

*Дорогой
Витя Борисович
с наилучшими
и теплыми
Ж. Степанова*

СТЕПАНОВА Мария Владимировна

**ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 - общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени

кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург

2000

Работа выполнена на кафедре общей педагогики
Российского государственного педагогического университета
имени А.И. Герцена

Научный руководитель доктор педагогических наук,
профессор Г.Д. Кириллова

Официальные оппоненты доктор психологических наук,
профессор Г.С. Сухобская

кандидат педагогических наук,
доцент О.М. Зайченко

Ведущая организация Псковский государственный
педагогический институт
им. С.М. Кирова

Защита состоится 16 мая 2000 г. в 14.00 часов на заседании Диссертационного Совета Д 113.05.03 по защите диссертаций на соискание учёной степени доктора наук при Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корпус 11, ауд. 32).

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке РГПУ им. А.И. Герцена.

Автореферат разослан 14 апреля 2000 г.

Учёный секретарь

Диссертационного Совета

Кандидат педагогических наук



С.А. Писарева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Такие направления развития современной педагогической теории и практики как демократизация, гуманизация, личностная ориентированность образовательного процесса, повышение качества образовательных услуг, предполагают широкое использование в педагогической практике принципа индивидуализации обучения.

Индивидуализация обучения позволяет преодолеть противоречие между массовой организацией образования, фронтальной формой учебной работы и индивидуальным характером усвоения учебного материала, приобретения знаний, умений, навыков, мотивации и уровня развития школьников.

Одним из наиболее доступных и в то же время эффективных путей решения проблемы индивидуализации обучения является его дифференциация. Многочисленные исследования в педагогике, посвященные дифференциации обучения, доказывают её правомерность и целесообразность, предлагают пути реализации, представляют экспериментальное подтверждение эффективности.

Проблемой дифференциации обучения занимались педагоги: Н.А.Алексеев, А.А.Бударный, А.А.Кирсанов, А.Н.Конев, И.М.Осмоловская, Е.С.Рабунский, И.Унт, И.М. Чередов и др. Их исследования опирались на труды психологов, изучавших проблему индивидуальных различий: Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, З.И.Калмыковой, Ю.Н.Кулюткина, Н.А.Менчинской, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, В.Д.Небылицына, С.Л.Рубинштейна, Г.С.Сухобской, Б.М.Теплова, И.С.Якиманской и др.

Различные аспекты проблемы индивидуальных особенностей учащихся и возможности их учёта в процессе обучения исследовали Е.В.Голант, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Е.А.Климов, Г.Клаус, А.А.Попова, Г.К.Селевко, Г.И.Щукина и др.

Проблема дифференциации обучения принадлежит к традиционным для педагогики, однако, в различные периоды требует нового решения.

Формы и характер дифференциации обучения определяются социальным заказом общества, состоянием экономики, развитием различных образовательных систем, педагогики в целом, а так же развитием самой проблемы в педагогической практике.

В последние годы образовательные учреждения имеют возможность создания для учеников индивидуальных образовательных маршрутов на базе образовательных программ компенсирующего, расширенного, интенсивного, углублённого, индивидуального обучения, гимназических, лицейских образовательных программ. Изучению и учёту индивидуальных особенностей учащихся способствуют работа школьных психологов и социальных педагогов, создание индивидуальных карт, дневников достижений и других средств педагогической диагностики.

В современной педагогической практике широко распространена, так называемая, внешняя дифференциация - различные типы образовательных учреждений, профильные классы. Однако, чем сильнее выражена внешняя дифференциация, тем большую потребность испытывает школа во внутренней дифференциации.

В исследовании рассматривается внутренняя дифференциация или дифференцированный подход (т. е. дифференциация обучения в рамках одного класса, обучающегося по единой образовательной программе) как один из путей реализации принципа индивидуализации обучения.

Посещение уроков в петербургских школах позволяет судить о том, что в педагогической практике реализация дифференцированного подхода чаще всего осуществляется посредством деления учителем класса на группы "слабых", "средних" и "сильных". Как следствие, возникают этические проблемы, связанные с занижением самооценки, отсутствием веры в собственные силы "слабых" учеников; с чувством морального превосходства "сильных" учеников и т. д. Возникает проблема адекватного выбора учеником уровня сложности при выполнении дифференцированных заданий. Учителя отмечают такие проблемы, возникающие при реализации дифференцированного подхода, как нехватка часов для дифференцированной работы, отсутствие разноуровневых дидактических материалов, неоднознач-

ность оценки учеников, выполняющих дифференцированные задания. Но самой острой проблемой современного дифференцированного подхода является, пожалуй, статичность уровней, что даёт картину дифференциации ради дифференциации.

