

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

Н.М.Магомедов

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ, ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ:
ПРОБЛЕМЫ . ПЕРСПЕКТИВЫ.

Учебное пособие

Самара
Издательство " Самарский университет "
1993

Магомедов Н.М.

М 127 Дифференцированный подход к обучению, воспитанию школьников: Проблемы, Перспективы.

Учебное пособие. — Самара, изд-во "Самарский университет", 1993. — 251 с.

В пособии анализируется одна из наиболее актуальных проблем современной школы: дифференциация обучения и воспитания. Автор опирается на мировой опыт, традиция русской школы.

Большую ценность представляют материалы "Приложения", являющиеся результатом исследования кафедры педагогики и психологии СамГУ по определению подготовленности детей к обучению в специализированных классах, школах.

Пособие предназначено для студентов, руководителей школ, органов народного образования.

Отв. редактор доктор педагогических наук, проф. В.И.Петрова

№ 43С3000000-017 Без объявл.
БК4(03)-93

ISBN 5-230-05997-4

© Н.М.Магомедов, 1993

У Рэя Брэбери встрети́лась замечательная мысль: "Крохотные часики тикают в каждой живой твари. И знаешь, что они говорят? Иди дальше, говорят, не засиживайся на месте, не останавливайся. Плыви и плыви. Лети к новым мирам, воздвигай новые города. Еще и еще..."

Суть всей нашей жизни – движение, высшей формой которого является развитие. Эволюционизирует все живое, передавая приобретенное усовершенствование последующим поколениям. На смену нам приходят наши дети, очень похожие на нас, но чуть лучше, чем мы. Нам этот процесс кажется естественным и закономерным. Каждый родитель любит своего ребенка. Каждый желает видеть его самым лучшим.

Но разве все могут быть лучшими?

На каждого умника найдется по непонятливому и еще по целой куче "обычных" детей.

Мне жаль этих незаконно унижаемых детей. Не бывает дурных, глупых детей, бывают плохие родители, слабые учителя, не способные или не желающие увидеть в еще не самостоятельном и нуждающемся в их помощи создании заложенного дарования.

Мудрый Локк отмечал, что "девять десятых людей делается такими, какие они есть, только благодаря воспитанию". Душа ребенка действительно должна быть сравнимой с чистой доской, на которой нужно вывести чистые письма.

Нужно помочь ребенку стать лучшим, необыкновенным. Каждому!

Каждый может и должен неумолимо стремиться быть лучшим. Не обязательно – в том, в чем – товарищ, а в другом. В своем.

"Мы все глядим в Наполеоны". Это замечательно. Не все станут Наполеонами, но каждому найдется своя особенная роль.

Найти себя, свой особенный талант, свою изюминку – цель каждой жизни.

На протяжении десятилетий мы безуспешно пытались воспитывать детей на идее всестороннего развития личности, которая изначально была несбыточной, ибо не была обеспечена ни материально, ни организационно, ни научно, ни морально. А главное – общество не делало социального заказа на всестороннее развитие личности.

Новая Россия ставит сегодня перед собой реальную цель: обеспечить разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Это невозможно без дифференциации обучения и воспитания

подрастающего поколения, о чем и идет речь в данном пособии. В процессе подготовки книги автор столкнулся с большими трудностями, так как идея дифференциации нова для новой школы. Пока идет количественное накопление материала. Качественное осмысление - впереди.

Автор считает необходимым выразить признательность за помощь в подготовке пособия К.С.Лисецкому, И.С.Пилипец, С.В.Березину, Н.В.Зоткину, Н.Б.Серебряковой, Г.Грязнову, Е.Колесниковой, Р.Зайнуллину, С.Скобелеву, Е.Бабичевой, Л.Ширкиной, Н.Вечкановой, С.Кузнецовой, О.Усовой.

В настоящее время в системе народного образования Российской Федерации набирает силу тенденция, направленная на создание оптимальных условий для развития личности, наиболее полного учёта как индивидуальных различий учащихся, так и специфики регионов страны, типов учебных заведений, социальных и культурных факторов, присущих каждой конкретной школе и её окружению.

Реализация этой тенденции невозможна без развития дифференциации обучения.

Дифференцированное (от латинского *differentia* - разница) обучение имеет глубокие корни в истории педагогики. Ещё Ян Амос Коменский делил учащихся по следующим признакам: а) по остроте ума; б) по степени любознательности; в) по восприимчивости к воспитанию и образованию. А.К.Д. Ушинский - по темпу усвоения учебного материала.

Под дифференциацией подразумевается учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам. То есть понятие дифференциации обучения оказывается связанным с понятием индивидуализации, становится следствием и одной из форм второго.

С психолого-педагогической точки зрения - индивидуализация обучения основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника; с социальной точки зрения - это целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом; с дидактической точки зрения - решение назревших проблем школы путём создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Дифференцированное обучение не может вводиться левым по-

рядком: оно должно быть обеспечено материально, организационно, кадрово, научно, методически. Главное - оно не должно впасть детям. Особенно в том, что касается здоровья, психики школьников.

Общезвестно, что сложившаяся система обучения сегодня не отвечает гигиеническим требованиям и не способствует формированию здорового образа жизни. Школьникам приходится осваивать большой объём информации при её интенсивной подаче в единицу времени. Большая дневная, недельная и многолетняя учебная нагрузка неизбежно сокращает дневной отдых, ночной сон и оказывает другие отрицательные влияния на человека. Освоение знаний даётся учащимся дорогой ценой: перенапряжением физиологических сил, ухудшением состояния здоровья - снижением остроты зрения, нарушениями осанки, психоневрологическими отклонениями функционального характера, вегетососудистой дистонией.

Так, нарушения зрения выявлены у учащихся во II-IV классах в 7% случаев, а в VIII-XI - в 25-40%. По данным НИИ педиатрии АМН СССР (1990), нарушения зрения составляли почти 42%. Снижение остроты за счёт близорукости учащихся VIII-XI классов помимо интенсификации обучения связано с продолжительной работой на близком расстоянии, а это требует большого напряжения зрительных функций. Такая работа занимает на уроках по разным данным от 60 до 90%. Интенсивность нарастания от VIII к XI классу частоты снижения остроты зрения - 7-14 %.

По данным ведущих специалистов Российской Академии Образования М.В.Антроповой, Г.Г.Манке, Л.М.Кузнецовой, Г.В.Бородкиной, в структуре отклонений в состоянии здоровья старшеклассников удельный вес близорукости с остротой зрения 0,7 и ниже составляет 75%. Из-за сниженной остроты зрения до 0,4 и ниже более 20% выпускников школ нуждаются в особой заботе в период профессиональной консультации и трудоустройства.

Увеличивается частота функциональных отклонений сердечно-сосудистой системы и психоневрологического статуса. У учащихся V-XI классов чаще регистрируются изменения артериального давления в сторону его повышения. Более часто это наблюдается у старшеклассников, имеющих большую учебную нагрузку, недостаточный дневной отдых, низкую двигательную активность, сокращённый ночной сон, высокий уровень беспокойства и тревожности, особенно у

тех, кто имеет положительную мотивацию к учению. В 31-33% случаев у старшеклассников диагностируется вегетососудистая дистония. По данным НИИ педиатрии, нарушения артериального давления стабилизируются в 33% случаев и прогрессируют в 17% случаев.

Интенсивность нарастания психоневрологических отклонений функционального характера от начала к концу учебного года за ряд лет особенно велика в старших классах. Так, от V к VIII классу (на конец каждого учебного года) указанные отклонения возрастают с 9 до 52%. В V классе от начала к концу учебного года увеличение числа отклонений составляет 1-4%, а в VIII (XI) классе (до экзаменов) - 17-19%. В результате различных отклонений состояние здоровья школьников от I к V классу ухудшается в 32% случаев, а от VIII (IX) к XI классу - в 52 % случаев.

В 1990 г., по данным Псковского пединститута, среди выпускников средней школы к I группе здоровья было отнесено только 23,7% спортсменов и 36,8% юных спортсменов.

Профилированное двухгодичное обучение в IX-X классах по ряду предметов, которое практиковалось в нашей школе в 60-80 гг., не привело, как предполагалось, к нормализации учебной нагрузки, упорядочению режима дня и укреплению здоровья выпускников школы.

С переходом на новое содержание образования концепция дифференцированного обучения получила дальнейшее развитие. Более раннее (с VIII класса) начало такого обучения и завершение его в XI классе, вероятно, позволит более равномерно распределить учебный материал по годам обучения, что приведёт к определённой нормализации учебной нагрузки, положительно скажется на состоянии здоровья молодёжи.

Но данные, полученные в НИИ физиологии и гигиены РАО, дают очень мало оснований для таких надежд. М.В.Антропова, Г.Г.Манке, Л.М.Кузнецова, Г.В.Бородкина выяснили, что в классах с углубленным обучением знания по профилирующим предметам значительно выше, чем в контрольных. Например, число учащихся, дающих правильные и полные ответы по математике по итоговым работам, возросло с 28,3% в VIII классе до 30,2% в конце XI. В контрольных же классах такая картина: в VIII - 8%, а в XI - 12%. В профильных классах значительно улучшилась успеваемость и по другим предметам. Средний балл успеваемости по непрофилирующим предметам в математическом классе

составлял в VIII -3,2, в IX - 3,5, в X -3,7, а в XI -3,9.

Подобная тенденция наблюдалась и в химико-биологических классах. Так, число полных и правильных ответов по биологии составило в VIII классе 15%, а в XI -24%. Значительно поднялся средний балл по математике и физике: 5,1 (VIII), 5,2 (IX), 3,5 (X) и 3,8 (XI кл.). Учебные результаты налицо. Но за счёт чего они достигаются?

Велика суммарная учебная нагрузка учащихся физико-математических и химико-биологических классов. Например, у десятиклассников она состоит из 36 недельных часов по учебному плану, запланированных 20 часов на выполнение домашних заданий, 14-15 часов на дополнительные и внешкольные занятия. Суммарная недельная нагрузка составляет 70 часов, т.е. 11-12 часов в день.

Анализ учебной литературы (учебников, задачников, книг для чтения), конспектов работ показывает, что учащиеся профильных десятых классов должны прочесть около 5500 страниц учебников, литературно-художественных произведений и первоисточников, выучить более 2900 определений, усвоить 1000 понятий. Необходимо добавить сюда ещё 300 основных и вспомогательных понятий по профилирующим предметам и решить более 2000 задач по математике, физике, химии, биологии.

Учитывая возрастные особенности изменения функционального состояния организма под влиянием умственной деятельности, установлены физиолого-гигиенические нормативы ограничения суммарной дневной учебной нагрузки учащихся VIII классов 7 часов, а IX-XI классов - 8 часов. Из этого нормативного времени на самостоятельное выполнение школьных домашних учебных занятий предусмотрено 2 часа для восьмиклассников и не более 2,5 часов для учащихся IX-XI классов.

В действительности же выполнение уроков дома требует значительно большего, чем указано, времени. У математиков в 1986-1990 гг. среднее время, затрачиваемое на самоподготовку, выше, чем у их сверстников -биологов. Особенно это было заметно в XI классе. У математиков трёх-четырёхчасовая и более длительная самоподготовка достигала 36%, а у биологов - 15% времени. В 1990-91 учебном году только в 5-25% случаев десятиклассники укладывались с выполнением уроков в нормативное время (2,5 часа). В 75-95% случаев выполнение уроков требовало 3-4 часа и более. В 34-54%

случаев учащихся специализированных классов от 3 до 2,5 часов вынуждены были выполнять учебные задания и в воскресные дни. К тому же многие выпускники профильных классов занимались с репетиторами или на подготовительных курсах 2-3 раза в неделю. У математиков эти занятия в 75% случаев каждый раз отнимали от 2 до 4 часов и более.

Выявилось, что вопреки попыткам рационализировать обучение в УШ-ХІ профильных классах не было достигнуто существенного снижения общей дневной и недельной нагрузки учащихся. Резкий дефицит времени на учебную деятельность подростки, как и обычно, восполнили за счёт своего дневного отдыха и ночного сна. Было установлено, что продолжительность самостоятельных домашних занятий зависит от уровня сформированности общеучебных навыков и умений. Так, для учащихся с низкой степенью их сформированности для выполнения домашних заданий требовалось почти в 3 раза больше времени, в сравнении с теми, кто имел более высокий уровень сформированности общеучебных навыков и умений.

Учащиеся УШ-ХІ классов с углубленным изучением математики и биологии лишь в 4,2-20% случаев могли отводить 2 часа прогулкам и подвижным играм на открытом воздухе. Зафиксировано немало случаев, когда старшеклассники совсем не отдыхали на открытом воздухе или выделяли для этого не более 1 часа. В 1990-91 учебном году нарушения гигиенических требований к продолжительности и организации дневного отдыха проявились у десятиклассников в 65-80% случаев в учебные и в 54-61% случаев в воскресные дни. Установлена ярко выраженная тенденция сокращения продолжительности ночного сна, особенно у десятиклассников.

Резкие систематические нарушения режима при наличии больших учебных нагрузок отрицательно сказывались на самочувствии учащихся. Они часто говорили о таких симптомах нездоровья, как головная боль, сонливость днём, нарушения сна (длительное засыпание, беспокойный, поверхностный сон), усталость. Субъективное чувство утомления сочеталось с объективными неблагоприятными физиологическими значимыми изменениями функционального состояния организма.

В дневной динамике умственной работоспособности учащихся профильных классов проявилась общеизвестная закономерность: подъём после первых часов занятий, относительная дальнейшая устойчивость

или падение в зависимости от количества уроков. Чем больше было уроков, тем интенсивнее снижалась точность работы, устойчивость дифференцировок, коэффициент преобладания, показатель суточной адаптивности.

Значительны, как выяснили исследователи НИИ физиологии и гигиены РАО, и изменения умственной работоспособности от начала к концу недели ($p < 0,05$ и $< 0,001$). При уменьшении скорости работы или отсутствии её изменений существенно снижалась (на 23-77%) точность работы; нарастало количество неблагоприятных (неудовлетворительных и плохих) вариантов дозированных заданий, отрицательных и резко отрицательных (от 0 до -60 и от -60 до -120 и ниже) величин показателей недельной адаптивности, что указывает на резко выраженное утомление. Так, в VIII классе эти признаки утомления у математиков и биологов были зафиксированы в 32-50% случаев.

Качественные показатели работоспособности (точность работы, устойчивость дифференцировок) ухудшалась к концу недели более интенсивно, чем скорость работы ($r = -2,5 + 3,2$). Так, в X классе у математиков и биологов показатель недельной адаптивности по скорости работы снижался на 17-26%, по точности работы - на 61-94% и по устойчивости дифференцировок - на 83-89%.

Отчётливо проявилась связь утомления, развивающегося у старшеклассников под влиянием учебной нагрузки, с их состоянием здоровья. В коллективах, где у школьников наблюдался сниженный уровень здоровья, изменения количественных и качественных показателей работоспособности в течение дня и недели были более значительными, чем у их сверстников с относительно высоким уровнем здоровья.

Одновременно со снижением умственной работоспособности у учащихся регистрировалось напряжение регуляторных систем организма. Существенные изменения происходили в хронотропной функции сердца и экскреции электролитов со слюной, с которыми скорость и точность работы находятся в заметной связи ($r = 0,674 + 0,720$). И у математиков, и у биологов проявились качественно однонаправленные изменения статистических характеристик сердечного ритма от начала к концу уроков. Индекс напряжения значительно уменьшался (на 18+45%) и чаще перемещался за нижнюю границу адаптивных изменений. Снижение индекса напряжения в 3-7 раз было более интенсив-

ним ($M=2,0 \pm 7,0$) у математиков (34±45%), чем у биологов (5,0±23%). В обоих наблюдаемых коллективах на протяжении всего периода исследований к концу учебного дня, недели и года прослежено снижение ($p < 0,005 < 0,001$) частоты величин индекса напряжения, соответствующих адаптивным изменениям (от 61 до 180 условных единиц). В результате такого анализа оказалось, что у математиков чаще, чем у биологов, регистрировались величины индекса напряжения менее 60 и более 180 условных единиц, что рассматривается как реакции неблагоприятные. Таким образом, по индивидуальным значениям у математиков значительнее и чаще проявлялось напряжение регуляции сердечного ритма.

Особенно часто снижение индекса напряжения наблюдалось у учащихся VIII класса, т.е. на первом году дифференцированного обучения, что связано с адаптацией к новым формам организации учебного процесса. В IX–XI классах изменения индекса напряжения подобно указанному становятся особенно выраженными в связи с увеличением учебной нагрузки. Примечательно изменение у учащихся VIII–XI классов и другого показателя вегетативного обеспечения — концентрации электролитов в слюне.

Существенное перераспределение данных, накопленных в разные периоды учебного года, было выявлено только у учащихся VIII класса на первом году дифференцированного обучения у математиков от октября к февралю, а у биологов от декабря к апрелю возрастала частота низких и средних уровней концентрации натрия. Аналогичная динамика прослежена и по коэффициенту Na/K . Так, у учащихся физико-математического профиля в VIII классе от октября к февралю, а в IX классе от декабря к апрелю проявилось существенное ($p < 0,005 < 0,01$) увеличение частоты низких и ниже средних величин коэффициента. Такая динамика концентрации электролитов в слюне и отношение Na/K указывает на нарастание признаков нервно-психического напряжения и перенапряжения организма учащихся.

Индивидуальные варианты каждого из изученных психофизиологических параметров и показателей системы вегетативного обеспечения были распределены по качественным градациям изменений. Этот способ обработки также показал, что у математиков, особенно в VIII и XI классах, закономерно чаще, чем у биологов ($\chi^2=10,9; p^1=3; P < 0,05$)

наблюдалась совокупность реакций, отражающих неблагоприятное функциональное состояние. Эти данные служат доказательством более высокой "физиологической стоимости" для организма учебной нагрузки у математиков, особенно на первом и последнем этапах профилированного обучения.

Одновременно с неблагоприятными изменениями психофизиологических показателей, хронотропной функции сердца и экскреции электролитов со слюной исследователями В.В.Алфёровой, Т.А.Кудряковой, Т.А.Борисовой (1990) было выявлено снижение в эритроцитах фермента основной энергообеспечивающей системы. Это снижение создаёт неблагоприятные условия для функциональной деятельности самих эритроцитов, обеспечивающих доставку кислорода к тканям. По этому и другим показателям установлено: наиболее резкие изменения регистрировались у подростков в процессе адаптации к новым условиям организации обучения в XI классе, причём в большей мере у математиков, чем у биологов.

Высокая физиологическая цена усвоения учащимися большого объёма информации, дефицит времени в течение 4 лет дифференцированного обучения при недопустимых нарушениях сна и отдыха - всё это отрицательно сказалось и на состоянии здоровья выпускников. На 22% возросла частота психоневрологических отклонений функционального характера, увеличилось на 22-33% случаи повышенного артериального давления. Изменения в состоянии здоровья также оказались наиболее выражены у математиков при высоком исходном (VIII класс) уровне их здоровья в сравнении с биологами.

Низкая двигательная активность старшеклассников побудила ввести в режим учебных занятий и дня различные оздоровительные элементы физического воспитания, однако, к удивлению исследователей, выраженного оздоровительного эффекта не проявилось. Вероятно, это обусловлено большой учебной нагрузкой, ибо известно, что интенсивные часовые физические упражнения после 7-8 часов учебных занятий не приводят к восстановлению и упрочению умственной работоспособности, а усугубляют её дальнейшее падение и снижение иммунобиологической реактивности.

Чрезвычайно важен вывод, к которому приходят учёные НИИ физиологии и гигиены: практика раннего начала дифференцированного

обучения учащихся могла бы считаться наиболее эффективной в сравнении с обучением старшекласников в массовой школе, если бы более высокий уровень знаний и умений обеспечивался при существенном сокращении времени на обучение. Важно, чтобы само обучение не было чрезмерно обременительным для детей, не нарушало их режима дня, обеспечивало относительно лёгкую адаптацию организма к тому или иному виду деятельности. А самое главное — не оказывало отрицательного влияния на рост, развитие и состояние здоровья.

Исходя из этого важнейшего положения и руководствуясь данными, полученными в результате изучения работоспособности, утомляемости и состояния здоровья учащихся пока не представляется возможным дать положительную физиолого-гигиеническую оценку раннему (сУШ класса) четырёхлетнему профильному дифференцированному обучению школьников.

Учебная нагрузка нуждается в нормализации, а методы преподавания — в дальнейшем их совершенствовании. Организация учебного процесса с учётом не только возрастных, но и индивидуальных морфофункциональных и психофизиологических особенностей учащихся позволила бы повысить эффективность обучения, снизить напряжение и перенапряжение центральной нервной системы и органов вегетативного обеспечения, избежать резкого утомления, нарушений механизмов адаптивного регулирования и отклонений в состоянии здоровья.

Ясно, конечно, что остановить дифференциацию обучения вряд ли удастся, хотя и ясно, что прав был поэт, заявлявший:

Все прогрессы реакционны,
Если рухнетя Человек...

Но хочется, чтобы тревожные результаты исследований побудили практиков к более осторожному, взвешенному подходу к открытию профильных классов, специализированных школ. Прежде, чем приступать к дифференциации обучения, следует изучить историю вопроса, психологические механизмы дифференциации, проанализировать периферный опыт деятельности школ с дифференцированным обучением детей.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

В данном параграфе изложена краткая история русской дореволюционной школы. Её опыт актуален в наше время, так как даёт конкретные яркие примеры нравственных подходов к делу народного образования, нравственного отношения общества к школьному делу.

Многообразен опыт русской предреволюционной школы, которая к 1917 году представляла собой совершенно исключительную, единственную в мире картину разнообразия типов учебных заведений. Схематично систему народного образования дореволюционной России можно представить следующим образом:



Чрезвычайно интересен опыт становления донной системы.

История русской школы берёт своё начало в глубокой древности. Со времени принятия христианства потребность в грамотных людях

резко возросла. Грамотные люди были нужны для переписывания церковных книг. И летописи говорят об открытии школ в X-XI веках.

Во второй половине XУ- начале XУI вв. грамотность была довольно распространённым явлением среди русских людей. Не только у митрополитов, но и у князей и епископов были специальные лица, главной обязанностью которых являлась переписка книг. Грамотные были и среди демократических слоёв населения. Зажиточные горожане вели в своём хозяйстве письменный учёт. Но общественные потребности диктовали необходимость создания более устойчивых форм обучения и образования. В послании митрополиту Симону новгородский епископ говорит о необходимости открытия школ ("училища учинити").

В 1051 г. Стоглавый Собор признаёт необходимым открыть училища при всех приходских церквях, в домах священников.

В XУ-XУI веках широкое распространение получили рукописные сборники афоризмов философского, этического и педагогического содержания. В этих сборниках были многочисленные советы по воспитанию детей.

XУI век отмечен таким выдающимся событием в области просвещения, как появление книгопечатания.

История сохранила наибольшее количество сведений о школах II половины XУII века, когда возникает ряд училищ: греко-латинская школа Чудова монастыря, "школа для промышленного учения" при Спаском монастыре, училище словесных наук и греческого языка Ф.М. Ртищева. Процесс создания учебных заведений венчала открывшаяся в 1687 году высшая школа - Славяно-греко-латинская академия, ученики которой внесли большой вклад в дальнейшее развитие просвещения в России.

До нашего времени сохранились руководства XУII века по арифметике и грамматике. В это же время создавались своеобразные справочно-энциклопедические издания - азбучники, содержащие сведения из естествознания и гуманитарных наук.

В первой половине XУIII века в России существовали школы для образования духовенства, военных, дворянские пансионы и т.п. Иными словами, налицо школы сословные и профессиональные, но не было общеобразовательных.

Во второй половине XУIII века положение дел значительно изменилось. Екатерина II вместо девиза "профессиональный работник"

поставила на знамени просвещения — "человек-гражданин". Общее образование и воспитание объявляется целью вновь учреждённых учебных заведений. И их открывается целая сеть с подразделением как бы на низшие (малые народные училища) и средние (главные народные училища). Однако среднего образования в строгом смысле этого слова здесь ещё нет. И главное, пожалуй, было в том, что народные училища в лучшем случае — только переходная, подготовительная ступень к средней.

В XVIII веке существовало всего три гимназии: при Академии наук в Санкт-Петербурге, при Московском университете и в Казани по образцу Московской. Но эти гимназии были настолько тесно связаны с высшим заведением, при котором состояли, что едва ли можно рассматривать их самостоятельно. Открываться во всём государстве гимназии стали только с XIX века. Именно с этого времени они стали представлять собой тип среднего общеобразовательного заведения.

С утверждения в 1802 году Министерства народного просвещения начинается новая эпоха в истории образования в России. В одном из пунктов первого законодательного акта "Предварительные правила", утверждающего образование, говорилось: "Для нравственного образования граждан соответственно обязанностям и пользам каждого состояния определяется четыре рода училищ, а именно: первые — училища приходские; вторые — уездные; третьи — губернские или гимназии, и четвёртые — университеты". Именно эти "четыре рода училищ" и определяли структуру образовательных учреждений в России в XIX веке.

Затем, 9 октября 1804 года вышел на рассмотрение проект о военных учебных заведениях.

Если в предварительных правилах нет прямого ответа на вопрос: для всех ли граждан доступно общее образование или только для некоторых сословий, то здесь уже открыто заявляется, что "первоначальное образование юношества до некоторой степени есть одинаково для всех состояний".

Весьма прогрессивным для своего времени был Устав учебных заведений от 5 ноября 1804 года. Этот документ затрагивает элементы как внутренней, так и внешней дифференциации. Например, одним из положений Устава было: "В обращении с учениками учитель должен быть мягким и выдержанным. Первою заботою учителя должно быть то,

чтобы хорошо узнать свойства и нравы детей. дабы можно было лучше управлять ими". Кроме того, в документе предполагается полная отмена каких бы то ни было сословных запретов. В принципе, проблемы дифференцированного обучения в рассматриваемых нами документах нигде напрямую не обозначаются. Но явно прослеживаются его начальные элементы: "Дать лучше соединить теорию с практикой и дать ученикам ясное представление о многих предметах, которые проходили они в классах; учителя, преподающие математику, естественную историю и технологии, должны с более успешными из своих учеников ходить во время вакансий (каникул) за город: сие служит тем ученикам некоторого рода вознаграждением", "учитель математики приобучает учеников к главнейшим действиям практической геометрии и показывает им в сих прогулках различные роды мельниц, гидравлических машин и других механических предметов", "учитель естественной истории и технологии собирает травы, различные роды земель, камней; разъясняет их свойства и отличительные признаки". "В помощь преподавателям назначались из лучших учеников аудиторы, которые должны были прослушивать слабейших".

В целом, новый гимназический устав облегчил возможность получения образования. Отныне в России создавалась сеть общеобразовательных и однообразных учебных заведений. Однако, на практике дворянство игнорировало гимназии, предпочитая им частные пансионы и домашних учителей.

1812 год всколыхнул общество. На смену преобразовательным порывам пришла осторожность. Стали доминировать охранительные тенденции и подозрительность. Общеполитическая реакция отразилась и в области образования. С этим связан целый ряд отступлений от Устава 1803 года. 18 сентября 1813 года было разъяснено, что дети несвободных состояний могут поступать в гимназии только с особого разрешения министра...

Продолжение реакции в образовании связано с деятельностью нового Министра народного образования А.П.Штюрмера, назначенного в 1824 году. Он вводил внешнюю дифференциацию учебных заведений относительно их назначения: "Излишнее множество и великое разнообразие предметов должно быть ограничено и сосредоточено, во-первых, в тех познаниях, кои самим учреждением разных учебных заведений поставлены, и, во-вторых, сообразно с званием, к которым

учащиеся предназначаются". Кроме того, новый министр проводил политику ограничения образования для низших сословий: "Науки полезны только тогда, когда как соль, употребляются и преподносятся в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет. Обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу снаго количество людей принесло бы более вред, нежели пользы. Наставлять земледельческого сына было бы приуготовлять его быть худым и бесполезным, или ещё вредным гражданином".

Предметы и даже темы для сочинений насаждались сверху, не оставляя учителю свободы творчества.

Воцарение Николая I почти не внесло никаких изменений в образовательную сферу: "Необходимо, чтобы повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности сообразуемы с будущим вероятным предназначением обучающихся". В университеты, гимназии и другие учебные заведения стали принимать только людей свободных состояний.

Таким образом, в XVIII - первой половине XIX века дифференциация проявлялась в сословности обучения.

Эпоха 60-х годов XIX в. является наиболее яркой страницей в истории русской школы. Общественно-педагогическое движение 60-х годов, борясь с крепостничеством, с особой силой выдвинуло идею общечеловеческого, бессословного образования и связало с этим проблему общеобразовательного характера школы.

Школьная реформа 60-х годов установила три типа общеобразовательных учебных заведений: а) народные училища, без указания срока обучения в них (на практике, как правило, училища имели 3-х годичный срок обучения); б) прогимназии, имевшие курс первых четырёх лет гимназии; в) гимназии с семилетним сроком обучения.

Начальная школа второй половины XIX века содержала три ступени. Первая ступень - школы грамоты и другие одноклассные училища. Вторая - церковно-приходские, двухклассные "образцовые" училища. Третья - многоклассные уездные училища и городские училища по "Положению" 1872 года (призванные заменить уездные, но так и не сумевшие этого сделать). Появляются магометанские мектебе и медресе, а также еврейские хедеры.

Гимназиями ставили целью утверждение в народе религиозных и нравственных понятий, а также распространение первоначальных полезных знаний ("Положение о начальных народных училищах", 1864, §1). Изучались: закон Божий, письмо, первые четыре действия арифметики, церковное пение, чтение по церковным книгам. Таким образом, обучение в начальной школе ограничивалось элементарной грамотностью.

Выход в среднюю школу давали только уездные училища. Все остальные начальные школы были тупиковыми.

Среднюю школу представляли гимназии классические и реальные, средние женские учебные заведения, кадетские корпуса, различные частные школы.

Гимназии своей целью ставили "доставить воспитывающемуся в них иностранцу общее образование и вместе с тем готовить для поступления в университет и другие высшие специальные училища". Классическое образование было основано на глубоком изучении древних языков, истории, философии и математики. Считалось, что эти предметы лучше всего способствуют нравственному и умственному развитию.

Действовавший в России принцип сословно-элитарной организации образования воплощался в деятельности реальных училищ. Они были рассчитаны на удовлетворение образовательных потребностей средних городских слоев населения. Реальные училища не давали воспитанникам ни полноценного среднего образования, в результате чего для них был закрыт доступ в университеты, ни основательной профессиональной подготовки. Согласно учебному плану, в классах основного отделения реальных училищ преподавались закон Божий, русский язык, география, история, математика, рисование, черчение. В коммерческих отделениях реальных училищ по сравнению с классами основного отделения могло быть увеличено количество недельных часов, отводившихся на изучение иностранных языков, устранялось естествоведение в последнем классе. На изучение специальных предметов коммерческого отделения — письмоводство и книговодство — отводилось по 4 часа в неделю.

В 1860 году вышло "Положение о женских училищах", по которому было два типа бессословных женских училищ: первого разряда с 6-летним сроком обучения и второго разряда — с трехгодичным сроком обучения.

Женские училища имели цель "сообщить женщинам нравственное и умственное образование, которое должно требоваться от каждой женщины, в особенности от будущей супруги и матери семейства".

Предметы преподавания в женских училищах делились на обязательные и необязательные. К первым относились: закон Божий, русский язык, арифметика, география, история, физика, чистописание, рукоделие, сведения, относящиеся к домашнему хозяйству и гигиене. Ко вторым - французский, немецкий языки, рисование, музыка, пение.

Обычным типом женских средних учебных заведений являлись гимназии и институты ведомства императрицы Марии. Часто женские учебные заведения открывались частными лицами и обществами. Программы институтов благородных девиц носили индивидуальный характер. Это были заведения закрытого типа.

В 1862 году были созданы военные гимназии, которые в течение 60-70 годов являлись наиболее совершенным типом средней школы и с точки зрения содержания, и с точки зрения методов обучения. Серьезное внимание в военной гимназии уделялось нравственному воспитанию. В 1882 году военные гимназии были преобразованы в кадетские корпуса. Каждый корпус состоял из семи классов. Но правительственная реакция 80-х годов XIX века имела негативные последствия для этого уникального типа средних учебных заведений в России. Причиной же послужило вытеснение из числа преподавателей гражданских лиц и замена их офицерами, которые подчас не имели основательного общего образования.

Таким образом, на рубеже XIX-XX веков в России были распространены следующие типы мужских учебных заведений:

- классические гимназии - 177;
- реальные училища - 104;
- духовные семинарии - 55;
- военные училища с общеобразовательным курсом - 34;
- епархиальные училища - 51.

Что же касается женских учебных заведений России того времени, то среди них:

- институты благородных девиц - 31;
- гимназии (министерские) - 163; марийские - 30.

« силу царя причин для нас представляет особый интерес всё, что связано с деятельностью дореволюционных гимназий. Было определено, что «гимназия как среднее учебное заведение не только приготавливает некоторых из своих питомцев к изучению высших наук в университетах, но многим из них даёт и окончательное образование, долженствующее служить всему, что необходимо образованному юноше для служения Государю и Отечеству и для нужд частной жизни».

В 1874 году были выпущены правила для гимназистов, утверждённые Министром народного просвещения: «Ученики гимназий и прогимназий должны постоянно иметь в виду цель обучения вообще и гимназического в особенности, выраженную в словах молитвы перед учением: «возрасти Создателю нашему во славу, родителям же нашим на утешение, церкви и отечеству на пользу». Проникаясь всё более и более духом Христианства, они должны всеми силами своей души стремиться к совершенствованию своему во всех отношениях по слову Спасителя: «Будьте вы совершенны, якоже Отец ваш небесный совершеннее есть». Для достижения столь высокой цели им предписываются и неперемennomу руководству нижеследующие правила:

I. Относительно религиозных обязанностей (для учеников православной веры).

1. Ученики обязаны в воскресенье и праздничные дни, а также в вечером накануне этих дней посещать общественное богослужение.

2. В храме ученики обязаны вести себя с подобающим святыне благоговением.

3. Ученики гимназий и прогимназий обязаны ежегодно в страстную седмицу бывать у исповеди и святого причастия.

II. Образ жизни проходящих учеников.

1. Ученики обязаны принимать все указываемые им наставниками меры предосторожности для сохранения своего здоровья, как необходимого условия самой успешности их учения.

2. Относительно распределения времени в учебные дни рекомендуется ученикам, начиная с 3 класса, по возможности, соблюдать нижеследующие правила:

а) вставать в 6 часов утра, ложась спать в 10 часов вечера, так, чтобы для сна было не менее 8 часов;

б) заниматься приготовлением уроков с половины седьмого.

часа утра до времени, когда понадобится идти в гимназию, чтобы при-
быть в неё в назначенное время;

в) по окончании уроков в учебном заведении, употреблять около
часу времени на возвращение домой и игры по возможности на "чистом
воздухе";

г) после того употреблять, смотря по времени обеда или около
получаса до обеда на приготовление уроков и особенно на та-
кие письменные работы, которые не требуют большого умственного на-
пряжения, и два часа на обед, отдых, прогулку и игры, а потом два
часа на приготовление уроков с промежутком получаса для отдыха.

3. Для сохранения здоровья и для успешного учения необходимо
избегать в учебные дни развлечений и увеселений, особенно же в ве-
черние часы и в ущерб времени, назначенному для сна и для пригото-
вления уроков.

4. Посещение театров, в коих обыкновенно даются пьесы сомни-
тельного нравственного содержания, и вообще театра в учебное время
должно быть сколь можно реже, дабы ученики могли сколь можно более
сосредотачивать внимание на учение, как важнейшем деле для детс-
кого и юношеского возраста.

5. Ученикам гимназий и прогимназий безусловно и строжайше вос-
прещается посещать маскарады, клубы, трактиры, кофейни, кондитер-
ские, бильярдные и другие подобные заведения, а равно и всякого
рода публичные и увеселительные места, посещение которых будет при-
знано опасным или неприличным для учеников со стороны ближайшего
начальства.

6. Воспрещается ученикам употреблять крепкие напитки и курить
табак, где бы то ни было.

7. От учеников требуется, чтобы они соблюдали чистоплотность,
а также, чтобы одевались как следует, для предохранения себя от
простуды.

8. Во время сбора учеников перед началом учения воспрещается
им толпиться на улице перед зданием гимназий и точно также, расхо-
дясь из учебного заведения по окончании уроков, ученики обязаны
идти каждый в свою сторону, отнюдь не гурьбой и не большими группа-
ми, и не затевая между собой ни игр, ни ссор и драк.

9. Ученики, живущие на ученических квартирах, подчиняются

в точности распределения времени, обозначенному в п.2. Общие прогулки должны совершаться под надзором квартиросодержателя, воспитателя или дежурного квартиры. Поодиночке ученикам дозволяется выходить из квартиры только в случае крайней необходимости и притом, не иначе, как с дозволения воспитателя. Время, когда все ученики должны быть непременно в квартире, определяется педагогическим советом.

Правила о взыскании. Общие положения

Взыскания имеют целью главнейшее нравственное исправление учеников. Назначение взысканий совершенно зависит от педагогических соображений начальника учебного заведения и прочих наставников педшества.

2. Ученик подвергается взысканию только в том случае, если в его виновности не может быть никакого сомнения; но для признания кого-либо виновным отнюдь не следует вынуждать наказаниями или угрозами собственное признание обвиняемого.

3. Взыскание по свойствам своим, должно, по возможности, соответствовать свойствам самого поступка и быть как бы естественным его последствием. Так, леность наказывается принудительной работой, излишняя болтливость - удалением от товарищей, высокомерие - унижением, ложь-недоверием, необузданность, грубое непокорство или проявление злости - заключением в карцер на хлеб и воду и даже удалением из учебного заведения.

4. Род взысканий и размеры его должны в точности соответствовать мере вины, почему должны быть предварительно раскрыты все обстоятельства совершения проступка, причины и побуждения к совершении его и весь вред, причинённый им самому виновному, его родителям, товарищам, учебному заведению и пр.

5. При назначении взысканий строго принимаются во внимание также: возраст ученика, степень его развития и прочие индивидуальные его свойства, а также прежнее его поведение и успехи в науках.

Роды взысканий

Взыскания, употребляемые в гимназиях и прогимназиях, разделяются на взыскания:

а) словом;

б) действием.

К первому роду взысканий принадлежат:

1) порицания, относящиеся к отдельному поступку;

2) выговор без дальнейших последствий, относящийся ко всему нравственному направлению и наклонностям ученика;

3) выговор, соединённый с угрозой дальнейших взысканий в случае неисправления, ко второму же роду принадлежат все особые взыскания, телесные наказания.

На всякое нарушение дисциплины отвечали розгами, в случаях же важных не останавливались перед сдачей в солдаты.

Ближайшим надзором за учениками, кроме директора и инспектора, заведовали ещё особые надзиратели, которых по обыкновению бывало 2-3 на гимназии.

В числе школьных наказаний розга была царицей. Её употребление было освящено традицией, представляя данное простое решение вопроса. Педагоги, не применявшие этого воспитательного средства, были странной редкостью. Обычно же оно находило себе место во всякой гимназии и только сильно разнообразилось в дозах. Наиболее гуманные педагоги ограничивались 5-6 слабыми ударами, а большинство секли вволю, не стесняясь числом ударов, "сваливали" по 100-200 розог. Одни наказывали спокойно, планомерно, в определённые часы по субботам, другие же пороли с увлечением, вкладывая сюда душу и обнаруживая горячность истого палача по призванию.

Наряду с розгами в младших классах довольно часто практиковалось и другое наказание того же рода - битьё ученика по ладони деревянной линейкой или так называемым "квадратом". Технически оно называлось "дать лапу"...

Срок обучения в гимназии - 8 лет (с подготовительным классом - 9-10 лет). В прогимназиях - 4 года, плюс 2 года в подготовительном классе.

Занятия в гимназиях и прогимназиях продолжались с конца августа до конца июня. Летние каникулы - не меньше 2-х месяцев, зимние - 2 недели, вступительные экзамены - с 8 августа.

7 дней в году разрешалось употребить на экскурсии, цель которых - разрядить ученика, дать ему дополнительные дни отдыха. Отдыхали в праздничные и воскресные дни

Праздничных дней набиралось 35-40. При этом нехристиане, обучавшиеся в гимназии, могли отдохнуть и во время своих религиозных праздников.

Перемены обычно проводились в следующем порядке: первая и четвертая - по 10 минут, вторая - 10-20 минут, третья - 30-40 минут. Рекомендовалось, чтобы для младших классов большая перемена была после 2 урока, а для старших - после третьего.

Разрешалось делить учебный день на две части, с перерывом в 2-3 часа. В это время дети могли отдохнуть, сходить домой пообедать. По усмотрению педагогического совета кое-где открывались группы продлённого дня. Продолжительность уроков также зависела от решения педагогического совета.

Число уроков составляло от 4 до 6 в день. Иногда вводились дополнительные занятия (факультативы). Было разрешено 2 раза в неделю проводить практические занятия по новым языкам. Занятия проходили с 3 часов и были платные. Большое внимание уделялось физическому воспитанию.

В России тот, кто окончил гимназию и имел "Аттестат зрелости" или "Свидетельство", пользовался определёнными привилегиями.

Медалистам, без различия состояния, можно было сразу поступать на службу и получить первый классный чин - I4. При хорошем окончании (без медали) разрешалось поступление на государственную службу, при этом следовало производство в первый чин.

Кроме университета выпускники гимназий могли поступить без экзаменов в учительский институт, Демидовский юридический лицей, а также имели право сразу приступить к работе учителя в учебных заведениях Императрицы Марии, воспитателями в гимназиях и прогимназиях, учителями уездных и начальных училищ. С предварительной сдачей ряда религиозных предметов можно было поступить в Духовную академию.

В дополнение к вышесказанному следует отметить, что во второй половине XIX века стали более яркими и проявления внутренней дифференциации обучения. Практиковалось распределение учеников на разряды по их вниманию и прилежанию, поведению, как мера поощрения. Основанием для такого распределения учеников на разряды могли служить как срочные ведомости, так и особые, составленные к I октября каждого года. Эти ведомости следовало дополнять наблюдениями клас-

сных наставников, преподавателей. К первому разряду учеников относились имеющие не менее пяти за поведение и пяти за прилежание, не менее $4\frac{1}{2}$ и $4\frac{1}{3}$ в среднем выводе из отметок по древним языкам, математике, а ко второму разряду относились ученики, имеющие не менее четырёх за поведение, прилежание и не менее трёх за успехи в каждом предмете при среднем выводе по вышеуказанным главным предметам. Остальных же учеников, не заслуживающих отличий, не относили к разрядам.

В годы Советской власти в педагогике сложилось огульно-негативное отношение ко всем структурам дореволюционной системы образования. Все представляли её лишь как "школу зубрёжки, школу муштры". Как сейчас ясно, это была ошибочная позиция, принесшая вред новой школе.

Однако, не менее ошибочным было бы сейчас, создавая новые виды современной средней школы, реанимировать всё то, что составляло, к примеру, сущность гимназического образования, забывая при этом истину: невозможно перенести в новые условия тип учебного заведения, даже хороший, искусственно вырвав его из конкретно-исторических условий своего времени.

Что же тогда делать?

Нужно взять из просвещенческого опыта прошлого только жизнеспособное, перспективное, имея в виду наше сегодня и завтра.

Поиск путей развития и становления Российской школы требует глубокого изучения проблемы дифференциации обучения, в том числе и имеющегося зарубежного опыта в этой области.

В нашей педагогике накоплен значительный опыт по исследованию данной проблемы в трудах Э.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона, А.Н.Джуринского, Г.Д.Дмитриева, Г.Ф.Ткач, Н.И.Воскресенской, Ж.И.Ремезовой и др.

Интерес к зарубежному опыту закономерен, ибо тот факт, что учащиеся обладают индивидуальными особенностями, доказательств не требует. Наблюдения за любой группой школьников в любой стране обнаружат разницу в росте и иных физических данных. Поведение учащихся как в России, так, к примеру, в Аргентине, всегда свидетельствует о явных различиях между ними в степени эмоциональной и социальной адаптации. Их учебно-познавательная деятельность отражает разницу в их интеллектуальном развитии. Существует и множество других факторов, но в системе образования наибольшее внимание уделяется физическим, психологическим и интеллектуальным различиям. Конечно же, с различиями в интеллектуальном развитии связано нововведение в наших школах - дифференцированное обучение, когда учащиеся группируются на основе их способностей для отдельного обучения. В отличие от нашей страны, в других странах давно применяют такую форму обучения, которая проявляет как достоинства, так и очевидные недостатки. В зарубежной школе стал традиционным осторожный подход к данной форме обучения.

В разных странах в основном используются два способа дифференциации:

а) на определённой стадии школа разветвляется на отдельные отрасли знаний (например, на гуманитарный, физико-технический, естественно-научный потоки);

б) к обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы.

Возможны также различные комбинации этих способов дифференциации обучения.

Дифференцированное обучение в Англии

Педагогика как наука имеет дело с формированием человека и признаёт специфическую особенность, неповторимость каждого ребёнка. Отсюда вытекает один из важных педагогических принципов - принцип индивидуального подхода к учащимся и дифференциации обучения в школе.

Буржуазная школа дифференцирует обучение очень рано, ещё на начальной ступени, когда не заложены основы общего образования.

В частности, в Англии до возникновения объединённых школ, т.е. до 70-х годов все учащиеся в возрасте 11 лет после окончания начальной школы подвергались тестовым исследованиям и в соответствии с их результатами распределялись в три типа школ: грамматические, дающие высокий уровень академической подготовки и возможность поступления в вуз, средние современные с более низким уровнем образования и средние технические с профессиональным уклоном.

В Англии существует такой тип дифференциации обучения, как углубленное изучение ряда предметов или цикла предметов. Система образования в Англии настолько децентрализована, что каждая школа сама определяет свой план, и в стране наблюдается большое разнообразие учебных планов и программ. Это вовсе не означает, что та или иная школа может исключить какой-то предмет или, напротив, уделить ему непропорционально много внимания, ведь все учебные заведения следуют рекомендациям министерства образования и науки, а также исходят из экзаменационных требований, которые являются едиными.

Дифференциация начинается в IV классе средней школы, но отдельные её элементы появляются уже на втором и третьем году обучения: наиболее успевающим учащимся с заметно выраженными лингвистическими способностями предоставляется возможность изучения второго иностранного языка; на уроках труда девочки, как правило, занимаются домоводством, мальчики - работой по дереву и металлу, в то время как большинству учащихся преподаётся интегрированный курс естествознания, в некоторых школах наиболее способные изучают биологию, физику, химию и др.

Дифференциация обучения принимает ярко выраженный и всеохватывающий характер. Около 50% учебного времени отводится на обязательные предметы, которые обычно называют "ядром" программы.

В отличие от других стран, в Англии в "ядро" входят из академических дисциплин только английский язык (включая литературу) и математика, а также религия и физкультура. Остальное время (50%) занимает изучение обязательных предметов по выбору. Учебные дисциплины по выбору группируются в блоки, из которых учащиеся, в зависимости от школы, должны выбрать большее или меньшее количество предметов.

Как правило, школы предлагают 5 блоков обязательных предметов по выбору (См. таблицу).

Учебный план 1У-У классов средней школы Кросс-Холл.

Обязательные предметы (Количество уроков в неделю)

Английский язык и литература - 8

Математика - 8

Религия - I

Проориентация - I

Физкультура - 4

ПРЕДМЕТЫ ПО ВЫБОРУ (по 4 урока из каждого блока)

I блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок
Физика	География	Французский язык	Химия	География
Физическая наука	История	ИЗО (дизайн)	История	ИЗО (дизайн)
Биология	Религия	Технология	Драма	Биология
Естественнонаучные для повседневной жизни	Музыка	Домоводство	Технология	Технология
	Делопроеводство	Компьютеры	Домоводство	Делопроеводство
	Корректирующий курс		Корректирующий курс	Корректирующий курс

Блоки сформированы таким образом, что выбрав из каждого по 4 курса, учащийся будет учиться по более или менее сбалансированному учебному плану, т.е. набор предметов по выбору будет обязательно включать гуманитарный, естественнонаучный и практический курсы, математику и т.д. Анализ набора предметов в блоках позволяет сделать вывод о том, что ученики могут избежать изучения тех или иных дисциплин или изучать их на разном уровне сложности.

В частных школах дифференциация обучения осуществляется аналогичным образом. Но доля обязательных предметов здесь гораздо

выше, чем в государственных школах.

В полной средней школе в VI-двухгодичном классе – дифференциация обучения углубляется. Для каждого ученика создаётся свой план, состоящий из предметов специализации либо гуманитарного, либо естественно-научного, либо смешанного направления. Это характерно как для государственных, так и для частных школ.

Учебные планы в полных средних школах составляются в индивидуальном порядке для каждого учащегося, исходя из возможностей школы обеспечить то или иное количество курсов. Как правило, для изучения предлагаются следующие предметы: родной язык и литература, иностранный язык, история, география, математика, физика, химия, биология, искусство, а также экономика, технология, второй иностранный язык.

Поскольку полная средняя школа служит эталоном подготовки к вузу, преимущественное изучение на этой ступени лишь нескольких учебных дисциплин представляется оправданным. Это позволит глубже изучить выбранные предметы и снизить учебную нагрузку в школе.

Дифференциация обучения в средней школе Франции

Дифференциация обучения в средней школе Франции осуществляется благодаря наличию разнопрофильных потоков и направлений обучения. Их разнообразие в конечном счёте сводится к двум основным типам: академическому и практическому, глубоко различающимся как целевыми установками, так и учебными программами.

Во Франции обучение в средней школе дифференцируется уже более 100 лет. Некоторые его черты носят уникальный характер и не имеют аналогов в других странах. До середины 60-х годов по окончании пятилетнего начального курса учащиеся распределялись между принципиально разными учебными заведениями. 25-30% выпускников начальной школы переходили в её старшие классы, своего рода тупик, исключающий возможность дальнейшего полноценного обучения. Около 40% выпускников направлялись в неполную среднюю школу (общеобразовательный колледж). Остальные продолжали обучение в полной средней школе – лицее. Лицей как классический образец элитарного среднего учебного заведения находился на вершине школьной иерархии.

С середины 60-х годов начались преобразования, завершившиеся созданием (1975) обязательной неполной средней школы. Это четырёхлетнее учебное заведение, действующее на базе пятилетнего курса

начального обучения.

В коллеже приняты единые для всех школьников учебные программы. Однако, в IV—III классах (соответственно — восьмой и девятый годы обучения) дополнительно вводятся дисциплины по выбору учащихся для углубленного изучения: древние языки, второй иностранный язык, усиленная программа по первому иностранному языку, введение в технологию. Выбор одного из этих факультативных курсов обязателен для учеников старших классов коллежа.

Школьники, связывающие свои планы на будущее с естественно-научными секциями лицея, обычно выбирают в качестве факультатива углубленное изучение первого иностранного языка, одного из основных в цикле обязательных дисциплин в лицее. Изучение второго иностранного языка необходимо тем, кто собирается продолжить обучение в гуманитарных секциях лицея. Курс введения в технологию предназначен прежде всего для учеников, которые изберут технический профиль обучения в лицее или продолжат учёбу в системе профессионально-технического образования...

Существенным преобразованием подверглась и полная средняя школа-лицей. До середины 60-х годов дифференциация обучения в лицее осуществлялась на основе распределения школьников между классическим и современным отделениями. Ориентация учащихся на эти отделения происходила с использованием данных тестов по определению уровня умственной одарённости. Её главным показателем считалась способность или неспособность к изучению древних языков, усвоению основ классического образования.

