**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ**

**СОДЕРЖАНИЕ**

[ВВЕДЕНИЕ](#_Toc166393420)

[ГЛАВА 1 ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ОБНОВЛЕНИЯ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ](#_Toc166393421)

[1.1 Сущность, цели и формы дифференцированного обучения](#_Toc166393423)

# [1.2 Психолого-педагогические основы и критерии дифференцированного обучения………………………………………………………………………….](#_Toc166393424)

1.3 Изучение дифференцированного подхода в изучении литературы в современной школе………………………………………………………………

#  ГЛАВА 2 РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 7 КЛАССАХ……………

2.1 Анализ программы по литературе под редакцией Г.С.Меркина…………………………………………………….…………………

2.2. Система работы по реализации идей дифференцированного обучения на уроках литературы разных типов………………………………………………

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………………

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……………………………..

# ВВЕДЕНИЕ

Бесспорно, что в реальном процессе обучения знания усваиваются индивидуально каждым учеником и процесс усвоения знаний может быть не одинаков у детей разных групп и классов. Поэтому организация дифференцированного обучения детей обеспечивает возможность понимания учебного материала каждым учеником.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников являются планомерные систематические наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на заранее намеченную тему, дополнительные учебные задачи и анализ способов рассуждений ученика, специальные задачи. Главное же заключается в правильном подборе методик обучения для учеников с разным уровнем знаний.

Цель работы — раскрыть сущность понятия дифференциации обучения, рассмотреть дифференцированный подход к проведению уроков литературы.

Задачи:

* раскрыть сущность, цели и формы дифференцированного обучения;
* определить психолого-педагогические основы и критерии дифференцированного обучения;
* рассмотреть методы организации дифференцированного обучения на уроках литературы.

Объект исследования — проблема дифференциации обучения в современной школе.

Предмет исследования — дифференцированные занятия литературой в 5-7 классах.

#

# ГЛАВА 1 ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ОБНОВЛЕНИЯ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

## 1.1 Сущность, цели и формы дифференцированного обучения

Главная цель средней общеобразовательной школы — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать основанное на общчеловеческих ценностях мировоззрение, гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей — это личностно-ориентированное образование. Всякое обучение по своей сущности есть создание условий для развития личности. Личность — это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств. Личностно-ориентированное образование ориентировано на ученика, на его личностные особенности, на культуру, на творчество как способ самоопределения человека в культуре и жизни.

Термин «дифференциация образования» обозначает разделение учебных планов и программ в специализированных школах, классах или в старших классах средней школы, осуществимое на факультативах

Принцип дифференцированного образовательного процесса как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития учащихся и подтверждает сущность и цели общего среднего образования.[17]

Актуальность проблемы развития личности в рамках единого образовательного пространства «Школа-Вуз» заключается в том, что дифференцированный процесс обучения — это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся. Использование этих форм и методов, одним из которых является уровневая дифференциация, основываясь на индивидуальных особенностях обучаемых, создаются благоприятные условия для развития личности в личностно-ориентированном образовательном процессе. Отсюда следует:

* построение дифференцированного процесса обучения невозможно без учета индивидуальности каждого ученика как личности и присущим только ему личностным особенностям;
* обучение, основанное на уровневой дифференциации, не является целью, это средство развития личностных особенностей как индивидуальности;
* только раскрывая индивидуальные особенности каждого ученика в развитии, т.е. в дифференцированном процессе обучения, можно обеспечить осуществление личностно-ориентированного процесса обучения. [12]

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности — раскрыть индивидуальность, помочь ей развиться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого учащегося. Существенно важно, что при этом, общий уровень образования в средней школе должен быть одинаков для всех.

Развитие личности школьника в условиях дифференцированного обучения в личностно-ориентированном образовании ставит своей целью обеспечить учащимся свободный выбор обучения на вариативной основе дифференцированного подхода индивидуальных особенностей личности на основе государственного образовательного стандарта образования, выведенного на смысловой уровень.[14]

Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков. Нормативными документами предусматривается стандартизируемая и нестандартизируемая часть содержания образовательного процесса.

 «Стандартизируемая часть представляет минимум, нижнюю планку содержания и является рефлексией на заказ общества. Нестандартизируемая, вариативная часть содержания выходит за рамки стандартов, предполагает широкий выбор предметных и образовательных областей самим учеником и его родителями и таким образом, является рефлексией на заказ самой личности».

Дифференциация обучения и воспитания основана на различии особенностей личности ученика, его способностей, интересов, склонностей, готовности к образованию.

Она должна быть гибкой и подвижной, позволяющей учителю в процессе обучения подходить индивидуально к каждому ученику и способствовать общей активизации класса. Постоянное осуществление на всех этапах учебного процесса "единства требований" ко всем учащимся без учета особенностей их индивидуально-психологического развития тормозит их нормальное обучение, становится причиной отсутствия учебных интересов.

Дифференцированная организация учебной деятельности с одной стороны учитывает уровень умственного развития, психологические особенности учащихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны — во внимание принимается индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области. При дифференцированной организации учебной деятельности эти две стороны пересекаются.

Ее осуществление в личностно-ориентированном образовании потребует:

* изучение индивидуальных особенностей и учебных возможностей учащихся;
* определение критериев деления учащихся на группы;
* умение совершенствовать способности и навыки учащихся при индивидуальном руководстве;
* умение анализировать их работу, подмечая сдвиги и трудности;
* перспективное планирование деятельности учащихся (индивидуальное и групповое) направленное на руководство учебным процессом;
* умение заменить малоэффективные приемы дифференциации руководства учением более рациональными. [11]

Продолжая обучение в старшей ступени средней школы (X-XI класс) перед учащимися встает вопрос определения своего места в жизни. Содержание обучения должно быть ориентировано на те тенденции развития учащихся, которые являются доминирующими для каждого возраста, иными словами, быть полезным для каждой возрастной группы на сегодня или на ближайшее будущее. Разработка целей и содержания обучения, должно учитывать специфические потребности развивающегося человека. Реализация личностно-ориентированной образовательной парадигмы означает обращение к объективному опыту познания каждого ученика. Любая научная информация превращается в знания, если она обретает личностный смысл. Носит ценностный характер.

Каждый учащийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не изолированную, а более разностороннюю школьную среду, дающую возможность проявить себя. И только когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для развития учащихся дифференцированные формы обучения.

Принимая это во внимание, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения учащихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи учащимся.

Предметная дифференциация — одна из форм дифференцированного обучения. «Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированного педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в системе процесса обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности, с учетом рациональных приемов их усвоения «порций подачи материала», и т.д. Это свободная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальность подхода в обучении".

Другая форма дифференциации, которая неразрывно связана с интересами, склонностями, индивидуальностью, его ценностей и жизнедеятельности самого ученика является дифференциация по проектированию профессии. [17]

Согласно теории дифференцированного обучения, дифференцированная организация учебной деятельности учащихся создает благоприятные условия для взаимодействия и взаимообогащения ее различных, порой противоположных направлений на качественно новый уровень поднимает процесс интеграции содержания образовательного процесса, в рамках которой возможна сама дифференциация.

## 1.2 Психолого-педагогические основы и критерии

## дифференцированного обучения.

Дифференциация обучения является в настоящее вре­мя одним из ключевых направ­лений обновления школы. Это определяется той ролью, которую играет дифференциа­ция в реализации многообра­зия образовательных систем, развития индивидуализации обучения, способностей, позна­вательной активности школьни­ков, нормализации их учебной нагрузки и т.д. Дифференциация содержания образования и обра­зовательного процесса становит­ся «...определяющим фактором ее демократизации и гуманиза­ции, средством установления оптимальных соотношений между потребностями обще­ства в образовательном потен­циале его членов и личностной ориентацией каждого отдельно­го человека». [2]

Перспективы введения про­фильного обучения на старшей ступени школы особенно актуа­лизировали проблему диффе­ренциации обучения. «Школа се­годняшнего дня делает попыт­ку повернуться к личности ребенка, к его индивидуальнос­ти, создать наилучшие условия для развития его склонностей и способностей в настоящем и будущем».[2]

Ведущее место в формирова­нии теоретических основ дифференциации обучения занимают психолого-педагогические иссле­дования. Среди них прежде всего следует назвать работы Б.Г. Ана­ньева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломо­ва, Г.И. Щукиной и др. по пробле­мам мотивации деятельности, дифференциации обучаемых по характеру мотивации (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев), по каче­ственным характеристикам вне­шних и внутренних позиций (Л.И. Божович, Т.Н. Мальковская, К.Д. Радина, Л.С. Славинова), индивидуально-личностным ха­рактеристикам деятельности (К.М. Гуревич, С.Л. Рубинштейн), возможностям восприятия обу­чаемыми учебного материала (Д.Н. Богоявленский, И.В. Дубро­вина, З.А. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская) и т.д.[17]

