

4. 4MAT4Learning. What is 4MAT? Retrieved from <https://4mat4learning.com.au/what-is-4mat/>.

5. About Learning. 4MAT Overview. Retrieved from <https://aboutlearning.com/about-us/4mat-overview/>.

6. Chan S., Denner P. R. Effects of Learning Styles on Learners' Preferences between PowerPoint and White/Chalkboard Lectures //International Journal of Academic Research in Education and Review. - 2014. - С. 220-230.

7. Tumanguil M. L. Improving performance of grade 12 students in solving problems in direct current circuit through 4mat teaching model //International Journal of Arts, Sciences and Education. - 2021. - С. 112-121.

8. Somsak T., Punsrigate K., Srikoon S. The effectiveness of 4MATE teaching model in enhancing creative thinking, attention, and working memory in Thai context //International Journal of Instruction. – 2023. - С. 725-746.

9. Yanti A. W. et al. Statistical reasoning ability analysis observed from 4MAT learning style system //AIP Conference Proceedings. - AIP Publishing LLC, 2021. - С. 040025.

МРНТИ 14.25.09

<https://doi.org/10.51889/3005-6217.2025.86.4.007>

Еснаев Р.Е.^{1*} , Бердыгулова Г.Е.¹ 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан,
*e-mail: rinat_e03@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Аннотация

Особое значение в условиях перехода на обновленное содержание образования имеет дифференцированный подход, направленный на учет индивидуальных особенностей учащихся. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения дифференциации в обучении географии в общеобразовательных школах. География как дисциплина имеет высокий потенциал для индивидуализации обучения благодаря своему междисциплинарному характеру и разнообразию содержания.

Целью исследования было выявить педагогические возможности дифференцированного подхода и его влияние на мотивацию и успеваемость учащихся к обучению. Методика работы основана на идеях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и других ученых, которые подчеркивают важность зоны ускоренного развития, деятельностного подхода и воспитательной мотивации. Эмпирическая часть проводилась в школах с различными условиями, в ней приняли участие 238 учащихся и 7 учителей географии.

На формирующем этапе были внедрены различные методы дифференциации: многоуровневые задания, выбор форм и темпов работы, чередующиеся формы контроля. Результаты показали значительное увеличение интереса к предмету, улучшение результатов обучения и снижение тревожности. Особенно важно, чтобы положительная динамика наблюдалась не только среди сильнейших, но и среди учащихся с низкой успеваемостью.

В статье показана высокая эффективность дифференцированного подхода как средства повышения качества географического образования. Автор дает педагогам практические рекомендации и выдвигает необходимость систематической методической поддержки успешного внедрения данной технологии в условиях массовой школы.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, географическое образование, индивидуальный подход, учебная мотивация, разноуровневые задания, функциональная грамотность.

Р.Е. Еснаев^{1*} , Г.Е. Бердыгулова¹ 

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,
*e-mail: rinat_e03@mail.ru

ГЕОГРАФИЯНЫ ОҚИТУДАҒЫ САРАЛАНҒАН ТӘСІЛДІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа



Жаңартылған білім беру мазмұнына көшу жағдайында оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталған сараланған тәсілдің маңызы ерекше. Мақалада жалпы білім беретін мектептерде Географияны оқытуда дифференциацияны қолданудың теориялық және практикалық аспектілері қарастырылады. География пән ретінде пәнаралық сипаты мен мазмұнының алуан түрлілігіне байланысты оқуды дараландыру үшін жоғары әлеуетке ие.

Зерттеудің мақсаты сараланған тәсілдің педагогикалық мүмкіндіктерін және оның оқушылардың оқуға деген ынтасы мен үлгеріміне әсерін анықтау болды. Жұмыстың әдістемесі Л.С. Выготскийдің, В.В. Давыдовтың, Л.В. Занковтың және басқа ғалымдардың идеяларына негізделген, олар жедел даму аймағының, белсенділікке негізделген тәсілдің және тәрбиелік мотивацияның маңыздылығын атап көрсетеді. Эмпирикалық бөлім әр түрлі жағдайдағы мектептерде өткізілді, оған 238 оқушы мен 7 география пәнінің мұғалімдері қатысты.