Исходные методологические предпосылки исследования основываются на концепции Л.С. Выготского о том, что основным фактором развития личности ребёнка является его приобщение к социально-историческому опыту, отражённому в науке, технике, искусстве, морали. Это приобщение становится источником формирования у учащихся речи, мышления, знаний, развития эмоциональной и духовной сфер личности.

Присвоение социально-исторического опыта осуществляется в деятельности и общении. Продвижение из зоны актуального в зону ближайшего и из зоны ближайшего на новый уровень актуального развития осуществляется в результате взаимодействия коллективной и индивидуальной деятельности ребёнка в процессе усвоения содержания образования.

Цель исследования: теоретико-экспериментальное исследование педагогических условий реализации дифференцированного подхода в системе развивающего обучения.

Объект исследования: процесс развивающего обучения.

Предмет исследования: дифференцированный подход к учащимся в процессе развивающего обучения.

Гипотеза исследования: система дифференцированного обучения стимулирует развитие познавательных возможностей учащихся, если:

- наряду с внешней дифференциацией осуществляется внутренняя дифференциация, обеспечивающая вариативность элементов реализуемой дидактической системы;
- характер дифференцированного подхода соответствует особенностям развивающего обучения;
- основанием для дифференцированного подхода служит комплекс критериев, отражающих взаимосвязь между уровнем усвоения системных обобщённых знаний, развитием способов познавательной деятельности и отношением учащихся к этой деятельности;
- организация дифференцированного подхода обеспечивает взаимосвязь индивидуальной, групповой и фронтальной работы учащихся.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили необходимость постановки и решения следующих задач:

- провести исторический анализ становления проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в отечественной педагогике;
- изучить развитие понятийного аппарата и основных подходов к решению проблемы индивидуализации и дифференциации обучения;
- выявить зависимость характера индивидуального и дифференцированного подхода от особенностей системы обучения;
- изучить современный опыт работы учителей по реализации дифференцированного подхода;
- выявить систему критериев, служащих основанием для разделения учащихся на группы при дифференциации в системе развивающего обучения;
- сконструировать подходы к разработке частнопредметной педагогической технологии дифференцированного подхода в системе развивающего обучения;
- реализовать частнопредметную педагогическую технологию дифференцированного подхода в системе развивающего обучения.

В целях проверки гипотезы и решения задач исследования применялись такие методы, как: исторический анализ проблемы; теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; констатирующий эксперимент, включающий целенаправленное наблюдение педагогического процесса, анкетирование учителей, беседы с учителями, изучение документации; формирующий эксперимент в соответствии с исходными установками исследования и данными, полученными в результате констатирующего эксперимента; сравнительный педагогический анализ полученных данных.

Экспериментальной базой исследования послужили гимназия № 209 Центрального района города Санкт-Петербурга и школа № 411 "Гармония" с углубленным изучением иностранных языков и предметов эстетического цикла Петродворцового района города Санкт-Петербурга. Констатирующий этап эксперимента проводился с учителями различных школ, занимающихся на годичных курсах повышения квалификации СПбГУПМ.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- на первом этапе (1996 - 1997 гг.) изучалась психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, выявлялись теоретические основы проблемы и особенности её решения в реальной педагогической практике;
- на втором этапе (1997 - 1998 гг.) был проведён обучающий эксперимент;
- на третьем этапе (1998 - 2000 гг.) производился сравнительный анализ полученных данных, обобщение и оформление результатов исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в:

- теоретико-историческом анализе зависимости эффективности дифференцированного подхода от степени соответствия особенностей его реализации системе обучения и социальному заказу общества;
- рассмотрении характера дифференцированного подхода в различных системах обучения;
- определении особенностей дифференцированного подхода, соответствующих системе развивающего обучения, основой которого является включение учащихся в процесс формирования системных обобщённых знаний и способов деятельности;
- определении комплекса критериев для дифференцированного подхода, соответствующих данной системе развивающего обучения.

