Академия педагогических наук СССР
Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения
специализированный совет Д 018.06.02

На правах рукописи

Перевозный Алексей Владиславович

УДК 372.880.82.046.14

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ С УЧЁТОМ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ /НА МАТЕРИАЛЕ VI КЛАССА/

13.00.02 - Методика преподавания русского языка

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Москва - 1989

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте содержания и методов обучения АПН СССР

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор Л.А.Тростенцова

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор Т.А.Ладыженская;

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник А.Ю.Купалова

Ведущее учреждение - Сумский государственный педагогический институт имени А.С.Макаренко

Защита состоится "__" _____ 1990 г. в __ часов на заседании специализированного совета Д 018.06.02 при НИИ содержания и методов обучения АПН СССР по адресу: 129243, г. Москва, ул. Космонавтов, д. 18, стр. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Автореферат разослан "__" _____ 19 года

Учёный секретарь
специализированного совета Л.Ф.Казакова

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Актуальность реферируемого исследования определяется: 1/ директивными документами последних лет, в которых поставлена задача осуществлять гуманизацию школы, заключающуюся также и в том, чтобы дать возможность каждому учащемуся продвигаться в индивидуальном темпе; 2/ настоятельной потребностью практики, о чём свидетельствуют анализ психолого-педагогической литературы и изучение опыта работы учителей; 3/ расхождением между получаемыми и планируемыми программой результатами обучения по морфологии.

Осуществление внутриклассной дифференциации должно способствовать разрешению противоречия между индивидуальным характером усвоения знаний и обучением в условиях классно-урочной системы. Если обычно объектом обучения является классный коллектив в целом, то при дифференцированном подходе таким объектом становятся группы, в каждую из которых объединены учащиеся, имеющие одинаковую или почти одинаковую подготовку. Конечно, в идеале речь следовало бы вести об индивидуализации обучения, при которой по своей особой программе ,учитывающей индивидуальные особенности, занимается каждый ученик. Однако в условиях классно-урочной системы и высокой наполняемости классов городских школ такое обучение невозможно.

Проблема внутриклассной дифференциации находится в поле зрения дидактов /Ю.К.Бабанский, А.А.Бударный, И.Д.Бутузов, В.И.Загвязинский, Г.Д.Кириллова, А.А.Кирсанов, А.Н.Конев, И.Я.Лернер, Н.О.Минайлов, Н.И.Мурачковский, Е.С.Рабунский, И.Э.Унт, В.С.Цетлин, И.М.Чередов, Н.М.Шахмаев и др./ и методистов/А.И.Власенков, В.А.Добромыслов, Т.К.Донская, Н.Н.Китаев, Г.Н.Приступа, А.В.Текучёв, Г.П.Фирсов и др./ долгое время. В дидактике решаются наиболее общие вопросы её организации /цели, задачи, способы осуществления, оптимальное сочетание форм учебной работы и т.д./. В методике проблемы дифференциации рассматривались в разные годы в контексте повышения успеваемости, преодоления и предупреждения отставания. Особенно интенсивно эти вопросы решались в 60-х годах, когда в педагогической печати появились многочисленные статьи, содержащие разработки изучения орфографической, реже пунктуационной темы с отстающими учащимися. Обсуждались приёмы работы с такими школьниками, средства, которые могли бы обеспечить устойчивое продвижение каждому из них.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тем не менее проблема внутриклассной дифференциации всё ещё остаётся одной из самых неразработанных в методике. Не получила дифференциация широкого распространения в практике современных учителей, о чём свидетельствует изучение педагогического опыта, проведённое в том числе и в настоящем исследовании. Основным препятствием на пути осуществления внутриклассной дифференциации является, на наш взгляд, образование многопоточного обучения /термин Н.Ф.Талызиной и Т.В.Габай/, управлять которым одному учителю не под силу.

Данное исследование проведено на материале морфологии. Выбор этого раздела школьного систематического курса русского языка произведён с учётом следующих факторов:

- расхождения между требуемыми программой и фактически получаемыми результатами обучения морфологии;
- наличия различных систем обучения морфологии. В основу одной из них положены знания и умения частного и конкретного характера. В основу другой-- знания и умения общего и абстрактного характера. Существование двух систем обучения даёт возможность выбора той из них, которая позволяет получать более высокие результаты и, следовательно, облегчает осуществление внутриклассной дифференциации;
- отсутствия диссертационных исследований, посвящённых проблеме внутриклассной дифференциации при изучении морфологии;
- утверждения учителей русского языка о необходимости проведения таких исследований в методике морфологии.

