

ГУТРОВА Юлия Владимировна

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННО-ГРУППОВАЯ
ФОРМА РАБОТЫ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования



АВТОРЕФЕРАТ

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

2002

Работа выполнена в Челябинском государственном педагогическом университете

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

доктор педагогических наук, профессор
Аменд Александр Филиппович

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ОППОНЕНТЫ:

доктор педагогических наук, профессор
Моисеева Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Дудина Марина Михайловна

ВЕДУЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ:

Башкирский государственный педагогический университет

Защита состоится 7 марта 2002 г. в 10.00 ч. в ауд.0-302 на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 -общая педагогика, история педагогики и образования в Российском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машино-

Общая характеристика исследования

Актуальность исследования. Во всем мире образование рассматривается как ключевой фактор стабильности и развития общества.

Обновление и развитие образования связано с повышением его качества, которое, в свою очередь, определяет качество жизни человека и общества.

Общей основой современной стратегии развития образования является гуманистическая концепция, суть которой состоит в безоговорочном признании человека как высшей ценности, приоритета его прав на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов. Для гуманистической системы ценностей характерен приоритет воспитательных целей над целями обучения, что соответствует глубинным истокам отечественной педагогической культуры, для которой «строительство» нравственного стержня человека во все века было значительно важнее, чем некая сумма его знаний.

На современном этапе осмысление этих представлений осуществляется в ходе разработки Национальной доктрины и Федеральной программы развития образования на 2000 – 2005 гг., которые задают направление государственной образовательной политики в области образования.

Обновление содержания образования осуществляется в условиях децентрализации управления, широкой автономизации образовательных учреждений, развития вариативности образования и дифференциации обучения, повышения интереса педагогов-практиков к исследовательской, экспериментальной деятельности.

Позитивные в целом процессы в настоящее время имеют и негативные последствия: нарушение сбалансированности содержания образования, перегрузка учащихся, снижение уровня их подготовки. В учебном процессе массовой школы сохраняются противоречия между фронтальными формами обучения и сугубо индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого ученика, между дифференциацией обучения и единообразием содержания и технологий обучения, между преобладающим объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером учения.

Одним из важных направлений в воспитании и обучении является разработка и внедрение новых педагогических технологий, основным признаком которых можно считать адаптивность всех элементов педагогической системы, а именно целей, содержания, методов, средств, форм организации познавательной деятельности учащихся, прогнозов соответствия результатов обучения требованиям гуманистической школы. В связи с этим все большую популярность приобретают апробированные технологии авторских школ: "Школа диалога культур" В.С. Библера, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и другие, для которых характерны совместные формы учебной деятельности, коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение учащихся, которые приобретают черты субъекта по мере перехода от сотрудничества с взрослым к сотрудничеству со сверстниками. В данном случае технологии обу-

чения предполагают сочетание разных способов взаимодействия школьников на учебных занятиях, в основе которых лежит собственная учебная деятельность учащихся, индивидуальное приобретение и усвоение знаний.

Рассматривая обучение как внутренне необходимый и всеобщий момент развития личности, Л.С. Выготский доказывает, что именно оно будет источником развития, если построение его основывается на процессе общения в форме сотрудничества учащегося с взрослым и товарищами.

В свете вышеизложенного мы считаем, что повысить качество обучения школьников возможно путем организации дифференцированно-групповой формы работы, характеризующейся учебной деятельностью учащихся на основе учебного сотрудничества в малых группах с учетом учебных возможностей и степени обученности школьников по предмету.

Фундаментальной методологической базой изучения проблем младшего школьного возраста служат труды известных российских психологов и педагогов Л.И. Божович, Г.И. Вергелес, А.К. Марковой и др.

Проблема социального становления личности всесторонне рассмотрена в исследованиях А.С. Белкина, Г.Е. Зборовского, Р.А. Литвак, Л.В. Моисеевой и др.

Глубокий подход к исследованию проблемы организации обучения характеризует труды Р.Б. Вендровской, В.К. Дьяченко, Э. А. Красновского, и др.

Теоретическому обоснованию различных форм обучения, их сочетания посвящены работы П.П. Блонского, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др.

Исследованием организации дифференцированно-групповой формы работы в образовательном процессе занимаются следующие ученые: Х.Й. Лийметс, А.Н. Лобко-Лобановская, И.М. Чередов.

В современных психолого-педагогических исследованиях проанализированы закономерности формирования различных психических функций в совместной учебной деятельности (Т.А. Матис, Ю.А. Полуянов, Г.А. Цукерман); особенности личностного развития в зависимости от групповых и коллективных форм учебной работы (Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, А.В. Петровский); продуктивность совместной учебной деятельности (М.Д. Виноградова, В.Я. Ляудис, В.В. Рубцов, В.П. Тарантей и др.).

Теоретическую базу исследования проблемы учебного взаимодействия заложили такие ученые, как Г.А. Китайгородская, Н.Н. Обозова, В.В. и др.

Проблема дифференциации обучения нашла широкое отражение в педагогической литературе, в частности в трудах педагогов А.А. Бударного, Н.А. Менчинской, Е.С. Рабунского, И. Унт и др.

Отдельные аспекты формирования системы качественного образования рассматривались в работах Ю.К. Бабанского, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.М. Поташника и др.

Различные аспекты системного подхода к построению учебно-воспитательного процесса освещены в работах Ю.К. Бабанского, Ю.А. Конаржевского, Н.И. Монахова, М.М. Поташника и др.

В названных научных исследованиях отражается реальное многообразие научных идей и практических подходов к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, однако организационные формы обучения на основе учебного сотрудничества учащихся в малых группах с учетом их учебных возможностей и степени обученности не рассматриваются.

Современная ситуация в теории и практике образования характеризуется **противоречиями** между:

- демократическими изменениями, происходящими в сфере образования, и недостаточной разработанностью социально-педагогических условий, повышающих эффективность этого процесса;

- необходимостью развития творческой, саморазвивающейся личности школьника, обладающего полным объемом знаний, умений, навыков, с одной стороны, и стереотипами в системе среднего общего образования, с другой стороны;

- необходимостью объективной оценки качества обучения учащихся и фактическим состоянием технологии измерения и оценивания результатов образовательного процесса;

- социальной значимостью обучения деловому сотрудничеству школьников в малых группах и недостаточным взаимодействием учащихся при объяснительно-иллюстративном способе преподавания в общеобразовательной школе;

- значительным развивающим потенциалом дифференцированно-групповой формы работы, повышающей качество обучения школьников, и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения данного процесса.

