

СУЩНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Значение слова "дифференциация" определяется как "разделение, расчленение, расслоение целого на различные части, формы и ступени" [110, с. 175]. Понятие "дифференциация" в педагогической науке формировалось по мере появления всё новых способов учёта индивидуальных различий учащихся в процессе обучения.

Анализ капитальных трудов по педагогике, вышедших в 40-е--50-е годы [26], [73], [85], [86], [87], показывает, что термины "дифференциация обучения", "дифференциация образования" в них не использовались. Говорилось о необходимости осуществления индивидуализации учебного процесса в условиях разнородных по уровню подготовки учащихся классов, что фактически означало дифференциацию обучения. Содержались рекомендации по осуществлению индивидуализации но вместе с тем обращалось внимание на организационные трудности, возникающие при этом.

Так, авторы одного из капитальных трудов, вышедших в то время, отмечали, что "нельзя смотреть на класс, как на какую-то обезличенную массу" [85, с. 289], необходимо прибегать к "индивидуализации обучения, то есть к такой его организации, которая опиралась бы на точное знание и учёт индивидуальных особенностей учащихся" [85, с. 289]. Подчёркивалось, что "это только одна сторона вопроса об индивидуализации обучения. Другая, не менее существенная, сторона вопроса заключается в том, что обучение должно развить все способности и склонности учащихся, а вместе с тем обеспечить максимальные успехи" [85, с. 289].

Выделялись этапы индивидуального подхода к учащимся, "явно неуспевающим": установление отклонений и затруднений, существенным образом влияющих на их учение; тщательный анализ индивидуальных отклонений; выяснение причин их возникновения; проведение предупредительной, исправительной и поощрительной работы [85, с. 290--291]. При этом утверждалось, что "для ликвидации отставания, в связи с пробелами в знаниях, следует прежде всего использовать небольшую индивидуальную работу на уроке", однако "при серьёзных пробелах такая работа на уроке отняла бы слишком много времени и отвлекла бы учителя от текущей работы со всем классом", в связи с чем признавалось целесообразным "в более простых случаях прикрепление к сильным товарищам, в более сложных случаях дополнительные

занятия учителя в виде консультаций или небольшого цикла занятий с одним или несколькими учащимися [85, с. 397].

В другом пособии отмечалось, что "всегда очень важно устанавливать, на какой ступени в усвоении знаний по предмету данный ученик отстал, и при подборе материала для дополнительных занятий с ним начать именно с этой ступени, а затем вести ученика через постепенно нарастающие трудности, чтобы он овладел системой знаний и навыков по предмету, ничего не пропуская" [86, с. 198].

Определённое внимание в анализируемой работе уделяется занятиям с учащимися, опережающими своих одноклассников. Для них рекомендуется подбирать "ряд дополнительных аналогичных заданий", предлагать "после выполнения первого задания приступать к следующему, не дожидаясь товарищей" [86, с. 133]. Подчёркивается также, что необходимо "обеспечить учёт недостатков в личности каждого ребёнка, но в первую очередь учёт всего того положительного, что имеется у ученика и что может быть у него легко создано" [86, с. 85].

Напоминая, что "в классы объединены учащиеся, обладающие рядом индивидуальных особенностей", И.Т.Огородников и П.Н.Шимбирев отмечают возможные пути совершенствования уроков на основе учёта индивидуальных особенностей учащихся. Часть из них имеет общий характер /например, разнообразить методы обучения, контролировать качество усвоения материала учащимися, проверять выполнение домашних работ и т.д./, другие непосредственно касаются реализации индивидуального подхода в обучении. К таковым отнесём рекомендации "своевременно устранять пробелы в знаниях учащихся", "своевременно реагировать на все случаи понижения успеваемости отдельных учащихся и на их отношение к учебным занятиям", "сосредоточивая своё внимание на слабых учениках, ни в коем случае не забывать о сильных" [73, с. 155].