В 1965 году классические и современные отделения лицеев были упразднены, что изменило действующую систему дифференцированного обучения. С момента поступления в лицей (10 год обучения) учащиеся распределялись по трём секциям: А (гуманитарная), С (естественно-научная), Т (техническая). В старших классах количество секций увеличивалось до пяти: А (философия, филология), В (социально-экономические науки), С (математика, физика), Д (биология), Е (технология).

С середины 70-х годов развитие системы дифференцированного обучения во французской средней школе шло главным образом по пути упразднения стационарных отделений со строго установленными программами и создания более подвижной и гибкой системы. При этом

значительно увеличилось число секций и направлений обучения, был введён цикл обязательных предметов и набор элективных (по выбору школьников) учебных курсов. В результате этих мер средняя школа Франции по своей структуре сблизилась с американской.

Новые изменения были внесены в начале 80-х годов. Основным объектом преобразований стал второй класс лицей, получивший название класса "определения". В нём ликвидированы все секции и введён цикл обязательных для всех учеников дисциплин, в число которых входят: французский язык, первый иностранный язык, математика, физические и естественные науки, физкультура. Кроме того, учащимся предлагается набор предметов, объединённых в три группы, для углубленного изучения. Дисциплины первой группы: промышленная технология, технология лабораторных исследований, биосоциальные науки, основы прикладного искусства – все по II часов в неделю. Вторая группа учебных дисциплин включает языки: латинский, второй и третий иностранный – по 8 часов в неделю, основы административно-хозяйственного управления – 5 часов в неделю, общую технологию, предметы эстетического цикла, специализированную спортивную подготовку – по 3 часа. Они предназначены для учащихся, желающих продолжить подготовку на гуманитарном, естественно-научном, социально-экономическом направлениях. В третью группу входят предметы сугубо прикладного характера, а также узкоспециальные, готовящие к диплому техника, такие, как машинопись, стенография, специальные курсы по отраслям сферы обслуживания. Выбор одной из числа названных дисциплин обязателен для каждого ученика второго класса.

В первом классе лицей организуются стационарные секции по четырём направлениям:

-гуманитарному-А

А-1 –филология, математика;

А-2 – лингвистика;

А-3 – филология, предметы художественного цикла

-естественно-научному -, не имеющему деления в первом

классе, а в выпускном подразделяющемся на секции: С (математика, физика), Д (математика, биология), Е (математика, технология), Н (счётно-вычислительная техника);

- социально-экономическому -В (социально-экономические науки, административно-хозяйственное управление);

С-техническому -

- 1 - механика;
- 2 - электроника;
- 3 - электротехника;
- 4 - гражданское строительство;
- 5 - физика;
- 6 - химия;
- 7 - биология;
- 8 - биосоциальные науки;
- 9 - техническое строительство;
- 10 - микротехника,

а также секции, готовящие к диплому техника.

Кроме цикла обязательных дисциплин, в каждой секции факультативно изучаются пробиллирующие предметы других секций, но характер изучаемого материала другой, т.к. сокращен объём изучаемого материала, его глубина, поскольку различны целевые установки.

Система дифференцированного обучения во французской средней школе существенно изменилась за последние два десятилетия. Так, в коллеже интенсивно ведутся поиски путей выявления индивидуальных особенностей и интересов учащихся. Вводимые в старших классах факультативные курсы более или менее логично вписываются в учебный план и дополняют общесобразовательную подготовку. Структура лицея стала более подвижной: увеличилось количество секций и направлений обучения, расширены возможности лицейстов изменить профиль специализации. Весьма широким стал набор как обязательных, так и факультативных предметов. Дополнительные факультативы позволяют переходить из секции в секцию в соответствии с выявившимися интересами и способностями.

Дифференцированное обучение строится на принципе единой школы, который предполагает организацию обучения, учитывающую разнообразие индивидуальных склонностей и дарований детей, обеспечивающую всестороннее развитие их природных способностей.

Дифференцированное обучение в Японии

Элементарная школа (сёгакко) -самое массовое учебное заведение

в Японии. В ней обучаются почти 40% школьников (I-III, IV-VI).

Младшая средняя школа (тягакко) в составе УП-IX классов возникла в результате реформы 1947 года. Она как часть американской системы была искусственно перенесена в Японию американскими оккупационными властями, которые играли ведущую роль в перестройке японского образования после второй мировой войны.

Учебный план в УП-IX классах делится на обязательную часть и выборную. Перечень предметов в обязательной части напоминает начальные классы: японский язык, математика, обществоведение и мораль, естествознание, музыка и изящные искусства, гигиена и физкультура, труд и домоводство.

Выборная часть учебного плана включает иностранные языки, математику, музыку, изящные искусства, а также практические предметы: сельское хозяйство, ремесло, промышленные профессии, коммерческое дело, рыболовство, домоводство.

В каждом классе ученик обязан в дополнение к обязательной программе взять 105 часов необязательных занятий. Они могут складываться из занятий иностранным языком, которые рассчитаны на 105 часов. Если иностранный язык не изучается, то требуется комбинация одного практического предмета (70 часов) и одного эстетического (35 час).

Таким образом, уже в младшей средней школе начинается определённая дифференциация учащихся. Значительная часть их ориентируется на практическую деятельность, а предметы типа "сельское хозяйство", "ремесло" и др. даёт им общую допрофессиональную подготовку.

Разработанный проект перестройки школы предполагает дальнейшее усиление дифференциации, когда учащиеся будут делиться на подгруппы в соответствии со своими способностями и в обязательных предметах. Разница в уровне подготовки учащихся будет ещё более резкой.

Переход из младшей в старшую среднюю школу (котогакко) связан тоже со вступительными экзаменами. Учащимся IX класса даются тесты на определение коэффициента умственной одарённости, тесты учебных успехов по отдельным предметам. Проверяется также состояние здоровья. Некоторые школы устраивают устные собеседования с поступающими.

В старшей средней школе обучение строго дифференцировано с выделением потоков и профилей. Как правило, выделяются 2 отделения:

общеобразовательное и профессиональное. Каждое из них в свою очередь подразделяется на потоки: общеобразовательное – на академический и общий, с выделением в первом гуманитарного и естественно-математического циклов; профессиональное – на сельскохозяйственный, рыболовный, промышленный, коммерческий, домоводческий потоки с рядом более узких специализированных курсов (на сельскохозяйственном, например, выделяются курсы табаководства, чаеводства, лесоводства и т.д.).

Школы в крупных городах обычно многопрофильные, т.е. они объединяют несколько отделений и потоков. Около 40% школ имеют лишь общеобразовательные, а 30% – только профессиональные отделения, причём, с I-2 курсами. Последнее касается главным образом школ небольших городов и сельской местности, где выбор профиля обучения у учащихся крайне ограничен.

Перечень учебных предметов, объём знаний, уровень требований имеют существенные различия на разных отделениях. Учебный план академического потока, имеющего целью подготовку учащихся к поступлению в университеты, включает в себя весь набор академических предметов: литературу, историю, географию, математику, физику, химию, биологию, иностранный язык. Физкультура, искусство, домоводство (для девочек) дополняют учебный план.

На общем потоке, дающем общую подготовку к жизни, изучаются многие из перечисленных предметов, но на более низком уровне. Объём знаний уменьшен, а содержание предметов носит прикладной характер. Если на академическом потоке на математику отводится 18 часов в неделю, то на общем – почти в два раза меньше (9-10 часов). На иностранный язык на академических потоках полагается 17 часов, на общем – 9-11 часов. В то же время, на общем потоке в 4-5 раз больше времени (по сравнению с академическим) выделяется на практические предметы типа "домоводство", "коммерческое дело" и т.п.

Профессиональное отделение готовит учеников к работе по определённой специальности. Более половины времени отводится профессиональному обучению. Общеобразовательная программа сведена к минимуму, а те предметы, которые включены как обязательные, преподаются в упрощённом варианте.

Таким образом, выпускники формально однотипной японской средней

школы получают совершенно различный уровень знаний. Дифференциация обучения, принятая в школах Японии, служит серьёзным препятствием на пути широких масс молодёжи к качественным знаниям.

Дифференцированное обучение в ФРГ

Среднее образование в ФРГ представлено двумя типами школ.

Реальная школа характеризуется западногерманскими педагогами как "теоретико-практическая". В реальной школе преподаются как обязательные предметы физика, химия, биология и иностранный язык. На более высоком уровне ведётся преподавание математики. В старших классах вводятся один-два предмета по выбору, что даёт учащимся возможность специализироваться в какой-либо области.

По соглашению министров культур хорошо успевающие ученики могут переходить в гимназии. Однако, на деле этот вариант практически невозможен в силу большого разрыва в учебных планах реальных школ и гимназий. Гимназии – единственные учебные заведения, дающие доступ к высшему образованию.

Гимназии имеют специализированный характер и традиционно делятся на классические, естественно-математические и современных языков. В последние годы создаются также инженерные, экономические и педагогические. Обязательные предметы для всех типов гимназий: немецкий язык, история, география, математика, биология, физкультура, музыка и религия. В классических гимназиях обязательно изучение латинского, греческого и одного из современных языков. В естественно-математических усиленно изучаются математика, физика, химия.

В старших классах вводятся предметы по выбору (от 2 до 7 часов в неделю). В целом, образование в гимназиях носит преимущественно гуманитарный характер с традиционными методами обучения, в центре которых – заучивание и воспроизведение учебного материала.

Дифференцированное обучение в США

В США превращение элементарной школы в конце XIX века в массовое учебное заведение породило много проблем. Одной из наиболее серьёзных была проблема неуспеваемости и второгодничества. Для преодоления этого зла был избран самый лёгкий путь: каждому ребёнку давалась возможность получать знания в том объёме, в каком он

может и хочет, после чего, если он проявлял старание, его переводили в следующий класс. Программы, уровень и темпы обучения старались приспособить к тому, на что способен ребёнок. Таким образом, лучше приспособленные ученики могли продвигаться быстрее, чем остальные, и их перевод осуществлялся в течение года. В 1919 году в США широкую известность получил Дальтон-план. Его авторы поплы дальше предыдущих экспериментов в индивидуализации обучения. Согласно Дальтон-плану весь объём учебного материала по тому или иному предмету делился на месячные курсы. Каждый курс в свою очередь состоял (единиц работы). В начале месяца каждый ученик вместе с учителем планировал свою работу и подписывал трудовой контракт. Затем он был свободен работать над определёнными им темами с любой скоростью. Школы отошли от системы единых требований к знаниям и успеваемости учащихся. В этих условиях исчезал критерий для определения успеваемости и проблема второгодничества решалась сама собой. Каждый ученик переводился в следующий класс, но с разным уровнем подготовки.

Дальнейшая дифференциация учебной работы, приспособление её к индивидуальному ребёнку связана с появлением и широким применением тестов для определения умственных способностей. Разработанные в 1905 году французским психологом А.Бине тесты для изучения интеллектуальных способностей умственно неполноценных детей были переработаны позднее американскими психологами для использования их в работе с обычными учащимися. Разработка интеллектуальных тестов строилась на концепции о врождённом характере умственных способностей и их неизменяемости. Тесты прочно вошли в практику американских школ, и их результаты легли в основу группирования учащихся.

В 1919 году школы Детройта разработали "план X-Y-Z". С помощью интеллектуальных тестов они распределили учащихся на способных (22%), средних (60%) и неспособных (20%), и выделили потоки X, Y, Z, с разными уровнями обучения. Вслед за "Детройт-планом" практика группировки учащихся в соответствии с данными интеллектуальных тестов стала доминирующей в школах США.

Дифференцированное обучение в современной школе США

Существует определённая классификация умственных способностей, которая позволяет подразделять учащихся на ряд категорий. Эта

классификация основана на выявлении коэффициента интеллекта (JQ - первые буквы английских слов *intelligence quotient* - коэффициент интеллекта) - который определяется как отношение умственного возраста ученика к его хронологическому (фактическому) возрасту. Если школьник по тестам демонстрирует высокий умственный возраст по сравнению со средними учениками - его сверстниками, то считается, что он обладает высоким коэффициентом интеллекта. Если же умственный возраст оказывается для соответствующего хронологического возраста низким, следовательно, у ученика низкий коэффициент интеллекта. Формула вычисления $JQ = \frac{\text{умственный возраст}}{\text{хронологический возраст}} \times 10000$

Сопоставляя школьные программы с различиями в умственных способностях..., учащихся обычно классифицируют по 4 основным категориям:

I - высокий уровень JQ - 110 баллов и выше. В зависимости от количества баллов по тесту JQ , учащиеся этой категории классифицируются как весьма способные (110-119), незаурядные (120-139), одарённые (140 и выше);

II - средний уровень JQ - 90-109;

III - уровень ниже среднего JQ - 70-89. К этой категории относятся дети с задержками в умственном развитии (80-89) и пограничными нарушениями интеллекта;

IV - умственно отсталые дети - JQ ниже 70. В своё время названные слабоумными, ныне они классифицируются как поддающиеся обучению (50-69), поддающиеся привитию элементарных навыков (25-49) и нуждающиеся в постоянной опеке (ниже 25).

В целом школьная программа ориентируется на средний уровень, поскольку большинство учащихся относится именно к этой категории. Специальные программы обучения предусматриваются для тех, у кого интеллектуальные способности выше среднего уровня, а также для детей с задержками умственного развития.

Тесты на определение коэффициента умственной одарённости даются детям рано, буквально в первые дни занятий в школе. Они представляют собой серию заданий, которые ребёнок должен выполнить за определённый промежуток времени. Так, тесты для шестилетних требуют:

1) подобрать картинку, сходную с имеющейся у ребёнка;

2) скопировать геометрическую фигуру;

3) срисовать по памяти картинку, которую на некоторое время

показал учитель;

4)запомнить некоторые вещи из рассказа, который прочитал учитель, и найти к ним соответствующие картинки;

5)запомнить довольно длинный список слов и найти для них подходящие картинки и т.д. Требуется, чтобы дети знали следующие слова и вещи, изображённые на картинках: океанский пароход, замок, подсвечник, чайник, ваза, книга, скрипка, пианино, яхта, мачта для флага, фотоаппарат, пишущая машинка, весы и др.

В начальной школе осуществляется распределение учеников по группам, Способов группировки, которые применяются в школах, очень много. По данным некоторых авторов, таких способов насчитывается более 35. Однако, наиболее распространённым является выделение учащихся с одинаковым IQ в отдельные классы, т.е. создание однородных классов.

Эти группы: А- "одарённые", В- "нормальные", С -"неспособные". Они формируются из детей примерно одинакового уровня способностей. Для каждой группы существуют свои программы и методика обучения. Учителя часто также готовятся для работы со "способными" или "неспособными". Самым распространённым в начальной школе продолжает оставаться класс, где один учитель преподаёт все предметы, но каждый учебный год у класса новый педагог. В таких классах учительница поочерёдно занимается с отдельными группами, давая разные задания, используя различный учебный материал. Вся обстановка приспособлена к этому: подвижная лёгкая мебель позволяет одной группе детей собраться вокруг учителя, другая в этот момент работает самостоятельно над заданием, третья, собравшись в дальнем углу, ведёт обсуждение прочитанного. Таким образом, внутри самого класса осуществляется группировка учащихся и дифференциация обучения в зависимости от уровня IQ и успеваемости детей.

В неполной (младшей) средней школе сохраняется подразделение учащихся на группы А,В,С. Содержание обучения, требования к знаниям учащихся различны даже там, где значатся наименования одних и тех же предметов. В промежуточных классах подростков усиленно тестируют. Дважды проверяется IQ как на вербальных, так и невербальных занятиях. Общий вывод специалистов сводится к одному: IQ при существующей практике работы школы не только не повышается, он

имеет тенденцию к снижению у детей, выделенных в разряд неспособных и оберегаемых поэтому школой от сложных заданий. Начатое в элементарной школе разделение детей по "способностям", принимает в младшей средней школе более определённые и жёсткие формы. Границы между учащимися различных "способностей" становятся всё менее преодолимыми. Одной из форм дифференциации в младшей средней школе становится неградуированная система обучения. Как и в элементарной школе, здесь содержание каждого предмета делится на уровни, и учащийся переходит к следующему уровню после завершения предыдущего. Разрешение к переходу даётся после успешного выполнения контрольных работ, разработанных для каждого уровня. Неградуированная система позволяет достичь полной гомогенности в группе учащихся, независимо от их возраста и года обучения в школе. Семиклассник может заниматься математикой с девятиклассником, естествознанием – с восьмиклассником, а английский – со своими сверстниками. Есть и недостатки этой системы: сложности с составлением расписания, потеря учащимися чувства принадлежности к группе, появляется опасность поверхностного обучения.

В старшей средней школе ученики с хорошими способностями занимаются на отделении подготовки в колледжи и соответственно овладевают более сложными дисциплинами. Те учащиеся, которые не ориентированы на колледжи, занимаются на так называемом общем профиле. Наконец, для учащихся с пониженным интеллектом имеется программа так называемого базового обучения – обычно, с узкопроизводственной направленностью.

Формы дифференциации в разнородных и однородных группах учащихся

В разнородном классе, где вместе учатся дети с различными способностями, учитель должен найти пути стимулирования незаурядных учеников, смягчить требования, предъявляемые к отстающим школьникам и одновременно ориентировать преподавательскую работу на преобладающую массу средних учащихся. Фактически, для преподавания в разнородном классе от учителя требуется "тройная" подготовка. Ещё одна трудность состоит в том, что учитель вынужден распределять своё время между тремя группами учащихся и не может уделить внимание лишь одной из них. В последние годы разработана усовершенство-

ванная методика, позволяющая в значительной степени устранить эти проблемы. Среди стратегий обучения можно назвать следующие: программное обучение, индивидуализированное обучение, обучение с помощью компьютеров и "открытое" обучение. "Открытое" обучение - получило распространение в школах США, как правило, на начальной ступени обучения (I-6 классы). В открытом классе создаются уголки по предметам, в которых собраны материалы для самостоятельной работы. Их называют центрами интересов (основной принцип открытого обучения - следовать интересам и потребностям ребёнка). Дети занимаются преимущественно самостоятельно-индивидуально или небольшими группами. Учительница лишь помогает в работе. Недостатки этой системы: охватываются не все предметы; многие не могут учиться без направляющих действий учителя; резкая смена обстановки при переходе в среднюю школу.

Система индивидуального обучения - учащиеся должны последовательно продвигаться с одного уровня овладения знаниями и навыками на другой. В общей сложности - 8 таких уровней. Для каждого ребёнка разрабатывается свой комплект учебных материалов (тесты предварительные, текущие, контрольные). Тесты составлены так, чтобы можно было определить пробелы и недостатки в знаниях и навыках учащегося, установить степень его последующего прогресса; диагностировать, позволяет ли достигнутый уровень знаний перейти на следующую ступень.

Безусловное преимущество этой системы в том, что каждый растёт на занятиях в меру своих способностей, в присущем ему темпе, получая при этом индивидуальную помощь. Недостатки: класс остаётся инертным и безынициативным; замкнутость исключительно на стандартизированных материалах; нет места изобретательности, выдумке, инициативе учителя.

Обучение в однородных группах также может приобретать различные формы. В крупных городах наряду со специальными школами для одарённых детей имеются школы для детей с замедленным интеллектуальным развитием. Однако, более распространённой практикой является создание специальных классов в обычной школе. Ученик с незаурядными способностями может быть зачислен в такой класс по всем предметам, либо изучать в нём лишь те из них, в которых он обнаруживает особые способности. Аналогичным образом поставлено дело со специальными

классами для детей с низким уровнем интеллектуального развития. Группирование учащихся по способностям обычно сопровождается соответствующими модификациями школьной программы, когда каждая группа следует своему профилю обучения.

Ещё один путь удовлетворения познавательных потребностей учащихся с незаурядными способностями – организация так называемого ускоренного обучения. Его программа предполагает досрочное завершение школьного образования и порою сочетается с дополнительными познавательными аспектами, независимо от того, как осуществляется обучение – в однородных или неоднородных группах. Формы ускоренного обучения могут быть различными. Одарённому ребёнку могут разрешить начать учёбу в школе раньше обычного. В её стенах ему предоставляется возможность освоить программу быстрее, чем это по силам детям со средними способностями. При ускоренном обучении возможны следующие организационные подходы: более быстрый темп обучения по различным дисциплинам; создание специальных групп ускоренного обучения; сдача тестов по определённым дисциплинам экстерном. Могут также использоваться индивидуализированные программы, наконец, обучение с помощью компьютеров. Хотя при ускоренном обучении одарённые учащиеся имеют возможность овладеть школьной программой в соответствии со своими способностями, у этой системы есть противники. Их главный аргумент заключается в следующем: хотя тот или иной школьник в интеллектуальном отношении может на несколько лет обогнать своих сверстников, – по другим показателям своего развития, – скажем, в физическом, в социально-эмоциональном плане – он может отставать. Книж вундеркинд, в учёбе опережающий сверстников на 3–4 года, может выглядеть явным "мальшом" по сравнению со своими великовозрастными одноклассниками. Это создаёт для него проблемы адаптации, в особенности, если социальное и эмоциональное развитие такого школьника несопоставимо с его интеллектуальным уровнем. Именно по этой причине многие педагоги США неодобрительно относятся к идее ускоренного обучения. Они полагают, что такому школьнику лучше всё-таки учиться вместе со своими сверстниками, но учителя должны предлагать ему более насыщенную программу обучения, чтобы его интеллектуальное развитие не замедлялось.

В течение нескольких десятилетий в крупных городах (Нью-Йорк,

Бостон, Чикаго), существуют специальные школы для учащихся с выдающимися академическими способностями. Это средние школы, куда учащиеся принимаются после успешно выдержанных экзаменов. Здесь насыщенные программы, высокий уровень преподавания, ускоренные темпы занятий. Основные же усилия направлены на то, чтобы создать условия для обучения высокоодарённых учащихся в пределах обычных школ. Решение этой задачи не представляет большой трудности для американской средней школы с её резкой дифференциацией обучения, отсутствием единых программ, системой выбора предметов и делением учащихся на группы по способностям. Широкое распространение имеет практика обучения одарённых по "продвинутым" программам. Они находятся на уровне вузовских и успешное их изучение в школе даёт выпускнику право получить зачёт и не заниматься этим курсом в колледже.

При ведении обучения в однородных классах учителя в США сталкиваются с различными нюансами. Так, в целом, когда речь идёт о преподавательской работе со школьниками, отличающимися высоким интеллектом, учитель должен соотносить свои методы и приёмы обучения с более насыщенной и сложной учебной программой. Он вправе ускорить учебный процесс, более глубоко раскрыть изучаемый материал, меньше тратить время на тренинг и повторение, и в то же время ожидать от своих учеников большей активности и инициативы. Процесс обучения школьников с высоким интеллектом требует большей отдачи сил, но в то же время доставляет удовольствие преподавателю.

Школьники с задержкой умственного развития отличаются ограниченной способностью мыслить абстрактно, делать обобщения, рассуждать последовательно. Они испытывают трудности с нахождением взаимосвязей и формулированием логических ассоциаций. Механическая память у такого школьника развита гораздо лучше, нежели логическая. Он с трудом поддаётся мотивации в учебной работе. Ему в значительно большей степени требуется руководство со стороны учителя. По этим причинам необходимо проводить занятия обдуманно и не торопясь. Причём, значительное внимание требуется уделять заучиванию и повторению, иллюстрациям и наглядным пособиям.

Различное отношение педагогов США к дифференцированному обучению.

Существуют весьма противоречивые подходы к индивидуальному раз-

личиям в умственных способностях учащихся. Один из основных вопросов, вокруг которых ведётся острая полемика, заключается в том, следует ли школьников со сходным интеллектом обучать отдельно от других. Некоторые педагоги и деятели образования высказывают резкие возражения против так называемого однородного группирования учащихся, считая его недемократичным. Они аргументируют это тем, что подобная практика лишает незаурядных учащихся возможности общения со школьниками не столь одарёнными, и тем самым препятствует взаимопониманию среди молодёжи. По мнению этих педагогов, при такой изоляции учащиеся средних способностей, а также с задержками в умственном развитии не получают нужных стимулов, возникающих при взаимодействии в классе с более одарёнными сверстниками. Далее, противники обучения в однородных группах полагают, что каждый класс должен отражать наличие разных уровней умственных способностей среди учащихся, что соответствует положению в обществе в целом с точки зрения индивидуальных различий граждан. Они утверждают также, что такая практика порождает интеллектуальный снобизм со стороны учащихся с незаурядным умственным развитием и комплекс неполноценности у учащихся со способностями ниже среднего уровня.

Б.Хоффман в своей книге "Тирания тестирования" пишет об интеллектуальном тестировании: "В нашей стране невозможно скрыться от тестёров, с их малинами, вычисляющими очки. Они регулярно измеряют наш IQ и оценивают наши учебные успехи в школьные дни. Они охраняют ворота, ведущие к стипендиям для способных. Они классифицируют нас в армии. Они сортируют нас, когда мы нанимаемся на работу. Они даже предпринимают попытки определить, достойны ли мы продвижения по службе".

Противники дифференцированного обучения выдвигают и другие аргументы: эта теория, глубоко вошедшая в сознание американского учителя, позволяет ему видеть причины слабых учебных успехов ребёнка не в недостатках работы школ и самого учителя, а в "неспособности" ученика; усиление практики группировки учащихся, в основе которой лежат данные IQ, создаёт крайне неблагоприятные условия для детей, не имевших в дошкольный период хороших условий для своего развития, а школа, вместо того, чтобы создать для таких детей стимулирующую обстановку в классе, зачисляет его в группы

для недодарённых детей и позволяет им учиться столько, сколько они могут, не обогащая их, не тренируя на сложных задачах. Отсутствие высоких требований задерживает дальнейшее развитие детей и отрицательно сказывается на их успехах в знаниях; класс, состоящий из слабых учащихся, с трудом поддается мотивации; поддерживать дисциплину в таком классе значительно сложнее; большинству слабых учащихся учителя с лёгким сердцем выставляют зачётные баллы, ибо в противном случае страдает их репутация как преподавателя; все учащиеся такого класса сознают, что они причислены к категории школьников с низким уровнем способностей, а это порождает у них безразличие к учёбе.

Сторонники обучения в однородных группах выдвигают свои аргументы. Сегрегация, основанная на различии умственных способностей, по сути своей демократична, утверждают они. Она предоставляет возможность интеллектуального развития всем в соответствии с их способностями. Методика преподавания, используемые материалы — всё соответствует определённому уровню способностей учащихся. В ответ на довод о том, что учащиеся однородных групп либо отличаются заносчивостью, либо страдают комплексом неполноценности, сторонники однородного группирования доказывают, что школьники умеют прекрасно сравнивать свои способности. При этом не имеет значения, в какой группе происходит обучение. Более того, заявляют эти теоретики, незачем вводить учащихся в заблуждение, внушая им мысль о том, что в школе у всех равные способности. Ведь в дальнейшем молодому поколению предстоит столкнуться с многообразием профессий и социальных обязанностей граждан, и к этому надо адаптироваться заранее. Сторонники такой практики опираются на теорию врождённых умственных способностей, которые предопределяют интеллектуальное развитие ребёнка и возможности его дальнейшего обучения.

Правомерность каждой из форм обучения подкрепляется определёнными аргументами. Обе они применялись и продолжают применяться в школах США.

Резюме. Исходя из вышеизложенного, мы должны критически подойти к идее дифференцированного обучения. Несмотря на ряд положительных моментов такого обучения, ему присущ ряд серьёзных недостатков. Во-первых, тестирование сортирует американское общество

на полноценных и неполноценных, что недемократично.

Во-вторых, в данной системе учитель привык сваливать всю вину на неспособность учеников, вместо того, чтобы искать недостатки в своей работе.

В-третьих, детям, у которых не было возможности развиваться в дошкольный период, не создаётся условий для того, чтобы они в своём развитии догнали тех учеников, у которых такие возможности были. Это усугубляет сегрегацию американского общества на полноценных и неполноценных граждан.

В-четвёртых, отсутствие высоких требований не стимулирует интеллектуальное развитие детей, и в классах, состоящих из слабых учащихся, создаётся расхолаживающая обстановка.

В-пятых, формирование классов для слабых учащихся создаёт у таких учеников комплекс неполноценности и изначально убивает в них веру в себя, в свои силы.

Следует ещё отметить, что школа – это модель общества. Следовательно, дети должны учиться в школе социальным взаимоотношениям, чтобы иметь возможность затем легко адаптироваться в обществе.

В заключение – выдержки из материалов, опубликованных в газете "Первое сентября" (1993, №14).

Для американцев разделение детей – политический вопрос

...Американское общество всегда считало, что образование должно быть на равном для всех уровне. Например, у нас не любят школы для одарённых. В Сиэтле, где я живу, пятьдесят тысяч детей, из них примерно один процент – одарённые. Но надо ли создавать для них специальные школы, снимать сливки? Об этом всегда спорят.

Примерно то же относится и к детям с замедленным развитием. Прежде считали, что если их поместить в особые классы и школы, им будет лучше.

Но многие эксперименты показали, что в общем классе отстающему ученику лучше и он не влияет на успехи других детей. Появились штатные и федеральные законы, требующие объединять специальные классы и школы с обычными.

Теперь у нас значительный опыт такого рода, подход оказался успешным. Но есть и проблемы.

Обычно в американском классе тридцать учеников. Но если трое из них с задержанным развитием, а трое плохо говорят по-английски, и ещё у троих - проблемы с поведением, то учителя приходится нелегко. У большинства наших учителей нет специальной подготовки для обращения с детьми, имеющими особые проблемы. Учителя жалуются: они не могут найти подход к таким детям.

В школах стали создавать комнаты для индивидуальной работы. Ребёнка отсылают из класса заниматься с особым преподавателем - хотя это создаёт много трудностей. (Стив Керр, профессор педагогики, Сизгл).

"У Конституции нет любимчиков"

... Что касается разделения детей по способностям на разные классы, то я считаю это совершенно непедagogичным. В Японии этого не может быть уже потому, что перед конституцией страны, которая гарантирует каждому равное с другими право на одинаковое образование, не может быть одарённых или неодарённых детей, хорошо успевающих или лентяев. При обилии экзаменов в школе, их результаты не влияют на продвижение учеников из класса в класс. Экзамены лишь показывают уровень знаний и прилежания самому ученику.

На наш взгляд, несправданно наносить удар по достоинству ребёнка, переводя его в класс отстающих. Кроме того, это вызывает конфликтную ситуацию между школой и родителями, которые, естественно, не соглашались с тем, что их дети не отвечают установленным кем-то неизвестным, явно субъективным правилам... (Кэнитиро Сасама, аташе посольства Японии в России).

Голландские дети возвращаются в обычные школы

Голландия - маленькая страна, у нас каждый человек на виду, поэтому и система образования в нашей стране особая, можно сказать - уникальная. С XVIII века голландские педагоги начали создавать специальные школы для детей с отклонениями в развитии. С новой силой это стремление всех разделить проявилось после второй мировой войны. Постепенно в каждом городе и городке появилось IЗ, а то и Iв типов школ: отдельно для глухих, отдельно для плохослышащих, для слепых - и так далее. Повсюду появились три-четыре школы для детей с учебными проблемами: для тех, кто слегка отстаёт, для тех, кто сильно отстаёт, для тех, у кого проблемы поведения.

Разделение детей – бесконечный процесс. Лишь только встал на эту дорогу, лишь только в сознании укрепилась мысль, что хорошо можно учить лишь одинаковых учеников, с одинаковыми возможностями, как начинаешь делить детей снова и снова. Пятнадцать типов школ могли превратиться в тридцать.

Но вот несколько лет назад началось обратное движение. Педагоги заметили, и опыты показали, что когда в одном классе, в одной школе учатся разные дети, с разными способностями, это всем идёт на пользу – и сильным, и слабым.

Сначала стали сливать в одну все четыре школы для детей с проблемами учения. Государство поощряет такое объединение, выделяет средства на новые школы.

Потом началась кооперация специальных школ и обыкновенных. Учителя этих школ стараются работать вместе. Педагоги из специальных школ учат педагогов из школ для обычных детей. А теперь стремятся даже слепых и глухих детей поместить в обычные школы. Если ребенок растёт среди нормально развитых детей, он лучше приспосабливается к жизни, лучше чувствует себя. Он меньше чувствует себя инвалидом.

Конечно, всё даётся нелегко. Дискуссии по этому поводу идут по всей стране. Но учителя в целом поддерживают объединение детей в одной школе. Очень помогло введение системы тьюторов – учителей которые занимаются с группой детей, помогают им учиться, решать их проблемы. (Петра Понте, Политехнический институт (Амстердам), Пит Цваал, учитель, преподаватель педагогического института (Роттердам)).

Наука (генетика, физиология, психология) и реальная практика обучения многократно доказали наличие индивидуальных различий в успешности обучения, а также различия в творческих возможностях детей и учащихся. Дифференциация всех детей в каждой возрастной группе во их творческому потенциалу весьма велика.

Проблема способностей и одарённости у детей представлена в многочисленных трудах советских и зарубежных психологов. В советской психологической науке эта проблема рассматривается в фундаментальных трудах Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, В.Э.Чудновского, Б.М.Теплова, в прикладных исследованиях Н.С.Лейтеса, Н.А.Венгера, В.С.Юркевич, В.Д.Шадрикова и других. Значительно слабее она разработана у советских дидактов и методистов. Следствием низкой направленности теории и практики обучения на изучение детской одарённости является неразвитость профессионального педагогического интереса к одарённым детям, отсутствие у учителей конкретных методик обучения одарённых детей. В условиях массового обучения, недостаточного внимания к индивидуальности ребёнка, одарённые дети могли рассчитывать на эпизодическое внимание со стороны учителя. В то же время необходимо отметить пристальное внимание к проблеме детской одарённости зарубежной психолого-педагогической науки, которая нацелена на практическое применение результатов теоретических работ при обучении различным предметам.

Психологи по-разному подходят к проблеме способностей. С.Л.Рубинштейн подчёркивал деятельностную сторону одарённости: способности и одарённость не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней. Различая общую и специальную одарённость, он отмечал, что специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности; внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одарённость индивида, соотносённая с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности.

Б.М.Теплов рассматривал одарённость как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность

большого или меньшего успеха в той или иной деятельности. Он выделяет не общую и специальную одарённость, а общие и специальные моменты одарённости, восходя к понятию "призвание человека".

В советской и зарубежной литературе дискутируется вопрос об общей и специальной одарённости. Одни зарубежные психологи (Э.Торндайк) склонны сводить одарённость к сумме специальных способностей, вовсе отрицая общую одарённость, другие (Ч.Спирмен, В.Штерн, А.Пьерон) признают общую одарённость, но противопоставляют её специальным способностям. Например, Спирмен трактует её как специальную функцию центральной нервной системы, превращая таким образом одарённость в биологически закреплённое константное свойство.

Дифференциация и специализация способностей в действительности зашла так далеко, что для ряда учёных утраченными оказались их общая основа и внутреннее единство. При этом в процессе всеобщей специализации способности к различным видам деятельности: технической, изобразительной, музыкальной и других — стали представляться совершенно не связанными друг с другом. Далее, господство аналитических функциональных тенденций привело к тому, что ряд учёных пришли к отрицанию единства познавательных способностей и стали сводить интеллект к совокупности отдельных механизмов и функций. Понятия такого разряда, как интеллект, раскрываются лишь в плане конкретных действительных взаимоотношений индивида с окружающей действительностью. Психология, которая знает только точку зрения механизмов и органических функций, неизбежно должна придти к расщеплению подобных понятий и к мозаичности выражающейся в них психологической характеристики личности. Эти аналитические теории одарённости в силу свойственных им механистических тенденций грешат тем, что для них, при решении вопроса об одарённости, утрачивается реальное единство человеческой личности, в частности, её интеллектуального облика.

С другой стороны, в тех теориях общей одарённости, в которых последняя берётся вне отношения к конкретным способностям, утрачиваются черты интеллектуального облика реального человека. Каждый человек, о котором с полным правом можно сказать, что он умен, — умен по-своему; ум его по-разному проявляется в различных сферах деятельности или областях применения.

В конечном счете, равно несостоятельны как попытка свести одарённость к простой механической сумме специальных способностей, так и попытка свести общую одарённость в внешнему противопоставлению специальным способностям.

Исследования различных видов специальной одарённости проводились по большей части в связи с профессиональной ориентацией и выявлением профессиональной пригодности.

Изучению одарённости посвящено очень много работ. Однако, полученные результаты никак не адекватны количеству затраченного на эти работы труда. Это объясняется ошибочностью исходных установок многих исследований и неудовлетворительностью тех методик, которые в них использовались. Примером ненадёжности и неоднозначности результатов могут служить исследования влияния наследственности и среды, проведённые по согласованной программе рядом психологов Станфордского и Чикагского университетов во главе с Л.Терменом и Ф.Фрименом. Предметом изучения было влияние на одарённость таких факторов, как роль наследственности (сравнение братьев и сестёр - близнецов), расовые особенности, влияние воспитания в домах ребёнка, школьное обучение, специальная тренировка, т.е. влияние социальной среды. Материал был собран обильной, но результаты оказались противоречивыми. Они не смягчили дискуссии между станфордскими защитниками наследственности и чикагскими психологами, главную роль в генезисе одарённости отводившими среде. Совершенно, не только Чикагское исследование Ф.Фримена, но и станфордская работа Ф.Д.Брукса обнаружили изменчивость коэффициента одарённости: эта изменчивость оказалась в первом исследовании меньшей, во втором - большей. Интерпретируя результаты работы, Л.Термен признал их подтверждающими гипотезу об основном значении для развития одарённости - наследственности и об устойчивости показателей одарённости. Наоборот, Ф.Фримен пришёл к утверждению, что исследование доказало преобладающее значение условий воспитания в семье и школе. Ненадёжность выводов по изучению одарённости в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями. Совершенно недостаточно использованы методы биографический, анализа продуктов деятельности, школьных наблюдений и естественного экспери-

мента. В большинстве работ умственные способности понимаются как чисто природные наследственные свойства; способности, по существу, отождествляются с врождёнными задатками.

В работах, которые отмечают влияние социальной среды, последняя представляется чем-то неизменным, раз-навсегда данным фактором, который фатально предопределяет весь путь развития, всю судьбу человека и будто бы вовсе не зависит от его сознательного воздействия. Таким образом, утверждение о биологической и социальной обусловленности сходятся в одном пункте — в признании одарённости, способностей человека чем-то неизменным. Поэтому одарённость, уровень способностей представляются как некая постоянная величина.

Во многих работах одарённость рассматривается как неизменная предпосылка, а не как изменяющийся результат развития. В тестовой оценке одарённости при характеристике результатов исследования их часто рассматривают независимо от условий развития. Временной факт, обусловленный предшествующими условиями развития и обучения, превращается в природную и неизменную характеристику испытуемого ребёнка. С.Л.Рубинштейн считает, однако, что возможность проявления дарований совершенно очевидно зависит от общественных условий. Но поскольку, реализуясь в соответствующей деятельности, дарования, способности не только выявляются, но и формируются, от общественных условий зависит и развитие самой одарённости.

Наследственному фактору отводилась исключительная, монополярная роль в трудах Ф.Гальтона. Однако, несмотря на обширный фактологический материал, который он собрал, выводов, доказывающих эту теорию, Ф.Гальтону сделать не удалось. Выдвинутые им аргументы не подтвердили истинности выдвинутой гипотезы.

Концепция Ф.Гальтона о наследственности таланта противоречит также положениям современной генетики. Во-первых, вопреки тезису Ч.Дарвина, некритически и односторонне воспринятому Ф.Гальтоном, жизненный опыт, накопленный родителями, степень развитости способностей (как физических, так и умственных), которых они достигли, не передаётся по механизму геновой наследственности. Если бы каждый ребёнок был идентичен родителям, всякая эволюция оказалась бы невозможной. Во-вторых, "опыт общественного развития" также не закладывается в генотип, он заново воспроизводится людьми в каждом по-

следующем поколении при их взаимодействии с другими людьми.

В-третьих, передаваемые по механизму геной наследственности природные предпосылки способностей (задатки) определяют лишь чисто динамическую сторону будущих способностей. Содержательная же сторона их (а она-то в конечном счёте и является решающей) определяется социальными факторами. И нет никаких доказательств того, что эта сторона требует набора особых "генов интеллекта". И наконец, в - четвертых, дети получают случайные комбинации от каждого родителя, и именно этот вид случайных изменений и наследуется. При этом в самих генах происходят непредсказуемые мутации (изменения), которые также передаются по наследству.

Эти положения имеют исключительное значение для педагогики.

В частности, они ясно указывают на то, что ребёнок с богатыми интеллектуальными задатками может родиться в любой семье, в которой родители обладают полноценным здоровьем, независимо от их культурного уровня. А вот то, что будет реализовано, какого уровня способности будут сформированы на их базе, это уже зависит от культурно-педагогических факторов.

Но существует и противоположная крайность - абсолютизация роли воспитания в формировании таланта. В прошлом наиболее ярким выразителем такой крайней точки зрения был К.А.Гельвеций, представитель французского Просвещения, страстно отстаивавший идею природного равенства человеческих способностей (в том числе и умственных). В литературе имеется немало примеров в пользу этой точки зрения. В начале XIX века пастор Карл Витте из немецкого городка Лохау предпринял попытку доказать на практике справедливость этой идеи. Этот своеобразный эксперимент произвёл на современников весьма сильное впечатление. Многие увидели в нём весьма сильное доказательство всемогущества воспитания. Между тем, продемонстрировав большие возможности воспитания, этот случай отнюдь не опроверг тех, кто важное место отводил задаткам ребёнка. Ведь несобычайные успехи юного Карла во многом могут быть отнесены и на счёт его природных данных. Тем не менее у описанной концепции есть убеждённые сторонники и в наше время.

Одним из наиболее дискутируемых вопросов является определение понятия "умственная одарённость". Прежде всего необходимо отметить:

у термина "умственная одарённость" довольно много синонимов: "ум", "умственные способности", "интеллект", "интеллектуальные способности", "познавательная сфера", "познавательные способности". У термина "способности" – свои синонимы: "обобщённые умения", "возможности", "потенци", "уровень развития" и тому подобное. С этой богатой синонимичностью, естественно, приходится считаться.

Но это только одна сторона дела. Другая заключается в многозначности термина "умственная одарённость". В научном обиходе он служит для объяснения по крайней мере шести понятий. Эти значения следующие:

1. Любой уровень умственных способностей данного человека независимо от места в диапазоне межиндивидуальных различий. Причём этот уровень обуславливается главным образом врождёнными качествами нервной системы. Эти качества фактически отождествляются со способностями.

2. Уровень умственных способностей, которым обладают наиболее развитые 2% людей. Причём этот уровень приписывается опять-таки в основном действию врождённых качеств.

Третье и четвёртое значения отличаются соответственно от первого и второго тем, что, наоборот, доминирующую роль в отношении уровня одарённости того или иного человека отводят культурно-педагогическим факторам (культурная среда, качество образования).

Наконец, пятое и шестое значения отличаются от предыдущих тем, что врождённые качества ума и нервной системы рассматриваются как задатки, на базе которых в зависимости от культурно-педагогических условий могут быть сформированы умственные способности (одарённость) разного уровня.

В согласии с позицией большинства современных психологов в качестве термина "одарённые дети" используется, в основном, последнее из указанных значений, т.е. под этим термином подразумевают детей, резко выделяющихся из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания.

В литературе также обсуждается проблема определения сходства и различия в терминах "одарённость" и "талант". Часто эти два слова употребляют как синонимы. Однако, такое использование психологи

находят малепродуктивным. Более того, оно создаёт двусмысленность, которой желательно избежать. Поэтому многие исследователи предпочитают "нагрузить" термин "талантливый" специфическим значением, а именно: обладающий очень высокой степенью способностей к какой-либо специальной деятельности (музыкальной, художественной, литературной, технической, спортивной), причём эти способности уже в значительной степени успели реализоваться в конкретных общественно значимых продуктах. Кроме того, в данный термин обычно вкладываются ещё два признака: наличие выраженного творческого начала и доминирование врождённых качеств.

При совместном употреблении термины "одарённый" и "талантливый" выступают как род и вид. Всякий талантливый ребёнок (вообще человек) является вместе с тем и одарённым, но не каждый одарённый ребёнок может быть назван талантливым. Некоторым одарённым детям ещё предстоит достичь уровня талантливости, и не всем, увы, это удаётся.

Вернёмся к термину "одарённые дети" и попробуем раскрыть его шире, включив в содержание понятия "одарённые дети" признак высокого умственного развития. Необходимо уточнить, что значит "высокое".

В измерении умственной одарённости соответствующей единицей служит так называемый умственный возраст (УВ).

Сам по себе УВ говорит не столь уж много. Он становится по-настоящему информативным лишь в сопоставлении с хронологическим возрастом данного ребёнка.

Опережение сверстников в отношении УВ, повышенный темп умственного развития - наиболее характерная черта одарённого ребёнка.

Сопоставление УВ ребёнка с его хронологическим возрастом показывает, в каком темпе происходит умственное развитие: нормальном (соответствует хронологическому возрасту), опережающим или замедленным. Для выражения этого показателя используют так называемый коэффициент интеллектуальности (КИ).

Вычисляется он по формуле: $КИ = \frac{УВ}{ХВ} \cdot 100$; где КИ - коэффициент интеллектуальности в баллах; УВ - умственный возраст в месяцах; ХВ - хронологический возраст в месяцах; 100 - постоянная, используемая с целью выражения КИ в целых числах.

Темп умственного развития как основной показатель интеллекта является относительно устойчивой характеристикой человеческой индивидуальности.

По распределению детей с различными интеллектуальными показателями в процентном соотношении составлена шкала распределения способностей, Эта шкала получена в результате тестирования большой группы детей (500-600 человек), имеющих одинаковый ХВ, но их КИ распределяются в диапазоне от 170 до 30 баллов.

К умственно одарённым детям принято относить тех, кто по шкале распределения способностей составляет высшие 2%. При этом, как утверждает изданная в 1971 году в Вашингтоне "Специализированная инструкция по одарённым ученикам в государственных школах", в городах такие дети составляют 3%, в сельской местности - только 1%.

Множество различных определений одарённости сходится в том, что она не исчерпывается только высоким КИ.

В 1972 году Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одарёнными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Американский психолог Кларк уточнила, что термин "одаренность" относится к когнитивным способностям, а "талант" включает другие стороны развития. В то же время она признала взаимозависимость всех психических функций человека в процессе развития интеллекта и сделала вывод о том, что одарённый человек может достичь полноценной реализации только через интеграцию восприятия, мышления, эмоций и других функций. В этом отношении её позиция основана на выдвинутой Юнгом идее организации человеческого опыта.

Общая одаренность

Одной из отличительных особенностей детей, одарённых в умственном отношении, является необычайно высокий уровень их экспрессивной деятельности, т.е. "выдачи", выражения вовне принятой и переработанной информации. Многие из того, что было ими усвоено в определённой области знаний, они стремятся тут же выразить вовне, но уже в переработанном виде, трансформируя воспринятую информацию в соответствии со своим индивидуальным опытом.

И вот здесь их поведение носит уже более избирательный

характер — оно подчиняется определённым склонностям.

Это было подмечено ещё отечественным педагогом П.Ф.Калтеревым, который, в частности, писал: "...бывают дети с явно преобладающей склонностью к наблюдению и изучению природы — насекомых, растений, животных, звезд и тому подобное, которые каждую свободную минуту употребляют на любимое занятие; бывают дети, выдающиеся своей способностью к счёту и математике, к изучению языков, к состраданию другим, к твёрдости и выдержке действий и т.п."

В приведённом выше высказывании попутно выражена весьма важная мысль: склонность возникает в той среде деятельности, в которой ребёнок обладает особенно высокими способностями. Одно подкрепляет и развивает другое.

При всём индивидуальном своеобразии одарённые дети проявляют в своём интеллектуальном облике (в большей или меньшей степени) ряд общих черт, а именно: необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти, сформированностью навыков логического мышления; богатство активного словаря, быстроту и оригинальность вербальных ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий, развитость творческого мышления и воображения; владение основными компонентами умения учиться.

На последнем качестве следует остановиться несколько подробнее. Оно характеризуется двумя группами свойств:

1) учебными навыками (беглость осмысленного чтения и счёта, навык печатания на машинке, привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности);

2) учебными умениями интеллектуального плана. Исследуя вторую группу свойств, можно проникнуть в тайну высокой эффективности умственной деятельности одарённого ребёнка.

Эта группа свойств включает: а) самостоятельное построение ориентировочной основы предстоящих действий, прежде всего осознание необходимости иметь такую основу; б) осуществление по собственной инициативе тщательного анализа предстоящей к выполнению задачи; точное осознание момента понимания требований задачи, наличия или отсутствия у себя знаний для её решения, других познавательных

средств; в) построение чёткого образа цели предстоящей деятельности, осознание критериев качества будущего продукта; г) предварительное планирование всего процесса предстоящей работы, чёткое ограничение умственной части работы от её исполнительской, манипулятивной стороны; при этом не исключается использование ограниченного количества целенаправленных манипулятивных проб, создающих зрительную опору для умственных действий; д) неуклонное следование конечным ориентирам, непрерывный контроль хода выполняемой работы, точную идентификацию момента постижения требуемого способа деятельности.

Стоит обратить внимание на ту исключительно большую роль, которая отведена в нашей характеристике процессам самосознания.

Иначе протекает учебная деятельность у тех детей, которые обладают полноценным умением учиться. У каждого из них сознание имеет двустороннюю направленность: то на решаемую задачу, то на самого себя — на то, как собственная психика (внимание, память, мышление, воображение) справляется с этой задачей. Если в каком-то месте обнаруживаются сбои, сразу же диагностируется причина.

Для одарённых детей характерно наличие ярко выраженной познавательной потребности, опережения своих сверстников в освоении определённой области знаний, стремления постоянно заниматься предметом интереса. Часто эти черты сочетаются с некомфортностью школьника, проявлением нежелания поступать как все, с потребностью иметь полную и исчерпывающую информацию по интересующему вопросу, с достаточно высокой самооценкой и требованием уважения к себе. Последние черты часто воспринимаются учителями как неповиновение, желание выделиться и расцениваются как негативные.

По результатам опроса советских учителей психологами выяснилось, что учителя, как правило, выделяют в одарённых детях не один, а несколько совокупных признаков их способностей. Это высокая эрудиция, умение логически и нестандартно мыслить (100% опрошенных), умение грамотно излагать свои мысли, большой лексический запас, способность к быстрому и точному запоминанию, хорошая память, которая позволяет вспомнить и применить необходимые знания через длительный промежуток времени (81%); высокая работоспособность на уроках, быстрота выполнения заданий, предлагаемых учителем, и потребность в усиленной интеллектуальной нагрузке (66%); склонность к анализу (25%); разносторонние интересы.

Отдельные учителя отмечали, что "одарённые дети в некоторых

случаях превосходят учителя по широте и глубине мышления, и если им уделять даже немного внимания, они идут вперёд быстрыми темпами и затем опережают не только учебную программу, но и учителя"; "одарённость ученика была настолько велика, что им невозможно было управлять, он превосходил всю школьную программу"; "учебный материал "схватывает" налету"; "быстро мыслит".