Прежде чем сформулировать гипотезу и определить объект, предмет исследования, предстояло выбрать одну из указанных выше систем обучения морфологии, в рамках которой осуществлялась бы разработка методики дифференцированного обучения. При этом мы опирались на результаты, зафиксированные в психологических и педагогических исследованиях /П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Г.Д.Кириллова и т.д./.

При обучении на основе знаний частного и конкретного характера деятельность учителя носит предписывающий характер по отношению ко всем учащимся вне зависимости от уровня их подготовки. Это связано с тем, что каждый элемент содержания воспринимается учащимися как совершенно новый, незнакомый, что диктует необходимость в постоянном объяснении и последующем закреплении. Учитель вынужден всё время работать с целым

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

классом. У него нет возможности уделить больше внимания тем учащимся, чья подготовка ниже, чем требует программа. Это углубляет разрыв между ними и хорошо подготовленными школьниками. Из-за непомерного разрастания числа потоков учащихся, имеющих различную подготовку, дифференцированным обучением не удаётся управлять. Трудности организационного характера постепенно приводят учителя к убеждению в бесполезности предпринимаемых попыток и в конечном счёте к дискредитации самой идеи дифференцированного обучения.

Принципиально по-иному складывается ситуация для организации внутриклассной дифференциации, если обучение строится на основе знаний общего и абстрактного характера /В.В.Давыдов/. Во-первых, уровень знаний, умений и навыков, достигнутый до начала осуществления дифференциации, достаточно высок, умения и навыки вырабатываются на основе теории, что снижает их разброс у одного и того же ученика. В результате могут быть определены уровни подготовки школьников; во-вторых, существенные изменения претерпевает характер действий учителя и учащихся. Часть школьников, усвоившая обобщённые знания и умения, постепенно становится способной к самостоятельному овладению материалом. Это освобождает учителя от пооперационного руководства их действиями. Деятельность учителя по отношению к этим учащимся носит направляющий характер. Другая часть школьников продолжает нуждаться в предписаниях, что и как делать. Учитель имеет возможность уделить им больше внимания, так как остальные школьники работают самостоятельно; в-третьих, удается эффективно управлять дифференцированным обучением. Эта возможность появляется в связи с сокращением до минимума потоков учащихся, имеющих различные уровни подготовки, так как у них практически отсутствует разброс в знаниях, умениях и навыках. Тем самым снимается противоречие организационного характера, неизбежно возникающее при проведении внутриклассной дифференциации.

Данное исследование осуществляется на материале УI класса. Выбор пал на этот класс по следующим соображениям:
- в У классе, когда предусмотрено введение обобщённых понятий /Л.А.Тростенцова/, никто из учащихся не умеет действовать на их основе, поэтому проводить дифференцированное обучение

Нумерация классов дается в соответствии с новой структурой школы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

с учётом уровня подготовки учащихся преждевременно. Как показывают проведённые нами срезовые работы, только к концу У класса появляются учащиеся, по-разному овладевшие обобщёнными понятиями;

- в программу УI класса /в отличие от У/ включены неизвестные школьникам части речи: числительное и местоимение. При их изучении особенно большое значение приобретает обобщённый подход. Особый интерес в этом плане представляет местоимение, поскольку к этой части речи отнесены грамматически неоднородные слова, сходные с именными частями речи.

Объект исследования: процесс обучения морфологии в условиях дифференцированного подхода к учащимся /УI класс/.

Предмет исследования: цели, содержание, приёмы, соотношение форм учебной работы /фронтальной, индивидуальной/ при осуществлении дифференцированного обучения морфологии /УI класс/.

Цель настоящей работы заключается в разработке дифференцированного подхода к изучению морфологии в УI классе с учётом уровня подготовки учащихся.

