НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Differentiation (National Curriculum Levels) in the developing education

Землянская Елена Николаевна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета.*

en.zemlyanskaya@m.mpgu.edu

Обсуждается сущность образовательных результатов в условиях развивающего образования. Уточняется содержание дидактических принципов. Обосновывается доступность обучения как верхняя планка прогресса каждого ученика. Обсуждается дифференциация обучения в современных образовательных условиях. Иллюстрируется технология предметно-урочной дифференциации.

We discuss the nature of educational outcomes in terms of developmental education. Clarifies the content of didactic principles. Substantiates the availability of training as an upper limit the progress of each student. We discuss the differentiation of training in modern educational environment. Illustrates technology subject-lesson differentiation.

Ключевые слова: **Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальное образование. Дифференциация. Доступность. Образовательные результаты. Уровни. Оценивание. Дифференцированное обучение. Развивающее образование. Дидактические принципы.**

Keywords: **Federal State Educational Standard. Elementary education. Differentiation. Availability. Educational results. Levels. Assessment for learning. Differentiated training. Developmental education. Didactic principles.**

В условиях модернизации системы общего образования ряд ключевых понятий приобрел новое понимание, в частности, образовательные результаты (достижения). Здесь принципиально важно выделить несколько аспектов.

1) Образовательные результаты – это многомерный феномен, «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [11, ст.2].
2) Согласно федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) результаты обучающихся системно представляются тремя типами: личностными, метапредметными, предметными [10, ст.9].
3) Целевым компонентом образования, как заявляет Закон об образовании в РФ, является категория развития, следовательно, результаты освоения обучающимися основной образовательной

программы (ООП) должны отражать степень прогресса обучающегося по отношению к его предшествующим проявлениям в образовательной деятельности. То есть априори предполагается, что образование должно быть развивающим.

Таким образом, в условиях современного развивающего образования, направленного на самооценность человека как уникальности, смысловым ориентиром образовательного процесса становится прогресс, позитивные субъективно значимые достижения образовательной деятельности каждого школьника или студента в объективно заданных ориентирах.

Итак, **образовательные результаты в условиях ФГОС – это изменения в совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических задач**, или приращение в ресурсах ученика. То есть современное понятие образовательных результатов включает не просто объективную фиксацию образовательного продукта, а еще и качественную оценку прогресса (достижений) обучающегося. Фактически современный педагог сегодня работает с зоной ближайшего развития каждого ученика, обеспечивая уникальный образовательный результат. Следуя этой логике, ряд авторов предлагают разграничивать понятия результаты и достижения.

Очевидно, что при таком рассмотрении, образовательный результат (приращение) каждого ученика – уникален, то есть сколько учеников в классе – столько и возможных образовательных достижений. А отсюда закономерно вытекает ряд проблем, связанных с организацией и планированием учебного процесса, проектированием и оцениванием занятий, выбором средств и технологий обучения, текущим и итоговым оцениванием и т.п.

С учетом сказанного, обратимся к дидактическому принципу доступности обучения. В условиях ФГОС НОО принцип доступности нуждается в уточнении. Традиционно принцип доступности требует учета особенностей достигнутого уровня развития учащихся и предполагает построение обучения школьников на уровне их реальных учебных возможностей. Как известно, Я.А.Коменским сформулированы 4 правила использования принципа доступности:

- в обучении следует переходить от того, что ученику близко, к тому, что до сих пор было ему чуждо;
- в обучении следует переходить от легкого к более трудному;
- в обучении следует переходить от уже известного к новому, неизвестному;
- в процессе обучения нужно учитывать различия в скорости индивидуальной работы и в уровне продвинутости в учебе отдельных учащихся.

Так понимаемая «доступность», по существу, означает, что ребенок «дорос» до возможности усваивания определенного содержания образования.

Для уточнения смысла принципа доступности рассмотрим различные подходы к определению сущности обучения, которые сложились в психолого-педагогической науке. Важно рассмотреть концепции, раскрывающие механизм усвоения знаний, формирования умений и навыков, процесс развития личности в учении. Кроме того, особенности возрастного этапа развития младших школьников (в частности особенности их мышления и естественный социальный опыт) являются теми предпосылками, которые в первую очередь определяют доступность образования. Одним из таких подходов обоснован Женевской школой психологов. Психологический подход Ж.Пиаже к пониманию сущности обучения состоит в том, что обучение должно быть зависимым, производным от психологических теорий усвоения знаний и развития человека. По Ж.Пиаже познание есть взаимодействие организма со средой, направленное на его адаптацию к среде, что и является внутренней движущей силой развития. Взрослый может повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику он не в состоянии – обучение следует за развитием. Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Основой обучения является собственный стихийно сложившийся опыт ребенка [9, с.65].