Некоторые учителя (21%) отметили особенности поведения и общения одарённых детей: "умеют играть и быстро перевоплощаются в игре, переключаясь на разные роли", "умеет вести себя в коллективе", "являются лидерами". В связи с этим небезынтересно вспомнить исследование американского психолога Х.Гарднера, изучавшего множество интеллектуальных способностей. Он выделил существование следующих форм интеллекта: лингвистическую, пространственную, логику-математическую, музыкальную, двигательную, межличностную и внутриличностную.

Не исключено, что наблюдения учителей, а также специальные исследования учёных отражают отдельные характерные черты различных форм интеллекта.

Что касается других характеристик умственно одарённых детей, то исследователи отмечают, что, как правило, эти дети отличаются крепким здоровьем и хорошим физическим развитием; у них повешенный потенциал умственной и вообще жизненной энергии.

Существует два соперничающих стереотипа физических характеристик одарённых детей. Первый – это тощий, маленький, бледный "книжный червь" в очках. Другой же – выдвинутый Терменом – говорит нам, что одарённые дети выше ростом, крепче, здоровее и красивее, чем их обычные сверстники.

Хотя второй образ предпочтительнее первого, оба они далеки от истины.

И, наконец, о социальных качествах умственно одарённых детей. На этот счёт имеются также противоположные точки зрения. Одни считают, что все вундеркинды чрезвычайно высокого о себе мнения, исполнены высокомерия, эгоистичны и у них сплошные проблемы в общении. Другие же считают, что одарённые дети более ранимы, чем их сверстники, менее защищены. Далеко не все из них обладают такими волевыми качествами и так физически крепки, как наш великий сооте-

чественник М.В.Ломоносов.

Советский психолог и педагог П.П.Блонский давал следующую характеристику умственно одарённых детей: "в характере они очень инициативны и в то же время сдержанны и отличаются самообладанием и сознанием ответственности. Они обладают умением обращаться с людьми и часто пользуются авторитетом у товарищей. Именно из них обыкновенно выходят вожаки".

Теперь обратимся к тем случаям, когда в структуре детского ума наблюдаются значительные внутрииндивидуальные различия: одни умственные способности у ребёнка развиты исключительно высоко тогда как другие – ниже среднего уровня. Например, вербальные тесты (задания, оценка по которым во многом зависит от уровня речевого развития) ребёнок выполняет блестяще, а невербальные тесты (не требующие активизации языковых способностей, но зато предъявляющие повышенные требования к пространственному мышлению и воображению) – в пределах нормы, а то и хуже. Бывает и обратное соотношение: вербальный интеллект развит у ребёнка сравнительно слабо, а невербальный – весьма высоко. И в том, и в другом случае общий интеллектуальный показатель оказывается значительно ниже того показателя, которым характеризуется преобладающий вид интеллекта.

О случаях односторонней умственной одарённости П.Ф.Каптерев писал: "У одного умственная ограниченность и отчасти тупость сопровождаются большой памятью и временными проблесками какого-то своеобразного остроумия при беспредельной усидчивости, трудолюбию и честности; у другого чрезвычайно богата творческая способность, но память довольно плоха и решительно нет беспристрастия в отношениях к людям и усидчивости в работе".

Исследования односторонней умственной одарённости проводились известным французским психологом Альфредом Бине. Но при этом следует учитывать, что "односторонняя умственная одарённость" и "специальные умственные способности" – не одно и то же.

Односторонность означает дисгармонию в способностях, т.е. наличие у данного человека и таких способностей, уровень которых не достигает нормы. Когда же мы говорим, что данный ученик обладает высокими специальными способностями, то это вовсе не пред-

полагает, что другие способности у него не развиты. Как правило, высокие специальные способности развиваются на фоне достаточно высокого общего интеллекта.

Односторонняя умственная одарённость — одна из возможных причин хорошо знакомой всем односторонней учебной направленности.

Таких детей принято считать умственно одарёнными, но необходимо указывать, о какой умственной одарённости идет речь — об общей или об односторонней.

Признавая такого ребёнка одарённым в определённом отношении, необходимо стимулировать его к более энергичным усилиям, с целью "подтягивания" отстающих способностей.

Впрочем, тут следует вести себя с определённой долей осторожности. П.Ф.Каптерев ещё в начале века подверг справедливой критике "не в меру рьяное стремление некоторых педагогов воплотить в жизнь идеал всестороннего гармоничного развития".

Вот что писал В.Оствальд о проблеме односторонней одарённости: "Великие люди почти все были в детстве очень плохими учениками. Это объясняется тем, что школа стремится к приобретению её питомцами известных "средних" знаний в области самых различных предметов, а особая способность и любовь ученика к отдельным предметам, которая бывает обыкновенно связана с отвращением к другим предметам, преследуется школой как в высшей степени нежелательное направление ума. Но крайняя односторонность как раз представляет собой один из наиболее характерных (правда, не вполне безусловных) признаков будущих великих людей, и стремление школы устранить или уничтожить эту односторонность означает не что иное, как стремление по возможности заглушить таланты будущего гения".

Теперь рассмотрим проблему специальных способностей.

В.М.Теплов выделяет три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека:

- 1) они отличают одного человека от другого (химика от нехимика, физика от нефизика...);
- 2) они имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей (к труду исследователя, технолога, конструктора, преподавателя химии, физики...);
- 3) они не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам,

но могут объяснить лёгкость и быстроту их приобретения.

Своеобразная связь между способностями, знаниями и умениями состоит в том, что для овладения последними необходимы соответствующие способности, а само формирование способностей предполагает освоение знаний и умений, связанных с соответствующей деятельностью.

Считается, к примеру, что школьник, обладающий способностями в области химии, физики, других естественно-научных дисциплин, имеет рано сформированный, устойчивый, действенный и сильный интерес к химии, физике, другим наукам, что подтверждается успехами в изучении данных предметов на уроках, факультативных и внеклассных занятиях, участием в олимпиадах, активной работой в кружках или на базе внешкольных учреждений. Такой школьник предпринимает реальные шаги по пути удовлетворения интереса к химии, физике, профессиям химика, физика и т.д.

Ребёнок, одарённый в области естественных наук, имеет:

- а) прочные знания по предмету;
- б) высокую оценку интереса к предмету в сочетании с устойчивым интересом к другим предметам естественно-математического цикла, подкрепляемому занятиями в кружках и секциях, интенсивной самоподготовкой по химии, физике, астрономии, биологии и т.д.;
- в) достаточно развитый уровень коммуникативных и организаторских склонностей;
- г) стремление свой досуг посвятить занятиям избранным предметом;
- д) достаточно сформулированные продуманные и обоснованные мотивы выбора последующей специальности;
- е) стремление активно работать над собой при подготовке к профессии, в плане самовершенствования.

Учителя, преподающие естественнонаучные дисциплины, отмечают, что одарённые дети быстро усваивают язык избранной науки, научную символику, теоретические положения, у них развито пространственное воображение, способность к мысленному экспериментированию и оперированию научными формулами и отношениями, к "свёртыванию" операций при решении сложных задач. Они отмечают также, что одарённые дети даже на начальных этапах изучения предмета

при необычайно малом объеме знаний стремятся привести нестандартные примеры, высказывают неожиданные суждения и умозаключения. Характерными для них являются опора на межпредметные связи и стремление к прогнозированию протекания опыта, эксперимента, процесса.

Преподаватели отмечают, что у одарённых детей совмещаются противоположные качества ума: быстрота и неторопливость, осторожность и смелость, гибкость и устойчивость суждений. Но самое характерное – это наличие высокой познавательной потребности.

Раннее выявление способностей и специализированные программы обучения способствуют развитию в ребёнке плодотворного отношения к учёбе и к самому себе. Принси (1970) в детальном исследовании, проведённом в Лондоне, говорит о необходимости своевременного раскрытия способностей детей. Она пишет: "Многое ещё предстоит узнать о том, как обеспечить оптимальное развитие одарённого ребёнка. Но то, что нам уже известно, заставляет нас действовать немедленно. Работу нужно вести по двум направлениям - превентивному и реабилитационному, - и чем раньше, тем больше шансов на успех. Превентивные действия включают раннее распознавание способностей ребёнка для создания ему оптимальных условий для развития. Реабилитация направлена на раннее выявление способных детей, имеющих трудности в социальной адаптации, и оказание им своевременной помощи, не дожидаясь, когда трудности приобретут непреодолимый характер".

Особенности одарённых детей дошкольного возраста.

Какого ребёнка считать одарённым? Множество различных определений одарённости сходится в том, что он не исчерпывается только высоким IQ , хотя IQ - критерий, практически неизбежный в оценке явно выраженной или потенциально имеющейся одарённости. Характерно, например, что IQ не является ведущим показателем в определении музыкальных способностей, но у большинства музыкально одарённых детей уровень умственного развития выше среднего.

Разумеется, ни один одарённый или талантливый ребёнок не похож на другого, но приводимые ниже шесть областей одарённости охватывают способности большей части детей. Перечень указанных сфер был составлен в процессе осуществления трёхлетней программы по ранней реабилитации и акселерации талантливых детей с сенсорными или физическими недостатками (RAPYHT). Проект RAPYHT представляет интерес и полезен применительно и к здоровым одарённым детям. Сферы же - следующие:

1. Интеллектуальная сфера. Ребёнок отличается остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью, проявляет выраженную и разностороннюю наблюдательность, часто с головой уходит в то или иное занятие, охотно и легко учится, выделяется умением хорошо излагать свои мысли, демонстрирует способности к практическому приложению знаний, знает многое, о чём его сверстники и не подозревают, проявляет исключительные способности к решению задач.

2. Сфера академических достижений. Ребёнок часто выбирает своим занятием чтение, использует богатый словарный запас и сложные синтаксические структуры; подолгу сохраняет внимание, когда ему читают; понимает и исключительно хорошо запоминает то, что ему читают; способен долго удерживать в памяти символы, буквы и слова; проявляет необыкновенный интерес к написанию имён, букв и слов; демонстрирует умение читать. Математика: ребёнок проявляет большой интерес к вычислениям, измерениям, взвешиванию или упорядочению предметов; проявляет необычное для своего возраста понимание математических отношений; демонстрирует лёгкость в восприятии и запоминании математических символов (цифр и знаков); с лёгкостью выполняет простейшие операции сложения и вычитания; разбирается в измерении времени (часы, календари) или денег; часто применяет математические навыки и понятия в процессе занятий, не имеющих отношения к математике. Естествознание: ребёнок внимателен к предметам и явлениям; проявляет большой интерес к классификации; может подолгу сохранять внимание к предметам, связанным с естествознанием и природой; часто задаёт вопросы о происхождении или функциях предметов; проявляет большой интерес к естественнонаучным опытам и экспериментам; демонстрирует опережающее его возраст понимание причинно-следственных связей; хорошо схватывает абстрактные понятия.

3. Творчество (креативность). Ребёнок чрезвычайно пытлив и любознателен, способен с головой уходить в интересующее его занятие, работу; демонстрирует высокую продуктивности или интерес к множеству различных вещей; часто делает всё по-своему (независим, неконформен); изобретателен в изобразительной деятельности, в играх и использовании материалов и идей; часто высказывает много разных

соображений по поводу конкретной ситуации; способен по-разному подойти к проблеме или использованию материалов (гибкость); способен продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат; склонен к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх.

4. Общение и лидерство. Ребёнок легко приспосабливается к новым ситуациям; другие дети предпочитают выбирать его в качестве партнёра по играм и занятиям; в окружении посторонних людей сохраняет уверенность в себе; имеет тенденцию руководить занятиями или играми других детей; с лёгкостью общается с другими детьми и со взрослыми; генерирует идеи и решения задач; в общении со сверстниками проявляет инициативу; принимает на себя ответственность, выходящую за рамки, характерные для его возраста; другие дети часто обращаются к нему за советом и помощью.

5. Сфера художественной деятельности. Изобразительное искусство: ребёнок проявляет очень большой интерес к визуальной информации; в мельчайших деталях запоминает увиденное; проводит много времени за рисованием или лепкой; весьма серьёзно относится к своим художественным занятиям и получает от них большое удовольствие; демонстрирует опережающую свой возраст умелость; оригинально использует средства художественной выразительности; экспериментирует с использованием традиционных материалов; осознанно строит композицию картин или рисунков; его произведения включают множество деталей; его работы отличает отменная композиция, конструкция и цвет; работы оригинальны и отмечены печатью индивидуальности.

Музыка. Ребёнок проявляет необыкновенный интерес к музыкальным занятиям, чутко реагирует на характер и настроение музыки; легко повторяет короткие ритмические куски; узнаёт знакомые мелодии по первым звукам; с удовольствием подпевает; определяет, какие из двух нот ниже или выше.

6. Двигательная сфера. Ребёнок проявляет большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики; обладает хорошей зрительно-моторной координацией; любит движение (бег, прыжки, лазание); обладает широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому); прекрасно удерживает

равновесие при выполнении двигательных упражнений (на бревне, трамплине); прекрасно владеет телом при маневрировании; обладает исключительной для своего возраста физической силой, демонстрирует хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазание, умение бросать и ловить предметы).

Суммируя, можно сказать, что в целом одарённые дети обладают преимуществами почти по всем переменным развития. Более приспособленные в эмоциональном и социальном плане, более высокие и здоровые, чем средний ребёнок, они легче учатся и лучше усваивают материал. Период концентрации внимания у них больше, словарный запас шире, они легче решают задачи и более способны к абстрактному мышлению. Они сопротивляются конформизму и зубрёжке (или строгой дисциплине), более склонны к соревновательности и независимости, отличаются высокими социальными идеалами, более цельны, любознательны, изобретательны, упорны, более расположены к творчеству и чутки к настроениям окружающих, обладают повышенным чувством юмора и острее реагируют на несправедливость. В сферах, отвечающих их одарённости, такие дети не только достигают уровня, характерного для более старшего возраста, но и сам процесс их развития, и результаты их деятельности имеют уникальный характер.

Поиск и выявление одарённых детей

С образовательной точки зрения цель системы поиска способных детей - достичь оптимального соответствия конкретной учебной программы нуждам определённой группы детей. Применительно к специальной программе для одарённых и талантливых дошкольников, цель такой системы состоит в выявлении тех из них, кому данная программа принесёт наибольшую пользу.

Рассмотрим вопросы, касающиеся определения одарённости, стратегии поиска и методов оценки одарённых детей.

Определение одарённости

В настоящее время не существует чётких определений одарённости. Разработка методов определения способностей и одарённости была вначале в рамках психометрии, направленной на оценку индивидуальных различий и личностных особенностей. Многое здесь основывалось на допущении, что каждый индивид обладает определёнными

способностями, психологическими свойствами и личностными чертами. Целью психометрии была разработка надёжных инструментов для измерения степени развития тех или иных индивидуальных свойств или способностей (Rieser, 1979). Фундаментальное исследование Термена (1959), доказавшее стабильность показателей интеллекта по шкале Стенфорд-Бине и валидность самой этой шкалы измерения привело к тому, что интеллект стал рассматриваться как главный показатель одарённости. Как справедливо заметил Галлахер (1966), в течение многих лет высокий интеллект, установленный с помощью стандартизированных тестов, служил, по сути, рабочим определением "одарённости". В последние годы рабочим определением одарённости и талантливости, к примеру, в США, стала формула, предложенная отделом образования. Формула эта признаёт, что индивид может отличаться функциональными или потенциальными возможностями в ряде областей: интеллектуальной, академической (успехи в учёбе), творческой, художественной, в сфере общения (лидерство) или психомоторики. Такое широкое определение явилось полезным в качестве основы для разработки методов поиска и выявления одарённых и талантливых дошкольников среди детей с сенсорными или физическими недостатками. Тем не менее Рензулли (1978) выступил с критикой определения, данного Отделом образования США. Он отметил, что в этой формуле смешиваются процессы разного уровня – то есть интеллектуальные, творческие и лидерские способности – с их конкретной реализацией в художественной сфере или в общении. Рензулли также указал, что одно из важнейших свойств индивида – мотивация – осталось вне рамок этого определения.

Определение Рензулли

Рензулли предложил альтернативное определение, основанное на свойствах, отмеченных в одарённых взрослых. В соответствии с этим определением, одарённость является результатом сочетания трёх характеристик: интеллектуальных способностей, превшащих средний уровень, творческого подхода и настойчивости. Применительно к дошкольникам, связь между этими характеристиками и будущим успехом не рассматривалась. Таким образом, хотя определение Рензулли даёт ясное представление об одарённости у взрослых, и, возможно, вполне валидно, правомерность его переноса на другие

возрастные группы ещё предстоит доказать. Другое важное соображение относительно определения Рензулли связано с возможной изменчивостью указанных им трёх характеристик. Если эти характеристики или их сочетания подвержены изменениям, то вполне возможно, что опыт раннего обучения может оказать какое-то благотворное влияние на проявление одарённости у взрослого человека. Если же, напротив, характеристики и их сочетание неизменны, то раннее образование не имеет сколько-нибудь серьёзного значения.

Дальнейшие рассуждения будут основываться на предположении, что одарённость взрослого человека связана с опытом раннего детства, хотя природа этой связи до сих пор не ясна.

Всеобщие и уникальные аспекты развития

В одной из своих работ Фелдмен (1980) высказывает мысль о важности программ дошкольного обучения для одарённых и подчёркивает роль учителя в интеллектуальном и социальном развитии одарённого ребёнка. Фелдмен считает, что развитие, то есть процесс последовательных изменений, происходит на нескольких уровнях, затрагивая как всеобщие, так и специфические его аспекты. Например, к универсальным аспектам когнитивного развития необходимо отнести формирование ритмичности поведенческих реакций во времени, постоянство объектов, а также коммуникативных навыков. К культурным аспектам когнитивного развития относятся навыки, приобретаемые индивидом в рамках определённой культуры, — такие, например, как правила поддержания чистоты или религиозные традиции. Фелдмен указывает ещё на одну важную сферу развития, связанную с овладением какой-либо профессиональной деятельностью или умением (например, играть в шахматы или стать пилотом). В этом случае уровни мастерства и критерии достаточно определены, и индивид может выбирать, какую сферу он хочет освоить. В таких сферах не существует культурных границ, тем не менее не каждый индивид способен освоить любую из них. Фелдмен подчёркивает, что в большей степени развитие, ведущее к позитивным переменам в обществе, является результатом прогресса, происходящего в сфере профессиональной деятельности (например, в изобразительном искусстве или молекулярной биологии). Именно профессиональная сфера создаёт контекст, в котором могут возникнуть изменения. Система образования

может установить связь между универсальными и культурными аспектами развития, с одной стороны, и его профессиональными и уникальными аспектами – с другой. Одарённый дошкольник может стать одарённым взрослым только тогда, когда он овладеет тресованиями данной сферы деятельности и проявит упорство в преодолении традиционных рамок предмета, чтобы либо выдвинуть инновации внутри самой области, либо установить новые связи между целым рядом областей (например, теория эволюции Дарвина и её влияние как на биологию, так и на общественное сознание конца XIX века). Бесспорно то, что раннее образование важно для развития одарённости, но также признано и то, что ясного и общепризнанного определения одарённости не существует. Каким образом можно обнаружить одарённых на основе разработанной стратегии поиска? Если помнить о том, что целью такого обнаружения является приведение в соответствие степени подготовки учеников с программами, можно предположить, что преподавателям необходимо учитывать как особенности специальных программ, так и особенности учеников. Это необходимо, чтобы отобрать детей, которые не только бы успешно учились, но и максимально реализовывали свои возможности в рамках такой программы. Например, если исходить из допущения, что одарённость в основном связана с высокими интеллектуальными способностями, тогда можно избрать ускоренное или расширенное обучение традиционного содержания в качестве основы специальной программы. С другой стороны, если считать, что главным фактором одарённости являются творческие способности, а специальные программы рассчитаны именно на развитие творчества, тогда поиск может быть направлен на отбор детей, проявляющих признаки большого творческого потенциала. Но нужно помнить, что если в программе делается упор на творчество, то отбор с помощью тестов на академические способности будет, вероятно, ошибочным.

Альтернативные стратегии поиска

Другой оправданный подход в поиске одарённых опирается на использование разнообразных методик предварительного отбора детей и непрерывное наблюдение за их успехами с момента поступления в группу. Если ребёнок не добивается заметных сдвигов в плане достижений или росте заинтересованности, его нетрудно перевести в

другой класс, в большей степени соответствующий его потребностям и способностям. Если специальная программа осуществляется в обычном классе, педагог может проводить с данным ребёнком занятия по специальной программе. При таком подходе разработка эффективной системы выявления одарённых детей приобретает эмпирический характер, а проблема решается с помощью постоянного наблюдения за успехами детей. Интересен и принцип "турникета", при котором программой охватывается широкий круг кандидатов. Дети включаются или выходят из программы в разное время в течение всего года в зависимости от их интересов и достижений – как в рамках программы, так и вне их. Независимо от применяемого подхода, составители программы должны обосновать и процедуру поиска, и специальные учебные программы, исходя из рабочего определения одарённости.

Модели выявления одарённых детей

Существуют два основных подхода к процессу установления одарённости. Первый основывается на системе единой оценки, второй – на комплексной. Традиционная система, по которой ребёнок должен набрать более 135 баллов по шкале Стенфорд-Бине, является примером единой оценки. Ещё один пример – поэтапный процесс, когда ребёнок подвергается традиционному тестированию только после того, как успешно преодолевает этап предварительного отбора.

Система комплексной оценки

Примером такого подхода является "резервуарная модель" Гауэна. На основании множественных оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребёнок должен показать высокие результаты в любых трёх (из четырёх) видах оценки, либо набрать определённую квалификационную сумму баллов по шкале Стенфорд-Бине, при этом учитывается и мнение отборочной комиссии. Проект "RAPUNT" в университете штата Иллинойс использует один из вариантов комплексной диагностики одарённых. В проекте "RAPUNT" применяется серия опросных листов для определения талантливости. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Отдельные опросные листы существуют для определения способностей ребёнка в каждой из следующих областей: творчество, естествознание, математика, чтение, музыка, общественная активность (лидерство

искусство и двигательная сфера (психомоторика). В случае, если оценка ребёнка педагогом или родителями превышает определённый уровень по одному из опросных листов, ребёнок зачисляется в число кандидатов для включения в программу "РАДУНТ". Таким образом, для отбора одарённых детей используются два существенно различных источника информации – учителя и родители. С целью проверки данных, указанных в опросных листах, все предварительно отобранные дети привлекаются к специально организованным занятиям в специально подобранных группах в соответствии с характером их одарённости. Если дети обнаруживают адекватный уровень по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу.

Поскольку методика многомерной оценки может использоваться для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении ребёнка, она имеет серьёзное преимущество перед другими в том, что увеличивает включение (вероятное) в специальные программы детей из различных этнических, расовых и социальноэкономических слоёв общества. Отдавая себе отчёт в преимуществах комплексной оценки, важно помнить, что искомые характеристики, способы и критерии отбора должны быть подчинены достижению реального соответствия предлагаемой специальной программы потребностям и способностям детей, отобранных для участия в ней.

Как оценить способности ребёнка?

В связи с теоретическим и практическим расширением понятия "одарённый ребёнок" и проблемой распознавания одарённых и талантливых детей в самых разных группах и слоях населения возникает необходимость усовершенствования традиционно используемых методик выявления юных дарований.

Традиционное применение тестов на интеллектуальные и творческие способности детей, а также тестов на оценку их успеваемости (достижений) может и должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и критериальноориентированного тестирования. При проведении практических исследований, необходимо учитывать, что выявление одарённых и талантливых детей – достаточно продол-

жительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его эффективное осуществление невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования. Рассмотрим методы выявления одарённых детей: стандартизированные тесты, оценочные шкалы, систематизированные наблюдения, критериальноориентировочные тесты и некоторые другие.

Стандартизированные методы измерения интеллекта

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одарённых детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что некоторым предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребёнка. В данном случае, по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных детей из среды их сверстников.

Шкала интеллекта Стенфорд-Бине (Terman and Merrill, 1973).

Шкала интеллекта Стенфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-х-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях теста делается упор на вербальную сферу, однако, вместе с тем, многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого и IQ (среднее значение равно 100). Измерительная система шкалы Стенфорд-Бине предполагает, что для того, чтобы квалифицировать ребёнка как одарённого, его должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Стенфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников ("WPPSI" Wechsler, 1967)

Тест "WPPSI" также является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей: вербальной шкалы, содержащей 5 субтестов, и шкалы действия, в которую включены 5 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомлённость, понимание,

арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас. Шкалу действия образуют субтесты на конструирование из кубиков, завершение картинок, кодирование ("дом животного").

Тест Слоссона для измерения интеллекта детей и взрослых
(*"STT"*) (*Slosson, ISBI*)

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта как у взрослых, так и у детей.

Характерно, что как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключения составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемых. Квалификационным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

Колумбийская шкала умственной зрелости (*"CMMST"*)
(*Burgemeister, Blum and Lorser, 1972*).

Колумбийская шкала предназначена для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные или речевые нарушения. Согласно условиям теста, испытуемым предлагается найти различия в 92 предъявленных рисунках. Испытуемые должны в данном случае жестом указать на те рисунки, которые, по их мнению, отличаются от других. При помощи этого теста измеряется уровень общих способностей детей, проявляющихся в умении различать цвета, размеры, числа, символы и т.д. Тест включает задания на перцептивную классификацию, а также абстрактное мышление (оперирование символическими понятиями).

Рисуночный тест на интеллект (*French, 1964*)

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные и физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов: на определение объёма, словарного запаса, понимание, установление сходства, знание величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребёнка требуется лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатель умственного возраста, который, в свою очередь, переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания.

Стандартизированные тесты достижений для дошкольников

Стандартизированные тесты достижений предназначены для выявления детей, имеющих исключительные способности в таких основных учебных дисциплинах, как чтение, математика и естествознание. Несмотря на то, что анализ достижений в учебных предметах у детей дошкольного возраста может показаться несколько преждевременным, он абсолютно необходим, если ставится задача раннего выявления детей, имеющих уникальные для своего возраста способности.

Национальный тест готовности к школе ("MRT")

Тест "MRT", по существу, является нормативно-ориентированной батареей тестов для определения готовности детей дошкольного возраста к поступлению в школу. Батарея включает семь субтестов: на слуховую память, определение звуко-буквенного соответствия, установление зрительного соответствия, понимание школьных инструкций и умение слушать, владение количественными понятиями, копирование и узнавание буквы. Тест позволяет также определить готовность ребёнка перейти к самостоятельности в чтении.

Стенфордский тест достижений для начальной школы, уровень I

Целью этого теста является измерение уровня развития познавательных способностей в сфере учебных дисциплин у дошкольников и первоклассников. Тест предусматривает измерение умений и навыков ребёнка в следующих областях: математика, сведения об окружающем мире, буквы и звуки, понимание устной речи.

Тест общей подготовленности, уровень K. (Moss, 1971)

Тест предназначен для измерения уровня готовности детей, в частности, владение основными понятиями, необходимыми для поступления в школу. Тестом предусматривается оценка знаний детей в таких областях, как математика, язык, естествознание.

Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие

Тесты могут быть полезны при необходимости выявить детей дошкольного возраста с исключительно хорошо развитыми двигательными способностями. В тестах используются собственно двигательные задания, а также задания типа "бумага/ - карандаш".

Тест на основные двигательные навыки

Тестирование основных двигательных навыков может проводиться

с детьми от 4 до 12 лет. При помощи этого теста измеряется способность ребёнка контролировать или регулировать движения разной амплитуды, координировать работу глаз и рук.

Тест на зрительно-двигательную координацию (Berry, 1967)

Этот тест является классическим тестом типа "бумага-карандаш". Согласно условиям теста, детям предлагается воспроизвести 24 геометрических рисунка по возрастающей сложности.

Тест Пурдые (1966)

Тест Пурдые направлен на определение перцептивно-двигательных способностей и состоит из 11 субтестов, с помощью которых оцениваются основные параметры двигательного развития. Оценки результатов тестирования производятся по 4-балльной шкале, а также по общему результату. В случае необходимости может быть построен профиль двигательного развития тестируемых. Нормы, предусмотренные этим тестом, позволяют интерпретировать результаты с учётом возраста и социально-экономического положения испытуемых.

Шкала интеллекта Векслера для дошкольников и младших школьников (Wechsler, 1967)

Шкала действия в этой методике Векслера состоит из 5 субтестов, направленных на оценку различения зрительных стимулов, двигательную координацию и решение невербальных задач: "дом животного", завершение картинок, лабиринт, геометрические схемы и конструирование из кубиков.

Стандартизированные тесты оценки социального развития

Оценка социальной компетентности и зрелости детей дошкольного возраста помогает определить уровень личностного развития и навыков общения с другими людьми. Социальная компетентность, или умение налаживать контакты с окружающими, является важнейшим условием эффективной адаптации ребёнка к новым для него школьным условиям. В литературе чётко высказывается мысль о том, что высокий уровень социальной компетентности помогает ребёнку занять лидирующее положение в своём окружении.

Калифорнийская шкала социальной компетентности дошкольников. (1969)

Калифорнийская шкала предназначена для оценки уровня социальной компетентности у детей дошкольного возраста (с 2 до 6 лет).

На основе сведений от взрослых из окружения ребёнка (мнение воспитателей или родителей) определяется уровень развития ребёнка с точки зрения его умения контактировать с окружающими людьми и проявлять личную ответственность. Оценка выносится с учётом возрастных, половых, социально-экономических различий.

Вайнлендская шкала социальной зрелости (Doll, 1965)

Вайнлендская шкала используется для оценки уровня социального и личностного развития ребёнка. Оценка производится по следующим переменным; самообслуживание (еда, туалет, гигиена, одевание, раздевание, общее самообслуживание), саморегуляция, работа по дому, развитие речи и общения, социализация. Шкала заполняется взрослым, хорошо знающим ребёнка (например, родителем или воспитателем). Результатом теста является оценка уровня социальной зрелости или коэффициента социальной зрелости.

Измерение творческих способностей

Оценка творческих способностей является важной составляющей в процессе установления одарённости детей. Широкое развитие этого вида тестирования значительно сдерживалось неопределённостью самого понятия творчества и его критериев. На практике наиболее широко используется характеристика творчества, основанная на исследованиях Гилфорда (1967). Эта характеристика включает такие параметры, как беглость (лёгкость), гибкость, оригинальность и точность мышления, а также воображение. В настоящее время оценка творческих способностей проводится также на основе методик Торренса.

Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление.

формы А и Б

Этот тест Торренса является невербальным и охватывает такие параметры мышления, как беглость, точность, воображение и оригинальность. Тест предназначен для оценки способностей детей в возрасте от 5 лет и старше. Тестом предусматривается выполнение испытуемыми таких заданий, как конструирование картин (ребёнку даётся лист бумаги с изображением ярко раскрашенной фигуры неправильной формы, которую он должен использовать как отправной пункт для построения собственного произвольного изображения), завершение нечёткой картинки, использование параллельных линий или кругов

для составления изображений.

Тесты Торренса на вербальное творческое мышление, формы А и Б

Задачей этого теста является оценка вербальных творческих способностей детей (начиная с 5 лет) и взрослых. Тестирование охватывает такие характеристики, как: умение задавать информативные вопросы, устанавливать возможные причины и следствия, применительно к ситуациям, изображённым на серии картинок, предлагать оригинальные способы применения обычных предметов, задавать нестандартные вопросы по поводу хорошо знакомого предмета, строить предположения.

Творческие способности в действии и движении (Torrance, 1960)

Этот тест разработан в качестве дополнения для серии Торренса на определение способностей у детей дошкольного возраста. Задания этого теста составлены таким образом, чтобы дать ребёнку возможность проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком-либо помещении. Качественные показатели, исследуемые с помощью данного теста, аналогичны показателям двух предыдущих тестов: лёгкость, гибкость, точность и оригинальность мышления.

Шкалы оценок и контрольные записи наблюдений

Шкалы оценок и контрольные записи наблюдений являются дополнительными важными инструментами выявления одарённых и талантливых детей. Учитывая то обстоятельство, что использование одних только результатов тестирования в целях выявления юных дарований бывает нередко недостаточным, можно также воспользоваться данными, полученными в результате непосредственных наблюдений за поведением детей. При этом следует учитывать, что несмотря на широкое использование метода неформальных наблюдений и оценок, этот метод, согласно мнению целого ряда исследователей, не может быть признан удовлетворительным. Более перспективным в этом отношении является метод наблюдения и шкалирования оценок на основе установленных параметров, характеризующих одарённость детей.

Практика показывает, что если учителя (воспитатели) имеют достаточный опыт в применении оценочных шкал, их мнение можно считать достаточно надёжным источником информации в процессе раннего распознавания талантливых детей. Более того, исследователи

проследили наличие чёткой корреляции между оценками, даваемыми родителями, и результатами тестов на интеллект среди детей. Данные исследования также говорят о том, что контрольные записи, составляемые родителями, вполне могут быть использованы как ценные сведения об умственных способностях детей. Очевидно, что наиболее объективными является оценки, данные теми взрослыми наблюдателями, которые находятся в тесном и постоянном контакте с ребёнком, обладают опытом использования оценочных шкал и умеют определить те ответы и реакции ребёнка, которые наиболее легко характеризуют наличие одарённости. Таким образом, данные, полученные в результате наблюдений и оформленные в виде бланков-перечней или шкал оценок, позволяют судить о тех сторонах поведения и деятельности ребёнка, которые, как правило, невозможно оценить посредством стандартизированных тестов. Тот факт, что оценочные шкалы не ограничены требованиями формальных измерений исполнительских навыков испытуемых, даёт лицу, проводящему наблюдение, более широкие возможности в выявлении весьма тонких особенностей, присущих ребёнку. Более того, наблюдения за ребёнком могут производиться в естественном для него окружении, будь то классные комнаты, игровая площадка или квартира, где не сказывается влияние ограничений, накладываемых проведением стандартизированного теста. По всей вероятности, эффективность данных наблюдений возрастает при более тщательном подборе параметров, характеризующих одарённых детей, и по мере структурирования, организации процесса наблюдения и оценки. Важным фактором в этом отношении является и специальная подготовка наблюдателей.

Шкала оценки характеристик одарённых учащихся

В 1971 году исследователи Рендулли и Хартман разработали 10 специальных бланков, заполняемых учителем или родителями. Эти бланки являются вполне надёжным инструментом как для проведения предварительного отсеивания кандидатов, так и для собственно оценки одарённости. В целом опыт использования данных наблюдений подсказал необходимость ограничить роль родителей в процессе выявления одарённости детей в силу довольно частых случаев проявления их пристрастности.

Однако, результаты исследования, проведённого в 1974 году

Сихой, Харрисом, Хоффманом, дали основания предполагать, что склонность родителей переоценивать способности своих детей не является основным фактором, снижающим точность ответов при заполнении опросных листов. Многие специалисты считают, что роль родительских оценок в процессе выявления одарённости детей, особенно дошкольного возраста, в будущем будет возрастать.

Бланк оценки талантливости в проекте "RAPUNT"

В 1978 году была разработана система оценочных шкал, специально предназначенных для воспитателей детей, имеющих сенсорные или физические недостатки. Эти оценочные шкалы дают воспитателю возможность выявить признаки таланта у детей дошкольного возраста. Как и в других подобных методиках, особо одарённые дети выявляются на основе получения ими определённой контрольной суммы баллов. В рамках проекта "RAPUNT" разработаны оценочные шкалы для выявления особо одарённых детей, некоторые пункты которых даны ниже в качестве примера:

- 1) ребёнок демонстрирует исключительную цепкость памяти, особенно в подражании и диалоге;
 - 2) часто действует, побуждаясь полётом фантазии;
 - 3) использует жесты и мимику в разговоре с друзьями;
 - 4) демонстрирует высокий уровень речевой выразительности.
- Модифицированный вариант этого опросного листа разработан для заполнения родителями.

Опросник для родителей в проекте "Seattle" (Robinson, 1979)

Этот опросник включает как общие вопросы открытого типа, так и вопросы, имеющие целью определить наличие конкретных навыков и умений. Примером второго варианта вопросов может быть вопрос: "Умеет ли ваш ребёнок различать знаки дорожного движения?" Несмотря на отсутствие нормативных данных, этот опросник является хорошим источником информации относительно интеллектуальных навыков одарённых детей младших возрастов.

Критериально-ориентированные тесты

Анализ способностей детей дошкольного возраста при помощи так называемых критериально-ориентированных тестов приобретает всё большую популярность. В отличие от классических методов тестирования, в задачу этих тестов не входит оценка способностей

ребёнка путём их сравнения с результатами специальной выборки сверстников, так как основной их целью является определение уровня овладения определёнными понятиями и навыками. В большинстве своём результаты критериально-ориентированного тестирования выражаются не в коэффициентах, а в указании на уровень возрастного развития по неким основным показателям, таким, как когнитивные и речевые навыки, навыки самообслуживания, социальная компетентность, двигательные навыки (макро- и микромоторика). Задания тестов для дошкольников обычно располагаются в порядке возрастания сложности и охватывают требования, предъявляемые детям в широком, возрастном диапазоне. Результаты тестирования выражаются в возрастных оценках, характеризующих уровень освоения ребёнком навыков и умений в различных областях. В принципе, все задания критериально-ориентированных тестов оценивают уровни навыков и умений детей и чаще всего представлены в форме выполнения тех или иных действий. Например, если в традиционном тесте спрашивается: "Может ли ребёнок назвать пять цветов?", то в задании критериального типа говорится: "Когда ребёнка просят назвать 5 цветов, он делает это в 90% случаев". Итоговый показатель тестирования фиксирует либо наличие, либо отсутствие навыка на некотором заранее установленном уровне. Таким образом, упор делается на то, что ребёнок умеет делать и что он знает. Особенно перспективным следует считать использование подобного метода тестирования школьными учителями, так как он не только позволяет проследивать динамику развития ребёнка, но и является ценным источником сведений при составлении индивидуальной программы обучения для каждого отдельного ребёнка.

Запись жизненных наблюдений (свидетельств близких)

Эпизоды из жизни одарённых детей могут дать о них богатую информацию, особенно в процессе выявления таких детей. Сведения, получаемые от родителей ребёнка, его учителей и других взрослых, участвующих в его воспитании, повышают эффективность процесса поиска, так как дают возможность установить условия и историю развития ребёнка от самых первых шагов, узнать о наличии у него каких-либо особых способностей или интересов, выяснить особенности

развития речи и общения со взрослыми и сверстниками, умение справляться с возникающими трудностями и т.п. Всё это приобретает особую важность, если учесть, что условия традиционного тестирования не дают исследователям достаточных временных возможностей для наблюдения за ребёнком, что вынуждает их практически целиком ориентироваться на результаты выполнения специально предложенных заданий. Жизненные наблюдения снимают жёсткую ограниченность рамок тестирования, представляя ценную информацию, относительно поведения ребёнка дома, в школе, в более широком социуме.

Роль социального окружения

В современном обществе имеется широкий круг специалистов, которые могут сыграть заметную роль в своевременном обнаружении одарённости ребёнка. Например, семейные врачи или педиатры по роду своей службы имеют возможность наблюдать за ребёнком с самых первых дней его жизни. Поэтому при соответствующей ориентации они могут оказать неоценимую помощь в деле раннего выявления детей с признаками явно ускоренного развития. Далее, работники, занятые в сфере социальных услуг, также имеют устойчивые контакты с жителями района или местности, и поэтому они обладают возможностью наблюдать за детьми, за манерой их поведения в кругу семьи или среди соседей. Как в первом случае, специальная подготовка широкого круга социальных работников поможет создать ещё один канал информации о наличии одарённых детей. Таким образом, выше-названные специалисты, а также работники библиотеки, работники детских учреждений и множество других лиц, которые в силу выполнения своих служебных обязанностей находятся в постоянном контакте с детьми, могут внести свой вклад в создание надёжной сети раннего выявления одарённых детей на местах.

Проблемы выявления одарённых детей среди различных групп населения

Мы рассмотрели различные аспекты проблемы выявления одарённых детей. В основе её лежит тот факт, что круг подлинно одарённых детей, составляющих главный интеллектуальный потенциал общества, отличается крайней немногочисленностью. Исследователи считают, что одной из основных проблем поиска таких детей является не столько несовершенство психометрических свойств оценочного

аппарата, сколько сложный характер самого понятия одарённости, не имеющей таких характерных признаков, как, например, цвет глаз или рост. Одарённость, по всей вероятности, следует понимать как качество, которое возникает (как правило, постепенно) в контексте "человек / среда". К сожалению, специфика такого взаимодействия остаётся нераскрытой. В силу того, что одарённость, скорее всего представляет собой весьма хрупкое, зарождающееся свойство, к которому неприменим закон "всё или ничего", результаты попыток её ранней диагностики не могут считаться абсолютно надёжными. С одной стороны, если критерии, на которых строится поиск, слишком строги, некоторые (или даже многие) потенциально одарённые дети будут лишены возможности проявить и развить свои способности. С другой стороны, если критерии отбора слишком широки, то может случиться так, что ограниченные ресурсы, выделяемые на программы по работе с одарёнными детьми, как бы расплывутся среди достаточно большой группы детей, многие из которых никогда не оправдают выданных им авансов. Такое использование ресурсов никоим образом не означает, что они потрачены впустую, однако, каждое детское учреждение должно чётко представлять обе возможности, чтобы сознательно отдать приоритет той или иной методике исследования.

Концепция одарённости как постепенно возникающего свойства, приводит к ещё одному важному следствию. Ведь если основой зарождения и проявления одарённости является взаимодействие между личностью и окружением, то интенсивность и качество этого взаимодействия будут определять характер одарённости. Учёт этого обстоятельства облегчит выявление одарённости. Следует отметить, что в США характер взаимоотношений между личностью и окружением заметно варьируется по группам населения. Характерно, что если установление признаков одарённости у взрослого человека, как правило, не сопряжено с какими-либо значительными трудностями, то у детей дошкольного возраста распознавание признаков особых способностей по тем или иным чертам и особенностям поведения связано с целым рядом проблем. Внешне поведение дошкольников, имеющих те или иные нарушения, или их сверстников из малобеспеченных слоёв общества может значительно отличаться от поведения ода-

ранных детей— выходцев из среднего класса. Означает ли всё это, что дети, имеющие, например, речевые затруднения, или выходящие из бедной сельской среды, не могут вырасти в одарённых взрослых? Конечно же, нет. Проблема заключается только в нахождении адекватного способа выявления одарённости детей из различных групп населения. Одно из решений этой проблемы мы видим в том, чтобы вместо выявления одарённых дошкольников направить усилия на отбор детей, обнаруживающих способности в процессе их обучения по специальной программе. Оценивая испытуемых, исследователям необходимо ответить на вопросы: "Что могут делать эти дети?" и "Как они это делают?". Таким образом, поиск талантов превращается в поиск сильных сторон в развитии детей, которые могут быть признаками особых способностей и одновременно стартовой площадкой для дальнейшего развития в процессе обучения. В результате проведённого исследования американский учёный Гей (1978) выявил соответствие между общепризнанными признаками одарённости и особенностями их проявления среди одарённых негритянских детей. Как известно, в научной литературе высказывается мысль, что одарённые дети обладают обострённой наблюдательностью. Согласно Гей, эта черта свойственна и чернокожим дошкольникам, которые чутко реагируют на всевозможные проявления, имеющие расовый оттенок, и поэтому с ранних лет могут испытывать отчуждённость в детском саду. Гей рекомендует школьным учителям воспользоваться результатами своих наблюдений относительно особенностей поведения детей как дополнительным средством выявления чернокожих детей с обладавшими способностями, которых, однако, можно упустить при традиционных диагностических методах. В своей методике Гей предлагает также обращать внимание на учеников, которые показывают достаточно высокие результаты в учёбе, несмотря на то, что плохо посещают занятия, имеют явные речевые трудности, растут в семьях с низкими доходами или в условиях отсутствия надзора со стороны родителей. Такая стратегия не создавалась специально для работы с чернокожими дошкольниками, но оказалась успешной. Практика показывает, что на её основе дошкольные учреждения могут разрабатывать гибкие системы отбора, учитывающие специфику конкретного контингента детей. Таким образом, любой ребёнок, способный нормально развиваться

при неблагоприятных условиях, может считаться перспективным кандидатом на обучение по специальной дошкольной программе. При этом следует учитывать, что неблагоприятные условия развития могут быть связаны не только с социально-экономическими трудностями, но и иметь в своей основе физические или психические нарушения. Методика выявления одарённых и талантливых детей, разработанная в университете штата Иллинойс для программы "RAPYIT" (для детей, имеющих сенсорные или физические недостатки), имеет своей целью обойти традиционные процедуры поиска, ориентируя учителей на определение способностей всех детей в классе. Эта методика позволила учителям выявить потенциально одарённых дошкольников, некоторые из которых имели те или иные нарушения: дефекты слуха, задержки речевого развития или церебральный паралич. Пока ещё невозможно делать какие-либо прогнозы относительно пребывания этих детей в "группе одарённых" и в последующие годы, однако можно с уверенностью утверждать, что методика "RAPYIT" помогла учителям взглянуть на дошкольников, имеющих физические или сенсорные недостатки, под другим углом зрения и убедить их в необходимости развивать способности, имеющиеся у этих детей.

Насколько объективны критерии одарённости?

Вполне очевидно, что выбор методики оценки влечёт за собой решение вопроса о критериях отнесения ребёнка к числу одарённых. Вначале мы говорили о классификационных нормах или "проходных баллах", используемых в тестах на интеллект. Следует признать, что расчёт этих "проходных баллов" не имеет под собой чётких теоретических или эмпирических обоснований. Более того, они выводятся на основе условно принятых величин из предшествующих испытаний. Хотя в принципе подобное решение в тестах является вполне правомочным, составители программ не должны всецело полагаться на ранее сложившиеся стереотипы при установлении критериев отбора в своих собственных программах. Основная цель процесса выявления одарённых состоит в нахождении оптимального соответствия специальных программ уровню развития дошкольников. Однако, определённую роль в отборе детей для обучения по этим программам играют соображения политического, экономического и этнического характера. Зачастую основным политическим аспектом в этом виде деятельности является

гарантий того, чтобы выявление одарённых детей осуществлялось во всех слоях и подгруппах населения с одинаковой мерой объективности. При решении вопросов, касающихся критериев отбора, необходимо учитывать и такой фактор, как ограниченность фондов финансирования программ. Как правило, отбор одарённых детей (от 3 до 5% от общего количества детей, проживающих в районе, местности и т.п.) производится на основании достижения кандидатом установленного проходного балла (в большинстве случаев по шкале Стенфорд-Бине). Практика, однако, показывает, что количество одарённых детей может колебаться в зависимости от применяемых критериев одарённости и квалификационных норм. В результате не исключено, что в некоторых группах количество детей, рекомендованных для обучения по специальным программам, может оказаться значительно большим, например, составить 15% от общего числа детей. В этом случае может возникнуть сложная проблема, ведь материальные фонды рассчитываются исходя из того, что количество одарённых детей не превышает 5% от общего числа. Одно из решений состоит в совершенствовании квалификационных норм. Но имеются и другие подходы, например, участие детей в специальных программах обучения на временной основе, когда длительность обучения ребёнка зависит от его успехов.

План поиска

Предполагается, что каждая программа должна ориентироваться на свою собственную систему выявления одарённых детей. Ниже мы будем говорить о системе такого поиска, принятой в университете штата Иллинойс. Эта система приводится как пример для разработки на практике плана выявления способных детей. Эта программа предполагает организацию занятий в классе по свободной системе, которая способствует развитию независимости суждений, настойчивости в выполнении заданий, мыслительных способностей и творческого подхода. В группе 22 ребёнка в возрасте от 3 до 5 лет с опережающими их календарный возраст умственными, творческими и другими способностями (для обучения по специально разработанной программе). Процесс выявления одарённых разбит на три этапа: поиск одарённых детей, оценка и отбор.

Поиск

Работа на этом этапе начинается с широкого оповещения родителей данного района о том, что потенциально одарённые дети имеют возможность посещать группы для обучения по специальной программе. Информация об этой программе может распространяться посредством рекламных плакатов и брошюр, объявлений в газетах или по радио и телевидению. Процесс поиска начинается примерно за месяц до начала проведения индивидуальных обследований. В силу ограниченности выделяемых финансовых ресурсов, на этой ступени невозможно провести надёжное "просеивание" всех детей, живущих на данной территории. Родители детей, прошедших предварительное обследование, подробно информируются о задачах и проведении специальной программы обучения и могут лично ознакомиться с практическими аспектами проведения занятий в классе. Если родители заинтересовались программой, назначается детальное исследование развития и способностей ребёнка.

Оценка

Процедура оценки спланирована таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и двигательного развития ребёнка поступала из двух независимых источников: от родителей ребёнка, а также от специалистов, проводящих индивидуальное тестирование. От родителей требуется заполнить опросники, в которых содержатся вопросы относительно способностей и интересов ребёнка. Эти опросники являются модифицированными вариантами опросников, разработанных в рамках проектов "Seattle" и "RAPYNT". Обработка результатов проводится в дошкольном учреждении и занимает примерно 1 час на каждого ребёнка. Если случится так, что процесс индивидуального тестирования не уложится в отведённое время, то назначается дополнительное время. Как правило, родителям не сообщают подробную информацию о результате.

Отбор

Это заключительная стадия выявления способных детей. Отбор преследует двойную цель: а) подобрать наиболее подходящий для обучения по специальной программе состав учащихся; б) обеспечить охват этой программой детей, принадлежащих к различным расовым, этническим и социально-экономическим слоям населения, а

также обеспечить адекватное соотношение количества детей по возрасту и полу. Состав группы кандидатов на обучение по специальной программе определяется на основании полученных оценок. Квалификационные критерии для зачисления в группу специального обучения следующие: а) превышение стандартного отклонения в 2 раза по одному (любому) тесту; б) превышение стандартного отклонения в 1,5 раза или более по двум (любым) тестам; в) для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного 1 и выше по двум (любым) тестам.

После того, как группа кандидатов окончательно сформируется, собирается совет участвующих в программе педагогов, на котором выносится решение об окончательном отборе кандидатов. При выработке окончательного решения большое внимание уделяется информации демографического характера. Важно при этом то, что квота не является лимитирующим фактором. Основной целью является формирование разнородной группы. Кандидаты, показавшие необходимый квалификационный результат, но не попавшие в группу, зачисляются в резервный состав, что даёт им право быть принятыми в группу в случае неожиданного образования вакансии в начале учебного года.

В настоящее время информация, полученная из опросников, заполняемых родителями, не является решающим фактором в процессе отбора в силу того, что нормы для интерпретации их ответов ещё находятся на стадии разработки. Разработка таких норм позволит, кроме всего прочего, использовать эти опросники для расширения границ поиска. Например, можно будет рассылать опросники по почте, охватывая исследованием практически все семьи в районе, где растут дети дошкольного возраста. Дети, способности которых оцениваются их родителями как более высокие, чем у их сверстников, находящихся в аналогичных социально-экономических условиях, могут быть приглашены для обследования.

В целом, процесс поиска и выявления одарённых детей длится от двух до трёх месяцев. Конечным результатом процесса является формирование группы детей для обучения по программе, специальная направленность которой позволит им развить свои дарования.

Выводы

Работникам системы народного образования было бы гораздо легче, если бы одарённые дети имели от рождения некую особую метку, но, к счастью для общества и его отдельных членов, в реальной жизни этого нет. Вдобавок ко всему совершенно очевидно, что само понятие одарённости весьма расплывчато.