В настоящее время в педаго­гической и психологической ли­тературе не существует едино­го общепринятого определения понятия «дифференциация обу­чения». В трудах Ю.К. Бабанского, М.А. Мельникова, Н.М. Шахмаева, И.С. Якиманской и др. дифференциация трактуется в основном как особая форма организации обучения с учетом типологических индивидуаль­но-психологических особеннос­тей учащихся и особой органи­зации коммуникации учителя - учеников. Дифференциация связывается с такой организаци­ей учебного процесса, которая характеризуется вариативнос­тью содержания, методов и ин­тенсивности обучения (С.И. Зу­бов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.).[17]

Одна из первых попыток изменить систему обучения в целях повышения его развивающего эффекта для каждого ученика была предпринята под руководством Л.В. Занкова (1963). Главным параметром дифференциации обучения и основанием индивидуального подхода к ребенку в этой научной школе являлся уровень успешности овладения учебным материалом. Данный подход требовал существенных изменений в организации классно-урочной формы обучения: одновременной работы учителя с разными группами школьников, разработки к каждому уроку заданий различной степени сложности, использования разных критериев оценок. Ряд исследований, проведенных в научной школе Л.В. Занкова, показал целесообразность такой формы дифференциации обучения. Однако она ограничена лишь одним параметром различий детей и может, вероятно, в известной мере удовлетворить потребности ученика начальной школы в комфортном положении в классе и доступном ему темпе продвижения в учебном материале. Для учеников средних и старших классов, а также их преподавателя этого уже недостаточно.[19]

В конце 50-х начале 60-х гг. встал вопрос о разработке целой системы параметров, по которым могут осуществляться дифференциация обучения и внутри нее индивидуальный подход к школьникам. В научной школе Н.А. Менчинской были выделены педагогические и психологические показатели учебной работы детей. К педагогическим относились такие показатели, как темп усвоения материала, успешность выполнения учебных заданий, типы и количество ошибок в этих заданиях, рецидивы ошибок. К психологическим были причислены такие особенности мыслительной деятельности, как гибкость/ригидность мышления, широта/узость переноса усвоенных знаний, продуктивность/репродуктивность подхода школьников к новой задаче, соотношение операций анализа и синтеза в умственной деятельности и др. Второй ряд показателей определяет процессуальные особенности учения разных детей и дает основания для коррекции работы одних из них и поддержки других. Однако строгой экспериментальной проверки построения групповой работы на основе совокупности этих параметров не было.

Е.А. Певцова, И. Унт и др. рас­сматривают дифференциацию обучения, как процесс направ­ленный на развитие способнос­тей, интересов школьников, на выявление их творческих воз­можностей. При этом происхо­дит разделение учебных пла­нов, программ по различным направлениям научного знания и деятельности человека. И.М. Чередов видит в дифференциации обучения способ оптимального сочетания фронтальной, груп­повой и индивидуальной орга­низации учебного процесса. Во многих работах (М.Д. Виног­радова, В.А. Кольцова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Г.И. Щукина и др.) дифференциация рас­сматривается как важнейший фактор развития познаватель­ной активности обучаемых. [17]

В методическом аспекте про­блема дифференциации обуче­ния рассматривается в работах Ю.И. Дика, В.М. Монахова, А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.А. Бешенкова, Г.В. Дорофее­ва, Н.Н. Петровой, В.В. Фирсова, В.А. Орлова, СБ. Суворовой, Л.В. Кузнецовой и др. Диффе­ренциация обучения в этих ис­следованиях понимается как организация и методика обуче­ния, «при которой каждый уче­ник, овладевая некоторым ми­нимумом общеобразователь­ной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечиваю­щей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает, право и гарантированную воз­можность уделять преимуще­ственное внимание тем на­правлениям, которые в наи­большей степени отвечают его склонностям». [18]

Концепция дифференциа­ции обучения исходит их того, что «дифференциация вы­ступает как определяющий фактор демократизации и гу­манизации системы образова­ния». В данной работе сформу­лированы основные цели диф­ференциации образования, определяемые с трех позиций:

С психолого-педагогичес­кой точки зрения цель диффе­ренциации - индивидуализация обучения, основанная на созда­нии оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каж­дого школьника.

Цели индивидуализации:

* учет индивидуальных различий для лучшей реализа­ции общих, единых для всех целей обучения;
* воспитание индивиду­альности с целью противодей­ствия нивелирования личности.

Важнейшим средством для до­стижения второй цели являет­ся предоставление учащимся возможности выбора.

С социальной точки зре­ния цель дифференциации - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, професси­онального потенциала обще­ства, вызываемого на современ­ном этапе развития общества стремлением к наиболее полно­му и рациональному использо­ванию возможностей каждого члена общества в его взаимоот­ношениях с социумом. [21]

С дидактической точки зрения цель дифференциации - решение назревших проблем школ путем создания новой ме­тодической системы дифферен­цированного обучения учащих­ся, основанной на принципи­ально иной мотивационной основе.

В настоящее время диффе­ренциация обучения рассмат­ривается, прежде всего, как средство осуществления про­фильного обучения (А.В. Баран­ников, А.А. Кузнецов, О.Б. Ло­гинова, А.А. Пинский, М.В. Рыжаков и др.), построения «индивидуального образова­тельного маршрута» (А.Г. Каспаржак, К.Н. Поливанова, Е.Л. Рачевский, А.В. Хуторской, И.Д. Фрумин и др.).

В психолого-педагогичес­кой, дидактической и методи­ческой литературе различают два основных типа дифферен­циации содержания обучения:

* уровневую;
* профильную.

Стремительный рост объе­ма информации в современном мире, постоянное расширение сферы человеческой деятель­ности делают невозможным усвоение ее в полном объеме каждым человеком. Это приво­дит к необходимости его спе­циализации в определенной сфере, и поэтому специализа­ции его подготовки теперь уже и на уровне общего образова­ния. Профильная дифферен­циация содержания образова­ния обращена на реализацию этой задачи. [21]

В современной педагогике цель профильной дифферен­циации содержания обучения определяется «в направленной специализации образования об­ласти устойчивых интересов, склонностей и способностей обучаемых с целью максималь­ного их развития в избранном направлении» [4].

С профильной дифференци­ацией содержания образования связывают возможности макси­мального раскрытия индивиду­альности, творческих способно­стей и склонностей личности учащегося, более эффективной и целенаправленной подготов­ки их к продолжению образова­ния в избранной области, пред­полагаемой профессиональной деятельности.

Профильная дифференци­ация предусматривает осоз­нанный, добровольный выбор учащимися направления спе­циализации содержания обу­чения, познавательных по­требностей, способностей, а также достигнутого уровня на основе знаний и умений и профессиональных намере­ний. Она тесно связана с осу­ществлением индивидуально­го подхода по отношению к от­дельным группам учащихся.

Поэтому решение проблемы дифференциации содержания обучения играет большую роль в реализации личностно-ориентированной модели обучения.

Личностно-ориентированная модель обучения, разраба­тываемая в настоящее время в целом ряде психолого-педа­гогических, дидактических и методических исследованиях направлена на развитие ум­ственных способностей школь­ников на основе максимального учета и использования индиви­дуальных особенностей их по­знавательной деятельности и мышления. Для этого можно использовать:

* выбор содержания обуче­ния соответствующего уровня, но не ниже обязательного, за­данного государственным стан­дартом;
* обоснованное сочетание дифференциации и интеграции, разработку структуры учебной деятельности учащихся, мак­симально развивающей их спо­собности, мотивацию, устрем­ления; присвоение школьникам опыта деятельности различно­го типа - коммуникативной, ког­нитивной, трудовой, эстетичес­кой и др., учитывая, что в этом случае происходит воздействие на все сферы личности: когни­тивную, волевую, социально-психологическую, деятельностно-практическую;
* создание благоприятных условий в социальном окруже­нии. Таким образом, развитие личности осуществляется при реализации активности учени­ка, его самостоятельности, ини­циативности.

Профильная дифференциа­ция в организационном аспекте предполагает объединение уча­щихся в относительно стабиль­ные группы, где учебный про­цесс идет по образовательным программам, различающимся содержанием, требованиями к уровню школьников.

Психолого-педагогические исследования и имеющийся опыт реализации профильной дифференциации содержания образования показывают, что наиболее оптимальный возраст для профильного обучения, ис­ходя из возрастных особеннос­тей учащихся, 15 лет, т.е. возраст, когда начинают фор­мироваться устойчивые позна­вательные интересы, професси­ональные устремления и т.д.

Важнейшим направлением профильной дифференциации содержания образования явля­ются предметы изучения науч­ных дисциплин, основы кото­рых представлены в школьном образовании, иначе говоря, «предметный» подход к диф­ференциации.

Профильная дифференциа­ция содержания образования по предметным областям в насто­ящее время уже получила достаточно широкое распростра­нение в практике школы раз­ных регионов страны.