Практическая значимость исследования состоит в:

- разработке дидактического инструментария, обеспечивающего конструирование частнопредметных педагогических технологий применения дифференцированного подхода в системе развивающего обучения, основой которого является включение учащихся в процесс формирования системных обобщённых знаний и способов деятельности;

- разработке методик выявления уровней учащихся по выбранным критериям для дифференцированного подхода в данной системе развивающего обучения.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность дифференцированного подхода в процессе обучения определяется степенью соответствия между характером дифференцированного подхода, системой обучения и социальным заказом общества, предъявляемым образовательному учреждению.
2. Обеспечение индивидуального образовательного маршрута ученика предполагает наряду с внешней дифференциацией, реализуемой за счёт вариативности образовательных программ, необходимость внутренней дифференциации, обеспечивающей вариативность элементов дидактической системы и определяющей взаимосвязь содержательной, операциональной и ценностно-мотивационной сторон деятельности отдельного ученика.
3. Чем сильнее выражена в системе образования внешняя дифференциация, тем больше потребность во внутренней дифференциации.
4. Планирование, реализация и оценка результатов дифференцированного подхода в системе развивающего обучения наиболее целесообразны в рамках учебной темы, как содержательного комплекса представляющего собой единство структурно-информационной и функциональной сторон учебного предмета.
5. Комплекс критериев для дифференциации - **уровень сформированности системных обобщённых знаний, уровень сформированности видов деятельности, уровень познавательной самостоятельности, отношение к учебной деятельности** - каждый из которых определяет качество остальных - соответствует дифференцированному подходу в системе развивающего обучения.

Достоверность научных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных положений, целенаправленным использованием системы научно-педагогических методов, соответ-

ствующих предмету, задачам и этапам исследования, анализом результатов педагогического эксперимента.

Апробация исследования проходила через обсуждение основных положений, хода и предварительных итогов исследования на проблемных лабораториях кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена; в ходе выступления на педагогическом совете гимназии № 209; посредством публикаций материалов исследования в межвузовских сборниках.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения, иллюстрирована схемами, таблицами, диаграммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, сформулированы его цель и задачи, определены объект и предмет исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризована научная новизна и практическая значимость, описаны методы, этапы и база исследования, приведены положения, выносимые на защиту.

В I-й главе "*Теоретические основы проблемы индивидуализации и дифференциации обучения*" проанализирована психолого-педагогическая литература по различным аспектам проблемы индивидуализации и дифференциации обучения. Анализ развития проблемы в истории отечественной педагогики определил логику всего исследования.

В 20-е - 30-е годы о Дальтон-плане и его отечественных модификациях писали А.Г.Бедов, Н.А.Горбунов, Э.Дьюи, Б.Н.Жаворонков, Б.Жадовский, М.Закожурникова, Б.В.Игнатьев, И.И.Мерзон, Е.Паркхерст, И.Ф.Свадковский и др. Рассмотрение истории вопроса в 20-е - 30-е гг. показало зависимость характера индивидуализации и дифференциации обучения от социально-исторических факторов: национальных особенностей системы образования, внутренней политики и идеологии государства, социального заказа общества. Перенос американского опыта дифференциа-

ции обучения - Дальтон-плана - в условия отечественной школы показал, что если форма обучения не отвечает социальному заказу общества, то она может быть упразднена, как это случилось с дифференциацией в бригадно-лабораторном методе.

Кроме того, успешно перенять опыт Дальтон-плана помешало отсутствие системности в решении проблемы. Из комбинации Дальтон-плана с методом проектов на основе программ ГУС'а возник бригадно-лабораторный метод. Претерпели изменения все три стороны процесса обучения - содержательная, деятельная и организационная. Но в новой системе не было взаимосвязи коллективной и индивидуальной деятельности. Коллективная деятельность доминировала, принцип коллективизма противопоставлялся любым проявлениям индивидуальности. С другой стороны, развитие деятельной и организационной сторон обучения опережало развитие содержательной стороны, так как учебные программы страдали отсутствием системности и научности. Результатом явилась деформация всего процесса обучения. Система работала неэффективно, принцип коллективизма не давал желаемых результатов, что привело к недостаткам, которые отражала критика тридцатых годов: обезличка в работе, безответственность учащихся, бессистемность их знаний.

В 30-е годы отказавшись от бригадно-лабораторного метода, советская школа ушла в другую крайность - засилье догматизма во всех аспектах обучения. В содержании появилась системность, но до минимума была свёрнута деятельная сторона обучения; в центре внимания находилась однотипная фронтальная работа. т.к. в центре внимания находилась фронтальная работа. Официальная педагогика не отвергала индивидуализацию обучения, но логика процесса обучения не создавала условий для активной самостоятельной деятельности учащихся. Поэтому на практике индивидуальный подход имел место только на уроках педагогов-мастеров.