Хотя в настоящее время проблема выявления и развития способностей у детей не имеет однозначного решения, тем не менее можно предложить целый ряд приемлемых принципов, к которым мы отнесём:

- 1) определение наиболее ёмкого и практически приемлемого понятия одарённости;
- 2) разработка плана и программы обучения одарённых детей;
- 3) разработка процедур оценки: определение функций, подлежащих оценке; определение подлежащих сбору сведений;
- 4) уточнение критериев отбора;
- 5) обеспечение действенности поиска и выявления способных детей.

Выявление одарённых детей и их последующее обучение по специальной программе – сравнительно новый элемент в деятельности педагогов. И пока отсутствуют отработанные методики, мы рекомендуем педагогам и разработчикам учебных программ воспользоваться описанной нами методикой.

Оптимальным же вариантом видится использование в педагогическом процессе программ и методик, разработанных на кафедре педагогики и психологии Самарского государственного университета исследовательской группой в составе старших научных сотрудников К. Десецкого, С.В.Березина, Н.В. Зоткина.

Указанные материалы помещены в приложении к данному пособию.

ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из наиболее сложных и важных вопросов в организации дифференцированного обучения школьников является определение содержания образования в соответствии со способностями, интересами, подготовленностью, профнаправленностью учащихся. Эта проблема анализировалась многими авторами-дидактами, нам же ближе точка зрения исследователя К.С.Лисецкого, выдвинувшего концепцию обеспечения поливариантности содержания образования школьников.

Концепция К.С.Лисецкого актуальна, "психологизирована", опирается на результаты многолетних исследований, изучение мирового опыта. Она исходит из того, что сегодня, в переходный период, когда идёт значительное преобразование социально-экономических условий нашей жизни, когда обостряются противоречия и ускоряются социальные процессы, нелепо полагать, что содержание образования можно будет сохранить в прежнем виде или безболезненно переформулировать старые положения, утратившие жёсткие контуры в рамках идеологизации общества. В новых условиях содержание образования способно оказывать большее, чем раньше, влияние на эффективность личностной социализации учащегося, социализации, понимаемой как возможности успешного освоения социально-профессиональной "карьеры", роли, положения в структуре производства, распределения и потребления общественных продуктов и ценностей. В связи с этим система требований к содержанию образования, его дифференциации в соответствии с потребностями и возможностями человека будет всё сильнее "подпирается" снизу, т.е. со стороны самих учащихся, их родителей, разного рода спонсоров, попечительских советов, общественных организаций.

Заметное влияние на перечень требований к содержанию образования, его дифференциации, окажет быстрое и крупномасштабное обновление "техносферы" нашей страны (экстренное техническое и

технологическое перевооружение производства). Это ещё одна проблема, которую и придётся достаточно быстро решать системе образования, поскольку в ином случае образование может стать ощутимым тормозом прогрессивных изменений в общественном производстве. К тому же необходимо учесть, что всё это уже начало разворачиваться на фоне общего снижения уровня материального благополучия граждан, и, более того, в ближайшее время эта тенденция не будет быстро остановлена. В сфере образования это связано с обострением специфического противоречия: противоречия между индивидуальными устремлениями учащихся и их реальными материальными возможностями в получении желаемого уровня образования, причём условия рыночных отношений будут определять, что варианты социальной карьеры всё более и более линейно станут зависеть от полученного и непрерывно пополняемого образования.

Это значит произойдут значительные изменения в сфере учебной мотивации школьников; потребуются изменения в обеспечении вариативности получения образования и повышения его уровня почти на всех ступенях.

Чтобы эффективно действовать в изменяющемся мире, образованный человек должен обладать как минимум: определенной психологической гибкостью; способностью добывать, познавать, перерабатывать и избирательно усваивать новую информацию; быть готовым адаптироваться к меняющимся экономическим, социальным и психологическим реалиям как в обществе, так и в государстве, как в своём ближайшем окружении, так и в своей собственной судьбе.

Но в то же время он должен иметь определённый внутренний стержень, устойчивое ядро личности, мировоззрение, социальные и нравственные убеждения. В ином случае каждый излом в развитии общества и государства, перелом индивидуального жизненного пути (социальной карьеры), приведёт человека к дезадаптации, даже к личностной дезинтеграции, потере жизненных ориентиров, невротическим реакциям и срывам.

Для школьника окружающий мир выступает как макро-и микросреда. В процессе социализации он избирательно усваивает её отдельные проявления, где содержанию образования должна быть отведена роль ориентировочной основы.

Уровни и "спирали" образования – личностно-опосредованные варианты дальнейшей социально-профессиональной "карьеры".

Таким образом, содержание образования при дифференцированном обучении должно отвечать следующим требованиям:

– обеспечение преемственности (согласованности) различных ступеней образования с учётом альтернативных учебных заведений (содержание образования каждой предыдущей ступени должно определяться потребностями последующих более высоких образовательных ступеней);

– информационная и практическая значимость образования, а также способов освоения и использования информации;

– возможность и умение выбора варианта продвижения учащегося по различным ступеням и уровням образования (поливариантность).

Преемственность в подготовке учащихся на каждой учебной ступени (этапе) должна обеспечиваться обязательным соответствием общепринятому государственному образовательному стандарту.

В соответствии с местной спецификой (местом нахождения учебного заведения, потребностями региона и др.) допускается влияние региональных, национальных и других компонентов на образовательный стандарт, однако, не подменяя, а дополняя и расширяя общепринятый государственный.

Результатом такого влияния могут быть включения в учебные планы новых предметов, курсов, факультативов; углубленное изучение определённых групп предметов; дифференциация образования на основе удовлетворения интересов учащихся, развития их способностей, профессиональной направленности, национальной принадлежности, религиозности, республиканского гражданства и т. п.

Министерство образования Российской Федерации утвердило базисный учебный план. Он даёт общее представление о содержании образования как целого, показывает генеральный уровень стандарта школьного среднего образования, что может быть основой для дифференциации.

Базисный учебный план – основной нормативный документ, составная часть государственного стандарта образования.

На основе базисного плана составляются все другие планы: региональные, примерные, рабочие. Этот план – исходный документ

для финансирования школы.

Региональный план разрабатывается региональными органами образования на основе базисного. Этот план носит рекомендательный характер.

Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) тоже составляется с соблюдением нормативов базисного и регионального на длительный период. Он отражает особенности конкретной школы.

С учётом текущих условий Совет школы утверждает на год рабочий учебный план.

По каким принципам построены планы

Фундаментальное образование и технологическое.

Эти две сквозные линии пронизывают весь процесс обучения и по-разному проявляются в каждой школе в зависимости от специфики учебного заведения. Фундаментальное образование (общенаучное и общекультурное) больше проявляется в начальной и основной школе. На старшей ступени увеличивается объём технологической подготовки. Возможна и начальная профессиональная подготовка в рамках профильного обучения.

Пересечение фундаментальной и технологической областей представляет собой политехническое образование.

Теоретическое обучение и практическое

На пересечении этих видов обучения – лабораторно-практические занятия. Но в базисном плане нет большинства видов учебной и производственной практики, она появляется лишь на старшей ступени в виде производственной практики школьников. Это закрепляется в учебных планах.

Инвариантная часть и вариативная

Инвариантная часть учебных планов (ядро образования) обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам.

Вариативная часть обеспечивает индивидуальный характер развития школьников, учитывает их особенности, интересы и склонности.

Таким образом, в каждом учебном плане предусмотрены три вида занятий:

– обязательные – они составляют ядро общего среднего образования;

- обязательные занятия по выбору учащихся;
- факультативные занятия.

Федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

По "Закону об образовании" федеральная составляющая государственного образовательного стандарта относится к ведению Российской Федерации, национально-региональная - в ведении субъектов Федерации.

Федеральная составляющая обеспечивает единство школьного образования в стране. В этой части образования выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения. В полном объеме их представляют русский язык как государственный, математика, информатика, физика, астрономия, химия.

Национально-региональная составляющая обеспечивает особые потребности и интересы народов нашей страны в области образования. В этой части отражаются национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т.д.). Таким образом, некоторые области образования представлены и федеральной, и региональной составляющими: история и социальные дисциплины, искусство, Земля, биология, физическая культура, трудовая подготовка.

Школьная составляющая (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает особенности конкретной школы, позволяет самостоятельно разрабатывать и осуществлять программы и планы. По закону "Об образовании" эта часть находится исключительно в ведении учебного заведения. Школьная часть может быть использована для расширения и углубления знаний, относящихся к федеральной и национально-региональным составляющим.

Базисный учебный план охватывает такие нормативы: продолжительность обучения - общая и по каждой ступени (в учебных годах); недельная учебная нагрузка для базовых, обязательных по выбору и факультативных занятий; максимальная обязательная учебная нагрузка учащегося (включая обязательные занятия по выбору); итоговое количество учебных часов, которое финансирует государство (максимальная нагрузка, факультативные занятия, индивидуальная и классная работа, деление на подгруппы).

В базисный план не включены учебные курсы, необходимость

которых уже очевидна, но которые не прошли достаточной экспериментальной проверки (философская пропедевтика, этика, кибернетика, курс "Человек" и другие). Эти курсы могут быть включены, если есть кадры и соответствующее научно-методическое обеспечение.

Общеобразовательные учреждения России можно представить в следующей схеме:

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Русский язык как государственный	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	-
Языки и литература	4	4	4	4	4	4	4	8	8	6	5	5	4	4
Общественные дисциплины	-	I	2	2	2	2	2		2	2	2	3	4	4
Естественные дисциплины									2	3	6	8	8	4
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2
ВСЕГО	19	20	21	19	19	19	19	26	27	28	30	30	20	20
Обязательные занятия, занятия по выбору	5	4	3	1	3	5	5	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6
ИТОГО:	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38

Анализ вышеуказанных документов позволяет сделать вывод о том, что содержание образования становится связующим компонентом структуры образования, который превращает образование в систему. Свойства системы зависят не только от качества и функций структурных элементов (в данном случае образовательные этапы и различные учебные заведения), но в большей степени определяются связями между этими элементами. Содержание образования – инвариантная часть этих связей.

Информационная и практическая значимость образования в сочетании со способами освоения и использования информации обеспечивает не только факт согласованности, но и уровень согласованности, что в конечном итоге выражается в изменении принципиальных подходов к построению учебных программ. Основные различия традиционных и современных программ проявляются не столько в предметно-содержательном плане, сколько в способе предъявления учебного материала, таксономии целей, что облегчает усвоение учащимися методов самостоятельной работы с информацией.

Таксономия целей – это диагностируемость каждой отдельной поэтапной или поуровневой достигнутой или недостигнутой цели, из которых состоит "дерево" целей учебного предмета, обеспечивающей необходимую и своевременную коррекционную работу. Без таксономии целей не может реализоваться дифференцированный подход, ибо недостигнутая цель трансформируется в проблему, и тогда процесс обучения превращается в процесс её решения, который соединяет новую информацию, способы её получения и реализации в единое целое.

Концепция ориентации на развитие личности, как видим, окончательно вытеснила прежнюю тотализирующую концепцию формирования. Однако, во избежание возникновения терминологической путаницы среди педагогов, необходимо уточнить, что смена концепции заключалась не в отмене "запрета" на развитие, а в исключении упрощённой трактовки развития личности, характерной для традиционной педагогики.

При подмене идеи "развития" идеей "формирования" очевидным образом выпадает момент спонтанности: рост личности интерпретируется как управляемый извне (что, конечно, абсурдно и противоречит самой сути развития личности как её самодвижения). Сведение про-

цессов формирования личности к интериоризации (усвоению) социальных и предметных норм исключает витальные (прижизненные) и экзистенциальные отношения: космичность бытия человека, его слитность с природой, микрокосм его самости – всё это упраздняется во имя правилосообразного поведения. Завершающим шагом в этих подменах был переход к "школьной" доктрине развития как усвоения того, что когда-нибудь пригодится в жизни, при этом не оставляя места ни духовности, ни душевности, ни свободе выбора.

С учётом сказанного, процесс реализации новой концепции может быть рассмотрен как инновационный процесс. Инновационная деятельность – это деятельность по целенаправленному обновлению и преобразованию другой деятельности, деятельность по управлению развитием. Управление развитием означает процесс разработки и усвоения новшеств. Объектом управления в данном случае являются условия развития, которые не возникают естественным образом, а создаются внутри деятельности, видоизменяя внешнюю структуру и повышая эффективность.

Как справедливо отмечает К.С.Лисецкий (СМ.: Региональная программа развития и стабилизации школы. Самара, 1992), в учебно-воспитательном процессе инновационная деятельность складывается в результате сопряжения деятельности учителя и деятельности ученика. Сам термин "деятельность" в данном контексте понимается как воспроизводство и развитие сверхприродных (предметных, знаковых) условий бытия человека, культурное совершенствование среды обитания и социальных отношений. Таким образом, предметом деятельности учителя является не личность ученика, как это ранее было принято, а деятельность этого ученика, продуктом которой является его субъективное развитие.

Итак, внешние контуры содержания образования при дифференцированном обучении должны определять две непрерывно сопрягаемые структуры: структуру личности и структуру деятельности. Поэтому формы и методы обучения следует также относить к содержанию образования, рассматривая его как единство предметного и операционального содержания. Такой подход способствует положительному разрешению противоречия, с которым в первую очередь сталкиваются выпускники средней школы: противоречие между структурой учебной деятельности и структурой профессиональной деятельности.

Учебная информация должна быть обеспечена технологией обуче-

ния (гарантированным способом таксономии целей). Наряду со знаниями, ученик усваивает и способы их присвоения (технологии обучения), приобретает опыт осознанной предметной деятельности.

Однако опыт (основная составляющая содержания образования), который усваивает учащийся, включает в себя не только опыт предметной деятельности, но и опыт социальной деятельности, и опыт творческой деятельности. Только в случае, если будут представлены в учебной деятельности все три составляющие опыта, "пронизывающая" технологизация обучения будет иметь смысл.

Сторонники концепции формирования личности предполагали, что опыт социальной деятельности приходит к учащимся в результате функционального участия (функциональное распределение обязанностей) в сложных видах деятельности.

Концепция развития позволяет сделать этот процесс значительно более эффективным, если социальный опыт приобретает учащимся как межличностные и межгрупповые взаимодействия, в результате совместного решения многоуровневых проблем. При условии, что каждый равноправно участвует в формировании формировании целей, составлении программы, анализе результатов, корректировке последующих действий и имеет возможность отразить степень своего участия.

Учащиеся должны быть обеспечены знаниями по конфликтологии, социальной психологии, психологии совместной деятельности и общения, современными представлениями о мировом развитии человечества и путях его выживания. Только в этом случае индивидуальный социальный опыт приобретает некоторую структурную законченность.

Что касается опыта творческой деятельности, то здесь необходимо провести четкое различие творчества - адаптации (вынужденного творчества как поиска выхода из затруднительного положения, спровоцированного учителем) и творчества по убеждению, мотивированного опережающим желанием учащегося преодоления своих возможностей (самостоятельного, целенаправленного поиска неповторимости в решении задачи, выходящей за пределы учебного процесса, за рамки только учебной цели; творчества, которое есть сугубо индивидуальный ответ на индивидуальные обстоятельства, хотя бы и с полным учетом условий поставленной задачи; творчества - как обновления собственного опыта, сознательного его преобразования, и наконец, творчества, которое через обучение решает жизненные проблемы). Поэтому образование нужно понимать как

процесс личностно образовательный, как процесс содействия развитию соответствующих форм личностной субъективности.

Целокупность этих форм - "философский камень" образования, где формирование познавательной культуры, эмоционального и волевого освоения действительности - основа раскрытия индивидуальности.

По степени учёта и возможности проявления "субъективности" в учебно-воспитательном процессе выделяют следующие подходы: возраст-ной, дифференцированный, индивидуальный (возможны и другие).

Известно, что возрастной подход предполагает учёт и использование в обучении и воспитании возрастных особенностей детей, подростков, юношей; дифференцированный - особенностей, характерных для реальных групп учащихся; индивидуальный - особенностей, присущих конкретному ребёнку, т.е. все эти подходы имеют в виду те или иные особенности воспитанников.

Личностно-ориентированный подход предполагает принципиально иное. Независимо от каких-либо особенностей педагог в каждом своём воспитаннике видит уникальную личность. Кроме того, он последовательно добивается, чтобы каждый его питомец в самом себе видел личность и считал себя таковой. И, наконец, он стремится к тому, чтобы каждый воспитанник видел равноправную личность в каждом из окружающих его людей.

Концепция развития личности изначально предполагает выход за рамки субъект-объектной формы построения взаимоотношений участников образовательного процесса. Подобного "выхода" нет и не может быть (сколько бы заклинаний по этому поводу не произносилось) в рамках традиционного понимания образования.

Как правило, ранее содержание образования должно было быть непременно усвоено в том виде, в котором было предъявлено "Объекту". При этом самостоятельность объекта расценивалась как помеха в ходе реализации учебной цели. Существование "субъекта" предполагалось и провозглашалось, но всякий раз "выносилось за скобки" учебного процесса. Цели обучения однозначно навязывались. Оценки возможностей учащихся сводились к стихийной диагностике. Обязательная активность личности в процессе обучения характеризовалась и обуславливалась модусом долженствования.

Личностно-ориентированный подход - как высший уровень дифференцированного обучения, невозможен без гуманизации и гуманитаризации как процесса, так и содержания образования. Речь идет не только о

сфере взаимоотношений "учитель-ученик", "ученик - ученик" и т.д., не только о введении дополнительных предметов гуманитарного цикла, речь идёт о духовном мире как проблеме личностной целостности растущего и развивающегося ребёнка.

Термину "духовный мир" отдаётся предпочтение перед понятием "сознание", поскольку он позволяет охватить также и подсознание человека, и то, что фактически является надсознанием.

Гуманизация и гуманитаризация образования могут быть правильно и достаточно глубоко поняты, если проанализировать их цели и сущность на фоне общественно-исторических процессов в сочетании с конкретными условиями сегодняшнего дня.

Общественный прогресс - достижение человеческой цивилизации являет собой результат того, что принято называть функциональным разделением труда, или, по-другому, процессом специализации и дифференциации профессиональной деятельности человека. Общепринято также, что конкретно-исторические формы духовного мира людей возникали по ходу его развития и тоже не без воздействия процессов специализации и дифференциации. Однако, при этом сам духовный мир человека не претерпевал сколько-нибудь заметного раздробления: нравственное, познавательное и эстетическое существовали в нём слитно, в единстве. Понятия "истина", "мораль", "красота" воспринимались либо как части, либо как характеристики духовного мира личности.

В то же время специализация и дифференциация производства продолжали повышать его эффективность. Под натиском такого аргумента духовное производство позволило себе воспользоваться данным принципом, что привело к созданию и усилению центростремительных процессов между составляющими его частями, а затем к разрыву и обособлению каждой из них. На определенном рубеже истории возникновения "чистых форм" науки, искусства, идеологии (под видом морали) раскололи внутренний мир человека, порушили душевную гармонию его личности. Познавательное, нравственное, эстетическое - стали едва ли не полностью автономными сферами духа, правда, получив при этом возможность более свободно и быстро развиваться. К сожалению, как и в разделении труда материального, дифференциации духовных сфер обернулись значительными издержками, например, утратой деятелями личностной многогранности, интенсивное развитие профессиональной однобокости, степень которой оказывалась тем большей, чем выше

был класс специалистов.

На современном этапе дифференциация и специализация в своём развитии зашли так далеко, а качество продукции духовного производства достигло такого уровня, что ребёнок в начале своего приобщения к общечеловеческой культуре не в состоянии установить равноценные взаимосвязи между сменяющимися друг друга духовными сферами бытия. Если взрослые ещё как-то способны критически оценивать предлагаемые им те или иные отдельные формы поведения или духовные ценности, то ребёнок, в силу просто неопытности, способен лишь непосредственно перенимать то, что предлагается в качестве образца. Там, где взрослые в случае необходимости в поисках компромисса могут приобрести вынужденные "защитные" модели поведения, дети вынуждены усваивать мотивы, ориентиры, установки...

В связи с этим перед педагогом встант вполне конкретные и актуальные вопросы: как объяснить ребёнку отношение к истине, которая способна уничтожить мир? Как воспринимать высочайшие достижения в сфере искусства, если они "обслуживают" дурную мораль? Как перенимать образцы моральной стойкости, если они проявляются вопреки истине и т.д.?

Сегодня в нашей стране эта проблема стоит весьма остро. Совсем недавно мы были свидетелями и даже участниками сочетания возвышенных идеологических принципов с ошибочными, а чаще просто ложными знаниями об обществе (характерная черта тоталитарных государств).

Названный круг проблем относится к проблемам духовно-практическим. Все они могут быть объединены в одну суперпроблему: как восстановить утраченное единство духовного мира человека? Более конкретно в сфере образования эта проблема формулируется следующим образом: как добиться того, чтобы в процессе духовного становления человека все основополагающие начала были бы представлены общечеловеческими ценностями в классическом единстве: "Истина", "Добро", "Красота". Говоря строго научным языком, в единстве категорий всеобщего, общего и единичного (индивидуального), связующих в одно целое понятия "Вселенная", "Общество", "Личность".

Гуманизация и гуманитаризация – это не печаль по утраченной целостности человека, а условие его внутриличностного обустройства, не менее важного, чем обустройство внешнее.

Назначение гуманизации и гуманитаризации – соединять Разум,

Волю и Чувство в духовном развитии человека.

Организация условий развития и саморазвития ребёнка, гуманизация и гуманитаризация образования оказывают существенное влияние на протекание процесса социализации. В качестве одной из движущих сил социализации выступает все более обостряющееся противоречие между индивидуальными устремлениями учащихся и их реальными (в том числе материальными) возможностями и способностями в получении желаемого уровня образования, т.е. противоречие между сферой мотивации и сферой возможностей (способностей). Содержание образования при дифференцированном обучении может выполнять роль механизма разрешения данного противоречия.

Путей для этого может быть несколько:

- гибкая структурная вариативность содержания образования;
- вариативность выбора формы и "ступенчатости маршрута" получения образования;
- возможность выбора индивидуального темпа (затрат времени) обучения;
- вариативность выбора уровней трудности и сложности учебного материала; вариативность технологий получения знаний.

Как видим, понятие дифференциации обучения в содержательном плане оказывается шире традиционно сложившихся представлений.

Такой подход потребует определённой вариативности функций преподавателя, а значит, и вариативности в способах и средствах его деятельности. Всё это в конечном счёте можно объединить в одно понятие "поливариантность".

К.С.Лисецкий даёт чёткое определение понятию "поливариантность", включая в него:

- максимальное обеспечение каждому человеку свободы выбора в образовательной сфере;
- всевозможные методы обучения свободному, созидательному, ответственному выбору;
- условия повышения ответственности каждого учащегося за собственный выбор, как реальное и конкретное содействие порождению и развитию субъектности и личностной ответственности за собственные действия.

Интересны и условия реализации принципа поливариантности, выделенные К.С.Лисецким:

- гибкая структурная вариативность содержания образования;
- вариативность выбора формы получения образования;
- вариативность индивидуального темпа обучения, уровня трудности и сложности.

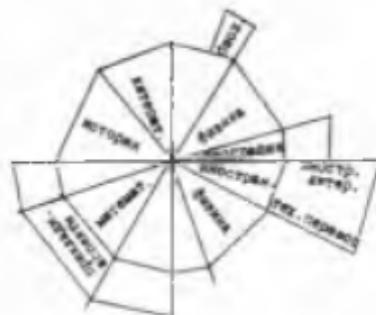
Рассмотрим каждое из этих условий.

I. Гибкая структурная вариативность содержания образования.

Композицию содержания образования имеет две составные части: общую, универсальную, базовую; вариативно-специализированную.

Общая соответствует госстандарту и является условием преемственности образования; вариативная - обслуживает маркетинговые тенденции образования (индивидуальные и социальные колебания образовательных потребностей и запросов).

Композицию содержания образования удобно представить в виде сегментированной "рошавки", где средняя часть - композиция базового образования (общекультурная структура личности), а лепестки - периферийная часть - специализированное. Сочетание и количество "лепестков" - сегментов может быть различное в зависимости от выбора, возможностей и способностей учащихся.



Размер сегмента зависит от того, какую часть содержания образования он отражает. Большие сегменты соответствуют предметным циклам или курсам, меньшие, располагающиеся внутри больших - учебным дисциплинам и предметам. Средняя часть (внутренний круг) - аналогичная во всех общеобразовательных школах; состав периферической части (внешнего сегментного кольца) зависит от творчества и предприимчивости педагогического коллектива учебного заведения.

Внутренний круг предположительно ориентировочно занимает около 70% учебного времени, соответственно- периферической - около 30%. Сочетание сегментов, выбранных учащимися для усвоения, может быть различным, но в суммарной композиции должно соответствовать определённому минимуму. Периферические спецкурсы могут быть различной продолжительности, поэтому их можно комбинировать как параллельно, так и последовательно. Таким образом обеспечивается вклад каждого учащегося в конструирование индивидуализированной структуры содержания образования.



Как уже говорилось, циклы предметов объединяются в большие сегменты, которые подразделяются на меньшие сегменты курсов, а те, в свою очередь, на дисциплины и предметы. Если условия школы позволяют, то целесообразно создавать внутрисегментные и межсегментные интегральные и дифференцированные курсы. Единственное, что необходимо - это сохранение целостности модели содержания образования.

Как подтвердили исследования К.С.Лисенко, количество свободно выбираемых предметов (свободная дифференциация) с переходом из класса в класс должно увеличиваться, а количество обязательных сокращаться. То же самое касается учебного времени. Таким образом, возможности выбора постепенно расширяются.

Для эффективной реализации такой модели (в условиях поливариантности) наиболее оптимальным принципом организации деятельности педагогического коллектива можно считать кафедральный, когда каждая школьная кафедра отвечает за обеспечение своего сегмента

содержания. Степень кафедрального дробления зависит от условий и возможностей школы.

2. Вариативность выбора формы получения образования

Согласно ранее изложенному, учащемуся должно быть предоставлено право выбирать ту или иную форму получения образования: очную, вечернюю, заочную, экстернатную или смешанную. Это потребует изменения ряда функций учителя. Если ранее главной функцией педагога была репродуктивная, т.е. трансляция (ретрансляция) содержания образования в условиях классно-урочной системы, то теперь учитель должен владеть методами педагогического руководства самостоятельной деятельностью учащихся. Объем таких функций, как координационные, диагностические, консультативные и т.п., значительно возрастает, а значит, изменятся и требования к качеству исполнения этих функций.

3. Выбор индивидуального темпа обучения, уровня трудности и сложности

Введение различных форм получения образования и свободных рамок прохождения того или иного курса означает, что ученики, в зависимости от скорости прохождения материала, могут проходить курс в целом за разное количество часов.

Критерием изученности пройденного материала является система контрольных работ и заданий. Учебный курс подразделяется на определённые блоки или модули, считываясь за которые ученик получает возможность продвигаться дальше.

Контроль за интенсивностью прохождения материала осуществляется, как правило, с помощью балльной системы. При этом выполнение заданий различной степени сложности определяет различное количество баллов. Обеспечение выбора по уровням сложности и трудности учебного материала позволяет повысить педагогическую диагностичность как преподавания, так и усвоения учебного материала, облегчает руководство самостоятельной внеурочной работой учащихся, формирует у них навыки самостоятельной деятельности.

Подразделение учебного курса на блоки или модули осуществляется посредством расчленения его на концептуальные единицы, либо на проблемные единицы. В основе блочного деления лежат отдельные самостоятельные фрагменты учебного материала. Каждый блок и модуль конструируется (логически и методически упорядочивается) на нескольких уровнях трудности и сложности.

Учащиеся в зависимости от интересов, направленности, уровня притязаний, способностей самостоятельно выбирают тот или иной уровень, однако не ниже минимального для данного предмета или темы.

Учебный модуль – это обеспеченный на нескольких уровнях (трудности- сложности) технологический фрагмент – пакет учебного материала, включающий целевой, содержательный и методический и контрольный тексты, который может быть использован учащимися для самостоятельной подготовки, переподготовки или в процессе самообразования. Конструирование модулей ведётся на соответствующих кафедрах.

При рассмотрении учебно-воспитательного процесса как инновационного, построенного на основе дифференциации, предполагается, что изменения в содержании образования произойдут не только внешние (структурные или организационные), но и внутренние, связанные с логической и практической дифференциацией и интеграцией конкретного учебного материала. Речь идёт о целесообразности замены традиционной тематической группировки учебного предмета концептуализацией и проблематизацией его непосредственно содержательной части.

Учебный материал рассматривается в данном случае не как фрагментарный комплект информации, а как система, представленная в виде "дерева проблем", проблем, с решением которых учащийся сможет справиться после того, как освоит учебный предмет. Таким образом, сами предметные знания учащегося – это свёрнутые идеальные модели его деятельности, достигающие в каждый конкретный момент времени определённой степени совершенства и необходимые для решения проблем определённого вида и уровня. Тогда образовательный стандарт нужно понимать как соответствующий уровень индивидуальной подготовленности учащегося, позволяющей ему успешно решать нормативный перечень проблем. В таком случае знания, предъявляемые учащемуся в процессе обучения, перестают быть знаниями – "хранилищем", знаниями – "вообще", поскольку им придётся становиться видом активного индивидуализированного средства социализации, более того, средством развития личности за счёт "оспособления" её задатков и склонностей.

Обобщённый перечень ключевых проблем, соотносимый с образовательным стандартом, предлагается предметным кафедрам учебных заведений.

На базе основной структурной композиции так называемого "дерева проблем" предмета учитель и учащиеся непосредственно в учебном процессе, в совместном творчестве создают дополнительные проблемные перечни ("ветки" и "листья"), которые способствуют индивидуализации обучения и развитию личностной субъектности каждого участника. "Дерево проблем" служит ориентировочной основой деятельности как учителя, так и учащихся. Оно позволяет обозначать уровни трудности и сложности отдельных "ветвей", может выполнять роль контурной карты учебного предмета или рабочего плана, служить структурно-логической схемой или опорным сигналом.

Учащийся может отмечать на своём "дереве" достигнутые уровни решения соответствующих проблем, вести прямо на нём свой собственный "сетевой график" продвижения в предмете, прослеживать образовательную эффективность и вести "образовательную экономику", т.е. учиться выбирать, распределять, координировать и контролировать собственные временные ресурсы и затраты. Учитель на основе проблемного предметного дерева сможет соотносить планируемый и достигнутый уровень образовательных целей и эффектов, т.е. сопоставлять "дерево проблем" и "дерево целей", причём недостигнутые цели формулировать как новые проблемы и вносить их в структуру дерева.

Учебный материал, структурированный таким образом, изначально предполагает возможность организации субъект - субъектных отношений между учителем и учеником, способствует диалогизации учебно-воспитательного процесса. Инновационная деятельность диалогична по своей основе. Диалог "вмонтирован" в механизм её осуществления. В данном случае необходимо понимать, что диалог - это не разговор о предмете, а общение с предметом, и в этом качественное отличие традиционного обучения от инновационного; это диалог с природой, с Культурой, с другим человеком, с самим собой, диалог проблем, концепций, позиций, точек зрения.

Диалогические отношения возможны только в случае, если их полюсами являются личности. Диалог - это схождение свободных личностей, средство внутриличностного строительства, основа рефлексии и саморегуляции, условие возникновения и развития "Я-концепции".

В качестве универсального способа освоения учебного предмета в структуре проблемного дерева рекомендуется "диалог проблем". "Диалог проблем" - основа и метод связи между элементами "дерева

проблем", что обуславливает единство формальной логики и интуиции учащегося в процессе теоретической (академической) работы с учебным материалом. Посредством "диалога проблем" достигается сопряжение концептуальных единиц учебного предмета: каждая отдельная проблема может быть рассмотрена с точек зрения различных теорий, концептуальных подходов, гипотез, т.е. сама выполнять роль связи, контекста или точки пересечения различных теоретических представлений.

Не вызывает сомнений, что от того, как и какой учебный материал выбирается учителем для работы на уроке (или для подготовки учебного модуля), как композиционно организуется этот материал и как предъявляется учащимся для работы в условиях ограниченного времени, существенно зависит образовательный эффект и образовательный потенциал учебно-воспитательного процесса – составной части общего процесса социализации.

Если вспомнить о мировой тенденции, которая была ранее определена как "информационный взрыв" (лавинообразное увеличение объёма информации), и соотнести её с явно непропорциональным изменением количества учебного времени, отводимого на усвоение этой информации, то можно уверенно предположить, что проблема отбора учебного материала в информационных "океанах" будет и в дальнейшем усложняться.

В связи с этим необходимость поиска и разработки приемлемых и рациональных форм организации и способов интенсификации учебного процесса будет всегда актуальна.

ФОРМЫ И ВИДЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Схематично классификацию форм дифференциации обучения на основе подхода к способам формирования групп учащихся, составу и численности школьников в них можно представить следующим образом:

Группы учащихся	Принципы комплектования	Формы дифференциации
Традиционная классная система	По случайным принципам	Уровневая
Факультативные занятия, кружки	По интересам и склонностям	Гибкая (элективная) и уровневая
Профессиональные классы, ПТУ	По интересам, склонностям и проектируемой профессии	Жёсткая (селективная) и уровневая
Классы с углубленным изучением предметов, ССУЗ	По интересам, склонностям, проектируемой профессии и достигнутым успехам и способностям	Жёсткая (селективная) и уровневая
Индивидуальные занятия с одарёнными школьниками	По интересам, достигнутым успехам и способностям	Индивидуализация

Следует, на наш взгляд, раскрыть некоторые аспекты данной классификации.

Обычно (в советской школе) выделяли внутреннюю и внешнюю дифференциацию. Под внутренней понимали различное обучение детей в достаточно большой группе учащихся (классе), подобранной по случайным признакам (иначе говоря, дифференциация без выделения стабильных групп, но дифференцированный подход к учащимся внутри группы). Эта форма основана на возможно более полном учёте индивидуальных и групповых особенностей учащихся. Она предполагает:

- вариативность темпа изучения материала;
- дифференциацию учебных заданий;
- выбор разных видов деятельности;

-определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

При этом не только возможно, но и целесообразно разделение учащихся на мобильные, гибкие, подвижные группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и различными методами.

Особенностью внутренней дифференциации на современном этапе является то, что она направлена не только на детей, испытывающих определённые трудности в обучении (что имело место и раньше), но и на одарённых детей.

Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учёта индивидуальных особенностей учащихся (т.е. дифференцированный подход), так и в форме системы уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения. Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательных требований.

Идеально, на наш взгляд, осуществляется внутренняя дифференциация в классах, где преподаёт известный педагог В.Ф.Шаталов.

Когда в класс приходят посетители, он просит их назвать три цифры и вызывает к доске только тех, кого назвали гости (цифра - номер по порядку в журнале). Так он показывает детям, что для него все равны.

Когда он даёт задания на дом, он всем называет одни и те же номера задач: все ученики для учителя равны. Но дети имеют право сами выбирать, какая задача им под силу.

Когда идёт контрольная, то на первых порах Виктор Фёдорович ходит по классу и без стеснения подсказывает решение слабым. В результате все получают хорошие отметки, слабые довольны, но с каждой контрольной подсказывать приходится всё меньше и меньше.

Когда на доске решают задачу, Шаталов не разрешает записывать, но всем даёт эту задачу на дом. В результате даже самые слабые получают хорошие отметки.

Когда надо отвечать теоретический материал, ученикам разрешается предварительно написать конспект на доске и отвечать по конспекту. Поэтому и слабые отвечают не затрудняясь.

Одним словом, Виктор Фёдорович всё время подсказывает слабым, но так, что они не чувствуют его особого внимания. Конечно же, в классе есть и сильные, и слабые, но в достоинстве все равны.

И никогда Виктор Фёдорович не даст карточку с трудной задачей одним и с лёгкой – другим. Это унижает детей.

Эти наблюдения приводятся в газете "Первое сентября" (1993, № 14). Однако, на наш взгляд, в опыте В.Ф.Шаталова нельзя выделить алгоритма, годного в условиях реальной практики массовой школы.

Более продуктивными нам представляются идеи К.С.Лисецкого (см.: Региональная программа развития и стабилизации школы. Самара, 1992).

Он исходит из того, что организация отбора и предъявления учащимся учебного материала – одна из наиболее сложных проблем содержания образования, которую можно сформулировать следующим образом: как практически, логически, оптимально отобрать, организовать и предъявить учащимся конкретный дискретный, концептуально-структурированный фрагмент (единицу, порцию) учебного материала, согласуя в ней принципы преемственности, информационной значимости и возможности выбора с усвоением опыта предметной, социальной и творческой деятельности на основе гуманизации и гуманитаризации учебного процесса и рационального познания, без значительной перегрузки учителя.

По сути дела вопрос упирается в поиск оптимальных методов селективной группировки учебного материала в условиях прогрессирующего роста информационного производства.

В качестве одного из перспективных направлений в решении данного вопроса (наряду с другими, а не за счёт других) рекомендуется использование проблемно семантических инвариантов (проблемно-семантических матриц). Проблемно-семантический инвариант (ПСИ) представляет собой матрицу, строками которой являются различные значения предмета изучения (не путать с учебным предметом), а столбцами – временные характеристики этого предмета: прошлое, настоящее, будущее.

Предметом изучения могут быть: физическое тело, свойство, формула, условие, образ, представление, взаимосвязь, абстракция, система, класс явлений, концепция, частное или общее решение проблемы "дерева проблем" и т.д. и т.п.

Минимально обязательное количество строк (значений) – три. Во-первых, необходимо показать учащимся возможности использования предмета в повседневной жизни, или значение предмета в повседневной жизни; во-вторых, возможности предмета как средства системной организации пространства (материального, социального, духовного); в-третьих, показать предмет как представителя определённой ментальности (менталитета), т.е. социокультурно представленного, бесконечно возможного бытия и понимания этого бытия.

Таким образом, в строках фиксируются, а затем разрешаются с учащимися три проблемы: проблема функционального использования, системной идентификации предмета и проблема ментальной представленности предмета.

В левом и среднем столбцах матрицы фиксируется прошлое и настоящее состояние каждого значения предмета. Правый столбец – "Будущее" – может заполняться в совместном творчестве с учащимися на уроке, в процессе усвоения предметного опыта и решения поставленных проблем или задаваться на дом в качестве самостоятельной творческой работы.

Работая с предметом на оси времени (прошлое, настоящее, будущее) учащиеся постигают сотрудничество не только как конкретное функциональное взаимодействие, но и как сотрудничество со своими предшественниками, сотрудничество поколений, постигают диалектическую связь между вчера – сегодня – завтра.

Проблемно-семантический вариант может быть представлен в виде:

Прошлое	Настоящее	Футурологическое прогнозирование
Ретроспективный анализ	Проблема повседневного функционального использования предмета	?
	проблема организационно-системного использования предмета	?
	Проблема ментальной представленности предмета. Предмет как идея	?

Стрелками указана последовательность работы с учебным материалом. Учитель должен чётко определить предмет изучения и заполнить таблицу в соответствии с предлагаемой логикой.

ПСИ может быть использован в качестве средства контроля и коррекции знаний учащихся. Достаточно оставить незаполненными некоторые клетки матрицы, и её можно будет предлагать учащимся в качестве контрольной или даже курсовой работы. Составленная соответствующим образом контрольная работа позволяет учителю диагностировать учащегося по общей и специальной информированности, по уровню социализации, по профориентации и по индивидуально-личностным особенностям.

Внешняя дифференциация – создание на основе определённых принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых различаются как содержание образования, так и предъявляемые школьникам учебные требования.

В разных странах в основном используются два способа внешней дифференциации:

- 1) на определённой ступени (обычно, на старшей) школа разветвляется на отдельные области знаний (например, на гуманитарный, физико-технический и естественно-научные потоки);
- 2) к обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы.

Возможны также различные комбинации этих способов. Иначе говоря, внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе стабильного, общего для всех ядра образования).

Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью их максимального развития в избранном направлении.

Важно, на наш взгляд, критический анализ элективной системы в других странах, ибо мы лишь подступаем к ней.

Система выбора учащимися предметов для изучения возникла, к примеру, в американской школе в начале XX века. Небольшая при

своём зарождении, элективная программа разрасталась с увеличением числа учащихся в средней школе и уменьшением процента продолжающих обучение в вузах.

Перестройка школы последних лет несколько изменила элективную программу: сократился её объём, изъяты сугубо утилитарные курсы типа "Внешний вид молодого человека" и т.п. В периодически издаваемых "Обзорах американского образования" перечень предметов и курсов, предлагаемых на выбор средними школами США, занимает несколько страниц. Трёхлетняя элективная программа типичной "всеохватывающей" школы состоит из 80-100 курсов. Часть их - разнообразие традиционных предметов средней школы. Появление этих курсов вызвано необходимостью повысить уровень преподавания для интеллектуальной элиты или, наоборот, приспособить содержание предмета к уровню "неспособных". Так, под общим названием "математика" существует 10-11 курсов: элементарная алгебра, общая математика, геометрия, теория вероятности и статистика, дифференциальное обучение исчислению, математика повышенного уровня, коммерческая арифметика, арифметика потребителя и т.д.

В безбрежном море необязательных предметов и кажущейся свободе (выбирай, что тебе интересно) существует строгий порядок выбора, который регулируется консультантом. Он руководит "помещением" ученика на тот или иной профиль, он определяет его программу обучения. При этом он должен руководствоваться интересами и способностями ученика, выявленными с помощью интеллектуальных тестов, его учебными успехами и заключениями учителя. Школы в своих справочниках доводят до сведения родителей и учащихся: "Учащиеся размещаются по классам так, чтобы они учились со сверстниками одинаковых с ними способностей и успеваемости. Окончательное решение о распределении выносит администрация по согласованию с учителем. Это решение основывается на тщательном изучении результатов тестов способностей и учебных успехов, а также на суждении учителей".

Старшеклассников неоднократно тестируют с помощью интеллектуальных тестов и объективных тестов успеваемости. Между ними, как правило, нет противоречия, как и между данными "IQ" и школьными оценками учащихся. Учащиеся, получившие высокий коэффициент умственной одарённости ещё в начальной школе, занимаются по насыщенным программам, к ним предъявляются высокие требования, их по-

опирают к занятиям, и тем самым обеспечивается высокая успеваемость.

Элективные предметы делятся на основные и второстепенные. С помощью первых производится определение программ обучения. Программа "ориентированных на колледж" составлена на основе требований высших учебных заведений и, как минимум, должна включать дополнительно к обязательным английскому языку и обществоведению: иностранный язык (3-4 года изучения), математику (2-4 года), естественно-научные предметы (2-4 года). Более детальная дифференциация внутри академического профиля зависит от конкретного вуза, в который собирается поступать школьник.

Программа академического профиля настолько строго определена, что она почти не допускает свободного выбора из второстепенных элективных предметов, к которым относится музыка, изобразительное искусство и физкультура.

Такой же определенной является программа практической подготовки тех учащихся, которые не продолжают образование после средней школы. Их курс обучения состоит из последовательного цикла предметов, готовящих их к работе в сфере обслуживания, в промышленности или сельском хозяйстве. Девушка, готовящаяся к работе в качестве секретаря, в дополнение к обязательным предметам будет иметь: машинопись (2 года), стенографию (I год), основы бизнеса (I год), делопроизводство (I год), практику (I год), иностранный язык (2 года). Эта программа допускает в качестве свободного выбора всего I-2 курса, которыми обычно являются моделирование одежды или какой-нибудь второстепенный элективный курс.

Несколько более свободными в смысле выбора предметов являются те учащиеся, которым не рекомендован академический профиль, но вместе с тем, они не готовятся и к конкретной практической деятельности. Это учащиеся так называемого общего профиля. Их программа может включать некоторые дополнительные общеобразовательные предметы (общую математику, деловой английский язык, иностранный язык). Кроме того, они смогут выбрать ряд курсов из второстепенной элективной программы. Это даст им право поступить в полувысшие учебные заведения или в четырехлетние общественные колледжи, принимающие всех закончивших среднюю школу независимо от программы обучения.

По мнению американского педагога Уильяма Глассера, деление на гомогенные - однородные группы по способностям не оправдывает себя

не только потому, что здесь страдают учащиеся, оно оказывает пагубное, разрушительное воздействие и на учителей. Когда дети объединены в классы по способностям, учителя нередко с раздражением относятся к попыткам отстающих учащихся добиться большего. С точки зрения такого учителя, слабому ученику, который предположительно не обладает нужной мотивацией к учебе, незачем менять свой "способ существования". Это печальное обстоятельство было выявлено в результате исследования этого "самореализующегося пророчества", которое проводилось в течение семи лет в начальной школе, расположенной в пригороде Сан-Франциско, где население состоит в основном из низших слоев общества.

Исследователи Р.Розенталь и Л.Джекобсон наугад отобрали по 5 учеников из каждого класса. После того как учащимся были предложены специальные тесты, призванные определить вероятность академического успеха в будущем, проверяющие как бы между прочим сообщали учителям, что отобранные для тестирования дети способны сделать резкий рывок вперед. На самом деле потенциал этих учащихся был ничуть не выше, чем у всех остальных. Результат оказался совершенно неожиданным. Успеваемость этих учащихся действительно резко возросла как в сравнении с другими детьми, так и безотносительно чужих успехов. Исходя из наличия прочих равных условий, вывод напрашивается сам собой: каким-то образом ни на чем не основанное пророчество сбылось, благодаря новому отношению учителей к детям. Учителей воодушевило известие о том, что в привычно сером классе есть несколько способных детей. В результате наряду с запрограммированным успехом якобы перспективных детей произошел заметный сдвиг в учебе и у всех остальных учащихся этого же класса.

Это то, что касается внешней дифференциации обучения в американской школе,

В Российской же различают также профильное и углубленное обучение. Различие между ними лежит в основном в степени специализации и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников. Углубленное изучение предполагает достаточно продвинутый уровень подготовки учащихся, который позволяет достичь высоких результатов и вместе с тем ограничивает число учащихся. Профильное же обучение представляется более демократичной и широкой формой дифференциации школы на этой ступени. Здесь потери учебного времени ради профилирующих предме-

тов компенсируются за счёт общего сокращения учебной нагрузки.

В настоящее время в школе используются, как правило, две формы внешней дифференциации:

- факультативные занятия;
- классы с углубленным изучением отдельных предметов.

Содержание предмета, изучаемого углубленно, не должно принципиально отличаться от курса этого предмета в обычных классах. Углубленное изучение должно достигаться главным образом не путём введения новых разделов, а за счёт глубины усвоения материала.

Основные принципы, на которых строится дифференцированное обучение, таковы:

- формирование опоры, предусматривающее, что все учащиеся независимо от способностей должны пройти этап овладения опорными знаниями и умениями, т.е. обязательный уровень подготовки;
- учебный процесс не должен быть ограничен обязательными требованиями к результатам обучения ("ножницы" между уровнем обязательных требований и уровнем обучения);
- добровольность в выборе уровня усвоения;
- соответствие содержания, контроля и оценивания знаний учащихся уровневому подходу.

Видимо, одним из основных путей осуществления дифференциации обучения, которая может проявляться в различных формах, является формирование мобильных групп.

Исследования показали, что в преподавании профилирующих предметов при внешней дифференциации целесообразно часть материала излагать крупными блоками - лекционно. Такой способ применим для тем, требующих раскрытия ёмких по содержанию проблем. Главная задача лекции - вызвать интерес к материалу, возбудить творческую мысль, а не свести всё к сообщению готовых научных истин, которые следует понять и запомнить. Единый блок лекций позволяет построить логическую цепь понятий, создать целостную картину знаний. Домашние задания по всей теме предлагаются в начале её изучения на первой лекции. К концу изучения темы учащиеся должны сдать зачёт - домашнее задание. Это в известной мере способствует разгрузке учащихся, воспитанию самодисциплины.

Особая роль принадлежит самостоятельной работе. В общем бюджете времени программами по профилирующим предметам на неё отводится 30-35% учебного времени. Самостоятельные занятия практи-

ческого характера могут предшествовать изучению теоретического материала, совпадать с его изучением или следовать за ним. Сюда относятся лабораторные работы и практикумы, исследовательские виды деятельности, а также работа со справочной, научной и научно-популярной литературой, в том числе периодической печатью.

Семинарские занятия – относительно новая для школы форма организации учебной деятельности. Семинары проводятся в конце изучения темы. Тему занятия определяет учитель. Он ставит вопросы и задания, подбирает литературу для самостоятельной работы, определяет форму руководства самостоятельным учением, контролирует учащихся, оказывает им необходимую помощь, проводит консультации. Составляя вопросы и задания к семинару, педагог исходит из требований индивидуально-дифференцированного подхода, каждое из разнообразных заданий чётко формулирует.

Консультации обычно проводятся после уроков. По окончании ряда тем организуются итоговые зачётные занятия, которые включают решение теоретических вопросов и выполнение практических работ. Разнообразны формы проверки: индивидуальная беседа, выполнение задания группой учащихся с последующей беседой учителя с каждым из них. Цель групповой работы на уроке заключается не только в индивидуализации самостоятельности учащихся и повышении их познавательной активности, но и в создании положительного эмоционального психологического климата.

Очевидно, однако, что для дифференциации обучения необходимо и новое учебно-методическое обеспечение.

Целесообразно, на наш взгляд, остановиться на способе, называемом вертикальной дифференциацией, основанном на прохождении учебного курса в индивидуально различном темпе. В настоящее время он используется сравнительно мало пока в нашей стране, но у него хорошее будущее. В других государствах, особенно в США, вертикальная дифференциация получила достаточно широкое распространение прежде всего благодаря внедрению программированного обучения. Так, в США наиболее распространённой формой обучения в индивидуальном темпе являются так называемые школы без учебного года, где вся учебная работа организована так, чтобы школьники могли учиться в подходящем для них темпе.

Выделяют следующие виды вертикального дифференцирования:

I. Ретардация, или прохождение школьного курса в замедленном

темпе, — используется при повторении курса, а также во вспомогательных школах (для детей с расстройствами слуха, зрения, олигофренов). Нередко при этом учебная программа просто упрощается. Таким образом, при ретардации учитывается более слабая подготовленность и более низкий уровень развития ребёнка.

2. Повторение курсов обучения — задерживает развитие ребёнка на целый учебный год. Его цель — заставить отстающего ученика в течение года повторять учебные курсы, чтобы, таким образом, он получил возможность обучаться в следующем классе. Однако исследования показывают малую эффективность повторения курса обучения.

3. Акселерация — ускорение темпа обучения — пока что используется мало. В ряде же стран, особенно в США, применяется множество видов акселерации:

а) раннее поступление детей в школу, т.е. их принимают не на основании их возраста, а на основании школьной зрелости, которая трактуется как комплексное понятие, охватывающее умственную, социальную, эмоциональную и физическую зрелость.