Қалыптастырушы кезеңде саралаудың әртүрлі әдістері енгізілді: көп деңгейлі тапсырмалар, жұмыс формалары мен қарқынын таңдау, бақылаудың ауыспалы формалары. Нәтижелер пәнге деген қызығушылықтың айтарлықтай артқанын, оқу нәтижелерінің жақсарғанын және алаңдаушылықтың төмендегенін көрсетті. Оң динамиканың тек мықтылар арасында ғана емес, үлгерімі төмен оқушылар арасында да байқалуы ерекше маңызды.

Мақалада географиялық білім беру сапасын арттыру құралы ретінде сараланған тәсілдің жоғары тиімділігі көрсетілген. Автор мұғалімдерге практикалық ұсыныстар беріп, осы технологияны жаппай мектеп жағдайында сәтті енгізу үшін жүйелі әдістемелік қолдау көрсету қажеттілігін алға тартады.

Түйін сөздер: сараланған оқыту, географиялық білім беру, жеке көзқарас, оқу мотивациясы, көп деңгейлі тапсырмалар, функционалдық сауаттылық.

Р. Yespayev^{1*} , G. Berdygulova¹ 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan,
*e-mail: rinat_e03@mail.ru

THE POSSIBILITIES OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN GEOGRAPHY TEACHING

Abstract

In the context of the transition to an updated educational content, a differentiated approach aimed at taking into account the individual characteristics of students is of particular importance. The article discusses the theoretical and practical aspects of the application of differentiation in geography teaching in secondary schools. Geography as an academic subject has a high potential for individualizing learning due to its interdisciplinary nature and diversity of content.

The aim of the study was to identify the pedagogical possibilities of a differentiated approach and its impact on students' learning motivation and academic performance. The methodology of the work is based on the ideas of L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, L.V. Zankov and other scientists, who emphasize the importance of the zone of immediate development, an activity-based approach and educational motivation. The empirical part was conducted in schools with different conditions, involving 238 students and 7 geography teachers.

At the formative stage, various differentiation techniques were introduced: multi-level tasks, the choice of forms and pace of work, and variable forms of control. The results showed a significant increase in interest in the subject, improved learning outcomes, and decreased anxiety. It is especially important that positive dynamics was observed not only among the strong, but also among the underachieving students.

The article highlights the high effectiveness of the differentiated approach as a means of improving the quality of geographical education. The author offers practical recommendations for teachers and insists on the need for systematic methodological support for the successful implementation of this technology in a mass school environment.

Keywords: differentiated learning, geographical education, individual approach, educational motivation, multi-level tasks, functional literacy.

Введение. Современная образовательная парадигма ориентирована на личностно-ориентированный подход, где в центре внимания находится учащийся с его индивидуальными особенностями, познавательными потребностями и уровнем развития. Это особенно актуально в условиях перехода к обновлённому содержанию образования, направленному на развитие функциональной грамотности, критического мышления и самостоятельности школьников. В данной связи ключевым элементом педагогической практики становится дифференцированный подход, позволяющий учителю гибко реагировать на образовательные запросы учащихся, создавая условия для реализации их потенциальных возможностей.

Предмет географии, обладая междисциплинарной природой, разнообразием тематики и уровней сложности изучаемого материала, предоставляет широкие возможности для реализации дифференциации обучения. География объединяет знания о природе, обществе, экономике, пространственном мышлении и картографической грамотности. Это делает её уникальной площадкой для применения различных форм дифференциации – как по уровню подготовки учащихся, так и по способам восприятия информации. Тем не менее, в педагогической практике нередко наблюдается шаблонность преподавания, где разнообразие учащихся сводится к единообразным методическим приёмам, не учитывающим реальные различия между школьниками.