И.А.Данилов пишет о наличии несоответствия между "фронтальным методом преподавания и индивидуальным характером усвоения знаний учащимися", порождающем необходимость "индивидуализировать обучение, оказывать помощь отстающим" [27, с. 229]. Педагог обращает особое внимание на "те приёмы и способы предупреждения отставания школьников, которые зиждятся на правильно построенном педагогическом предвидении учителя" [27, с. 230]. Благодаря использованию таких приёмов преподаватель "заботится об усвоении материала не только этого урока, связывает его не только с тем, что усвоено ранее, но и подготавливает учащихся к тому новому, что им придётся изучать

через некоторое время" [27, с. 230]. На необходимость осуществления индивидуального подхода к неуспевающим учащимся обращали внимание авторы и других трудов по педагогике, вышедших в 50-е годы [87], [26]. При этом они большое значение придавали проведению дополнительных занятий со школьниками, имеющими существенные пробелы в знаниях, умениях и навыках.

В конце 50-х годов началось разделение старшей ступени школы по направлениям, которое получило название "фуркация". Существует несколько определений фуркации. В одном из них она трактуется как "построение учебных планов старших классов средней школы, при котором в целях специализации учащихся создаются особые циклы, разделы, уклоны с сохранением общих основ содержания обучения" [92, с. 613]. В другое определение, по сравнению с приведённым, внесены некоторые коррективы. Фуркация определяется как такое "построение учебных планов старших классов средней школы, при котором в целях специализации учащихся создаются особые циклы, разделы, уклоны с преимущественным вниманием к профилирующей группе учебных предметов [89, с. 560]. Отмечалось при этом, что "в 50-х годах фуркация была поставлена как проблема дифференцированного обучения школьников в старших классах средней школы" [89, с. 561], "содержание образования в советской средней школе является единым, что принципиально отличает дифференцированное обучение в советской школе от фуркации буржуазной школы" [89, с. 561]. Помимо термина "фуркация" употреблялись термины "бифуркация" (при выделении двух циклов/ уклонов/ и "полифуркация" /при наличии в учебном плане трех и более циклов/.

Сторонник фуркации старшего звена средней школы, участвовавший в конце 50-х - начале 60-х годов в работе по её внедрению, Н.К. Гончаров полагал, что она означает такую систему дифференцированного обучения в старших классах, которая "позволяет учащимся наряду с получением среднего образования более углублённо и основательно изучить предметы избранной ими области и получить в период обучения в школе ту или иную специальность на основе систематического общественно производительного труда на промышленном предприятии или в сельском хозяйстве" [24, с. 23]. При этом исключалось снижение уровня общеобразовательной подготовки учащихся и в основном сохранялась сложившаяся система политехнического образования.

Назначение фуркации виделось в том, чтобы создать условия для: а/ всестороннего развития учащихся с учётом их индивидуальных интересов, способностей, склонностей и дарований; б/ сознательного вы-

бора будущей профессии и лучшей подготовки к различным видам практической деятельности; в/ полноценной подготовки к продолжению образования в высшей школе.

В 60-е годы широкое распространение получил термин "дифференциация". Его стали применять для обозначения как фуркации старшего звена средней общеобразовательной школы, так и индивидуализации обучения по-разному подготовленных школьников внутри одного класса. В одной из работ того времени находим такое, например, утверждение: "Применение дифференцированного обучения — ещё один, очень важный практический шаг в деле совершенствования методов обучения школьников и в решении проблемы преодоления неуспеваемости и второгодничества" [13, с. 21].

Отметим, что в публикациях 60-х годов приоритет отдавался определению способов обучения школьников с низким уровнем подготовки. Во многих работах содержалась мысль о необходимости добиваться отстающими и средними учащимися овладения материалом на более высоком уровне. Характерно в этой связи такое высказывание: "Дифференцированное обучение направлено на то, чтобы постоянно и постепенно поднимать слабых до уровня средних, средних — до уровня сильных" [127, с. 318].

Ясно, однако, что не менее остро стоял вопрос, как обеспечивать продвижение учащихся, успешно усваивающих материал. Однако этой проблеме уделяли внимания значительно меньше, чем следовало. Это дало основание А.М.Арсеньеву констатировать, что наибольшее развитие в практике работы школы и в педагогической литературе получило предупреждение и преодоление неуспеваемости, отставания, второгодничества. Педагог призвал "восстановить всесторонний характер индивидуализации обучения" [2, с. 78], проводить более основательную работу с учащимися, успешно занимающимися, обнаруживающими интерес к тому или иному предмету.