Раннее поступление в школу оправдывает себя лишь в том случае, когда умственное развитие ребёнка значительно выше среднего, а остальные компоненты по крайней мере нормальные. В таком случае успеваемость ребёнка будет достаточно высокой. Не соответствует действительности мнение, что такие дети не могут приспособиться к коллективу старших по возрасту;

б) перескакивание через класс — организационно наиболее удобный вид акселерации для школы, но не для школьника. Желаящим даётся возможность самостоятельно усвоить курсы старшего класса, и, тем самым, пропустить этот класс. Школа помогает ему консультациями. Однако, этот вид акселерации требует от учащихся слишком большой самостоятельности, способствуя при этом поверхностному и неполноценному усвоению предметов. Пробелы обнаруживаются не только в знаниях учащихся, но, в основном, в их умениях. При перескакивании через класс недостаточно используется дополнительная литература, не решаются творческие задачи, не выполняются лабораторные работы. Такое "перескакивание" можно рекомендовать только особо одарённым учащимся, в случае, если другие возможности акселерации учебной работы отсутствуют;

в) школы и классы с ускоренным обучением создаются на уровне

как начальной, так и средней школы. Они предназначены для более сильных по умственным способностям учащихся. Например, создавались школы, где 6-летний курс проходил за 5 лет, или 8-летний - за 7 лет. В таком случае вся школа (класс) постоянно работает в более высоком темпе, чем обычная школа. Такой способ не требует от учащихся большой самостоятельности, но зато необходима гораздо большая выносливость, чтобы выдержать убыстренный темп. Исследования, проведенные в различных странах, показывают, что выпускники таких школ учатся в колледжах так же успешно, как и их сокурсники нормального возраста. Не обнаружилось также и социальной неприспособленности учащихся, обучающихся в более высоком темпе;

г) ускоренное прохождение отдельных предметов или групп предметов. С этой целью для особо способных учащихся (имеющих специальные способности в какой-то конкретной области) создаются специальные группы, которые обучаются отдельно в ускоренном темпе. Остальные предметы эти учащиеся изучают вместе со своими сверстниками в обычном темпе. Освободившееся время используется ими для изучения какого-либо дополнительного курса или для предварительного изучения курса ВУЗа;

д) предварительное изучение какого-либо учебного курса ВУЗа. Элементы этого вида ускоренного обучения содержатся уже в преддущем виде акселерации. Кроме того, используется ряд других приемов для убыстрения перехода в ВУЗ или для того, чтобы способствовать этому. Например, на старшей ступени средней школы параллельно с курсом средней школы группой учащихся изучаются какие-либо предметы, преподаваемые в ВУЗе. Иногда сотрудники вуза сами преподают наиболее способным ученикам средней школы какой-нибудь вузовский предмет, который соответствует жизненным планам учащихся, последующему выбору факультета ВУЗа: чтобы уже заранее способствовать их адаптации к обучению в высшей школе.

Акселерация считается принципиально полезной по следующим причинам:

- способности учащихся в результате большого умственного напряжения находят сильное применение;
- учащиеся выигрывают во времени и раньше получают свою академическую специальность;
- в экономическом смысле это полезно и для общества.

Спорным является вопрос о том, каким должно быть оптимальное использование акселерации. Некоторые исследователи считают, что темп должен быть таким, какой может выдержать ученик. Большинство специалистов полагают, что формировать учение можно лишь в течение 1-2 лет, в крайнем случае, в течение 3 лет. Очень быстрый темп ведет к поверхностному усвоению школьного материала и к слишком раннему поступлению в вуз, которое уже неизбежно порождает социальную и эмоциональную неадаптированность. Преобладает мнение, что предпочтительна умеренная акселерация, скомбинированная с так называемым "обогащением". Под термином "обогащение" подразумевается расширение и углубление школьного курса в пределах интересов и возможностей учащихся. Здесь, однако, речь уже должна идти о комбинации акселерации с другими формами дифференциации и индивидуализации обучения.

Что касается методов обучения при дифференциации, то они должны опираться на деятельностное начало. Это выражается в большой доле самостоятельной работы учащихся с литературой при изучении нового материала, решении задач, выполнении экспериментальных и творческих заданий; в интенсификации обучения за счет лекционно-семинарской системы, введения тематических зачетов, в усилении индивидуальной работы преподавателя с учащимися как на уроках, так и во внеурочной работе; создании особой атмосферы доверия, сотрудничества, настроя на ученика, длительную умственную деятельность и труд.

Нынешний всплеск интереса к проблеме дифференцированного обучения, множество школ и классов, внедряющих этот подход к ученику внушают надежду на будущее улучшение состояния нашей школьной системы.

1. Айзени Г. Проверьте свои способности. М., 1972.
2. Алешинцев И. История гимназического образования в России. С.-Пб., 1912.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982 - Т. I,2.
4. Антропова М.В., Манке Г.Г., Кузнецова Л.М., Бородкина Г.В. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка // Педагогика, 1992. № 9, 10.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
6. Боговявленская Д.В. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов - на - Дону, 1983.
7. Бодалев А.А. Психологическая диагностика способностей. М.: Изд-во МГУ, 1987.
8. Вессель Г. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М., 1959.
9. Вицлак Г. Основы психодиагностики // Психодиагностика: теория и практика. М., 1986.
10. Воскресенская Н.И. Дифференцированное обучение в школах Англии / Советская педагогика. 1988. № 12.
11. Гайда В.К., Захаров В.П. Психологическое тестирование. Л., 1982.
12. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М.: Просвещение, 1991.
13. Гуревич Н.М. Школьный тест умственного развития (ШТУР): методические рекомендации к работе с тестом. М.: Изд-во АПН СССР, 1987.
14. Джуринский А.Н. Экспериментальные школы Западной Европы и США /Советская педагогика. 1990. № 4.
15. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. М.: Педагогика, 1987.
16. Дреер А.М. Преподавание в средней школе США. М.: Прогресс, 1983.
17. Дубровина И.В. Методы выявления индивидуально-психологических особенностей младших школьников//Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988.

18. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. М.: Педагогика, 1987.
19. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М., 1978.
20. Кантерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
21. Кривцун А.В. Школа в дореволюционной России/Советская педагогика. 1992. № II.
22. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. М., 1960.
23. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1978.
24. Магомедов Н.М. Неизвестная школа. Самара, 1993.
25. Малькова З.А. Современная школа США. М.: Педагогика, 1971.
26. Малькова З.А., Вульфсон. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М.: Просвещение, 1975.
27. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М.: Просвещение, 1983.
28. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети / Вопросы психологии. 1988. № 4.
29. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. М.: Просвещение, 1989.
30. Меньшикова Е.А. Московская городская начальная школа / Начальная школа. 1992. № 4.
31. Методика психодиагностики в спорте: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1990.
32. Михайлова М.В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века. М., 1986.
33. Никандров Н.Д. Школьное дело в США: перспектива 2000 г. / Советская педагогика. 1991. № II.
34. Общая психодиагностика / Под ред. Бодалева А.А., Столина В.В. М., 1987.
35. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России. М., 1982.
36. Острогорский А.Н. Наблюдения Альфреда Бине над счетчиком Жаком Иноди / Педагогический сборник. 1983. № 4.
37. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. М.: Педагогика, 1991.
38. Платонов К.К. Психологический практикум. - М.: Высшая школа, 1980.

39. Развитие и диагностика способностей / Под ред. Дружинина В.Н., Шадрикова В.Д. М.: Наука, 1991.
40. Региональная программа развития и стабилизации школы / Под ред. Магомедова Н.М. Самара, 1992.
41. Ремезова И.И. Дифференциация обучения в средних школах Франции / Советская педагогика. 1986. № 6.
42. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Педагогика, 1959.
43. Соловьева И.С. Школа и педагогическая мысль в России в I половине XIX в. М.: Учпедгиз, 1958.
44. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Голубевой Э.А. - М.: Педагогика, 1989.
45. Стоунс, Эдвард. Психопедагогика. М., 1984.
46. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.
47. Теплов Б.М. Способности и одаренность. М.: Педагогика, 1985.
48. Юркевич В.С. Светлая радость познания. М.: Знание, 1977.

ОБ ИСТОРИИ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ В РОССИИ

Развитие в настоящее время сети новых учебных заведений - лицеев, колледжей, гимназий - подтолкнуло к своему второму рождению частные школы, которые возникают не только в Поволжье, но и практически по всей России.

Можно выделить два главных побудительных мотива в деле создания частных образовательных учреждений. Во-первых, частная инициатива, которая и в дореволюционной России представляла собой "отдушину" для педагогов - новаторов, в настоящее время должна призвать под свои знамена все те лучшие силы, что имеются на сегодняшний день в учительской среде. Большая свобода и независимость несомненно станут тем магнитом, который притянет наиболее талантливые кадры к частным школам.

Нетрудно привести массу примеров того, насколько чаще в царской России можно встретить неординарного, творчески работающего педагога в частном учебном заведении, чем в казенном. Наиболее весомыми в этом смысле являются слова человека, которого трудно заподозрить в симпатиях к "просветительским лавочкам" (так чиновники Наркомпроса именовали частные школы в годы Советской власти). В одной из своих работ Н.К.Крупская сравнивает две гимназии. В первой, куда она поступила в возрасте десяти лет, на нее не обращали абсолютно никакого внимания; классы были большие, по 50 человек, "учителя задавали уроки, вызывали к доске, ставили отметки. Спрашивать ни о чем не полагалось". Отец Крупской перевел ее в частную гимназию Оболенской - "тут было совсем другое. Никто на нас не кричал, дети держали себя свободно, были дружны между собой... Учиться было очень интересно. Я до сих пор вспоминаю эту гимназию с добрым чувством: она дала мне много знаний, умение работать, сделала меня общественным человеком".

Что же касается второго момента - спроса на частные школы, - то здесь можно сказать следующее.

В условиях, когда заказчиком на образование, видимо, будет выступать не государство, а конкретные лица (со своими специфическими целями, склонностями, материальными возможностями, наконец), альтернативные учебные заведения неизбежно будут пользоваться стабильной популярностью, так как государство вряд ли будет в состоянии обеспечить

эти запросы на должном качественном уровне.

К сожалению, сегодня за организацию частных школ нередко берутся люди, для которых магическое слово "частная" уже само по себе гарантирует процветание своему владельцу. Однако, история частного образования в России свидетельствует, что подавляющее большинство таких учебных заведений было убыточно: плата за обучение не могла покрыть всех расходов (коммерческой деятельностью частные школы практически не занимались, если, конечно, не считать устройство платных вечеров и т.п.). Дефицит в бюджетах частных гимназий, пансионатов и т.д. покрывался либо из карманов учредителей, либо за счет дотаций местных властей, что могло привести к потере известной доли самостоятельности.

История народного образования нашей страны накопила богатейший опыт в деле создания и функционирования частных учебных заведений, использование которого в наши дни трудно недооценить. Анализ юридического аспекта этой проблемы представляется особенно актуальным потому, что законодательство о негосударственных учебных заведениях находится в Российской Федерации только в стадии становления. Поэтому крайне необходимо учитывать все положительное, что имеется в этой сфере.

Настоящая работа также должна приоткрыть одну из страниц нашей истории, практически не исследованную в современной отечественной историографии.

Некоторые, самые общие сведения о частных учебных заведениях можно найти в трудах по истории отечественной педагогики (См.: Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М., 1954; Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. М., 1956; Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. М., 1938; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX в. М., 1991 и др.), а также в журнальных публикациях (статьи Михайловой М.В., Зенченко Н.С. и некоторых других). Авторы упомянутых трудов не ставили перед собой в качестве непосредственной цели рассмотрение истории становления законодательства о частных учебных заведениях, а потому тема эта представлена в них фрагментарно.

Начало становлению системы общеобразовательных учебных заведе-

ний было положено утверждением 5 августа 1786 года Уставом народных училищ. В этот Устав впервые вошли и положения о частных учебных заведениях под названием "наказа частным пансионам".

Частные учебные заведения, существовавшие в то время, были двух типов: частные школы, в которых обучали приходящих детей чтению и письму, а также счету, и частные пансионы с преподаванием более широкого круга предметов, в которых дети не только учились, но и жили под наблюдением своих воспитателей.

Частные школы учреждались исключительно русскими подданными, а основателями и руководителями частных пансионов были, как правило, иностранцы. Поэтому в пансионах на первом плане стояло преподавание иностранных языков, и даже такие предметы, как история и география, преподавались на иностранных языках и учителями иностранцами. Как частные школы, так и пансионы стояли вне всякого влияния и контроля со стороны правительства, а потому открытие новых и закрытие старых заведений, организация учебно-воспитательного процесса, выбор учителей и хозяйственная деятельность, — все это зависело исключительно от содержателей этих учебных заведений.

Наказом о пансионах 1786 года все частные учебные заведения были подчинены надзору со стороны правительственных учреждений и чиновников, определялся порядок их открытия и закрытия, найма преподавателей, организация занятий и т.д.

В Самаре частные пансионы были достаточно популярной формой воспитания и образования детей, преимущественно девочек (так как казенных женских учебных заведений было всегда меньше, чем мужских), но их услугами могли пользоваться только весьма состоятельные люди. П.В.Алабин в своем историко-статистическом очерке, посвященном двадцатипятилетию Самары как губернского города, называет пансионы г-жи Визенталь, г-жи Фланден, г-жи Шкот, г-жи Сивре и др.

Основные положения Устава 1786 г. в той части, которая касалась частных учебных заведений, перешли практически без изменений в Устав учебных заведений 8 декабря 1828 г. В этом последнем Уставе положения о частных учебных заведениях составляли особую 8-ую главу.

Правила 1828 г. о частных учебных заведениях изложены в 17 параграфах, 12 из которых практически не менялись вплоть до конца XIX в. Они касались целей этих учебных заведений, их типов, возраста учащихся при совместном обучении детей обоих полов, порядка открытий учебных заведений, отношения к ним учебного начальства и других должност-

ных лиц, обязанностей держателей учебных заведений по вопросам обучения и воспитания, выбора учебных пособий и ведения учебной документации, порядка проведения экзаменов: в конце учебного года и представления годовых и полугодовых отчетов о состоянии дел в учебном заведении.

Остальные пять параграфов подверглись серьезным изменениям. Прежде всего это коснулось личного состава, т.е. держателей, учителей и воспитателей частных учебных заведений.

Поскольку в XVIII и первой половине XIX в. основными деятелями на уровне частного просвещения были иностранцы, то Устав 1828 г. требовал от них удостоверения не только "в учености, но и доброй нравственности", в знании русского языка и обязательного преподавания на русском языке.

Требования к иностранцам, учреждающим пансионы, были еще более усилены в утвержденных в 1831 г. дополнениях к Уставу 1828 г. С этого времени иностранцы, приезжавшие в Россию с целью заняться педагогической деятельностью, должны были иметь документы о своем "состоянии, образовании, вероисповедании и поведении", заверенные нашими дипломатическими представительствами за границей".

Для иностранцев, желающих основать частный пансион, вводился ценз оседлости (5 лет). Но эти ограничения просуществовали недолго: с 1833 г. открытие частных пансионов разрешалось только русским подданным. В том же 1833 г. были приняты меры против увеличения частных учебных заведений. Первоначально это касалось только пансионов, а с 1847 г. и частных школ. В столицах их количество замораживалось, а в других городах открытие новых частных учебных заведений разрешалось только с согласия министра народного просвещения.

Чем были вызваны столь откровенно репрессивные меры по отношению к частным школам, сказать сложно. Возможно, это было следствием всей реакционной внутренней политики Николая I. Но, так или иначе, это привело к созданию своего рода монополистов от частного образования, которые, понимая, что без учеников они не останутся, резко повысили плату за обучение и стали меньше внимания уделять качеству образования. Особенно тяжело такое положение дел сказалось на системе женского образования из-за нехватки учебных заведений для девочек.

Вот что из себя представляли правила по содержанию частных учебных заведений в Санкт-Петербургском учебном округе, утвержденные в 1847 г. Правом на открытие таких учебных заведений пользовались толь-

ко русские подданные на основании специального свидетельства, которое было действительно только в течение полугода. Если частная школа или пансион учреждались с нарушением законодательства, то учредитель облагался штрафом в 200 руб. Если это не приводило к закрытию заведения, то штраф увеличивался вдвое. Особенно настойчивые хозяева, проигнорировавшие второе предупреждение, передавались под надзор полиции. Особо отмечалось, что создаваемые частные учебные заведения должны быть "по возможности похожи на государственные". Учебная документация также должна была быть аналогичной казенным заведениям.

Учредителям запрещалось нанимать на работу учителей и надзирателей без соответствующих характеристик об их поведении, и о каждом новом педагогическом работнике необходимо было информировать учебное начальство. Изучаемые предметы, программы их преподавания, учебные пособия требовали утверждения в высшей инстанции, с согласия которой осуществлялись и необходимые изменения.

После смерти Николая I здравый смысл, видимо, заставил новую администрацию отменить в 1857 г. систему монополии на создание частных школ и пансионов, а еще через год право принимать решения об открытии частных учебных заведений передавалось в компетенцию попечителей учебных округов.

Новые положения, однако, оставляли неизменным требование о том, чтобы учебные курсы частных школ и пансионов были максимально приближены к государственным. Сохранялись и условия контроля над ними по Уставу 1828 г.

Существенные изменения в законодательство о частных учебных заведениях были внесены в 1868 г. министром народного просвещения графом Д.А.Толстым. Он определил две причины неудовлетворительного состояния частных школ:

- 1) излишнее подчинение их учебного курса курсу казенных училищ;
- 2) невыгодные условия для педагогической деятельности содержателей, воспитателей и учителей частных училищ.

Касаясь первой причины, Д.А.Толстой указывал, что при создании частных учебных заведений необходимо обязательно учитывать местные условия, так как если в данной местности число казенных училищ достаточно, то возникающие там частные должны обязательно от них чем-либо отличаться, ибо тогда теряется смысл в целесообразности такого нового учебного заведения. Если же местность небогата учебными заведениями, то открывающееся в ней новое частное училище должно больше

походить на казенное, чтобы обеспечить минимальную потребность населения в образовании.

Обязательным предметом для любой школы министр считал Закон Божий. Толстой предложил следующую классификацию частных училищ: I разряда – не менее шести классов с годичным курсом в каждом классе и с двухгодичным – в отдельных; II разряда – не менее трех классов; и III разряда – двухклассные и одноклассные.

Предоставление частным училищам свободы в выборе учебного плана, – считал Д.А.Толстой, – приведет к созданию схожих с казенными частных училищ, несколько отличных от казенных и совершенно непохожих на них, что будет иметь исключительно благоприятные последствия.

Экзамены в частных классических гимназиях Толстой предлагал проводить не по программам казенных гимназий, а по их собственным программам. Обеспечение соответствия уровня программ частных и казенных гимназий возлагалось на учебные округа.

Говоря о второй причине низкого уровня частных училищ, Д.А.Толстой отмечал, что существовавшие на тот момент требования к основателям и учителям частных учебных заведений: а именно: доброе поведение, русское подданство и т.п., – явно недостаточны. Не меньшую важность должны представлять образование и педагогический опыт учредителя или педагога. Существовавшая ранее система подбора кадров не могла обеспечить высокого уровня образования в частных училищах. В связи с этим Толстой предлагал следующее. От учредителей частных училищ I разряда требовать высшего образования, а от учредительниц – звания не ниже домашней учительницы. Также высшее образование требовалось и для преподавателей трех старших классов учебных заведений I разряда (7-классных).

Предложения графа Д.А.Толстого были одобрены Государственным советом и утверждены императором 19 февраля 1868 г. в виде новых 12 статей Свода Законов Российской империи. В этих статьях говорилось о делении частных учебных заведений на разряды, излагались требования, которым должны были соответствовать лица, открывающие эти заведения, о выборе учебных предметов, образовательном цензе учителей и воспитателей и присвоении частным училищам I разряда названия частных гимназий с предоставлением учащимся права поступления в университет.

Дальнейшие дополнения в законодательство о частных учебных заведениях были внесены в 1879 г. и касались допуска преподавателей в частные школы. До указанного момента считалось, что в учебные заведе-

ния, которые не обладают правами для учителей и учащихся, учителя назначаются по правилам, применимым к частным учебным заведениям. Но в то же время в законодательстве о частных училищах эти правила фактически отсутствовали, и часто содержатели частных учебных заведений нанимали преподавателей по собственному усмотрению. По положению 1879 г. это можно было делать только с согласия учебного ведомства.

Предоставление большей свободы в возможности открытия частных школ привело к резкому росту их числа в целом по стране во второй половине XIX в.: с 1107 в 1865 г. до 1542 в 1895. Однако, этот рост коснулся, в первую очередь, начальных школ и пансионов, а количество частных гимназий практически не изменилось (соответственно 74 и 77). Объяснить это явление можно лишь тем, что многие частные гимназии не обладали правами правительственных, что толкало большую часть родителей на обучение своих детей в казенных заведениях.

Последняя попытка внесения серьезных изменений в законодательство о частных училищах была предпринята в начале XX в. (в 1914 г. появились сразу несколько законодательных актов). Было признано необходимым разделить все учебные заведения на правительственные, общественные и частные. Под правительственными учебными заведениями понимались те, что содержались за счет казны или из местных средств. Общественными считались такие, которые финансировались земствами, различными сословиями или обществами. И, наконец, частными считались такие, которые учреждались, управлялись и содержались частными лицами.

Несколько некорректное толкование в законодательстве термина "содержательница" часто приводило к серьезным конфликтам, завершавшимся порой судебными разбирательствами. Так, в 1913 году в Самарской ГУ женской гимназии О.А.Харитоновой возник спор между учредительницей и попечительным советом о правах на гимназию, основанную как частная, а затем ставшую казенной вследствие фактического отхода О.А.Харитоновой от участия в ее финансировании (более того - она сама получала жалование). В качестве доказательства своей правоты попечительный совет указывал на участие земства и правительства в финансировании гимназии, выделении бесплатного земельного участка под дом и т.п.

Дело в том, что в законодательстве Российской империи параллельно существовали разные "типы" частных школ применительно к правам учредителя. Статьи 2687 и 2697 Свода законов (т. XI, ч. I) по разному трактуют термин "содержательница". В первом случае большими правами

пользуется попечительный совет, назначая оклад учредительнице, а во втором она сама назначает членов попечительного совета и является "содержательницей" в полном смысле этого слова.

Окончательно вопрос о функциях и составе попечительного совета был решен в законах 1914 г. В соответствии с ними попечительные советы частных учебных заведений должны были избирать и представлять к утверждению кандидатов на должности директора (мужских) или начальницы (женских) гимназий, всех преподавателей и воспитателей, врача; наблюдать за сохранностью принадлежащего учебному заведению имущества, проверять приходно-расходную документацию, составлять по ним сметы; с согласия содержателя учебного заведения назначать плату за обучение и содержание в пансионе и школе, по ходатайству педагогического совета освобождать от платы "недостаточных учащихся" и назначать стипендии наиболее способным и отличившимся; направлять попечителя учебного округа (с согласия содержателя) прошения об изменении числа недельных часов и введении новых предметов, не предусмотренных общими правилами; решать вопросы, связанные с внутренним устройством учебного заведения и внеклассными занятиями и т. д.

Согласно тому же закону ("Об изменении некоторых узаконений о мужских и женских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах") в состав попечительного совета частного среднего учебного заведения входили:

- а) почетный попечитель или попечительница (где таковые имелись);
- б) директор гимназии или реального училища, либо директор или инспектор прогимназии, либо начальница (главная надзирательница) женской гимназии или прогимназии;
- в) три, а при женском учебном заведении два лица, избираемых педагогическим советом из своего состава;
- г) не более четырех лиц, избираемых на три года учреждениями, сословиями, обществами и лицами, участвующими в содержании учебного заведения.

В начале XX в. общеобразовательные учебные заведения, содержавшиеся частными лицами, по объему преподавания в них общеобразовательных предметов делились на три категории: училища III разряда с объемом преподавания, не превышавшем курса двух первых классов правительственных средних учебных заведений; училища II разряда, в которых объем преподавания не превышал первых четырех классов; и училища I разряда с объемом преподавания в размере полного курса правительственного

среднего учебного заведения.

Учебные заведения с курсом средних и низших технических училищ относились к I разряду, с курсом ремесленных училищ - ко II разряду, а учебные мастерские - к III разряду.

Совместное обучение "детей обоего пола" допускалось в училищах III разряда и детских садах.

Для получения права на открытие частного учебного заведения I разряда мужчины должны были предоставить свидетельство об окончании высшего учебного заведения, а женщины - свидетельство на звание не ниже домашней учительницы и свидетельство об окончании курса в среднем учебном заведении. Для учреждения частных профессиональных учебных заведений требовалось удостоверение о соответствующей специальной подготовке.

Учредителю необходимо было направить учебному начальству, кроме документов о подданстве, вероисповедании и образовании, проект учебного плана с объяснением, какого рода будет учебное заведение, какие учебные предметы и по каким программам будут преподаваться, какое предполагается максимальное число учащихся, размер платы за обучение и характеристика помещения. Свидетельство на открытие частного учебного заведения имело силу в течение одного года.

Учебные заведения I разряда подчинялись непосредственно попечителю учебного округа, II разряда - директорам народных училищ, а III разряда - инспекторам народных училищ.

Частные учебные заведения, открытые без надлежащего разрешения, подлежали немедленному закрытию, а учредители - соответствующему наказанию (вплоть до уголовного).

По закону I июля 1914 г. о частных учебных заведениях могло именоваться таковым только то, которое учреждалось и содержалось отдельным частным лицом, распорядившимся хозяйственной частью и учебно-воспитательным процессом в своем учреждении.

Учебные заведения, содержащиеся частными лицами, могли быть общеобразовательными, специальными и промышленными. Примером такого специального учебного заведения можно считать торговую школу М.К. Миронова в Самаре. Школа была открыта на основе Устава, утвержденного министром торговли и промышленности в 1911 г. Школа открывалась в составе двух классов: подготовительного (с двумя отделениями - старшим и младшим) и первого штатного. В младшее отделение подготовительного класса принимались дети, предоставившие свидетельства об окон-

чании начальной школы или с домашней подготовкой по экзамену в объеме начальной школы.

Руководил деятельностью школы учредитель, а также подчиненные ему педагогический и хозяйственный комитеты. Дефицит по содержанию школы покрывался учредителем из своих личных средств.

Учредители частных учебных заведений по "Правилам о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных" 1914 г., могли быть приходы, сословия, товарищества, отдельные лица не моложе 25 лет, состоящие в русском подданстве.

Совместное обучение в этих учебных заведениях разрешалось только с согласия учебного начальства.

Учредителями не могли быть лица, принадлежащие к монашеским орденам, подвергавшиеся суду или состоявшие под следствием (в Правилах имелся конкретный перечень преступлений), находящиеся под опекой. Высшие частные учебные заведения, классы и курсы открывались с разрешения министра народного просвещения, средние (бывшие частные училища I разряда) – попечителя учебного округа, низшие (бывшие частные училища II и III разрядов) – уездного или городского училищного совета.

Учредитель был обязан подать прошение в соответствующую инстанцию с приложением следующих документов: свидетельства, удостоверяющего право учредителя содержать частное учебное заведение; плана учебных занятий с программами по предметам; сведений о местности, в которой будет расположено заведение; для лиц какого пола предполагается его открыть; предусмотрено ли наличие общежития; за счет каких средств данное заведение будет содержаться; сведения о санитарном состоянии помещения, обеспеченности учебного процесса пособиями и вспомогательным оборудованием.

Если по истечении двухмесячного (для низших) или трехмесячного срока (для средних и высших учебных заведений) в адрес учредителя не поступало официального отказа, то это фактически означало разрешение на открытие частного учебного заведения. В том случае, если учредитель был не согласен с мотивировкой отказа, он мог обжаловать решение училищного начальства.

Частное заведение могло получить права для своих учащихся (адекватные правительственным заведениям) в том случае, если его учебный курс соответствовал аналогичному правительственному учебному заведению, но в деле учебно-воспитательного процесса и руководства хозяйст-

венной частью опиралось на законодательство о частных учебных заведениях.

Так, например, выпускники упомянутой выше школы Миронова обладали правом на присвоение I классного чина без испытания и получение звания личного почетного гражданина по истечении 5-летнего срока службы в торговом или промышленном учреждении.

Права для учителей частных школ предоставлялись в том случае, если эти заведения подчинялись действию распоряжений министра народного просвещения, касающихся учебно-воспитательного процесса. То есть по сути, кроме финансирования, эти заведения ничем не должны были отличаться от правительственных. Большинство частных школ стремилось к скорейшему получению этих прав, чтобы привлечь постоянных преподавателей и большее количество учеников, так как плата за обучение являлась основным источником их существования.

В несравненно лучших условиях в этом смысле находились частные школы, открываемые представителями торгово-промышленной буржуазии. И все-таки большинство преподавателей, работающих в частных учебных заведениях, одновременно служили и в государственных школах. Это было связано с тем, что частные школы не давали права на пенсию и другие льготы.

Для получения таких прав всякий раз требовалось специальное согласие министерства. Так, в решении от 25 октября 1893 г. "О предоставлении пенсионных прав преподавателям Казанского училища для глухонемых детей" говорилось, что "...училище содержится за счет средств местного общества призрения и образования глухонемых... и по уставу учебного заведения учителя не имеют права на пенсию..." Но, учитывая, что дело, которым занимаются педагоги училища, крайне благородно и необходимо, гарантировать им пенсию "под условием 2-процентного вычета из всего получаемого по службе содержания".

Кроме этого, частные учебные заведения были лишены и многих других прав. Им, например, нельзя было пользоваться льготной пересылкой служебной корреспонденции, иметь гербовую печать и т.п.

Общественные учебные заведения открывались по правилам, в принципе схожим с частными. Примером такого рода может служить начальная школа Самарского отделения общества для распространения просвещения между евреями в России "с одновременным преподаванием еврейских и общеобразовательных предметов". В год своего учреждения (1910) школа имела четыре класса с 4-летним курсом (один подготовительный класс и

три основных). Школа по своей программе давала законченное элементарное образование, а также готовила к поступлению в средние учебные заведения.

Говоря о разных видах частных учебных заведений, следует сказать, что учебные заведения I и II разрядов существовали, главным образом, в форме гимназий, прогимназий, торговых и прочих училищ (первая в России частная женская гимназия была основана в Костроме в 1857 г. А.Н.Григорьевым). Частные учебные заведения III разряда были более разнообразны: помимо многочисленных пансионов, существовали в разное время монархические школы, школы при римско-католических костелах, мактабе (мусульманские школы), училища для глухонемых и т.д.

Несмотря на относительную свободу, частные учебные заведения находились под контролем училищного начальства, которое было обязано в течение учебного года посетить все частные школы. Оно же осуществляло контроль за учебным процессом и поведением. В финансово-хозяйственную деятельность местное училищное начальство не имело права вмешиваться, хотя при обнаружении каких-либо злоупотреблений могло сообщить об этом попечителю учебного округа.

Учебный план частного училища также утверждался попечителем, а право выбора учебных пособий было сохранено за администрацией учебного заведения (в этом смысле отличия от государственных школ не было).

Частная гимназия имела возможность выдать "Свидетельство", равноценное государственному "Аттестату зрелости" (по льготам) только в том случае, если в ней было произведено не менее четырех выпусков из VIII класса. Для получения полноценного свидетельства надо было сдавать экзамены при государственной гимназии.

Выдача свидетельств об окончании учебного заведения производилась управлением учебного округа. "Свидетельство" только тогда имело силу, если на экзаменах присутствовал представитель округа. Все другие свидетельства, выданные самостоятельно частным учебным заведением, должны были иметь приписку: "Свидетельство это никаких прав не дает".

В связи с началом I мировой войны, а может быть, и по другим причинам, например, в связи с постоянным сближением курсов казенных и частных учебных заведений, число последних начинает сокращаться. Так, по Казанскому учебному округу частных учебных заведений I разряда в 1912 г. было 14, а в 1915 - 12. В Самаре также наблюдалось сокращение частных заведений III разряда с 21 в 1914 г. до 16 в 1915 г.

Согласно данным Е.Н.Медынского динамика численности частных

средних учебных заведений в России пошла на убыль еще раньше:

1905 г. - 351 частное учебное заведение,

1909 г. - 394,

1913 г. - 375.

В заключение следует сказать, что послереволюционным законодательством, в частности Положением о единой трудовой школе от 16 октября 1918 г., допускалась деятельность частных учебных заведений. Существовали они еще некоторое время и в Самаре. Так, в государственном архиве Самарской области сохранился документ, датированный 17/02-1918 г., в котором говорилось, что в "частные гимназии" направлены приглашения участвовать в обсуждении доклада о единой трудовой школе.

Эту "ошибку" стали усердно исправлять местные органы власти, которые возглавили борьбу по прикрытию "просветительских лавочек" (т.е. частных школ). Причем Поволжье шло в числе первых, где осуществлялась эта работа.

Однако, острая нехватка средств, необходимых для финансирования народного просвещения, привела к тому, что, помимо бюджетных ассигнований, с этой целью использовались дополнительные средства населения путем организации так называемых договорных школ и проведения платности для зажиточных слоев. Только с 1925 г. начался постепенный переход договорных школ на местный бюджет.

Окончательную точку в истории частных учебных заведений в России поставил Устав единой трудовой школы, утвержденный Советом народных комиссаров РСФСР 18 декабря 1923 г., в котором отмечалось: "Школы I и II ступени являются школами государственными; существование частных школ не допускается."

У С Т А В

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

"САМАРСКИЙ МЕДИКО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ"

(Разработан педагогическим коллективом
лицея под руководством Н.В.Серебряковой)

1. ЮРИДИЧЕСКИЙ СТАТУС

1.1. Наименование: "Самарский медико-технический лицей" (в дальнейшем Лицей).

1.2. Юридический адрес: 443002, г. Самара, улица Полевая, 74.

1.3. Лицей осуществляет свою деятельность на основании закона Российской Федерации "Об образовании", настоящего Устава и Учредительного договора.

2. УЧРЕДИТЕЛИ

2.1. Учредителем Лицея является отдел образования администрации Октябрьского района г. Самары.

3. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВАЯ ФОРМА

3.1. Лицей – образовательное учреждение, осуществляющее образовательную деятельность на основании государственной лицензии.

3.2. Форма организации Лицея предусматривает возможность его реорганизации (согласно закону Российской Федерации "Об образовании") как в государственное учреждение иной формы, так и в негосударственное (частное или иных форм) образовательное учреждение.

4. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

4.1. Основной целью деятельности Лицея является создание комплексной системы подготовки интеллектуально развитой личности.

4.2. Лицей призван:

- предоставить оптимальные возможности для получения широкого образования наиболее способным и одаренным учащимся;
- создавать условия для развития индивидуальных творческих способностей, для нравственного, гуманитарно-эстетического и физического развития личности;
- осуществлять профориентационную работу и целевую допрофессиональную подготовку.

4.3. В педагогической системе Лицея выделяются следующие компоненты:

а) воспитание личности:

- культурной;
- с развитыми творческими способностями;
- с высоким интеллектом;
- с хорошей ориентацией в окружающей социальной действительности;
- физически и психически культурной;

б) система усвоения информации:

- изучение основного содержания предусмотренного государственно-ми программами;
- расширение содержания образования за счет введения дополнительного цикла предметов, нацеленных на самостоятельный поиск и усвоение информации;

- введение специализированных дифференцированных курсов;

в) неформализованный, естественный характер обучения:

- максимальная индивидуализация;
- гибкий учебный план и расписание;
- работа творческих лабораторий;

г) свобода выбора педагогами средств, методов, способов обучения и воспитания в пределах главной цели.

4.4. При Лицее создается научно-методический комплекс, осуществляющий поиск, разработку, внедрение нового содержания обучения и воспитания, форм и методов его реализации. Научно-методический комплекс действует на основании положения о нем.

4.5. Характер реализуемых образовательных программ зависит от потребностей общества и может определяться как базовой системой образования, так и конкретным заказчиком.

5. КОМПЕТЕНЦИЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

5.1. Лицей – самостоятельное учреждение в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности в пределах, определенных законодательством Российской Федерации и Уставом Лицея.

5.2. К компетенции Лицея относятся.

5.2.1. Материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, осуществляемые в пределах

собственных финансовых средств.

5.2.2. Привлечение для осуществления своей уставной деятельности дополнительных источников финансовых и материальных средств, включая использование банковского кредита.

5.2.3. Представление учредителю ежегодного отчета о поступлении и расходовании средств.

5.2.4. Подбор, прием на работу и расстановка педагогических кадров и вспомогательного персонала, ответственность за уровень их квалификации.

5.2.5. Организация и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса.

5.2.6. Разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов.

5.2.7. Разработка и утверждение рабочих программ учебных курсов и дисциплин.

5.2.8. Установление структуры управления деятельностью образовательного учреждения, штатного расписания, распределения должностных обязанностей.

5.2.9. Установление ставок заработной платы и должностных окладов в пределах собственных финансовых средств.

5.2.10. Установление надбавок и доплат к должностным окладам, порядка и размеров премирования работников.

5.2.11. Разработка и принятие правил внутреннего распорядка Лицея, иных локальных актов.

5.2.12. Самостоятельное формирование контингента обучающихся.

5.2.13. Самостоятельное осуществление образовательного процесса в соответствии с Уставом Лицея и лицензией.

5.2.14. Осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в соответствии со своим Уставом и требованиями закона "Об образовании".

5.2.15. Контроль за своевременностью предоставления отдельным категориям учащихся, воспитанников дополнительных льгот и видов материального обеспечения, предусмотренных федеральным республиканским законодательством и актами органов местного самоуправления.

5.2.16. Создание в Лицее условий для работы столовой и медицинского пункта, контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников и работников Лицея.

5.2.17. Содействие деятельности учительских (педагогических)

организаций и методических объединений.

5.2.18. Регулирование в Лицее деятельности общественных (в том числе детских и молодежных) организаций, разрешенных законом.

5.2.19. Осуществление иной деятельности, не запрещенной законодательством Российской Федерации.

5.3. Лицей несет в установленном законом порядке ответственность за:

- невыполнение функций, отнесенных к его компетенции;
- реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса;
- за качество образования своих выпускников;
- жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников и работников в Лицее;
- нарушение прав и свобод обучающихся, воспитанников и работников в Лицее.

6. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

6.1. Преподавание всех предметов в Лицее осуществляется на русском языке.

6.2. Прием учащихся в Лицей (дополнительный набор) осуществляется на конкурсной основе комиссией, образуемой администрацией Лицея. Учащиеся принимаются в Лицей независимо от места жительства.

6.3. Продолжительность обучения в Лицее на основных отделениях четыре года. В зависимости от типа реализуемых учебных программ продолжительность обучения может меняться, как в сторону увеличения, так и уменьшения учебного времени.

6.4. За учащимися Лицея сохраняется право на любом году обучения перейти в другую школу (иное учебное заведение) в течение всего учебного года.

6.5. Учебный процесс в Лицее организуется классами, группами или индивидуально.

6.5.1. Наполняемость учебных классов на основных отделениях составляет 20 человек. Для изучения ряда предметов учебным планом предусмотрено деление класса на две группы.

6.5.2. Факультативные занятия и научно-исследовательские кружки организуются группами численностью не менее 5 человек, но не более 15 человек.

6.5.3. Для работы с одаренными учащимися по решению Совета родителей Лицея могут быть организованы индивидуальные занятия.

6.5.4. По другим видам образовательной деятельности наполняе-

мость классов (групп) устанавливается не более 25 человек.

6.6. Оценка знаний, умений и навыков учащихся Лицея.

6.6.1. В Лицее принята за основу пятибалльная система оценки знаний, умений и навыков учащихся.

6.6.2. Текущая успеваемость и посещаемость занятий лицеистами отражается педагогами – предметниками в классных журналах, журналах кружковой, факультативной и индивидуальной работы.

6.6.3. Дирекция Лицея вправе в любое время проводить аттестацию учащихся как по одному, так и по ряду предметов.

6.6.4. В конце полугодия организуются экзаменационные сессии. Количество экзаменов, порядок и форма их проведения определяется дирекцией и согласовывается на педагогическом совете Лицея.

6.6.5. Результаты успеваемости за каждый месяц и результаты экзаменов фиксируются лицеистами в зачетные книжки.

6.7. Учащиеся Лицея, не справляющиеся с учебными программами, могут быть отчислены по результатам текущей успеваемости, по итогам аттестаций или экзаменационных сессий. Решение об отчислении выносит педагогический совет Лицея, утверждает директор Лицея.

6.8. Учащиеся Лицея, систематически нарушающие правила внутреннего распорядка или общие правила поведения, имеющие дисциплинарные взыскания, могут быть отчислены по решению дирекции Лицея.

6.9. Учебный год в Лицее начинается 1 сентября и заканчивается не позднее 20 июня (включая проведение зачетов, выпускных и переводных экзаменов, производственную практику).

6.9.1. В течение учебного года устанавливаются осенние, зимние и весенние каникулы общей продолжительностью в 30 календарных дней. Сроки каникул определяются дирекцией Лицея.

6.9.2. Продолжительность одного урока устанавливается дирекцией Лицея и может изменяться от 30 до 45 минут.

6.10. Образовательный процесс в Лицее организуется в соответствии с учебным планом, годовым календарным учебным графиком и расписанием занятий.

6.10.1. Учебный план разрабатывается научно-методическими работниками Лицея в соответствии с пакетом заказов и утверждается педагогическим советом.

6.10.2. Календарный учебный график составляется педагогами – предметниками до начала учебного года и согласовывается с заместителем директора по учебной работе.

6.10.3. Расписание учебных занятий в Лицее составляется заместителем директора по учебной работе с учетом всех нормативов и утверждается директором Лицея.

6.11. Платные образовательные услуги предоставляются согласно положений о них.

6.12. Отношения с родителями (лицами, их заменяющими).

6.12.1. Родители (лица, их заменяющие) учащихся Лицея обязаны выполнять Устав Лицея.

6.12.2. Родителям (лицам, их заменяющим) предоставляется возможность ознакомления с ходом и содержанием образовательного процесса, с оценками успеваемости обучающегося.

6.12.3. Родители (лица, их заменяющие) вправе защищать законные права и интересы ребенка.

6.13. По окончании обучения в Лицее учащиеся получают документ об образовании установленного государственного образца.

Лицам, не завершившим образование данного уровня, выдается справка установленной формы.

7. СТРУКТУРА ФИНАНСОВОЙ И ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

7.1. Лицей самостоятельно осуществляет финансовую и хозяйственную деятельность. Он имеет самостоятельный баланс и расчетный счет, в том числе валютный, в банковских и иных кредитных учреждениях.

7.2. За Лицеем в целях обеспечения его уставной деятельности закреплено право пользования:

- земельным участком;
- зданием, сооружением и имущественными комплексами;
- оборудованием потребительского, социального, культурного и иного назначения, находящимся в настоящее время на балансе Лицея.

7.3. Лицею принадлежит также право собственности на денежные средства, имущество и иные объекты собственности, переданные ему физическими и юридическими лицами в форме дара, пожертвования или по завещанию; на продукты интеллектуального и творческого труда, являющиеся результатом его деятельности; на доходы от собственной деятельности и приобретенные на эти доходы объекты собственности. Перечисленные объекты являются собственностью Лицея и не подлежат изъятию, если иное не предусмотрено законом.

7.4. Финансирование Лицея осуществляется на основе государствен-

ных и местных нормативов финансирования, определяемых в расчете на одного обучающегося по данному типу и виду образовательного учреждения.

Финансирование осуществляет уполномоченный орган народного образования, ежеквартальным перечислением необходимых финансовых средств на расчетный счет Лицея.

7.5. Дополнительное финансирование Лицея осуществляется за счет доходов от предоставления платных образовательных услуг, от распространения научно-методической продукции, от предпринимательской деятельности и за счет пожертвований и даров физических или юридических лиц, за счет иных источников, не противоречащих законодательству Российской Федерации.

7.6. Доходы Лицея распределяются по фондам:

- единый фонд развития материально-технической базы;
- фонд заработной платы;
- фонд производственного и социального развития;
- фонд материального поощрения.

По необходимости создаются другие фонды, способствующие осуществлению уставной деятельности Лицея.

7.7. Лицей отвечает по своим обязательствам только находящимися в его распоряжении денежными средствами и принадлежащей ему собственностью.

7.8. Лицей вправе осуществлять предпринимательскую деятельность на основании закона "Об образовании".

8. УПРАВЛЕНИЕ ЛИЦЕЕМ

8.1. Исполнительное руководство Лицеем осуществляет дирекция во главе с директором.

В состав дирекции входят:

- директор - нанимаемый учредителем;
- заместитель директора по экономике - нанимаемый директором;
- главный бухгалтер - нанимаемый директором;
- заместитель директора по учебной работе и педагогическим кадрам - нанимаемый директором;
- заместитель директора по воспитательной и организационной работе - нанимаемый директором;
- заместитель директора по научно-методической работе - нанимаемый директором;

- заместитель директора по административно-хозяйственной части - нанимаемый директором.

8.2. Функциональные обязанности членов дирекции Лицея.

8.2.1. Директор Лицея:

- осуществляет оперативное управление деятельностью Лицея;
- утверждает контракты, трудовые договоры и соглашения с работниками Лицея, разрывает их в случае невыполнения условий (осуществляет прием и увольнение работников Лицея);
- утверждает режим работы Лицея и его служб;
- утверждает планы деятельности Лицея и осуществляет контроль за их выполнением;
- утверждает договоры с коммерческими и некоммерческими предприятиями, организациями или частными лицами;
- утверждает порядок оплаты труда работников Лицея (ставки и склады), сметы расходов на осуществление уставной деятельности;
- представляет Совету учредителей Лицея квартальные и годовые отчеты, проекты смет расходов, договоров и планов Лицея.

Директор Лицея действует от его имени без доверенности и правомочен в части, определенной настоящим Уставом.

8.2.2. Заместитель директора по экономике:

- осуществляет руководство финансово-хозяйственной деятельностью Лицея;
- составляет бюджет и осуществляет контроль за его выполнением;
- составляет планы социально-экономического развития;
- разрабатывает систему договоров с различными предприятиями, учреждениями, организациями и частными лицами;
- осуществляет контроль за совершением операций с учреждениями банков;
- руководит предпринимательской деятельностью Лицея.

Заместитель директора по экономике действует от имени Лицея без доверенности и правомочен в части, определенной настоящим Уставом.

8.2.3. Главный бухгалтер:

- осуществляет контроль за правильностью и своевременностью расходования и пополнения бюджетных средств Лицея;
- ведет бухгалтерский учет по финансам и материальным средствам;
- составляет квартальные и годовые отчеты, другие формы отчетности;
- осуществляет все операции с учреждениями банков.

8.2.4. Заместитель директора по учебной работе и педагогическим кадрам:

- организует образовательный процесс в Лицее;
- проводит работу по подбору педагогических кадров, разрабатывает условия контрактов, договоров и соглашений с ними;
- ведет учет и контроль рабочего времени педагогических работников;
- устанавливает график работы педагогов (согласно расписанию учебных занятий);
- осуществляет оперативное управление учебным процессом, назначает замену отсутствующим работникам;
- следит за качеством и эффективностью работы педагогов;
- проводит аттестации учащихся, составляет графики экзаменов и контрольных работ;
- согласовывает календарные учебные графики по предметам.

8.2.5. Заместитель директора по воспитательной и организационной работе:

- организует систему внеурочной деятельности учащихся;
- подбирает руководителей кружков творческого и прикладного направлений;
- проводит работу с родителями;
- организует и осуществляет контроль за работой психологической службы;
- оказывает помощь ученическим организациям.

8.2.6. Заместитель директора по научно-методической работе:

- руководит научно-методическим комплексом;
- осуществляет руководство научно-исследовательской деятельностью педагогов и учащихся;
- организует разработку и корректировку программ обучения в зависимости от пакета заказов Лицея;
- разрабатывает, организует выполнение и осуществляет контроль за выполнением плана научно-методической работы;
- разрабатывает договора с ВУЗами и другими образовательными учреждениями в части научно-методической и исследовательской деятельности;
- осуществляет руководство повышением квалификации педагогов;
- осуществляет учет и контроль объектов интеллектуальной собственности Лицея.

8.2.7. Заместитель директора по административно-хозяйственной части:

- проводит работу по подбору технического персонала;
- ведет учет и контроль рабочего времени технического персонала, устанавливает режим их работы;
- осуществляет контроль за состоянием всех объектов собственности Лицея, ведет их учет, обеспечивает надлежащее хранение, ремонт и реконструкцию.

8.3. Порядок организации деятельности исполнительной дирекции.

8.3.1. Деятельность членов дирекции осуществляется в соответствии с их должностными обязанностями, поручениями, распоряжениями, приказами директора Лицея.

Директор несет ответственность за изданные приказы и распоряжения перед учредителями Лицея.

8.3.2. Заместители директора имеют право давать поручения или издавать распоряжения в части, определенной их должностными обязанностями.

Директор вправе отменить данные поручения или распоряжения.

8.3.3. Исполнительная дирекция еженедельно проводит заседания, на которых осуществляет планирование работы Лицея, решает организационные вопросы.

8.3.4. В своей работе исполнительная дирекция руководствуется настоящим Уставом, Учредительным договором, планами социально-экономического развития и сметами, утвержденными учредителем Лицея.

9. КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И УСЛОВИЯ ОПЛАТЫ ТРУДА

9.1. Базовый педагогический коллектив и обслуживающий персонал формируется на основе постоянного штатного расписания, утверждаемого учредителем Лицея. Директор может вносить изменения в штатное расписание в пределах выделенного фонда заработной платы.

9.2. Подбор кадров в Лицей осуществляется исполнительной дирекцией на конкурсной основе путем заключения контрактов.

9.3. Исполнительная дирекция, в лице директора Лицея, заключает контракты с каждым работником. В контракте отражаются все вопросы условий работы, социальные гарантии, условия оплаты труда и т.д.

Контракт заключается на срок от 0,5 до 5 лет по усмотрению исполнительной дирекции.

9.4. Целенаправленно, для разработки или преподавания отдельных

курсов, методических пособий, проектов любых направления, научных разработок, диагностических исследований и т.д., приглашаются и принимаются специалисты на временную работу по соглашению.

9.5. Лицей обеспечивает каждого работника заработной платой не ниже утвержденных окладов (ставок) для учреждений образования данного типа.

9.5.1. Минимальный гарантированный оклад директора и его заместителей устанавливается на уровне должностных окладов аналогичных учебных заведений.

9.5.2. Ставка заработной платы педагога устанавливается из расчета 18 часов в неделю: 15 часов – аудиторские услуги; 3 часа – научно-методическая работа.

9.5.3. Ставки (должностные оклады) педагогических и библиотечных работников Лицея повышаются на 15%.

9.5.4. Факультативы и дополнительные курсы по выбору организуются из расчета 8 часов в неделю на каждый класс.

9.5.5. Для организации кружковой и клубной деятельности выделяется 10 ставок педагогических работников.

9.5.6. Для оплаты отдельных лекций, циклов лекций на основе целевых контрактов со специалистами высшей квалификации выделяются средства из расчета 1500 часов в год.

9.6. Лицей в пределах имеющихся у него средств на оплату труда самостоятельно определяет форму и систему оплаты труда, размеры доплат и надбавок, премий и других выплат стимулирующего характера.

Размер максимального заработка работников Лицея не ограничивается.

9.7. Права, социальные гарантии и льготы работников Лицея определяются контрактом и законом Российской Федерации "Об образовании".

10. ПОРЯДОК ИЗМЕНЕНИЯ УСТАВА

10.1. При необходимости в Устав Лицея могут быть внесены изменения и дополнения.

Предложения по изменению Устава вносятся учредителем или заинтересованными лицами.

10.2. Изменения и дополнения в настоящий Устав Лицея вносятся по решению учредителя Лицея и проходят регистрацию в установленном порядке.

II. РЕОРГАНИЗАЦИЯ И ЛИКВИДАЦИЯ

II.1. Образовательное учреждение, Лицей, может быть реорганизован в образовательное учреждение иной организационно-правовой формы как в государственное иного статуса, так и в негосударственное (частное или иных форм).

II.2. Ликвидация Лицея может быть осуществлена:

- по инициативе учредителя Лицея;
- по решению судебных органов.

Ликвидация осуществляется в соответствии с установленным законом порядком.

ЛЕСТНИЦА, ВЕДУЩАЯ ТОЛЬКО ВНИЗ

Без особых обсуждений, без учета общественного мнения и, можно сказать, почти без экспериментов решена участь тысяч и тысяч детей, к которым судьба и так-то неблагосклонна. Трагедия разворачивается незаметно – никто не протестует, не пишет петиций, не ходит с негодующими плакатами. А стоило бы. На плакатах могло быть написано: "Верните наших детей в свой класс!"

