|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **«Индивидуализация обучения** **как средство повышения качества образования»**  Перед каждым творчески работающим учителем возникает множество проблем, над разрешением которых он порой трудится всю свою педагогическую жизнь. Ключевые из них, на мой взгляд:   * как обеспечить **успешность в обучении**каждого учащегося; * каким образом обеспечить не механическое усвоение суммы знаний, а, прежде всего, приобретение каждым учеником **социального опыта**.   Но есть вопрос вопросов: **«Как работать на уроке со всем классом и одновременно с каждым учащимся?»**  Ответом, направленным на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, может стать принцип дифференцированного подхода к обучению, но осуществляемый на ***индивидуальном (субъектном) уровне***.  Такая трактовка дифференцированного подхода на индивидуальном (субъектном) уровне вызвана следующими соображениями.  *Во-первых,*нет ни одного ребенка, похожего на другого. **Каждый неповторим!**У каждого свой индивидуальный сплав способностей, темперамента, характера, воли, мотивации, опыта и т.д. Эти особенности не носят фатальной предопределенности. Они развиваются, изменяются, поддаются коррекции. Значит, индивидуальные особенности даже отдельного ученика невозможно в полном объеме учесть при организации учебной деятельности.  *Во-вторых,*дети являются не только, да и не столько объектом педагогического воздействия, сколько субъектом собственной деятельности.  Поэтому, говоря о развитии ребенка, мы прежде всего должны иметь в виду его **саморазвитие**.  Следовательно, дифференцированный подход в обучении должен осуществляться на индивидуальном (субъектном) уровне, когда сам учащийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом), определяет личную траекторию своего развития. **Задачей**же педагогов при осуществлении такого подхода в обучении становится **создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.** Разрешить поставленную задачу можно, только проектируя такую технологию обучения, которая предусматривала бы дифференцированный подход на индивидуальном (субъектном) уровне.  Индивидуализация обучения - один из дидактических принципов, предусматривающий такой подход к организации учебного процесса, при котором учитываются личные особенности обучаемых, их социальный и академический опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательные интересы, социальный статус, режим жизнедеятельности и другие факторы, оказывающие влияние на успешность обучения. Индивидуализация обучения может осуществляться по:   * *Содержанию,* когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность слушатель получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, в рамках целевой подготовки, при использовании элективных дисциплин, а также развитием деятельности научных обществ слушателей. * *Объёму* учебного материала, что позволяет способным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины, работа в научном обществе. Этому служит введение многоуровневой системы подготовки специалистов — системы среднего и высшего образования, бакалавриата, магистратуры. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объёму, предоставляя возможность способным слушателям более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал. * *Времени* усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями слушателя. Индивидуализация обучения по времени используется при некоторых формах заочного и очного обучения.   Только индивидуальное обучение создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей: для реабилитации отстающих и для (продуктивного) продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением. Это реше­ние — не дань моде, а жизнь, доказавшая, что люди все-таки ро­ждаются разными.  Оглушенные, оглупленные звенящей медью слов «равенство», «у нас все равны», мы не только оглохли, но и ослепли. Мы словно перестали замечать, что в мире нигде, ни в чем нет равенства, что везде господствует иерархическая лестница - от малого к мень­шему, от большого к большему, от бесконечно малого к беско­нечно большому. Мет даже двух равных листочков па одном дереве. И если стандартная школа до последнего времени исходила из утверждения Ж.