

Методическая тема на 2016 – 2017 учебный год «Дифференцированный подход в обучении на уроках истории и обществознания» в рамках работы МО гуманитарных наук

Основное назначение дифференцированного подхода состоит в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные отличия в учебных возможностях учащихся, обеспечить каждому из них оптимальные условия для формирования познавательной деятельности в процессе учебной работы. Основой дифференцированного обучения является хорошее знание уровня подготовки и развития каждого ученика, изучение его индивидуальных особенностей. На основе выполнения диагностических работ, наблюдений объединяю детей в группы. Особенность этих групп состоит в том, что один и тот же ученик может находиться в различных группах; более того, в пределах изучения одной темы его положение в группе тоже может меняться. Стараюсь объединить учащихся в группы по умению работать самостоятельно. Здесь уже степень самостоятельности ребенка становится признаком дифференциации учебной работы. Используя идеи педагогической науки о способах управления учебной деятельностью, можно разработать логические схемы, с помощью которых эффективно совершается дифференцированный подход к учебной деятельности школьников в процессе изучения сложного материала. Как правило, дифференциация обучения проводится в рамках фронтальной работы, когда учащиеся заняты решением общих учебных заданий. Такой подход создает равные возможности для всех детей, так как слабый может перейти к более сложному заданию. Перед использованием дифференцированных заданий предусматриваю пути, какими каждый учащийся группы может прийти к решению поставленной перед ним цели. И соответственно работает каждый ученик. Конечным результатом усилий учителя и учеников будет усвоение материала программы всеми учениками без исключения, хотя усвоят они учебный материал разными путями. Деление детей на группы не носит постоянный характер. Учащиеся не знают о том, к какой группе каждый из них относится в данное время. Это способствует установлению в классе атмосферы товарищеской взаимопомощи, доброжелательных взаимоотношений, нет случаев зазнайства сильных учеников и не вырабатывается комплекс неполноценности у слабых. Главным методическим принципом дифференциации обучения считают четко продуманное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных заданий в системе уроков по определенной теме. Приведу примеры, в которых прослеживается сочетание этих форм на различных уроках. Фронтальная работа: класс выполняет общее для всех задание. Индивидуальная работа: учитель в это время подходит к парте и помогает ученику, не мешая остальным. Своевременная помощь слабому ученику в процессе восприятия нового материала ведет к тому, что уже на первых уроках изучения новой темы такой ученик усваивает необходимый минимум знаний и

дальше движется вместе со всем классом. Но я все время даю возможность слабым ученикам работать удобным для них способом. Индивидуальная карточка, которую получает каждый ученик класса, напоминает детям, каким способом можно решить любую задачу. Карточка-подсказка для слабого ученика содержит подробное описание алгоритма действия, а для сильного ученика я готовлю совсем другие карточки. Групповая работа: два-три ученика, закончивших самостоятельную работу, с разрешения учителя осуществляют взаимопроверку знаний. Это является одним из видов поощрения. Фронтальная работа: класс под руководством учителя анализирует задачу, а потом самостоятельно решает по вариантам аналогичную. Групповая работа: взаимопроверка выполненной работы. Индивидуальная работа: комментирование учащимися способов выполнения задания. Причем комментировать может как сильный, так и слабый ученик. Фронтальная работа: класс получает общее задание. Групповая работа: учащиеся тихо советуются друг с другом, пользуясь алгоритмом к установлению связей между величинами задачи и ходом ее решения. Индивидуальная работа (проводится одновременно с групповой): один из учащихся продумывает по индивидуальной карточке ответ. Фронтально-индивидуальная работа: подготовленный ученик анализирует задание, привлекая к этой работе класс (ставит вопросы, вызывает кого-нибудь из товарищей для ответа). Постепенное усложнение заданий на всех уроках открывает перед учащимися возможность перейти на более высокий уровень познавательной деятельности. Задания предлагаются на специальных карточках с указаниями условий их выполнения. Дети сами могут выбрать задание (легкое или более трудное). Это формирует соответствующую самооценку учащимися своих возможностей. Все решения дети записывают в тетрадях и показывают учителю. Это обеспечивает обратную связь, благодаря чему я имею возможность подготовить дифференцированные задания к следующему уроку. Иногда возникает необходимость увеличить количество этапов, используя «эстафету» заданий по вариантам. Велика роль и дифференцированных домашних заданий, которые я также стараюсь индивидуализировать. Но, дифференцируя домашние задания, я делаю это с таким расчетом, чтобы проверка их не занимала более 3—5 минут. Как правило, я даю домашнее задание в одном варианте, но дети, которым нужна помощь, получают от меня дополнительно образцы, опорные схемы, памятки. Но для некоторых учеников я готовлю индивидуальные домашние задания, которые позволяют детям работать не только в соответствии с их уровнем подготовленности, но и соответственно уровню их индивидуальных возможностей. При этом важно учесть и самых слабых, и самых сильных учащихся.

Актуальность проблемы дифференцированного подхода в обучении истории.

Современные педагогические требования заставляют учителя истории сочетать традиционные методы, которыми преподавание осуществлялось в течение десятилетий, с теми новациями, без которых наша работа стала бы простым повторением пройденного. Одной из таких новаций, получившей в последнее время широкое распространение в силу преимуществ, обеспечиваемых ею в преподавании, можно назвать дифференцированный подход в обучении школьному предмету, в частности истории.

Известно, что дифференциация обучения является определяющим фактором демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса (Шахмаев, 1982: 270). С психолого-педагогической точки зрения, цель дифференцированного обучения состоит в его индивидуализации, создании оптимальных условий для выявления задатков развития интересов и способностей каждого ученика.

Дифференциация образования является залогом предоставления каждому ученику высокого шанса достичь высот знаний, залогом максимального развития детей с самыми разными способностями и интересами.