На основании выделенных противоречий, а также в результате анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы общеобразовательной школы была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в недостаточности разработанности научно обоснованных подходов к организации дифференцированно-групповой формы работы в общеобразовательной школе, способствующей повышению качества обучения школьников.

Вышеизложенное обусловило выбор **темы исследования**: "Дифференцированно-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников".

Цель диссертационного исследования: разработка и реализация структурно-функциональной модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, влияющей на повышение качества обучения школьников, и выявление комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Объект исследования: образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования: организация дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, способствующей повышению качества обучения школьников.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что качество обучения школьников значительно повысится, если:

- используется системный и личностно-деятельностный подход как теоретико-методологическая база организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе;

- разработана структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, основанной на учебном сотрудничестве школьников в малых группах и дифференцированном подходе к организации учебной деятельности учащихся, что находит отражение в основных компонентах и функциях модели, ее открытости, системности, динамичности, гибкости;

- выявлен, обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе:

- а) организация учебного сотрудничества младших школьников в малых группах;

- б) применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами;

- в) сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работы.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы исследования в педагогической теории и практике.

2. Уточнить и конкретизировать основополагающее понятие проблемы исследования: «дифференцированно-групповая форма работы в начальной школе».

3. На основе системного и личностно-деятельностного подходов разработать структурно-функциональную модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, обеспечивающую повышение качества обучения школьников.

4. Выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе.

5. Разработать методические рекомендации для учителей начальных классов по организации дифференцированно-групповой формы работы учащихся.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские положения о системном подходе к анализу явлений и процессов; о ведущей роли деятельности в процессе формирования и развития личности; о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений.

В значительной степени исследование опирается на теорию целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.); теорию системного подхода (В.Г. Афанасьев, Г.Н.Сериков, Э.Г. Юдин и др.); концепцию учебной деятельности и теорию возрастной периодизации психического развития (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); теорию поэтапного развития ум-

ственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); теорию моделирования (С.И. Архангельский, В.И. Михеев, В.А. Штофф и др.); на идеи дифференциации и индивидуализации обучения (А.М. Баскаков, В.В. Монахов, И.Э. Унт и др.).

Важными для нашего исследования явились нормативные документы в области образования (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации), концептуальные положения о содержании общего образования (В.В. Краевский).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические (логико-исторический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований); праксиологические (обобщение эффективного педагогического опыта деятельности общеобразовательных учреждений); диагностические (анкетирование и др.); педагогический эксперимент; эмпирические (прямое и косвенное наблюдение); прогностические (экспертная оценка, самооценка и др.); аналитические (анализ результатов эксперимента; системный анализ). Математические и статистические методы позволили оценить результаты констатирующего и формирующего экспериментов на различных этапах исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились муниципальные общеобразовательные учреждения № 95, 18 г. Челябинска.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определены теоретико-методологические подходы к организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе: системный и личностно-деятельностный;
- разработана и реализована структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, основанной на учебном сотрудничестве школьников в малых группах и дифференцированном подходе к организации учебной деятельности учащихся, что находит отражение в основных компонентах и функциях модели, ее открытости, системности, динамичности, гибкости;
- выявлен, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе:
 - а) организация учебного сотрудничества младших школьников в малых группах;
 - б) применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами;
 - в) сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- получила дальнейшее развитие проблема организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе,

• на основе анализа психолого-педагогической литературы уточнена и конкретизирована сущность основополагающего понятия проблемы исследования: "дифференцированно-групповая форма работы в начальной школе".

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработано методическое обеспечение модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе. Материалы настоящего исследования могут быть использованы в массовой практике работы с младшими школьниками, а также в системе повышения квалификации работников народного образования.

Основные этапы исследования

Первый этап (1996 - 1998) - теоретико-поисковый – включал изучение проблемы в педагогической теории и практике школы, анализировалась философская, психолого-педагогическая литература, диссертационные исследования, проводился анализ существующих подходов к исследуемой проблеме, что позволило сформулировать исходные позиции данной работы. Проанализирован педагогический опыт работы коллективов школ по проблеме исследования, разработан ее понятийный аппарат и определена рабочая гипотеза.

На втором этапе (1998 - 2001) – опытно-экспериментальном – обобщались полученные в ходе первой части эксперимента данные, уточнялись основные положения исследования, осуществлялся поиск новых концептуальных подходов к исследованию проблемы. Проводился формирующий этап эксперимента, в ходе которого осуществлялась апробация разработанной структурно-функциональной модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе и проверялись выявленные педагогические условия ее эффективного функционирования и развития.

Третий этап (2001-2002) – обобщающий – был посвящен обобщению, систематизации, качественному анализу и описанию результатов экспериментальной работы. На данном этапе осуществлялась теоретическая интерпретация, корректировка основных положений и выводов исследования. Определялась практическая значимость изыскания, разрабатывались методические рекомендации. Результаты исследования внедрялись в практику работы начальной школы. Оформлялось диссертационное исследование.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе педагогической деятельности в качестве учителя начальных классов в общеобразовательном учреждении № 95 (1998-2002), на открытых уроках для директоров школ, завучей, руководителей методических объединений. Основные аспекты исследуемых в диссертации проблем доложены и обсуждены на методических семинарах кафедры педагогики, психологии и предметных методик в Челябинском государственном педагогическом университете, материалы были представлены на районном и областном конкурсе учителей (2000), а также на областных и городских конференциях по вопросам среднего образования.

