**ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ**

***О.П. Графова***

*(Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия)*

***Н.А. Рябина***

*(Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия)*

Сам термин дифференциация происходит от латинского differentia – (разность, различие), то есть разделение целого на раздельные части, формы и ступени.

Суть данного подхода заключена в том, что самый оптимальный путь развития способностей, возможностей и склонностей у детей - это такое обучение, которое развивает ученика, учитывая его достигнутый уровень. А принцип целенаправленной и систематической работы над развитием всех детей, в том числе с ОВЗ, одаренных, слабых и пр., является основной идеей дифференцированного подхода в обучении [2].

Педагоги и психологи в своих научных работах дают различные трактовки данному понятию, но можно выделить некие общие признаки дифференцированного подхода:

* учет индивидуальных особенностей и различий учащихся;
* объединение детей в группы на основе проявления их способностей и склонностей;
* необходимость изменения в системе обучения по разным параметрам: содержанию, уровню освоения программ, в методах и приемах обучения и др.

Прародителем идей дифференцированного подхода можно назвать Я.А. Коменского. В своих трудах он писал, что «тот наставник добьется успеха, кто будет преподавать сообразно степени восприимчивости». Коменский акцентировал внимание на том, что учебный процесс нужно строить таким образом, чтобы делить учащихся на шесть разрядов в зависимости от их способностей и указывал пути преодоления трудностей каждой группы школьников.

Впервые само понятие «дифференцированный подход» в обучении появилось за рубежом в начале XX века в работах таких ученых, как: К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Франкль.

В России же первая попытка применения идей дифференцированного подхода в системе образования была предпринята и закреплена в Уставах (от 19 ноября 1864 года) двух гимназий: классических и реальных. Причем классические гимназии готовили к дальнейшему поступлению в университет, а вот реальные к практической деятельности и для поступления в специальные высшие учебные заведения (технические учебные заведения). Реальные преподавали естественные науки, а классические гуманитарные науки. Таким образом, в то время дифференциация рассматривалась как некий способ реализации социального заказа общества. По факту образовательная реформа делила людей на сословия по типу полученного ими образования. Так в классические гимназии поступали с целью получить высшее образование, а вот в реальную гимназию шли будущие промышленники и торговцы.

В течение 20-х годов XX века проводились попытки введения различных форм дифференциации. Можно сказать, что это был период экспериментов в образовании. Учащиеся, увлеченные одним предметом, объединялись в одну группу. В этот период начали активно использоваться такие формы обучения, как: метод проектов, студийная система, Дальтон-план. Группы учеников, которые создавались тогда, представляли собой прообраз специализированных школ с дифференцированным обучением по отдельным направлениям или специализированных классов [1].

 Далее на протяжении с 30-х годов до 50-х включительно отрабатываются еще ряд перспективных вариантов дифференциации, в частности, обучение по программе «максималисты» и «минималисты». То есть учащийся мог самостоятельно выбрать для себя одну из двух программ различной полноты. Но при этом ученик отставал по другим предметам, что довольно существенно повлияло на уровень общеобразовательной и общекультурной подготовки учащихся [1].

Уже к 80-м годам XX века в системе образования четко вырисовывается потребность в совершенствовании урока, его целей, задач, структур, содержания. Достаточно жесткая структура урока заводила процесс обучения в строгие рамки. Ситуацию спасла реформа общеобразовательной системы. Понимая всю необходимость соблюдения рамок, учитель формирует интерес к своему предмету.

В течение всего периода становления российской педагогики учителя видели реализацию идей дифференциации в обучении в форме углубленного изучения предметов. Эта идея вылилась в создание средних образовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев) с углубленным изучением предметов или имеющим определенную направленность.

Дифференциация при таком подходе дает возможность школам, гимназиям, лицеям не учить всех детей одинаково, а усилить гуманистическую, лингвистическую или естественнонаучную направленность образования, позволить учитывать возможности и интересы учащихся.

В обучении математике младших школьников дифференцированный подход имеет особое значение. Ведь математика это довольно сложный предмет, и в силу самого учебного процесса проявляются различия в уровне усвоения её учащимися.

В начале 90-х годов XX века в лаборатории математического образования НИИ ОСО была выдвинута идея уровневой дифференциации, согласно которой, школьники, изучая одну и ту же программу, получают возможность усваивать её на различных уровнях, но при этом не ниже уровня обязательной подготовки. Данная идея легла в основу проекта стандарта среднего математического образования, на базе которого изучение математики направлено на достижение таких целей, как: формирование представлений о математике как универсальном языке науки, развитие логического мышления, критичности мышления, овладение математическими знаниями и умениями, воспитание средствами математики культуры личности. Стандарт включает в себя и начальное звено, задавая требования к усвоению математического содержания на двух уровнях: обязательном и повышенном. Однако, учитывая возраст учащихся младших классов, необходимо учитывать современные требования к процессу обучения математики в начальной школе, используя уровневую дифференциацию.

Отметим, что в настоящее время вопросы реализации идей дифференцированного обучения стали как никогда более актуальными, что связано с внедрением инклюзивного образования. Теперь в практике школы дифференцированный подход тесно сочетается с идеями личностно ориентированного подхода к процессу обучения.

Таким образом, дифференцированный подход в обучении, при котором обязательными условиями являются движение не от предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, а также необходимость развивать возможности и способности, которыми располагает ученик, совершенствовать и обогащать их, является наиболее эффективным и продуктивным.

***Библиографический список***

1. Арепов А. И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. – Новосибирск: НГПУ, 2003.
2. Графова О.П., Иванова О.В. Реализация идей дифференцированного подхода на уроках математики в рамках ФГОС НОО// Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации: Сборник статей Всерос. науч. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 12 декабря 2019 г) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019.- С.71-72.