Несмотря на наличие научных публикаций, посвящённых вопросам индивидуализации и адаптивного обучения, системный анализ возможностей дифференцированного подхода именно в контексте географического образования остаётся недостаточно разработанным. Отсутствует единая модель внедрения дифференциации, адаптированная к структуре и целям школьного курса географии, особенно в условиях массовой школы с разноуровневыми классами.

Целью настоящего исследования является выявление и обоснование педагогических возможностей дифференцированного подхода на уроках географии в средней школе. Для её достижения ставятся следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы дифференциации обучения;
- систематизировать формы и типы дифференциации, применимые в географическом контексте;
- изучить педагогический опыт практиков;
- определить влияние применения дифференцированных стратегий на учебную мотивацию и успеваемость учащихся.

Новизна исследования заключается в раскрытии практического потенциала дифференциации как средства повышения эффективности географического образования, а также в разработке методических рекомендаций для педагогов, стремящихся сделать обучение более адресным и результативным.

Настоящая работа ориентирована на педагогов-практиков, методистов, а также на всех заинтересованных в модернизации преподавания географии с учётом современных требований к качеству образования.

Дифференцированный подход в педагогике представляет собой организацию учебного процесса с учётом индивидуальных различий обучающихся, включая уровень подготовки, темп усвоения материала, познавательные интересы, стиль восприятия информации и мотивационную направленность. Концептуальная основа исследования опирается на труды Л.С. Выготского, определявшего зону ближайшего развития как ключевую точку опоры для построения учебных заданий разного уровня сложности [1]. В логике культурно-исторического подхода, обучение должно не столько приспособливаться к текущим возможностям ученика, сколько развивать его потенциальные способности, что предполагает варьирование форм, методов и содержания в зависимости от уровня подготовки учащихся [2].

Кроме того, при разработке методики дифференциации в рамках преподавания географии учитывались идеи В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина о деятельностной природе обучения, а также подходы, предложенные Занковым и Рубинштейном, где акцент делается на внутреннюю активность ученика как основу продуктивного освоения знаний. Важным понятием в исследовании выступает и учебная мотивация, трактуемая в соответствии с работами А.К. Марковой и Н.Г. Морозовой, как системное образование, определяющее отношение школьника к процессу познания [3].

Материалы и методы. Методологическая база исследования строится на принципах научности, системности, доступности, вариативности и гуманистической направленности. Подход к изучению дифференциации как педагогического явления носит междисциплинарный характер: объединяются идеи психологии обучения, педагогической дидактики и методики преподавания географии. Такой подход позволяет наиболее полно выявить как содержательные, так и процессуальные аспекты реализации дифференцированного подхода в практике школьного географического образования [4].

Эмпирическая часть исследования проводилась в течение одного учебного года на базе общеобразовательных школ с различными условиями учебной среды: как в городских, так и в сельских населённых пунктах. Исследование охватило такие учебные заведения, как школа №167, школа №10 в городе Алматы и частную школу «Elite School KZ» в селе Туздыбастау, в Алматинской области. Выбор образовательных учреждений был обусловлен необходимостью охвата различных социальных и образовательных контекстов, что позволило более объективно оценить возможности применения дифференцированного подхода в преподавании географии.

В исследовании приняли участие 7 учителей географии с педагогическим стажем от 2 до 15 лет, работающих в 5 школах, а также 238 учащихся 7–9 классов. Учебные коллективы, отобранные для эксперимента, отличались по уровню успеваемости, мотивации к учебной деятельности и социальному составу, что обеспечило репрезентативность выборки.

Исследование включало как констатирующий, так и формирующий этапы. На первом этапе проводилось анкетирование учащихся и учителей, наблюдение за традиционными уроками географии, анализ рабочих тетрадей и контрольных работ. Эти данные позволили выявить исходный уровень учебной мотивации, восприятия предмета и предпочтений в форматах подачи материала. Особое внимание уделялось анализу затруднений учащихся с разным уровнем подготовки.