В последующие годы стали различать внутреннюю и внешнюю дифференциацию. Было определено, что при внутренней дифференциации "учёт индивидуальных особенностей учащихся производится в условиях работы учителей в обычных классах" [125, с. 252]. При внешней — "для учёта индивидуальных особенностей учащихся последние объединяются в специальные дифференцированные учебные группы" [125, с. 252]. При этом отмечалось, что индивидуальные особенности учащихся младших классов можно учитывать в условиях внутренней дифференциации, а в старших классах целесообразна внешне выраженная форма дифференци-

ции по интересам учащихся и по проектируемой профессии во взрослой жизни [125, с. 264-- 265]. Предлагались три формы дифференциации: факультативные занятия, по выбору учащихся, классы с углублённым изучением предметов и специализированные школы. Среди факторов, определяющих педагогическую целесообразность дифференциации в старших классах средней школы, назывались следующие: необходимость создать благоприятные условия для максимального развития задатков и способностей одарённых учащихся; стремление ликвидировать перегрузку учащихся; обеспечить их профессиональную ориентацию [125, с. 272].

Б.П.Есипов необходимость дифференциации в содержании образования на старшей ступени средней школы обосновывал тем объективным фактом, что "уже в восьмилетней школе осуществляется выявление склонностей и интересов учащихся к тем или иным областям науки и труда, их профессиональная ориентация" [34, с. 116]. В этой связи признавалось целесообразным учащимся 9-10 классов дать возможность "уделить сравнительно больше времени на овладение знаниями, отвечающими их склонностям и интересам и намечающимся в их жизни перспективам" [34, с. 116]. Дифференциация в содержании среднего образования выражалась, таким образом, в том, что "в учебных планах и программах для 9-10 классов, кроме обязательной для всех учащихся общей части, предусматривается и часть специальная" [34, с. 116]. Отмечалось, что "дифференциация в обучении есть один из путей преодоления перегрузки учащихся, так как она предполагает некоторое сокращение программы по непрофилирующим для данного отделения предметам". Утверждалось также, что "дифференциация создаёт благоприятные условия для развития учащихся в соответствии с их индивидуальными склонностями, интересами и способностями" [34, с. 117].

Среди путей осуществления дифференциации Б.П.Есипов называл: организацию отделений внутри одной школы; установление специального профиля отдельной школы; изучение факультативных учебных предметов по выбору учащихся.

При всём разнообразии содержащихся в различных работах формулировок, определяющих сущность дифференцированного обучения, все они объединяются одним семантическим компонентом: в условиях дифференциации учитываются индивидуальные особенности учащихся. В предыдущем разделе мы говорили о том, что перечни учитываемых свойств, предлагаемые в различных исследованиях, не совпадают.

Представим некоторые из формулировок, отражающих понимание неко-

торами авторами сущности дифференцированного обучения. Так, под дифференцированным обучением применительно к общеобразовательной школе понимали "разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы" [90, с. 760]. При этом отмечалось, что связь обучения с трудом, "являясь ведущим началом учебно-воспитательного процесса, оказывает определённое влияние на изменение содержания отдельных общеобразовательных предметов, на расширение и углубление учебного материала, который необходим как научная основа производственного обучения" [90, с. 760]. Указывалось на существование нескольких проектов построения системы дифференцированного обучения в советской школе: по научно-теоретическим отделениям, по научно-техническим направлениям производственной подготовки учащихся, в форме дополнительных занятий по выбору [90, с. 761].

Дифференцированное обучение определялось как "такая организация учебного процесса, при которой в условиях коллективной формы занятий и в рамках общих задач и содержания обучения осуществляется выбор способов, приёмов и темпа обучения учащихся в зависимости от их индивидуальных различий и уровня способности к учению" [13, с. 9]. В другой работе "дифференцированное обучение рассматривается как целостный процесс подготовки личности к жизни с учётом её интересов, способностей, склонностей и возможностей, процесс, в котором учитель и ученик выступают равноправными, заинтересованными и активными участниками" [74, с. 52]. В третьей работе дифференциация понимается как "проявление индивидуализации обучения, условие гуманизации педагогического процесса, одно из средств всестороннего развития личности" [65, с. 61]. Другой автор под дифференцированным обучением мыслит "такой процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию" [121, с. 7]. Этот же автор замечает также, что "дифференцированное обучение на уроке является конкретным воплощением идеи индивидуализации обучения на уроке в повседневную практику работы" [121, с. 7].