В соответствии с этим, под дифференциацией понимают такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая определенным 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 (Кузнецова, 1990: 15-21).

Вообще, проблема дифференцированного подхода в обучении может вызвать трудности у каждого учителя, как начинающего, так и обладающего серьезным стажем работы. Главная трудность состоит в том, чтобы найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении истории. Если учитель этого не осуществляет, то ставит в затруднительное положение всех учеников: и сильных и слабых. «Сильные» ученики теряют интерес к усвоению, если учитель объясняет материал слишком просто, повторяя одно и то же по несколько раз. «Слабые», в свою очередь, перестают слушать объяснение учителя и теряют интерес к усвоению, если материал излагается на уровне более сложном, чем это доступно их пониманию.

Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности обучающегося и организации на этой основе деятельности учителя, направленной на развитие умственных способностей каждого ученика.

Обозначенные мною выше проблемы требуют, на мой взгляд, попытки их разрешения, что я и предлагаю в своей работе, темой которой, соответственно, является дифференцированный подход в обучении истории.

2.2. Цели педагогического опыта

Использование дифференцированного подхода на уроках истории как средства формирования образовательных и личностных компетенций обучающихся.

2.3. Задачи, успешно решаемые в опыте.

собственно педагогические:

- мотивация учебной деятельности с доминированием мотивов её совершенствования, развитие познавательной самостоятельности;
- необходимость не столько передавать ученикам сумму знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными

знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

- создание условий для обучения ученика на оптимальном для него уровне;
- обеспечение каждого ученика необходимым уровнем знаний по истории;
- формирования личностной и образовательной компетентности у обучающихся;
- развитие у обучающихся коммуникативных навыков и умений;
- развитие умений пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

ученические:

- развитие познавательных навыков учащихся;
- развитие умений самостоятельно конструировать свои знания;
- развитие умений ориентироваться в информационном пространстве;
- приобретение обучающимися коммуникативных навыков и умений;
- формирование и развитие творческих способностей;
- формирование опыта самообразования и т.д.

2.4. Педагогические средства, используемые в опыте.

2.4.1. По источнику знаний: словесные, наглядные, практические;

2.4.2. По характеру познавательной деятельности: объяснительно-наглядный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский;

2.4.3. По дидактической цели:

- методы изучения новых знаний;
- методы закрепления знаний;
- методы контроля.

2.5. Технология описания работы

Требование учитывать индивидуальные особенности обучающихся в процессе обучения - давняя традиция. Необходимость этого очевидна, ведь обучающиеся по разным показателям в значительной мере отличаются друг от друга. Перегруженный углубленными и расширенными программами обучения детский организм дает сбой, ребенок не усваивает материал, переутомляется, отстает от сверстников, получает стресс, становится агрессивным или замыкается в себе. Задача - научить учиться, дать возможность поверить в себя, в свои силы. Ситуация осложняется тем, что в среднем звене значительно ослабевает влияние родителей на формирование личности подростка и усиливается влияние «внедомашней» среды окружения. Качество знаний в большинстве случаев родители отслеживают по отметкам. Именно отметка является для них критерием качества работы всего педагогического коллектива. Критерии же выставления оценок, умения и навыки, которыми должны овладевать дети, базисный план воспринимаются родителями в достаточной степени формально. На мой взгляд, сложился еще один стереотип у родителей и учащихся: деление учебных предметов на «ведущие» и «второстепенные». К «ведущим» предметам относят в первую очередь те,

по которым необходимо сдавать обязательный выпускной экзамен. Предметы по выбору, за редким исключением, уходят в разряд «второстепенных». В этой связи, главной задачей вижу привлечение интереса учащихся к предмету путем дифференцированного подхода, который так же можно отнести и к здоровьесберегающим технологиям.

В своей деятельности я использую как накопленное к настоящему моменту наследие педагогических знаний и умений, оставленных в многочисленных работах опытных педагогов, так и собственный педагогический опыт, полученный мною при преподавании истории.

Как строить процесс дифференцированного обучения на уроке?

Практики говорят: по степени умственного развития, работоспособности. Теоретики считают: по степени помощи ученику. Я считаю, что дифференциацию можно проводить по степени самостоятельности обучающихся при выполнении учебных действий.

Работа эта сложная и кропотливая, требующая постоянного наблюдения, анализа и учёта результатов.

Для себя я разбила эту работу на несколько **этапов**:

1. Изучение индивидуальных особенностей учащихся – и физических (здоровья), и психологических, и личностных, в том числе особенностей мыслительной деятельности, и даже условий жизни в семье.

В связи с этим вспоминаются слова К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях». Для этого я использую личные наблюдения, анкетирование, беседы с родителями, а также опираюсь на результаты обследований, проводимых нашими психологами и логопедом.

2. Выделение отдельных групп учащихся, отличающихся:

- различным уровнем усвоения материала на данный момент;
- уровнем работоспособности и темпом работы;
- особенностями восприятия, памяти, мышления;
- уравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

3. Составление или подбор дифференцированных заданий, включающих различные приёмы, которые помогают учащимся самостоятельно справиться с заданием, или связанных с увеличением объёма и сложности задания.

4. Постоянный контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которыми изменяется характер дифференцированных заданий.

Каждый из этих этапов по-своему сложен. С моей точки зрения, правильнее будет не деление детей на «слабых» и «сильных», а отнести их к условным группам – по уровню развития познавательной активности.

Учитывая психолого-педагогические особенности обучающихся каждого уровня, я определяю основные направления работы по активизации у них познавательной деятельности.