Формирующий этап предусматривал внедрение элементов дифференцированного подхода: составление разноуровневых заданий, использование вариативных форм контроля и индивидуальных маршрутных карт. Уроки в экспериментальных классах строились по специально разработанным сценариям, включающим элементы как горизонтальной (по интересам), так и вертикальной (по сложности) дифференциации. Ход и результаты внедрения отслеживались с помощью педагогического мониторинга и промежуточных диагностик.

Комплексное исследование возможностей дифференцированного подхода в преподавании географии потребовало применения совокупности методов, позволяющих охватить как количественные, так и качественные параметры учебного процесса. Основу эмпиричес-

кой части составили наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент и анализ учебных продуктов деятельности учащихся.

На констатирующем этапе особое внимание уделялось наблюдению за учебным процессом с целью выявления существующих форм и методов, применяемых педагогами в ходе преподавания географии. Осуществлялось систематическое фиксирование форм взаимодействия учителя и учеников, типов заданий, приёмов контроля и обратной связи. Параллельно с этим проводилось анкетирование учащихся и педагогов. Анкеты были направлены на выявление восприятия учащимися географии как учебного предмета, их предпочтений в способах усвоения материала, а также отношения к заданиям разного уровня сложности.

Анализ учебных тетрадей, рабочих листов, картографических заданий и контрольных работ позволил оценить уровень усвоения материала и определить динамику изменений при применении дифференцированного подхода. В рамках формирующего эксперимента применялись элементы педагогической диагностики: рубрики ответов, критерии оценивания по уровням сложности, а также сравнительный анализ результатов контрольных работ до и после внедрения дифференциации.

Для обработки количественных данных использовались методы математической статистики, включая расчёт среднего балла, вариации, процентных соотношений и сравнительный анализ. Качественные данные, полученные в ходе наблюдений и открытых вопросов анкет, анализировались методом содержательного анализа (контент-анализа), что позволило выявить устойчивые педагогические тенденции, трудности и успешные практики внедрения дифференциации [5].

Результаты. Анализ данных, собранных на констатирующем этапе исследования, позволил выявить значительное несоответствие между индивидуальными образовательными потребностями учащихся и применяемыми на уроках географии методами обучения. Более 60% школьников отметили, что задания на уроках чаще всего имеют единый уровень сложности, не учитывающий их подготовленность и скорость усвоения материала. При этом около 47% учащихся указали, что испытывают регулярные трудности при выполнении самостоятельных и контрольных заданий, особенно связанных с интерпретацией картографической информации и анализом географических процессов.

Учителя, участвовавшие в анкетировании, признали, что при значительной нагрузке и недостатке методических материалов по предмету они вынуждены использовать унифицированные формы заданий и типовые схемы объяснения, что затрудняет реализацию индивидуального подхода. Вместе с тем, 5 педагогов выразили заинтересованность в использовании дифференциации, если она будет методически обоснованной и не потребует чрезмерных временных затрат при подготовке к уроку.

Наблюдение за уроками показало, что при фронтальной подаче материала значительная часть учащихся с разным уровнем подготовки либо недоосваивает базовые понятия, либо испытывает скуку из-за недостатка познавательных вызовов. При этом обучающиеся с выраженной визуальной или практико-ориентированной склонностью демонстрировали снижение учебной активности при преобладании текстовой информации.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика учебной среды в 3 школах, включающая анкетирование 238 учащихся 7–9 классов и 7 учителей географии, а также серию включённых наблюдений за 18 уроками. Целью этапа было выявление текущего состояния преподавания географии и отношения участников образовательного процесса к идее дифференциации.

Анкетирование учащихся включало 12 вопросов закрытого и полукрытого типа. В частности, респондентам предлагалось оценить:

- насколько часто они получают задания, соответствующие их уровню подготовки;
- какова форма подачи нового материала (устно, с опорой на визуализацию, через практику и т.д.);

- какие типы заданий вызывают наибольшие затруднения (работа с картой, анализ текста, логические задания и др.);
- предпочитают ли они работать индивидуально, в парах или в группах;
- как они оценивают свой интерес к урокам географии по шкале от 1 до 5.