Отечественная традиция придерживается другого подхода. Возражая Пиаже, В.В.Давыдов пишет: «Именно в практике образования, в основу которого был положен принцип «доступности обучения», сложилось расчленение и противопоставление процессов развития и обучения детей, получивших затем обоснование в психологической теории» [3, с.44 – 45].

Л.С.Выготский подверг критике основные выводы Пиаже, рассматривавшего обучение и воспитание как условия приспособления педагогического процесса к психическому развитию ребенка. И предложил свою теорию, в основе которой лежит следующее положение: уровень психического развития ребенка определяется его воспитанием и обучением: «Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывая к жизни целый ряд процессов развития, которые без обучения вообще сделались бы невозможными» [2, стр.16].

Другими словами, **говоря о доступности обучения, следует иметь в виду не посильность, а доступность на верхней грани для каждого ученика.**

Гносеологический подход к обоснованию доступности обучения, предложенный С.П.Барановым, предполагает ответы на следующие вопросы:

- Какова общая картина мира у ребенка? Что из этого важно систематизировать, обобщить, развить, видоизменить, вновь создать?
- Какова структура познания свойственная ученикам данного возраста?
- Насколько то понимание мира, которое мы хотим развить, адекватно структуре познания на уроке и уровню развития форм мышления учащихся?
- Полезность учебного материала. Дает ли учебный материал ощутимые преимущества? Необходим ли он для дальнейшего развития учащихся?
- Что теряют учащиеся, которые не изучают данный материал? [1]

Принцип доступности обучения включает, таким образом, три стороны: адекватность, достаточность и необходимость:

1. Адекватность - сообщаемая система знаний должна быть основана на имеющихся у ребенка знаниях, на его жизненном опыте.
2. Достаточность - изучаемая система знаний должна быть достаточной, чтобы выявить достигнутый (актуальный) уровень развития учащихся, способствовать переходу на более глубокий уровень общего развития (ближайший) или создать заметные тенденции для такого перехода.
3. Необходимость - в конкретных условиях обучения должна быть очевидна необходимость данного учебного материала для выполнения задач развития учащихся.

* * *

Доступность образования для различных категорий учеников является одним из основных требований ФГОС, например, статьи 7, 22 и другие положения этого документа: «В целях обеспечения реализации ООП НОО в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность достижения планируемых результатов освоения ООП НОО всеми обучающимися…» [10, ст.22]. Глобализация и другие объективные тенденции привели в тому, что сегодняшние дети всё более разные, а школьные классы всё более гетерогенные. В самом деле, практически в каждом классе обучаются дети с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с девиациями поведения, дети с зависимостью [8, трудовые функции 3.1.1, 3.1.3]. Кроме того, возможны ситуации, когда ученик по тем или иным причинам (болезнь, семейные проблемы и т.п.) может «отстать» в обучении.

Многолетняя практика и научные исследования показывают, что учебные возможности учащихся с особыми образовательными потребностями весьма различны. Эти различия могут быть субъективными

(например, недостаточное владение языком обучения или тревожность в незнакомом социуме). Однако часто в основе различий лежат объективные причины. Например, для детей с ОВЗ эти причины заключаются в неоднородности, степени и характере проявлений основного и сопутствующих дефектов развития детей. В связи с этим осуществление принципа доступности в инклюзивной школе или в гетерогенном классе отличается определенным своеобразием: с одной стороны, предполагается неодинаковая степень усвоения программного материала учащимися, имеющими разные учебные возможности, с другой — определяется необходимость дифференциации их в обучении с целью повышения уровня усвоения программного материала.

Дифференциация является естественным логическим следствием и способом реализации доступности образования в таких условиях. Дифференцированное обучение — это форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа). Дифференциация обучения при этом понимается, во-первых, как создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп для учёта особенностей их контингента; во-вторых, как комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

При этом необходимо отметить, что в науке и практике выделяются как положительные, так и негативные аспекты дифференциации. Положительные: исключается усреднение детей; повышается самооценка: сильные утверждаются в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности; в гомогенной группе ребёнку легче учиться; устраняется негуманное деление детей по уровню развития и т.п. Негативные: высвечивается социально-экономическое неравенство; перевод в слабые группы воспринимается детьми как унижение их достоинства; несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети; возникает неадекватность самооценки: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности; в слабых группах появляется установка на фатальность своей слабости; «рассыпается» классный коллектив и т.п.