Гипотеза исследования: Если систематический школьный курс морфологии изучается на основе её обобщённых понятий, то к началу второго года прохождения морфологии /УI класс/ появляется возможность осуществить дифференцированный подход к учащимся в работе над морфологическими темами. В этих условиях результативность внутриклассной дифференциации обеспечивают:

I/ минимальное количество потоков учащихся /предположительно два/, различных по уровню владения обобщёнными понятиями и умениями, что разрешает противоречие организационного характера, свойственное обычно дифференцированному обучению;

2/ содержание и приёмы обучения, реализованные в упражнениях и предусматривающие: овладение обязательным минимумом знаний по морфологии путём выполнения воспроизводящих, классификационных, творческих упражнений; применение полученных знаний по морфологии при выяснении особенностей употребления изучаемых частей речи в текстах; развитие умений и навыков воспринимать, анализировать и воспроизводить тексты;

3/ возрастание объёма самостоятельной работы на уроке у школьников, достигших планируемого уровня обучения по морфологии, и появление в связи с этим возможности уделить больше

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

внимания нуждающимся в этом учащимся.

На основании цели и гипотезы были определены задачи настоящего исследования:

I/ проанализировать состояние разработанности проблемы внутриклассной дифференциации в дидактике и методике;

2/ выявить уровни подготовки по морфологии к началу второго года прохождения систематического школьного курса русского языка;

3/ определить цели, содержание, этапы, соотношение форм учебной работы /фронтальной, индивидуальной/ в условиях внутриклассной дифференциации;

4/ разработать дидактический материал, учитывающий уровень подготовки учащихся;

5/ проверить эффективность дидактического материала в экспериментальном обучении.

Указанные задачи решались поэтапно с использованием различных методов исследования.

I этап /1986-1988 г.г./. Изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; проведение и обработка срезовых работ, проверявших состояние знаний, умений и навыков по морфологии /охвачено 20 пятых классов школ Москвы, Московской области, Минска/.

II этап /1987- 1989 г.г./. Разработка экспериментальных материалов, предназначенных для учителей и учащихся, их апробация, анализ полученных результатов.

III этап /1989 г./. Оформление диссертационного исследования.

Методологической основой настоящей работы являются диалектико-материалистические принципы всеобщей взаимосвязи явлений, детерминизма, положения о связи языка и мышления, противоречивости процесса познания.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

I/ установлена возможность осуществления двухпоточной внутриклассной дифференциации в условиях обучения морфологии на основе её обобщённых понятий;

2/ определены цели, содержание, приёмы, соотношение форм учебной работы при дифференцированном подходе к обучению морфологии; выделены этапы дифференцированного обучения, связанные с ходом усвоения нового материала;

3/ предложено осуществление внутриклассной дифференциа-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ции обучения морфологии с выходом в речь: учащиеся, овладевшие обязательным минимумом знаний по морфологии, приступают к выяснению особенностей употребления изучаемых частей речи в текстах, а также развивают умения и навыки восприятия, анализа и воспроизведения текстов.

Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в том, что на материале морфологии определён подход к созданию методики дифференцированного обучения русскому языку; установлена необходимость реализации внутрипредметных связей курса как одного из обязательных условий достижения развивающего воздействия дифференциации на школьников.

Практическая значимость работы заключается в обосновании возможности осуществления двухпоточной внутриклассной дифференциации; разработке дидактического материала, позволяющего организовать дифференцированное обучение морфологии с учётом уровня подготовки учащихся.

Результаты исследования могут быть использованы в практике работы учителей, при создании учебных, учебно-методических пособий.

На защиту выносятся следующие положения:

I. Осуществление внутриклассной дифференциации обучения морфологии становится возможным, если оно ведётся на основе обобщённых /ведущих/ понятий курса, так как сокращается до двух число потоков учащихся, различающихся уровнем подготовки.

2. Дифференцированное обучение морфологии проходит два этапа. На первом этапе осуществляется объяснение и первоначальное закрепление нового. Преобладающая форма учебной работы-- фронтальная. На втором этапе учащимися выполняются задания, соответствующие уровню их подготовки. Преобладающая форма учебной работы-- индивидуальная.