Результаты показали, что 61% школьников считают задания на уроках «одинаковыми для всех», 43% отметили, что часто не успевают за темпом объяснения. Наиболее сложными ученики назвали задания по анализу картографических материалов (53%) и применению теоретических понятий к практическим ситуациям (48%). Интерес к географии как предмету оценивался в среднем на уровне 3,1 балла из 5 (таблица 1).

Таблица 1. Результаты анкетирования школьников на констатирующем этапе исследования

№	Вопрос	Доля учащихся, (%)
1	Считают, что задания на уроках «одинаковы для всех»	61%
2	Часто не успевают за темпом обучения	43%
3	Считают наиболее сложными задания по анализу картографических материалов	53%
4	Считают наиболее сложными задания по применению теоретических знаний на практике	48%

Наблюдение за уроками показало, что в большинстве случаев преподаватели использовали традиционные методы: объяснение нового материала (вербально, с опорой на учебник), фронтальный опрос, индивидуальную письменную работу по одному варианту. Визуальные и практико-ориентированные задания использовались нерегулярно. Только в 2 из 18 уроков были замечены попытки вариативной подачи материала.

На формирующем этапе исследования в экспериментальных классах были внедрены разнообразные формы и приёмы дифференцированного обучения, направленные на индивидуализацию учебной деятельности. Разработка сценариев уроков велась с учётом трёх основных принципов дифференциации: по уровню сложности, по способу восприятия информации и по познавательным интересам учащихся.

Одной из ключевых форм дифференциации стало использование разноуровневых заданий, сгруппированных по принципу: «минимум» (базовый уровень, направленный на воспроизведение знаний), «норма» (средний уровень, включающий применение понятий), и «максимум» (повышенный уровень, требующий анализа, обобщения и выдвижения гипотез). Например, при изучении темы «Климатические пояса» учащимся предлагалось:

- на базовом уровне – заполнить таблицу с основными характеристиками поясов;
- на среднем – соотнести климатические пояса с типичными растительными зонами и странами;
- на повышенном – объяснить, как изменения климата могут повлиять на границы климатических поясов в XXI веке.

В рамках групповой работы учащиеся делились на мини-группы по уровню подготовки и/или по интересам. Каждая группа получала задания разного характера: информационные, исследовательские, творческие. Так, на уроке по теме «Зональные природные комплексы: природные зоны» одной группе было предложено заполнить таблицу по заданным параметрам (температура, осадки, растительность), другой – сопоставить природные зоны с видами хозяйственной деятельности, а третьей – разработать мини-проект по экологической проблеме в одной из зон.

Для реализации принципа свободы выбора в некоторых уроках использовался формат «учебного маршрута» – учащимся предлагалось самостоятельно выбрать задания из

предложенного набора (например, 3 из 5), включая задания разного типа и уровня. Это повышало мотивацию и способствовало ощущению контроля над собственным обучением.

Важной составляющей также стало внедрение дифференцированного контроля. Контрольные работы и самостоятельные задания содержали базовую часть (обязательную для всех) и дополнительную часть (по выбору или уровню подготовки). Кроме того, была опробована система оценочных листов и рефлексивных карт, где ученики отмечали, какие задания им были интересны, что показалось трудным, а что – доступным. Это позволяло не только собирать обратную связь, но и отслеживать индивидуальную учебную динамику.

Оценка влияния внедрения дифференцированного подхода на мотивацию и познавательную активность учащихся осуществлялась с помощью анкетирования, наблюдения и анализа результатов рефлексивных карт. Сравнение данных, полученных до и после формирующего этапа, позволило выявить позитивную динамику в отношении учащихся к предмету географии.

Анкетирование, повторно проведённое в экспериментальных классах после завершения цикла из 12 уроков с применением элементов дифференциации, показало следующие результаты:

- доля учащихся, оценивающих собственный интерес к географии на 4–5 баллов (по 5-балльной шкале), возросла с 39% до 68%;
- 72% учащихся отметили, что новые задания и формы работы позволили им лучше понять материал и закрепить знания;
- 59% респондентов сообщили, что ощущают меньший уровень тревожности при выполнении заданий, когда могут выбирать их сложность или форму подачи.