Достоверность полученных результатов и обоснованность выводов обеспечивается методологией исходных теоретических положений, ретроспективным анализом и использованием современных достижений психолого-

педагогической науки, выбором и реализацией комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования, воспроизводимостью его результатов и репрезентативностью полученных экспериментальных данных, проверкой результатов исследования на различных этапах эксперимента, количественным и качественным их анализом, подтверждением выдвинутой гипотезы исследования его результатами, обработкой результатов экспериментальной работы методами математической статистики с использованием вычислительной техники.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, основанная на учебном сотрудничестве школьников в малых группах и дифференцированном подходе к организации учебной деятельности учащихся, что находит отражение в основных компонентах и функциях модели, ее открытости, системности, динамичности, гибкости.

2. Комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе:

а) организация учебного сотрудничества младших школьников в малых группах;

б) применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами;

в) сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работы.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (200 наименований) и приложений.

Основное содержание диссертации

Во введении обоснован выбор темы исследования, ее актуальность, определены цель, объект и предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи, описаны этапы и методы исследования. Представлены положения, выносимые на защиту, а также обоснование новизны, теоретической и практической значимости работы. Приведены данные об апробации результатов исследования.

В первой главе "Дидактический анализ проблемы организации дифференцированно-групповой формы работы в обучении учащихся начальной школы" анализируются различные подходы к проблеме повышения эффективности обучения и обосновывается системный и личностно-деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия, определены ключевые понятия исследования, разработана структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, ориентированная на повышение качества обучения младших школьников, выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной модели.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе позволил проанализировать различные взгляды ученых на данную проблему, выявить разработанные аспекты исследуемой проблемы, определить те, которые изучены недостаточно.

Отправной точкой нашего исследования явилось определение сущности и особенностей организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе. Решая эту проблему, мы рассмотрели особенности развития школы и педагогической науки, которые оказали влияние на использование дифференцированно-групповой формы обучения в настоящее время.

Определяя особенности организации дифференцированно-групповой формы работы, мы опирались на современные научные подходы к проблеме общения школьников на основе субъект-субъектных отношений, которая раскрывается в исследованиях Л.С. Выготского, Г.А. Цукерман и др. С этих позиций в исследовании рассмотрены основные компоненты понятий «взаимодействие», «малая группа».

В основу обучения с применением дифференцированно-групповой формы работы положены теоретические разработки В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их последователей. В русле данного подхода считается возможным говорить о взаимодействии только в том случае, если в нем присутствует содержательное сотрудничество, то есть сопоставление и обмен способами предметных преобразований, распределение способов между участниками деятельности.

Описание и характеристики малых групп довольно подробно представлены в отечественной социальной психологии (Г.М. Андреева, А.В. Петровский и др.). Опираясь на эти исследования, мы определяем форму организации обучения учащихся в малых группах как способ организации совместной деятельности учащихся на уроке при опосредованном руководстве и сотрудничестве с учителем, когда взаимодействие между учителем и учениками осуществляется по принципу "учитель - группа сотрудничающих между собой учащихся".

Изучение проблемы организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе потребовало рассмотреть следующие дефиниции: "групповая форма работы", "дифференциация", "дифференцированно-групповая форма работы".

Определяя понятие "групповая форма работы", мы разделяем мнение Х.Й. Лийметса, отмечающего в качестве основных его признаков «непосредственное взаимодействие между учащимися» и «совместную согласованную деятельность». Исследователи к основным признакам групповой формы работы относят объединение учащихся в группы; распределение среди членов группы поручений при выполнении общего задания; сотрудничество (взаимопомощь, поддержка, совместное обсуждение и др.)

В нашем исследовании организация совместного учебного сотрудничества младших школьников предполагает учет учебных возможностей учащихся и степень их обученности, то есть реализуется дифференцированный подход. По мнению А.Н. Лобко-Лобановской, дифференцированное обучение в ходе совме-

стной учебной деятельности школьников в малых группах с учетом их индивидуально-психологических особенностей выступает не только как способ обучения, но и как способ направленного формирования личности.

Под дифференцированным подходом мы понимаем такую организацию учебного процесса, которая построена на педагогических технологиях, учитывающих как индивидуальные различия обучаемых, так и преобладающие особенности групп.

Понятие "дифференцированно-групповая форма работы" мы рассматриваем на основе системного и личностно-деятельностного подходов. Это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог руководит познавательной деятельностью малых групп учащихся на основе учебного сотрудничества, с учетом учебных возможностей и степени обученности школьников по предметам, использует средства и методы работы, создающие благоприятные условия для достижения всеми учащимися уровня успеваемости, воспитанности и развития, соответствующего их реальным учебным возможностям.

Данное определение отражает основные признаки дифференцированно-групповой формы работы: способ организации учащихся – малые группы; специфика взаимодействия учителя и учащихся - учитель- группа сотрудничающих учеников; учитель руководит работой каждого ученика опосредованно: через задание, которое он предлагает группам, памятки, регулирующие деятельность учащихся; взаимодействие между учащимися представлено их совместной деятельностью. Организуя данную форму учебной деятельности, учитель ориентируется на степень обученности в данной области знания и ранее приобретенный опыт учащихся, их учебные возможности.

Преимуществом дифференцированно-групповой формы работы является, прежде всего, возможность демократического общения внутри группы, а также между учителем и учащимися.

Не умаляя преимуществ дифференцированно-групповой формы работы, мы констатируем, что она не является универсальной формой организации учебного процесса. Ее эффективность обусловлена точностью конкретной цели применения, выбором адекватного содержания учебного материала, особенностями общения между детьми, способами руководства этим процессом.

В нашем исследовании организация дифференцированно-групповой формы работы направлена на повышение качества обучения младших школьников.

Под качеством как общенаучной категорией понимается соответствие предмета как результата труда некоторым заданным стандартам. Качественное состояние объекта (субъекта) не является постоянным, оно меняется по мере появления новых свойств, источником которых является взаимодействие внутри объекта. Поэтому при исследовании качества объекты необходимо рассматривать в динамике. Качество обучения не есть что-то неизменное, поскольку основные его показатели зависят от процесса обучения, индивидуальных особенностей обучающихся и других факторов. Следовательно, применительно к сфере образования качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должна соответствовать "продукция" данной отрасли.