М.С.Клевеченя полагает, что дифференцированное обучение — это "система образования, обеспечивающая развитие личности каждого школьника с учётом его возможностей, интересов, склонностей, и способностей" [46, с. 5]. По мнению А.И.Кочетова, "дифференциация в обучении возникает как естественный переход от простого к сложному,

при котором изменяются цели и содержание обучения, его функции и связи" [52, с. 6]. Дифференцированное обучение предполагает интеграцию образования, "то есть объединение узких профилирующих учебных дисциплин в блоки знаний, комплексы наук" и его специализацию, то есть выделение "ведущего направления образования" [52, с. 6].

З.И.Калмыкова и И.Э.Унт, давая свои определения, исходят из организационно-формальных особенностей дифференцированного обучения. Так, первая из названных авторов под дифференциацией понимает "создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учёт тех или иных психических особенностей школьников" [39, с. 34], а вторая — "учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам" [116, с. 8]. Вместо термина "внешняя дифференциация" Унт употребляет термин "дифференциация", а вместо термина внутренняя дифференциация — внутриклассная /групповая/ индивидуализация.

Ю.К.Бабанский рассматривает дифференцированное обучение как один из способов оптимизации учебно-воспитательного процесса, заключающийся в выборе "таких организационных форм, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи за отведённое время" [5, с. 245]. Конкретизируя трактовку этого способа оптимизации, он пишет о необходимости "осуществления не только общеклассного, но и дифференцированного и индивидуального подхода к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим ученикам" [5, с.245]. Далее Бабанский отмечает, что "при дифференциации обучения основное внимание надо уделять не столько уменьшению сложности заданий для слабоуспевающих школьников, сколько дифференциации помощи им при выполнении одинаковых для всего класса учебных заданий. Это позволит предупредить появление пробелов в знаниях, умениях и навыках" [5, с. 246].

В другом крупном издании дифференциация рассматривается как один из современных подходов к процессу обучения [88, с. 289]. В качестве самой массовой формы дифференцированного обучения называется "самостоятельная работа учащихся в классе с использованием различных вариантов заданий, которые могут определяться для различных, сходных групп учителем, а могут избираться и самими учениками" [88, с. 289]. Подчёркивается также, что в условиях дифференцированного подхода к процессу обучения предусматривается "обязатель-

ное прохождение общей программы каждым учеником", дифференцированные же задания /для слабых, средних, сильных учащихся/ обеспечивают "предупреждение и устранение пробелов в успеваемости /выравнивание знаний и подтягивание всех к более высокому уровню овладения знаниями/; углубление и расширение знаний, формирование индивидуальных способностей, индивидуального стиля учения, удовлетворение разносторонних запросов" [88, с. 290].

Р.Б.Вендровская и Н.М.Шахмаев полагают, что дифференциация обучения — это "форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности" [15, с. 276].

Следует отметить, что наряду с термином "дифференцированное обучение" в дидактической литературе встречаются и другие: "дифференцированный подход в обучении", "дифференциация обучения", "дифференциация учебной работы". Их точного разграничения исследователи в большинстве своём не дают. Е.С.Рабунский, правда, попытался сделать это. Так, термин "дифференцированный подход в обучении" он понимает как "дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы, например, по интересам, успеваемости и пр.", как "необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода" [102, с. 18]. Термины "дифференциация обучения" и "дифференциация учебной работы" представляются ему синонимичными. Они обозначают "реализацию дифференцированного подхода в обучении, нацеливают на борьбу против ориентации исключительно на учебный класс" [102, с. 18].

И.М.Чередов также разграничивает понятия "дифференцированный подход" и "дифференцированное обучение". По его мнению, дифференцированный подход "определяется педагогической интуицией учителя в связи с реализацией принципа индивидуализации обучения, он является конкретным показателем его педагогического мастерства" [121, с. 10]. Дифференцированное обучение представляет собой "форму реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроке в соответствии с требованиями психолого-педагогической науки, определившей своеобразие учебной деятельности разных типологических групп школьников" [121, с. 10-11].