Анализ преобразований 20-х - 30-х гг. позволил сделать выводы о зависимости характера дифференциации от системы обучения. Эта зависимость вышла на первый план в послевоенные годы, когда в связи с поисками путей повышения эффективности урока формировались различные

системы обучения, в том числе происходило становление системы развивающего обучения. Но перед тем, как решать ключевой вопрос исследования - зависимость характера дифференцированного подхода от системы обучения - потребовалось рассмотреть несколько аспектов проблемы.

Изучение литературы показало, что кроме специальных исследований индивидуализации и дифференциации обучения существует ещё один пласт развития проблемы - её отражение в источниках официальной педагогики: учебниках, учебных пособиях по педагогике и дидактике. Эти источники были проанализированы в исследовании отдельно исходя из того, что учебник, хотя и с некоторым опозданием, но достаточно адекватно отражает основные тенденции развития педагогики своего времени. Именно эти тенденции в первую очередь доходят до студента, учителя и поэтому являются определяющими в педагогической практике. На основе анализа отражения исследуемой проблемы в учебниках и учебных пособиях по педагогике за период с 1917 по 1999 год (рассмотрено более 30 учебников) был сделан ряд выводов. В различные десятилетия индивидуализация и дифференциация обучения связывались с теми понятиями, круг которых отражал основные направления развития педагогической науки на данном этапе. В послевоенные годы индивидуализация обучения закрепились в педагогике на уровне принципа, но и после этого часто упоминалась лишь в связи с работой в коллективе. За этим кроется не столько признание педагогической эффективности такого сочетания, сколько идеологические установки того времени. В ряде учебных пособий вопрос о индивидуализации вообще не связывался с принципом, а рассматривался на уровне путей, условий индивидуального подхода, что приводило к снижению теоретического уровня решения проблемы.

В рассмотрении индивидуализации обучения в учебниках и учебных пособиях наблюдаются противоречия между очевидной необходимостью её реализации и идеологической установкой общества на равенство всех учащихся. В результате в решении проблемы часто страдает логика, рассматриваются каждый раз новые вопросы и, как правило, на уровне внешних проявлений. В учебниках значительно позже, чем в периодической пе-

чати и в работе школ индивидуальный и дифференцированный подход стали рассматриваться не каждый самостоятельно, а как взаимодополняющие пути решения проблемы индивидуализации обучения. Тем не менее, к 90-м годам термины "индивидуализация" и "дифференциация" получили определения, выделились виды дифференциации, категории индивидуальных различий школьников, учитываемых в учебном процессе. В период активного внедрения в педагогическую теорию и практику идей развивающего обучения произошло углубление в решении проблем индивидуализации и дифференциации обучения, обозначился круг вопросов, требующих дальнейшего решения.

Дальнейшее исследование индивидуализации и дифференциации обучения потребовало изучения развития понятийного аппарата проблемы в послевоенный период. Для этого были проанализированы определения и трактовки понятий "индивидуализация обучения", "индивидуальный подход", "дифференциация образования", "дифференциация обучения", "дифференцированный подход". В результате была уточнена система используемых понятий и определено место дифференцированного подхода среди других форм индивидуализации и дифференциации обучения.

Индивидуализация в педагогике - принцип обучения, вытекающий из некоторых психологических закономерностей обучения. Этот принцип можно реализовать в наиболее полной мере путём индивидуализации обучения как учёта индивидуальных особенностей каждого школьника - в результате индивидуального подхода учителя к учащимся на уроке, в рамках индивидуального сопровождения и т.д.

Но индивидуализация обучения требует больших временных и материальных затрат и в полной мере не всегда возможна. Поэтому появляется дифференциация - форма обучения, предполагающая учёт индивидуальных различий групп школьников. Под внешней дифференциацией или дифференциацией образования понимают разделение школьников путём реализации различных образовательных программ и вариативной части одной образовательной программы. Внутренняя дифференциация или дифференцированный подход - форма обучения, предполагающая учёт индивиду-

альных особенностей групп школьников, обучающихся по единой образовательной программе в пределах классно-урочной системы. Она осуществляется учителем на уроке, путём создания групп учащихся, в которых различаются элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты). Именно дифференцированный подход является предметом исследования.