Анализ работ Д.Ш. Матроса, А.И. Суббето, Е.В. Яковлева и других авторов, посвященных проблеме качества образования, позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время не существует единого толкования понятия "качество образования" и не отработаны механизмы его измерения в учебном процессе. Большинство исследователей предлагают определять качество образования как соотношение цели и результата учебного процесса, меру достижения цели.

В нашем исследовании под качеством обучения младших школьников понимается степень достижения целей начального образования, которое выражается в степени обученности (соответствие стандартам начального образования), уровне сформированности учебной деятельности (отражает реальное развитие школьников) и уровне развития коммуникативных умений (личностные приобретения учащихся в ходе учебного процесса).

Решение любой исследовательской задачи предполагает выбор теоретико-методологической стратегии, в качестве которой может выступать методологический подход к исследованию. В настоящее время проблема эффективности обучения решается с позиций системно-структурного, программно-целевого, комплексного, оптимизационного, технологического и других подходов.

На основе системного и личностно-деятельностного подходов мы разработали модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, ориентированную на повышение качества обучения школьников. Теоретические подходы к моделированию процесса образования были рассмотрены А.А. Братко, В.А. Вениковым, П.П. Вояковым, И.Б. Новиковым и др.

Разработанная нами модель организации дифференцированно-групповой формы работы является, с одной стороны, идеальной мысленной моделью (то есть отражающей наше представление о данной подсистеме на теоретическом уровне); с другой - структурно-функциональной (смешанной) моделью.

Системный подход, составивший общенаучную основу нашего исследования, является одним из наиболее эффективных современных методов научного познания, поскольку предполагает междисциплинарный анализ любой проблемы с точки зрения общих закономерностей развития, адекватно конкретизируемых применительно к специфике конкретной задачи.

Модель организации дифференцированно-групповой формы работы с позиций системного подхода рассматривается нами как совокупность закономерных функционально связанных, относительно однородных элементов, составляющих определенную целостность. Системность позволяет выделить и обеспечить полноту компонентов, причастных к достижению цели, выявить связь и зависимости между компонентами, поскольку именно они преобразуют совокупность компонентов в систему, определить системообразующий признак (или основание), необходимое для объединения компонентов в систему. Как известно, у системы появляется новое качественное состояние, в нашем случае это повышение качества обучения младших школьников.

В представленной нами модели организации дифференцированно-групповой формы работы (рис. 1) в качестве системообразующих факторов выступают цели обучения и общество как носитель потребности в новой личности, которая

способна самостоятельно овладевать любым новым знанием через сформированные обобщенные способы действий.

Эта модель обуславливается двумя системообразующими факторами: потребностями общества в воспроизводстве новых производительных сил, в воспитании подрастающего поколения, а также формированием определяющих структуру личности младшего школьника психических новообразований (основ теоретического мышления, основ учебной деятельности и произвольности поведения).

Личностно-деятельностный подход в организации дифференцированно-групповой формы работы предполагает учет прошлого опыта, индивидуально-психологических особенностей младших школьников, учебных возможностей и уровня обученности учащихся. Это осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через общение с учеником.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании предопределил учебное сотрудничество обучающихся в процессе решения учебных задач, чтобы формировался коллективный субъект и был реализован принцип коммуникативности обучения. Этот подход означает принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися, что способствует развитию не только чувства компетентности и аффилиации как компонентов собственного достоинства, но в значительной мере и чувства уверенности в себе.

Разработанная нами структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой формы работы включает следующие структурные компоненты: целевой (оперативные, этапные, глобальные цели обучения), содержательный, деятельностный и функциональный (планирование, мотивация, организация, контроль, коммуникация).

Особенностями структурно-функциональной модели организации дифференцированно-групповой формы работы являются учебное сотрудничество школьников в малых группах и дифференцированный подход к организации учебной деятельности учащихся, что находит отражение в основных компонентах и функциях модели, ее открытости (возможность качественных изменений компонентов модели), динамичности (вариативность содержания учебного материала), гибкости (адаптация к индивидуальным особенностям обучаемых), системности (взаимосвязь между компонентами).

В исследовании мы доказали, что эффективность предложенной модели зависит от осуществления в учебно-воспитательном процессе определенного комплекса педагогических условий, под которыми мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер в организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, обеспечивающих повышение качества обучения младших школьников. При этом совокупность педагогических условий охватывает все стороны изучаемого явления и в то же время учитывает изменяющийся характер учебно-познавательной деятельности учащихся.