-Ж. Руссо, будто люди с рождения одинаковы и чисты, словно доски, то поступать так ее заставляли не законы природы, а идеология. Просто школа имела социальный заказ -свести всю разницу в детских характерах к общему знаменате­лю. То есть все сводилось к тому, «кто платит, тот и заказывает музыку». В результате школу не любят (а нередко и ненавидят) не только лентяи, но и вполне трудолюбивые дети. В чем причина отчуждения ученика от школы? Становится все более очевидным, что эта отчужденность - закономерное следствие того, что сама школа во многом отчуждена от ученика. Отчуждена тем, что не учитывает его индивидуально-психо­логических особенностей, почти совсем не считается с его актуальными (то есть сложившимися к данному моменту) познава­тельными способностями, с его потребностями и устремлениями. И проявляется эта отчужденность прежде всего в игнориро­вании индивидуальности школьника, в том, что все дети у нас, независимо от их интеллектуального развития и познавательных способностей, учатся по одним и тем же стандартным программам. Тревожная проблема сегодняшней школы – неуспевающие дети. Нередко ориентация на максимум усвоения учебного материала подводит к заметной перегрузке школьников, уровень требований для большинства из них недостижим. Как следствие – пропадает интерес к учебе и уверенность ученика в себе. В какой-то мере выходу из создавшейся ситуации поможет индивидуализация обучения.  В отечественной системе образования закономерно повыша­ется интерес к индивидуальным формам обучения. Можно выде­лить несколько подходов к решению проблемы:   * пересмотр содержания стандартов образования на основе компетентностного подхода (А.Н. Тубельский); * развитие личностью ориентированного обучения (И.С. Яки­манская); * построение образования как средства самореализации (А.М. Лобок); * расширение способов индивидуального образования и ради­кальное изменение учебной деятельности школьников (Н.Б. Крылова).   Самую большую группу составляют *модели обучения,*в основе которых лежит *различие учеников по индивидуальному сти­лю учения.*Рассмотрим основные для этих моделей подходы к содержанию педагогической деятельности.  Сегодня ситуация в общем такова. Учебный процесс соответ­ствует учебным планам. Учебные планы, в свою очередь, разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов и включают базовый и вариативный компоненты.  С одной стороны - это шаг к индивидуализации учебного процесса, с другой стороны - идеи вариативности реализуются исключительно с точки зрения выбора изучаемой дисциплины, но не метода ее изучения. Некоторые учителя, ориентированные на массовый результат программы, вынуждены заниматься натаскиванием учащихся на конкретные виды задач в ущерб содержанию.  Поэтому на педагоге лежит ответственность за возможность изучения конкретным учеником материала, исходя из собственных потребностей в самопознании и самореализации, за оценку учения каждого ученика в рамках данного учебного плана, также за изменение и дополнение этого плана (с тем чтобы гарантиро­вать успех всех учащихся).  Дальновидный и преданный делу учитель будет преподавать свой предмет исходя из учебных стилей учащихся. Зачастую же обучение в классе ведется учителем исходя из его собственного стиля обучения («раз так понимаю я, значит это попятно и им»). Редко, если вообще когда-нибудь это происходит, обучение ведется более чем в одном стиле, а следовательно, создаются условия только для учебы одного типа учеников, стиль которых совпадает со стилем преподавателя. Стандартная работа в стан­дартных классах не может удовлетворить потребностей остав­шихся детей (с другим стилем учебы). Они часто просто не по­нимают, что нужно учителю, и к ним начинают относиться как к тугодумам.  Таким образом, качество обучения ребенка, его успешность и самоощущение зависят от того, насколько он сможет приме­нить собственный стиль учения, развивать в себе основные сти­ли обучения или адаптироваться к превалирующему учебному стилю класса.  Если растущий человек не может приспособиться, вне зави­симости от того, одарен он или нет, он получит свои двойки или тройки. Это происходит до тех пор, пока учитель не адаптирует программу предмета, виды деятельности школьников на заня­тии и способы диагностики успешности ребенка.  