Так для обучающихся с *нулевым уровнем* познавательной активности не свойственны агрессия или демонстративный отказ от учебной деятельности. Как правило, эти дети пассивны, с трудом включаются в учебную работу, ожидают привычного давления со стороны учителя. При восприятии учебной задачи эти учащиеся не проявляют заинтересованности, готовности включиться в работу; не приступают к выполнению без подсказки или напоминания учителя, одноклассников; обычно оказываются не в состоянии самостоятельно решить предложенную учебную задачу и даже не пытаются искать собственное решение. Учащиеся с нулевой активностью обычно не имеют высоких оценок по основным учебным дисциплинам. (Коротаяева, 1995: 156)

Занимаясь с этой группой детей, я помню о том, что они медленно включаются в работу, их активность возрастает постепенно. Я не предлагаю им заданий, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой. Поскольку импровизации для них трудны, даю им время для обдумывания ответа, а в момент ответа не перебиваю и не задаю неожиданных и каверзных вопросов «на понимание».

Я пытаюсь установить добрые отношения с такими обучающимися. Основным приемом, помогающим наладить эти отношения, являются «эмоциональные поглаживания»: обращение к ученику только по имени, похвалы, одобрение, добрый, ласковый тон, ободряющее прикосновение во время урока и т.п. Ведь общеизвестно, что легче делать свое дело в доброжелательном окружении, так как недоброжелательность сковывает, парализует, особенно чувствительных людей.

В классе, где обучающихся с нулевым уровнем познавательной активности большинство, провожу минутки психологической разгрузки или «эмоциональной подзарядки», использую шутки, загадки, игры. Этим несложным приемом снимаю напряженность на уроке, обучающиеся настраиваются на нужную тему. На уроке стараюсь создать психологические предпосылки для перехода ученика на более высокий познавательный уровень.

У обучающихся с относительно-активным уровнем заинтересованность появляется только в определенных учебных ситуациях, связанных с интересной темой (содержанием) урока или необычными приемами преподавания. Включение их в деятельность связано с эмоциональной привлекательностью и не подкрепляется волевыми и интеллектуальными усилиями.

Такие ученики охотно приступают к новым видам работы, однако при затруднениях так же легко теряют интерес к учению. Эпизодически они могут удивлять учителя быстрыми правильными ответами. (Коротаяева, 1995: 157)

Внимание таких обучающихся стараюсь «держат» вопросами, которые задают сами дети. На уроках (практически на любом уроке) действует правило: в конце урока ученики должны задать 5-6 вопросов по теме урока. Это несложное задание помогает школьникам вычленять главное и «включаться» в тему на протяжении всего урока (Приложение 1, стр. 8).

Некоторые обучающиеся данной группы часто боятся приступить к выполнению учебного задания, так как оно кажется им слишком большим и сложным, поэтому я разрешаю им выполнить лишь часть задания.

Ученикам с относительно активным уровнем присуща торопливость, поэтому они готовы воспользоваться планом ответа, рисунком-подсказкой, таблицей, опорный сигналом, алгоритмом того или иного учебного действия.

Для школьников с относительно активным уровнем важную роль так же играет эмоциональная поддержка. Я стараюсь поддержать эмоционально-интеллектуальную атмосферу на протяжении всего урока.

В результате такой последовательной работы ученик испытывает эмоциональный подъем от учебных ситуаций. Достигнув успеха, он хочет повторить и упрочить его: проявить готовность к интеллектуально-волевым усилиям.

Обучающиеся с **исполнительно активным** отношением к познавательной деятельности систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в те формы работы, которые предлагает педагог. Они достаточно осознанно воспринимают учебную задачу, с желанием включаются в учебную деятельность, во внеурочную деятельность, часто предлагают оригинальные пути решения, работают преимущественно самостоятельно, с удовольствием участвуют в разработке внеклассных мероприятий по истории и становятся активными участниками. (Приложение № 7) Главное учебное достоинство этих учащихся - стабильность, как результат более ранних усилий ученика, его умения сосредотачиваться, внимательно знакомиться с условиями задания, актуализировать имеющиеся знания, выбирать наиболее удачный вариант.

В эту группу учеников входят и те, кто мыслит «инсайдами», озарениями. Иногда такие дети не проявляют особой активности, но неожиданно для учителя и всех окружающих они демонстрируют очень высокий уровень знаний. (Коротаева, 1995: 157)

Эти ученики начинают скучать на уроке, если изучаемый материал достаточно прост, если учитель занят с более слабыми учащимися. Постепенно они привыкают ограничивать себя рамками учебной задачи и уже не хотят или отвыкают искать нестандартные решения. Вот почему проблема дифференцированного подхода достаточно актуальна.

Для таких обучающихся на уроках создаю проблемные, частично поисковые и эвристические ситуации. Этапы уроков с проблемным заданием включают несколько общих моментов:

1. постановка проблемного задания: вопрос, задача, ситуация (проблемное изложение учителем);
2. анализ условий, необходимых для решения проблемной задачи (выявление известных и неизвестных данных);
3. поиск способа решения проблемы (выдвижение гипотез, критика очевидных решений, выдвижение гипотез «от противного» и пр.);
4. проверка результата; при неудовлетворительном ответе - возврат к пунктам 2,3.

Обязательно нужно помнить об одном: проблемная задача существенно отличается от учебной, прежде всего тем, что не имеет готового однозначного ответа. Проблема всегда многомерна: «Феодальная раздробленность: благо или зло?», «Чем объяснить крестьянские волнения начала 1860-

х гг.?)», «Существовала ли в 1917 г. альтернатива большевистской диктатуре? Если да, то какая?» и т.п.

Однако на каждом уроке трудно организовать учебные проблемные ситуации, поэтому я предлагаю создавать ребятам особые ролевые ситуации. Они могут быть различными. Обучающиеся могут подключаться к технологии оценивания устных и письменных ответов одноклассников, т.е. брать на себя роль «эксперта». При этом я вооружаю «экспертов» критериями оценок, чтобы не возникло существенных разногласий. На ученика возлагаю роль «наблюдателя», который следит за темпом урока; «мудреца», который подводит итог занятию, «хранителя знаний» и т.д.