По мнению Н.Г.Казанского и Г.С.Назаровой, дифференциация обучения "предполагает организацию школ и классов с углублённым теоретическим и практическим изучением отдельных учебных предметов по выбору учащихся в соответствии с их интересами и способностями при

сохранении общей программы" [38, с. 192]. Дифференциация же учебной работы предусматривает "организацию этой работы соответственно группам учащихся, отличающихся одними и теми же более или менее устойчивыми индивидуальными особенностями" [38, с. 192]. При этом авторы отмечают, что "такая организация учебной работы на уроке позволяет каждому ученику заниматься разрешением посильной для него задачи и тем самым создаёт оптимальные условия для развития каждого ученика и овладения им знаниями, умениями и навыками" [38, с. 192].

Н.Г.Казанский и Т.С.Назарова рассматривают дифференциацию учебной работы как одну из дидактических основ построения учебного процесса на уроке. Под дидактическими основами они понимают "те положения, которые обусловлены задачами, стоящими перед школой на данном этапе развития общества, а также психологическими закономерностями овладения знаниями" [38, с. 176]. По их мнению, "дифференциация учебной работы осуществляется не на каждом уроке", "возможность её проведения определяется темой, целью и содержанием урока, а также состоянием навыков самостоятельной работы" [38, с. 193]. Авторы отмечают, что "наибольшие возможности для дифференциации учебной работы имеются при закреплении и повторении учебного материала, когда учащиеся выполняют различного рода самостоятельные работы" [38, с. 193]. Подчеркивается, что "дифференциация самостоятельной работы учащихся на уроке не означает различный объём заданий, предлагаемых отдельным группам учащихся". Главное — различный характер заданий, которые "могут отличаться друг от друга степенью самостоятельности умственных действий, необходимых для выполнения предложенных заданий, сложностью содержания работы, методикой предъявления задания и т.д." [38, с. 193].

В настоящее время в связи с проведением профилизации старшего звена средней школы возникла необходимость в разграничении этой формы дифференциации и другой, давно существующей в практике школы, обеспечивающей углублённое теоретическое и практическое изучение предметов. В одной из работ находим, что "различие профильного и углублённого изучения лежит в основном в степени специализации", а следовательно, в "глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников". Углублённое изучение предоставляет такой уровень подготовленности, который позволяет "достичь высоких результатов и вместе с тем ограничивает число учащихся". Профильное

обучение мыслится как "более демократичная и широкая форма фуркации школы на старшей ступени". На профилирующие предметы отводится "существенная доля общей учебной нагрузки", им уделяется "преимущественное внимание". Отмечается при этом, что профильное обучение как форма фуркации обеспечивает полноценное общее среднее образование. Тем самым реализуется принцип, согласно которому "на каждой ступени обучения должно быть представлено содержание образования, отвечающее необходимости познания основных элементов культуры" [68, с. 43].

Следует отметить, что в большинстве работ, принадлежащих как практическим, так и научным работникам, чёткого разграничения понятий "профильное изучение" и "углублённое изучение" не прослеживается. Нередко можно читать такие фразы: "углублённо изучаются такие профильные предметы", "профильные классы созданы для углублённого изучения таких-то предметов" и т.д. Всё это свидетельствует о пока ещё не достаточной прояснённости значений обоих понятий, что можно, по-видимому, объяснить сходством тех явлений, которые они обозначают.

Анализ содержащихся во многих работах формулировок целей дифференцированного обучения, показывает, что общим смысловым компонентом в них является следующий: обеспечение устойчивого продвижения каждого учащегося в наиболее приемлемых для него условиях. В этой связи к задачам дифференцированного обучения относят: предупреждение возможного отставания и ликвидация пробелов в знаниях, приобретённых ранее; обеспечение темпа прохождения материала, оптимального для учащихся с различной подготовкой; развитие самостоятельности учащихся в решении учебных задач; пробуждение и развитие интереса к предмету и на этой основе проведение профессиональной подготовки школьников.

Дифференцированное обучение может быть направлено не только на обеспечение академических успехов школьников, но и на их личностное развитие, формирование индивидуальности [17]. Как полагает Н.Н.Верцинская, зная основные структурные компоненты индивидуальности, учитывая, что "каждый из этих компонентов в различном возрастном периоде приобретает определённую динамическую нагрузку, выступая определяющим, главным", педагог "сможет творчески и качественно организовать дифференцированное обучение, направленное на развитие личности на уровне индивидуальности" [17, с. 16].