Надо сказать, что последнее нередко встречается в нашей школе. Как бы осуществляя «обратную связь», преподаватели часто подстраиваются к учебному стилю большинства школьников в учебной группе. Подобный процесс происходит как интуи­тивно, так и более или менее осознанно.  Существует интересная закономерность (Б. Ливер) и, как по­казывают наблюдения, справедливая для школ: «как только учитель меняет стиль преподавания, чтобы удовлетво­рить потребности большинства, ученики, чей стиль обучения не соответствует «усредненному», моментально оказываются в группе риска. Учебный стиль, который является предпочти­тельным для этих учащихся и который, возможно, высоко оце­нивался в других коллективах, теперь оказывается в опале, а его обладатели принуждаются к получению информации неудобны­ми для них способами».  Например, учитель-аналитик, скорее всего, предложит классу выявить детали или особенности какого-либо процесса, но дета­ли не смогут (или не сразу смогут) распознать **дети-синтетики**.   Проанализировав состав классов коррекции, убеждаемся, что в своем большинстве они состоят как раз из детей-синтетиков. Программа в этих классах зачастую нацелена на то, чтобы тран­слировать учебный материал небольшими порциями, в которых ученик-синтетик запутается и получит ярлык «неспособного».  Зная особенности стиля учения, можно было бы спланиро­вать иначе работу с детьми, например, предложив им составить какую-либо целостную программу, спрогнозировав исход какой-либо операции и т. д. Необходимо учитывать, что эти дети *мыслят на основе целостностей и не умеют воспринимать материал крупицами.*Значит, имеет смысл попробовать увели­чить гибкость реакции школьников на внешнюю информацию, выходящую за рамки этого стиля обучения. Это представляется важным, так как мы считаем возможной встречу ученика с пре­подавателем, который окажется неспособным «подогнать» свои стили преподавания под стили обучения детей.  Совершенно очевидно, что *ребенок и учитель,*которым присущ одинаковый стиль познания/учения, будут лучше пони­мать друг друга (Б. Ливер, В.А. Андреев). На первый взгляд, дан­ную проблему легко разрешить, создав группы школьников с одинаковым стилем и дав им соответствующего преподавателя. Но в этом случае нас ожидает другая опасность. Ученики, попав в подобные искусственные группы, не смогут увидеть существо­вания иных способов получения знаний, что приведет к нега­тивным последствиям «однобокого» развития.  Поэтому особенно актуальным видится *учет индивидуаль­ных стилей учения*и разработка способов педагогической поддержки их развития именно в традиционных условиях школьных классов.  Начинаться данная работа должна непременно с осознания учителем многообразия стилей школьников, их потребностей и понимания того, что часть учеников искусственно попадает в «группу риска». Это поможет учителям преодолеть однообразие преподавания. Но это невозможно без принятия педагогом принципов индивидуального образования.  Уже давно в западных школах существует практика работы детей в *«свободном классе».*В этой системе каждый ребенок развивается по своему индивидуальному графику.  Ученики наравне с учителями отвечают за все происходящее в классе. Принимая непосредственное участие в планировании учебного процесса pi оценке результатов своей деятельности, дети помогают педагогу строить его деятельность. Согласно принципам «свободного класса» за каждым ребенком признает­ся право быть индивидуальностью со своим уникальным опы­том, знаниями, ценностями, мнением, способностями и потреб­ностями. Учитель должен верить в то, что каждый ребенок (при наличии соответствующей помощи) может сам определять объем, средства и темп своего обучения. Подобная организация способна изменять направленность обучения в зависимости от запросов ребенка.  Итак, принципами работы педагога выступают: вера в ребен­ка, признание его индивидуальности, уникальности; признание равенства, сотрудничества, содействия ученика и учителя; сти­мулирование творческих способностей школьника.  