Вместе с тем предлагаются и другие подходы к профильной дифференциации содержания образования, в частности, про­ектируемая профессия. В этом случае осуществляется объе­динение обучаемых по интере­су, склонности к тому или ино­му виду деятельности.

Наличие корреляции между учебными интересами учащих­ся и их профессиональными на­мерениями установлено иссле­дованиями психологов и социо­логов. Так, И.С. Кон отмечает, что на этапе профессионально­го самоопределения, называе­мом в психологии ступенью предварительного выбора про­фессии (он охватывает весь подростковый и значительную часть юношеского возраста) «различные виды деятельности сортируются и оцениваются сначала с точки зрения интере­сов подростка... затем с точ­ки зрения его способностей... и, наконец, с точки зрения его системы ценностей...» [7].

Важнейшим фактором раз­вития способностей учащихся является формирование устой­чивых специальных интересов. Это интересы к определенной сфере человеческой деятельно­сти, которые затем перераста­ют в устремления профессио­нально заниматься этим видом деятельности. Аналогично воз­никновение интереса, мотива­ции к той или иной учебной де­ятельности тесно связано с про­буждением определенных способностей к ней и иницииру­ет их развитие.

Проведенный анализ психо­лого-педагогических и дидакти­ческих основ, а также практики профильной дифференциации содержания образования в шко­ле показывает, что:

* профильная дифферен­циация содержания образования является одним из эффек­тивных средств повышения ка­чества образования, развития способностей, склонностей, ин­тересов школьников; активнос­ти их познавательной деятель­ности;
* профильное, углублен­ное изучение ряда дисциплин в старших классах, носящих предпрофессиональный харак­тер, позволяет обеспечить дос­таточную подготовку выпуск­ников школы к успешному про­должению образования, а сама такая подготовка рассматрива­ется в настоящее время как одна из основных задач стар­шей ступени школы;
* профильная дифферен­циация содержания обучения является для старшеклассни­ков средством самореализации, возможностью реально оценить свои познавательные способно­сти, профессиональные наме­рения, наметить пути дальней­шего образования и професси­онального самоопределения;
* основаниями для про­фильной дифференциации со­держания образования являют­ся основные предметные облас­ти знания и профессиональные намерения учащихся.

# 1.3 Использование дифференцированного подхода в изучении литературы в современной школе

Главная проблема школьного литературного образования в современной России — большинство школьников стали катаст­рофически мало читать и теряют интерес к чтению высокохудо­жественных произведений. Всё труднее складывается общение юных читателей с русской классикой, язык которой становится все более архаичным и непонятным ученику и нуждается в мно­гочисленных разъяснениях и комментариях. Старшеклассники нередко затрудняются и в изложении собственных мыслей, с трудом самостоятельно работают с различными источниками знаний.

Как в этих условиях помочь читателю-школьнику осознать необходимость литературного образования? Как научить каждо­го ученика литературе так, чтобы приобретённые знания и уме­ния стали для пего личностно значимыми? Эти и другие вопросы становятся сегодня для многих учителей-словесников трудно­разрешимыми.

Поэтому необходимо искать действенные пути совершенство­вания школьного литературного образования, эффективные спо­собы воздействия качественной литературы на личность школь­ника. Это возможно только при соединении дидактических при­нципов личностно ориентированного обучения, о котором поя­вилось много фундаментальных исследований в последние годы (И.С. Якиманская, Е.А. Бондаревская, СВ. Кульневич и др.), с методикой преподавания литературы в школе. Безусловно, что положительное воздействие литературы на личность ученика может сегодня идти только в русле дифференциации и индиви­дуализации обучения.

Для успешного дифференцированного обучения крайне необхо­дим и учет специфики школьного предмета.

Каждый словесник, несомненно, сталкивался на своих уроках с не­адекватной реакцией некоторых учеников на литературное произве­дение: смех невпопад, примитивное толкование литературных обра­зов, авторской позиции и др., — которая объясняется низким уров­нем литературного развития школьников. Отсюда следует, что сила воздействия литературы на читателя определяется прежде всего глу­биной и целостностью восприятия, что зависит как от возраста, так и от уровня литературной подготовки. Поэтому для дифференциации обучения литературе важно систематическое изучение и совершенс­твование читательского восприятия школьников.

Возрастные этапы читательского восприятия связаны со ступе­нями психологического развития личности: 10-11, 12-14 и 15-17 лет. Однако периоды психического и литературного развития школьников находятся не в прямой зависимости, часто не совпа­дая в отношении к искусству слова.

Школьники в предподростковом возрасте (10-11 лет) преодолевают период наивно-реалистического отношения к литературе, восприни­мая её как один из пластов реальной действительности. Они только начинают интересоваться не самими фактами и явлениями, а их су­тью, причинно-следственными отношениями, взаимосвязями героев и событий, осознавать материал словесного искусства, поэтическую функцию слова, его художественную условность, учатся обращать внимание на детали, изобразительно-выразительные средства языка. Этому возрасту присуща свежесть, непосредственность восприятия, что выражается в живых и эмоциональных впечатлениях.

У подростков двенадцати—четырнадцати лет формируются моти­вы чтения, которые медленно и постепенно дифференцируются. В этом возрасте интерес к поэзии падает, а к литературе приключен­ческой, остросюжетной возрастает. Поэтому на этой ступени важно развивать способности к эстетическим оценкам, интерес к интерпре­тациям текста.

Литературное развитие старшеклассников (15-17 лет), их эмоци­ональный опыт формируются в общении с гуманистическим содер­жанием искусства. Главным в этот период становится развитие спо­собности к мышлению образами, к пониманию авторской идеи, обучение восприятию специфики поэтической речи. Старшие школьники с развитым читательским восприятием становятся спо­собны к пониманию сущности художественной формы, пониманию условности литературы.

Для развития интереса к чтению, расширения культурного кру­гозора и формирования вкуса важна системность действий:

* восприятие и образный анализ текста,
* логический анализ,
* эстетическая оценка и сдвиги в эмоциональной сфере личнос­ти, совершающиеся под влиянием чтения.

Учёт этих этапов постижения художественного текста важен для дифференцированного обучения, так как литературное развитие формируется у разных учащихся с неодинаковой скоростью.

В процессе обучения пониманию образной природы словесного искусства нужно учитывать как тип мыслительной деятельности школьников (образный, логический, смешанный), так и наличие у них определённых эмоционально-художественных качеств. Среди них наиболее важны:

1. творческое воображение, фантазия и наглядная образность восприятия;
2. способность слышать мир звуков и воспринимать цветовой ко­лорит текста;
3. эмоциональная острота и чуткость восприятия образной речи;
4. выявление логики превращения факта жизни в факт искусства;
5. определение динамики творческого процесса писателя;
6. раскрытие отношения писателя к героям и событиям, видение авторской позиции;
7. выявление смысла структурных элементов текста (сюжета и композиции, многозначности художественной детали и её связей с проблематикой текста, изобразительно-выразительных средств ху­дожественной речи и т.п.);
8. навыки сравнительного анализа текстов.

Для выявления этих способностей необходима специальная диа­гностика, а для их развития — определённые учебные задания

Изучение школьной практики показывает, что от учителя лите­ратуры требуется систематический учёт возрастных, личностных, психолого-педагогических характеристик школьников, понима­ние литературоведческих и методических аспектов дифференциа­ции школьного литературного образования.

Педагог-словесник в большей степени, чем учителя других пред­метов, должен способствовать восхождению ученика к общечелове­ческим ценностям и идеалам культуры. Культурологическое личностно ориентированное обучение поддерживает индивидуаль­ность и творческую самобытность школьника.

Учебно-воспитательный процесс в школе, основанный на педаго­гическом сотрудничестве ученика с учителем, можно считать трёхэтапным и проектируемым учителем. На диагностическом этапе достигается установление неодинаковости детей, причём учитель должен различать их индивидуальные и личностные осо­бенности. На этапе организации общения необходимо принятие учениками собственных решений, поэтому учитель создает ситуа­ции, помогающие стимулировать инициативу, мотивацию, умение слушать и т.п. На этапе организации взаимодействия оно происхо­дит не столько между учителем и учениками, сколько между сами­ми учениками, причём максимальная инициатива исходит именно от них.

Таким образом, для повышения качества образования сегодня необходимо сотрудничество учителя и учащихся, диалогичность и деятельностно-творческий характер процесса учения и выбора его содержания и способов, поддержка индивидуального разви­тия ребёнка, воспитание в нём потребности для принятия реше­ний. Для организации процесса дифференциации обучения необ­ходим выбор и оптимальное сочетание дидактических методов с учётом уровней учебно-познавательной деятельности учащихся, их личностных качеств и способностей. При этом эффективная организация индивидуальной и групповой работы на уроке связа­на с учебными возможностями учеников, умственное развитие которых зависит от поэтапного повышения сложности учебного материала, что влечёт за собой рост их интеллектуальных способ­ностей.