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвлённая дифференциация. Однако в некоторых моделях обучения дифференциация учебного процесса — главная отличительная особенность, системообразующий фактор, и поэтому они могут быть названы «моделями дифференцированного обучения».

Уровневая дифференциация может быть реализована на основе модели так называемой «смешанной дифференциации» (предметно-урочной дифференциации, «модель сводных групп», стратовой

дифференциации). Модель распространена в ряде зарубежных стран и используется в некоторых российских школах. Рассмотрим ее подробнее.

Как известно, принято выделять три уровня обучения и, соответственно, три типа дифференцированных образовательных программ: «А», «В», «С». Дифференцированные программы отличаются уровнями овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого). Однако более важное отличие программ заключается в различной степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя – работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности), то есть характером сотрудничества в обучении школьника и взрослого. Так, для характеристики сотрудничества ребенка и взрослого широко применяется идея скаффолдинга, где в совместном действии с ребенком взрослый сначала выстраивает определенные ориентиры («подпорки») для успешного выполнения действия ребенком, а далее варьирует помощь в зависимости от возможностей ребенка. На основе идеи скаффолдинга выстраивается учебное взаимодействие между учителем и учениками, а также между детьми в учебном процессе, определяется соотношение долей совместно-распределенной деятельности, характер и содержание коллективной, групповой и индивидуальной работы обучающихся на уроке [5].

Программа «С» направлена на достижение базового уровня.

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приёмами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Этот уровень позволяет ребёнку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Для построения данной модели предварительно определяются наиболее трудные предметы, в отношении которых необходима дифференциация обучения. Обычно это такие предметы, как математика, русский и иностранный языки.

Модель предусматривает образование трех сводных групп. С этой целью проводят психолого-педагогическую диагностику учащихся с целью распределения их по группам в зависимости от уровня усвоения учебного материала «трудных» предметов: высокий (С), средний (В), адаптивный (А). После этого все учащиеся параллельных классов (например, третьих классов) по этим предметам распределяются на гомогенные группы. Переформатируется расписание: уроки по этим предметам в расписании ставят одновременно для всех третьих классов. Обучающиеся объединяются на уроки по «трудным» предметам в зависимости от уровней (временные гомогенные группы), а остальные предметы учебного плана изучают в составе своих классов (рис. 1).

Классы	3-а	3-б	3-в
1 урок	Окружающий мир	Литературное чтение	Технология
2 урок	Математика (уровни А, В, С)		
3 урок	Русский язык (уровни А, В, С)		
4 урок	Литературное чтение	Технология	Музыка

Рис. 1. Схема расписания уроков

Финансовые возможности некоторых школ (частных) позволяют реализовывать стратификацию не по параллели классов, а в рамках одного класса; в этом случае гомогенные предметные группы получаются небольшими (от 5 до 10 человек).

Таким образом, для параллели третьих классов должны быть разработаны три варианта образовательной программы – «А», «В», «С», различающиеся в отношении учебных программ определенных предметов. По остальным предметам занятия ведутся по единым программам.

Состав основных классных коллективов при таком разделении остаётся неизменным, а состав гомогенных временных групп меняется в зависимости от предметов дифференциации. Переход на предметно-уровневый процесс обучения предоставляет учащимся возможность изучать каждый предмет на доступном им уровне. Например, ученик может изучать математику на высоком уровне, а русский язык - на адаптивном, и наоборот. Данный подход к организации образовательного процесса расширяет возможности дифференцированного обучения, позволяет учесть возможности каждого конкретного ребенка, что способствует его самореализации и развитию.

Таким образом, учебный процесс в течение дня организуется так: первый и четвертый уроки идут по классам, на втором-третьем уроках классы распадаются — учащиеся в соответствии с уровнями переходят в сводные предметные группы, где занятия идут одновременно по разноуровневым программам (с разными учителями, но по скоординированному тематическому планированию). Реализуется идея о форме дифференциации, которая не ущемляет достоинства учащихся и не нарушает сложившихся межличностных отношений в коллективах. Таким образом, созданная модель позволяет определять индивидуальную траекторию процесса обучения каждого учащегося (рис. 2).