Для того чтобы все ученики чувствовали себя успешными, Б. Ливер предлагает учителям пользоваться определенной формулой организации учебы. С ее помощью учителя смогут предсказать факторы риска для каждого из учащихся своего класса. Для этого необходима определенная *последователь­ность действий:*   1. Определить стиль учения каждого учащегося. 2. Отметить место каждого ученика на карте стилей 3. Определить, какие стили входят в усредненный стиль класса. 4. Выяснить, кто не соответствует стилю большинства. 5. Определить стиль преподавания учителя и отметить случаи конфликта со стилями обучения учащихся. 6. Определить ориентацию учебных материалов (учебников, пособий, раздаточных материалов) и отметить случаи кон­фликта со стилями обучения учащихся. 7. Оценить глубину конфликтов между учебными стилями уча­щихся, средним стилем класса, стилем преподавания учите­ля и ориентацией учебных материалов. Учащиеся, имеющие конфликты в одной или двух областях, относятся к группе умеренного риска. Учащиеся, стиль которых отличается от среднего в классе, от стиля учителя, от стиля автора учебни­ка, находятся под серьезной угрозой. 8. Определить методы включения учащихся группы риска в учеб­ный процесс посредством:    * адаптации заданий внутри класса;    * творческого использования возможностей работы в малых группах;    * создания возможности выбора заданий;    * индивидуальных домашних заданий;    * консультирования учащихся.   Для того чтобы дети могли гибко владеть стилями учения, Ливер предлагает оригинальную методику тестирования.  В соответствии с этим подходом *обучение*и *тестирование*должны ассоциироваться с наиболее выраженными учебными стилями ребенка, а *закрепление*— с выраженными более слабо.  Учителя будут учить каждого исходя из предпочитаемого им стиля обучения, закреплять материал, пользуясь менее предпоч­тительными, проверяя знания на основе предпочитаемых ребенком стилей.  Благодаря этому учащиеся не «выпадают» из общего поля работы, поскольку преподаватели создают условия для гибкого использования разных стилей учения после того, как учебный материал освоен. Кроме того, процедура тестирования стано­вится более справедливой, и это дает равные возможности всем учащимся в демонстрации того, что они знают и умеют.  Методы изучения стиля деятельности   1. Наблюдение за деятельностью педагога и учеников на уроках:   * сплошная и избирательная регистрация результатов работы («фотография»); * выборочная магнитофонная запись уроков и их фрагментов; * хронометражные наблюдения.   Наблюдение за проявлениями индивидуально-типологических особенностей осуществлялось по следующей программе:  а) динамические особенности появления учителя в классе (разнообразие или стандартность), темп действия учителя;  б) особенности приемов организации класса в начале урока (как учитель предпочитает действовать - экспромтом или соответственно заведенному порядку; разнообразие приемов организации, типичный эмоциональный настрой);  в) особенности приемов организации класса в ходе урока (разнообразие приемов организации; предпочитает ли учитель срочно пресекать наблюдаемые нарушения или склонен к действиям предупредительного характера; частота дисциплинар­ных воздействий, их качественные особенности);  г) особенности организации опроса-беседы (предпочитает ли учитель срочно корректировать ошибки ученика, перемежает ли его ответ собственными комментариями);  д) время, затрачиваемое на организацию учащихся в начале урока;  е) дисциплинарные воздействия учителей и студентов-практи­кантов инертного и подвижного типов (содержание и количество таких воздействий на уроке);  ж)темп речи (количество звуков в единицу времени, в пятисекундный интервал);   з) жесты (разнообразие, частота употребления).  2. Беседа с испытуемыми в непринужденной обстановке. Программа охватывала следующие вопросы:  а) отношение к тем или иным способам работы;  б) обоснование тех или иных приемов и способов работы;  в) особенности подготовки к урокам и планирования работы.  3. Метод независимых характеристик. Учитывались отзывы других лиц об испытуемых: учителей, преподавателей школ; методистов; студентов, учащихся, родителей школьников; отзывы учителей противоположного темперамента.  4. Сравнение показателей педагогической деятельности учителей и студентов, различных по типу высшей нервной деятельности.   