По Закону Российской Федерации об образовании создаются классы компенсирующего обучения. В школьном просторечии их называют классами для дураков. Во исполнение закона Министерством образования издан соответствующий приказ и разработано, как водится "Примерное положение о классах компенсирующего обучения в образовательных учреждениях". Зарплата учителям этих классов существенно повышается, а это, как известно, довольно часто привлекает не самых хороших педагогов.

Процесс, как теперь принято говорить, пошел.

Сообщения о том, что открываются классы для дураков (простите: для отстающих), приходят со всех сторон. Кажется, это едва ли не самое распространенное новшество. Другие новые идеи годами не могут прийти в школу, а эта – пожалуйста. Пожаром по стране.

Чем же руководствовались те, кто принимал эти решения?

Главных доводов за разделение детей по способностям – два.

Первый – забота о ребенке. Утверждают, что ребенку в специальном классе, где собраны вместе такие же, как и он, отстающие, легче учиться. Здесь шадящие условия, облегченная программа, больше помощи, индивидуальный подход, здесь нет соревнования с сильными, и в результате...

Вот тут и начинается самое серьезное.

Что в результате – никто не исследовал. Допустим, детям в специальном классе живется легче. Но никто не изучал отдаленных последствий подобной интеллектуальной сортировки. Что бывает с выпускниками второсортных классов, когда они взрослеют?

Есть опасность, что ребенок, которого зачислили в дураки, на всю жизнь в дураках и останется.

Обычно на это возражают: "Мы же не навсегда переводим ребенка,

вот исправится — и обратно к умным". Однако случаи обратного передвижения чрезвычайно редки. Кто отстал от могучего поезда образования, мчащегося вперед по накатанным рельсам, тот и отстал.

Известно много примеров, когда слабо учившиеся школьники стали потом выдающимися людьми. Но много ли мы знаем великих из вспомогательных классов и школ?

Второй довод — забота об учителе.

Этот довод можно понять. Грех обвинять учителя в стремлении избавиться от двух — трех непослушных и непоседливых, с которыми нет сладу. Он спасается. Пусть бросит камень в такого учителя тот, кто хоть однажды не мечтал о том, чтобы такой-то мальчик не пришел к нему сегодня. И всегда кажется: убери только одного — и в классе все преобразится.

Начинающая учительница просит директора школы: "Николай Петрович, одного только заберите, и тогда я справлюсь". Назавтра: "Николай Петрович, ну еще двоих — и все". А через неделю: "Еще одного..."

Но, с другой стороны, куда их денет Николай Петрович? И всякая ли учительница рада, когда ей сплавляют неудобных из другого класса? У нее своих хватает.

Вот в чем истинная причина разделения. Оно начинается не тогда, когда фамилию ребенка заносит в какой-то особый список, а самого его сажают в коррекционный класс. Оно начинается в нашем сознании, принципиально ложном, привыкшем делить детей на лучших — худших по успеваемости и поведению. Школьный класс — как бригада на стройке или в лагере. Кто-то ударник, а кто-то отстающий. Кому-то красное знамя, а кому-то рогожное.

Всем классом обсуждали отстающего, а когда он попытался убежать — навалились на него и избили. За что? "Он тянет класс назад. Из-за него мы на плохом счету!"

Вслушаемся в привычнеешие для нас слова: успевающий, отстающий. Этот образ поезда, на который одни успевают, а другие вечно опаздывают, въелся в нас. Мы смотрим на неуспевающего едва ли не с враждой. Он портит показатели, мешает жить!

Вот почему заслуженная слава выпала на долю таких учителей, как Шаталов и Лысенкова, которые хорошо учат всех детей без разбора. Им не приходится делить детей на худших и лучших. А обвиняют их в этом много лет. Клеветают: дескать, отправили из класса худших, вот и весь секрет методики. Отскла, мол, и блестящий результат...

Итак. Классы компенсирующего обучения, если говорить на педагогическом языке, и классы дураков, если на детском (а то и на языке учительской: "Пойду к своим дуракам!"), кажутся удобными и для детей, и для учителей.

Мы не первопроходцы. Во всем цивилизованном мире детей начали разделять десятки лет назад. Но все передовые педагоги приходят к выводу – это заводит школу в тупик, из которого нет выхода.

Вот, пожалуй, главное. Мы должны знать, что деление детей необратимо. Разделенные классы через два-три года объединить нельзя. Это не просто одна из реформ, к которым мы привыкли относиться снисходительно. Это поворотный пункт школы. Американцы, когда приезжают в нашу страну, буквально умоляют учителей: только не повторяйте эту ошибку, из тупика нет выхода!

Не хотим прибегать к сильным сравнениям. Но надо сказать и правду: спецкласс для дураков – это прообраз психушки, в которую совсем недавно помещали и здоровых людей.

На каком основании мы зачисляем ребенка в отстающие? От чего он отстает? От средней программы? Но кто сказал, что она составлена идеально? Кроме того, где тот инструмент, который позволял бы разделять детей, не допуская ошибок?

В министерском документе есть предупреждение против профанации, советы по отбору в коррекционные классы. Но сколько ни издавай указов и приказов, нет гарантии, что в отсев не попадут вполне нормальные, обыкновенные, а может быть, даже лучшие – неординарные! – дети. Говорят, что процент ошибок не так уж велик, что на целый класс – всего двое-трое случайно попавших. Зато какое дело делается!

Что же, снова: лес рубят – щепки летят?

Наконец, посмотрим на проблему и с точки зрения родителей нормальных и бракованных учеников. Родители, чьи дети учатся прилично, обычно стоят за разделение и негодуют – мол, чему можно научиться, если в классе сидят и умные, и глупые, и совсем глупые?

Родители детей, которым труднее справиться с программой, обычно боятся спецклассов. И совершенно справедливо. Впрочем, в законе сказано, что в специальный класс можно переводить только с согласия родителей. Но школа обязана объяснять им их права и предупреждать об опасности, грозящей их детям.

Мы не ведем здесь речь о тяжело больных ребятах. Вопрос этот действительно сложный. Мы не говорим и о том, как учить особо одаренных. Это опять-таки особый разговор. Но тех, кому грозит опасность стать человеком второго сорта, и притом на всю жизнь, – тех надо спасать.

ПРОГРАММНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Предлагаемый пакет программ предназначен для комплексного психологического обеспечения дифференцированного обучения. Два главных принципа определяют его основу: принцип гибкости и принцип поливариантности использования данного пакета.

Программное психологическое обеспечение включает в себя пять разделов. Каждый раздел содержит как оригинальные, так и хорошо известные и положительно зарекомендовавшие себя методики.

Первый раздел – это программа, предназначенная для определения готовности детей к школе и для отбора детей в классы с разным уровнем готовности к обучению, а также в классы подготовки по специальным предметам.

Второй раздел – это программа дифференциации в средней школе, где в основу дифференциации положен уровень развитости познавательных процессов учащихся.

Третий раздел – это программа дифференциального отбора детей в гуманитарные и естественные классы; имеется приложение для отбора в экономические классы.

Четвертый раздел – это набор методик для определения контроля и коррекции утомляемости детей.

Пятый раздел – это раздел матричного обеспечения эффективного решения проблем, взаимосвязанных с системой дифференцированного обучения.

ПРОГРАММА ОТБОРА В ПЕРВЫЙ КЛАСС

Программа отбора в первый класс состоит из ряда последовательных этапов – заданий, различающихся по степени сложности и уровню предъявляемых требований. Общее количество применяемых заданий зависит от большего или меньшего количества детей, выполнивших предыдущее задание.

Первый этап дает общее представление об уровне психического и интеллектуального развития ребенка, определяет развитие тонкой моторики руки, координацию зрения и движения руки, что необходимо в школе для овладения письмом, а также способности к подражанию, которая тоже необходима в школьном обучении.

Второй этап определяет уровень развития произвольной сферы, от которой зависит успешность обучения в первом классе. Здесь выявляются три параметра: развитие произвольного внимания, произвольной памяти и умения действовать по правилу.

Третий этап определяет уровень развития вербального мышления ребенка – такие мыслительные операции, как сравнение, выделение общих и существенных признаков, обобщение, установление причинно-следственных связей (закономерностей) – сформированность понятий и общую осведомленность.

На первом этапе применяется ориентировочный тест "школьной зрелости" Керна – Йирасека. На втором этапе применяется методика "кодирование" Векслера и методика "Заучивания 10 слов" Лурия. Вместо методики "кодирование" можно применить методику "Домики" Прихожан и "Графический диктант" Эльконина. На третьем этапе – ориентировочный тест "школьной зрелости" (на вербальное мышление) Йирасека.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

Ориентировочный тест "школьной зрелости" Керна – Йирасека

Инструкция: ребенку (группе детей) дается лист бумаги, на лицевой стороне которого записывается имя, фамилия ребенка, дата его рождения и оставляется место для выполнения первого задания. Карандаш кладется перед ребенком так, чтобы ему было одинаково удобно взять его правой и левой рукой.

Дается инструктаж к выполнению первого задания: "Здесь (каждому показывается где) нарисуй какого-либо дядю. Так, как ты умеешь". Дальнейшее объяснение, помощь или предупреждение по поводу ошибок и

недостатков рисунка не допускается. Если какой-нибудь разговорчивый ребенок начнет спрашивать подробнее, нужно стараться выбрать форму ответа без конкретизации выполнения задания, например, можно ответить: "Рисуй так, как ты умеешь".

На вопрос, можно ли нарисовать тетю, необходимо объяснить, что все дети рисуют дядю, так и он(а) пусть рисует дядю. Если же ребенок начал рисовать женскую фигуру, можно разрешить ему ее дорисовать, а затем попросить, чтобы он рядом нарисовал мужскую фигуру.

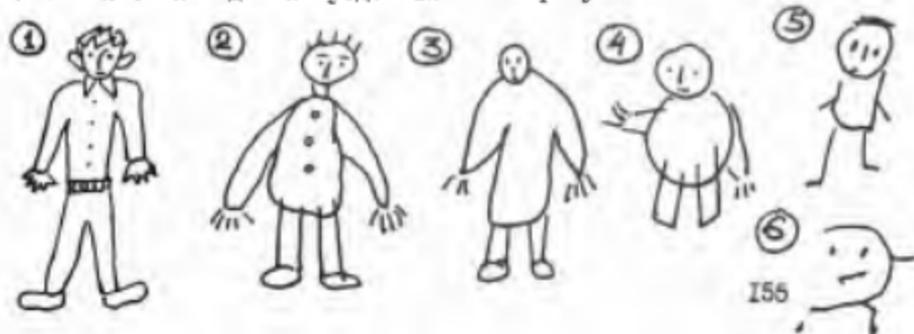
Когда рисунок закончен, детей просят, чтобы они перевернули лист бумаги, на обратной стороне которого заранее написан образец фразы (2-е задание) и дана конфигурация из 10 точек (3-е задание), которые ребенок должен повторить.

Второе задание формулируется следующим образом: "Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще писать не умеешь, но попробуй это написать. Хоршенько посмотри, как это написано, и рядом напиши то же самое".

Если кто-нибудь из детей не рассчитает длину графы и третье слово у него не будет помещаться на строке, нужно подсказать ребенку, что можно написать ниже или выше.

Объяснение третьего задания: "Здесь нарисованы точки. Попробуй рядом так же их нарисовать". В этом случае необходимо указать, где можно рисовать, так как у некоторых детей может ослабнуть концентрация внимания. За детьми необходимо все время наблюдать и делать краткие пометки об их поведении. Прежде всего обращают внимание на то, какой рукой будущий школьник пишет, не переключается ли во время работы карандаш из одной руки в другую. Необходимо также отметить, не вертится ли ребенок, не падает ли у него карандаш, нужно ли его при работе постоянно хвалить, нет ли у него побуждения обводить образец и др.

Оценка результатов производится по следующей инструкции. Каждое задание оценивается баллом от 1 (наилучшая оценка) до 5 (наихудшая). Ниже приводятся критерии оценки заданий по пятибалльной системе. Образцы выполнения заданий представлены на рисунках.



Задание 1. Рисование мужской фигуры

1 балл - у нарисованной фигуры должны быть голова, туловище, конечности. Голову с туловищем соединяет шея (она не должна быть больше, чем туловище). На голове - волосы (возможна шапка или шляпа), уши, на лице - глаза, нос, рот. Верхние конечности заканчиваются рукой с пятью пальцами. Признаки мужской одежды. Рисунок сделан так называемым синтетическим способом.

2 балла - такое же выполнение всех требований, как и для получения 1 балла, кроме синтетического способа изображения. Возможны три отсутствующие части тела: шея, волосы, один палец руки, но не должна отсутствовать никакая-либо часть лица.

3 балла - у фигуры на рисунке должна быть голова, туловище, конечности, руки и ноги нарисованы двумя линиями. Отсутствуют: уши, волосы, одежда, пальцы на руках, ступни на ногах.

4 балла - примитивный рисунок головы с туловищем. Конечности (достаточно лишь одной пары) изображены одной линией.

5 баллов - отсутствует ясное изображение туловища и конечностей или нет ничего похожего на человеческую фигуру.

Задание 2. Имитация написанного текста

1 балл - имитация, которую можно прочитать. Буквы могут в два раза по величине превосходить те, что на образце (но не больше). Буквы образуют три слова. Предложение отклонено от прямой линии не больше, чем на 30 градусов.

2 балла - предложение можно прочитать. Величина букв близкая к образцу. Графическая правильность не обязательна.

3 балла - буквы должны быть разделены на две группы, можно прочесть хотя бы четыре буквы.

4 балла - с образцом схожи хотя бы две буквы. Вся группа имеет еще видимость "письма".

5 баллов - каракули.

Ей дан чай

- Ей дан чай

- Ей дан чай

- Ей дан чай

- Из дан чай

- 4) 1 1 1

Задание 3. Срисовывание группы точек

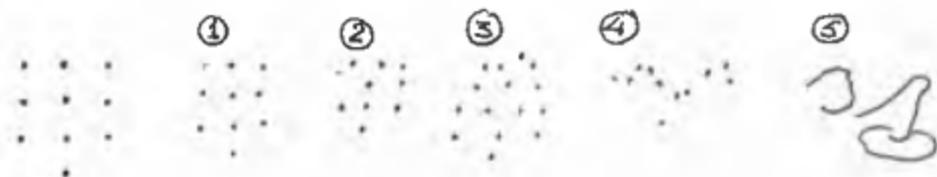
1 балл - точное воспроизведение образца. Одна точка может выходить за рамки столбика или строки. Уменьшение образца допускается не больше чем в полтора раза.

2 балла - количество и состав точек должны соответствовать образцу. Можно опустить три точки на 0,5 ширины пробела между строчками или столбиками.

3 балла - общее впечатление - похожее на образец. Различия по высоте и ширине не больше чем в два раза по сравнению с образцом. Точек не должно быть больше чем двадцать и меньше, чем семь. Возможны некоторые перестановки в расположении точек до 180 градусов.

4 балла - рисунок лишь напоминает образец, но все-таки он сделан из точек. Величина и количество точек не существенны. Другие изображения, например, линии, недопустимы.

5 баллов - каракули.



Оценка полученных результатов.

Анализ работы ребенка по тестовым заданиям дает возможность учителю принять следующее решение.

Дети, получившие за выполнение трех заданий данного теста 3-5 баллов, безусловно будут справляться со школьной программой и могут быть зачислены в школу.

Если ребенок получает 6-9 баллов, то это означает, что учителю необходимо дать его родителям задание на лето, помочь подобрать специальные упражнения.

Если "испытуемый" набрал по тесту 10 и более баллов, то учителю необходимо эти результаты соотнести со своими наблюдениями и впечатлениями о ребенке, которые возникли в процессе бесед и выполнения

других заданий. Решение о возможности обучения ребенка до пяти лет в школе с шести лет принимается администрацией только с учетом мнений учителя, врача, родителей. В случае положительного решения учителю необходимо поставить перед родителями четкие задачи по развитию ребенка. А в дальнейшей работе с этим учеником уделять ему больше внимания, опираться в индивидуальной работе с ним на рекомендации психологов.

Детей с результатами по тесту в 15 баллов рекомендуют для специализированного медико-педагогического обследования.

ВТОРОЙ ЭТАП

Кодирование (Д.Векслер)

Тест определяет развитие произвольного внимания и умения действовать по правилу.

Инструкция: "Посмотри сюда (показать верхний ряд фигур) – ключ – видишь, нарисована звездочка, а в звездочке – вот такая черточка (показать). А вот кружок, в нем видны две такие черточки", – и т.д. по каждой фигуре.

"А вот теперь посмотри сюда, – (показать первый ряд) – видишь, здесь фигурки такие же, но в них ничего не нарисовано. Давай с тобой нарисуем так же, как вот здесь, – (показать на ключ). Ну, попробуй".

К третьей фигуре сказать: "Побстрее!"

После заполнения 5 фигур включить секундомер, не останавливая испытуемого, сказав: "Продолжай быстрее сам".

По окончании первого ряда испытуемому быстро сказать: "Продолжай здесь," указав на начало второго ряда.

Если испытуемый проставляет значки только в какой-то одной фигуре или пропускает фигуры, необходимо сказать: "Делай все подряд".

Время: 120 сек.

Оценка: равна количеству правильно заполненных фигур за 120 сек. При заполнении всех фигур менее, чем за 120 сек. даются дополнительные баллы.

Итоговая оценка – сумма баллов.

Примечания:

1. Пять первых выполненных фигур (пробных) в оценку не включать.
2. Если на первых пяти пробных фигурах образца испытуемый все же не освоил инструкцию, дать еще несколько фигур для пробы, которые в оценку не включать.

Оценка

Ф.И.О. _____

I	2	3	4	5	6	7	8	9
—	└	▭	└	└	0	≥ ≤	x	—

2	I	3	7	2	4	8	I	5	4	2	I	3	2	I	4	2	3	5	2	3	I	4	6	3	

I	5	4	2	7	6	3	5	7	2	8	5	4	6	3	7	2	8	I	9	5	8	4	7	3	

6	2	5	I	9	2	8	3	7	4	6	5	9	4	8	3	7	2	5	I	5	4	6	3	8	

9	2	8	I	7	9	4	6	8	5	9	I	I	8	3	2	9	4	8	5	3	7	9	8	6	

Домик (А.Похожан)

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволит выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, что предполагает определенный уровень развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Обработка результатов, получаемых по методике "Домик", проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. В качестве ошибок

рассматриваются:

а) неправильно изображенный элемент (I балл). Причем, если этот элемент неверно изображен во всех деталях рисунка, например, неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая часть забора, то I балл начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: I балл начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым; не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая часть забора оцениваются отдельно. Так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за рисование забора I балл, если же допущены ошибки и в правой, и в левой частях, то ставится 2 балла (за каждую часть по I баллу). Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку, т.е. неважно, сколько будет колечек дыма, линий в штриховке крыши или палочек в заборе;

б) замена одного элемента другим (I балл);

в) отсутствие элемента (I балл);

г) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (I балл).

Безошибочное копирование рисунка оценивается 0 баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Проведенные нами эксперименты с детьми от 5 лет 7 месяцев до 6 лет 7 месяцев показали, что ребенок с хорошо развитым произвольным вниманием выполняет задание "Домик" без ошибок и получает 0 баллов. Ребенок со средним развитием произвольного внимания допускает в среднем 1-2 ошибки и соответственно получает 1-2 балла. Дети, получающие больше 4 баллов, характеризуются слабым развитием произвольного внимания.

Некоторые замечания к проведению методики. Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано психологом.

По ходу выполнения задания необходимо отмечать отвлекаемость ребенка, а также зафиксировать, если он рисует левой рукой.

Иногда некачественное выполнение задания вызвано не плохим вниманием, а тем, что ребенок не принял поставленной перед ним задачи "срисовать точно по образцу", что требует внимательного изучения об-

разца и проверки результатов своей работы. О непринятии задания можно судить по тому, как ребенок работает: если он мельком взглянул на рисунок, что-то быстро нарисовал, не сверяясь с образцом, и отдал работу, то допущенные в этом случае ошибки нельзя относить за счет плохого произвольного внимания.

В случае, если ребенок не нарисовал какие-то элементы, ему можно предложить воспроизвести эти элементы по образцу в виде самостоятельных фигур. Например, в качестве образцов воспроизведения предлагаются: круг, квадрат, треугольник и т.д. (различные элементы рисунка "Домик"). Делается это для того, чтобы проверить не связан ли пропуск указанных элементов в общем рисунке с тем, что ребенок просто не может их нарисовать. Следует также отметить, что при дефекте зрения возможны разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (например, угол дома, соединение крыши с домом и т.д.).



Графический диктант (Д.Эльонин)

Определяет развитие произвольного умения действовать по правилу – прежде всего умения слушать, понимать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом.

Инструкция: на тетрадном листе, отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся три точки одна под другой (расстояние между ними по вертикали – 7 клеток). Каждому ученику выдается такой листок с именем и фамилией. Педагог предварительно объясняет: "Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня – я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую."
21-3567

Каждую новую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Эта та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так - к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а теперь - на три клетки направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)."

После этого переходят к рисованию тренировочного узора.

"Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю клеточку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами".

Во время работы над этим узором психолог исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и психолог следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали новый с нужной точки. Диктуя, нужно соблюдать достаточно длительные паузы, чтобы ученики успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы - две минуты. Детей следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы.

Последующая инструкция звучит так:

"Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор".

Инструкция к заключительному узору.

"Все. Этот узор дальше рисовать не надо. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начиная диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Теперь сами

продолжайте рисовать этот узор."

Анализируя результаты выполнения задания, следует порознь оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать, четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Второй – о степени самостоятельности ребенка в учебной работе. И в том, и в другом случае можно ориентироваться на следующие уровни выполнения:

1. Высокий уровень. Оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки.

2. Средний уровень. Оба узора частично соответствуют диктуемым, но содержат ошибки; или один узор сделан безошибочно, а второй вовсе не соответствует диктуемому.

3. Уровень ниже среднего. Один узор частично соответствует диктуемому, другой вовсе не соответствует.

4. Низкий уровень. Ни один из двух узоров вовсе не соответствует диктуемому.

Заччивание 10 слов (А.Лурия)

Техника проведения. Перед началом опыта экспериментатор записывает в строчку ряд односложных или двусложных слов. Слова должны быть простыми и никак друг с другом не связаны.

Тест состоит как бы из нескольких этапов.

Инструкция: "Сейчас я прочту 10 слов. Внимательно послушай их, а когда я кончу их читать, то попробуй их повторить. Повторять можно в любом порядке". Во время воспроизведения испытуемыми слов экспериментатор заполняет протокол:

№ п/п!	Лес !	Дом !	Нос !	Окно!	Стул !	День !	Вода!	Конь!	Брат !	Дым
опыта!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

- 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
-

Затем исследование продолжается. "Сейчас я снова прочту те же слова, и ты опять их попробуй повторить. Повторяй те, которые ты назвал в первый раз и те, которые тогда пропустил. Повторять слова можно в любом порядке."

Психолог снова заполняет протокол. Опыт повторяется 3, 4 и 5-й раз, но уже без инструкции. Психолог просто говорит: "И еще раз." Здоровые дети, как правило, демонстрируют следующие результаты: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 6, 7, 10 слов, т.е. уже к третьему повторению испытуемые воспроизводят 9 - 10 слов. При последующих повторениях количество слов - 9 - 10. Результаты теста позволяют судить и об активности мышления. Так, если после 2 - 3 повторений ребенок воспроизводит 8 - 9 слов, а при последующих меньше, то можно сделать вывод о слишком быстрой истощаемости внимания.

Количество воспроизведенных слов на пятый раз переводится в баллы.

Ориентировочный тест школьной зрелости на вербальное мышление (Лидасек)

1. Какое животное больше: лошадь или собака?
2. Утром мы завтракаем, а в полдень?
3. Днем-светло, а ночью?
4. Черешни, груши, сливы, яблоки - это что?
5. Небо - голубое, а трава?
6. Почему раньше, чем проедет поезд, вдоль пути опускаются шлагбаумы?
7. Что это такое: Москва, Саратов, Рига?
8. Который час? (Показать на бумажных часах).
9. Маленькая корова - это теленок, маленькая собака - это..., маленькая овечка - это...?
10. Собака больше похожа на кошку или курицу? Чем? Что у них одинакового?
11. Почему во всех автомобилях тормоза?
12. Чем похожи друг на друга молоток и топор?
13. Чем похожи друг на друга белка и кошка?
14. Чем отличаются гвоздь и винт? Как бы ты их узнал, если бы они лежали рядом с тобой на столе?
15. Футбол, прыжки в высоту, теннис, плавание - это...?
16. Какие ты знаешь транспортные средства?

17. Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?

18. Почему люди занимаются спортом?

19. Почему это аморально (неправильно, плохо), когда кто-нибудь уклоняется от работы?

20. Почему на письмо нужно наклеивать марку?

Ответы:

1. Лошадь - 0, неправильный ответ - "-5" баллов.

2. Обедаем. Мы едим суп, мясо - 0. Полдничаем, ужинаем, спим и другие ошибочные ответы - "-3" балла.

3. Темно - 0. Неправильный ответ - "-4".

4. Фрукты - "+1". Неправильный ответ - "-1".

5. Зеленая - 0. Неправильный ответ - "-4".

6. Чтобы поезд не столкнулся с автомобилем, чтобы никто не попал под поезд и т.п. - 0. Неправильный ответ - "-1".

7. Города - "+1". Станции - 0. Неправильный ответ - "-1".

8. Правильно показано - "+4". Показано только четверть, целый час, четверть и час правильно - "+3". Не знает - 0.

9. Правильно - "+4". Только одно из двух - 0. Неправильно - "-1"

10. На кошку (и более одного общего признака) - 0. На кошку (но без проведения общих признаков) - "-1". На курицу - "-3".

11. Две причины (тормозить с горы, на повороте; остановить в случае опасности, столкновения; вообще остановиться в случае окончания езды) - "+1". Одна причина - 0. Неправильный ответ - "-1".

12. Два общих признака (они из дерева, из железа; у них - рукоятки; ими можно забивать гвозди; это инструменты и т.п.) - "+3". Один признак - "+2". Неправильный ответ - 0.

13. Это - млекопитающие или названы два общих признака (4 ноги, хвост, шерсть, шкура); это звери; умеют лазать по деревьям - "+3". Один признак - "+2". Неправильный ответ - 0.

14. У винта - нарезка (резьба, такая закрученная линия вокруг зарубки) - "+3". Гвоздь забивается, а винт - закручивается или - у винта гайка - "+2". Неправильный ответ - 0.

15. Спорт, физкультура - "+3". Игры, упражнения, гимнастика, состязания - "+2". Неправильный ответ - 0.

16. Три наземных вида транспорта и самолет или корабль - "+4". Только три наземных вида транспорта или полный перечень (с самолетом или кораблем), но только полное объяснение, что транспортное средство

- это все, на чем мы куда-нибудь передвигаемся - "+2". Неправильный ответ - 0.

17. Три признака (седые волосы или отсутствие волос, морщины, уже не может работать, плохо видит или слышит, чаще болеет, скорее умрет, чем молодой) - 4. При I - 2 различиях - "+2". Неправильный ответ (типа: у него - палка, он курит) - 0.

18. Две причины (чтобы быть здоровыми, закаленными, сильными, чтобы они были подвижнее; чтобы держались прямо; они хотят добиться рекорда) - "+4". Одна причина - "+2". Неправильный ответ - 0.

19. Остальные должны за него работать (может быть и другой ответ, выражающий, что вследствие этого ущерб несет кто-нибудь другой) - "+3". Он ленивый или мало зарабатывает и не может ничего себе купить - "+2". Неправильный ответ - 0.

20. Так платят за пересылку письма - "+5". Тот, другой должен был уплатить штраф - "+2". Неправильный ответ - 0.

Результат теста - сумма баллов (+ и -) по каждому вопросу.

Классификация результатов:

I. + 24 и больше;

II. + 14 - + 23;

III. 0 - + 13;

IV. - 1 - - 10;

V. - 5 и меньше.

Схема анализа ориентировочного теста школьной зрелости

(на вербальное мышление)

№ п/п!	Что выявляет вопрос	Сформированность или наличие (в баллах)		
		сформи- ровано	недоста- точно	отсутствует или низкая
I	2	3	4	5
1.	Сравнение, представление	0		-5
2.	Сформированность понятий	0		-3
3.	Причинно-следственные связи (закономерности)	0		-4
4.	Обобщение, сформированность понятий	1		-1
5.	Установление отношения	0		-4
6.	Причинно-следственные связи, об- щая осведомленность	0		-1

I	2	3	4	5
7.	Обобщение, сформированность понятий	I	0	-I
8.	Общая осведомленность	4	3	0
9.	Установление отношения между понятиями, общая осведомленность	4	0	-I
10.	Сравнение, выделение существенных признаков	0	-I	-3
11.	Общая осведомленность. Причинно-следственные связи	I	0	-I
12.	Сравнение, выделение общих и существенных признаков. Установление родового признака	3	2	0
13.	Сравнение, выделение общих и существенных признаков. Установление родового признака	3	2	0
14.	Сравнение, выделение общих и существенных признаков	3	2	0
15.	Обобщение, сформированность понятий	3	2	0
16.	Общая осведомленность, сформированность абстрактных понятий	4	2	0
17.	Сравнение, установление существенных признаков	4	2	0
18.	Причинно-следственные связи	4	2	0
19. ^x	Сформированность морально-нравственных представлений	3	2	0
20. ^x	Общая осведомленность	5	2	0

^xПоследние два вопроса наиболее трудны для ребенка и отсутствие ответа на них не является существенным признаком при анализе теста. Значимость их повышается при наличии ответа.

Количество набранных баллов от 24 и больше является хорошим результатом при оценке уровня школьной зрелости.

ПРОГРАММА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧАЩИХСЯ

4 - 5 КЛАССОВ.

Для определения индивидуальных особенностей и уровня развития интеллекта учащихся использовалась сокращенная форма адаптированного варианта теста Векслера /I/.

Исходная форма теста Векслера состоит из 12 субтестов:

Субтест	! Изучаемая функция
Осведомленность	Долговременная память, ассоциации и организации опыта;
Понимание	Абстрактное мышление, организация знаний, формирование понятий;
Арифметический	Сохранение в памяти арифметических операций;
Установление сходства	Анализ связей, взаимозависимостей, формирование понятий;
Словарный	Языковое развитие, формирование понятий;
Цифровые ряды	Немедленное воспроизведение, кратковременная память;
Последовательные картинки	Зрительное восприятие отношений;
Недостающие детали	Зрительное восприятие, анализ;
Составление фигур	Зрительное восприятие, синтез
Кубики Коса	Восприятие формы, зрительное восприятие, анализ;
Кодирование	Немедленное воспроизведение, визуально-моторная интеграция, зрительные образы
Лабиринт	Устойчивость внимания.

Использование полной формы теста Векслера громоздко и занимает много времени. Это обстоятельство при всей глубине и надежности теста, делает его неэффективным при проведении дифференциации учащихся по характеру и особенностям развития их познавательных процессов. С другой стороны, анализ субтестов (см. таблицу) показывает, что некоторые из них отчасти дублируют друг друга, измеряя близкие интеллектуальные функции, тонкостью различения которых в данном случае (и только в данном случае!) можно пренебречь.

Учитывая эти соображения, авторы программы разработали сокращенную форму теста Векслера. В нее вошли следующие субтесты: осведомленность, арифметический, сходство, повторение цифр, кодирование. Выг-

ранние субтесты позволяют получить интегральные характеристики трех наиболее важных в структуре учебной деятельности познавательных процессов:

Мышление - арифметический, сходство

Память - осведомленность, повторение цифр

Внимание - арифметический, повторение цифр, кодирование.

Создание сокращенных форм теста Векслера - не новость в психодиагностике. Краткие формы создаются под конкретную исследовательскую или прикладную задачу /2/, /3/.

Предварительные исследования, проведенные на 110 испытуемых, показали высокую корреляцию результатов по сокращенной и по полной форме теста Векслера. Ошибка при оценке интеллекта по сокращенной форме составила 1,96. Это свидетельствует о возможности использования предложенной сокращенной формы теста Векслера для быстрой (экономия времени на каждого испытуемого составляет примерно 1 час) и точной диагностики интеллектуальных способностей.

Литература:

1. Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Векслера. М., 1973.

2. A simultaneous screening /assessment procedure for identifying the gifted student. / Linn Margaret, Lopatin Edward. // Psychol. Schools - 1990. № 4, с. 303 - 309.

3. Prediction of verbal, performance, and full scale IQ's from seven subtests of the WAIS-R. /Wardl Charles//S. Clin. Psychol. - 1990. № 4, с. 436 - 440.

АДАПТИРОВАННЫЙ ТЕСТ ВЕКСЕЛЕРА (ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ)

Общие правила проведения исследования

1. Начинать исследование можно лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задания. Надо стараться до начала исследования "вызвать улыбку", создать хорошее настроение.

2. Общая инструкция для испытуемого. У испытуемого не должно возникнуть впечатление, что его экзаменуют. Начать нужно примерно так: "Я хотел бы о чем-нибудь поговорить с тобой. Ты, в принципе, не возражаешь, нет? Ну, хорошо. Давай я о чем-нибудь спрошу тебя.

Если знаешь - ответишь, а если нет - не беда. О чем бы тебя спросить?"

Таким образом, все должно начинаться как бы с экспромта. Вход в работу для ребенка должен быть незаметен, как в игру.

3. При постановке вопроса следует уделить большое внимание точности формулировки и четкости в произношении.

4. Любой ответ, кроме явно отрицательного нужно поощрять: "правильно, молодец...".

5. Неудачные ответы необходимо обязательно "амортизировать", чтобы не вызвать отрицательного отношения к дальнейшему исследованию. Если испытуемый говорит "не знаю", надо ответить: "Ну, что ж, это не имеет значения", "да это тебе рановато знать", "не беда, я же не учитель, отметок не ставлю".

6. Если вместо ответа испытуемый молчит, необходимо любым способом стимулировать к ответу вообще, а не какому-либо конкретному. Не подсказывать, а наводить на определенный ответ. Не переходить к следующему заданию, если на предыдущий не было никакого ответа.

7. Если даются два противоречащих друг другу ответа, но разного качества - оценивать следует по лучшему из них. В случае противоречивых высказываний спросить: "Ну так, как правильно?".

8. Повторение вопроса. Повторять полностью в первоначальной формулировке, если в течение 10 - 15 сек. не было ответа. Исключение: IY субтест. Во II субтесте можно повторить задачу по просьбе испытуемого, но время отсчитывается с момента первого прочтения.

9. Дополнительные вопросы ставятся только в тех случаях, когда ответ испытуемого невозможно оценить в 0 или I балл. При ответе, находящемся между I и 2 баллами, дополнительный вопрос не ставится и ответ оценивается в I балл. Форма постановки дополнительного вопроса должна быть самой общей: "Расскажи мне еще что-нибудь об этом".

10. При тестировании нередки случаи, когда ребенок выполнил задание неправильно, но не подозревает этого, а время, положенное на его выполнение, не истекло. Необходимо в этих случаях говорить: "Я пока занят, и ты занимайся своим делом. Старайся все сделать аккуратно и хорошо".

11. Правила пользования контрольными ответами. Стремясь дать возможно большее количество ответов и в то же время не перегрузить текст повторениями, нами в записи контрольных ответов введена система альтернативных слов, частей фраз или полных фраз. Наряду с основным определением, в тексте в скобках приводятся альтернативные

слова, выражения, замена на которые не изменяет данную оценку.

Например, в I субтесте в записи ответа "от коровы (козы), верблюда" следует признать правильным любой из ответов. Когда очевидно, какие слова (выражения) могут быть заменены в основном определении, то перед словами, подлежащими замене, ставится знак (:).

Если среди нескольких альтернативных выражений внутри одного из них есть слова, которые, в свою очередь, могут быть заменены, все альтернативное выражение берется в квадратные скобки.

Слова - задания набраны прописными буквами. Стоящая после них цифра (1 или 2), означает оценку в баллах тех ответов, которые следуют за этой цифрой. Ответы, стоящие после цифры "0", считаются неудовлетворительными. После знака "?" следуют ответы, на которые необходим дополнительный вопрос. Они так же, как и примечания для экспериментатора выделены разрядкой. Если после дополнительного вопроса качество ответа не изменяется, ответ оценивается в 0 баллов.

Равноценные ответы разных испытуемых разделяются знаком "/".

Обработка результатов теста Векслера

1. В инструкции к каждому субтесту говорится о системе оценок каждого задания субтеста. В I и III субтестах даются контрольные ответы для более точного выставления оценок.

2. Полученные внутри каждого субтеста баллы суммируются. Для II субтеста этой суммой будет количество правильно решенных задач за отведенное время, для IV - количество баллов за прямой и обратный счет, для V - количество правильно заполненных фигур, минус семь контрольных фигур.

Сумма баллов - есть предварительная оценка субтеста.

3. Каждая предварительная оценка через возвратную шкалу переводится в шкальную оценку субтеста. Шкальная оценка позволяет сопоставлять результаты субтестовых оценок между собой.

4. Для оценки уровня развитости мышления складываются шкальные оценки II и III субтестов, памяти - I и IV, для оценки внимания рекомендуем оставить шкальную оценку V субтеста (II и IV субтест могут служить для уточнения этой оценки).

Полученные результаты можно условно оценить как высокие, средние и низкие. Для этого необходимо разделить вновь полученные шкалы (для мышления и памяти - это шкала от 0 до 40, для внимания от 0 до 20) на три равные части, которые и будут соответствовать высокой, средней или низкой оценке.

Для более тонкой дифференцировки можно разбить шкалу на большее количество равных частей.

5. Распределение учащихся по классам производится с учетом полученных индивидуальных результатов.

Интерпретация результатов субтестов

I. Осведомленность:

- долговременная память;
- память на отдельные события;
- образование;
- культурные интересы и возможности;
- общая эрудиция;
- измерение уровня и объема знаний;
- направленность и широта интересов.

II. Арифметика:

- способность оперировать числами;
- способность к концентрации (сосредоточенности) и активности внимания;
- оперативность мышления (живость ума) - сообразительность, быстрота мышления;
- способность к организации воспринимаемого материала (кратковременная память).

III. Аналогия - сходство:

- способность к аналогиям и обобщениям;
- способность к логическому обобщению;
- уровень развития этих способностей;
- способность к вербальному абстрагированию;
- степень абстрагирования;
- образование вербальных концепций;
- способность к образованию понятий.

IV. Повторение цифрового ряда:

- кратковременная и оперативная память;
- концентрация внимания в процессе умственной деятельности.

V. Кодирование:

- зрительно-моторная активность, координация, эффективность имеющихся психомоторных навыков;
- определение различных свойств внимания: концентрации, распределения, переключения.

Таблица шкальных оценок

Шкальная оценка	Осведом- ленность	Арифмети- ческий	Сходство	Повторе- ние цифр	Кодирова- ние	Шкальные оценки
0	0-1	0-1	0	0-1	0-3	0
1	2-3	2	-	2	4-7	1
2	4	3	1	3	8-11	2
3	5	4	2	4	12-16	3
4	6-7	5	3	5	17-19	4
5	8	-	4	6	20-21	5
6	9	6	5	7	22-24	6
7	10	7	6	-	25-26	7
8	11	-	7	8	27-29	8
9	12	8	8	9	30-32	9
10	13	-	9	-	33-35	10
11	14	9	10	10	36-38	11
12	15	10	11	11	39-41	12
13	16	11	12	-	42-43	13
14	17	-	13	12	44-46	14
15	18	12	14-15	13	47-49	15
16	19	13	16-17	-	50-51	16
17	20	-	18-19	14	52-53	17
18	21	14	20	15	54-55	18
19	22	15	21	16	56-58	19
20	23-30	16	22-28	17	59-93	20

I Субтест

Общая осведомленность

Для детей моложе 8 лет и старше, подозреваемых в умственном снижении:

- начинать с задания № 1;
- прекратить при 5 отрицательных ответах подряд (-).

Для детей 8 лет и старше без снижения:

- начинать с задания № 4;
- если одно из заданий №№ 4, 5, 6 не выполнено, то возвратиться к заданиям №№ 1, 2, 3;
- если три задания №№ 4, 5, 6 выполнены, то дать аванс за № 1.

- 2,3 и переходить к заданию № 7;
 - прекратить при 5 (-) подряд.
 Оценки: I - 0.

Субтест I. Задания и контрольные ответы.

№	Вопрос	Ответ	Оценка
1.	Сколько у тебя ушей?	- Два. Пара.	I
2.	Как называется этот палец?	- Указательный.	I
3.	Сколько ног у собаки?	- Четыре.	I
4.	От какого животного мы получаем молоко?	- От коровы (козы), верблюда.	I
5.	Что нужно сделать, чтобы вода закипела?	- Поставить на огонь (газ), плитку; - нагреть.	I
6.	В каком магазине продают сахар?	- В продовольственном (гас-троне, булочной), другом, где действительно продают сахар.	I
7.	Сколько копеек в пятаке?	- Пять.	I
8.	Сколько дней в неделе?	- Семь.	I
9.	Что такое пара?	- Два, двое. - Два человека (предмета). - Оценка в школе. - Пара ног (предметов). - Это количество. Парочками? ходят в детский сад. ("Верно. Так значит, что такое пара?").	I 0
10.	Назови четыре времени года.	- Зима, лето, весна, осень. (в любом порядке).	I
11.	Какого цвета рубины?	- Красного. (Любого: от светло-розового до темно-красного). - Рубинового.	I 0
12.	Где садится солнце?	- На западе. (При указании рукой на запад или при ответе "за горизонтом": "Верно. Но какое это направление?"). - За тучу (горы и др.).	I 0

13. Для чего нужен желудок? - Он переваривает пищу. I
 - Обрабатывает пищу своим соком.
 - Перерабатывает пищу.
14. Почему нефть или масло плавают на воде? - Потому что плотность (:) воды больше (/ нефти меньше). I
 - Легче.
 - Легкая. ("Да, но монета тоже легкая, но не плавает".)
15. Кто написал "Евгения Онегина"? - Пушкин /Чайковский. I
16. Что празднуют 9 мая? - День Победы / в Великой Отечественной войне. I
 - Победа над фашистами .
17. Что такое SOS ? - Сигнал бедствия (/ сигнал о помощи). I
 - Сигнал, когда корабль тонет.
 - "Спасите наши души".
 - Когда корабль тонет. ?
 - Сигнал на корабле. ?
18. Какой примерно рост (средний) взрослого человека? - 150 - 180 см. I
19. Где расположена Италия? - На юге Европы. I
 - На Аппенинском полуострове.
 - В Средиземном море.
 - В Европе. ?
 - На юго-западе Европы. 0
 - На Балканском полуострове.
 - Около Франции.
 - На острове.
20. Сколько килограммов в центнере? - 100 кг. I
21. Как называется столица Греции? - Афины. I
22. Из чего получают скилидар? - Из хвойных деревьев (/ деревьев, / сосны, / ели, / смолы). I
 - Из спирта (бензина, нефти). 0
23. Сколько километров от Москвы до Владивостока? - 8 - 11 тыс. км. I

24. Когда бывает 29 февраля?
- Через каждые четыре года. I
 - В високосном году.
 - Зимой. 0
 - В феврале.
 - В этом (или каком-то году)? (Если год високосный, спросить: "А когда еще будет?").
25. Кто открыл Южный полюс?
- Амундсен. I
26. Что такое барометр?
- Прибор для измерения атмосферного давления. I
 - Прибор, предсказывающий погоду.
 - Измеряет температуру. 0
 - Для измерения давления. ?
27. Что такое иероглиф?
- Письменные знаки в некоторых странах (Китай, Япония и др.); (или у древних). I
 - Вид (/знак) письменности.
 - Буквы в Китае (/др.).
 - Клинопись. 0
 - Что-то нарисовано.
 - Знак.
 - Буквы.
28. Кто был Александр Македонский?
- Великий полководец древности. I
 - Древнегреческий полководец.
 - Завоеватель, жил до н.э.
 - Покоритель Персии (/Египта). Глава греко-македоно-персидской державы.
 - Великий русский полководец. 0
 - Великий полководец. ?
 - Военачальник.
 - Предводитель македонцев. Полководец македонцев, Македонии.
29. Что такое конфискация?
- Принудительное (/безвозмездное) изъятие имущества в собственность государства по приговору суда (/в административном порядке, /по закону). I
 - Отбор имущества по закону. С
 - Отнятие имущества (/изъятие)?
 - Насильственное (/принудительное) изъятие имущества.

Субтест П. Арифметический

Для детей моложе 8 лет и старше, подозреваемых в умственном снижении:

- начинать с задания № I;
- прекратить при трех отрицательных ответах подряд.

Для детей 8 лет и старше без снижения:

- начинать с задания № 4;
- если задания №№ 4 - 5 не выполнены, нужно вернуться к заданиям №№ I, 2, 3;
- если выполнены оба задания №№ 4 и 5 или одно из них, то:
 - а) дается аванс за №№ I, 2, 3 (3 балла);
 - б) переходить к № 6;
 - в) прекращать при трех отрицательных ответах подряд.

Выполнение задания ограничено временем. Отсчет времени начинать по окончании чтения задачи.

Примечание:

I. Задания №№ I - 3 выполняются на кубиках.

2. Задания №№ I4 - I6 даются испытуемым на карточках. Испытуемый читает задачу сам обязательно вслух. Секундомер включать по окончании чтения.

3. Если испытуемый не запомнил задачи, то по его просьбе нужно повторить вопрос, но время отсчитывается с момента первого прочтения.

4. Ответы на задания №№ I0 - I6 для экспериментатора могут быть записаны в зашифрованном виде.

Оценки: I - 0.

Субтест П. Задания и контрольные вопросы

№ п/п!	Задача	! Ответ !		Время
		1	3	
I.	Сосчитать все кубики в ряду.			45 сек.
2.	Убрать все кубики, оставить только четыре.			45 сек.
3.	Убрать все кубики, оставить только семь.			45 сек.
4.	Если разрезать яблоко пополам, сколько будет частей?	2		30 сек.
5.	У тебя было 4 копейки, и мама дала еще 2 копейки. Сколько стало?	6		30 сек.

1	2	3	4
6.	У тебя было 8 шариков, ты купил еще 6. Сколько стало?	14	30 сек.
7.	У продавца было 12 газет, он продал 5 газет. Сколько осталось?	7	30 сек.
8.	Сколько стоят 3 карандаша по 7 копеек каждый?	21	30 сек.
9.	У продавца было 25 бутылок молока. 11 - он продал. Сколько осталось?	14	30 сек.
10.	Во дворе играли 4 мальчика, у них было 72 фантика. Они их поделили между собой так, что у всех стало одинаковое количество. Сколько получил каждый из них?	18 АИ	30 сек.
11.	Рабочий заработал 36 рублей. Ему платили 4 рубля в день. Сколько дней он работал?	9 К	30 сек.
12.	Ты купил три десятка карандашей по 30 копеек за десяток. Сколько получишь сдачи с 1 рубля?	10 А0	60 сек.
13.	Каким будет число, если $\frac{2}{3}$ его равняется 36?	54	30 сек.
14.	На карточке: Если 3 карандаша стоят 5 копеек, сколько будут стоить 24 карандаша?	40 Г0	60 сек.
15.	На карточке: Если плата за такси составляет 20 копеек за первую четверть километра и по 5 копеек за все последующие четверти километра, сколько надо будет уплатить, проехав 2 км?	55 ДД	120 сек.
16.	На карточке: Коля и Мisha начали играть в фантики. У каждого было по 27 фантиков. Они договорились, что в конце каждой игры проигравший будет отдавать выигравшему одну треть того, что он, проигравший имеет. Коля выиграл первые три игры. Сколько фантиков было у Миши к началу 4 игры?	8 И	120 сек.

Субтест III. Аналогии - сходство

Для детей моложе 8 лет и старше, подозреваемых в умственном снижении:

- начинать с № 1;
- при неудаче с № 1 или № 2 - помощь;
- переходить к "сходству", если за № 1 - 4 получено 2 балла и больше.

Инструкция: "Я сейчас начну что-нибудь говорить, а ты продолжи, хорошо? Ну, давай попробуем: "Лимон - кислые, а сахар -"

При неудаче дать правильное окончание фразы и перейти к № 2.
 При неудаче и в этом случае - помощь. Больше не помогать! Если из четырех "аналогий" выполнено не менее двух - перейти к "сходству".
 В противном случае - прекратить.

Для детей 8 лет и старше без снижения:

- начинать с № 5;
- при неудаче с №№ 5 и 6 - помощь.

Инструкция: "Я тебе назову какие-нибудь два предмета, а ты попробуй сказать, что между ними общего, чем они одинаковы. Только старайся говорить как можно больше до тех пор, пока сам все не скажешь, или пока я тебя не остановлю. Ну, давай, попробуем..."

- Предложить № 5. При неудаче - помощь: "У них есть косточки, кожица, они растут на деревьях - это фрукты."
- Перейти к № 5. При неудаче - помощь. Больше не помогать.
- Прекратить при трех отрицательных ответах подряд.
- Если при прекращении теста, т.е. при наличии трех отрицательных ответов подряд, испытуемый имеет не менее 3-х баллов, за "сходство" - дать аванс, за "анalogии" - 4 балла.
- Если менее 3-х баллов - возвратиться к "анalogии".

Оценки: "Аналогии" - I - 0. "Сходство" - 2 - I - 0.

"2" - если дается обобщающее слово (производится классификация).

"I" - если перечисляются отдельные признаки.

Ответы, где предлагалась помощь, в оценку не включать!

Субтест III. Задания и контрольные ответы

№ п/п!	Слова	!	Ответы	!Балл
I	!	2	3	! 4
1.	Лимоны - кислые, а сахар...	сладкий?		I
2.	Ты ходишь ногами, а бросаешь...	руками		I
3.	Мальчики выраста- ют и становятся мужчинами, а девоч- ки...	женщинами/тетеньками		I
4.	Нож и кусок стек- ла оба...	острые/режут		I
5.	Слива и персик...	- фрукты, фруктовые деревья, плоды; - еда, их едят; любые два признака из следующих:		2 I

1	1	2	1	3	1	4
				косточка, кожа, круглые, форма, сок, сладкие,		
				- вкусные, вкус, маленькие, нравятся, ягоды, цвет, растут на дереве.	0	
6.	Кошка - мышка...			- животные, млекопитающие, живые существа, четвероногие;	2	
				- 4 ноги, любые два признака: глаза, хвост, лапы, усы, уши, шерсть;	1	
				- едят, шкурки, быстро бегают, ловкие.	0	
7.	Вино- пиво...			- алкогольные или спиртные напитки, опьяняющие вещества;	2	
				- напитки, их пьют, жидкие, жидкость, кружится голова, крепкие, с градусами, возбуждающие, горькие, в них спирт;	1	
				- в бутылках, одинакового цвета или вкуса, не сладкое, как вода.	0	

Часто под ответом "не знаю" подразумевается "не пил, не пробовал". Необходим вопрос: "Как ты думаешь, что между ними общего?"

8.	Пианино - скрипка			- музыкальные или струнные инструменты, на которых играют;	2	
				- на них играют, струны, имеет мелодию и звуки, музыкальные предметы;	1	
				- предметы, на которых играют;		
				- одинаково играют;	0	
				- из дерева;		
				- инструменты.	?	
9.	Бумага - уголь			- органического/растительного происхождения;	2	
				- содержат углерод;		
				- органическое вещество;		
				- горят;	1	
				- получают из дерева;		
				- топливо;	0	
				- по происхождению;	?	
				- продукты промышленного производства.		