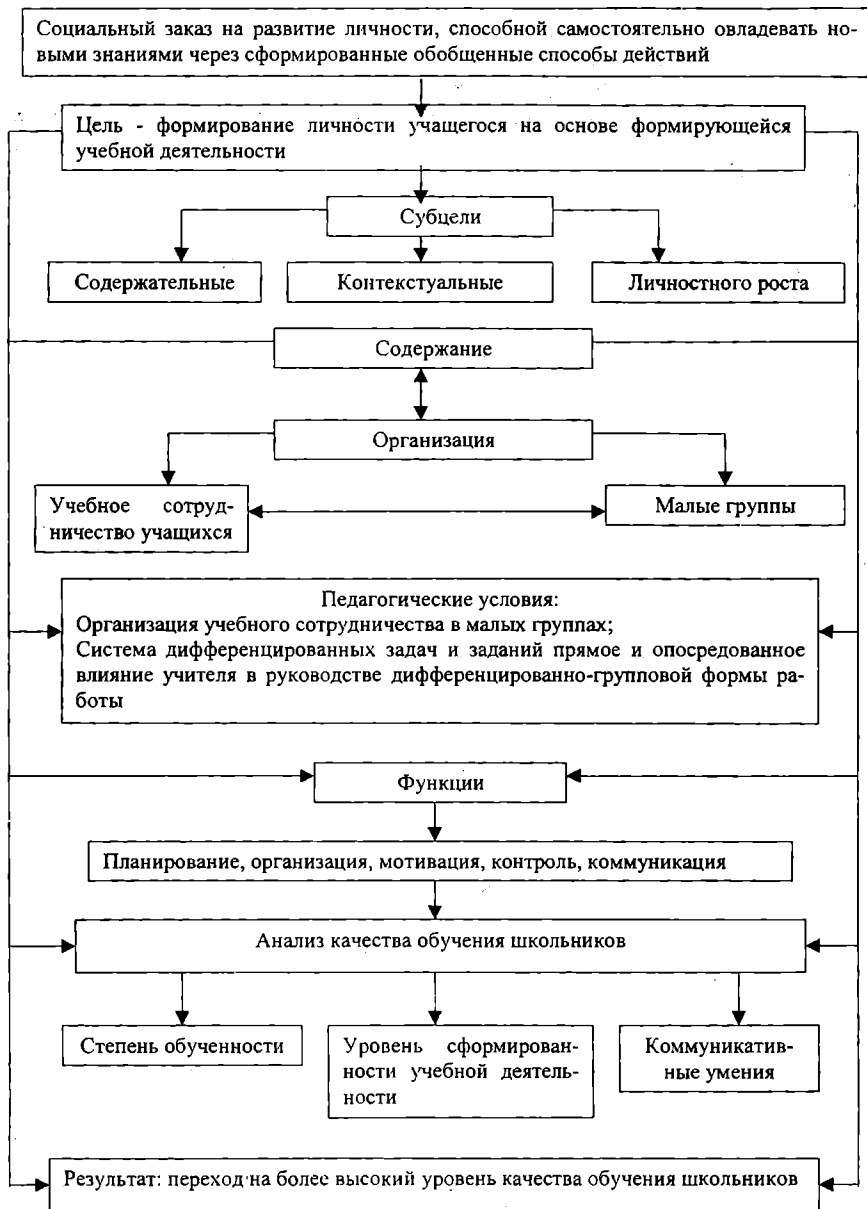


Рис.1. Модель организации дифференцированно-групповой формы работы

Выделенный нами комплекс условий соответствует компонентной структуре модели организации дифференцированно-групповой формы работы как процесса.

Системный и личностно-деятельностный подходы позволили нам выявить комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, обладающий признаками целостности, взаимообусловленности и взаимозависимости компонентов. В этот комплекс вошли: 1) организация учебного сотрудничества младших школьников в малых группах; 2) применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами; 3) сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работы.

Отметим, что исходным положением для выделения первого педагогического условия (организация учебного сотрудничества младших школьников в малых группах) является вывод Л.С. Выготского о том, что ход развития высших психических функций существенным образом связан с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания. При рассмотрении данного условия мы определили его приоритетные составляющие:

- необходимость анализа развертывающихся в малой группе процессов и отношений как многоуровневых и многомерных явлений;
- акцент на формирование новообразований внутри малой группы (групповых норм, целей, ценностей, решений) и изучение их влияния на соответствующие стороны индивидуального поведения;
- обязательное соотношение тех или иных индивидуальных особенностей членов группы и деятельностной характеристики группы в целом.

Второе условие – применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами - опирается на идеи М.А. Данилова, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого и др.

В основу критерия формирования малой группы была положена идея дифференцированного подхода к учащимся. Выбор критериев производился на основе идей А.А.Бударного, Н.А. Менчинской, Е.С. Рабунского и др.

Первый выделяемый нами критерий, по которому производится деление группы учащихся на малые группы, – степень обученности учащихся, под которой понимаются возможные и допустимые переходы индивидуума из состояния в состояние в процессе обучения. В ситуации овладения знаниями создаются такие условия, благодаря которым обучаемость «приходит в действие» и в каждый момент времени под ее влиянием происходит смена состояний индивидуума, меняется степень его обученности. Переход из одного психофизиологического состояния в другое эквивалентен изменению степени обученности.

Успешность овладения учебной деятельностью определяется индивидуальными возможностями младших школьников, которые отражаются в учебных возможностях учащихся. Поэтому второй критерий деления учащихся на малые группы - учебные возможности учащихся, под которыми понимается та состав-

ляющая возможностей личности школьника, которая обуславливает ее потенциал в области учебной деятельности.

На основании данных критериев мы предлагали учащимся в малых группах дифференцированные задачи и задания, которые соответствовали следующим требованиям: проблемность, дискуссионность, высокая степень трудности, делимость задания на части, постепенное усложнение материала, связь задания с пройденным материалом и жизненным опытом учащихся.

Основная цель дифференцированно-групповой формы работы состоит в том, чтобы ввести учащихся в определенную ситуацию и сориентировать их в этой ситуации. При этом в структуре учебно-познавательной ситуации действуют и внешние дидактические (учебный материал, способ его предъявления) и внутренние (установка, прошлый познавательный и практический опыт учащихся) факторы. Однако ведущей является задача, определяющая цель деятельности и предмет, на который она направлена. Деятельность по решению учебно-познавательных задач организуется как процесс разрешения заданных ситуаций через диалог с одноклассниками.

Третье педагогическое условие – сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работой – определялось в свете идей Р.Я. Гузмана, Е.Д. Маргулис и др.

Разрабатывая модель организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, мы учитывали положение теории управления умственной деятельностью учащихся о прямом и опосредованном влиянии на этот процесс. Прямой путь управления предполагает целенаправленное формирование различных структур умственных действий и проявляется в следующем: 1) умственная деятельность выделяется в качестве специального объекта управления; 2) одной из основных целей обучения является формирование умственных действий, структура которых выступает для учащихся как специальный объект познания; 3) управление строится так, что выполнение учащимися всех операций, включенных в структуру формирующего умственного действия, является строго обязательным.

Опосредованный путь управления умственной деятельностью осуществляется через содержание и методы обучения (Д.Н. Богоявленский, Л.В. Занков, Г.С. Костюк), причем важнейшим фактором является степень обобщения и абстракции учебного материала (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

В нашем исследовании использовалось сочетание прямого и опосредованного пути формирования у младших школьников умения выполнять дифференцированно-групповые задания. Регулируя содержательную и процессуальную сложность заданий, вводя их в учебный процесс в определенной последовательности, мы косвенно формировали у младших школьников опыт участия в дифференцированно-групповой форме работы, закрепляли умение ее планировать и выполнять, контролировать результат. Наряду с этим, мы использовали приемы прямого формирования операционных умений планировать дифференцированно-групповую работу, соотносить избранные способы выполнения с ее целью, содержанием, контролировать качество. Важность этого условия подтверждает

ся тем, что в перспективе при дифференцированно-групповой форме работе учитель управляет деятельностью малых групп с помощью их лидеров. Каждая из них выбирает свой темп работы, сотрудничество осуществляется членами групп.