Основной стратегией в своей работе с обучающимися с высокой познавательной активностью вижу в том, чтобы побуждать к самоактивности в учении. Для детей с исполнительно активным уровнем познания должна стать нормой готовность к решению проблемных, поисковых, нестандартных задач и ситуации, поскольку они потенциально расположены к новым, более высоким требованиям в учении.

Работа с обучающимися, обладающими **творческим уровнем** познавательной активности, отличается от всего вышесказанного. Передо мной встает проблема не только выделить способных учащихся, но и помочь остальным ученикам открыть в себе способности, о которых они ранее и не подозревали. Для этого я использую отдельные приемы, активизирующие творчество, и специальные творческие уроки.

«Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и культурно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности» (РЭС, 2001). Творчество - это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности, это возможность выразить свое особое, неповторимое отношение к миру. Творчество невозможно без развития образного мышления и воображения.

Я предлагаю обучающимся попробовать свои силы в свободном ассоциировании, написании эссе, создании словесных картин, образном перевоплощении и т.д. (Приложение 3, стр. 6-7) Интересен педагогический прием «плюс, минус, интересно». Обучающимся я предлагаю на рассмотрение любую проблему: «Как, на ваш взгляд, сложилась бы судьба России, останься в живых Николай II?», «Что случилось бы, если счет лет велся, по примеру Египта, по правлению монарха?» и т.п.

В заданной проблеме ученики должны выделить всевозможные достоинства («плюсы»), недостатки («минусы») и такие особенности, которые в данном этапе трудно соотнести с конкретным «плюсом» или «минусом» (для того и выделена категория «интересно»).

Все эти приемы направлены на развитие у обучающихся самой потребности в творческой деятельности, в стремлении к самоактуализации через различные виды творчества.

На мой взгляд, осуществлять дифференцированный подход необходимо на всех этапах урока. Например, при проведении **опроса по домашнему заданию**, я использую приемы, которые не позволяют превращать эту проверку в нелюбимый для учащихся вид деятельности. Работа

организуется таким образом, чтобы детям хотелось поделиться своими знаниями с товарищами и учителем. При проведении индивидуального устного опроса, который дает возможность проверить умение ученика связно, логично рассказывать, я, во-первых, спрашиваю по желанию. Во-вторых, если текст небольшой по объему, его сначала пересказывает хорошо подготовленный ученик, а уже затем ученик, который в силу разных обстоятельств, недостаточно хорошо подготовил пересказ дома, но внимательно прослушал рассказ своего товарища. Это стимулирует развитие такого важного для процесса обучения умения, как внимательно слушать.

Учащимся, который требуется время, чтобы вспомнить тот пересказ, который они готовили дома, я в начале опроса предлагаю карточку типа «Составь рассказ по плану». Например, карточка по теме: «Первые киевские князья» (VI класс) имеет следующие вопросы:

1. Цели деятельности первых киевских князей;
2. Походы князя Олега на Царьград;
3. Правление Игоря (912-945);
4. Правление Ольги (945-957);
5. Походы князя Святослава (957-972).

Получив такую карточку, ученик имеет 5-7 минут времени, чтобы сосредоточиться над составлением пересказа. После чего, учитель вызывает его для пересказа, причем карточку он может в это время держать перед глазами. Такой вид деятельности организуется мною в среднем звене.

При проведении **индивидуального письменного опроса** разработана система карточек, предназначенных для конкретных учащихся. Карточки строго индивидуальны и отличаются и по сложности заданий, и по оформлению. Например, к теме «Нашествие монголо-татар» (VI класс) предлагаются учащимся такие задания:

1уровень. Соотнесите даты и события.

- _ 1. 1243 г. _ 4. 1257 г.
_ 2. 1246 г. _ 5. 1262 г.
_ 3. 1252 г. _ 6. 1263 г.

1. Восстание в русских землях против «бесермен».
2. Перепись населения русских княжеств.
3. Смерть Александра Невского.
4. Восстания в русских городах и карательный отряд Неврюевой рати.
5. Поездка Ярослава Всеволодовича в Орду за ярлыком.
6. Смерть в Орде Ярослава Всеволодовича.

2уровень. Определите время перечисленных событий.

1. Избрание Чингисхана великим ханом.
2. Битва на Калке.
3. Начало нашествия на Русь.

4. Начало второго похода Батыя на Русь.
5. Образование Золотой Орды.
6. Перепись населения численниками.

Зуровень. Определите последовательность событий.

1. Перепись населения на Руси.
2. Получение ярлыка на великое владимирское княжение Александром Невским.
3. Народные волнения в русских городах.
4. Возвращение монгольских войск на Нижнюю Волгу.
5. Второй поход Батый на Русь.
6. Битва на Калке.

? ? ? ? ? ?

Фронтальный письменный опрос с целью проверки готовности к уроку всего класса проводится после изучения большой темы. Эта проверка планируется на 3-4 минуты. Можно предложить, например, такие задания к теме «Российская империя» (VII класс).

1уровень. Назовите петровские преобразования.

2уровень. Выберите причины петровских преобразований.

1. Военная слабость России.
2. Личная прихоть царя.
3. Необходимость войны за выход к морю.
4. Необходимость войны с Ираном.
5. Отставание России от стран Запада.

Зуровень. Дано 5 слов. Выберите, по вашему мнению, лишнее. Объясните.

1. Губернии.
2. Коллегии.
3. Сенат.
4. Синод.
5. Приказы.

Проводя эту работу, все больше убеждаешься в том, что она имеет важное воспитательное значение, поддерживает на должном уровне интерес к учению.