3. Учащиеся, овладевшие основными /базовыми/ морфологическими умениями, применяют полученные по морфологии знания, выясняя особенности употребления изучаемых частей речи, их форм в текстах различных стилей, а также отрабатывают умения и навыки восприятия, анализа и воспроизведения текста. Учащиеся, не овладевшие основными /базовыми/ морфологическими умениями, продолжают выполнять воспроизводящие, классификационные, творческие задания, обеспечивающие усвоение морфо-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

логии.

4. Учащиеся, овладевшие основными /базовыми/ морфологическими умениями, выполняют задания самостоятельно и индивидуально; деятельность учителя по отношению к ним носит инструктирующий характер. Учащиеся, не овладевшие основными /базовыми/ морфологическими умениями, отрабатывают их под непосредственным руководством учителя. Постепенно количество учащихся, овладевающих базовыми морфологическими умениями, возрастает, и осуществляется их переход на уровень применения знаний, умений и навыков.

Достоверность и обоснованность диссертационного исследования определяется опорой на достижения современной психолого-педагогической и методической науки, а также данными экспериментального обучения.

Апробация работы. Основные положения и результаты проведённого исследования докладывались и обсуждались в лаборатории обучения русскому языку НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, на научно-практических конференциях, проводившихся в этом же институте, излагались в публикациях.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и библиографии.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении раскрывается актуальность проведённого исследования; определены его цель, задачи, предмет, объект; выдвинута гипотеза; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Психолого-педагогические и методические предпосылки внутриклассной дифференциации" определяются положения психологии, дидактики, на основе которых может быть разработана методика дифференцированного обучения морфологии.

Развёрнутое описание выводов фундаментальных исследований, создающих психологическую основу внутриклассной дифференциации и предопределяющих выбор системы обучения морфологии на основе её обобщённых понятий /Л.А.Тростенцова/ как базы для разработки дифференцированного подхода к учащимся при изучении морфологических тем, представлено на с.2-3. Здесь сформулируем их в общем виде:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- "основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы /или способы/ организации обучения" /В.В.Давыдов/;

- усвоение обобщённых понятий и умений осуществляется при помощи ограниченного числа действий, для этого разным учащимся требуется неодинаковое количество времени;

- учащиеся, овладевшие обобщёнными умениями и понятиями, способны к самостоятельному осуществлению учебной деятельности.

В дидактике как наиболее важные для организации внутриклассной дифференциации выделены следующие вопросы:

- нахождение способов осуществления внутриклассной дифференциации /Ю.К.Бабанский, Н.О.Минайлов, И.М.Чередов и др./;

- установление уровней подготовки учащихся /Н.И.Мурачковский, И.Я.Лернер, Е.С.Рабунский, Т.Ю.Стульпинас, И.М.Чередов и др./;

- разработка заданий для учащихся, достигших различного уровня подготовки /И.Д.Бутузов, Б.И.Загвязинский, А.А.Кирсанов, А.И.Конев, Н.О.Минайлов, В.П.Стрезикозин, И.Э.Унт, И.М.Чередов и др./.

Постановка и решение в дидактике указанных вопросов создают предпосылки для проведения методических исследований по проблемам внутриклассной дифференциации.

Анализ методических работ по проблеме реализации принципа индивидуального подхода на уроках русского языка, выходивших в свет в разные годы, показал, что приоритет отдавался разработке приёмов, которые могли бы обеспечить полноценное усвоение материала большинством школьников. Однако практическое использование этих приёмов, как часто оказывалось, не приносило желаемого эффекта. Анализ сложившегося положения под углом зрения теории целостности учебного процесса /Г.Д.Кириллова/ показывает, что использования дифференцированных заданий и упражнений явно недостаточно, чтобы обеспечить эффективность внутриклассной дифференциации. В первую очередь следует производить изменения в содержании обучения, которое предопределяет методическую и организационную стороны учебного процесса.