Выявленные и апробированные нами педагогические условия обеспечивают эффективное функционирование модели организации дифференцированно-групповой формой работы в начальной школе.

Во второй главе исследования - "Опытно-экспериментальная работа по реализации модели организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе" - определены цели и задачи констатирующего и формирующего этапов эксперимента, проанализирована эффективность организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе с учетом выявленного и реализованного комплекса педагогических условий, обобщены результаты экспериментальной работы.

В задачи экспериментальной работы входила апробация модели организации дифференцированно-групповой формы работы на основе выделенного комплекса педагогических условий и определение качества обучения учащихся.

Целью констатирующего этапа эксперимента было определение исходного уровня качества обучения младших школьников.

Качество обучения младших школьников определяют следующие критерии: степень обученности младших школьников по предметам; уровень сформированности учебной деятельности; уровень развития коммуникативных умений.

Теоретическим обоснованием выделения данных критериев послужили идеи Б. Битинаса, В.М. Блинова, А.Н. Майорова и др.

Выделенные нами критерии позволяют оценивать достижения учащихся по степени их соответствия образовательному стандарту начального образования, определять реальный уровень развития школьников и зону их ближайшего развития.

Результаты констатирующего эксперимента обнаружили недостаточный уровень качества обучения младших школьников. Мы пришли к выводу, что в традиционной системе обучения, где основным способом организации обучения является фронтальная форма работы, рассчитанная на среднего ученика, без учета учебных возможностей "слабого" и "сильного" школьника, повышение качества обучения учащихся младших классов протекает неэффективно.

На формирующем этапе эксперимента проверялась эффективность разработанной нами модели организации дифференцированно-групповой формы работы и применяемых для ее успешной реализации комплекса педагогических условий.

Формирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях учебно-воспитательного процесса начальной школы как вариативный для различных групп с одинаковыми начальными параметрами.

В соответствии с целью этого этапа мы сформировали четыре экспериментальные группы (ЭГ), имевшие одинаковые начальные параметры, и одну контрольную (КГ).

Экспериментальные группы отличались ориентацией на различные педагогические условия.

В экспериментальной группе №1 был реализован комплекс педагогических условий; во второй группе (ЭГ-2) мы проверяли первое и третье педагогические условия; в третьей (ЭГ-3) - второе и третье условие, в четвертой группе (ЭГ-4) - первое и второе педагогические условия. В контрольной группе (КГ) мы применили отдельные элементы разработанной модели, но целенаправленно дифференцированно-групповая форма работы не проводилась.

Содержание формирующего эксперимента соответствовало шести этапам, последовательное выполнение которых определило логику введения дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе. Первый этап, подготовительный, имел целью научить младших школьников умениям делового сотрудничества в процессе знакомства с основными понятиями учебной деятельности; на втором этапе формировалось положительное отношение младших школьников к сотрудничеству в малых группах, демонстрировалось значение сотрудничества для результативного овладения учебной деятельностью; третий этап был посвящен формированию у учащихся совместных действий в парной работе, учебных действий как конкретных умений; четвертый этап был направлен на демонстрацию правильного взаимодействия в малой группе, формирование умений сотрудничать в малой группе; на пятом этапе происходило постепенное усложнение дифференцированно-групповой формы работы (объем, содержание заданий), налаживание межгруппового взаимодействия, обучение учащихся самостоятельным формам учебной деятельности; шестой, заключительный этап имел целью путем разнообразной, постепенно усложняющейся организации дифференцированно-групповой формы работы обеспечить функционирование учебных умений учащихся, наличие которых характеризует их как полноценных субъектов учебной деятельности.

На каждом этапе особенно важным является отбор учебного материала, благоприятного для усвоения при дифференцированно-групповой форме работы. При этом мы выявляем в нем такие содержательные стороны, которые способствуют объединению в малые группы и направлены на конечный результат работы, что имеет для учащихся особую общественную и личностную значимость.

Оценивая возможности содержания учебного материала для дифференцированно-групповой работы, мы учитывали: 1) организационные требования: а) учет возрастных особенностей познавательных процессов и коммуникативных особенностей учащихся первых – четвертых классов, б) дифференцированный подход к учащимся, в) наличие предпосылок для формирования опыта положительных взаимоотношений, г) уровень готовности учащихся к совместной деятельности, д) ограниченное время урока; 2) содержательные требования: а) необходимость постепенного усложнения материала для расширения и углубления представлений учащихся о явлениях окружающей действительности, совершенствования учебной деятельности, б) дискуссионность учебного материала, в) высокая степень трудности познавательной задачи, г) делимость задания на части.

Разрабатывая экспериментальный вариант методики, мы выделили такую последовательность действий учителя: 1) определение целей, которые должны быть достигнуты при дифференцированно-групповой форме работе в определенный отрезок учебного времени; 2) продумывание способов информирования группы: ознакомление учащихся с целью задания, приемами выполнения работы; режимом труда, оборудованием; 3) продумывание последовательности и приемов усвоения детьми правил сотрудничества; 4) аналитическая работа, цель которой - выявление и изучение резервов повышения эффективности дифференцированно-групповой формы работы; 5) разработка вариантов коррекции совместной деятельности учащихся по ходу и результатам выполнения.

В исследовании проверялась эффективность разных способов руководства дифференцированно-групповой формой работы: прямого, опосредованного и сочетающего в себе элементы как прямого, так и опосредованного влияния. Для прямого способа характерно непосредственное воздействие учителя на формируемые умения и качества. Поэтому его осуществление предполагает использование таких методических приемов, как объяснение, показ, образец, указание, научение, контроль. При прямом способе руководства цель действий учителя "открыта" для учащихся. Здесь мы широко применяли образец, четкий ориентир, тренировочные упражнения, приемы корректировки.

Опосредованный способ предполагает активизацию познавательных процессов учащихся, совершенствование общеучебных умений (планирование, организация рабочего места, рассуждение взаимосвязанными суждениями), стимулирование общения с учащимися, моделирование "ситуаций успеха", опору на нравственные и интеллектуальные чувства школьников.