Наблюдения показали, что активность учащихся на уроках повысилась: увеличилось количество поднятых рук, учащиеся чаще участвовали в обсуждениях, стали проявлять инициативу при выполнении заданий и в выборе стратегии работы. Особенно заметно оживление происходило в группах, где ранее наблюдалась пассивность – преимущественно среди учащихся со средним и низким уровнем академической подготовки.

Рефлексивные карты, заполненные учащимися после каждого третьего урока, свидетельствуют о возросшей уверенности в себе: в графе «Что у меня получилось лучше всего?» стали чаще появляться ответы, связанные с анализом, объяснением, прогнозированием. Это говорит о расширении познавательных интересов и формировании когнитивной инициативы.

Для объективной оценки эффективности дифференцированного подхода в обучении географии был проведён сравнительный анализ результатов контрольных и самостоятельных работ, выполненных учащимися до и после реализации методики. В исследовании участвовали 125 ученика из экспериментальных классов (где применялась дифференциация) и 113 ученика из контрольных классов с традиционным подходом к преподаванию.

Контрольная работа состояла из трёх блоков: задания базового уровня (воспроизведение знаний), среднего уровня (применение в стандартных ситуациях) и повышенного уровня (анализ и объяснение географических явлений).

Результаты продемонстрировали следующие изменения:

- в экспериментальных классах доля учащихся, выполнивших задания базового уровня без ошибок, выросла с 64% до 89%;
- выполнение заданий среднего уровня улучшилось на 23% (с 51% до 74% учащихся справились с ними без значительных затруднений);
- доля учеников, успешно выполнивших задания повышенного уровня, увеличилась с 18% до 36% (рисунок 1).