Для успешного дифференцированного обучения важны и **лите­ратуроведческие основания.** Дело в том, что художественное про­изведение обладает потенциалом восприятия, который реализует­ся в процессе чтения. Уровень постижения текста зависит от чита­тельской рефлексии, то есть врождённой способности понимать ху­дожественный текст. В школе необходимо обучение рефлексии, ко­торая является основой для интерпретаций, обусловленных типом личности школьника. Дифференциация обучения литературе ста­новится производной от изучения и развития его читательских ка­честв.

Для восприятия смысла художественного текста читатель должен произвести анализ его структуры, выявить особенности его формы, способы и приёмы воплощения содержания. Читательское воспри­ятие зависит не только от характера, жизненного опыта, подготов­ленности читателя и идейно-эстетической природы произведения, но и от значительности его художественного содержания, поэтому необходимо вести дифференцированное обучение литературе на об­разцовых текстах русской классики.

Основанием для дифференциации в системе обучения литера­туре становится и уровень сложности литературных явлений и понятий, которые должны освоить школьники. Так, важнейшим принципом преподавания литературы в условиях дифференциа­ции обучения становится понимание процесса функционирова­ния литературы в её историческом развитии. Глубина толкования текста зависит от типа читателя и от эпохи, в которую произведе­ние истолковывается. При этом очевидно, что произведения далё­ких эпох нуждаются в более обширных историко-культурных комментариях.

Для развития творческой активности и самостоятельности сло­весник должен создавать учебные ситуации, развивающие литера­турный вкус и умение интерпретировать тексты разных родов и жанров. При этом важна дифференциация обучения, связанная с родо-жанровой природой художественного произведения.

При анализе эпоса дифференцированные задания могут быть на­правлены на:

* изучение событийной (сюжетной) основы произведения и оп­ределение смысла совпадения (несовпадения) сюжета и фабулы;
* составление характеристик героев разных типов в системе об­разов и определение взаимосвязей героев и событий;
* выявление смысла описаний, диалогов и монологов, роли обра­за автора (рассказчика) или эпизода в произведении, особенностей его композиции.

Более сложны задания на изучение способов воплощения внут­реннего мира человека в художественной литературе.

При изучении лирики необходимы дифференцированные зада­ния на:

* определение настроения стихотворения и динамики поэтичес­ких интонаций;
* выявление смысловой роли жанра, композиции, образного ряда стихотворения и его связей с основными мотивами творчества поэта.

Основанием для дифференциации при изучении лирики становят­ся и элементы её структуры. Мотивация школьников к наблюдениям за смыслообразующей ролью звукописи, лексики, синтаксиса, ритма, рифмы, стиха и т.п. может быть связана с тем, какой из уровней язы­ковой структуры наиболее труден для восприятия текста учеником. Для понимания функций элементов стиховой композиции необходи­мы разноуровневые задания, связанные с осознанием роли того или иного литературного приёма.

Задания повышенной сложности при изучении лирики включа­ют в себя:

* выявление смысловой роли пространственно-временных от­ношений и характеристику лирического "я";
* составление историко-культурных и биографических коммен­тариев;
* определение места стихотворения в творчестве поэта (русском и мировом культурном процессе) и его интертекстуальных связей;
* выявление смысловой роли эпиграфа, скрытых цитат, посвяще­ний, датировок, названия и т.п.;

— - объяснение условности лирических описаний.

Для дифференциации обучения при изучении драмы необходи­мы задания на:

* определение основного конфликта пьесы;
* изучение особенностей речи персонажей и их сопоставление;
* выявление роли автора.

Задания для учащихся продвинутого уровня — это:

* выявление пространственно-временных особенностей сцени­ческого действия;
* исследование роли интерьера, пейзажа или детали;
* сопоставление пьесы и спектакля;
* написание рецензии и др.

**Методические основания** дифференциации литературного обра­зования в школе связаны с систематической диагностикой уровня литературного развития учащихся, собственно обучением (усвое­нием учебного материала и выработкой необходимых умений и на­выков самостоятельной деятельности) и контролем (выявлением качества образования). Они опираются на систему критериев, изло­женных в «Требованиях к уровню подготовки выпускников», вклю­чённых в образовательный стандарт по литературе.

*На этапе диагностики* учитель должен определить, какие сферы литературного развития учеников сформированы недостаточно, и прогнозировать характер обучающих заданий для различных групп, дифференцированных по наличию определённых признаков.

*На этапе обучения* дифференциация связана с типами уроков и необходимостью разработки заданий для разных категорий учащих­ся. Так, на вступительных уроках важны задания, связанные с:

* актуализацией фактов биографии писателя;
* историей создания произведения;
* обсуждением откликов современников и литературной критики;
* выявлением первых читательских реакций и др.

На уроках анализа текста — с развитием умений:

* применять в анализе основы истории и теории литературы;
* видеть функциональное назначение различных художествен­ных приемов;
* анализировать произведения с учетом их родо-жанровой при­роды и т.п.

На повторительно-обобщающих уроках — с развитием умений:

* определять смысл произведения на уровне обобщения;
* сопоставлять разные редакции текстов;
* сравнивать оценку произведения в литературной критике;
* выполнять работы творческого характера.

На уроках внеклассного чтения — со способностью к истолкованию и оценке самостоятельно прочитанных произведений. На уроках раз­вития речи — с развитием умения письменно отвечать на проблем­ный вопрос, навыков связного высказывания и созданием письмен­ных работ разных жанров.

*Дифференцированный контроль* уровня литературного развития учащихся включает в себя промежуточный (текущий) контроль (ус­тный и письменный пересказ или ответ на вопрос, монологический ответ, умение задавать вопрос, подготовка сообщения, доклада, ре­ферата и др.) и итоговый контроль (ЕГЭ, сочинение, устный экзамен, защита выпускного исследовательского проекта). При учёте и конт­роле литературных знаний и умений важно принимать во внимание индивидуальность школьников, требовать от них не прямого вос­произведения знаний, а их применения в новой учебной ситуации.

Осознание цели каждого этапа школьного литературного образо­вания, возрастных возможностей учеников и ведущего типа де­ятельности в каждый возрастной период позволяют создать диффе­ренцированную систему способов общения с литературными про­изведениями. Её результативность проверяется объективной диа­гностикой способностей школьников, оптимальным для разных учащихся характером обучения и регулярным контролем уровня их литературного развития и помогает в выборе профиля обучения в старшей школе и в вузе.

# ГЛАВА 2 РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 7 КЛАССАХ

**2.1 Анализ программы по литературе под редакцией Г.С.Меркина**

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» констатируется факт ускорения темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору, в связи с чем особую важность приобретает формирование современного мышления у молодого поколения (самостоятельного принятия ответственных решений в ситуациях выбора, прогнозирования их возможных последствий). А этого невозможно добиться без развития коммуникативной компетенции у подрастающего поколения.

Важность развития коммуникативных способностей учащихся подтверждается «Стандартом основного общего образования по литературе», где акцентируется внимание на целях изучения литературы в школе. Эти цели предполагают развитие мышления, позволяющего понимать авторскую позицию, критически осмысливать информацию, анализировать, систематизировать полученные данные, принимать самостоятельные решения.

Учебный комплекс автора-составителя Г. С. Меркина. Г. С. Меркин предлагает концентрический на хронологической основе вариант построения курса. Основу содержания программы и учебников составляют произведения, представляющие золотой фонд русской и зарубежной классики.

По содержанию книги Г. С. Меркина выгодно отличаются от учебников других авторов. В них, помимо биографических данных писателей и поэтов, текстов произведений, историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий, представлен богатый и разнообразный методический аппарат, который строго рубрицирован, что упрощает работу с учебниками.

Авторы учебника под редакцией Г.С.Меркина решают основную задачу преподавания литературы - развитие представления о литературе как об искусстве слова, воспитание культуры читательского восприятия, понимание авторской позиции, читательских интересов, художественного вкуса.

Учебник отличается по структуре, содержанию, методическому аппарату. Разнообразный материал учебника направлен на развитие интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей учащихся.

Для реализации поставленных задач, конечно, необходим выбор информационно-творческой модели современного урока, где знания лишь средство для развития творческих способностей учащихся. Автор учебника ориентирует преподавателя на урок сотворчества. Эта модель выдвигает на первое место не учителя, а ученика, который с помощью учителя идёт к литературному произведению, а от него к автору. Построение урока опирается на современные педагогические технологии, открывающие возможности для применения активно–деятельностных подходов (поисково-исследовательской деятельности, самостоятельного изучения материала и т.п.); коммуникационных технологий (организации совместной работы учащихся, самостоятельной работы с информацией); индивидуализации и дифференциации обучения. Это позволяет стимулировать познавательную активность учащихся, формировать навыки самостоятельного приобретения знаний, развивать самостоятельной творческой активности.