Так же необходимо осуществлять дифференцированный подход к учащимся и **при изучении нового материала**. Приемов для этого достаточно, но хотелось бы рассказать только о некоторых, которые дают хорошие результаты и использую много лет. Я продумываю предварительную подготовку учащихся до изучения новой темы, даю задания опережающего обучения. Такая подготовка позволяет обучающимся знакомиться с информационным материалом самостоятельно. С этой целью к каждой новой теме рекомендую детям дополнительную литературу для прочтения дома. Более подготовленным детям предлагаю заранее подготовить сообщение о том или ином историческом событии или историческом деятеле. Вначале эти короткие доклады ученик составляет вместе со

мной. Затем, когда этот прием группой сильных учащихся освоен, предлагаю им написать доклад самостоятельно и подготовить пересказ к уроку. В конечном итоге через этот вид деятельности проходят все учащиеся.

Следующая ступенька - написание рефератов по определенной теме. Учащиеся за учебный год пишут 4-6 рефератов. Вначале я учу работать с литературой, разрабатываем совместно план и т.д. Этот вид деятельности дает очень хорошие результаты, позволяет не только углублять, расширять исторические знания, но одновременно на конкретном содержании учит самостоятельно работать с дополнительной литературой.

Для активизации познавательного интереса к изучению истории, **развития самостоятельности**, я использую следующий прием. В классе вывешиваю изображение исторического события, портрет исторического деятеля, а внизу этого изображения находятся кармашки. В них помещаю вопросы, а обучающимся предлагаю найти ответы на эти вопросы, используя для этого разные книги, журналы, энциклопедии, справочники. Эти вопросы разные и по сложности, и по содержанию, и по объему.

Например, вывешиваю иллюстрацию памятника архитектуры XI века «Софийский собор в Киеве». Вопросы предлагаю такие:

1 уровень.

1. Что изображено на иллюстрации?
2. Кому посвящен храм?
3. Кому построен Софийский собор?
4. Какова площадь Киевской Софии и высота центрального купола?
5. Чем были покрыты стены собора?
6. Что такое мозаика?
7. Почему зодчие придали зданию форму многоглавия?
8. Сколько глав у Софийского собора?

2 уровень.

1. Какую роль играл Софийский собор?
2. Какое значение имеет этот памятник?
3. Какие традиции сочетал в себе Софийский собор?
4. Что пропагандировали церковные росписи внутри церкви?
5. В чем заключается художественная ценность Софийского собора?
6. Какое впечатление производит этот памятник архитектуры?

3 уровень.

1. Почему архитектурные сооружения называют «каменной летописью»?
2. Где, по вашему мнению, мог бы располагаться Софийский собор? Почему?
3. Чем являлась Киевская София для Древнерусского государства?
4. В чем состоит своеобразие композиции и форм Софийского Собора?

организовать на уроке самостоятельную работу учащихся. Во время этой работы учитель имеет возможность оказывать индивидуальную помощь отдельным учащимся. Но возможны и другие варианты. Например, по мере надобности, я могу руководить работой учащихся одного из уровней, в то время как другие работают самостоятельно.

Может быть организована и групповая работа учащихся на уроке. При этом дети каждой группы обсуждают и выполняют задания совместно. Состав таких групп может быть как одноуровневый, так и разноуровневый, в зависимости от целей, которые ставит учитель в этой работе. В конце урока работы учащихся собираются учителем для проверки.

Тот факт, что учащиеся выполняют одно и то же задание, создает благоприятные условия для его обсуждения сразу же после выполнения. Это, с одной стороны, служит необходимой обратной связью для учителя, который получает, таким образом, общее представление о выполнении работы обучающимися уже на уроке. С другой стороны, обратная связь осуществляется и для ученика: он еще помнит, какие имел трудности и сомнения, и получает либо подтверждение, либо опровержение своей деятельности и результатов. Кроме того, в ходе обсуждения каждый ученик имеет возможность увидеть деятельность более высокого уровня, чем тот, на котором он работал. Таким образом, обучающиеся не ограничиваются рамками предлагаемого им уровня.

Еще на одном приеме хотелось бы остановиться. В конце урока практикуется **написание мини-сочинений** по пройденной теме. Причем, если обучающиеся не успели закончить их на уроке, они делают это дома. Например, после изучения темы „Ремесло и торговля в средневековой Европе” (VI класс) можно предложить написать мини-сочинение на тему «День в средневековом городе».

Данный прием позволяет отрабатывать у ребят умение письменно излагать свои мысли, при этом идет одновременно работа над выработкой грамотного письма. Сочинения мною проверяются, исправляются ошибки, и обучающиеся переписывают их уже без ошибок (отрабатывается умение грамотно списывать).

Особо следует сказать **о контрольных работах**. Как правило, контрольные срезы знаний проводятся для того, чтобы установить уровень учебных знаний и умений, которыми овладели учащиеся. Такие контрольные работы время от времени необходимы. Но должны быть и другие формы контроля, отличающиеся от обычной репродукции знаний.

Даже обычную контрольную работу можно сделать продуктивной, то есть такой, которая помогает определить запас умений и навыков и одновременно является своеобразной формой самообучения. Некоторые контрольные работы можно построить по блочному принципу: вся работа состоит из пяти блоков (например, терминологический блок, блок на установление общего компонента в предложенных заданиях, блок «чистого знания»: факты, имена деятелей и пр., и т.д.). В каждом блоке от одного до трех вопросов или заданий учащимся. В сумме каждый блок оценивается в 5 баллов. Максимальное число баллов, которое оценивается отличной оценкой: $5 \times 5 = 25$.

Учитель должен учитывать, что не все учащиеся имеют одинаковые знания. На таких контрольных работах вводится система смены задания. Можно разрешить заменить тот или иной вопрос, задание

(иногда даже блок) другой дополнительной задачей, которая записана на карточке или на доске. Это считается полноценной заменой (оценивается в 5 баллов и не влечет за собой снижение общей оценки). Это же дополнительное задание может решить любой ученик, который тревожится о том, что не набирает зачетной суммы баллов.