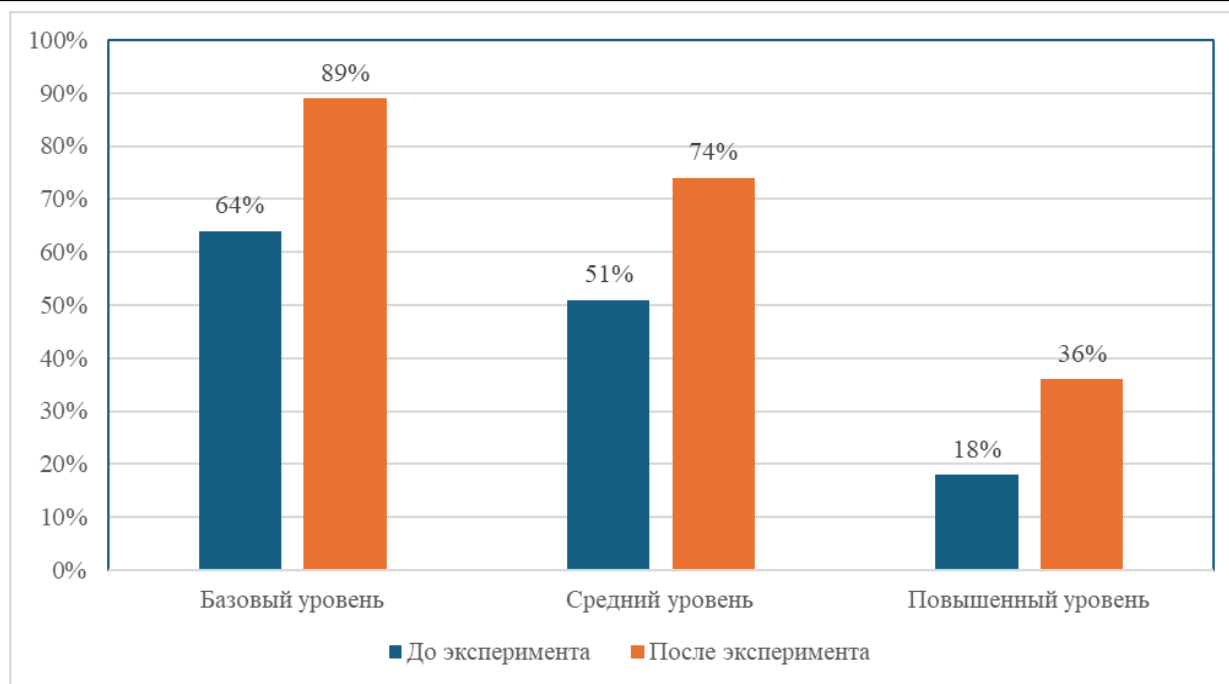


Рисунок 1 - Сравнительный анализ результатов контрольных и самостоятельных работ, выполненных учащимися до и после реализации методики

В контрольных классах аналогичных положительных изменений зафиксировано не было: показатели либо остались стабильными, либо варьировались в пределах статистической погрешности ($\pm 3\%$).

Также была проанализирована динамика отметок по текущему и итоговому оцениванию. В экспериментальных группах наблюдалось общее повышение успеваемости: количество учащихся, имеющих оценки «9» и «10», увеличилось с 47% до 69%, тогда как доля неудовлетворительных отметок снизилась с 12% до 4%. Кроме того, качественный анализ письменных работ выявил уменьшение количества типичных ошибок, особенно при работе с картографическим материалом и формулировке географических выводов.

Обсуждение. Результаты проведённого исследования подтверждают актуальность применения дифференцированного подхода в преподавании географии как средства индивидуализации и гуманизации образовательного процесса. Полученные данные свидетельствуют, что использование вариативных заданий, учёт познавательных интересов и уровня подготовленности учащихся, а также предоставление возможности выбора форм работы – всё это существенно влияет на учебную мотивацию и эффективность усвоения учебного материала.

Анализ наблюдаемых изменений соотносится с идеями В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и П.Я. Гальперина, указывавших на необходимость создания условий для развития индивидуальных учебных стратегий, опережающего развития и формирующего оценивания. Практика подтвердила: при наличии содержательной и структурной дифференциации учащиеся более активно включаются в процесс познания, а результативность обучения возрастает не только количественно, но и качественно – за счёт повышения осознанности и когнитивной инициативы.

Полученные результаты также согласуются с выводами, представленными в исследованиях Н.Ф. Виноградовой и Т.А. Мищенко, в которых подчёркивается значимость поэтапного внедрения дифференциации: от диагностики уровня подготовленности до анализа индивидуальных траекторий продвижения [6]. Внедрение в учебную практику элементов выбора, разноуровневых заданий и гибких форм контроля способствует формированию

устойчивой мотивации к предмету у разных категорий учащихся, в том числе у тех, кто ранее демонстрировал низкий уровень интереса и академической активности [7].

Следует подчеркнуть, что в условиях современной школы, особенно при увеличении числа учащихся в классах и росте разнообразия образовательных потребностей, дифференцированный подход не является лишь инновацией – он становится педагогической необходимостью. Однако успешная реализация данной технологии возможна только при системной методической поддержке учителя, наличии адаптированных материалов и гибкой системы оценивания [8].

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть возможности дифференцированного подхода в обучении географии на уровне основной школы. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что систематическое применение дифференцированных заданий и форм учебной деятельности способствует повышению учебной мотивации, усилению познавательной активности и улучшению качества усвоения географических знаний.

Эмпирические данные, собранные в ходе анкетирования, наблюдения и анализа учебных работ, показали, что учащиеся положительно воспринимают предоставленную возможность выбора уровня сложности, формы выполнения задания и темпа работы. Особенно важным является то, что рост учебной мотивации наблюдался не только у учащихся с высокой академической успеваемостью, но и у тех, кто ранее испытывал трудности в изучении предмета. Это позволяет говорить о социальной справедливости дифференцированного подхода и его потенциале как средства педагогической поддержки.

Практика продемонстрировала, что успешная реализация дифференциации требует от учителя профессиональной гибкости, владения широким спектром методических приёмов, а также наличия диагностических инструментов для определения исходного уровня подготовки учащихся. Без предварительной диагностики и без учёта индивидуальных учебных потребностей методика теряет свою эффективность и может свестись к формальной подмене смыслов.