5. Изучение документов и других продуктов деятельности  Поурочные планы, конспекты уроков, планы классных руко­водителей, доклады, разработки уроков, статьи, результаты художественного и научного творчества испытуемых (пьесы, сти­хи, рассказы, разработки по вопросам эстетического воспитания, литературно-музыкальный монтаж).  Мы считаем, что перечисленные элементы диагностики можно с небольшой адаптацией использовать и для диагностики стилей учения школьников.  Подробное описание деятельности учителя в интересующем нас контексте дали М. Акимова и В. Козлова. Они отметили, что *«немалое значение приобретают особенности организации работы на уроке».*Успешность ученика полностью зависит от уме­ния педагога видеть психофизиологические особенности каждого и строить обучение с их учетом. Авторы рекомендуют педагогам работать так на всех этапах обучения: при выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, определении домашних заданий, вариантов классных и контрольных работ (по степени трудности и по другим признакам). Учитель может сочетать фрон­тальную работу с классом и индивидуальную работу с отдельными учениками, учитывая их подготовленность, склонности, интере­сы, способности и индивидуальные динамические особенности.  Анализ типологии моделей. Рассмотрим некоторые из возможных подходов.  Модель индивидуализации. Автор Б. Ливер   |  |  | | --- | --- | | **Учебный стиль ученика** | **Рекомендуемая форма работы с ним** | | «Левополушарный» | Контроль результатов объяснения | | «Правополушарный» | Свободное обсуждение, подведение итогов, слушание | | Контекстнезависимый | Внеконтекстуальные тесты, вопросы с выбором ответа, слушание, задания на заполнение, зубрежка грамматики, листы из словарика, математические вычисления вне контекста, за­учивание через повторение, поток новых слов   Сочинения на свободную тему, мозговые штур­мы, упражнения с использованием индукции, задания в словах/картинках, некоторые виды самостоятельной работы | | Усилители | Контраст, грамматические упражнения, поиск различий | | Усреднители | Сравнение, упражнение на беглость, выделение типов | | Дедуктивный | Объяснение, правила | | Индуктивный | Исключения, задания с использованием неизвест­ного языка | | Аналитический | Тесты множественного выбора, информация из учебника, концентрация на деталях, решение задач | | Синтетический | Чтение без словаря, аутентичная информация (например, газеты), концентрация на общем содержании | | Линейный | Точные последовательности действий | | Нелинейный | Неструктурированная деятельность | | Импульсивный | Задания на время, с фиксированным сроком выполнения | | Рефлексивный | Долгосрочные проекты | | Визуальный | Работа с бумагой и ручкой, письменные тесты | | Аудиальный | Взаимодействие, ролевые игры, тесты с «открытым» вопросами, устные тесты | | Кинестетическое восприятие | Шумные помещения, взаимодействие, ролевая игра | | Абстрактное мышление | Лекции, письменное упражнение | | Конкретное мышление | Учебные экскурсии |   С другой позиции подходит к индивидуализации Д. Болз, вы­деляя в своей модели элементы, влияющие на эффективность учения и предлагая конкретные способы их применения:  **Модель индивидуализации. Автор Д. Болз**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **Элементы** | **Примеры** | **Условия обучения** | **Практическое применение** | | Образовательной среды | Звук, свет, температура, оформление кабинета | Шум/тишина; яркий/тусклый свет; жарко/ холодно; парта/нефор­мальная обста­новка | Изменение декораций класса, вспомогатель­ных помещений; созда­ние зон разной осве­щенности; выбор инди­видуального темпера­турного режима; выбор индивидуального ком­фортного положения в пространстве; выбор индивидуальной зоны общения | | Эмоциональные | Побуждения и мотивы к обучению | Соотношение «должен»/ «хочу», степень само­стоятельности, свобода дейст­вий/точные инструкции | Преподаватель - не надзиратель, а на­ставник и помощник, напоминающий тренера в спортивной команде; перенос ответственно­сти за результат обуче­ния с преподавателя на ученика | | Социологические | Степень потребности в партнере | Одиночество; вместе с други­ми учениками; под прямым наблюдением преподавателя; комбинации условий | Предоставление ребенку