Выбор способа руководства малыми группами зависит от характера и сложности задания, подготовленности учащихся, конкретной дидактической ситуации на уроке. Этим достигается непрерывность в формировании умения сотрудничать. Кроме того, использование на разных этапах прямого и опосредованного управления позволяет нам компенсировать недостатки каждого способа. Так, если первый способ ограничивает диапазон сотрудничества учителя с учащимися фронтально-групповым общением, то второй, напротив, предусматривает непрерывную взаимосвязь между учителем, группой и отдельными учащимися.

Для получения достоверных результатов опытно-экспериментальной работы мы осуществляли диагностику качества обучения младших школьников в динамике. В работе она представлена двумя срезами: первый срез проводился в конце второго полугодия во втором классе, второй срез - в конце второго полугодия в третьем классе.

Сравнительный анализ данных трех срезов позволяет сделать вывод о том, что в ЭГ-1 число учащихся, имеющих высокий уровень степени обученности, за период опытно-экспериментальной работы увеличилось на 33,3%, ЭГ-2 - на 23,4%, ЭГ-4 - на 20%, ЭГ-4 - на 10,4%. В контрольной группе абсолютный прирост высокого уровня составил всего 6,7%.

Сравнительный анализ трех срезов позволяет сделать вывод о том, что в ЭГ-1 число учащихся, имеющих высокий уровень сформированности учебной деятельности, за период опытно-экспериментальной работы увеличилось на 30%, в ЭГ-2 - на 16,7%, в ЭГ-3 - на 20%, в ЭГ-4 - на 24,4%. В контрольной группе прирост высокого уровня составил 3,3%.

Отметим и тот факт, что младшие школьники экспериментальных классов более самостоятельны в осуществлении учебной деятельности, чем ученики контрольных классов. Сама организация работы, когда отсутствует непосредственное руководство учителя деятельностью школьников, побуждает их к тому, чтобы самим регулировать свой учебный труд.

Естественно, что дифференцированно-групповая форма работы не обеспечивает полной самостоятельности младших школьников в учении, но по сравнению с фронтальной работой, где учащиеся полностью зависимы от учителя, работа в малых группах, при сформированности умения взаимодействовать друг с другом в учебной деятельности, является значительным шагом на пути к учебной самостоятельности младших школьников.

Достаточно быстрое овладение учебной деятельностью в экспериментальных классах обеспечено главным образом особенностями организации обучения младших школьников в дифференцированно-групповой форме. Эта форма активизирует структуру учебной деятельности, давая возможность учащимся присваивать ее в материализованной форме, а также на стадии громкой речи. Фронтальная работа не предоставляет таких возможностей. Стадия формирования действия в громкой речи для многих учеников оказывается свернутой, что тормозит осознание ими совершаемых действий.

Представленные результаты свидетельствуют о положительных изменениях в уровнях развития коммуникативных умений учащихся экспериментальных групп: в ЭГ-1 число учащихся, имеющих высокий уровень, составило 40%, в ЭГ-2 - 26,6%, в ЭГ-3 - 23,3%, в ЭГ-4 - 31,0%. В контрольной группе абсолютный прирост составил 2%.

Высокому уровню развития коммуникативных умений у учащихся экспериментальных групп способствовала работа в малых группах, благодаря которой увеличивалась речевая активность младших школьников. Когда учащиеся в малых группах сравнивают свои мнения и обмениваются ими, возникает социогногнитивный конфликт противопоставления позиций субъектов, вызванного различием точек зрения. Разрешая его, они координируют разные позиции, что приводит к развитию коммуникативных умений младших школьников.

Количество учащихся со средним и высоким уровнем качества обучения на итоговом срезе составило в ЭГ-1 - 86,6%, в ЭГ-2 - 73,2%, в ЭГ-3 - 73,3%, в ЭГ-4 - 75,7%. В контрольной группе количество таких учащихся составило 39,9%. Как видим, самые высокие результаты получены в первой экспериментальной группе, где проверялся комплекс педагогических условий, а самые низкие - в контрольной группе, где целенаправленно дифференцированно-групповой фор-

ма работы не велась. Изменения, произошедшие в уровне качества обучения учащихся в ходе эксперимента, представлены в таблице и на рис. 2.

Таблица

Сравнительные данные качества обучения младших школьников ЭГ и КГ
(нулевой и итоговый срезы)

Группа	Уровень качества обучения						X	
	Низкий		Средний		Высокий			
	"0"срез	"3"срез	"0" срез	"3" срез	"0" срез	"3"срез	1	2
ЭГ-1	60	13,3	40	43,3	0	43,3	1,4	2,3
ЭГ-2	70	20	30	36,6	0	36,6	1,3	2,1
ЭГ-3	53,3	26,6	46,6	40	0	33,3	1,5	2,0
ЭГ-4	68,9	24,1	31,0	34,4	0	41,3	1,34	2,17
КГ	60	60	40	33,3	0	6,6	1,4	1,5

Наибольший эффект в повышении качества обучения в экспериментальных классах достигнут в группах "слабо" и "хорошо" успевающих учащихся. Эти же группы продемонстрировали устойчивый рост осознанно-положительного отношения к дифференцированно-групповой форме работе. Поскольку при фронтальной организации обучения выигрывают прежде всего "средние" по успеваемости учащиеся, необходимо использовать дифференцированно-групповую форму организации учебного процесса в сочетании с другими организационными формами работы для повышения качества обучения школьников.

Анализ результатов экспериментальной работы показал, что каждое из выявленных педагогических условий оказывает влияние на эффективность дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, но только их комплекс решает эту задачу в полной мере.

Обработка результатов экспериментальной части исследования осуществлялась с помощью методов описательной статистики и теории статистического вывода. В частности, оценивая истинность гипотезы, мы использовали критерий Стьюдента, учитывающий средние значения и значения стандартных отклонений.

Результаты эксперимента представлены в иллюстративном материале (таблицы, графики, формулы), в котором отражены: соотношение уровней качества

обучения контрольной и экспериментальных групп; расчет среднего балла, уточненного стандартным отклонением.