Воплотить указанные подходы помогают рубрики, позволяющие сделать сложный теоретический материал увлекательным и доступным для понимания учащихся.

В учебнике Г.С. Меркина представлено большое количество рубрик, позволяющих ученику и учителю осуществить свой выбор в связи с поставленными целями и задачами и учётом личностных особенностей школьника.

Важной составной частью учебника является система вопросов и заданий, позволяющих осмыслить проблематику изученной темы на новом, обобщенном уровне. Рубрика **«Вопросы и задания»** в предлагаемых учебниках соответствует специфике основного текста и имеет двухуровневую структуру (наряду с вопросами репродуктивного характера учащимся предлагается материал для проблемного осмысления). Задания, помеченные значком\* отличаются повышенным уровнем сложности и требуют более глубокой проработки литературного материала.

Эффективно организовать внеклассную работу по предмету помогает рубрика «После уроков», в которой автор предлагает разные формы: фестивали, праздники, концерты, экскурсии, викторины и т.п.

Осуществлению внутрипредметных связей помогают рубрики «Живое слово», «В мире художественного слова…», ученики, выполняя задания автора учебника учатся работать с различными справочниками и языковыми словарями. Знакомясь с другими рубриками учебника: «Поразмышляем о прочитанном», «Поговорим о прочитанном», «Это интересно», «Пофантазируем»,- ученик, вступая в диалог с автором учебника, получает советы в корректной форме по самообразованию, и, выполняя задания, выбирает то, что ближе ему: рисует, готовит сообщение, учит наизусть, пишет сочинение-рассуждение, идет в библиотеку для того, чтобы выбрать новую книгу. Осуществлять культуроведческий подход учителю позволяет работа с иллюстрациями, рисунками, портретами.

Таким образом, ученик становится активным участником трансляции культуры, так как в процессе своего развития, усваивает ее на личностном уровне.

Информационная насыщенность учебника позволяет даже при отсутствии дополнительного учебно-методического материала провести урок интересно, используя разнообразные виды деятельности, как самого учителя, так и учащихся.

Учебник Г.С. Меркина обеспечивает детей необходимой информацией, трансформирует ее с учетом возрастных особенностей детей и дидактических требований, систематизирует излагаемое, координирует использование других средств обучения.

Достоинствами учебника является интеграция знаний и сведений из смежных дисциплин, логика и доступность учебного материала. Автором включены в круг чтения и изучения произведения, вызывающие на данном этапе формирования личности ребенка наибольший интерес и связанных с вопросами гражданственности, свободолюбия, любви, социальных отношений. Особенностью учебника является настроенность на диалог: педагог формирует интерес школьников не только к творческому прочтению произведения, но и к сотворчеству, т.е. к глубинному и проникновенному диалогу читателя и писателя. Особый акцент направлен на поисково-исследовательский метод анализа авторского текста художественного произведения, способствующего литературному образованию, философскому и нравственно-эстетическому осмыслению мира автора и его произведения.

На уроках литературы основным каналом чувственного восприятия является слуховой, поэтому особое внимание при выборе заданий автор учебника уделяет словесным методам обучения, использование которых позволяет развить у учащихся умение находить общий язык с людьми самых разных профессий и культур, учит владению разными социальными ролями, формирует способность представлять себя (составлять о себе резюме, презентацию, умение вести дискуссию и т. д.).

При выборе тех или иных приемов учитываются и возрастные особенности школьников. В методическом аппарате учебника выделяются различные приемы работы, способствующие формированию коммуникативных умений и навыков детей и позволяющие ввести в урок литературы элемент творчества

|  |  |
| --- | --- |
| **Название приема** | **Назначение приема** |
| **Пересказ от 1-го лица** (т.е. от имени персонажа или предмета, названного в эпизоде) | «Включение» воображения, позволяющего проникнуть в логику произведения или конкретного эпизода, реализовать индивидуальные коммуникативные особенности каждого ученика. |
| **Характеристика образа героя художественного произведения путём сопоставления с различными геометрическими фигурами** | Формирование эмоционального восприятия окружающего мира, читательского "я", своего взгляда на мир или на героя |
| **Составление рассказа о писателе по его имени** | Живое восприятие писателя как личности с определенным характером и судьбой.Предваряя работу с текстом по биографии мастера слова, учащимся предлагается задание составить все возможные варианты слов из букв, входящих в состав имени писателя. Следующий шаг - выбор опорного слова, характеризующего человека, подбираются синонимы и антонимы, объясняются возникшие ассоциации. По окончании работы делается вывод: устанавливаются связи имени с характером, судьбой, личностью писателя. |
| **Создание собственного художественного текста** («проба пера»). | Автор учебника предлагает учащимся «помериться силами» с поэтом. Так, после изучения стихотворения Лермонтова «Парус», учащиеся составляли монолог Паруса**.** Познакомив школьников с пейзажной лирикой русских поэтов, обратился к пятиклассникам посвятить любимому времени года свои стихотворения.  |
| **Словесное рисование**  | Назначение приёма заключается в передаче цветописи художественного произведения (главы, образа, эпизода, стихотворения и т. д.) Работа может проводиться как путём построения рассказа, так и путем реального "цветорисования", она даёт возможность каждому подростку проявить свою индивидуальность, фантазию, творчество. |
| **Театрализованная игра** | Развитие коммуникативных способностей ребёнка; совершенствование речевой деятельности школьников; формирование умений строить свои отношения с другими людьми способствует Подготовка к театрализованному представлению не требует репетиций. Костюмы весьма символичны: косынки, шарфы, шляпы, рубашки. Парты расставлены в два ряда, образуя единственный проход посередине. Он станет местом сценических действий. |
| **Мини-дискуссия, мини–выставка, мини–конкурс** | Формирование умения обосновывать свое суждение, делать характеристики, аргументировать свою точку зрения, при этом не оскорбляя мнения собеседников.Данный прием можно использовать на любом уроке или на любом его этапе. Особенно эффективен данный приём при проверке знаний: на этапе проверки домашнего задания или на этапе подведения итогов. |
| **Создание необычных ситуаций на уроке**  | Школьникам предоставляется возможность почувствовать себя художником, скульптором, сценаристом, что позволяет воспитывать интерес к книге, формировать представления о разных видах творческой деятельности. |

**2.2. Система работы по реализации идей дифференцированного обучения на уроках литературы разных типов**

Дифференциация обучения, с одной стороны, опирается на лич­ностные особенности ученика, с другой стороны — на специфику идейно-эстетической и родо-жанровой природы произведения. Личностные характеристики ученика включают в себя такие кри­терии, как возраст и уровень психического развития, уровень познавательной деятельности и литературного развития, интересы и склонности учащихся.

Для дифференциации учебной деятельности важна степень учас­тия педагога в общении ученика с произведением и в развитии на­выков самостоятельной работы. Очевидно, что школьники с мини­мальным уровнем литературного развития могут интерпретировать тексты только под руководством учителя, ученики среднего уровня — самостоятельно с помощью учителя, а учащиеся высоко­го уровня — без его помощи. Поэтому характер заданий для этих категорий будет различным.

На процесс дифференциации обучения влияют этапы изучения произведения, так как она осуществляется в разных формах на вступительных занятиях, на уроках анализа текста, где идёт обу­чение восприятию, пониманию и интерпретации, и на заключи­тельных уроках. Основная школа должна сформировать понима­ние специфических законов литературы и природы её воздействия на читателя. В 5-9-х классах идёт "системное накопление сведений, представлений, связанных с родовой, жанровой и сти­листической спецификой литературы"1. Выпускник основной школы должен стать читателем, способным "к художественному восприятию, к собственным размышлениям, переживаниям, ас­социациям"2.

Важным условием является системность действий, когда диффе­ренциация обучения последовательно осуществляется и на всех этапах изучения произведения, и на всех типах уроков.

**Вступительные уроки**

На вводных уроках, когда учитель сообщает новую для уча­щихся литературную информацию, важна мотивация познава­тельной активности, для чего необходима дифференциация за­даний для самостоятельной исследовательской работы. В этом процессе учитель играет роль консультанта и при решении учеб­ных задач оказывает помощь учащимся в той степени, в которой они нуждаются. Группы школьников или отдельные ученики могут получать задания разной сложности и работать самостоя­тельно. Для перспективной и домашней работы возможны диф­ференцированные задания на выбор.

Покажем это на примере вводного урока в 5-м классе о **творчест­ве Чехова,** когда школьники впервые начинают знакомиться с теми особенностями его поэтики, которые доступны их возрасту и литературному развитию. Они, конечно, читали «Каштанку» или «Мальчиков» в начальной школе, но найти истоки чеховского юмо­ра, "приправленного" нотками грусти, способен далеко не каждый. Поэтому главной задачей станет мотивация интереса к изучению чеховской прозы, побуждение учащихся к чтению и осмыслению его рассказов. Роль учителя на занятии трудно переоценить. Он главный информатор, рассказчик и чтец. Но эффективность урока будет зависеть от того, насколько в эту деятельность вовлечены ученики и удастся ли им работать на пределе допустимых возрас­том и литературным уровнем возможностей.