				- продукты или предметы питания;		
				- вещества, содержащиеся в природе;		
				- состоят из молекул;		
				- оба - в океане;		0
				- соль получают из воды;		
				- химические элементы;		
				- их используют.		?
14.	Свобода - справедливость			- философские (гуманные/идеологические/юридические) понятия;		2
				- философские категории;		
				- социальные идеи или ценности;		
				- социальные/демократические права;		
				- лозунги, (!) борющихся за независимость народов;		I
				- прогрессивные/гуманистические принципы, за которые борются народы мира;		
				- это желания любого народа;		
				- без них человек не может счастливо жить;		
				- равенство, законы, близкие понятия, 0 гражданские права, без справедливости нет свободы;		
				- связь с борьбой за независимость;		?
				- права человека;		
				- человеческие потребности.		
15.	Первый - последний			- крайние члены или концы ряда;		2
				- замыкающие, замыкают концы/ряд;		
				- этапы какого-либо действия;		
				- находятся на краях;		I
				- крайние, крайние точки;		
				- концы;		
				- обозначают место/порядок;		
				- ограничивает что-то;		
				- противоположные;		
				- первый - начало, последний - конец; C		
				- если есть первый, есть и последний;		

ритме "стартового отсчета времени").

2. В период от окончания счета экспериментатором до начала его воспроизведения испытуемым не должно быть никаких звуков. Команду к воспроизведению подавать жестом.

3. Один и тот же ряд дважды не повторять.

4. Начинать с прямого счета. По его окончании перейти к счету в обратном порядке.

5. Предложить I ряд цифр I серии. При удаче дать следующий ряд этой серии. При неудаче на каком-либо ряде I серии дать аналогичный по величине 2 ряд серии. В случае правильного его воспроизведения предложить следующий ряд из I серии. При неудаче на двух одинаковых по величине рядах I и 2 серий при прямом счете - перейти к обратному, при обратном счете - прекратить.

6. Оценка за каждый вид счета (прямой и обратный) равна количеству цифр в максимально правильно воспроизведенном ряду. Общая оценка субтеста равняется сумме оценок за прямой и обратный счет.

Субтест IУ. Задание

Счет в прямом порядке	Оценка
3 - 8 - 6	3
6 - 1 - 2	3
3 - 4 - 1 - 7	4
6 - 1 - 5 - 8	4
8 - 4 - 2 - 3 - 9	5
5 - 2 - 1 - 8 - 6	5
3 - 8 - 9 - 1 - 7 - 4	6
7 - 9 - 6 - 4 - 8 - 3	6
5 - 1 - 7 - 4 - 2 - 3 - 8	7
9 - 8 - 5 - 2 - 1 - 6 - 3	7
1 - 6 - 4 - 5 - 9 - 7 - 6 - 3	8
2 - 9 - 7 - 6 - 3 - 1 - 5 - 4	8
5 - 3 - 8 - 7 - 1 - 2 - 4 - 6 - 9	9
4 - 2 - 6 - 9 - 1 - 7 - 8 - 3 - 5	9

Счет в обратном порядке	Оценка
2 - 5	2
6 - 3	2
5 - 7 - 4	3
2 - 5 - 9	3
7 - 2 - 9 - 8	4
8 - 4 - 9 - 3	4
4 - 1 - 3 - 5 - 7	5
9 - 7 - 8 - 5 - 2	5
1 - 6 - 5 - 2 - 9 - 8	6
3 - 6 - 7 - 1 - 9 - 4	6
8 - 5 - 9 - 2 - 3 - 4 - 2	7
4 - 5 - 7 - 9 - 2 - 8 - 1	7
6 - 9 - 1 - 6 - 3 - 2 - 5 - 8	8
3 - 1 - 7 - 7 - 5 - 4 - 8 - 2	8

Субтест У. Кодирование

Для детей моложе 8 лет, независимо от уровня развития: дается вариант "А" (фигуры).

Инструкция: "Посмотри сюда (показать верхний ряд фигур) - ключ - видишь, нарисована звездочка, а в звездочке - вот такая черточка (показать). А вот кружок, в нем видны две такие черточки", - и т.д. по каждой фигуре.

"А вот теперь посмотри сюда, - (показать первый ряд) - видишь, здесь фигурки такие же, но в них ничего не нарисовано. Давай с тобой нарисуем так же, как вот здесь, - (показать на ключ). Ну, попробуй."

К третьей фигуре сказать: "Побыстрее!"

После заполнения 5 фигуру включить секундомер, не останавливая испытуемого, сказав: "Продолжай быстрее сам."

По окончании первого ряда испытуемому быстро сказать: "Продолжай здесь," указав на начало второго ряда.

Если испытуемый проставляет значки только в какой-то одной фигуре или пропускает фигуры, необходимо сказать: "Делай все подряд."

Время - 120 сек.

Оценка: равна количеству правильно заполненных фигур за 120 сек. При заполнении всех фигур менее, чем за 120 сек. даются дополнительные баллы.

Итоговая оценка - сумма баллов.

Примечания:

1. Пять первых выполненных фигур (пробных) в оценку не включать.

2. Если на первых пяти пробных фигурах образца испытуемый все же не освоил инструкцию, дать еще несколько фигур для пробы, которые в оценку не включать.

Для детей 8 лет и старше, независимо от уровня развития: дается вариант "В" (цифры).

Инструкция и порядок проведения такой же, но для пробы предлагается заполнить не 5, а 7 знаков.

Время - 120 сек.

Оценка - такая же.

9 лет 0 мес. - 9 лет 3 мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-1	-	0	-	0-5	0	0-1	0-1	-	0-2	-	-	0
1	2	0	1	0	6-7	1	2	2	0	3	1-3	-	1
2	3	1-2	2	-	8-9	2	3	3	1	4	4-7	0	2
3	4	3	3	1	10-12	3	4	4	2	5-6	8-11	1	3
4	5-6	4	4	2	13-14	4-5	5	5	3	7-8	12-16	2-3	4
5	7	5-6	5	3	15-17	6	6-8	4	4	9-10	17-18	4-6	5
6	8	7	-	4	18-20	7	7	9-13	5	11-12	19-20	7-8	6
7	9	8	6	5	21-22	-	-	14-19	6	13-14	21-22	9-11	7
8	-	-	-	6	23-24	8	8	20-21	7-8	15-16	23-24	12	8
9	10	9	7	7	25-26	-	9	22-23	9-10	17-18	25-26	13-14	9
10	11	10	-	8	27-28	9	10	24-25	11-14	19-20	27-29	15	10
11	12	11	8	9	29-30	-	-	26-27	15-18	21	30-32	16	11
12	-	12	-	10	31-32	10	11	28-29	19-22	22	33-35	17	12
13	13	13	9	11	33-34	11	12	30-31	23-26	23	36-37	18	13
14	14	14	10	12	35-37	-	13	32-33	27-30	24-25	38-40	-	14
15	15-16	15	11	13	38-39	12	14	34-36	31-34	26	41-43	19	15
16	17	16	-	14-15	40-42	-	15	37-38	35-37	27	44-46	-	16
17	18	17	12	16-17	43-45	13	-	39-40	38-40	28	47-49	20	17
18	19	18-19	13	18	46-47	-	16	41-42	41-43	29	50-51	21	18
19	20	20	14	19	48-49	14	17	43	44-45	30	52-53	-	19
20	21-30	21-28	15-16	20-28	50-80	15-17	18-20	44-57	46-55	31-34	54-93	-	20

9 лет 4 мес. - 9 лет 7 мес.

198

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-1	-	0	-	0-5	0	0-1	0-1	-	0-2	0	-	0
1	2	0	1	0	6-7	1	2	2	0	3	1-3	-	1
2	3	1-2	2	1	8-9	2	3	3	1	4	4-7	0	2
3	4	3	3	2	10-12	3	4	4	2	5-6	8-10	1	3
4	5-6	4-5	4	3	13-14	4-5	5	5	3	7-8	12-16	2-3	4
5	7	6	5	4	15-17	6	6	6-8	4	9-10	17-19	4-6	5
6	8	7	-	5	18-20	7	7	9-13	5	11-12	20-21	7-8	6
7	9	8	6	-	21-23	-	-	14-19	6	13-14	22-23	9-11	7
8	10	9	7	6	24-25	8	8	20-22	7-9	15-16	24-26	12	8
9	11	10	-	7	26-27	-	9	23-24	10-11	17-18	27-29	13-14	9
10	-	11	8	8	28-30	9	10	25-26	12-15	19-20	30-32	15	10
11	12	12	-	9	31-32	-	11	27-29	16-20	21-22	33-35	16	11
12	13	13	9	10	33-34	10	12	30-31	21-25	23	36-37	17	12
13	14	14	10	11	35-37	11	-	32-33	26-28	24	38-40	18	13
14	15	15	11	12	38-39	-	13	34-35	29-31	25	41-43	-	14
15	16	16	-	13	40-42	12	14	36-37	32-34	26	44-46	19	15
16	17	17	12	14-15	43-45	13	15	38-40	35-38	27	47-49	20	16
17	18	18	-	16-17	46-47	-	-	41-42	39-41	28	50-51	-	17
18	19	19	13	18-19	48-49	14	16	43	42-44	29	52-53	21	18
19	20	20	14	20	50-51	15	17	44	45-46	30	54-55	-	19
20	21-28	21-28	15-16	21-28	52-60	16-17	18-20	45-57	47-55	31-34	56-93	-	20

9 лет 8 мес. - 9 лет II мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-1	-	0	-	0-5	0	0-1	0-1	-	0-2	0-2	-	0
1	2	0	1	0	6-7	1	2	2	0	3	3	-	1
2	3	1-2	2	1	8-9	2	3	3	1	4	4-7	0	2
3	4	3	3	2	10-12	3	4	4	2	5-6	8-11	1	3
4	5-5	4-5	4	3	13-14	4-5	5	5	3	7-8	12-16	2-3	4
5	7	6	5	4	15-17	6	6	6-8	4	9-10	17-21	4-6	5
6	8	7	6	5	18-20	7	7	9-13	5	11-12	22-23	7-8	6
7	9	8	-	-	21-23	-	-	14-19	6	13-14	24-26	9-11	7
8	10	9	7	6	24-26	8	8	20-22	7-9	15-16	27-28	12	8
9	11	10	-	7	27-28	-	9	23-24	10-11	17-18	29-31	13-14	9
10	12	11	8	8	29-30	9	10	25-26	12-15	19-20	32-35	15	10
11	13	12	9	9	31-33	-	11	27-29	16-20	21-22	36-37	16	11
12	14	13	10	10	34-35	10	12	30-31	21-25	23	38-40	17	12
13	15	14	-	11	36-38	11	-	32-33	26-29	24	41-42	18	13
14	16	15	11	12	39-41	-	13	34-35	30-34	25	43-45	19	14
15	17	16	12	13-14	42-44	12	14	36-38	35-38	26	46-47	-	15
16	18-19	17	-	15-16	45-47	13	15	39-41	39-41	27	48-50	20	16
17	20	18	13	17-18	48-49	14	-	42-43	42-44	28	51-53	-	17
18	21	19-20	14	19	50-51	-	16	44	45-46	29	54-55	21	18
19	22	21	15	20	52-53	15	17	45	47	30	56-57	-	19
20	23-30	22-28	16	21-28	54-80	16-17	18-20	46-57	48-55	31-34	58-93	-	20

10 лет 0 мес. - 10 лет 3 мес.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-1	0	0-1	0	0-7	0-1	0-2	0-2	0	0-3	0-3	-	0
1	1-2	1	2	-	8-9	2	3	3	1	4	4-7	0	1
2	4	2	3	1	10-12	3	4	4	2	5-6	8-11	1	2
3	5	3	4	2	13-14	4	5	5	3	7	12-16	2-3	3
4	6-7	4-5	5	3	15-17	5	-	6-7	4	8-10	17-19	4-6	4
5	8	6	-	4	18-20	6	6	8-13	5	11-12	20-21	7-8	5
6	9	7-8	6	5	21-23	7	7	14-17	6	13-14	22-24	9-11	6
7	10	9	7	6	24-25	-	8	18-21	7-9	15-16	25-26	12	7
8	11	10	-	7	26-27	8	9	22-24	10-11	17-18	27-29	13-14	8
9	-	11	8	8	28-30	9	10	25-26	12-15	19-20	30-32	15	9
10	12	12	-	9	31-32	-	11	27-28	16-20	21-22	33-35	16	10
11	13	13	9	10	33-34	10	12	29-30	21-25	23	36-38	17	11
12	14	14	10	11	35-37	11	-	31-32	26-28	24	39-41	18	12
13	15	15	11	12	38-39	-	13	33-35	29-31	25	42-43	-	13
14	16	16	-	13	40-42	12	14	36-37	32-34	26	44-46	19	14
15	17-18	17	12	14-15	43-45	13	15	38-40	35-38	27	47-49	20	15
16	19	18	13	16-17	46-47	-	-	41-42	39-41	28	50-51	-	16
17	20	19	-	18-19	48-50	14	16	43	42-44	29	52-53	-	17
18	21	20	14	20	51-53	15	17	44	45-46	30	54-55	21	18
19	22	21	15	21	54-55	16	18	45	47-49	31	56-58	-	19
20	23-30	22-28	16	22-28	56-80	17	19-20	46-57	50-55	32-34	59-93	-	20

10 лет 4 мес. - 10 лет 7 мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-1	0	0-1	0	0-7	0-1	0-2	0-2	0	0-3	0-3	-	0
1	2-3	1	2	-	8-9	2	3	3	1	4	4-7	0	1
2	4	2	3	1	10-12	3	4	4	2	5-6	8-11	1	2
3	5	3	4	2	13-14	4	5	5	3	7	12-16	2-3	3
4	6-7	4-5	5	3	15-17	5	-	6-7	4	8-10	17-21	4-6	4
5	8	6	6	4	18-20	6	6	8-13	5	11-12	22-24	7-8	5
6	9	7-8	-	5	21-23	7	7	14-17	6	13-14	25-26	9-11	6
7	10	9	7	6	24-26	-	8	18-21	7-9	15-16	27-28	12	7
8	11	10	-	7	27-28	8	9	22-24	10-11	17-18	29-31	13-14	8
9	12	11	8	8	29-30	9	10	25-26	12-15	19-20	32-35	15	9
10	13	12	9	9	31-33	-	11	27-28	16-20	21-22	36-38	16	10
11	14	13	10	10	34-35	10	12	29-30	21-25	23	39-41	17	11
12	15	14	-	11	36-38	11	-	31-32	26-29	24	42	18	12
13	15	15	11	12	13-14	-	13	33-35	30-34	25	43-45	19	13
14	17	16	12	13-14	42-44	12	14	36-38	35-38	26	46-47	-	14
15	18-19	17	13	15-16	45-47	13	15	39-41	39-41	27	48-50	20	15
16	20	18	-	17-18	48-50	14	-	42-43	42-44	28	51-53	-	16
17	21	19-20	14	19	51-53	-	16	44	45-46	29	54-55	-	17
18	21	21	15	20	54-55	15	17	45	47-48	30	56-57	21	18
19	23	22	-	21	56-57	16	18	46	49-50	31-32	58-59	-	19
20	24-30	23-28	16	22-28	58-60	17	19-20	47-57	51-55	33-34	60-93	-	20

10 лет 8 мес. - 10⁰ лет II мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	II	12	13	14
0	0-I	0	0-I	0	0-7	0-I	0-2	0-2	0	0-3	0-5	-	0
1	2-3	I	2	-	8-9	2	3	3	I	4	6-7	0	I
2	4	2	3	I	10-12	3	4	4	2	5-6	8-II	I	2
3	5	3	4	2	13-14	4	5	5	3	7	12-16	2-3	3
4	6-7	4-5	5	3	15-17	5	-	6-7	4	8-10	17-21	4-6	4
5	8	6	6	4	18-20	6	6	8-13	5	11-12	22-24	7-8	5
6	9	7-8	-	5	21-24	7	7	14-17	6	13-14	25-27	9-II	6
7	10	9	7	6	25-27	-	8	18-21	7-9	15-16	28-30	12	7
8	11	10	8	7	28-30	8	9	22-24	10-11	17-18	31-33	13-14	8
9	12	11	-	8	31-33	9	10	25-26	12-15	19-20	34-36	15	9
10	13	12	9	9	34-35	-	11	27-28	16-20	21-22	37-39	16	10
11	14-16	13-14	10	10	36-37	10	12	29-30	21-25	23	40-42	17	11
12	16	15	11	11-12	38-40	11	-	31-32	26-29	24	43-45	18	12
13	17	10	-	13-14	41-43	-	13	33-35	30-34	25	46-47	19	13
14	18-19	17	12	15	44-45	12	14	36-38	35-38	26	48-50	-	14
15	20	-	13	16	46-48	13	15	39-41	39-41	27	51-53	20	15
16	21	18	-	17-18	49-50	14	-	42-43	42-45	28-29	54-55	-	16
17	22	19-20	14	19	51-53	-	16	44-45	46-48	30	56-57	-	17
18	23	21	15	20	54-56	15	17	46	49-50	31	58-59	21	18
19	24	22	-	21	57-58	16	18	47	51	32	60-63	-	19
20	25-30	23-28	16	22-28	59-60	17	19-20	48-57	52-55	33-34	64-93	-	20

II лет 0 мес. - II лет 3 мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-2	0	0-1	0	0-9	0-2	0-2	0-3	0-1	0-4	0-6	-	0
1	3	1	2	1	10-12	3	3	4	2	5	7-10	0-1	1
2	4-5	2-3	3	2	13-14	4	4	5	3	6-7	11-14	2-3	2
3	6	4-5	4	3	15-17	5	5	6-7	4	8	15-19	4-6	3
4	7-8	6	5	4	18-20	6	6	8-11	5	9-11	20-24	7-8	4
5	9	7	6	5	21-23	7	7	12-16	6	12-13	25-26	9-11	5
6	10	8-9	7	6	24-26	-	8	17-20	7-8	14-16	27-28	12	6
7	11	10	-	7	27-28	8	9	21-23	9-11	17-18	29-31	13-14	7
8	12	11	8	8	29-30	-	10	24-25	12-14	19-20	32-35	15	8
9	13	12	9	9	31-33	9	11	26-27	15-20	21-22	26-38	16	9
10	14	13	10	10	34-35	10	12	28-30	21-25	23	39-41	17	10
11	15	14	-	11	36-38	-	-	31-32	26-29	24	42	18	11
12	16	15	11	12	39-41	11	13	33-35	30-34	25	43-45	-	12
13	17	16	12	13-14	42-44	-	14	36-38	35-38	26	46-48	19	13
14	18-19	17	13	15-16	45-47	12	15	39-41	39-41	27	49-51	-	14
15	20	18	-	17-18	48-50	13	-	42-43	42-44	28	52-55	20	15
16	21-22	19-20	14	19	51-53	14	16	44	45-46	29	56-59	-	16
17	23	21	-	20	54-55	-	17	45	47-48	30	60-61	21	17
18	-	22	15	21	56-57	15	-	46	49-50	31-32	62-63	-	18
19	24	23	-	22	58-59	16	18	47	51-53	33	64-66	-	19
20	25-30	24-28	16	23-28	60-60	17	19-20	48-57	54-55	34	67-93	-	20

II лет 4 мес. - II лет 7 мес.

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	0-2	0	0-1	0	0-9	0-2	0-2	0-3	0-1	0-4	0-6	-	0
1	3	1	2	1	10-12	3	3	4	2	5	7-10	0-1	1
2	4-5	2-3	3	2	13-14	4	4	5	3	6-7	11-14	2-3	2
3	6	4-5	4	3	15-17	5	5	6-7	4	8	15-19	4-6	3
4	7-8	6	5	4	18-20	6	6	8-11	5	9-11	20-24	7-8	4
5	9	7	6	5	21-24	7	7	12-16	6	12-13	25-27	9-11	5
6	10	8-9	7	6	25-27	-	8	17-20	7-8	14-16	28-30	12	6
7	11	10	8	7	28-30	8	9	21-23	9-11	17-18	31-33	13-14	7
8	12	11	-	8	31-33	-	10	24-25	12-15	19-20	34-36	15	8
9	13	12	9	9	34-35	9	11	26-27	16-20	21-22	37-39	16	9
10	14-15	13-14	10	10	36-37	10	12	28-30	21-25	23	40-42	17	10
11	16	15	11	11-12	38-40	-	-	31-32	26-29	24	43-45	18	11
12	17	16	-	13-14	41-43	11	13	33-35	30-34	25	46-48	-	12
13	18-19	17	12	15	44-45	-	14	36-38	35-38	26	49-51	19	13
14	20	-	13	16	46-48	12	15	39-41	39-41	27	52-55	-	14
15	21-22	18	-	17-18	49-50	13	-	42-43	42-45	28-29	56-59	20	15
16	23	19-20	14	19	51-53	14	16	44-45	46-48	30	60-61	-	16
17	-	21	-	20	54-56	-	17	46	49-50	31	62-64	21	17
18	24	22	15	21	57-58	15	-	47	51-52	32	65-66	-	18
19	25	23	-	22	59-60	16	18	48	53-54	33	67-68	-	19
20	26-30	24-28	16	23-28	61-80	17	19-20	49-57	55	34	69-93	-	20

Авторы вполне отдадут себе отчет в том, с какими трудностями приходится сталкиваться организаторам дифференцированного профильного образования. Эти трудности вызваны тем, что до сих пор остается далеко от решения (а очень многие и от осознания!) методические и методологические проблемы такого обучения. И прежде всего, отсутствуют научно обоснованные и выверенные основы дифференциации учащихся. В подавляющем большинстве случаев такая дифференциация проводится по принципу: отличники и хорошисты – в один класс (в какой именно – в гуманитарный или физико-математический – зависит от субъективных пристрастий педагогического коллектива школы), средние ученики – в другой. Абсурдность такого подхода очевидна, и прежде всего потому, что здесь нет места учету реальных способностей, возможностей и предрасположенности детей к дисциплинам определенного цикла.

Предлагаемая программа дифференциации основана на четком выделении особенностей интеллектуальной и мотивационной сферы личности, обеспечивающих успешность усвоения объективно существующих "внутренних" характеристик той или иной специализации.

Данная программа предназначена для отбора учащихся в 8,9,10, 11-ые классы с углубленным изучением гуманитарных, естественных, точных (физико-математических) и экономических дисциплин.

Программа состоит из трех отдельных заданий-блоков, расположенных в определенной последовательности и четвертого дополнительного блока. Использование четвертого блока в диагностических целях в качестве инструмента более тонкой и более глубокой дифференциации требует от школьного психолога дополнительной специальной подготовки.

Предлагаемый комплект заданий способствует выявлению уровня интеллектуального развития, творческого потенциала, интересов и склонностей учащихся.

Первый блок выявляет умение находить решения в нестандартных ситуациях и проявляющиеся при этом продуктивность и оригинальность творческого мышления и воображения.

Второе задание выявляет так называемый уровень интеллектуального развития. Оно основано на сочетании способности учащихся к логическому мышлению и скорости протекания умственных процессов.

Третье задание дифференцирует учащихся по интересам и склонностям к определенным областям научного знания и профессиональной деятельности.

Распределение времени на выполнение каждого задания предусматривается в следующих пределах: первое – 15 минут, второе – 30 минут, третье – 15 минут. Общее время работы над заданиями с учетом объяснений, инструкции и примеров не должно превышать 1,5 часов.

В программе имеется дополнительный четвертый блок, где классифицируются признаки гуманитарного и естественно-научного или технического мышления.

Приведенные признаки могут служить ориентирами для педагогов и психологов при анализе, отборе, индивидуальной работе с учащимися, при наблюдении и составлении различного рода характеристик.

Весьма актуальной и малоразработанной является проблема отбора учащихся в различного рода экономические классы. Предусмотрев данную потребность, авторский коллектив предлагает один из вариантов решения этого вопроса. Располагая результатами предыдущих блоков и ориентирами, характеризующими особенности мышления учащихся, можно использовать задание "Экономические условия" для дополнения индивидуализации первичных результатов. Задание "Экономические условия" позволяет получить значительное количество дифференцирующих признаков уже в ходе наблюдения за работой учащихся над ним. Обработка и анализ результатов позволит скорректировать внешние наблюдения и уточнить выводы.

Несколько слов об отборе учащихся в классы с гуманитарной направленностью.

Складывается представление, что специалисты по проблемам образования, разграничивая науки по предметам и методам познания, стремятся разграничить их еще и по "способу мышления", что дает возможность ряду исследователей говорить о "процессе разобщения двух культур" – технической и гуманитарной. Противоположение, доведенное до противопоставления этих двух "культур" позволяет говорить о формировании различных типов сознания, стилей поведения, профессиональной этики.

Понятно, что реально существующие и культурно значимые различия между техническим и гуманитарными типами мышления можно зафиксировать, однако, не следует забывать, что, проводя подобные разграничения, мы имеем дело не с реальным техническим, естественно-научным или гуманитарным мышлением, а лишь с идеальными моделями абсолютно замкнутого самого на себе мышления технического и столь же замкнутого самого на себе мышления гуманитарного. Констатация данного положения

очень важна в связи с тем, что далее мы предлагаем систему расклассифицированных признаков по дифференциации: техническое мышление – гуманитарное мышление.

В столь сжатой программе трудно прояснить все возможности данной классификации, но надеемся, что для участников наших специализированных семинаров мы сможем рассказать значительно больше. Однако предлагаемая модель может быть использована уже сегодня для творчески работающих психологов или педагогов в качестве инструмента наблюдения или анализа, но не более того.

Техническое и естественно-научное мышление

Гуманитарное мышление

Стремление к получению однозначной истины

Допущение множественности точек зрения на одну и ту же проблему. как условие саморазвития культуры

Построение идеальных моделей и абстрактных теорий, объясняющих конкретные факты, процессы и явления

Интерес преимущественно к конкретному, неповторимому, уникальному (историческому или культурному событию)

Результат научного поиска может существовать в обезличенной форме, не теряя при этом своей познавательной ценности

Важнейший признак гуманитарной культуры – "голос от первого лица"

Алгоритмизация научно-поисковой деятельности

Интуиция как метод творческой и познавательной деятельности

Четкое разграничение субъекта и объекта познания

Осознание того, что субъект и объект не существуют в "чистом виде", независимо друг от друга, не включают друг друга (человек и мир, человек и общество) и изменяют друг друга в самом процессе познания; диалогизм; понимание – "преодоление чуждости чужого" – как метод социально-гуманитарного познания; переход от противопоставления "субъект – объект" к живому отношению "я – ты"

Непротиворечивость, высокая точность мышления

Видимая противоречивость и иррациональность, возникающие при переводе "живого знания" в высказывание

Требование доказательности и не-признание иных авторитетов при трансляции знания, кроме авторитета доказательства

Сопричастность искусству: применение таких специфических критериев, как "красота проблемы", "изящество решения" и т.д.; использование художественной формы изложения при трансляции знаний

Оценка полученного знания с точки зрения его полезности

Внимание к нравственно-этической стороне познания

Сложность исследуемого предмета, такого как тип мышления, предполагает высокую квалификацию исследователя. Однако, для серьезно интересующихся мы предлагаем экспериментально-развивающую методику "Эта бумага белая..", которая может служить своего рода инструментом, позволяющим отразить и классифицировать особенности субъективного восприятия учащихся в процессе непрерывно самоизменяющихся условий. Методика "Экономические условия" и "Эта бумага белая.." приведены в конце раздела.

Первый блок-задание

ЛЕВ.

Задание "Лев" представляет собой изображение ситуации, липенное детальной прорисовки происходящего. Схематичность, неполнота, условность изображения выступают как слабо структурированный стимул, провоцирующий ассоциативную мыслительную деятельность испытуемого. Такой же цели служит и максимально неопределенная инструкция. Неопределенность стимулов направлена на снятие возможных ограничивающих испытуемого воздействий со стороны внешних (исследователь) и внутренних факторов. Таким образом создаются благоприятные условия для продуцирования идей, количество и качество которых ограничено лишь личностными и индивидуальными особенностями испытуемых.

Последнее обстоятельство позволяет рассматривать задание "Лев" как диагностическую ненормативную процедуру, дающую возможность оценить следующие особенности мышления испытуемых:

- продуктивность (количество выходов из ситуации);
- оригинальность (количество оригинальных идей);
- способность к включению проблемы в более широкий контекст (выход за пределы картинки);

- способность создавать системы условий, в которые включается данная проблемная ситуация.

В развитой форме перечисленные характеристики мышления создают интегральную особенность всей интеллектуальной сферы, позволяющую ее обладателю более динамично и творчески осваивать окружающую его действительность.

Процедура использования задания "Лев" включает в себя следующие элементы:

1. Стимульный материал: плакат с изображением ситуации (прилагается).

2. Инструкция: "Посмотрите на рисунок. В течение 10 минут постарайтесь придумать как можно больше различных вариантов выхода из сложившейся ситуации. Не заботьтесь о красоте оформления ваших предложений, их логичности или последовательности. Старайтесь работать быстро, максимально используя отведенное вам время.

Примечание:

а) название задания испытуемым не произносится!

б) на все уточняющие вопросы испытуемых следует отвечать уклончиво, сохраняя задаваемую неопределенность;

в) в зависимости от целей исследования время, отводимое на выполнение задания может меняться от 10 до 20 минут.

3. Критерии оценки:

а) продуктивность; подсчитывается общее количество предложенных выходов из ситуации;

б) оригинальность; подсчитывается количество идей, не повторяющихся в данной выборке испытуемых;

в) способность к включению проблемы в более широкий контекст (системность); домысливание и дополнение изображения картинке тем, что "находится за ее пределами";

г) способность к оценке ситуации с разных точек зрения (децентрированность); подсчитывается количество выходов из ситуаций, предложенных с точки зрения льва.

4. Обработка.

а) подсчитываются сырые баллы испытуемых по каждому критерию;

б) сырые баллы испытуемых по каждому критерию переводятся в десятибалльную шкалу по формуле:

$$O_{ij} = \frac{B_{ij} \times 10}{X_{\max}}, \text{ где}$$

O_{ij} - оценка i -того испытуемого по j -му критерию;

V_{ij} - сырой балл i -того испытуемого по j -му критерию;

X_{\max} - максимальный сырой балл по j -му критерию в данной выборке испытуемых.

в) для каждого испытуемого подсчитывается суммарная оценка O_i :

$$O_i = \sum_j O_{ij}, \text{ где}$$

O_i - суммарная оценка i -го испытуемого;

O_j - оценка по j -му критерию.

г) выстраивается рейтинг испытуемых R , где

$$R_1 > R_2 > R_3 \dots > R_n.$$

При обработке результатов удобно пользоваться таблицей:

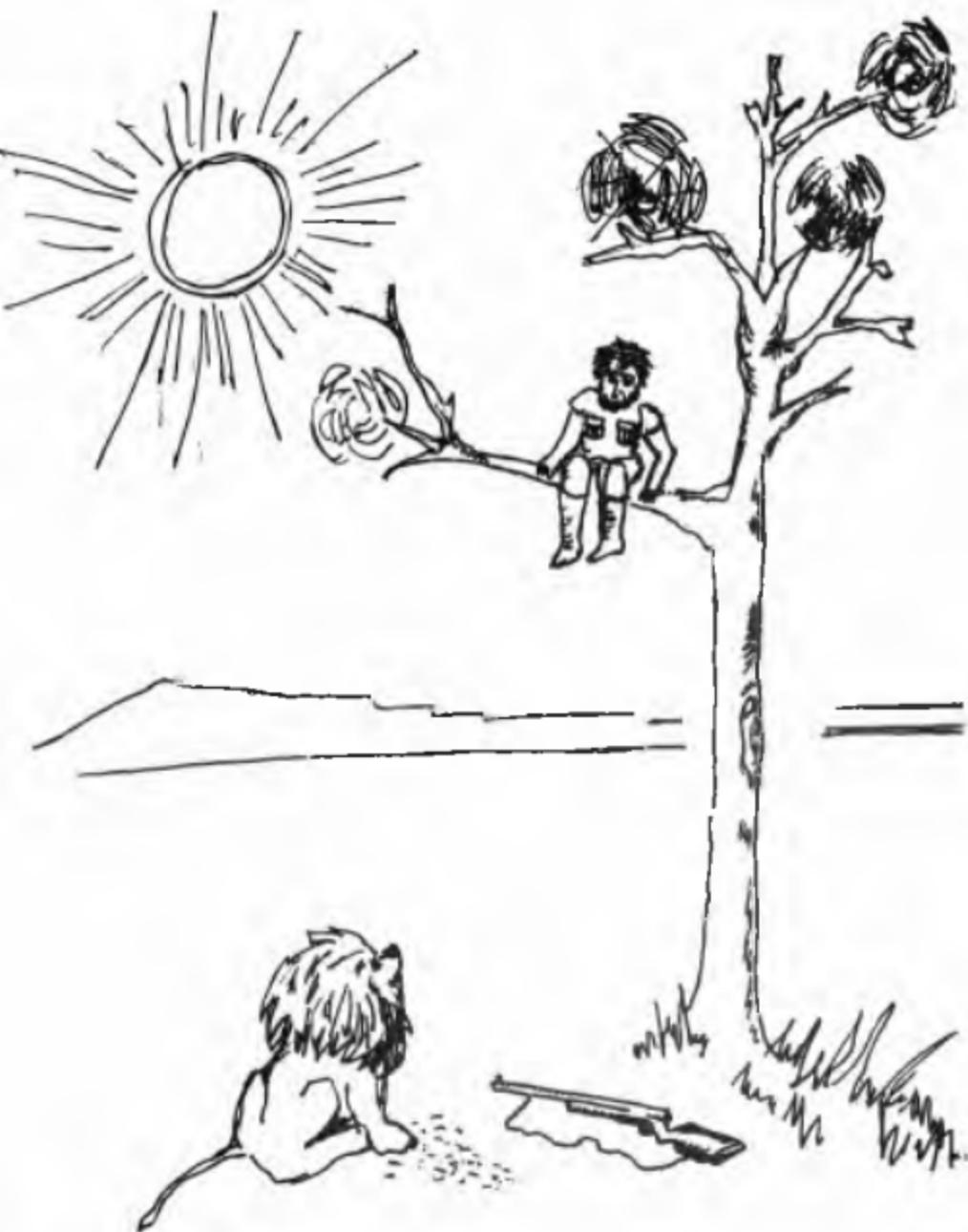
Ф.И.	Критерии (сырые)				Критерии (10 бал. оценка)				O_i	E
	Про- дук.	Ори- гин.	Сис- тем.	Децен- трир.	Про- дук.	Ори- гин.	Сис- тем.	Де- цент.		
Иванов А.	15	3	2	-	10	10	5	-	25	1
Петров Д.	12	2	1	-	8	6,6	2,5	-	17,1	4
Сидоров В.	11	1	4	-	7	3,3	10	-	20,3	3
Сергеев Ю.	6	3	-	3	4	10	-	10	24	2
Николаев И.	3	-	2	2	2	-	2,5	6,6	11,1	5
Васин К.	3	-	-	3	2	-	-	6,6	8,6	6

Таблица результатов

В зависимости от целей и необходимой глубины процедура отбора может проводиться по всем четырем критериям или по меньшему их количеству.

В случае необходимости дополнительно может быть введен еще один параметр - фантастичность - реалистичность предлагаемых идей. Участвовать в обработке тогда могут или только фантастичные, или только реалистичные идеи.

Предлагаемый набор критериев, возможность их различного сочетания, определяемого целями, стоящими перед исследователем, позволяет решать с помощью задания "Лев" широкий круг проблем, связанный с отбором в профильные дифференциальные классы.



ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Основу данного задания составляет тест для определения общего уровня интеллектуальных способностей. В нем используется словесный, цифровой и графический материал в сочетании с различными способами формулировки и предъявления заданий. Такой смешанный характер теста лучше всего позволяет дать общую оценку коэффициента интеллектуальности испытуемого. Тот, кто, к примеру, хорошо справляется с заданиями на словесном материале, но гораздо хуже решает численные задачи, при тестировании не получит никаких преимуществ.

Коэффициент интеллекта – это количественный показатель уровня интеллектуального развития. Данный тест определяет уровень способности к логическому мышлению. Успешность выполнения теста связана с тем, насколько испытуемый в своем предшествующем опыте усвоил термины и понятия, из которых построены задачи теста, насколько быди им усвоены именно те умственные действия, которые необходимы для решения задач теста и может ли он эти действия произвольно актуализировать; наконец, насколько сложившиеся у испытуемого в его прошлом опыте мыслительные стереотипы пригодны для решения задач теста.

Во-вторых, успешность выполнения связана с такой фундаментальной характеристикой как скорость протекания умственных процессов. От скорости зависит быстрое или медленное решение одних и тех же задач теста разными людьми. Упорство и настойчивость испытуемого могут компенсировать недостаточную скорость мышления. А при нехватке настойчивости можно растерять те преимущества, которые дала человеку природа, наделив его высоким темпом мышления.

Таким образом, результат при выполнении данного задания зависит от способности к логическому мышлению и скорости протекания умственных действий.

ТЕСТ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Инструкция:

На выполнение всех заданий теста дается ровно 30 минут. Не задерживайтесь слишком долго над одним заданием. Быть может, вы находитесь на ложном пути и лучше перейти к следующей задаче. Но и не сдавайтесь легко; большинство заданий поддается решению, если вы проявите немного настойчивости. Продолжать ли размышлять над заданием или отказать от попыток и перейти к следующему – подскажет

здравый смысл. Помните при этом, что к концу серии задания становятся в общем труднее. Всякий человек в силах решить часть предлагаемых заданий, но никто не в состоянии справиться со всеми заданиями за полчаса.

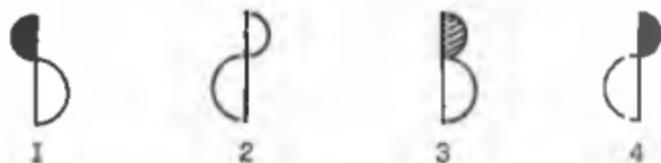
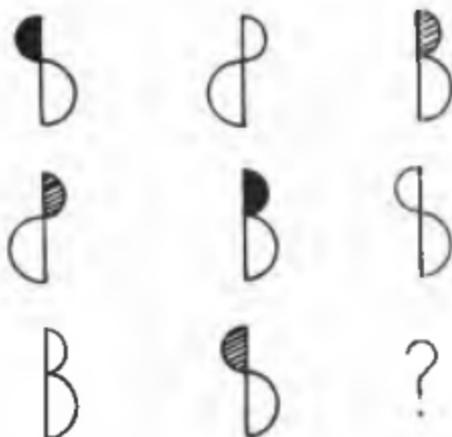
Ответ на задания состоит из одного числа, буквы или слова. Иногда нужно произвести выбор из нескольких возможностей, иногда вы сами должны придумать ответ. Ответ напишите в листе ответов напротив номера задания. Если вы не в состоянии решить задание - не следует писать ответ наугад. Если же у вас есть идея, но вы не уверены в ней, то ответ все-таки поставьте.

Тест не содержит "каверзных" заданий, но всегда приходится рассмотреть несколько путей решений. Прежде чем приступить к решению, удостоверьтесь, что вы правильно поняли, что от вас требуется. Вы напрасно потеряете время, если возьметесь за решение, не уяснив, в чем состоит задача.

Примечания:

1. Точки обозначают количество букв в пропущенном слове. Например, (...) означает, что пропущенное слово состоит из четырех букв.
2. Для решения некоторых заданий потребуется использовать последовательность букв русского алфавита без буквы "ё".

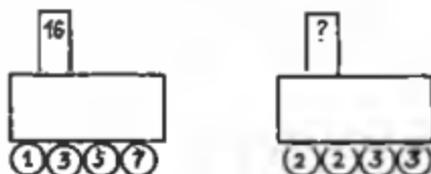
1. Какой фигуры не хватает в третьем ряду? Выберите нужную фигуру из четырех пронумерованных нижнего ряда.



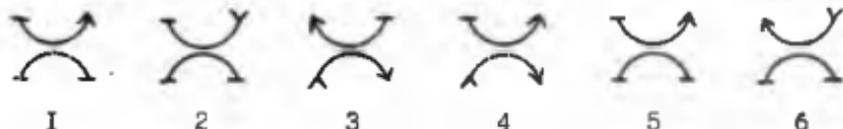
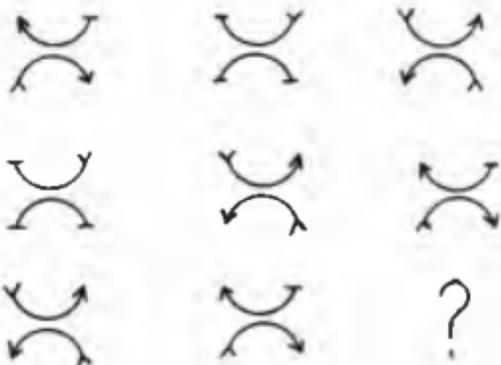
2. Вставьте вместо многоточия слово так, чтобы получилось два слова. Вставленное слово должно быть окончанием первого слова и началом второго.

АПО (...) Б

3. Найдите связь между числами на колесах локомотива и числом на грубе. Определите недостающее число на втором рисунке.



4. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных.



5. Переставляя буквы внутри каждой строки, найдите 4 слова. Исключите из них лишнее слово.

АЛСТЬ
ЕДМЬ
АНОРЕЗ
ИЯРИНО

6. Определите, по какому закону получено слово в скобках в первой строке, и вставьте пропущенное слово во 2-ую строку.

ПАРК (КРАБ) ПОЛБА
ТОРТ (...) МЕТЛА

7. Определите, как связано число 56 с двумя другими числами первой строки. Вставьте пропущенное число во 2-ой строке.

143 (56) 255
218 (...) 114

8. Найдите последнее число:

6 10 18 34 ?

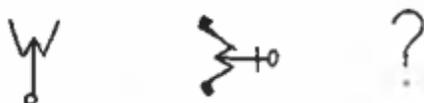
9. Восстановите слова и исключите из них лишнее слово:

ЫЬЬЛЕ
ЙОВУЬЛ
ИИЯНС
ЫЛАЙ

10. Определите закон, по которому получены числа, и добавьте недостающее.



II. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных.



1



2



3



4



5



6

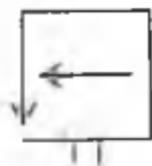
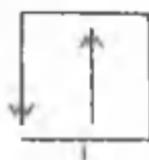
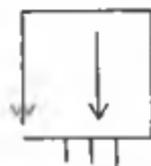
12. Найдите связь между буквами алфавита и добавьте последнюю букву.

С У П С Н П ?

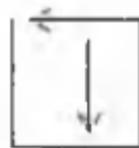
13. Вставьте слово, которое было бы окончанием первого слова и началом второго.

КЕС (...) ЕТ

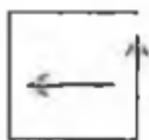
14. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных.



?



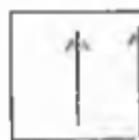
1



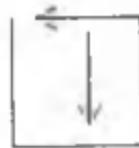
2



3



4



5



6

15. Вставьте пропущенное число:

148 (110) 368

243 () 397

16. Вставьте пропущенное число:

18 25 4

16 20 3

6 15 ?

17. Вставьте недостающие буквы и прочитайте слово:



18. Вставьте слово, которое было бы окончанием первого слова и началом второго:

AM (...) AN

19. Вставьте пропущенное число:

437 (410) 642

541 () 783

20. Вставьте пропущенное слово:

ПАРУС (САЖА) САРЖА
АНОНС (....) ОГРЕХ

21. Вставьте пропущенное число:

0 3 8 15 ?

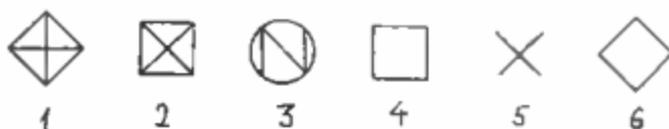
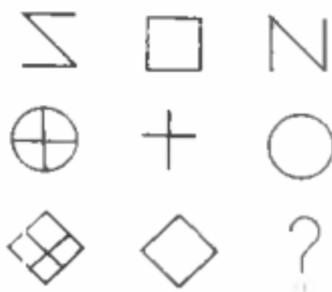
22. Восстановите слова и исключите лишнее слово:

САЙВЛ
РЕОХ
ШПАУК
ШРАУТ

23. Выберите слово, которое обозначало бы то же самое, что и два
слова, стоящие вне скобок:

ЛЕС (...) ХИМИЧЕСКИЙ
ЭЛЕМЕНТ

24. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных:



25. Вставьте пропущенное слово:

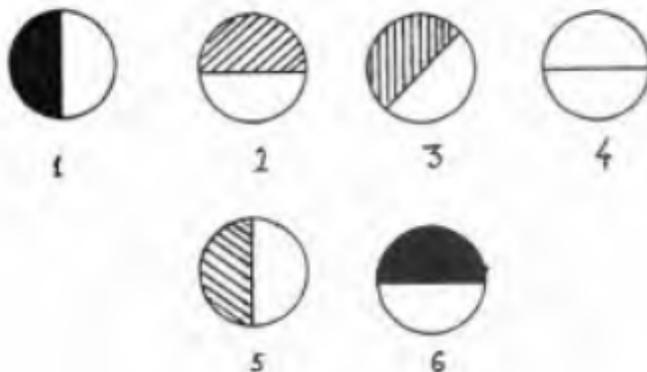
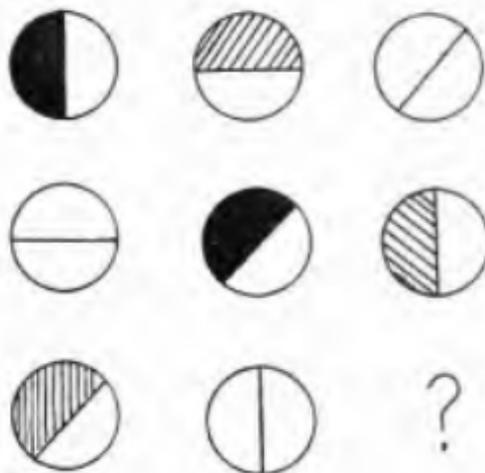
ВОСК (СОХА) ФРАХТ

СКОТ (...) ФРОНТ

26. Вставьте недостающее число:

1 8 16 25 ?

27. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных:



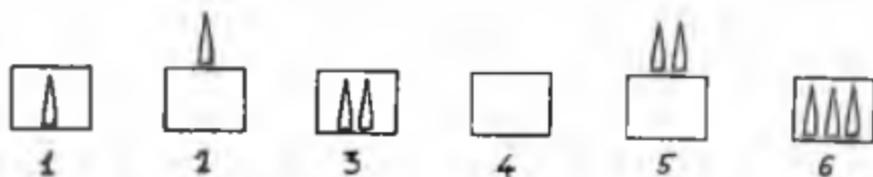
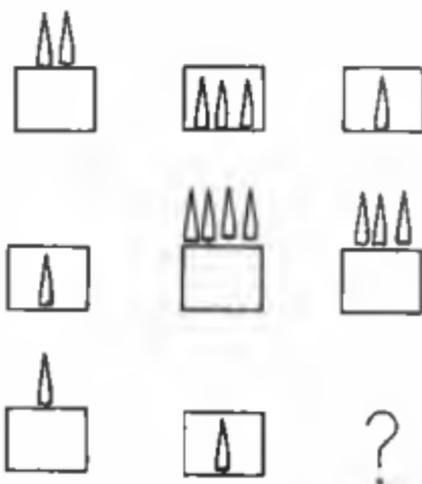
28. Вставьте слово, которое обозначало бы то же самое, что и два слова, стоящие вне скобок:

СКАМЬЯ (...) МАГАЗИН

29. Найдите связь между буквами алфавита в первой и второй колонке. Вставьте недостающую букву в третьей колонке.

В Д З
 Д И О
 И Р ?

30. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных:



31. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных:



1



2



3



4



5



6

32. Вставьте пропущенные буквы и прочитайте слово:



33. Вставьте пропущенное слово:

КАНВА (ВНУК) УЛИКА
ХОЛСТ (...) ОЛЕНЬ

34. Восстановите слова и исключите из них лишнее слово:

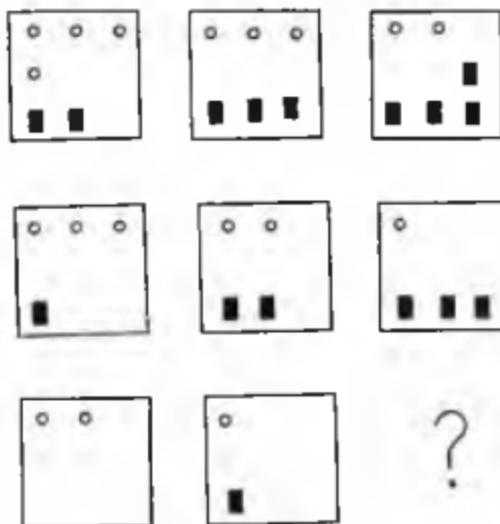
СНИРУКО
ЕДУЛЖКО
М-ИСКО
РТАНИКА

35. Найдите закономерность в чередовании букв алфавита и вставьте пропущенные буквы.

36. Вставьте слово, которое означало бы то же самое и два слова, стоящие вне скобок:

КАБИНА (...) СЕЧА

37. Выберите нужную фигуру из 6 пронумерованных:

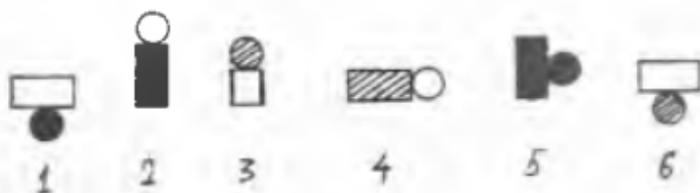
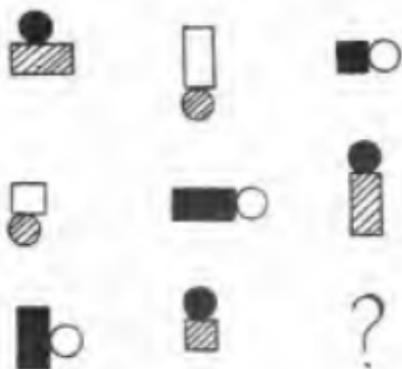


38. Вставьте пропущенное число:

42 (44) 38

23 () 28

39. Выберите нужную фигуру по 3 цифровым данным.



40. Вставьте пропущенное слово:

ГАЙМА (ГИМН) ДИВАН
ЛЕБЕЦ (...) КЛОУН

Оценка результатов

По ответам на задания теста подсчитайте, сколько задач правильно решено. После этого найдите коэффициент интеллектуальности - **IQ** - по следующим таблицам. Первая колонка в таблице - количество правильно решенных задач; вторая - коэффициент интеллектуальности.

Результаты, выходящие за эти пределы, считаются недействительными.

