А., СИРКО А. В., ЗАЙЦЕВ И. М., НАЙДИЧ Н. Н.

РОЛЬ КАФЕДРЫ ПОЛИТЭКОНОМИИ ПЕДВУЗА В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Среди преподавателей политэкономии педвузов сложилось мнение, что заботы и интересы общеобразовательной школы лежат за пределами круга их обязанностей. В лучшем случае они ограничиваются чтением лекций учителями по экономической реформе через общество «Знание», в областном институте усовершенствования учителей или же на курсах в пединституте. Отсутствием связи в работе кафедры политэкономии с общеобразовательной школой, на наш взгляд, объясняется тот факт, что эта кафедра зачастую стоит и в стороне от решения задачи формирования будущего учителя. Преподаватели ее, как правило, квалифицированно излагают содержание курса политэкономии, но не обеспечивают при этом профессиональной направленности его преподавания. Именно по этой причине у студентов педвуза и возникает вопрос, а зачем им нужно изучать политэкономю.

Кафедра политэкономии Винницкого педагогического института им. Н. Островского, учитывая указанные выше соображения, всегда считала связь со