Начать разговор о Чехове можно с чтения фрагмента прозы **Ивана Шмелёва «Как я встречался с Чеховым. За карасями»,** а за­тем предложить классу ответить на вопросы для выявления пер­вичного восприятия.

1. Кем был Чехов и чем он занимался, когда с ним встретился гимназист Ваня Шмелёв?
2. Зачем Чехов писал в «Будильнике» "про смешное"?
3. Как понять смысл таких слов: "Это были встречи весёлые, в духе рассказов Антоши Чехонте. Чехов был тогда ещё А.Чехонте..."?

Первый вопрос рассчитан на всех учащихся класса, включая самых слабых, так как в его основе лежит репродуктивная де­ятельность. Второй вопрос сложнее, потому что нужно вспомнить, что такое «Будильник», почему писать "про смешное" являлось целью работы молодого Чехова в этом журнале. Третий вопрос са­мый сложный. Он рассчитан на усвоение такого понятия, как псевдоним; он отсылает школьников к понятию "раннее творчест­во", когда Чехов был ещё "А.Чехонте", заставляет задуматься, по­чему он выбрал себе такое литературное имя и какова история его происхождения.

В групповой работе могут помочь **карточки-информаторы** (их со­держание дано в скобках).

1. Найдите в словаре значение слова "псевдоним". Почему Чехов подписывал свои произведения псевдонимами? (Чехов писал лите­ратору Билибину: "Во-первых, фамилию я отдал медицине, с кото­рой не расстанусь до гробовой доски. С литературой же мне рано или поздно придётся расстаться. Во-вторых, медицина, которая мнит себя быть серьёзной, и игра в литературу должны иметь раз­ные клички"3.)
2. Расскажите о том, как произошёл этот псевдоним. (Антоша Ч., Ан. Ч., Антоша Чехонте — так называл Чехова законоучитель таган­рогской гимназии отец Покровский, любитель переиначивать фами­лии.)
3. Попытайтесь объяснить происхождение двух-трёх псевдони­мов Чехова. (Врач без пациентов, Гайка № 6, Акакий Тарантулов, Кисляев, Балдастов, Шампанский, Ч. Б. С. — Человек без селезён­ки, Брат моего брата, Некто, Шиллер Шекспирович Гёте и др.)

Задание 1 адресовано учащимся с низким уровнем литературно­го развития для формирования у них навыка работы со справочной литературой. Задание 2, ориентированное на самостоятельный по­иск информации и развитие речи, — учащимся среднего уровня. Задание 3 — сильным ученикам для развития умения аргументи­ровать свои мысли.

Пятиклассники с высоким уровнем литературного развития мо­гут выступить с отчётами о выполнении исследовательских и твор­ческих заданий, которые были даны предварительно.

* Сопоставьте содержание рассказа Чехова «Мальчики» с фрагмен­том из прозы Шмелёва «Как я встречался с Чеховым. За карасями». Что общего вы заметили? (Развитие читательского кругозора и эле­ментарных навыков сопоставительного анализа.)
* Прочитайте диалог барина и возницы из рассказа «Пересолил». Подготовьте инсценировку этого фрагмента. (Развитие исполни­тельских навыков.)

Цель дифференциации во время обсуждения рассказа **«Пере­солил»** — вовлечь в работу весь класс и организовать для каждого ученика интересную и посильную поисковую деятельность. Во фрон­тальной беседе можно выяснить такие вопросы:

* Какими вы представляете пассажира и возницу?
* Как меняется их состояние по ходу разговора?
* Над чем мы смеёмся, читая рассказ Чехова «Пересолил»? Задания повышенной сложности выполняются в разнородных группах, чтобы вовлечь слабых учащихся в коллективную работу.

**Группа 1.** Как характер человека проявляется в его речи? Докажите свои мысли текстом.

**Группа 2.** Какими способами создаётся в рассказе комическая ситуация?

**Группа 3.** Что Чехов хотел показать читателю, придумав такой сюжет?

Рассказ учителя о детстве и юности Чехова может включать и со­общение сильного учащегося о работе молодого писателя в журна­ле «Осколки».

Для наглядности восприятия можно представить галерею портре­тов Чехова разных лет с комментариями учеников, обратив внимание на портреты молодого писателя (1881-1883), что поможет развитию речи. Слабые ученики распределят портреты в хронологическом по­рядке. Сильные —попытаются описать облик Чехова, выявляя дета­ли его внешности.

Домашнее задание включает в себя вопросы по выбору учащихся.

* Как началась писательская деятельность Чехова? (Вопрос репро­дуктивный, рассчитан на запоминание и воспроизведение фактов.)
* Почему мы смеёмся, читая рассказы Чехова? Приведите примеры. (Вопрос на частично-поисковую деятельность и обобщение фактов.)
* Какие юмористические приёмы использованы в рассказе «Письмо учёному соседу» («Каникулярные работы институтки Наденьки»)? (Задание повышенной сложности на самостоятельную исследователь­скую деятельность).

Психологический смысл выбора заданий в том, что ученики яв­ляются не исполнителями воли учителя, а учатся сами определять, что им интересно, что по силам. Это снимает негативный эффект обязательной работы и развивает навыки самооценки.

Вступительные уроки при изучении лирики в основной школе могут включать в себя элементы уроков-концертов, вопросы на вы­яснение первичного восприятия, образцы анализа стихотворений. Дифференциация на этих уроках зависит от того, какие сферы литературного развития, выявленные диагностикой, необходимо со­вершенствовать. К первым урокам по лирике, учитывая индивиду­альностъ школьников, нужно разработать задания на развитие их чувственной сферы: способности видеть мир красок и звуков в сло­весных образах, эмоциональной остроты и чуткости восприятия образной речи.

**Уроки выразительного чтения**

Уроки обучения выразительному чтению помогают в выявлении функционального назначения стиховедческих категорий, прояв­ляющихся в чтении вслух. Для дифференциации обучения важно определить, какие из сфер восприятия лирики нуждаются в совер­шенствовании: эмоции, воображение, умение рассуждать о прочи­танном (пересказ, анализ, концепция), замечать стиховые особен­ности. Конечно, в 5—7-х классах такая работа только начинается, но к окончанию основной школы умение воспринимать лирику должно быть уже сформировано.

Выразительное чтение способствует интенсификации читатель­ского восприятия и становится "контрольным срезом" понимания текста. Хорошо прочитанный текст ускоряет постижение его смыс­ла, а для понимания грамотное чтение даёт не меньше, чем смысло­вой анализ.

Так, в 7-м классе дифференцированным может быть обучение выразительному чтению **стихотворения Бунина «Родина».** (Для организа­ции урока можно использовать определённый алгоритм работы.)4

Работа начинается фронтально: учитель демонстрирует ребятам своё чтение и спрашивает, какие образы и картины им представи­лись. Затем ученики перечитывают текст про себя, определяя, ка­ким настроением он проникнут, и мысленно деля его на смысловые части. В стихотворении «Родина» их две — по строфам. Вопрос "Есть ли разница в их восприятии?" помогает понять, что они проти­вопоставлены и по смыслу, и по настроению.

Учащиеся должны понять, что при чтении первой строфы нужно передать настроение печали и одиночества, а при чтении второй эмоции станут несколько оживлённее, потому что примирение с действительностью обусловлено чувством любви к Родине, какой бы сумрачной и угрюмой она ни казалась на первый взгляд.

Работа ведётся в однородных группах, которые определяют поэти­ческие особенности текста, а потом пытаются выразить их в чтении.

Группы 1 и 2 выполняют задания первого уровня сложности; группы 3 и 4 — более сложные; группы 5 и 6 — самые сложные.

**Группы 1 и 2.** Постановка логических пауз в первой и второй строфах.

1. В каком темпе нужно читать строфу? Где вы сделаете самые большие паузы?
2. Где, по-вашему, нужны паузы внутри строк? Аргументируйте свои суждения.
3. Сделайте разметку пауз, обозначив их вертикальными лини­ями.

**Группа 3.** Постановка логических ударений в первой строфе.

1. Какие краски вы заметили в тексте? В чём, по-вашему, разни­ца: серое небо и "мертвенно-свинцовое"?
2. Почему зимний день не кончается, а "меркнет"? Подберите к глаголу однокоренные слова.
3. Какие ещё слова вы выделите логическими ударениями? По­чему? Подчеркните их.

**Группа 4.** Постановка логических ударений во второй строфе.

1. Как понять выражение "кроткая печаль"?
2. Какой оттенок придаёт настроению слово "смягчает"?
3. Какие ещё слова нужно выделить логическими ударениями? Почему? Подчеркните их.