возможности работать в одиночестве, в группе, под руковод­ством преподавателя или в комбинации вари­антов, посредством изменения положения в пространстве кабине­та/школы | | Физические (перцептивные) | Органы, с помощью которых осуществля­ется учение | Виды памяти; желание перекусить; Продуктивное время занятий; Длительность непрерывной работы;  Потребность в движениях | Учет в плане урока слуховых, визуальных, чувственных и кинесте­тических особенностей детей |   Наиболее распространенную сегодня в России модель пред­ложили М. Акимова и В. Козлова, сделавшие упор на особенности организации учебной работы. По их мнению, успешность препо­давания целиком и полностью зависит от умения учителя рабо­тать, ориентируясь на динамические типы детей, выделяемые на основе темпа их учения и длительности работоспособности. Это проявляется в выборе и применении приемов обучения, при дозировке самостоятельных заданий, определении вариан­тов зачетных и контрольных работ (по степени трудности и по другим признакам).  Модель индивидуализации. Автор М. Акимова/ В.Козлова   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Тип | Внешние проявления | Технология работы | | Слабые | Быстро устают, медленно усваивают материал | Давать время на подготовку к ответу в письменной форме, не спрашивать новый материал, поощрять не только оценкой | | Сильные | Не склонны к алгоритмам, систематизации | Контролировать последовательность, побуждать к планированию, самопроверке выполненного | | Инертные | Затруднения при разнообразии заданий, высоком темпе | Не спрашивать в начале занятия, не требовать немедленного выполнения и изменения неудачных действий, формулировок при устных ответах, не отвлекать | | Подвижные | Высокий темп, переключаемость, отход от стандартов | Постоянное руководство и контроль, учить саморегуляции и самоорганизации деятельности, разнообразить содержание заданий, видов деятельности |   Модель индивидуализации. Автор Е.М. Лысенко   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Репрезен­тативная система | Часто  употребляемый  предикат | Желательное обращение | Желательное задание ученику | | Визуальная | «Взгляните»,  «видите»,  «ярко»,  «обозримо»,  «светло» | «Мы видим, что данная тема...» | Составление таблиц, иллюстраций изучаемых понятий | | Аудиальная | «Громко»,  «слух»,  «хрустящий» | «Данная тема созвучна...» | Подготовка отчета в уст­ной форме, выступление с докладом, сообщением | | Кинестетическая | «Ощущаю», «тепло», «уютный», «сухость» | «Я чувствую, что данная тема...» | Подготовка и проведение сюжетно-ролевых игр | | Дискретная | В равной мере аналоги всех типов | | Научно-исследовательская работа |   Как видно из приведенных моделей, педагоги имеют возмож­ность использовать многочисленные индивидуальные формы.  Основу авторской модели индивидуализации учения соста­вило соотношение глубинных индивидуальных процессов само­определения и самореализации. Мы выделили три груп­пы проявлений индивидуального стиля учения:  1. *«Определяющийся»: самоопределение преобладает над самореализацией.*Ученики много времени уделяют конкре­тизации целей учения, что положительно влияет на развитие самоуважения. Характерен интерес к своей личности, стремление к самопознанию. Значим выбор своего пути в учении, определение в учебном материале, структурирование пони знаний (это может происходить и визуально, и аудиально, и кинестетически, что в свою очередь зависит от личности свойств учащегося). Свойственно чтение дополнительной литературы, просмотр фильмов, т. е. обращение к дополнительным источникам знаний. Внешне отличаются повышенной познавательной активностью и отсутствием ярко выраженного стремления к практике.  2. *«Реализующейся»: самореализация преобладает над самоопределением.*Школьники ориентированы на практику, для них значимо не знать материал, а что-либо сделать. Внешне выражается в желании ребенка больше уметь делать, творчески реализовать свои умения и навыки.  3. *«Определяюще-реализующейся»: характеризуется равновесием значимости самоопределения и самореализации.*Ребенок в равной степени интересуется как определением в материале, так и его практическим применением, его радуют теоретические и практические успехи в равном мере.   