После уточнения системы используемых понятий потребовалось рассмотреть ещё один важный аспект проблемы - критерии индивидуальных различий, предлагаемые авторами для учёта в процессе обучения. В исследовании выделены четыре основных подхода к решению проблемы: психологический, дидактический, валеологический и комплексный. Наибольшее внимание в исследовании уделено дидактическому подходу как учёту непосредственных проявлений индивидуальных особенностей школьников в учебной деятельности, которые учитель может выявить без специальной диагностики путём анализа письменных работ и устных ответов учащихся, бесед, наблюдений. Среди множества индивидуальных различий, предложенных исследователями в рамках дидактического подхода, был выбран комплекс критериев, соответствующих системе развивающего обучения. В первую очередь это сформированность системных обобщённых знаний, включение учащихся в формирование которых является основной чертой развивающего обучения. Из единства структурно-информационной и функциональной сторон системного знания следует, что успешность формирования системных обобщённых знаний проявляется через использование их в качестве способов познавательной учебной деятельности и в отношении учащихся к этой деятельности. Иначе говоря, критерии учёта индивидуальных различий должны отражать все стороны учебно-познавательной деятельности: содержательную, операциональную и ценностно-мотивационную. Поэтому были определены такие основания для выделения групп школьников в системе развивающего обучения:

- уровень сформированности системных обобщённых знаний;
- уровень сформированности предметных видов деятельности;

- уровень умственной активности как способность выполнить задание репродуктивного, конструктивного или исследовательского характера;
- уровень познавательной самостоятельности как способность выполнить задание полностью самостоятельно, по плану или с помощью учителя;
- уровень развития познавательного интереса как отношение к познавательной деятельности.

Следующим этапом исследовательской работы явилось определение зависимости характера индивидуального и дифференцированного подхода от особенностей системы обучения. Для этого в различных системах обучения послевоенного периода определялось место индивидуального и дифференцированного подхода по отношению к содержательной, операционно-деятельностной и ценностно-мотивационной сторонам этих систем. Индивидуальный и дифференцированный подход были рассмотрены в объяснительно-иллюстративной системе, в связи с поисками путей повышения эффективности урока, в концепции программированного, проблемного обучения, в системе развивающего обучения, в модульном обучении.

Это дало возможность судить о том, что индивидуальный и дифференцированный подход в той или иной мере применяются во всех системах обучения, а так же прочно связываются с путями повышения эффективности урока, оптимизацией и интенсификацией процесса обучения. Индивидуальный подход чаще всего упоминается в связи с мастерством педагога, творческой деятельностью учащихся, составлением индивидуализированных программ. Дифференцированный подход - с групповой работой, выделением уровней, использованием дидактических материалов. Чем больше доля самостоятельной работы учащихся на уроке, чем ближе располагается самостоятельная работа к началу изучения нового материала, чем больше развита творческая активность учащихся, тем больше необходимы и легче реализуются в такой системе индивидуальный и дифференцированный подход.

Любая система обучения предопределяет характер индивидуального и дифференцированного подхода в ней. Как правило, в несбалансированной системе обучения дифференцируется одна, наиболее выраженная сто-

рона учебно-познавательной деятельности - содержательная, операционная или ценностно-мотивационная. Такая дифференциация лишь усугубляет недостатки системы, не способствуя её саморазвитию. Избежать этого возможно, используя системный подход к построению урока и определив дифференциацию как организационную форму, работающую для исключения рассогласования между линией преподавания и линией учения на уровне различных групп школьников.

Во второй главе *"Реализация дифференцированного подхода в системе развивающего обучения"* освещены ход и итоги экспериментальной работы.

Для отражения состояния проблемы в современной педагогической практике в исследовании представлены результаты анкетирования учителей различных школ, занимающихся на годичных курсах повышения квалификации СПбГУТМ. Результаты обработки анкетирования 70 учителей представлены на 12 круговых диаграммах. Анализ ответов позволил судить о том, что педагоги хорошо ориентируются в проблеме дифференцированного подхода в обучении, получая информацию о проблеме из самых различных источников. Учителя реализуют дифференцированный подход в своей практике на всех этапах обучения, сочетают его с различными формами обучения. Несмотря на трудности, связанные с реализацией дифференцированного подхода, педагоги экспериментируют и отмечают положительные результаты своей работы.

Обучающий эксперимент проводился на учебном материале из различных образовательных областей (математики, филологии, обществознания), представленных предметами: геометрия, русский язык, французский язык, история. Возраст учащихся соответствовал II-й ступени обучения (6-й, 7-й, 9-й классы). В проведении эксперимента приняли участие учителя гимназии № 209 А.С.Альбова, Е.Д.Игнатова, И.П.Ковалевская, Е.Н.Семенченко и учитель № 411 "Гармония" с углублённым изучением иностранных языков и предметов эстетического цикла О.Б.Даутова.