Сложившаяся в практике массовых школ методика дифференцированного обучения чаще всего такова: класс делится на "сильных", "средних" и "слабых" учащихся, и каждой из выделенных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

групп предлагается "сложное", "облегчённое" или "средней" трудности задание. Так как учебная деятельность школьников основывается на знаниях и умениях частного и конкретного характера, которые у большинства не систематизированы и не прочны, то появление ошибок носит непредсказуемый характер. Это создаёт особые трудности: приходится тратить много времени на подбор соответствующих упражнений, а также фиксирование ошибок, появляющихся у школьников в процессе работы. Кроме того, весьма проблематичной становится возможность эффективного управления обучением, в условиях которого почти каждый учащийся нуждается в особом упражнении. Процесс усвоения знаний и умений находится фактически вне контроля учителя. Проведение дифференциации осуществляется во многом не на фактической /по результатам выполнения проверочных работ, проводимых в течение изучения темы/, а на интуитивной основе, что сказывается на её эффективности. Таким образом, содержание обучения, его методическая и организационная стороны находятся в состоянии рассогласования с возможностями и потребностями обучающихся.

Во второй главе "Методика дифференцированного обучения морфологии с учётом уровня подготовки учащихся" даётся анализ результатов срезовой проверочной работы; определяются цели, содержание, этапы обучения морфологии в условиях внутриклассной дифференциации; описывается экспериментальное обучение.

I. Анализ результатов выполнения срезовых проверочных работ

Срезовые проверочные работы проводились в пятых классах, где обучение ведётся на основе знаний частного и конкретного характера /число писавших 345/ и на основе обобщённых морфологических понятий /число писавших 179/.

Анализ срезовых работ, проведённых в классах первой группы в 1986-87 учебном году, показал, что существует расхождение между знаниями и умениями фактическими и требуемыми программой. Так, только 1,7% школьников знают совокупность признаков, по которым слова распределяются по частям речи, 6% известно, что такое морфология. Только 5% учащихся выполнили морфологический разбор глагола без единой ошибки.

Обучение на основе обобщённых морфологических понятий позволяет существенно повысить уровень знаний, умений и навыков, достигаемый учащимися к концу У класса. Об этом свиде-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

тельствуют срезовые работы, проведённые в классах, где указанная методика реализуется пунктуально и в полном объёме[1]. В таких классах число учащихся, нуждающихся в выполнении индивидуальных заданий, значительно меньше, чем в классах, где преподавание ведётся по традиционной методике и направлено на формирование знаний и умений частного и конкретного характера. Появляется реальная возможность снизить количество потоков учащихся, выполняющих различные упражнения, до двух.

Следует отметить, что в тех классах, где методика обучения на основе обобщённых морфологических понятий реализуется не в полном объёме, организовать внутриклассную дифференциацию, состоящую из двух потоков по-разному подготовленных учащихся, весьма затруднительно.

II. Цели, содержание, этапы дифференцированного обучения морфологии

Чтобы добиться эффективности любого обучения, в том числе и дифференцированного, необходимо определить[2]:

1/ уровни подготовки учащихся;
2/ цели обучения, соответствующие уровням подготовки;
3/ содержание обучения, соответствующее уровням подготовки;
4/ этапы усвоения нового материала.

I. Так как о знаниях мы судим по выполнению учащимся каких-либо действий с этими знаниями, целесообразно определять уровни подготовки по владению-невладению умениями, включаемыми в содержание обучения. В содержание обучения морфологии на основе её обобщённых понятий включено два основных умения: определять части речи и их морфологические признаки /Л.А.Тростенцова/. Эти умения отрабатываются при изучении любой морфологической темы при помощи однотипных действий.

Часть школьников распознаёт части речи и их морфологические признаки свободно, без затруднений. Эти учащиеся действуют на основе теоретических сведений. Сфера действия не ограничивается изученным материалом. Часть школьников не умеет рас-

[1] Тростенцова Л.А. Обучение морфологии на основе её обобщённых понятий в систематическом школьном курсе русского языка: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук.-- М., 1984.-- С. 29.

[2] Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.- М.: Педагогика, 1983.-- С. 118-137.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

познавать части речи и их морфологические признаки быстро: на овладение указанными умениями им требуется больше времени. Сфера действия ограничена изученным материалом. Перенос имеющихся знаний в незнакомые ситуации может быть осуществлён после дополнительного стимулирования со стороны учителя.

Таким образом, критерием выделения потоков школьников, различных по уровню подготовки, являются основные /базовые/ умения определять части речи и их морфологические признаки.