Таким образом, дифференцированный подход не только позволяет варьировать способы подачи материала и формы организации учебного процесса, но и способствует формированию у учащихся устойчивых учебных стратегий, саморефлексии и уверенности в собственных силах. Всё это позволяет говорить о значительном потенциале данной методики в контексте современных требований к качеству образования, в том числе в условиях реализации обновлённых образовательных стандартов.

Перспективами дальнейших исследований являются разработка типологии заданий для дифференцированного обучения географии, создание методических конструкторов для учителей, а также изучение влияния дифференциации на формирование функциональной географической грамотности учащихся.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, – 2005. – 1136 с. ISBN 5-699-13728-9
2. Wibowo S., Wangid M. N., Firdaus F. M. The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with differentiated learning in elementary schools // *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. – 2025. – V. 19 – №. 1. – P. 431–440. – ISSN 2089-9823. Доступно по ссылке: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1456994.pdf>
3. Буряк В. П. Дифференциация и индивидуализация обучения: современные подходы и практика // *Современное образование*. – 2021. – № 3. – С. 45-52. – ISSN 2409-8736.
4. Hammond Z. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students* – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, – 2014. – 192 p. – ISBN 978-1-4833-0801-2.

5. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners* / Carol Ann Tomlinson. -- Second edition, - 2014. - 25 p. ISBN: 978-1-4166-1860-7 ASCD product #108029. Доступно по ссылке: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>

6. Виноградова Н. Ф. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника // *Отечественная и зарубежная педагогика*, – 2021. – №4 (77). – 17 с. ISSN 2224-0772.

7. Langelaan B. N., Gaikhorst L., Smets W., Oostdam R. J. *Differentiating instruction: understanding the key elements for successful teacher preparation and development* // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – V. 140. – Art. 104464. – ISSN 0742-051X. – DOI: 10.1016/j.tate.2023.104464. Доступно по ссылке: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004523>

8. Tomlinson C.A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. – Alexandria, VA: ASCD, – 2014. – 197 p. ISBN 978-1416618607.

References:

1. Vygotskii L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. – Moskva: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. – 1136 s. ISBN 5-699-13728-9 [in Russian]

2. Wibowo S., Wangid M. N., Firdaus F. M. *The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with differentiated learning in elementary schools* // *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. – 2025. – V. 19 – №. 1. – P. 431–440. – ISSN 2089-9823. Dostupno po ssylke: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1456994.pdf> [in English]

3. Buryak V. P. *Differentsiatsiya i individualizatsiya obucheniya: sovremennye podhody i praktika* // *Sovremennoe obrazovanie*. – 2021. – № 3. – S. 45-52. – ISSN 2409-8736. [in Russian]

4. Hammond Z. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students* – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, – 2014. – 192 p. – ISBN 978-1-4833-0801-2. [in English]

5. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* / Carol Ann Tomlinson. -- Second edition, - 2014. - 25 r. ISBN: 978-1-4166-1860-7 ASCD product #108029. Dostupno po ssylke: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf> [in English]

6. Vinogradova N. F. *Universalnye uchebnye deistviya kak rezultat obucheniya v nachalnoi škole: soderjanie i metodika formirovaniya universalnyh uchebnyh deistvii mladşego şkolnika* // *Otechestvennaya i zarubejnaya pedagogika*, – 2021. – №4 (77). – 17 s. ISSN 2224-0772. [in Russian]

7. Langelaan B. N., Gaikhorst L., Smets W., Oostdam R. J. *Differentiating instruction: understanding the key elements for successful teacher preparation and development* // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – V. 140. – Art. 104464. – ISSN 0742-051X. – DOI: 10.1016/j.tate.2023.104464. Dostupno po ssylke: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004523> [in English]

8. Tomlinson C.A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. – Alexandria, VA: ASCD, – 2014. – 197 p. ISBN 978-1416618607. [in English]