Важный вопрос о переформировании групп. В российских школах, использующих данную модель организации обучения, обычно переформирование проводится по результатам итогового годового или четвертного контроля. А также предусматривается возможность перехода

учащихся из группы в группу и в середине учебной четверти. В начальных школах зарубежных стран предусматривается более частая «перетасовка», например, еженедельная, именно для этого и предусматривается скоординированное тематическое планирование.

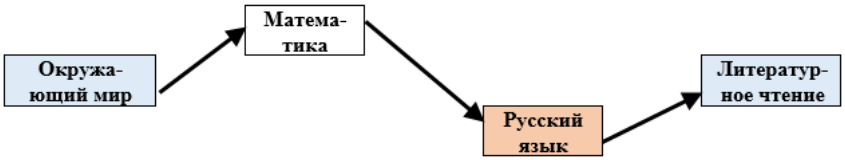

Рис. 2. Индивидуальная траектория ученика

Для распределения детей по уровням применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты, академические достижения или экспертная оценка учителей.

Важно предусмотреть возможность перехода обучающихся на более высокий (или низкий) уровень изучения того или иного предмета. Для этого необходимо, чтобы, наряду с учителями-предметниками, с учащимися работали психологи, консультанты и другие специалисты (тьюторы). Их основная задача отслеживать успехи каждого ученика по предмету, выяснять его способности и желание освоить предмет на более высоком уровне и, при необходимости, оказать ему необходимую психолого-педагогическую помощь.

Оценивание образовательных результатов в условиях дифференциации обучения – отдельная педагогическая проблема [6, 7]. Традиционными вопросами не только студентов педагогических вузов, но и практикующих учителей являются следующие:

- Если я предлагаю учащимся задания трех уровней сложности, каким образом следует оценивать их работы?
- Заслуживает ли ученик оценки «5» за задание легкого уровня «С»?
- Как объяснить родителям, почему слабый ученик выполнял на уроке легкое задание и получает «5», а сильный ученик выполнял на уроке трудное задание и получает «4»?

Описываемая технология позволяет частично снять большинство из этих вопросов.

Пример аттестационного листка ученика Британской школы, где была реализована данная технология дифференциации, приведен на рис. 3. Академическая успешность ребенка, в аспекте национального курикулума, представлена серией уровней и подуровней (рис. 3). В начальной школе ожидается продвижение от уровня 1 к уровню 4 (аналог российских четырех классов). Они относятся к главным предметам – чтению или английскому, математике. Каждый уровень в свою очередь подразделяется на три подуровня, из которых «c» является низким, «a» - высоким. «W» означает, что ученик еще готовится к уровню 1 (предшкола). Чтение или

английский язык разделены для оценивания на 3 зоны (чтение, письмо, говорение и слушание).

Уровень, которого добился ученик, определяется через регулярную учительскую оценку, основанную на работах, которые ученик произвел на уроках в течение триместра.

На рисунке 3 закрашенные клеточки показывают ожидаемый (планируемый) уровень образовательных результатов ребенка к концу первого триместра третьего класса. Галочкой отмечен актуальный уровень образовательных достижений. Таким образом, оценивание, во-первых, служит объективизацией достигнутого учеником к определенному рубежу, которая востребована прежде всего родителями младших школьников; во-вторых, используется для организации дифференцированного образовательного процесса.

National Curriculum Levels:	Wc	Wb	Wa	1c	1b	1a	2c	2b	2a	3c	3b	3a	4c	4b	4a
Riding											✓				
Writing											✓				
Spiaking and Listening										✓					
Numeracy											✓				

Рис. 3. Фрагмент аттестационного листка

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения», - М.: Просвещение, 1981. – 142с.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#$f3_1. Дата обращения 6.01.2017.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
4. Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я. Научно-организационные основы внеурочной деятельности в начальной школе в условиях ФГОС // Наука и школа 2013, №5. – С.12-17.
5. Землянская Е.Н. Развивающий потенциал учебных проектов школьников // Начальное Образование. - 2014. - №4. - С. 15-23.
6. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная

зарубежная психология Т. 5, № 3 / 2016 Тема номера: Причины трудностей обучения. С.50-59.
7. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание образовательных результатов студентов // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. - 2015. - №4.
8. Профессиональный стандарт педагога. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г.
11. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.