**Группы 5 и 6.** Звукопись и интонации первой и второй строф.

1. Какой смысл выявляют слова, сходные по звучанию: "мерт­венно", "угрюмо", "меркнет"; "синий", "снежною пустыней", "смягчает"?
2. Найдите в строфах аллитерации. Какие образы создаются пов­торением согласных звуков? (Повторение звуков *н* и *м* создаёт ил­люзию монотонности, однообразия движения во времени и пространстве; аллитерации связывают перечисленные слова в один смысловой ряд.)
3. Обозначьте стрелками повышение и понижение голоса.

После интонационного и смыслового анализа и отработки чте­ния каждой строфы можно снова прослушать всё стихотворение и поучиться его читать целиком.

Дифференциация обучения на уроках выразительного чтения основана на структурно-смысловых особенностях лирики, а рас­пределение заданий зависит от того, какие грани выразительности чтения нужно совершенствовать. Практика показывает, что только после обучения выразительному чтению заучивание наизусть ста­нет осмысленным, а само чтение грамотным.

**Уроки анализа эпических и лирических произведений**

Работа с текстом — основа любого урока литературы. Однако чем разнообразнее формы работы с классом, с группами, с отдельными учащимися, тем выше эффективность учебного процесса в целом.

Покажем приёмы дифференциации обучения на уроках анализа эпических произведений.

Изучение **рассказа «Хирургия»** можно организовать в форме со­ставления инсценировки. Это "замедляет" темп чтения, учит вчи­тываться в текст, замечать детали. В основной школе особое внимание уделяется чтению вслух, поэтому опережающим заданием бу­дет подготовка выразительного чтения рассказа. Учитель или сильный ученик могут сообщить и о медицинской деятельности Чехова, о знании им специфики врачебного труда.

Групповая работа направлена на развитие эмоционально-худо­жественных качеств учащихся.

**Группа** 1 составляет характеристики действующих лиц. Чтобы представить себе, сколько им лет, как они одеты, какие приметы их внешности и поведения являются особыми, важно теряться с текстом. В результате возникнут "замечания для гос­под актёров". Задание развивает внимание, воображение и уме­ние видеть зрительные образы.

**Группа 2** воссоздаёт место действия, где происходит "лечение" зуба, выбирая все описания интерьера земской больницы и составляя авторские ремарки. Задание полезно для развития наглядной образности восприятия.

|  |  |
| --- | --- |
| **Рассказ** | **Инсценировка** |
| Земская больница... В приёмную входит дьячок Вонмигласов... ищет глазами икону... крестится на бутыль с карболовым раство­ром. Фельдшер, подходя к шкафу и роясь в инструментах... берёт козью ножку... берёт щипцы... | Приёмная земской больницы. В центре стол для записи больных. На правой стороне стола, ближе к краю — бутыль с карболовым раствором. Слева на первом плане — деревянное кресло. У кресла столик. На нём тарелка с инстру­ментами. На заднем плане — шкаф. |

**Группа 3** готовит диалог фельдшера Курятина и дьячка Вонмигласова. Составляя реплики диалога, ученики переводят слова ав­тора в авторские ремарки. Особенно важно найти юмористические слова и выражения, комичные детали внешности и поведения. Задание рассчитано на развитие умения видеть особенности речи и поведения героев и выявление авторской позиции.

Дифференциация может быть связана с интересами учеников, с объёмом дополнительного материала, уровнем развития речи и на­выков исследования, умением замечать роль портретов, деталей, речевых характеристик и др. Так, при изучении рассказа **«Злоумышленник»** ученикам предстоит выяснить, как у Чехова "комедия положений" постепенно сменяется "комедией характе­ров". Работа ведётся в группах, сформированных по уровням поз­навательной деятельности.

**Группа 1. Денис Григорьев.** (Уровень деятельности группы час­тично-поисковый.)

1. Каким изображён крестьянин? Что автор подчёркивает в его внешности?
2. Как крестьянин объясняет причину отвинчивания гаек на же­лезной дороге? Как это его характеризует?
3. Зачем крестьянин так подробно рассказывает о рыбалке? Как его характеризует речь?
4. Почему он считает, что ни в чём не виноват? Как оценивает ре­шение следователя?

**Группа 2. Следователь.** (Уровень деятельности частично-поиско­вый, но группа должна подняться до обобщений, отвечая на вопро­сы 3-4.)

1. Каким изображён следователь? Почему в рассказе нет описа­ния его внешности?
2. Почему он не верит мужику? Как объясняет преступность его поведения?
3. Как в речи следователя отразился его характер?

4. Почему крестьянин и следователь не понимают друг друга?
**Группа 3. Герои в авторских оценках.** (Уровень деятельности исследовательский. Выявляется подтекст повествования, отно­шение автора к миру и своему времени; обобщаются суждения о художественной структуре рассказа, его "двоемирии".)

1. Какие два мира изображает Чехов? Докажите, что крестьянин и следователь являются символами этих миров.
2. Каково авторское отношение к крестьянину и следователю?
3. На чьей стороне автор?
4. В чём проявилось мастерство Чехова в изображении своего времени?

По мнению В.И. Коровина5, в рассказе «Злоумышленник» изоб­ражены два русских мира: мир следователя и мир крестьянина.

Комизм непонимания следователем и крестьянином друг друга — драматичен. Это отражение разных укладов сознания людей, принадлежащих к различным социальным слоям. Драматизм ситуации в том, что два хороших человека не могут понять один другого: так далеки их представления друг о друге, так непоня­тен каждому мир другого.

Дифференциация обучения при изучении лирики основана и её родо-жанровой природе. Наиболее эффективны практи­кумы, когда текст исследуется не "по схеме", а с помощью вопросов и заданий, составленных именно для данного сти­хотворения, так как для полноценного восприятия важны не случайные наблюдения, а точное понимание средств созда­ния образов, функций того или иного элемента структуры. Па практикумах сначала нужно учиться создавать интерпре­тации по вопросам учителя, а затем составлять свои вопросы, которые помогут готовиться к письменным ответам. Ученику отведена на уроке активная роль исследователя. По мнению М.Г. Качурина, даже в школьном изучении лирики возможны новые наблюдения, своеобразное "новое прочте­ние", так как "без свежего, в чём-то нового взгляда на произ­ведение плодотворное изучение его вообще вряд ли возмож­но'"'.

Покажем это на примере фрагмента урока по **стихотворению К.Симонова «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины...».** В начале урока дифференциация основана на интересах учеников. Одни могут заранее подобрать звукозаписи или подготовить ис­полнение песен, в которых отразились чувства защитников Годины, например, знаменитой «Землянки» на слова А.Суркова, и .и и написанных позднее авторских песен, например, «Вспомните, ребята...» на стихи Д.Сухарева. Другие с помощью учителя мо­гут найти две-три фотографии Симонова военных лет и рассказать о них классу. Третьи — подготовить краткое сообщение о страницах его военной биографии.

Работа ведётся в однородных разноуровневых группах, вы­полняющих часть общего исследования.

Группа 1. Кому посвящено стихотворение Симонова? Что вы зна­ете о его друге, поэте-фронтовике Алексее Суркове?

Задание рассчитано на репродуктивную деятельность, пере­сказ информации, данной учителем. В отчёт группы можно включать чтение стихотворения Суркова «Луна висит над опалённым задом...», ставшего своеобразным ответом Симонову.

Группа 2. Какие слова и выражения могут стать синонимами к слову "Родина"?

Это задание для средних учеников, которые сделают вывод, что Родина для лирического "я" — это, с одной стороны, конкретные места, которые защищают солдаты: дороги Смоленщины, деревни с погостами, русские околицы, просёлки, изба под Борисовом, па­жити, леса. С другой стороны, Родина у поэта обретает величест­венный облик справедливой и мудрой земли, которая выстоит и победит. Для её описания поэт использует "собирательные" обра­зы: *великая Русь; вся Россия; всем миром; самая милая, горькая земля, где я родился.* Образ Родины созвучен образу терпеливой и самоотверженной русской женщины, вера и любовь которой спасёт солдата на трудных дорогах войны.

Группа 3. Чьи голоса звучат в стихотворении и какой смысл это придаёт тексту?

Это задание для сильных учеников. Они должны указать, что динамичные "речевые" глаголы *(шептали, называли, молятся, сказала, говорили)* подчёркивают выдержку и терпение русских жителей. Но в сцене прощания с умершим, на высоте эмоциональ­ного напряжения глаголов почти нет, картина статична. Пронзительно начинают звучать выражения, рисующие неизбыв­ное горе российских деревень, оставленных отступающей русской армией: *вдовья слеза, песня женская, по мёртвому плачущий де­вичий крик.* Эти картины становятся стимулом к героическим пос­тупкам русских воинов. За матерей, жён, детей, родной дом, пору­ганную землю они готовы умереть, "по-русски рубаху рванув на груди". Горечь утрат усиливают аллитерации на "р" в последних трёх строфах.

Группа 4. Какой смысл приобретает в стихотворении образ доро­ги и образ дома?