При выделении типов мы учитывали, что для им мотивация деятельности заключается в положительно ее подкреплении. Некоторые дети обращаются за ним к взрослому (учитель, родитель), другие - к сверстникам, третьи – к самому себе. Поэтому мы включаем ориентацию школьника на значимо­го другого/на самодостаточность как разновидность того или иного стиля учения.  Модель индивидуализации учения, основанная на соотношении значимости самоопределения и самореализации. Авторы: Е. Александрова / М. Алёшина.   |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | **Соотношение значения**  **самоопреде­ления**  **и самореали­зации** | **Ориентация в ходе самоанализа на ... (может изменяться с возрастом)** | | | **Видимое проявление индивиду­ального стиля учения** | | **Взрослого** | **Сверстника** | **Свое «я»** | | Преобладает самоопреде­ление | Обращение за помощью к взрослому | Обращение за помощью к сверстнику | Обращение за помощью к самому себе, само­мотивация | Хочу сделать свой выбор | | Преобладает самореали­зация | Значима похвала взрослого | Значимо  признание  сверстников | Самоодобре­ние, самодостаточность | Хочу уметь реализовать свои идеи | | Равновесие значимости | Скажи, как, что, и потом похвали | Все делают это таким способом, значит, и меня одобрят | Я пойму и сделаю сам. Я молодец | Хочу выбрать путь и реали­зовать свою идею |   Учебный успех каждого ученика понимать не только как увеличение присвоенной им учебной информации, но, прежде всего, как постоянный рост его учебных возможностей, то, очевидно, что такая позиция потребует прежде всего четкого определения необходи­мого и достаточного набора параметров учебного успеха ученика.  Рассмотрим динамическую систему личности как совокупность подсистем, требующих различных способов педагогического воздействия.   Четыре основных компонента личности в своей целостности с точки зрения учителя определяют четыре группы требований к созданию целостной образовательной среды на его занятиях и во внеурочной деятельности. Среда должна   * МОТИВИРОВАТЬ ученика на поиск и приобретение знаний, умений и навыков; * формировать у учащегося систему ЗНАНИИ; * формировать у учащегося систему предметных, межпред­метных и надпредметных (называемых чаще общеучебными) УМЕНИЙ, НАВЫКОВ; * развивать у него познавательную сферу и через развитие пси­хофизиологических свойств (внимание, память, и др.).   Характеристики индивидуального стиля учебной деятельности ученика как факторы его учебного успеха   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Ресурс  учебного  успеха | Параметры ИСУД  (индивидуального стиля  учебной деятельности) ученика | Единица или система измерения каждого параметра | | «Знаю» | обученность | Оценка по предмету | | «Могу» | внимание | Уровни проявления:  0 - недопустимый  1 - критический  2 - достаточный | |  | память |  | |  | модальность | А (ауд.),В (виз.), К (кин.) | |  | доминирование полушарий | Л (лев.), П (прав.), Р (равн.) | | «Умею» | организационные навыки | Уровни сформированности и проявления: | |  | коммуникативные навыки | 0 - недопустимый | |  | информационные навыки | 1 - критический | |  | интеллектуальные навыки | 2 - достаточный | | «Хочу» | уровень развития мотивационной сферы | Социально-духовный  Социальный  Познавательный  Базовый, эмоциональный |   Индивидуальный стиль учебной деятельности позволяет выявить сущность ещё одного важнейшего параметра индивидуального стиля учебной дея­тельности ученика - обучаемости, или уровня учебно-познаватель­ных возможностей. Этот параметр имеет все шансы претендовать наинтегральную характеристику уровня познавательных возможностей ученика, так как зависит и определяется развитием всех остальных упомянутых выше параметров: обучаемость определяется и уров­нем интереса ученика к предмету, и объемом усвоенных им знаний, и уровнем развития у него общеучебных навыков, и психофизиоло­гическими особенностями личности.   Свойства памяти во многом определяют для ученика СПОСОБЫ усвоения учебного материала, **а**для учителя являются еще одним основанием для конструирования и/или отбора учебных приемов и дидактических ресурсов для работы с разными учениками.  