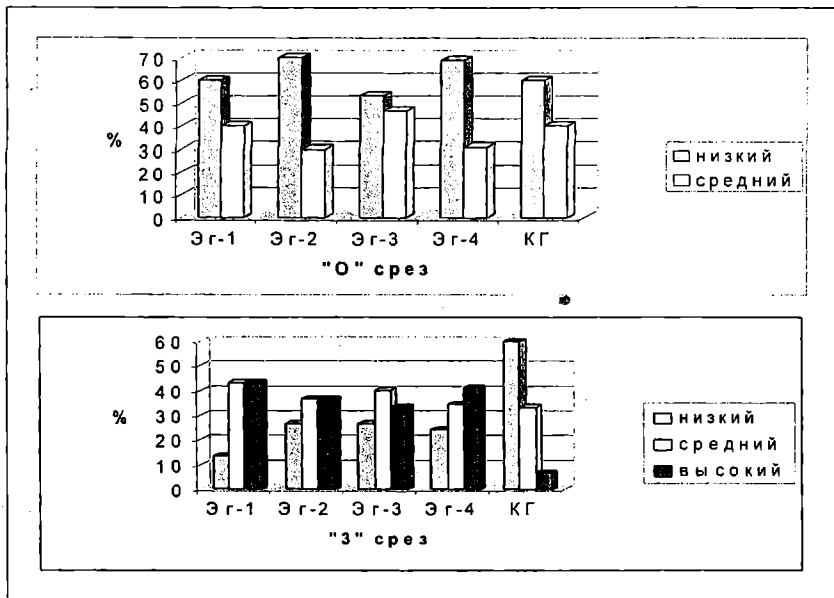


Рис.2. Динамика изменения качества обучения учащихся в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

В заключении излагаются теоретические и экспериментальные результаты исследования, формулируются выводы.

1. Актуальность проблемы повышения качества обучения младших школьников обусловлена, прежде всего, необходимостью научно обоснованного решения практических задач начального образования в связи с переходом на двенадцатилетнее обучение; возросшими требованиями к личности выпускника начальной школы; недостаточной разработанностью проблемы в педагогической теории и практике, прежде всего в системном и личностно-деятельностном аспекте.

2. Теоретико-экспериментальное исследование, проведенное нами, показало, что наиболее целесообразным концептуальным основанием для нашей работы является системный и личностно-деятельностный подход к модели организации дифференцированно-групповой формы работы, что обеспечивает глубокий и всесторонний анализ предмета исследования.

3. Структурно-функциональная модель организации дифференцированно-групповой работы на основе учебного сотрудничества школьников в малых группах и дифференцированного подхода к организации учебной деятельности учащихся, сконструированная на основе анализа научной литературы и собственных изысканий, способствует повышению качества обучения младших школьников.

4. Комплекс педагогических условий, выявленных и обоснованных нами, включает организацию учебного сотрудничества младших школьников в малых группах, применение системы дифференцированных задач и заданий в работе с малыми группами, сочетание прямого и опосредованного влияния учителя в руководстве дифференцированно-групповой формой работы. Данный комплекс педагогических условий в рамках нашего исследования приобретает свои особенности: во-первых, они используются в контексте системного и личностно-деятельностного подходов, во-вторых, ориентируют на повышение качества обучения младших школьников. Необходимость и достаточность этих условий обосновывается результатами опытно-экспериментальной работы.

5. Осуществление методики организации дифференцированно-групповой формы работы согласно разработанной модели при соблюдении комплекса педагогических условий привело к количественным и качественным изменениям уровня обучения младших школьников. Самыми показательными являются результаты в ЭГ-1, где проверялся комплекс выделенных педагогических условий. Положительная динамика количественных изменений составила 46,6 %. В других группах положительная динамика высокого уровня составила 43,2%, 39,9%, 31%, в КГ –13,3 %.

Таким образом, полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что поставленная в исследовании цель – разработка и реализация структурно-функциональной модели и выявление комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования - достигнута, выдвинутая гипотеза о решающей роли дифференцированно-групповой формы работы в повышении качества обучения младших школьников доказана, а поставленные задачи решены.

Наше исследование, проведенное в рамках начальной школы, соотносится с общей проблемой гуманизации образования и может быть продолжено в разных направлениях педагогического поиска: разработка новых видов и способов дифференцированно-групповой формы работы; определение и внедрение нового комплекса педагогических условий эффективного функционирования и развития дифференцированно-групповой формы работы; разработка критериально-уровневых диагностик продуктивности дифференцированно-групповой формы работы.

Основные содержание исследования отражено
в следующих публикациях:

1. Учебное сотрудничество младших школьников в групповой форме обучения // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.3: Трудовое воспитание и профессиональное само-

определение школьников. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 1999. - С.187-191.

2. Совместная деятельность младших школьников в учебно-познавательном процессе // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.1: Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 1999. - С.191 - 196 (в соавт.).

3. Роль педагога в личностном развитии младшего школьника через современные образовательные технологии // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения кадров: Материалы межрегиональной научно-практической конференции 22 февраля 2001/ Под.ред. С.А.Репина, С.Г.Молчанова, Д.Ф.Ильсова. - Челябинск: Изд-во "Околица", 2000. - С.202-203.

4. Роль групповых форм по интеллектуальному развитию младших школьников // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.2: Экономическое образование. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2000. - С. 121-126.

5. Развитие мотивации в совместной деятельности младших школьников // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.3: Экономическое образование. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2001. - С.126 -130 (в соавт.).

6. Групповая форма работы как средство формирования учебной деятельности в начальной школе // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.3: Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2001. - С.207-210.

7. К вопросу о практическом применении групповой формы работы в начальной школе // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.3: Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2001. - С. 210 - 215 (в соавт.).

8. Применение творческих заданий в дифференцированно-групповой форме работы в школе // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. - Сер.3: Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2001. - С.105-110 (в соавт.).

Подписано в печать 29.01. 2001 г.

Формат 60 х 90/16. Заказ 730.Тираж 100 экз. Объем 1,0 п.л.

Бумага офсетная.

Отпечатано на ризографе в типографии ЧГПУ.

454080. г. Челябинск, пр. Ленина, 69.