Показателем уровня подготовки является степень прочности овладения школьниками указанными умениями. При прочно сформированных умениях учащиеся безошибочно определяют части речи и их морфологические признаки. Если основные морфологические умения не отличаются прочностью, количество ошибок при распознавании частей речи и классификации их морфологических признаков существенно возрастает.

2. При осуществлении дифференциации цели обучения морфологии зависят от уровня подготовки учащихся. Учитывая, что овладеть школьной морфологией-- значит научиться определённым действиям /умениям/, логично считать, что на это нацеливается процесс обучения и что формирование этих умений в их совокупности или раздельно и может служить целью обучения.

Часть школьников быстро овладевает действием /умением/, не разлагая его на составляющие операции. Часть школьников медленно овладевает действием, нуждается в его поэлементном, пооперационном усвоении. Это побуждает выделять в качестве целей овладение операциями, входящими в состав действий. Школьники, быстро овладевающие морфологией, переходят к выполнению заданий творческого характера.

Итак, при дифференцированном обучении морфологии выделяются следующие цели:

- овладение операцией, входящей в состав действия /умения/;
- овладение действиями /умениями/, входящими в содержание обучения морфологии;
- выполнение заданий, реализующих внутрипредметные связи курса русского языка.

3/ Содержание обучения морфологии на основе её обобщённых понятий /знания об отличительных признаках этих понятий; действия, которые раскрывают учащимся содержание обобщённых понятий; приёмы обучения и задания, благодаря которым у школь-

РЕПОЗИТОРИЙ ГГПУ

ников формируются эти действия/ разработано Л.А.Тростенцовой. В нашу задачу входило определение содержания обучения двух потоков школьников, различающихся уровнем подготовки по морфологии, и реализация этого содержания в заданиях и упражнениях. Были выделены две группы заданий: одна предназначалась учащимся, не овладевшим обобщёнными морфологическими понятиями и умениями; другая-- овладевшим /подробное описание предложенных заданий дано на с. 13-14/.

4/ Обобщённая подача нового материала позволяет проводить внутриклассную дифференциацию в два этапа, соответствующих процессу усвоения изучаемого материала: на первом этапе происходит ознакомление всех учащихся с новым материалом и осуществляется его первоначальное закрепление; на втором этапе осуществляются а/ отработка морфологических умений учащимися, не усвоившими материал на предыдущем этапе, при помощи тех же закрепительных упражнений; б/ применение полученных знаний по морфологии школьниками, усвоившими текущий материал, а также развитие умений по восприятию, анализу и воспроизводству текста.

На первом этапе дифференциация осуществляется при помощи средств и приёмов обучения, подтвердивших свою эффективность в практике многих учителей, а также в ходе данного исследования:

- неоднократное повторение учителем в ходе объяснения наиболее важных элементов содержания;
- обучение способам работы с материалом, облегчающим его запоминание;
- использование схем, таблиц, памяток в качестве опор, фиксирующих излагаемую информацию;
- использование учебника в качестве справочного пособия и т.д.

К определённому моменту /в зависимости от сложности, объёма и степени новизны изучаемого материала/ возникает ситуация, при которой одни учащиеся уже овладели морфологическими умениями, а другие-- ещё нет. Образуется два потока, в каждый из которых входят учащиеся, имеющие приблизительно одинаковую подготовку. Чёткое выделение потоков по-разному подготовленных школьников свидетельствует о наступлении второго этапа дифференцированного обучения морфологии. Внутри-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

классная дифференциация начинает осуществляться при помощи дифференцированных заданий, учитывающих различный уровень подготовки школьников по морфологии.

III. Экспериментальное обучение

В экспериментальном обучении следовало решить следующие задачи: подтвердить возможность установления минимального числа потоков по-разному подготовленных школьников; апробировать проверочные работы, обеспечивающие контроль за формированием основных морфологических умений, а также учебные материалы, предназначенные для учащихся, имеющих различный уровень подготовки; подтвердить наличие этапов в процессе дифференцированного обучения морфологии.

В эксперименте участвовало шесть классов школ 81 г. Москвы, 27 и 34 г. Минска. В двух классах обучение велось на основе обобщённых морфологических понятий, в остальных-- по традиционной методике с поэлементной подачей материала. Попытки выработать у учащихся единый подход к любой части речи предпринимались в этих классах от случая к случаю, несистем тически. До начала эксперимента ни в одном из классов дифференциация не проводилась.