Такую же дидактическую роль - основы для выбора тех или иных форм учебной работы для конкретного ученика - играют еще два па­раметра индивидуального стиля учебной деятельности: модальность и доминирование полушарий головного мозга.  В первом приближении, говоря о модальности, мы имеем в виду именно предпочитаемый учеником канал приема информации: ви­зуальный, аудиальный или кинестетический. Конечно, в реальности практически невозможно встретить «чистого» «визуала» или «кинестетика». Но, как показывают исследования психофизиологов, вклю­чение одного из каналов приема информации даже на доли секунды раньше других приводит к избирательной реакции на информаци­онный сигнал извне.  Учителю, работающему «на успех ученика», необходимо знать и такую психофизиологическую характеристику своего ученика, как наличие функциональной асимметрии полушарий мозга. Данные, приведенные в таблице, помогут учителю раскрыть смысл всех параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика и «увидеть» ученика как истинного субъекта учебного процесса с его личными ресурсами учебного успеха.   Существует ряд условий *эффективности индивидуализа­ции обучения.*Педагогам можно рекомендовать:   * определить индивидуализацию обучения на уроках как одно из приоритетных направлений деятельности, создающего предпосылки качества образования, основываться при этом на пони­мании многообразия индивидуальных стилей учения школь­ников и моделей работы с ними; * учитывать, что все модели предполагают создание условий для свободного множественного выбора ребенком комфорт­ной для него среды учения, способа и форм учения, видов заданий и т. д.; * продолжить изучение способов организации индивидуального подхода к обучению и обмен опытов по названной теме на заседаниях школьных методических объединений учителей; * рекомендовать использовать диагностические данные о дониминировании полушарий обучающихся в работе учителя; * оптимально сочетать индивидуальное обучение с традицион­ными формами работы; * критериями его результативности считать умение школьника самостоятельно определяться в учении, формировать инди­видуальный образовательный маршрут, самореализоваться с помощью определенных способов и приемов, осуществлять самоанализ в учебной деятельности и вносить коррективы в собственный стиль учения, достигая оптимума.   В заключение отметим, что введение в образовательный процесс способов и форм индивидуального обучения целесообразно осуществлять комплексно, в рамках всех дисциплин. Именно в случае системной работы команды педагогов, в равной степе­ни разделяющих идею индивидуализации учебного процесса, перед школьником раскрывается истинный смысл учения, он постигает его ценность, назначение и специфику.   Несколько простых советов:  1. Старайтесь найти в ребенке то, за что его можно похва­ лить, а не то, за что поругать.   1. Знайте, что ребенку тогда интересно с вами, когда вам ин­тересно с ним. 2. Давайте каждому ребенку возможность сделать свое ма­ленькое открытие. 3. Если ребенку тяжело, то помогите найти такое задание, которое ему по силам. 4. Не навязывайте ребенку своих форм работы, он должен выбрать их сам. 5. Чем выше уровень эмоционального комфорта, тем больше шансов на успех в учебе. 6. Вместо отметок - главной причины школьных бед (они акцентируют в большей степени провалы в учебе, чем успех) -можно пользоваться баллами, чтобы поставить «зачет - незачет». 7. Помните, что ошибка одного может породить мысль дру-loro. Не пугайтесь детских ошибок.   9. Не бойтесь сделать вид, что вы что-то не понимаете, этому всегда можно и нужно найти разумное обоснование.   1. Не бойтесь признаться в том, что сами чего-то не знаете. 2. Не пытайтесь объяснить ребенку то, до чего он может додуматься сам. 3. Вступайте в диалог с детьми только в том случае, если у вас есть разумные аргументы «за» или «против» высказыва­ний детей. 4. Не требуйте от ребенка словесных формулировок и обоб­щений до того, как он выполнит предметное действие или какое-либо задание. Помните, что неудачи в жизни бывают двух типов - недостаток любви и заниженная самооценка. Чтобы их избе­жать, ребенок особенно остро нуждается в чувстве собственного достоинства, внимании и уважении со стороны окружающих. Просто любите детей и не бойтесь им показать это. |