15 лет	16 лет	17 лет	18 лет
6 - 90	6 - 90	6 - 90	6 - 90
7 - 93	7 - 93	7 - 93	7 - 92
8 - 95	8 - 95	8 - 95	8 - 94
9 - 99	9 - 98	9 - 98	9 - 96
10 - 102	10 - 100	10 - 100	10 - 98
11 - 105	11 - 103	11 - 103	11 - 100
12 - 108	12 - 105	12 - 105	12 - 103
13 - 110	13 - 108	13 - 108	13 - 105
14 - 113	14 - 110	14 - 110	14 - 107
15 - 116	15 - 113	15 - 112	15 - 109
16 - 120	16 - 115	16 - 114	16 - 111
17 - 123	17 - 118	17 - 116	17 - 113
18 - 125	18 - 121	18 - 118	18 - 115
19 - 128	19 - 124	19 - 120	19 - 118
20 - 130	20 - 127	20 - 123	20 - 120
21 - 133	21 - 130	21 - 125	21 - 122
22 - 136	22 - 133	22 - 128	22 - 125
23 - 140	23 - 135	23 - 130	23 - 128
24 - 143	24 - 138	24 - 133	24 - 130
25 - 145	25 - 140	25 - 135	25 - 132
26 - 148	26 - 143	26 - 138	26 - 135
27 - 150	27 - 145	27 - 140	27 - 137
	28 - 148	28 - 143	28 - 139
	29 - 150	29 - 145	29 - 141
		30 - 148	30 - 143
		31 - 150	31 - 145
			32 - 147
			33 - 149
			34 - 150

Ответы на тест

1. 4. (Имеются три типа фигур и три вида штриховки).
2. СТОЛ.
3. 10. (Сумма чисел на колесах локомотива равна числу на трубе).
4. 2. (Изогнутые линии имеют три вида окончаний – острие стрелы, хвост стрелы и отрезок прямой. В каждом из четырех положений каждое из окончаний встречается по одному разу в колонке и по одному разу в ряду).
5. ИРОНИЙ. (Все остальные слова обозначают металлы – сталь, медь и бронза).
6. ТРАЛ. (Первая буква пропущенного слова – это последняя буква предшествующего слова, вторая буква пропущенного слова – это третья буква предшествующего слова, третья пропущенного слова – это пятая буква последующего слова и четвертая буква пропущенного слова – это четвертая буква последующего слова).
7. 52. (Полноразность чисел, стоящих вне скобок. $218-114=104$; $104:2=52$).
8. 66. (Каждое число равно удвоенному предыдущему минус два).
9. БУЙВОЛ. (Все остальные слова обозначают цвета – белый, синий, алый).
10. 44. (Двигайтесь по часовой стрелке, начиная с вершины: к первому числу нужно прибавить 6, чтобы получилось второе число; затем каждое последующее слагаемое возрастает на 2. Так, $8+6=14$; $14+8=22$; $22+10=32$; $32+12=44$).
11. I. (Фигурки отличаются друг от друга положением тел, количеством рук и формой обуви).
12. Л. (Двигайтесь поочередно на две буквы вперед и на четыре назад).
13. СОН.
14. 6. (Каждый квадрат имеет одну, две или три ножки; наружная стрелка может быть в трех положениях; внутренняя стрела – тоже в трех положениях).
15. 77. (Из числа, стоящего справа, надо вычесть число, стоящее слева, и разность разделить на два).
16. 3. (Числа второй строки надо вычесть из чисел первой строки и разность умножить на три – тогда получатся числа третьей строки).
17. С и О. (Слово МОСТОВАЯ читается против часовой стрелки).

18. БАР.

19. 484. (Разность между числами, стоящими вне скобок, умножить на два).

20. СНЕГ. (Первая буква пропущенного слова - это последняя буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова - это вторая буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова - это четвертая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова - это вторая буква последующего слова).

21. 24. (Возвести в квадрат числа от 1 до 5 и вычесть 1).

22. ПУШКА. (Все остальные слова означают плоды - слива, орех, груша).

23. БОР.

24. 5. (Фигура в третьей колонке составлена из элементов фигур первых двух колонок, которые не являются общими для них).

25. ОКНО. (Первая буква пропущенного слова - это третья буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова - это вторая буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова - это четвертая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова - это третья буква последующего слова).

26. 35. (К каждому предыдущему числу надо прибавить соответственно 7, 8, 9, 10, чтобы получить следующее число).

27. 6. (Три круга разделены вертикальной, горизонтальной или диагональной линией; каждая половина либо белая, либо черная, либо заштрихованная).

28. ЛАВКА.

29. Ч. (Для того, чтобы получить буквы третьей колонки, нужно перешагнуть через столько же букв алфавита, сколько требуется пропустить, чтобы из букв первой колонки получить буквы второй колонки. Например, от Б до Д нужно перешагнуть через две буквы, следовательно, если перешагнуть еще через две буквы, то получится З, от Й до Р надо перешагнуть через шесть букв).

30. 4. (Фигура внутри квадрата обозначает +1, снаружи -1. В каждом горизонтальном ряду последняя фигура рассматривается как сумма предыдущих: $-2+3=1$; $+1-4=-3$; $1-1=0$).

31. 4. (Имеются три типа больших фигур, три типа малых фигур внутри больших и три типа подставок).

32. 0 и Н. (Слово ВЛОЖЕНИЕ читается против часовой стрелки).

33. СЛОН. (Первая буква пропущенного слова - это предпоследняя

буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова - это третья буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова - это первая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова - это четвертая буква последующего слова).

34. ЖЕЛУДОК. (Все остальные слова обозначают изображения - рисунок, снимок, картина).

35. Т/Х. (Буквы идут в алфавитном порядке, через две на третью - вначале от числителя к знаменателю, затем к следующему числителю, опять к знаменателю и т.д.).

36. РУБКА.

37. 6. (Количество кружков убывает слева направо, а количество квадратов - возрастает).

38. 55. (Разность между числами, стоящими вне скобок, нужно умножить на II).

39. 6. (Имеются три типа прямоугольников, три положения кружков и три типа раскраски. Каждое сочетание формы, положения и раскраски встречается только один раз в ряду или колонке).

40. ПЛЕН. (Первая буква пропущенного слова - это первая буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова - это вторая буква последующего слова; третья буква пропущенного слова - это четвертая буква предшествующего слова; четвертая буква пропущенного слова - это пятая буква последующего слова).

Лист ответов

Ф.И. _____

Возраст _____

Дата _____

I _____	II _____	2I _____	3I _____
2 _____	12 _____	22 _____	32 _____
3 _____	13 _____	23 _____	33 _____
4 _____	14 _____	24 _____	34 _____
5 _____	15 _____	25 _____	35 _____
6 _____	16 _____	26 _____	36 _____
7 _____	17 _____	27 _____	37 _____
8 _____	18 _____	28 _____	38 _____
9 _____	19 _____	29 _____	39 _____
10 _____	20 _____	30 _____	40 _____

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И СКЛОННОСТЕЙ
УЧАЩИХСЯ 8 - 11-Х КЛАССОВ**

На основании данного опросника проводится дифференциация учащихся по интересам и склонностям к изучению определенных предметов или областей знания (гуманитарного, естественно-научного и др.).

Интерес - это индивидуальная психологическая особенность человека, которая характеризуется избирательной направленностью к учебным предметам и сферам деятельности людей. Проявляется интерес в положительной эмоциональной реакции и интеллектуальной познавательной активности. При наличии этих двух признаков можно считать, что у школьника есть тот или иной интерес. Об устойчивости интересов судят по способности человека преодолевать трудности на пути удовлетворения этих интересов.

Склонность - это стремление заниматься определенной деятельностью, жажда этой деятельности. Настоящая склонность обычно сочетается в себе устойчивый интерес к тем или иным явлениям действительности и устойчивое стремление самому действовать в этом направлении.

Данный опросник и позволяет определить степень выраженности интересов, их устойчивости и склонностей учащихся к тем или иным предметам.

Порядок работы: заполнение ответного бланка может быть выполнено индивидуально или в группе.

Инструкция: "Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и ответьте на них, не пропуская ни одного. Если вам очень нравится заниматься тем, о чем говорится в вопросе, то на линии на листе ответов, обозначенной тем же номером, что и вопрос анкеты, нужно поставить два плюса; если просто нравится - один плюс; если вы не знаете, сомневаетесь, равнодушны - нуль; если вам не нравится - минус; а если оцент не нравится - два минуса".

Обработка и анализ результатов: в листе ответов каждая строчка относится к какому-либо одному предмету - области, в которой расположены интересы учащегося.

В заполненном листе ответов в каждой из строчек подсчитывается количество плюсов и минусов. Результаты записываются в две последние колонки под соответствующим знаком.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить строчки, содер-

жидие наибольшее количество плюсов. Если среди них окажется несколько столбцов с одинаковым числом плюсов, то следует считать, что более выраженным интересам соответствуют те из них, которые содержат наименьшее количество минусов. При оценке направленности интересов в первую очередь учитывать столбцы с наибольшим количеством плюсов, но необходимо обратить внимание также на столбцы с наибольшим количеством минусов, как на предметы, отвергаемые учеником. Оценка степени выраженности интересов имеет пять градаций: высшая степень отрицания - от -12 до -6 , интерес отрицается - от -5 до -1 , интерес выражен слабо - от $+1$ до $+4$, выраженный интерес - от $+5$ до $+7$, ярко выраженный интерес - от $+8$ до $+12$.

Степень устойчивости интересов определяется по количеству плюсов в вертикальных колонках листа ответов. Если их количество максимально в 1 - 2-ух колонках, значит, у ученика есть желание ознакомиться с той или иной областью знаний, деятельности; если в 3 - 4-ех колонках - у него есть стремление к более глубокому изучению, познанию предмета интересов; если в 5 - 6-х колонках - он приступил к активным практическим занятиям в данной области, интересы переросли в склонности.

Таким образом, подсчитывая результаты в опросном листе построчно можно определить степень выраженности интереса учащегося к предмету, анализируя по колонкам - определить устойчивость интересов.

Исходя из полученных данных, учащихся дифференцируют по областям познавательных интересов и склонностей.

Дешифратор опросника

№ п/п!	Область интересов	Направление
1.	Биология	Естественные науки
2.	Химия	Естественные науки
3.	Физика	Точные науки
4.	Математика	Точные науки
5.	История	Гуманитарные науки
6.	Литература	Гуманитарные науки
7.	Иностранные языки	Гуманитарные науки
8.	Экономика	Экономические науки
9.	Менеджмент	Экономические науки

Опросник

Инструкция: "Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и ответьте на них, не пропуская ни одного. Если вам очень нравится заниматься тем, о чем говорится в вопросе, то на линии на листе ответов, обозначенной тем же номером, что и вопрос анкеты, нужно поставить два плюса; если просто нравится – один плюс; если вы сомневаетесь, не знаете, равнодушны – нуль; если не нравится – минус, а если очень не нравится – два минуса.

ЛЮБИТЕ ЛИ ВЫ? НРАВИТСЯ ЛИ ВАМ? ХОТЕЛИ БЫ ВЫ?

1. Знакомиться с жизнью растений и животных.
2. Читать об открытиях в химии, о жизни и деятельности выдающихся химиков.
3. Читать книги типа "Занимательная физика", "Физики шутят".
4. Читать книги типа "Занимательная математика", "Математические досуги".
5. Читать книги об исторических событиях или исторических личностях.
6. Читать произведения классиков мировой литературы.
7. Занятия иностранными языками.
8. Смотреть телепередачи про экономику.
9. Заниматься организаторской работой.
10. Изучать ботанику, зоологию, биологию.
11. Находить химические явления в природе, проводить опыты по химии, следить за ходом химических реакций.
12. Интересоваться научно-популярной литературой о физических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся физиков.
13. Читать научно-популярную литературу о математических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся математиков.
14. Посещать исторические музеи, знакомиться с памятниками культуры.
15. Читать литературно-критические статьи.
16. Читать художественную литературу на иностранном языке.
17. Читать статьи по проблемам экономики.
18. Взяли бы вы на себя ответственность за организацию интересного школьного вечера?
19. Работать в саду, на огороде, ухаживать и наблюдать за растениями, животными.

20. Готовить растворы, взвешивать реактивы.
21. Проводить опыты по физике.
22. Решать сложные математические задачи.
23. Изучать историю возникновения народов и государств.
24. Писать классные и домашние сочинения по литературе.
25. Работать со словарями иностранного языка, разбираться в оборотах речи малознакомого языка.
26. Принимать участие в обсуждении вопросов, связанных с экономикой.
27. дочитываете ли вы до конца статьи по проблемам менеджмента и управления?
28. Заниматься в биологическом кружке.
29. Заниматься в химическом кружке или посещать факультативы по химии.
30. Заниматься в физическом кружке.
31. Заниматься в математическом кружке.
32. Обсуждать текущие политические события в стране и за рубежом.
33. Заниматься в литературном кружке или посещать факультативные занятия по литературе.
34. Заниматься в кружке иностранного языка или посещать факультативные занятия.
35. Дополнительно изучать экономическую географию.
36. Строя планы, обдумывать несколько вариантов его выполнения.
37. Участвовать в биологических олимпиадах.
38. Участвовать в химических олимпиадах.
39. Участвовать в физических олимпиадах.
40. Участвовать в математических конкурсах, олимпиадах.
41. Участвовать в археологических экспедициях.
42. Работать с литературными источниками, вести дневник впечатлений о прочитанном.
43. Беседовать с друзьями на иностранном языке.
44. Работать в области финансирования, планирования, банковского дела.
45. Представляете ли вы себе содержание работы менеджера?
46. Проводить опытническую работу по биологии.
47. Решать сложные задачи по химии.
48. Решать сложные задачи по физике.
49. Выполнять работу, постоянно требующую применения математических знаний.

50. Ходить в походы по историческим местам родного края с целью их изучения.

51. Писать рассказы, сочинять стихи и другие произведения.

52. Участвовать в олимпиадах, конкурсах, конференциях на иностранном языке.

53. Чтобы ближе познакомиться с работой банка или какого-либо финансового учреждения, согласились бы вы выполнять там мелкие поручения (посыльный, курьер) в летний период.

54. Станете ли вы убеждать других в своей точке зрения, если большинство придерживается другой точки зрения.

Бланк ответов

<u>Фамилия, имя</u>						<u>Класс</u>	
1	10	19	28	37	46	+	-
2	11	20	29	38	47	—	—
3	12	21	30	39	48	—	—
4	13	22	31	40	49	—	—
5	14	23	32	41	50	—	—
6	15	24	33	42	51	—	—
7	16	25	34	43	52	—	—
8	17	26	35	44	53	—	—
9	18	27	36	45	54	—	—

ЗАДАНИЕ "ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ"

Задание "Экономические условия" направлено на определение способностей испытуемых к системному восприятию конкретных условий, к самостоятельному поиску необходимой информации, к критической оценке имеющихся условий и определению характера их влияния на данный объект (событие, явление и т.п.). Задание "Экономические условия" позволяет оценить практичность творческого мышления, глубину анализа условий конкретной ситуации, доступной испытуемому, наличие познавательных интересов, связанных с экономикой и экономической деятельностью.

Перечисленные характеристики интеллекта (а в данном случае речь идет именно об интеллекте как единстве содержательной, операциональной и мотивационной составляющих) являются необходимыми предпосылками успешной экономической и предпринимательской деятельности.

В качестве содержания задания "Экономические условия" выбран материал экономической географии, однако, исходя из конкретных условий, проведение исследования – содержательная сторона задания – может быть изменена. В данном случае принципиально лишь сохранение внутренней структуры задания.

Процедура проведения задания "Экономические условия" включает в себя следующие элементы:

1. Вступительное слово (5 – 10 минут). Целью вступительного слова является общая характеристика "экономического" склада мышления. Вступающему необходимо остановиться на том, что любой объект (явление) существует в поле условий. В каждый конкретный момент времени напряженность силовых линий этого поля, создаваемая взаимодействием условий, уникальна. Задача экономиста заключается в том, чтобы "схватить" логику этих взаимодействий. Задача управленца (менеджера) управлять динамикой изменения напряженности поля.

2. Раздаточный материал:

- а) географический атлас по экономической географии;
- б) географический атлас по физической географии.

3. Инструкция: "Используя любые данные из представленных вам для работы атласов, проанализируйте экономические условия и (или) перспективы развития данного завода (предприятия, города, региона и т.п.)."

Примечание: список предприятий (городов, регионов и т.п.), условия, возможности и перспективы развития которых будут анализировать испытуемые составляется заранее. При этом рекомендуется избегать размещения предприятий тех отраслей промышленности, которые уже развиты в данном городе (регионе). Например: целлюлозно-бумажный комбинат в Казани; торгово-промышленная выставка в Чите; завод дизельных двигателей в Тольятти (Октябрьске).

4. Критерии оценки:

- а) фактологические критерии (перечисление условий и факторов, влияющих на данный в задании объект);
- б) рефлексивный (указание характера влияния перечисленных факторов на данный в задании объект);
- в) системность ("увязывание" факторов в факторы более высокого порядка).

5. Обработка (обработка результатов этого задания аналогична обработке результатов задания "Лев". Подсчитывается сумма проявлений по каждому критерию и выстраивается рейтинг суммарных оценок кандидатов. См. обработку задания "Лев").

Безусловно положительной особенностью задания "Экономические условия" является развивающий характер, позволяющий использовать это задание как упражнение. Меняя характер задания можно отслеживать динамику формирования составляющих интеллекта, необходимых для успешного овладения экономической и предпринимательской деятельностью. Анализируя полученные таким образом результаты, организаторы экономического обучения получают возможность оценивать эффективность используемых учебных программ, форм и методов обучения.

Если в процессе реализации программы отбора обнаружится, что учащиеся, даже имеющие устойчивый интерес к экономической и (или) предпринимательской деятельности (выявляется с помощью теста - опросника "Карта интересов") не справляются с заданием "Экономические условия", то это свидетельствует:

- об отсутствии у них необходимых знаний (из области экономической географии);
- о несформированности у них необходимых для успешного усвоения экономических знаний интеллектуальных операций.

В этом случае содержание экономического образования должно (!) включать в себя способы и средства формирования этих особенностей интеллекта.

ЗАДАНИЕ "ЭТА БУМАГА БЕЛАЯ..."

Наиболее фундаментальными, атрибутивными характеристиками развитого гуманитарного мышления – шире: гуманитарного "видения" мира – являются его рефлексивность, критичность (критика понимается здесь как способ мышления, а не как форма отношения; сравните: "Критика чистого разума") и системная целостность, центральное место в котором занимает Человек – как средоточение массы, задающей "кривизну" пространства субъективного видения мира.

Отбор детей в гуманитарные классы представляется нам как задача, способы решения которой – методики отбора, а результат решения – группа детей, у которых должны быть представлены предпосылки (задатки) гуманитарного склада, и у которых эти качества будут затем развиваться в процессе особым образом организованного обучения.

Процедурой, сензитивной, по крайней мере к двум первым особенностям гуманитарного мышления является задание "Опиши чистый лист бумаги на самой этой бумаге".

Испытуемому предлагают чистый лист бумаги и дают инструкцию: "Опиши этот лист бумаги." Критичность, рефлексивность мышления проявляется здесь как постоянное соотнесение субъективного видения мира (места) с самим этим миром (местом) в бесконечном стремлении к достижению адекватности описания своего понимания мира. Ведь каждая фраза, мысль, запечатленная на листе бумаги, меняет само мышление субъекта, а, во-вторых, она меняет саму бумагу: написав на листе: "Это чистый лист бумаги", – мы сделали его "грязным". Заметит ли это человек, выполняющий задание? Если заметит, то как долго он сможет продолжать такой "бой с тенью"? Способен ли он будет описывать то, что непрерывно меняется, т.е. сумеет ли он в своем мышлении преодолеть противоречие между процессуальным характером изменений листа и констатирующим характером описания его состояния?

Заданные вопросы являются пунктами интерпретационной схемы и критериями анализа получаемых результатов.

Процедура проведения задания "Эта бумага белая..."

1. Вступительное слово (5 – 10 сек.). Целью его является самая общая характеристика типов мышления, рефлексивности и критичности мышления. Избегая прямых указаний на способы выполнения задания, необходимо попытаться создать у слушателей установку на постоянное обновление понимания постоянно меняющихся условий. Рекомендуется использование притч и метафор.

2. Раздаточный материал. Чистые, белые, нелинованные листы II-го формата.

3. Инструкция: "Опиши лист бумаги, который тебе дали на самой этой бумаге."

4. Критерии оценки. Оцениваются:

а) способность заметить нарастающее противоречие между описанием листа бумаги и несоответствием этого описания самому листу бумаги;

б) наличие попыток преодолеть это противоречие или просто констатация факта;

в) наличие попыток формирования "общего закона" изменения и развития ситуации.

5. Обработка. Обработка предусматривает качественный анализ текстов по выделенным критериям. Соответствие текста выделенным критериям показывает организацию мышления испытуемого по гуманитарному типу.

Успешность любого вида работы во многом определяется состоянием, в котором находится выполняющий ее человек. Это в полной мере относится и к процессу обучения – напряженной и систематической работе, в которую ежедневно включены дети.

Из опыта каждому учителю известно, что такие характеристики учащегося, как уровень работоспособности, степень эмоциональной возбудимости, устойчивость к воздействию разного рода физических и психических нагрузок, непосредственно влияют на быстроту и качество овладения новыми знаниями, полноту формируемых умений и навыков, возможность их применения в новых условиях.

В этом проявляется прямая зависимость эффективности обучения от переживаемого человеком состояния. Для повышения этой эффективности учитель имеет возможность учитывать особенности состояний учащихся. Их оценку можно произвести с помощью разработанной нами программы психофизиологической дифференциации.

Программа позволяет контролировать психофизиологическое состояние учащихся, определить наличие оптимального или неблагоприятного состояния и степень выраженности его. На основе полученных результатов диагностики проводится дифференциация учащихся с целью предотвращения крайних форм состояния эмоциональной напряженности и для оптимизации учебной деятельности.

Основным методическим принципом проведения диагностического обследования является получение данных о состоянии ученика в обычных условиях (базовые замеры) и под влиянием тех или иных нагрузок (контрольные замеры). Например, диагностика утомляемости ученика в течение школьного дня может быть осуществлена только на основе сравнения данных о его состоянии в начале занятий и после их окончания (методика САН).

Так, заботясь о своевременном выявлении признаков хронического утомления и астении, необходимо проводить регулярную оценку состояния ученика в течение всего учебного года (с интервалом в 1,5 – 2 месяца), сравнивая получаемые данные с исходным уровнем его работоспособности.

Для правильной интерпретации полученные результаты диагностических методик необходимо сравнивать с особенностями поведения и успешностью учебы. Именно на этом основании устанавливается связь между характером переживаемого состояния и эффективностью деятель-

ности. Для проведения такого сопоставления учитель может привлекать различные данные. К ним прежде всего относятся показатели успеваемости учащегося, в том числе и стабильность получаемых оценок; временные затраты на подготовку к занятиям и эффективность использования учебного времени; отношение учащегося к занятиям, степень его заинтересованности и включенности в учебную деятельность; преобладающая в разных ситуациях эмоциональная окраска поведения, устойчивость эмоциональных реакций, характер взаимоотношений с одноклассниками и друзьями.

Предлагаемая программа состоит из пяти диагностических заданий и опросников, позволяющих охватить исследованием учащихся всех возрастов.

Методика эмоционально-цветовой аналогии применима для любого возраста, но в первую очередь, мы рекомендуем ее для младшего и среднего школьного возраста, так как методы субъективной вербальной оценки состояний для них являются сложными.

Набор опросников субъективной оценки состояний: шкала астении, опросник для оценки состояния хронического утомления и опросник САН (Самочувствие, Активность, Настроение) предназначены для старшеклассников, способных более тонко и точно определить степень выраженности своих состояний. Эти же опросники годятся и для определения психофизиологического состояния учителей.

Литература

1. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., 1968.
2. Леонова А.Б. Психологическая диагностика и регуляция функциональных состояний учащихся//Учителям и родителям о психологии подростка. М., 1990. С. 212 - 246.

МЕТОДИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦВЕТОВОЙ АНАЛОГИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ ГРУППЫ

Что такое эмоциональные потенциалы группы

Перед педагогической и психологической наукой стоит вопрос о поиске резервов активизации человеческого фактора, повышения эффективности человеческой деятельности, о раскрытии внутренних возможностей личности в учении и общественно-полезном труде. Для того, чтобы создать психологическую атмосферу, способствующую развитию каждой личности, учитель необходимо хорошо ориентироваться в эмоциональных

явлениях, состояниях и взаимосвязях личности и коллектива.

Эмоциональная сторона человеческого общения всегда была и остается одной из самых трудных областей психологии, сдерживаемых в своем развитии отсутствием соответствующих методов исследования.

Коллективные эмоциональные состояния являются условием, от которого зависит сложный процесс воспитания и развития личности.

Обстоятельный анализ роли эмоциональных факторов дан в работах В.А.Сухомлинского. "Эмоциональное состояние, — писал он, — является, образно говоря, дирижером, от взмаха чудесной палочки которого разрозненные звуки превращаются в стройное звучание прекрасной мелодии.. Эмоциональное состояние имеет огромную возвратную силу влияния на ум, на всю интеллектуальную жизнь подростка".

Метод исследования эмоциональных потенциалов группы — методика эмоционально-цветовой аналогии

Методы эмоционально-цветовой аналогии разрабатывались на основе существующей специфической связи выбора человеком цвета с его эмоциональным состоянием.

Исходным в применении цвета в исследовательских операциях является установленное в цветопсихологии соответствие определенных цветовых оттенков различным проявлениям эмоциональных состояний человека. В цветопсихологии существует различие холодных и теплых, активных и пассивных, легких и тяжелых цветов, в зависимости от особенностей восприятия их человеком.

В цветопсихологической практике сложился определенный эталон оценки основных шести цветов, входящих в цветовой круг Гете, — красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый и черный. Исследования А.Лутошкина (выборка в 480 человек) подтвердили для основной массы людей традиционную эмоциональную оценку цветов: красный — настроение восторженное, активное; оранжевый — радостное, теплое; желтый — светлое, приятное; зеленый — спокойное, ровное; синий — грустное, печальное; фиолетовый — тревожное, тоскливое; черный — состояние крайней неудовлетворенности.

На основе этих данных была разработана методика цветопись. Суть ее — в оценке членами групп своих эмоциональных состояний, а также в оценке общей эмоциональной атмосферы группы за определенный отрезок времени, выражаемой при помощи цвета.

Цветопись не дает возможность передать все многообразие оттенков настроения человека — для этого любой предлагаемый набор цветов

явно недостаточен. Однако тот или иной цвет все же отражает зону преобладающего настроения.

Основной методический инструмент проведенных исследований – это дневник настроения, рабочая часть которого демонстрирует их цветовой диапазон: семь полос красного, оранжевого, желтого, зеленого, синего, фиолетового и черного цветов. Каждая полоса символизирует определенное настроение и сопровождается соответствующей словесной характеристикой:

Цветовой диапазон настроения

Мое настроение сегодня	Тональность настроения	Настроение моей группы сегодня
	Восторженное	
	Красный	
	Радостное	
	Оранжевый	
	Приятное	
	Желтый	
	Спокойное, уравновеш.	
	Зеленый	
	Грустное	
	Синий	
	Тревожное	
	Фиолетовый	
	Крайне неудовлетвор.	
	Черный	
	Трудно сказать	

Работа с цветописями, как правило, требует ежедневного посещения исследователем изучаемой группы на протяжении всего экспериментального периода.

Все данные, полученные с помощью цветописи, переносятся в цветоматрицу группы. Опретивная цветоматрица заполняется ежедневно с помощью цветных карандашей или фломастеров. В зависимости от задач 1/2 30-3567

исследования оперативные цветограммы отражают эмоциональные состояния:

- в начале рабочего дня;
- в конце рабочего дня.

Анализ изменений состояний членов коллектива в течение рабочего дня может помочь выявлению факторов, воздействующих на настроение людей. Третий вид оперативной цветограммы отражает мнение членов коллектива о настроении всего коллектива. Цветовая гамма по вертикали показывает представленность определенных настроений в группе ежедневно; по горизонтали - динамику эмоциональных состояний личности изо дня в день в течение исследуемого периода.

Оценка - интерпретация цветограммы проводится в двух вариантах. Первичная оценка - по представленности и соотношению цветов. Выделяются общие цветовые синдромы, дающие картину настроений во всем коллективе, групповые или зональные цветовые синдромы. По своему содержанию синдромы могут оцениваться как позитивно-стимулирующие (представлены цвета верхней части спектра); умеренные, стабилизирующие (преобладают цвета средней части); негативные, астеничные (цвета нижней части спектра); напряженные (представлены противоположные по значению цвета); "ковровые" (представлена пестрота цветов, означающая отсутствие единства в настроениях) и др.

Итоговая цветограмма настроений членов группы

№ п/п!	Фамилия!	Количество дней																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.	Г-ук Б.	о	о	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж
2.	Г-на И.	к	к	к	о	о	о	о	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж
3.	Д-ва Н.	о	о	о	о	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж
4.	З-ва М.	к	о	о	о	о	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж
5.	К-ва Н.	о	о	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж
6.	К-ов А.	я	к	к	о	о	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж	ж

Более глубокий анализ - вторичная обработка цветограммы требует квалификации полученных данных. Числовые преобразования оценок проводятся следующим образом: красному цвету приписывается оценка в +3 балла, оранжевому - +2, желтому - +1, зеленому - 0, синему - -1,

фиолетовому - -2, черному - -3. Полоса в цветописи "трудно сказать" оценивается в этом случае в 0 баллов. Условный показатель психологической атмосферы дня "А" высчитывается по каждому вертикальному столбцу в матрице по формуле:

$$A = \frac{E(+)-E(-)}{n}.$$

где E (+) означает сумму всех положительных баллов, E (-) - сумму отрицательных баллов, n - означает количество человек в группе, принявших участие в исследовании.

Полученные данные позволяют графически выразить и по полученной кривой проследить динамику эмоциональных состояний в коллективе по дням.

При анализе психологического климата коллектива помимо оперативной может применяться итоговая цветоматрица.

При анализе психологического климата группы помимо оперативной может применяться итоговая цветоматрица. Она дает картину состояния в группе за исследуемый период безотносительно к конкретным датам и предоставляет возможность выявить доминирующие эмоции и провести сравнение настроений каждой личности в группе.

Например, у члена группы А.Б. 4 дня из 21 было восторженное, 8 дней - приятное, 6 дней - уравновешенное, 2 дня - грустное и 1 день - тревожное настроение.

Помимо общей оценки эмоциональной тональности в течение рабочего дня, психологического климата за более длительный период и индивидуальных эмоциональных состояний эту методику можно использовать при изучении уровня социально-психологического развития группы, а также для выявления эффективности некоторых форм воспитательного воздействия по изменениям в эмоциональных состояниях членов группы.

Психологический климат группы

Психологический климат группы является одной из целостных характеристик этой группы. В нем на эмоциональном уровне отражаются складывающиеся в коллективе отношения, характер делового сотрудничества, отношение к значительным явлениям окружающей жизни. Психологический климат может выступать в качестве диагностического показателя социальной зрелости группы. Однако оценка психологического климата имеет смысл с позиций не столько уже пережитых состояний, сколько его направленности в будущее коллектива, его потенциалов активности.

Сравнение цветоматриц различных групп – ученических, студенческих, производственных, спортивных, действующих в разных условиях, дает возможность выделить в психологическом климате то общее и специфическое, что создает "портрет" каждого коллектива, образует его индивидуальность. Самое главное состоит в том, что благодаря этим методикам представляется возможным "увидеть" общую, целостную картину тональности психологического климата и с этой точки зрения оценить его.

Так, в тональности и в периодичности ее смены находят отражение удовлетворенность условиями труда и жизнедеятельностью группы, характер взаимоотношений, активное отношение к происходящим событиям. Единство переживаний в значимые для группы моменты показывает его отношение к явлениям окружающей жизни и демонстрирует степень сплоченности членов группы в этой ситуации.

Опыт организации службы настроения в детском коллективе

Цель организации специальной психологической службы настроения – способствовать регулированию психологической атмосферы в первичных группах и осуществлять контроль за самочувствием личности в коллективе.

Перед психологической службой ставятся следующие конкретные задачи:

- практическая диагностика эмоциональных состояний членов группы;
- выявление основных детерминант этих состояний и их оценка;
- выбор способов воздействия на состояние личностей и их реализация;
- получение обратной информации об эффективности воздействия и диагностика измененных состояний.

В качестве инструмента общей диагностики эмоциональных состояний используются методики цветописа и включенное наблюдение. Каждого инструктора перед началом работы надо тщательно подготовить для работы с цветописями и ведением дневника психолого-педагогического наблюдения.

Каждый член группы в своем цветописном дневнике настроения ежедневно делает пометки, которые инструктор переносит в индивидуальную цветоматрицу с помощью карандашей или фломастеров. Эта процедура занимает 5 – 10 минут.

Ежедневно инструктор должен анализировать цветоматрицу и соотносить ее с реальными жизненными ситуациями. Общая оценка предус-

матривает фиксирование отклонения от нормы в психологической атмосфере группы и в самочувствии личности. К таким отклонениям условно относят:

- слишком затянувшееся состояние астении;
- неадекватность эмоциональных состояний складывающимся ситуациям;
- чрезмерная хроническая эмоциональная возбужденность;
- резкая полярность в тональности эмоциональных состояний в коллективе;
- длительное однообразие проявляемых эмоциональных состояний.

В процессе работы в лагере "Комсорг" А.Б.Кирпичник встретился с необычным явлением. Ребята заметили закономерность: достаточно было кому-либо из них отметить в цветописи свое настроение синим, фиолетовым или черным цветом, как наутро к нему обязательно приходил для индивидуальной беседы инструктор. И ребята стали намеренно использовать этот удобный для них канал связи со взрослым человеком (не всегда же есть возможность на виду у всех самому подойти к инструктору и сообщить о своих переживаниях и тревогах. А цветопись давала возможность условно подавать сигнал "нужно поговорить").

Таким образом, сфера практического использования цветописи значительно расширилась: не только руководитель стал выбирать себе объект для доверительного разговора среди школьников, но и они сами стали приглашать, звать его.

Опыт создания службы настроения показал большую эффективность ее не только в регуляции самочувствия личности и психологической атмосферы в группе, но и в организации всей воспитательной работы в детском коллективе.

Литература

1. Кирпичник А.Г. Служба настроения в управлении коллективами// Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977.
2. Дутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.

ШКАЛА АСТЕНИИ

Астения - нервно-психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушении сна. Возникает при чрезмерных умственных и физических перенапряжениях, длительных отрицательных переживаниях и конфликтах.

Опросник выявляет коэффициенты пятнадцати признаков шкалы астении.

Каждое полученное значение для вопроса имеет свое диагностическое значение. Коэффициенты алгебраически суммируются. Если сумма меньше 10, то весьма вероятно, что проявления могут быть диагностированы как астения.

Опросник для оценки состояния хронического утомления

Все входящие в него утверждения характеризуют проявления этого состояния с точки зрения разных групп симптомов: ухудшение общего самочувствия, появления болезненных симптомов, нарушений сна, затруднений в сфере общения, преобладания отрицательного эмоционального фона в переживаниях. Случаи, когда обследуемый отвечает более одной трети перечисленных симптомов, свидетельствуют о начальной форме хронического утомления.

Опросник астении

На каждое предложенное утверждение надо выбрать одно из пяти предложенных качеств:

- 5 - никогда;
- 4 - редко;
- 3 - иногда;
- 2 - часто;
- 1 - всегда.

1. Я просыпаюсь утром свежим и отдохнувшим.
2. Жизнь моя связана с напряжением.
3. Я испытываю общую слабость.
4. Ожидание меня нервирует.
5. У меня бывает в мышцах подергивания.
6. Я чувствую себя усталым.
7. Мои руки трясутся.
8. Когда я волнуюсь, то покрываюсь потом.
9. Я испытываю мышечную слабость.
10. Я с удовольствием хожу в кино или театр.
11. Мне трудно сосредоточиться на какой-нибудь задаче или вопросе.
12. В последнее время меня раздражат вещи, к которым я раньше относился спокойно.
13. Мне кажется, что я ни на что не годен.
14. Мне не дает уснуть беспокойные мысли.
15. У меня болит голова.

Перевод градаций в коэффициенты шкалы астении

№	Градации	Коэффициенты
1	2	3
1.	5	-13
	4	-5
	3	1
	2	2
	1	10
2.	5	13
	4	1
	3	1
	2	-2
	1	-10
3.	5	7
	4	7
	3	0
	2	-4
	1	-14
4.	5	11
	4	4
	3	2
	2	1
	1	-4
5.	5	6
	4	-1
	3	-8
	2	-8
	1	-8
6.	5	9
	4	9
	3	3
	2	-3
	1	-9

I	2	!	3
7.	5		4
	4		-1
	3		-10
	2		-10
	1		-10
8.	5		6
	4		0
	3		-2
	2		-5
	1		-7
9.	5		5
	4		2
	3		0
	2		-3
	1		-11
10.	5		-11
	4		-11
	3		-4
	2		3
	1		3
11.	5		5
	4		5
	3		-1
	2		-4
	1		-12
12.	5		4
	4		3
	3		3
	2		-5
	1		-5
13.	5		5
	4		0
	3		-3
	2		-3
	1		-10

11	2	1	3
14	5		6
	4		3
	3		0
	2		-3
	1		-7
15.	5		2
	4		2
	3		1
	2		-1
	1		-11

Опросник хронического утомления

Внимательно прочтите (прослушайте) каждое предложение. Если ваше ощущение совпадает с содержанием данного утверждения, подчеркните ответ (напишите ответ) "Да", в противном случае - "Нет". Если вы затрудняетесь с четким выбором, подчеркните (напишите) оба ответа

- | | |
|---|----------|
| 1. Я чувствую себя абсолютно здоровым человеком. | Да - Нет |
| 2. В последнее время меня стали раздражать вещи, к которым я раньше относился спокойно. | Да - Нет |
| 3. Я стал вялым и безразличным. | Да - Нет |
| 4. Мне трудно удержать в памяти даже те дела, которые нужно сделать сегодня. | Да - Нет |
| 5. В последнее время мне стало труднее учиться. | Да - Нет |
| 6. У меня ровный и спокойный характер. | Да - Нет |
| 7. Меня мучают боли в висках и во лбу. | Да - Нет |
| 8. У меня бывают приступы сердцебиения. | Да - Нет |
| 9. Мне трудно сосредоточиться на задании. | Да - Нет |
| 10. У меня иногда возникает ощущение тошноты. | Да - Нет |
| 11. У меня часто болит голова. | Да - Нет |
| 12. Моя работа перестала мне нравиться. | Да - Нет |
| 13. Я постоянно хочу спать днем. | Да - Нет |
| 14. Мои близкие стали замечать, что у меня портится характер. | Да - Нет |
| 15. Мне нравится работать в коллективе. | Да - Нет |
| 16. Я с удовольствием прихожу на работу. | Да - Нет |
| 17. У меня чаще всего беспокойный сон. | Да - Нет |
| 18. Я все время чувствую себя усталым. | Да - Нет |

Измерение эмоциональных состояний человека проводится по трем основным аспектам – эмоциональному, физиологическому, поведенческому, а также по их взаимосвязи. Данная методика предназначена для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения.

Сущность оценивания заключается в том, что испытуемых просят соотнести свое состояние с рядом признаков по многоступенчатой шкале. Шкала эта состоит из индексов (3, 2, 1, 0, 1, 2, 3) и расположена между тридцатью парами слов противоположного значения, отражающих подвижность, скорость и темп протекания функций (активность), силу, здоровье, утомление (самочувствие), а также характеристики эмоционального состояния (настроение). Испытуемый должен выбрать и отметить цифру, наиболее точно отражающую его состояние в момент обследования.

При обработке эти цифры перекодируются следующим образом: индекс 3, соответствующий неудовлетворительному самочувствию, низкой активности и плохому настроению, принимается за 1 балл; следующий за ним индекс 2 – за 2; индекс 1 – за 3 балла и так до индекса 3 с противоположной стороны шкалы, который соответственно принимается за 7 баллов. При этом учитывается, что для шкал "Самочувствие" и "Настроение" баллы убывают справа налево, а для "Активности" слева направо. Итак, положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные – низкие. По этим "приведенным" баллам и рассчитывается среднее арифметическое – как в целом, так и отдельно по активности, самочувствию и настроению.

Обратите внимание, что при анализе функционального состояния важны не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение. Дело в том, что у отдохнувшего человека оценка активности, настроения и самочувствия обычно примерно равны. А вот по мере нарастания усталости соотношение между ними изменяется за счет относительно-го снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением.

Тестовая карта

Фамилия, И.О. _____
 Пол (муж., жен.) _____
 Дата " _____ " _____ 199 г.
 Время _____ час. _____ мин.

1. самочувствие хорошее	3 2 1 0 1 2 3	самочувствие плохое
2. чувствую себя сильным	3 2 1 0 1 2 3	чувствую себя слабым
3. пассивный	3 2 1 0 1 2 3	активный
4. малоподвижный	3 2 1 0 1 2 3	подвижный
5. веселый	3 2 1 0 1 2 3	грустный
6. хорошее настроение	3 2 1 0 1 2 3	плохое настроение
7. работоспособный	3 2 1 0 1 2 3	разбитый
8. полный сил	3 2 1 0 1 2 3	обессиленный
9. медлительный	3 2 1 0 1 2 3	быстрый
10. бездеятельный	3 2 1 0 1 2 3	деятельный
11. счастливый	3 2 1 0 1 2 3	несчастный
12. жизнерадостный	3 2 1 0 1 2 3	мрачный
13. напряженный	3 2 1 0 1 2 3	расслабленный
14. здоровый	3 2 1 0 1 2 3	больной
15. безучастный	3 2 1 0 1 2 3	увлеченный
16. равнодушный	3 2 1 0 1 2 3	взволнованный
17. восторженный	3 2 1 0 1 2 3	унылый
18. радостный	3 2 1 0 1 2 3	печальный
19. отдохнувший	3 2 1 0 1 2 3	усталый
20. свежий	3 2 1 0 1 2 3	изнуренный
21. сонливый	3 2 1 0 1 2 3	возбужденный
22. желание отдохнуть	3 2 1 0 1 2 3	желание работать
23. спокойный	3 2 1 0 1 2 3	озабоченный
24. оптимистичный	3 2 1 0 1 2 3	пессимистичный
25. выносливый	3 2 1 0 1 2 3	утомляемый
26. бодрый	3 2 1 0 1 2 3	вялый
27. соображать трудно	3 2 1 0 1 2 3	соображать легко
28. рассеянный	3 2 1 0 1 2 3	внимательный
29. полный надежд	3 2 1 0 1 2 3	разочарованный
30. довольный	3 2 1 0 1 2 3	недовольный

Вопросы на самочувствие - 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.....

Вопросы на активность - 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Вопросы на настроение - 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.....

1. Самочувствие хорошее	C: 7 6 5 4 3 2 1	Самочувствие плохое
2. Чувствую себя сильным		Чувствую себя слабым
3. Пассивный	A: 1 2 3 4 5 6 7	Активный
4. Малоподвижный		Подвижный
5. Веселый	H: 7 6 5 4 3 2 1	Грустный
6. Хорошее настроение		Плохое настроение
7. Работоспособный	C: 7 6 5 4 3 2 1	Разбитый
8. Полный сил		Обессиленный
9. Медлительный	A: 1 2 3 4 5 6 7	Быстрый
10. Бездеятельный		Деятельный
11. Счастливый	H: 7 6 5 4 3 2 1	Несчастный
12. Жизнерадостный		Мрачный
13. Напряженный	C: 7 6 5 4 3 2 1	Расслабленный
14. Здоровый		Больной
15. Безучастный	A: 1 2 3 4 5 6 7	Увлеченный
16. Равнодушный		Взволнованный
17. Восторженный	H: 7 6 5 4 3 2 1	Унылый
18. Радостный		Печальный
19. Отдохнувший	C: 7 6 5 4 3 2 1	Усталый
20. Свежий		Изнуренный
21. Сонливый	A: 1 2 3 4 5 6 7	Возбужденный
22. Желание отдохнуть		Желание работать
23. Спокойный	H: 7 6 5 4 3 2 1	Озадаченный
24. Оптимистичный		Пессимистичный
25. Выносливый	C: 7 6 5 4 3 2 1	Утомляемый
26. Бодрый		Вялый
27. Соображать трудно	A: 1 2 3 4 5 6 7	Соображать легко
28. Рассеянный		Внимательный
29. Полный надежд	H: 7 6 5 4 3 2 1	Разочарованный
30. Довольный		Недовольный

Известно, что если система уклоняется от объективной информации о себе, она перестает развиваться.

Внедрение крупномасштабных инновационных технологий в образовании, таких как дифференцированное обучение вольно или невольно ведет к обострению проблем ранее накопившихся в системе, а также к возникновению целого ряда новых вопросов, затруднений, ошибок.

В качестве эффективного инструмента рефлексивного анализа и управления инновационными процессами дифференциации обучения предлагается матричный подход. Данный подход разработан и апробирован в ходе научно-практических семинаров группой преподавателей кафедры педагогики и психологии Самарского госуниверситета и слушателями курсов психологов в 1991 - 92 г. По результатам семинаров 1992 - 93 г. в методику вводились уточнения, дополнения, корректировки.

Обстоятельное изложение метода не является целью данного раздела. В этой работе мы раскрываем только суть и общие возможности использования матричного подхода.

Информация о системе может поступать из двух основных источников:

- во-первых, извне - то есть в оценках и отражениях других систем: сравнение, сопоставление, соотнесение и т.д.;
- во-вторых, изнутри - в процессе рефлексии: самоотнесения, самооценки, самоотражения.

Учитывая трудность в описании столь сложных процессов как управление разработкой, внедрением и реализацией инновационных технологий, мы пришли к выводу, что необходимо сконструировать так называемые координатные системы, в которых названное описание будет возможно и удобно.

Такого рода координатные системы были разработаны и представлены в виде матриц:

- матрицы постоянных переменных;
- матрицы внутрисистемных проблем.

Понятно, что любая система существует в определенных условиях, поэтому всегда необходима так называемая "привязка к местности" имеющихся стандартных системных характеристик. Наша методика позволяет описать конкретную ситуацию в терминах условий, которые ее создают (генерируют) не параметрами или характеристиками, а зависимостями и взаимозависимостями.

Анализ и "привязка" ситуации представляет собой работу с матрицами размерностью $n \times m$, где строки матрицы – постоянно действующие переменные, а столбцы – субъекты образовательной системы.

Под постоянно действующими переменными мы подразумеваем совокупность условий, создающих определенное "напряжение" в поле существования самой этой системы. Понятно, что с течением времени напряженность, создаваемая отдельными элементами, может изменяться как в сторону нарастания, так и в сторону снижения, поэтому мы и назвали их постоянно действующими переменными.

Поскольку интересы и потребности субъектов образовательной системы могут не совпадать, взаимодействие переменных с субъектами может создавать различные зависимости.

Вторая матрица, находящаяся в органической связи с первой, является описанием анализируемой ситуации в другой системе координат. Если первая матрица является отражением условий ситуации на субъектах этой ситуации, то вторая – есть отражение проблем на самих себя, что создает дополнительные возможности для более глубокого анализа и прогнозирования.

Соответственно, матрица проблем представляет собой квадратную матрицу $n \times n$, где n – перечень социально-психологических проблем образовательной системы. Система предлагаемых матриц позволяет систематизировать и структурировать процесс управления развитием образовательной системы посредством координации внутрисистемных связей и оптимизировать процесс принятия решений, выбора методов и разработки как теоретических, так и стратегических программ.

Такая форма работы с информацией позволяет иметь объективную прогнозируемую картину работы в условиях реализации инновационной технологии или создания условий для ее внедрения, управлять эффективностью инновационного процесса.

Мы предлагаем читателям познакомиться с эталонными матрицами, представленными далее, однако более эффективное использование их мы полагаем демонстрировать на специально организованных в этих целях семинарах.

Источники – Перечислено	Моя школа	Учащиеся	Учитель	Родители	Администрация	Назначение
1. Возрастной профессиональный состав педагогов.						
2. Индивидуальная работа в классе.						
3. Социальный, возрастной, профессиональный и культурный состав родителей.						
4. Администрация (пол, возраст, стиль руководства, уровень образования, квалификация).						
5. Возраст школы.						
6. Материально-техническая база школы.						
7. Статус школы в районе.						
8. Организация внеклассной работы (культурные и спортивные центры).						
9. Национальный состав школы.						
10. Спонсоры и их возможности.						
11. Инфраструктура микрорайона.						
12. Размеры школы и количество учащихся.						
13. Организация питания учащихся.						
14. Криминальная обстановка.						
15. Комплектованность и квалификация педагогических кадров.						
16. Традиции и направленность школы.						
17. Типичные вехи в школе.						
18. Безопасность альтернативных учебных заданий.						
19. Специфическое окружение школы.						
20. Экологическая обстановка.						
21. Значимые условия учащихся, учителей и их удаленность.						
22. Режим работы.						
23. Возможности зарабатывать.						
24. Организация трудовой практики.						
25. Профессиональный уровень педагогов.						
26. Организация дифференциации обучения в школе.						

1. Проблемы суверенитета и независимости государств в современном мире
2. Проблемы политического единства государств
3. Проблемы экономической интеграции государств
4. Проблемы культурного единства государств
5. Проблемы экологического единства государств
6. Проблемы демографического единства государств
7. Проблемы социального единства государств
8. Проблемы политического единства государств
9. Проблемы экономической интеграции государств
10. Проблемы культурного единства государств
11. Проблемы экологического единства государств
12. Проблемы демографического единства государств
13. Проблемы социального единства государств
14. Проблемы политического единства государств
15. Проблемы экономической интеграции государств
16. Проблемы культурного единства государств
17. Проблемы экологического единства государств
18. Проблемы демографического единства государств
19. Проблемы социального единства государств
20. Проблемы политического единства государств
21. Проблемы экономической интеграции государств
22. Проблемы культурного единства государств
23. Проблемы экологического единства государств
24. Проблемы демографического единства государств
25. Проблемы социального единства государств
26. Проблемы политического единства государств
27. Проблемы экономической интеграции государств
28. Проблемы культурного единства государств
29. Проблемы экологического единства государств
30. Проблемы демографического единства государств
31. Проблемы социального единства государств

От автора.....	3
Вместо пролога.....	5
Страницы истории.....	14
Дифференцированное обучение в зарубежной школе.....	27
Способные дети. Споспобности детей.....	49
Отбор детей в спецклассы и спецшколы.....	64
Поливариантность содержания образования при дифференцированном обучении школьников.....	90
Формы и виды дифференциации.....	109
Библиографический список.....	122
Приложение 1. Чеков М.О. Об истории законодательства о частных учебных заведениях в России.....	125
Приложение 2. Устав образовательного учреждения "Самарский медико-технический лицей" (Разработан педагогическим коллективом лицея под руководством Н.В.Серебряковой).....	138
Приложение 3. Волдырева Е. Лестница, ведущая только вниз.....	150
Приложение 4. Лисецкий К.С., Березин С.В., Зоткин Н.В. Программное психологическое обеспечение дифференцированного обучения.....	153

Н.М.Магомедов

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ, ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ:
ПРОБЛЕМЫ . ПЕРСПЕКТИВЫ .

Учебное пособие

Редактор - Н.А.Волынкина
Техн.редактор - О.Ю.Старцева
Корректор - Н.В.Голубева

Подписано в печать 10.08.93 г. Формат 60x84/16.
Бумага белая писчая. Печать оперативная. Объем
15,75 фаз.печ.л., 14,65 усл.печ.л. Тираж 1000 экз.

С 17. Заказ № 3567

Издательство " Самарский университет ", 443011,
г. Самара, ул. акад. Павлова, 1.

СП " СамВен ",
443099, г. Самара, ул. Венцека, 60.