На первом этапе обучающего эксперимента потребовалось решить вопрос определения уровней учащихся по выбранным критериям. В исследовании представлены:

- методика определения степени сформированности системных обобщённых знаний на примере истории;
- иллюстрация динамики степени сформированности предметных видов деятельности школьников на примере русского и французского языков;
- методика определения умственной активности учащихся на примере геометрии;
- иллюстрация динамики умственной активности учащихся на примере русского языка;
- возможные пути выявления и учёта уровня познавательной самостоятельности учащихся;
- характеристика уровней развития мотивации школьников.

Педагог может выявить уровни учащихся по предложенным пяти критериям в результате проверки специально составленных текущих и итоговых работ, а также в результате наблюдений за учащимися. Степень сформированности системных обобщённых знаний целесообразно выявлять в конце изучения дидактической темы как итог изучения этой темы с применением дифференцированного подхода в системе развивающего обучения. Причём, итоговая самостоятельная работа должна быть составлена таким образом, чтобы не ограничивать возможностей учащихся, не задавать какой-либо определённый уровень проявления системных обобщённых знаний. На основании этих данных возможно формирование групп учащихся перед изучением следующей темы.

Выявление уровней учащихся по таким показателям как сформированность предметных видов деятельности, характер умственной активности, познавательная самостоятельность в ходе изучения темы позволит осуществлять обратную связь в процессе дифференцированного обучения. На основе результатов такого текущего контроля возможна коррекция частнопредметной педагогической технологии с использованием дифференцированного подхода за счёт перегруппировки учащихся, составления

дифференцированных заданий для решения тех или иных проблем, возникающих у школьников в процессе формирования системных обобщённых знаний по предмету.

В исследовании определено место дифференцированного подхода в системе развивающего обучения как организационной формы, способствующей развитию деятельностной и мотивационной сторон целостного процесса обучения. Обосновано рассмотрение дифференцированного подхода в рамках дидактической темы и предложены основные позиции для конструирования частнопредметной педагогической технологии дифференцированного подхода в системе развивающего обучения. В соответствии с идеями научной школы Г.Д.Кирилловой, дифференцированный подход в системе развивающего обучения призван способствовать:

- включению школьников в формирование системных обобщённых знаний;
- становлению системы знаний школьников способом деятельности, методом усвоения новых знаний;
- росту познавательной самостоятельности школьников;
- росту творческой активности школьников;
- формированию положительного отношения к процессу и результатам учебной деятельности.

В описании обучающего эксперимента показан один из возможных путей конструирования и реализации частнопредметной педагогической технологии дифференцированного подхода в условиях развивающего обучения. На примере изучения исторической темы учащимися 7-го класса описано разбиение учащихся на группы и характеристика этих групп. Приведена система заданий, составленных таким образом, что они включали в себя большинство видов деятельности, обусловленных предметом, и позволяли учитывать уровни познавательной самостоятельности, умственной активности, способствовали развитию мотивации. Приведены примеры и анализ самостоятельных работ учащихся. Оценки самостоятельных работ учащихся на протяжении изучения темы имеют положительную динамику,

итоговая самостоятельная работа демонстрирует, что все учащиеся класса в той или иной степени вышли на обобщение.

В заключении диссертации в обобщённом виде изложены основные научные результаты, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях:

1. Степанова М.В. Особенности планирования дифференцированного подхода при изучении учебной темы // Свобода выбора в условиях реализации идей педагогики ненасилия: Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции по педагогике ненасилия. -СПб: "Verba Magistri", 1998. -с. 196-199.
2. Степанова М.В. Использование элементов педагогических мастерских в лекционном курсе педагогики с целью индивидуализации обучения студентов // Исследовательская деятельность в педагогическом училище и колледже / Материалы научно-практической конференции "Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты". - СПб, 1998 Ч II -с. 73-76.
3. Степанова М.В. Разработка предметной педагогической технологии дифференцированного подхода в системе развивающего обучения // Методы, приёмы и технологии в педагогике ненасилия. Сб. научных статей и материалов XX Всероссийской научно-практической конференции по проблемам ненасилия (Санкт-Петербург, 21 апреля 1999 г.) / Под ред. Козловой А.Г., Гавриловой М.С. Выпуск II. -СПб: "Verba Magistri", 1999. -с. 140-142.