В условиях возможности выбора и замены заданий, ученики учатся верно оценивать свои способности; ощущают, что даже на контрольной работе они находятся не в роли пассивной жертвы, а могут сами влиять на обстоятельства и добиваться успеха.

Для меня, как учителя, этот прием служит своеобразной формой диагностики: если какой-либо вопрос заменяет целая группа учеников, то это является показателем недостаточно отработанных знаний. Мне нужно будет вернуться к данному заданию на последующих уроках.

Положительный результат дает такая форма работы, как **трехуровневый зачет**. После изучения каждого раздела учащимся предлагается проверочная работа. Вопросы для зачета поделены на 3 уровня. Каждый уровень соответствует оценке: 1-й уровень -удовлетворительно; 2-й уровень - хорошо; 3-й уровень - отлично.

1-й уровень предусматривает знание и воспроизведение обучающимися основных вопросов темы в объеме учебника.

2-й уровень предусматривает знание и применение обучающимися дополнительных вопросов.

3-й уровень предусматривает умение обучающихся переносить знания в именные ситуации.

Обучающийся выбирает уровень зачета самостоятельно. Задача учителя заключается в том, что бы помочь ему выбрать уровень, соответствующий его знаниям и умениям на данном этапе обучения. Если обучающийся справился с уровнем, который выбрал, то может поработать с более сложным уровнем, и наоборот.

Важную роль в процессе развития учебных навыков и умений, конечно, играет **домашнее задание**. Оно является одним из наиболее трудных структурных элементов урока. Традиционно предполагается одинаковое воздействие на различных учащихся. А это ведет зачастую к неравномерности в распределении учебной нагрузки на учеников, провоцирует отставание одних учащихся, снижение интереса к предмету у других. Знания, умения, навыки, должны, на мой взгляд, усваиваться путем активной переработки в том виде, который соответствует способности ученика использовать имеющийся у него опыт. Особенно важно это в условиях нашей школы, где учатся ребята с различными заболеваниями. Из-за плохого самочувствия обучающемуся иногда трудно выполнять задание, предназначенное для всех. Мне кажется, очень важен здесь принцип вариативности. Первая группа заданий - традиционные задания, в частности, работа с текстом, иллюстрациями, подготовка пересказа текста, ответы на вопросы после текста. Эти задания должны выполняться всеми учащимися. Вторая часть заданий - обязательная для группы «сильных» учащихся. Им даются дополнительные конкретные задания, выполнение которых обязательно. Например, подготовить небольшое сообщение на заданную тему, найти ответы на дополнительные вопросы, подумать дополнительные доказательства и пр. Третья группа заданий - задания для

желающих их выполнить, для учащихся, которые имеют особый интерес к изучению истории. Если таких учеников в классе всего два-три, - это большая удача для учителя. Данная группа может увеличиться, если учитель систематически работает над развитием познавательного интереса.

Проверка выполнения этих заданий может осуществляться или индивидуально, или выделяется время для сообщения на уроке, или - при проведении внеклассных мероприятий, что особенно удобно в условиях обучения в нашей школе.

И в заключение хотелось бы сказать несколько слов о структуре урока с учетом уровней познавательной активности, которая предусматривает не менее четырех основных моделей. Урок может быть линейным (с каждой группой по очереди), мозаичным (включение в деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи), активно ролевым (подключение остальных) или комплексным (совмещение всех предложенных вариантов). Главным критерием урока должна стать включенность в учебную деятельность всех без исключения на уровне их потенциальных возможностей. Поэтому, можно с уверенностью сказать, что дифференцированный подход в изучении истории школьниками отвечает современным требованиям среднего образования и является приоритетным методом изучения истории.

Это имеет следующие преимущества:

- исключается уравниловка и усреднение детей;
- повышается уровень мотивации учения в сильных группах;
- в группе, где собраны дети с равными способностями, ребёнку легче учиться;
- создаются щадящие условия для слабых;
- у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;
- отсутствие в классе отстающих позволяет не снижать общий уровень преподавания;
- появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам;
- реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании; повышается уровень Я - концепция ученика: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.

1.6. Результативность опыта

Все перечисленные приемы дифференцированного подхода в обучении требуют от учителя четкого планирования своих действий. Использование этих приемов представляется мне чрезвычайно важным, так как именно они позволяют дифференцированно подходить к учащимся, превратить учеников из объектов обучения в субъекты, а все в целом – активизировать познавательную деятельность учащихся. Стратегию учителя, создающего активную познавательную атмосферу, вижу не только в использовании новых технологий обучения, но и в переориентации сознания обучающегося: учение из каждодневной принудительной обязанности должно стать частью общего знакомства с удивительным окружающим миром. Именно тогда познание и любая

деятельность, связанная с ним, вырастают в человеческую потребность в постоянном самообразовании и совершенствовании.

II. СВЕДЕНИЯ О ПЕРСПЕКТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В МАССОВОЙ ПРАКТИКЕ.

3.1. Теоретическая база опыта

- Теория личностно ориентированного подхода к обучению В.В.Серикова. Используемые методы, приемы, средства способствуют формированию глубоких и прочных знаний, навыков, умений необходимых для обучения истории.
- Большой вклад в развитие технологии дифференцированного обучения внесли выдающиеся российские педагоги и ученые В.П. Барабаш, И. Унт, Н.М. Шахмарев., Якиманская И.С.

3.2. Условия эффективности опыта

Условиями реализации данного опыта являются:

- ✓ во – первых, создание материально – технической базы кабинета истории, доступ к Интернету, к другим источникам информации;
- ✓ во – вторых, необходимость обеспечения компьютерной подготовкой учителя, готовность педагога к постоянному совершенствованию своих профессиональных качеств;
- ✓ в – третьих, технологии дифференцированного обучения должны соответствовать требованиям Государственного образовательного стандарта;
- ✓ в – четвертых, использование компьютерных технологий, которые должны носить дифференцированный характер, позволяя удовлетворять потребности обучающихся, имеющих разный уровень подготовки;
- ✓ в – пятых, дидактическое обеспечение позволяет учителю творчески реализовать педагогический потенциал, дает основу для дальнейшего совершенствования уровня и качества обучения.

3.3. Советы по использованию опыта.

Итак, я попыталась показать, как применение педагогической технологии – дифференциации помогает в обучении истории, в формировании у обучающихся учебных компетенций, способствует развитию личностных качеств, реализующих социализацию обучающихся.

Методические разработки уроков, дидактические материалы к ним, помещенные в методической разработке, могут послужить для творчески работающего учителя той стартовой площадкой, оттолкнувшись от которой он сможет по-своему формировать у школьников осознанное владение знаниями истории.

Опыт может быть использован учителями любого предмета, так как использование педагогической технологии – дифференциации отвечает задачам гуманизации образования, личностноориентированного обучения.

Дифференцированное обучение - одно из главных условий развития творческой личности.

Принцип дифференцированного подхода к учащимся предполагает оптимальное приспособление учебного материала и методов обучения к индивидуальным способностям каждого школьника.

Дифференцированное обучение необходимо, так как наблюдаются различия учащихся в темпах

овладения учебным материалом, а также в способностях самостоятельно применять усвоенные знания и умения.

В основе дифференциации лежат индивидуально - психологические особенности учащихся, отличающие одного человека от другого, подразумевающие способности, которые имеют отношения к успешности выполнения какой либо деятельности.

Технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией. Технология дифференцированного обучения достаточно полно описана в педагогической литературе. На различных уроках используются все виды дифференцированного подхода:

- Вариативность темпа изучения материала
- Дифференцированные задания на этапах контроля и закрепления
- Обучение по разному содержанию материала
- Различные виды работы учащихся
- Дифференциация помощи со стороны учителя

В дифференциальном обучении имеются наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты. Положительным является то, что исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества уравниловка и усреднение детей, у учителя появляется возможность помогать слабому; уделять внимание сильному, помочь ему быстрее и глубже продвигаться в образовании. Отрицательные аспекты: появляется социально - экономическое неравенство; слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними; снижается уровень самооценки.

Главная цель средней общеобразовательной школы - способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать основанное на общечеловеческих ценностях мировоззрение, гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей 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.

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.

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 (10-й класс), 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.

Дифференцированная работа на уроках обществоведческого цикла

Современные концепции среднего образования исходят из приоритета цели воспитания и развития личности школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Обучение должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Одним из средств реализации индивидуального подхода к детям является дифференциация обучения.

Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов.

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.
2. Проведение диагностики по выбранному критерию.
3. Распределение детей по группам с учетом результатов диагностики. Согласно требованиям технологии дифференцированного обучения класс был разделен на группы по уровню усвоения материала (данная работа выполняется совместно со школьным психологом):
 - Ученический - учащиеся выполняют задания на воспроизведение материала
 - Алгоритмический - учащиеся выполняют задания на применение знаний в стандартных ситуациях
 - Творческий или полутворческий - учащиеся выполняют задания на применение знаний в новых условиях на моделировании, творческие задания
4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.
5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.
6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В работе со старшими школьниками целесообразно использовать два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. По мнению психологов, обученность - это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый учеником уровень усвоения знаний, уровень усвоения навыков и умений, качества знаний и навыков (например, осознанность, обобщенность), способы и приемы их приобретения.

Понятие обучаемость обосновано в трудах Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, А.К. Марковой и др. Обучаемость трактуется как восприимчивость школьника к усвоению новых знаний и способов их добывания, готовность к переходу на новые уровни умственного развития (А.К. Маркова), как ансамбль интеллектуальных свойств человека, от которого при всех прочих равных условиях зависит успешность обучения (З.И.Калмыкова). [2]

Если обученность является характеристикой актуального развития, т.е. того, чем уже располагает ученик, то обучаемость - характеристика его потенциального развития. С этой точки зрения понятие обучаемость близко к понятию зона ближайшего развития, предложенного Л.С. Выготским. Важными показателями высокого уровня обучаемости являются восприимчивость к помощи другого человека, умение осуществлять перенос, способность к самообучению, работоспособность и др.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке, на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, объему.

Используя разные способы организации деятельности детей и единые задания, учитель дифференцирует по:

- степени самостоятельности учащихся;
- характеру помощи учащимся;
- форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества.

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

К репродуктивным заданиям относятся, например, ответ на вопросы хорошо изученных тем. От учащихся требуется при этом воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений.

К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Ученикам приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например, решение юридических коллизий), создавать новый продукт (составление юридических документов). В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего учащимся с низким уровнем обучаемости (1-я группа) предлагаются репродуктивные задания, а ученикам со средним (2-я группа) и высоким (3-я группа) уровнем обучаемости - творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем ученикам. Но при этом детям с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным - творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности.

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся:

Например, на уроке права в 11 классе при изучении темы «обязательное право» учащиеся 1-2 уровней выполняют задание на определение функций кредитора и должника, а учащиеся 3 уровня усложняют свою работу соотношением способов обеспечения исполнений обязательств

3. Дифференциация заданий по объему учебного материала.

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 2-й и 3-й групп выполняют кроме основного еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним. Примером может служить выполнение следующего задания:

При изучении темы по истории в 10 классе «Соборное уложение 1649 года» учащиеся выполняют его согласно уровням:

- ученический – рассказывают о данном историческом документе по материалам учебника

- алгоритмический - выполняют работу с использованием текста хрестоматии и рассматривают его как первый свод законов феодальной эпохи в соответствии с особой структурой документа
- творческий или полутворческий – выполняют работу предыдущего уровня, но рассматривают его как кодифицированный свод и сравнивают с более ранними документами законодательного характера

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задания игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, кроссвордов, занимательных биологических тестов.

4. Дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся.

При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно.

Обычно работа организуется следующим образом. На ориентировочном этапе ученики знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые дети (чаще всего это 3-я группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные с помощью учителя анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы еще одна часть детей (2-я группа) начала работать самостоятельно. Те ученики, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 1-й группы, т.е. школьники с низким уровнем обучаемости), выполняют все задания под руководством учителя. Этап проверки проводится фронтально.

Таким образом, степень самостоятельности учащихся различна. Для 3-й группы предусмотрена самостоятельная работа, для 2-й -- полусамостоятельная, для 1-й - фронтальная работа под руководством учителя. Школьники сами определяют, на каком этапе им следует приступить к самостоятельному выполнению задания. При необходимости они могут в любой момент вернуться к работе под руководством учителя.

Приведем пример, как организуется работа по карточкам.

I этап. Учащиеся знакомятся с текстом задания. После этого часть детей приступает к ее самостоятельной работе над ним. Им может быть дано дополнительное задание, например, составить сопоставительный анализ рассматриваемых характеристик.

II этап. Анализ задания под руководством учителя: разъяснение исследуемых закономерностей, четкое определение направленности работы. После этого еще часть детей приступает к самостоятельной работе.

III этап. Поиск решения под руководством учителя. После этого часть детей самостоятельно записывает вывод, а остальные делают это под руководством учителя.

IV этап. Проверка задания организуется для тех детей, которые работали самостоятельно.

При изучении в 10 классе на уроке обществознания темы « Трудовая деятельность» задания по карточкам составлены таким образом, что в каждой группе различается характеристика деятельности субъекта и учащиеся исходя из структуры деятельности выявляют особенности процесса, который более трудоемкий для 2-3 групп

5. Дифференциация работы по характеру помощи учащимся.

Такой способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности, не предусматривает организации фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся сразу приступают к самостоятельной работе. Но тем детям, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь.

Наиболее распространенными видами помощи являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, наводящих вопросов; б) помощь в виде «подсказок» I (карточек-помощниц, карточек-консультаций, записей на доске и др.).

Могут использоваться различные виды помощи:

- образец выполнения задания: показ и способа решения, образца рассуждения
- справочные материалы: теоретическая справка в виде, схемы, таблицы, и т.п.;
- памятки, планы, инструкции (например, правило работы с документом);
- наглядные опоры, иллюстрации, модели (например, в виде рисунка, таблицы, схемы и др.);
- дополнительная конкретизация задания (например, разъяснение отдельных терминов; указание на какую-нибудь существенную деталь, особенность);
- вспомогательные (наводящие) вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания;
- план выполнения задания;
- начало или частично его выполнение.

Различные виды помощи при выполнении учеником одного задания часто сочетаются друг с другом. Наиболее целесообразной мы считаем следующую организацию работы. Дети со средним уровнем обучаемости выполняют задания из учебника самостоятельно. Дети с низким уровнем обучаемости выполняют это же задание под руководством учителя или самостоятельно с использованием наглядных пособий. Детям с высоким уровнем обучаемости предлагается творческое задание или более трудное по сравнению с заданием из учебника.

Большинство заданий в современных учебниках построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. Во многих учебниках имеются нестандартные повышенной трудности. Некоторые авторы дают в учебниках избыточное количество заданий, что позволяет применять дифференциацию по объему учебного материала. Для дифференцированной работы используются также тетради на печатной основе.

Список использованной литературы.

1. Богуславский М. Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа. // Первое сентября. – 2007, № 1.
2. Вендровская Р.Б. Уроки дифференцированного обучения // Советская педагогика. 1990. № 11.
3. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. М., 1997 г.
4. Дорофеев Г.В, Кузнецова Л.В, Суворова С.Б, Фирсов В.В. Дифференциация в обучении математике Математика в школе. -1990. - 4.

5. Коротаева Е. Уровни познавательной активности / Е. Коротаева // Народное образование. – 1995. - № 10.
6. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. № 8.
7. Работин И. Познавательная активность школьников на уроке (опыт изучения) // Педагогика. 1996. № 3
8. Решетников О. Инновации и дифференцированный подход в методике изучения истории // История. Приложение к газете «1 сентября». 2001. № 11
9. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. — / Гл. ред.: А. М. Прохоров — М.: Большая Российская энциклопедия, 2001, — Кн. 2: Н-Я.
10. Симонов В.М., Деревякина Н.Ю., Донсков А.А. Дифференциация обучения на основе учета особенностей темперамента школьников // Актуальные вопросы модернизации образования. Выпуск 10. Волгоград. 2006.
11. Солонова А. Уровневая дифференциация? Путь к успеху // Народное образование. 1998. № 1
12. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
13. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней образовательной школе // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
15. <http://www.openclass.ru/node/24439>
16. Список используемой литературы
17. Бабанский Ю.Б. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. -М., 1979.
18. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребёнка. // Вопросы психологии. - 1997., №4
19. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. - М., «Академия», 2002.
20. Кон И.С. Социология личности. - М., 1967.
21. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Проблема дифференциации обучения в средней школе. - М., 1990.
22. Перевозный А.В. Дифференциация школьного образования: история и современность. -М., 1996.
23. Перевозный А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования. - М., Академия последипломного образования, 1998.
24. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - Педагогика, 1990.
25. Чуприкова И.С. Психология умственного развития: принцип дифференциации. - М., 1997.
26. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.

27. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996.
28. Журнал «Профильное обучение». №1. 2003 г.
29. Боброва В.Г. Дифференцированный подход при обучении истории //Школьные технологии , 2001/3//
30. Гурина Р.В. Структурирование знаний как составная часть методики обучения //Школьные технологии , 2005/4//
31. Ширяева В.А. Технология анализа информации и составления вопросов//Школьные технологии 2004/1//