Эксперимент подтвердил, что возможность выделения двух потоков по-разному подготовленных школьников появляется только в том случае, если до начала дифференциации обучение велось по методике, обеспечивающей высокие результаты. В противном случае знания учащихся непрочны, появление ошибок носит непредсказуемый характер, и осуществить дифференциацию практически невозможно.

Эксперимент подтвердил эффективность составленных проверочных работ, позволяющих устанавливать уровни подготовки учащихся и осуществлять дифференциацию с наименьшим количеством потоков. Минимальное число необходимых проверочных работ определялось объёмом вновь изучаемого материала. Так, при изучении "Глагола" обязательно проведение двух проверочных работ: по теме "Переходность" и "Наклонения".

В эксперименте были апробированы учебные материалы, предназначенные для а/ закрепления текущего морфологического материала; б/ самостоятельной работы подготовленных учащихся.

Закрепительные упражнения, способствующие усвоению материала о той или иной части речи, можно условно разделить на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

три группы:
- воспроизводящие основные положения изучаемого материала;
- классификационные;
- творческого характера /составление предложений, текстов с использованием изучаемых частей речи, их форм и т.д./.

К заданиям, воспроизводящим основные положения изучаемого материала, отнесены:
- вопросы, на которые учащиеся отвечают после объяснения нового в устной /во фронтальной беседе/ или письменной форме;
- упражнения, в основу которых положены воспроизведение опорных схем, таблиц и образование с их использованием изучаемых языковых явлений.

Для самостоятельной работы школьникам предлагались тексты художественного, научного, делового стилей, снабжённые заданиями. Большинство текстов научного стиля взято из учебника по географии для У класса Н.А.Максимова /М., 1988 г./. Часть текстов художественного стиля представляет собой отрывки из повести В.П.Катаева "Белеет парус одинокий". Выполнение предлагаемых заданий позволяет школьникам составить представление об особенностях употребления частей речи, их форм в текстах указанных стилей. Кроме того, предусматривается продолжение работы по развитию умений составлять простой план текста, выделять опорные слова, кратко формулировать основную мысль текста, подбирать заголовки.

Подтверждено наличие двух этапов в процессе дифференцированного обучения морфологии. Их продолжительность зависит от сложности, новизны и объёма нового материала: этап, на котором дифференциация осуществляется в материализованном виде /посредством предъявления заданий, соответствующих уровням подготовки школьников/, сокращается по мере удлинения этапа ориентации в новых знаниях. На первом преобладающей формой учебной работы является фронтальная /общеклассная/, на втором-индивидуальная. На первом этапе все учащиеся выполняют одинаковые упражнения, на втором-- различные, с учётом уровня подготовки. Деятельность учителя по отношению к подготовленным учащимся носит инструктирующий характер. Учащимся, овладевающим морфологическими умениями, учитель оказывает помощь; им позволяется пользоваться учебником в качестве справочника, схемами, таблицами, памятками и т.д.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вероятность перехода абсолютного большинства учащихся или всего класса на уровень применения знаний повышается с уменьшением объёма вновь изучаемого материала, степени его новизны, сложности. Так, при изучении "Местоимения" в условиях эксперимента не удалось добиться перехода всех учащихся на уровень применения знаний. В то же время эксперимент показал, что при изучении "Глагола" такая возможность существует: учащиеся довольно быстро усваивают новый морфологический материал /переходность и наклонения/ и остаётся время, чтобы заняться выполнением самостоятельных творческих заданий.

В заключении кратко подводятся итоги исследования, очерчивается круг вопросов, который следовало бы, по нашему мнению, решить для придания большей эффективности внутриклассной дифференциации обучения русскому языку.

Основное содержание диссертации отражено в следующих работах:

1. К вопросу о дифференциации обучения русскому языку // Совершенствование форм и методов обучения предметам гуманитарного цикла.-- М., 1988.-- С. 45-47.

2. Обучение на основе обобщённых морфологических понятий как условие осуществления внутриклассной дифференциации // Проблема совершенствования современного урока по предметам гуманитарного цикла.-- М., 1989.-- С. 54-57.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