Это задание повышенной сложности, так как мотивирует школьников к философским обобщениям. Поэт не случайно на­зывает военные дороги разными словами: *дорога, тракт, просёл­ки.* Эти названия роднят поэта с исконной, деревенской Русью, богатой своим историческим прошлым. Дорога становится оли­цетворением жизненного пути, который каждый человек дол­жен пройти достойно, преодолеть нелёгкие испытания вместе с Родиной. Вечной ценностью предстаёт и образ дома, который нужно защитить.

**Уроки обучения сопоставительному анализу**

При изучении темы «Родная природа в стихотворениях поэтов ХХ века» в 6-м классе можно сопоставить стихотворения одного поэта Блока или Есенина и сравнить стихи разных поэтов — Ахматовой и Рубцова. В слабом классе, где сопоставительный анализ сложен для учащихся, можно говорить о каждом из поэтов в отдельности, а сопоставить их отношение к природе и способы его выражения может сам учитель или подготовленные ученики. Сопоставление стихотворений Блока «Летний вечер» и «О, как безумно за окном...» выполняется в группах. (Вопросы даны в порядке усложнения.)

Группа 1. Чем отличается настроение стихотворений? (В первом стихотворении главное чувство — умиротворение, когда после тру­тового дня можно "забыть заботы и печали" и умчаться "без цели на копе". Во втором — настроение более тревожное. Это уже не спокой­ный летний вечер, а ветреная, ненастная ночь, когда мир охватила "буря злая", которая "ревёт, бушует", тучи льют дождём.)

Группа 2. Каково отношение лирического "я" к миру природы и человеку в нём? (В первом стихотворении лирический герой призы­вает умчаться в туман "навстречу ночи и луне", потому что в мире мри роды тишина и ничто не предвещает беды. Но намёк на тревож­ное мироощущение всё же есть: диск луны "красный", а путь всадника неясен из-за тумана. Во втором — лирический герой одинок и думает о несчастных, которые в ненастную ночь "лишены крова". Чувство жалости к ним "гонит" его "прочь", и он готов разделить "участь страдальцев".)

Группа 3. Какие способы создания поэтических образов использованы поэтом?

*(Звукопись.* Аллитерации на "л" в первом стихотворении рисуют картину ясного вечера, которым любуется поэт, а обилие глухих согласных передаёт тишину и шорохи наступающей ночи. Ассонансы на "у" и "о" во втором стихотворении напоминают завывание вет­ра, бури, шум дождя.

*Глагольная лексика.* В первом стихотворении её немного, приро­да лишена динамики, и лёгкий порыв ощущается только в послед­ней, самой динамичной строфе, где использованы глаголы в импе­ративе. В ней же и единственное в тексте *восклицание.* Второе сти­хотворение наполнено глагольными формами, эмоциональными синтаксическими оборотами и восклицаниями, которые передают смятение и тревогу лирического "я".

*Зрительные и слуховые образы.* В «Летнем вечере» розовые лучи заката отражены в красном диске луны, и если в начале стихотворе­ния мир ещё различим, то в конце — он как бы "гаснет": нет цветных картин, а вокруг туман, ночь и луна. Наступившую тишину, когда нет "ни ветерка, ни крика птицы", нарушает единственный звук — замирающая песня жницы. В стихотворении «О, как безумно за ок­ном...» вообще нет "цветных" образов, а слова *тучи, дождь, ночь, мрак* передают ощущение темноты и душевного дискомфорта.

Чувственность восприятия усиливают "осязательные" образы: "объятья холода сырого", порывы ветра и злой бури, наполненной "мраком и дождём". "Звучащая" лексика дополняет ужасную кар­тину разбушевавшейся стихии: буря *ревёт,* ветер *воет,* повторя­ются одни и те же слова: *бушует, безумно, ночь, ветер, дождь.*

Сопоставительный анализ выявляет общность человека с приро­дой, которая вызывает эмоциональный отклик и приводит к размыш-ленпям о жизни и смерти, о временном и вечном, о радости, когда мир природы созвучен душе, и страхе, когда стихия явно сильнее людей.

Ученики должны понять, что в стихотворениях Ахматовой «Перед весной бывают дни такие...» и Рубцова «Звезда полей»выражение мыслей и чувств лирического "я" наполняется раз­мышлениями о жизни и смерти, о вечном обновлении природы и единении человека с ней, что помогает ему ощутить прочную связь с космосом, с мирозданьем.

Для сопоставительного анализа этих стихотворений предлага­ются вопросы и задания повышенной сложности.

1. Есть ли общность в размышлениях о человеке и природе в сти­хах Ахматовой и Рубцова? (У обоих поэтов природа — живитель­ная сила, которая защищает человека, даёт его душе минуты отды­ха от жизненных забот и невзгод. Единение с природой врачует и воспитывает человеческую душу.)
2. Что вы заметили при сопоставлении ритма и размера стихот­ворений Ахматовой и Рубцова (а также стихов русских поэтов XIX века, например стихотворения Фета «Учись у них — у дуба, у берё­зы...»)? (Торжественный пятистопный ямб наводит на размышле­ния о смысле жизни; длинная стихотворная строка звучит разме­ренно и задумчиво. Может быть, поэтому стихи философского со­держания часто имеют именно этот ритм и размер.)7

Для дифференциации по интересам учеников можно использо­вать и традиционные формы работы:

• выразительное чтение;

* рассказы об интересных страницах биографии писателей (в подборе таких материалов должен помочь учитель);
* выступления "экскурсоводов" по литературным местам;
* составление и комментирование галереи портретов писателей;
* прослушивание музыкальных произведений и обмен впечатле­ниями;
* защиту рисунков — иллюстраций к стихам и прозе;
* чтение вслух и обсуждение сочинений-отзывов об отдельных стихах;

• отчёты о выполнении самостоятельных исследовательских заданий.
Для эффективности дифференцированного обучения на уроках, посвящённых анализу текста, нужно учитывать следующие условия:

* необходима система заданий различной сложности, развиваю­щих определённые сферы читательского восприятия, углубляю­щих понимание текста при создании собственных интерпретаций;
* задания либо выбираются учениками, что даёт им возможность проявить фантазию, творческое воображение, исполнительские способности и помогает объективной самооценке своей литератур­ной подготовки, либо предлагаются учителем в зависимости от ре­зультатов диагностики;
* при анализе эпоса нужны дифференцированные задания на развитие эмоционально-художественных качеств личности: вос­приятие зрительных и слуховых образов, внимание к деталям, выявление авторской позиции и др.;
* при анализе лирики дифференциация обучения связана с её родо-жанровой природой, пониманием средств создания образов и роли элементов поэтической структуры: рифмы, ритма, стиха, ком­позиции, позиции автора и лирического "я";
* дифференцированная работа наиболее эффективно проходит в группах, что помогает вовлечь в увлекательную деятельность даже слабых учащихся.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ребёнка с учётом его особенностей и возможностей; только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности ученика, можно полнее использовать его роль в овладении знаниями, умениями и навыками, развития способностей.

В ходе исследовательской работы нами были получены следующие результаты:

1. Изучены сущность, цели и формы дифференциации процесса обучения;
2. Определены психолого-педагогические основы и условия эффективности дифференциации процесса изучения литературы
3. Рассмотрена работа по дифференциации обучения на уроках литературы в среднем звене. Применение дифференциации заданий даёт возможность максимального усвоения знаний учениками с разным уровнем знаний

Дифференцированное обучение детей каждой индивидуально-типологической группы позволяет достигать более высокого уровня развития внимания, восприятия, памяти и мышления школьников. Это повышает активность ребёнка на уроке, его интерес к предмету, стремление к самостоятельной работе.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-н/Д., 2000.
2. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребёнка. // Вопросы психологии. — 1997., №4
3. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. М., 1988.
4. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. — М., «Академия», 2002.
5. Качурин М.Г. организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М.: Просвещение, 1998.
6. Клевченя М.С Психологические проблемы дифференцированного обучения // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. — Мн., «Народная асвета», 1992.
7. Кон И.С. Социология лич­ности. — М., 1967.
8. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе. Проект // Литература в школе. 2000. №3.
9. Кульневич С.В. Педагогика личности. От концепций до технологий. Ростов-н/Д., 2001.
10. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2ч. М., 1995
11. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Проблема диффе­ренциации обучения в средней школе. — М., 1990.
12. Орлов В.А. Дифференциация обучения и работа с одарёнными школьниками // Адукацыя i выхаванне. — 1992, №2.
13. Перевозный А.В. Дифференциация школьного образования: история и современность. — Мн., 1996.
14. Перевозный А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования. — Мн., Академия последипломного образования, 1998.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
16. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М.:
17. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — Педагогика, 1990.
18. Чуприкова И.С. Психология умственного развития: принцип дифференциации. — Мн., 1997.
19. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982.
20. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
21. Журнал «Профильное обучение». №1. 2003 г.