В заключение отметим, что отношение к осуществлению дифференцированного обучения в школе не всегда было однозначным. Так, проводившиеся на рубеже 50-60-х годов эксперименты по фуркации породили poleмику из-за опасений, что подобные нововведения приведут к снижению уровня общеобразовательной подготовки школьников [60], [61], [105]. Среди аргументов в пользу дифференциации назывались такие: многонациональный состав государства, необходимость формирования общего и политехнического образования с учётом различных видов производительного труда, в котором участвуют старшеклассники, неодинаковые интересы и склонности учащихся. Отмечалось, что "дифференциация допустима лишь при условии, что проводится она не за счёт ущемления объёма знаний по другим учебным предметам, необходимых каждому образованному человеку независимо от его индивидуальных вкусов и будущей профессии" [109, с. 90].

М.А.Мельников признавал, что "выделение и усиление профилирующих предметов в учебном процессе школ с производственным обучением возможно лишь при условии некоторой перестройки учебного плана" [62, с.37]. Предполагавшиеся изменения не затрагивали состава, соотношения учебных предметов, сроков обучения, недельной нагрузки учащихся. Выделение ведущих предметов планировалось за счёт некоторого сокращения времени на изучение отдельных предметов в связи с усовершенствованием методов обучения, а также увеличения доли самостоятельных работ школьников, рационализации учёта знаний и повторения [62, с.38].

Подвергалась сомнению целесообразность дифференциации из-за того, что для её осуществления детей необходимо делить на группы в зависимости от уровня их подготовки. "Хотя учитель и скрывает, что каждый из них относится по способностям к слабым или сильным, дети узнают об этом и привыкают к мысли считать себя, допустим, малоспособными или неспособными" [6, с. 126]. В то же время Н.Г.Казанский и Т.С.Назарова не видели в этом никаких препятствий для осуществления дифференциации, полагая, что деление класса носит временный и условный характер. Они высказывались за создание возможностей для взаимодействия учащихся различных групп, чему, на их взгляд, содействует регулярное использование в оптимальных сочетаниях фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы [38, с. 194].

В настоящее время, насколько нам известно, принципиальных возражений против дифференциации нет. Это свидетельствует о признании обществом её целесообразности и диктует необходимость в дальнейших исследованиях, нацеленных на совершенствование школьного образования посредством дифференциации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. / Общ. ред. А.И.Доватура.-- М.: Мысль, 1983.-- Т. 4.-- 830 с.
2. Арсеньев А.М. Факультативные занятия в школе // Советская педагогика.-- 1968.-- №8.-- С. 76-- 87.
3. Асвета I педагогичная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / Пад ред. М.А.Лазарука I Інш.-- Мінск: Нар. асвета, 1985.-- 464 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы.-- М.: Просвещение, 1982.-- 192 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация обучения в современной школе // Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского.-- М., 1983.-- С. 237--253.
6. Баранов С.П. Сущность процесса обучения.-- М.: Просвещение, 1981.-- 143 с.
7. Без второгодников: Опыт школ Ростовской области: Сб. ст. / Под ред. Н.С.Рождественского и В.А.Кустаревой.-- М.: Просвещение, 1964.-- 148 с.
8. Блонский П.П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Избр. пед. и психол. соч. : В 2-х т. / Под ред. А.В.Петровского.-- М., 1979.-- Т. I.-- С. 165--180.
9. Богданович А.Е. Школьная страда // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К.Дорошевич, М.С.Мятецкий, П.С.Солнцев.-- М., 1986.-- С. 235-- 237.
10. Боров Ю.Б. Эстетика.-- 2-е изд.-- М.: Политиздат, 1975.-- 399 с.
11. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика.-- 1965.-- №7.-- С. 70-- 83.
12. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Советская педагогика.-- 1966.-- №7.-- С. 56-- 63.
13. Бутузов И.Д. Дифференцированное обучение -- важное дидактическое средство эффективного обучения школьников : Автореф. дис. ... канд. пед. наук.-- М., 1938.-- 30 с.
14. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения // Избр. пед. соч. / Сост. Л.Н.Литвин, Н.Т.Вритаева.-- М., 1987.-- С. 269-- 323.
15. Вендровская Р.В., Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения //