

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ МАТЕМАТИКИ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА МАТЕМАТИКИ

Индивидуально-ориентированное обучение математике
Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование, Математическое образование
очной формы обучения, группы 02041610
Бардакова Алексея Михайловича

Научный руководитель:
к. ф.-м. н., доцент
Есин В.А.

БЕЛГОРОД 2018

Содержание

Введение	2-3
Глава 1. Психолого-педагогические проблемы содержания образования	
1.1 Современные модели концепции содержания образования	4-6
1.2 Индивидуальный подход в образовательной технологии	7-12
Глава 2. Психолого-дидактические характеристики, обеспечивающие индивидуально-ориентированную направленность урока	13-16
2.1. Ученик как субъект учебной деятельности.	17-29
2.1.1 Возрастные и половые особенности школьников.	30-35
2.2 Индивидуально-ориентированный подход в обучении математике	36-39
2.2.1. Организация индивидуально-ориентированного урока	40
2.2.2. Функция урока в системе индивидуально-ориентированного обучения	41-45
2.3. Анализ и диагностика эффективности индивидуально-ориентированного урока	46-50
2.4 Видоизменение педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика	51-53
2.5 Дифференцированное обучение на уроках математики, как индивидуально-ориентированный подход к процессу обучения и воспитания	54-56
Заключение	57-58
Список используемых источников	59-60

Введение

Работа посвящена вопросу индивидуально-ориентированного обучения. В этой работе рассматриваются не только особенности данного обучения, но и его специфика. Индивидуально-ориентированное обучение есть системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития. Это целостный образовательный процесс, существенно отличающийся от традиционного учебно-воспитательного процесса.

Содержание индивидуально-ориентированного обучения, его средства и методы структурируются так, что позволяют ученику проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме, в этих целях разрабатываются индивидуальные программы обучения, которые моделируют исследовательское мышление.

Образование на индивидуальном уровне – это смысловое субъективное восприятие реальности, и, следовательно, никакая предметная деятельность не гарантирует образование требуемого смысла. Личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а подчас и инициатором любого процесса своего образования.

Следует отметить актуальность данной тематики, поскольку индивидуально-ориентированное обучение используется в педагогической практике нашего времени довольно часто. И любому педагогу необходимо знать основы индивидуально ориентированного развивающего обучения.

Исследования в области технологии индивидуально-ориентированного обучения проводили такие ученые как Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская.

Все исследователи подчеркивают необходимость индивидуального подхода к обучению детей, значение единой образовательной стратегии средней школы как основного условия успешной работы с детьми. Тем не менее, пока еще нет обобщающих научно-педагогических работ, целостно раскрывающих процесс использования технологии

индивидуально-ориентированного обучения. Социальная значимость развития учащихся и анализ состояния научной разработанности этого процесса обусловили выбор проблемы данного исследования, которая заключается в определении способов использования технологий индивидуально-ориентированного обучения в условиях общеобразовательной школы.

Целью индивидуально–ориентированного обучения является развитие полноценной личности ребенка, его индивидуальности и непохожести на других детей. Процесс обучения строится таким образом, чтобы в полном объеме учитывались особенности характера ребенка, его ценностные ориентации и личные убеждения. Ведь именно на этих факторах и базируется внутренняя модель мира ребенка.

Объект исследования: индивидуальноно-ориентированное обучение.

Предмет исследования: различные подходы к проблеме индивидуально-ориентированного обучения.

Основные задачи:

1. Инициирование развития субъектного опыта ученика.
2. Раскрытие субъектных ценностей учащихся и их использование в качестве мотивационных механизмов.
3. Содействие реализации индивидуальной познавательной траектории обучаемых в процессе изучения математики.

ГЛАВА 1. Психолого-педагогические проблемы содержания в образовании

1.1 Современные модели концепции содержания образования

Результатом гуманистической направленности образования должно явиться становление как личности человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающему себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для восприятия иного мнения и неожиданной мысли.

Возникает необходимость обращения к имеющимся концепциям содержания для того, чтобы определить их соответствие целям индивидуально -ориентированного образования.

Сегодня в нашей стране существуют различные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое. В основе каждой из них лежат определенные представления о месте и функциях человека в мире и в обществе. Истоки противостояния демократии и гуманизма, с одной стороны, и авторитарных позиций с другой, в конечном счете, восходят к разному пониманию этих функций. Человек — цель или средство, государство для него или он для государства? Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в сторону понимания человека как средства, а не цели общественного развития с неизбежностью уводит от гуманизма. В связи с этим рассмотрим три концепции содержания образования, которые появились в нашей стране в разное время, с точки зрения их соответствия современным представлениям о человеке и его становлении.

Согласно одной из концепций, имеющей достаточно давнее происхождение, содержание образования определяется как педагогически

адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Такое понимание содержания образования нацеливает школу на формирование у школьников основ научных знаний и приобщение их к производству. Человек, овладевший такой суммой знаний, в ряду средств производства выступает как «производительная сила». Образование, реализующее такое содержание, может быть охарактеризовано как технократическое или сциентистское. (Сциентизм – мировоззренческая позиция, в основе которой лежит представление о научном знании и методах естественнонаучного познания как о наивысших культурных ценностях.). Сциентизм абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считается стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются как образцы научного знания вообще.

В другой концепции содержание образования определяется как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Такое определение не раскрывает характера этих знаний и умений и не основано на анализе состава всей человеческой культуры. Предполагается, что обладание знаниями и умениями (относящимися к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания, умения и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам. Однако такое ограниченное понимание образования явно ошибочно.

В последние десятилетия (ориентировочно с 60-х гг.) в общественном и педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием, его роли в социуме. То, что называют индивидуально-ориентированным образованием человека, выступает как часть глобального

социального процесса смены рецептивно отражательного понимания мышления, а значит, и образования человека, другим, который называют конструктивно-деятельностным.

Признаки проявления этого процесса глубоки и разнообразны. Они, прежде всего, предполагают отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентацию на их развитие и воспитание. Конструктивно-деятельностное понимание сущности образования стало основой построения концепции его содержания, в наибольшей степени соответствующего установкам гуманистического мышления. В этой концепции содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему) мировой культуре.

В соответствии с таким пониманием содержание образования должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Тем самым содержание образования существенно шире основ наук и нацелено на формирование личности освоившей социальный опыт человечества в его структурной полноте.

Усвоение социального опыта в его цельности позволит школьнику не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, а изменять ее.

Как можно видеть, данная концепция не сводит содержание образования к науке. А учебные предметы (физика, химия, литература, иностранные языки и др.) не могут представлять собой простую проекцию науки на школу и быть уменьшенными копиями той или иной научной дисциплины. На первое место здесь выходит всестороннее развитие ученика, а уже потом – усвоение знаний, умений и навыков.

1.2 Личностный подход в образовательной технологии

Индивидуальное развитие человека зависит от его индивидуальных особенностей. С ними связан характер деятельности человека, особенности мышления, круг интересов и запросов, а также его поведение в социуме. Именно поэтому индивидуальные особенности необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. Кроме того, каждому возрасту свойственны определённые особенности в развитии. Известно, что развитие памяти и мыслительных способностей наиболее активно происходит в детском и подростковом возрасте. Если в этот период использовать данные особенности не в полной мере, то позднее будет сложно наверстать упущенное. Вместе с тем, попытки слишком забежать вперёд, не учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ученика, могут не дать ожидаемого педагогом эффекта.

Учёт возрастных и индивидуальных особенностей послужил основой для более активного применения в рамках обучения новой индивидуально – ориентированной образовательной парадигмы.

Теория и практика индивидуально-ориентированной технологии обучения разрабатывалась: А.В. Петровским, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и другими. Все педагоги – исследователи считают, что при индивидуально-ориентированном образовании на первый план выходит развитие личности. Таким образом, осуществление индивидуально-ориентированного подхода в образовании возможно при соблюдении следующих условий:

- наличие комфортных и безопасных условий обучения;
- осуществление воспитания саморегулирующего поведения личности;
- формирование и развитие мышления;
- учёт уровня способностей и возможностей каждого ученика в процессе обучения;

- адаптация учебного процесса к особенностям групп учащихся.

Индивидуально-ориентированное обучение предполагает поэтапный характер процесса обучения: от изучения личности ученика через осознание и коррекцию личности, и основано, в основе своей, на когнитивных аспектах.

Индивидуально-ориентированное обучение основывается на понятии того, что личность является собой совокупность всех её психических свойств, которые составляют её индивидуальность. Технология индивидуально-ориентированного обучения основана на принципе индивидуального подхода, при котором учитываются индивидуальные особенности каждого ученика, что, позволяет содействовать развитию личности ученика.

Существует мнение, что процесс интеллектуальных изменений учеников сводится к простому количественному накоплению особенностей, которые заложены уже в мышлении трёхлетнего ребёнка, к дальнейшему, чисто количественному росту, к которому само слово «развитие» уже не применимо. Наиболее последовательно эту точку зрения выразила

Ш. Блюмер в теории переходного возраста, где также констатируется дальнейшее равномерное развитие интеллекта в период полового созревания.

По сути, ту же самую точку зрения развивает М.М.Рубинштейн. Он последовательно рассматривает все изменения, происходящие в переходном возрасте в области мышления, как дальнейшее продвижение по путям, которые проложены уже в мышлении ребёнка раннего возраста. В этом смысле взгляды Рубинштейна всецело совпадают с взглядами Блюмер.

Швейцарский психолог Ж.Пиаже изучал когнитивное развитие ребёнка свыше полувека. Пиаже рассматривал познаваемое с двух основных точек зрения: формальной и динамической. При этом более важным Пиаже считал динамический аспект, «поскольку только динамический аспект рассмотрения позволяет нам понять природу вещей». В основе взглядов Пиаже на когнитивное развитие лежит адаптационная модель. Люди восстанавливают

состояние равновесия, отчасти изменяя своё поведение и приспособлявая его к изменениям окружающей среды, отчасти изменяя те из элементов окружения, которыми они умеют управлять.

Согласно точке зрения Пиаже, циклы развития личности предшествуют циклам обучения. Это означает, что обучение надстраивается над развитием, но не изменяет его. Л.С. Выготский считал принципиально иначе. Он отличал ведущую роль обучения в психическом развитии ребёнка. Но обучение может быть развивающим только в том случае, если ориентироваться не на завершённые циклы развития ребёнка, а на зарождающиеся. Вместе с тем Э. Стоунс отмечает, что критика Выготским теории Пиаже является одним из проявлений его постоянного интереса к роли языка в учении человека. Выготский писал: «Определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемым и основным факт, от которого мы можем, смело отправляться как от несомненного». Таким образом, необходимо выделить не менее двух уровней развития ребёнка, без знания которых невозможно найти правильное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый уровень – уровень актуального развития психических функций ребёнка, сложившийся в результате определённых, уже завершившихся, циклов его развития. В данном случае имеется в виду наличный уровень подготовки ученика, который характеризуется тем, какие задания он может выполнять самостоятельно, без помощи взрослого. Второй уровень – уровень, отражающий психический потенциал развития личности, это зона ближайшего развития. Этот уровень является показателем того, что ребёнок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. Зоны актуального и ближайшего развития у каждого ученика индивидуальны, что и объясняет разные темпы умственного развития.

Развитие мышления ребёнка невозможно без участия учителя. Следовательно, одной из главных целей учебного процесса в целом и

каждого урока в отдельности следует считать когнитивное развитие личности. Именно эта цель является одной из основных при осуществлении индивидуально-ориентированного подхода в обучении.

Индивидуально-ориентированное обучение в большей мере, чем традиционное, соответствует возможностям и способностям ребёнка.

В детском возрасте часто наблюдается эмоциональная уязвимость, неустойчивость самооценки. Подобные особенности чаще заметны на устных предметах: ученики уклоняются от ответов, не проявляют инициативы.

Использование технологий индивидуально-ориентированного обучения в подобных случаях даёт учителю возможность, учитывая индивидуальные особенности учеников, изменить форму уроков (например, проводить регламентированные дискуссии) в целях повышения продуктивности учебной деятельности.

Как известно, при осуществлении индивидуально-ориентированного подхода в обучении необходимо опираться на субъективный опыт ученика, а также учитывать индивидуальную избирательность ученика к формам заданий, типу и виду изучаемого материала. Соблюдение этих требований особенно важно при работе с подростками, так как одной из возрастных особенностей в подростковом возрасте является, так называемое, чувство взрослости.

Осуществление индивидуально-ориентированного подхода невозможно без изучения личности ученика. При этом необходимо выявлять и учитывать психофизиологические особенности ученика, его интересы, жизненные ценности, личные потребности и т.д.

Важным является ещё один фактор – оценка знаний. Здесь оцениваются не только итоговые знания, но и усилия ученика. Такое положение особенно важно для осуществления эмоциональной поддержки подростков с низким уровнем интеллектуального развития и стимулирования

более продуктивной учебной деятельности учеников с высоким уровнем интеллектуальных способностей.

Индивидуально-ориентированный урок, реализуемый с учетом его ценностей, педагогических целей отличается от традиционного урока.

Сравнительная характеристика деятельности педагога при проведении традиционного и индивидуально-ориентированного урока

Традиционный урок	Индивидуально-ориентированный урок
Обучает всех детей установленной сумме знаний, умений и навыков.	Способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личного опыта.
Распределяет учебные задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного выполнения заданий.	Предлагает детям на выбор различные учебные задания и формы работы, поощряет детей к самостоятельному поиску путей решений этих заданий.
Старается заинтересовать детей в том учебном материале, который предлагает сам учитель.	Стремится выявить реальные интересы детей и согласовать с ними подбор и организацию учебного материала.
Предполагает дополнительные индивидуальные занятия с отстающими детьми.	Ведет индивидуальную работу с каждым ребенком.
Осуществляет планирование детской деятельности в определенном русле.	Помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность.
Оценивает результаты работы детей, подмечая и исправляя допущенные ими ошибки.	Поощряет детей самостоятельно оценивать результаты их работы и исправлять допущенные ошибки.

<p>Определяет правила поведения в классе и следит за их выполнением.</p>	<p>Учит детей самостоятельно вырабатывать правила поведения и контролировать их выполнение.</p>
<p>Разрешает возникающие конфликты между детьми: поощряет правых и наказывает виновных.</p>	<p>Побуждает детей обсуждать возникающие конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их решения.</p>

Таким образом, индивидуально-ориентированное обучение предоставляет каждому ученику возможность изучить учебный материал на различных уровнях (но не ниже базового), в зависимости от интеллектуальных способностей и индивидуальных предпочтений.

Средствами развития интеллектуальных способностей ученика при индивидуально-ориентированном обучении являются стремление к развитию личности, предоставление ученику возможности активной познавательной деятельности через посильную самостоятельную работу и предоставление творческой свободы.

ГЛАВА 2. Психолого-дидактические характеристики, обеспечивающие индивидуально-ориентированную направленность урока.

1. Формирование и стимулирование субъектной позиции учащихся:

- инициирование и позитивное, уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов ученика;
- создание ситуации выбора;
- организация индивидуальной деятельности по осмыслению и проработке заданного материала;
- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения задания;

приоритетность индивидуальных и самостоятельных работ школьников.

2. Создание условий для проявления развития индивидуальности, самобытности и уникальности учащихся:

- опора на субъектный личностный опыт учеников;
- активное принятие оригинальности, своеобразия предложений и мнений учеников, их выводов и оценок;
- применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид, действия с учебным материалом;
- формирование внимательного, позитивного отношения к мнению других;
- создание ситуаций, позволяющих ученикам проявить собственные способности, возможности, интересы,

3. Ориентация на формирование учебной деятельности школьников (а не на передачу учебной информации):

- развитие мотивационной сферы учащихся;
- создание условий для освоения учащимися компонентов учебных;
- деятельности; учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки;
- повышение степени самостоятельности в учебной деятельности

- школьников;
 - поощрение проявлений учениками инициативы и активности в образовательном процессе.
4. Знание и учет психофизиологических особенностей учащихся:
- использование приемов внешней и внутренней дифференциации;
 - выбор методических приемов, типа (вида) урока в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
 - использование тренировочных и проблемных заданий различной трудности;
 - обеспечение дозированной помощи взрослому ученикам (в соответствии с зоной ближайшего развития).
5. Ориентация на развитие внутренних мотивов учения; стимулирование становление собственного (индивидуального) смысла учения:
- ориентация учащихся на освоение процесса обучения, а не стремление к заданным извне результатам;
 - обучение целеполаганию (приемам, последовательности, классификации);
 - создание ситуации успеха;
 - помощь в осознании мотивов собственных действий, поведения, деятельности;
 - создание ситуации нравственного выбора.
6. Организация развивающего пространства; ориентация на развитие познавательных (интеллектуальных) способностей:
- постановка и организация разрешения проблемных ситуаций; поощрение творческой активности учащихся;
 - ориентация на развитие интеллектуальных умений, а не только на запоминание учебной информации;
 - использование сюжетно-ролевых игр, элементов тренинга, анализ ситуаций и 1 или их моделей;

- разнообразие используемых методов и приемов деятельности;
- повышение доли учебных заданий продуктивного (творческого) характера

7. Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, познанию, окружающим, себе:

- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;
- формирование опыта и стремления определять собственное отношение к явлениям, событиям, людям;
- стремление к обогащению образовательного процесса позитивными эмоциями (ситуации успеха, доброжелательность, благоприятный психологический климат и т.д.);
- формирование стремления к достижению успеха, а не к избеганию неудач;
- создание ситуаций включенности учеников в общественно полезную деятельность, их причастность к процессам и явлениям, значимым для них, коллектива, общества.

8. Организация равноправного партнерского общения в ходе учебного взаимодействия:

- приоритет диалогических форм учебной деятельности;
- организация сотрудничества учителя и учеников;
- организация сотрудничества учеников между собой (в том числе - обеспечение взаимопомощи, организация групповых самостоятельных работ);
- оптимальной соотношение фронтальных и индивидуальных форм организации учебной деятельности;
- доброжелательность в общении.

9. Создание атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга:

- поощрение инициативы и активности учащихся;

- акцентирование важности участия и мнения каждого в деятельности группы;
- использование таких вариантов организации учебной работы, обеспечивающих зависимость результатов групповой или индивидуальной работы от деятельности партнеров;
- подробные инструкции к выполнению домашних и самостоятельных работ с целью обеспечения их успешности;
- поощрение познавательной активности детей.

10. Обеспечение обратной связи в педагогическом процессе:

- считывание» учителем эмоциональной информации учеников и реагирование на нее;
- обучение учеников рефлексии, самооценке действий, усилий, результатов;
- открытость и незакомплексованность как учителя, так и учеников;
- возможность задавать вопросы и поощрение учителем данной формы активности;
- взаимность обратной связи;
- заинтересованная реакция учителя на предложения, пожелания и замечания учеников.

11. Индивидуально ориентированная позиция педагога:

- установка на ученика как на субъект образовательного процесса, как на личность, индивидуальность;
- признание самобытности и уникальности каждого ученика;
- безоценочная позиция — принятие учеников и ситуации как данности; приоритетность конструктивной функции учителя (обеспечивающей собственную активность ученика) в противовес контролирующей;
- доверительная позиция; склонность выражать собственное мнение; умение быть эмоциональным и откликаться на эмоции детей.

2.1. Ученик как субъект учебной деятельности.

Выделяются несколько закономерностей развития учебной деятельности, связанных с возрастными особенностями учащихся.

Во-первых, чем младше ребенок, тем в большей мере он учится только на опыте собственных действий, с возрастом доля обучения путем рассказа и объяснения постепенно увеличивается.

Во-вторых, если первоначально дети склонны к некритичному воспроизведению образцов, то позднее начинают избирательно и критически-оценивающе относиться к учебному материалу.

В-третьих, господствующие в дошкольном возрасте игровые формы учения постепенно сменяет сознательная и целенаправленная учебная деятельность.

В-четвертых, возрастающая способность самостоятельно регулировать и направлять свои действия приводит к осознанному предпочтению тех или иных учебных предметов, в результате одни знания усваиваются более активно, другие игнорируются.

В-пятых, с возрастом усиливается понятийная упорядоченность знаний и интеллектуальная способность. Благодаря этому совершенствуются когнитивные предпосылки учебной деятельности, т. е. когнитивные операции и стратегии учения, решения задач, преодоления трудностей, способов действия, доказавшие свою пригодность в определенных ситуациях, все более эффективно переносятся на аналогичные ситуации.

В-шестых, с возрастом потенциально усиливается и настойчивость в учении. Это значит, что старшие дети способны к более длительным занятиям учебной деятельностью, чем младшие. Но насколько эта способность реализуется, во многом зависит от установок, планов и интересов детей.

Не возникает сомнений в том, что между игрой, в которой в основном происходит обучение дошкольника, и лекцией в университете есть огромная разница, в основе которой лежат возрастные различия субъектов учения. Но

при этом из перечисленных выше особенностей видно, что возраст как таковой (количество лет, прожитых человеком) играет меньшую роль, чем уровень развития личности, достигнутый за прожитый промежуток времени. Существенную роль здесь играют как индивидуальные особенности рассматриваемых учащихся, так и условия, в которых происходит их социализация.

Каждый возраст характеризуется следующими тремя показателями:

определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которую вступает ребенок со взрослым в данный период;

основным (ведущим) типом деятельности (существуют несколько типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды психического развития);

основными психическими новообразованиями (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности).

Младший подростковый возраст (11—14(15) лет) характеризуется тем, что дети оказываются в новой для них ситуации развития, связанной с переходом из начальной школы в среднюю. Эта ситуация является, несомненно, стрессовой. Ученики попадают из условий, где каждый класс имеет свой кабинет, практически все занятия ведет один учитель, который пытается строить с классом предельно теплые и интенсивные отношения, в условия обезличенной школы, где на каждом уроке меняется кабинет и приходит новый учитель, который не в состоянии строить близкие отношения с каждым учащимся. В психологическом плане этот переход зачастую связан с падением самооценки у школьников, ростом депрессивных состояний, увеличением дисциплинарных проблем, усилением негативного отношения к школе.

Ведущей деятельностью для младших подростков является интимно-индивидуальное общение со сверстниками. Среди наиболее

значимых потребностей учащихся данного возраста можно выделить: потребность в достойном положении в коллективе сверстников; стремление избежать изоляции, как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление обзавестись верным другом. Именно через активное общение со сверстниками, ролевое экспериментирование, отстаивание собственной самостоятельности во взаимодействии со взрослыми, получение более широкого социального опыта подростки формируют и развивают свое самосознание. При этом развитие самосознания связано с достигнутым ими уровнем рефлексии.

В связи с ведущей ролью общения со сверстниками учебная деятельность, хотя она и занимает большую часть времени подростков, отходит по значимости на второй план. Для подростков она становится важной, прежде всего, как средство самоутверждения в коллективе сверстников. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, индивидуальности, стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к исключительности входит и в мотивацию достижения, но в составляющую «награды», «успеха». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичностных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

На практике учителю необходимо создавать на уроке условия, в которых у каждого ученика была бы возможность выделиться. Это могут быть соревновательные моменты (индивидуальные и командные); задачи, требующие проявления творчества, смекалки, настойчивости; активное обсуждение каких-то проблем. Групповая и парная работа, в которой сами

ученики частично выполняют функции учителя или самостоятельно осваивают новый материал, является также эффективной. Если необходимые условия не будут созданы, учащиеся могут использовать урок для самоутверждения через нарушение дисциплины. Наиболее типичными для этого возраста нарушениями являются: негативизм как стремление поступать вопреки чужой воле, например указаниям учителя; своеволие, упрямство, драчливость и т. д.

Одним из проявлений ведущей роли общения со сверстниками становится свойственная подросткам реакция группирования. Она заключается в стремлении принадлежать к какой-либо группе сверстников, не быть самому по себе, быть включенным в процесс нерегламентированного общения. Учителю необходимо учитывать реакцию группирования, прежде всего, при решении вопросов дисциплины, так как многие действия подростков могут совершаться под влиянием группового давления и угрозы быть исключенным из группы. При этом каждый из школьников в отдельности, как правило, понимает абсурдность своего поведения, испытывает стыд и угрызения совести, но при этом страх потерять лицо в глазах товарищей, предать своих, проявить слабость перед взрослыми оказывается сильнее. Поэтому педагогу необходимо при разрешении сложных ситуаций чаще апеллировать не к конкретному подростку, а к группе в целом и всегда давать возможность ребенку «сохранить лицо» перед сверстниками (не настаивать на публичном признании своей вины, осуждении совершенных действий и т. д.).

Младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, связанной с процессами физического роста и полового созревания. Школьникам этого возраста свойственна ярко выраженная эмоциональность, иногда с резкостью в суждениях, до грубости. В школе отмечается наибольшая неровность в усердии и успешности, самый низкий уровень внимательности, чрезвычайная непоседливость, отвлекаемость,

забывчивость. В связи с этим учителя более жестко контролируют поведение учащихся именно в этом возрасте.

Центральным новообразованием подросткового возраста является «чувство взрослости», т. е. возникновение у подростка представления о себе как взрослом, а не ребенке. Основой для этого является, с одной стороны, начало полового созревания, а с другой — наличие к этому возрасту у подростка базовых знаний, умений и навыков, которые позволяют уму достаточно самостоятельно действовать в разных социальных ситуациях. При этом в социально-экономическом плане подростки по-прежнему зависимы от родителей, а психологически часто не готовы нести ответственность за совершенные поступки.

Чувство «взрослости» сопровождается у школьников требованием поведенческой автономии и отказом от безоговорочного выполнения требований взрослых. В этой ситуации учителям и родителям важно самим сделать первый шаг в предоставлении подросткам возможности проявлять самостоятельность. Им необходимо отказаться от мелочной опеки и постоянного контроля, давать подросткам возможность совершать ошибки и исправлять их, получать опыт ответственности за порученные дела.

Вторым важным новообразованием этого возраста является переход подростков к стадии формальных операций, который начинается в 12-летнем возрасте. Эта стадия характеризуется следующими особенностями:

гипотетико-дедуктивный подход к решению задач начинает преобладать над эмпирико-индуктивным (у подростков появляется способность к рассуждению с помощью вербально сформулированных гипотез, а не манипуляций с конкретными предметами, причем эта способность действует независимо от правдоподобия исходных посылок и полученных в процессе формально-логического вывода результатов);

гипотезы о всевозможных способах решения проверяются на основе системы логических пропозиций, которую называют комбинаторной

структурой (подросток может составлять все возможные комбинации элементов, входящих в задачу, и совершать с ними необходимые логические операции);

появляется способность вырабатывать и применять эффективные стратегии планирования поиска и организации информации (происходит качественное изменение психических процессов по линии их все большей произвольности и опосредованности).

Способность мыслить на уровне формальных операций впервые обнаруживают 10—12-летние школьники, хотя их мышление еще не столь абстрактно и системно, как у старшеклассников. Основой этого является сформированная в начальной школе рефлексия как способность осознавать процессы собственного мышления, а также умственные, речевые и мнемонические стратегии. Интересно, что на границе младшего школьного и подросткового возраста школьники начинают использовать свои рефлексивные способности не только в познавательной сфере, но и в области общения, нравственного и правового сознания. В частности, между 10 и 12 годами в суждениях подростков о себе и других появляются обобщенные психологические категории, спонтанные психологические концепции характера, темперамента, группового взаимодействия и лидерства.

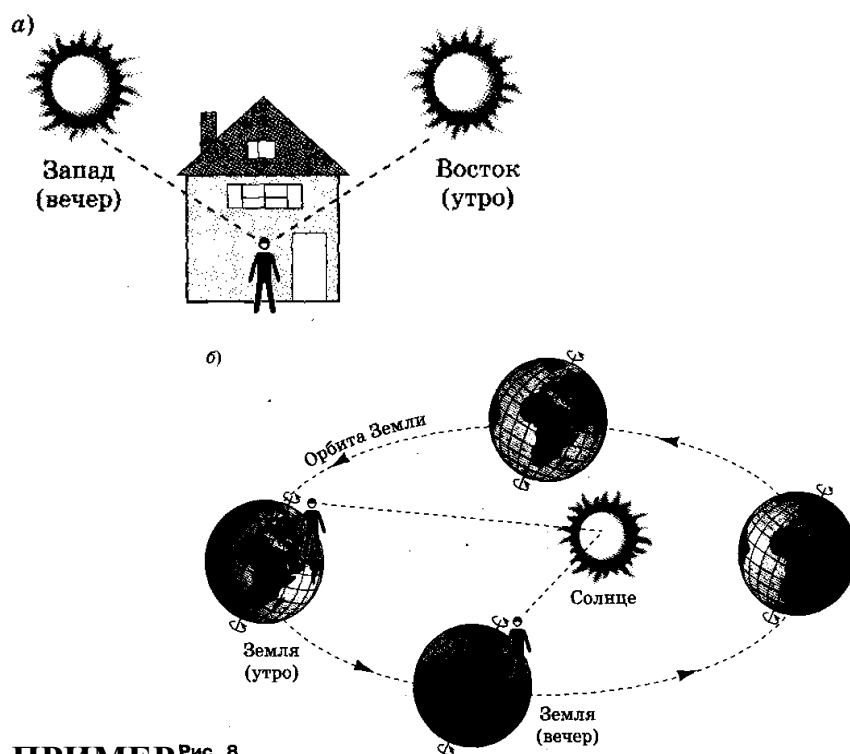
Представляется важным рассмотреть те факторы, которые влияют на успешный переход подростков на стадию формальных операций. Ключевым фактором здесь является наличие систематического школьного обучения, направленного на освоение теоретических знаний. Действительно, сравнение одновозрастных групп, получавших и не получавших школьное образование, неизменно выявляет преимущества первых. Но они часто ограничены школьным материалом и не обнаруживаются при решении житейских задач.

Не менее важным фактором является характер проводимых учебных занятий. Педагогические исследования в области преподавания математики и естественных наук показали, что большинство учебных программ

ориентировано на очень высокий уровень абстракции и оставляет мало места манипулированию с наглядным материалом. С одной стороны, это естественно, ведь для развития абстрактного мышления необходима практика решения задач на абстрактном, обобщенном уровне. С другой стороны, это негативно сказывается на мотивации изучения предметов естественнонаучного цикла. Для школьников абстрактные задачи выглядят оторванными от жизни, а, кроме того, им необходим дополнительный толчок для понимания важности логической необходимости при рассуждениях, особенно когда результат таких рассуждений входит в противоречие с эмпирическим опытом.

Поэтому для различных программ, ставящих своей целью продвижение учащихся, находящихся на стадии конкретных операций, к формальному мышлению, существуют три основные рекомендации.

Во-первых, создавать ситуации, в которых становится очевидной необходимость перехода на уровень теоретического осмысления действительности. Примером такой ситуации может быть известная задача Пиаже.



ПРИМЕР Рис. 8

Человек утром выходит на крыльцо и смотрит на солнце. Вечером, возвращаясь с работы, он встает на то же место на крыльце и снова смотрит на солнце. Где пересекутся линии, которые соединяют его глаза и солнце в первый и во второй раз?

(На рис. 8, а человек на крыльце дома, его лицо соединено пунктирными линиями с изображением двух солнц — справа и слева от него. Из эмпирических соображений эти линии должны пересечься на голове человека, но если рассмотреть теоретическую модель вращения Солнца вокруг Земли, то становится очевидным, что эти линии пересекаются на Солнце. На рис. 8, б модель Солнечной системы, в центре Солнце, на орбите Земли изображено два земных шара, на которых точкой отмечено положение человека; точка остается на месте, а Земля совершает небольшой оборот.)

Во-вторых, необходимо формировать представление о логических основаниях рассуждения, частности умение отличать логически необходимые и эмпирически верные заключения, логически верные и неверные выводы и т.д.

В-третьих, необходимо задавать последовательные вопросы, помогающие логике исследования и открытия. При этом очень важным является наличие возможности непосредственного манипулирования материалом и практической проверки выдвинутых гипотез, как, например, в задаче Инельдер и Пиаже про маятник: «Есть нить с грузом, можно менять длину нити, вес груза, угол падения. Надо определить, от чего зависит частота колебаний маятника». Несомненно, при решении данной задачи возможна непосредственная и систематическая проверка выдвигаемых гипотез путем манипулирования с маятником.

Говоря в целом о развитии познавательных функций в этом возрасте, надо отметить, что в 11—12 лет ослабевают по сравнению с 8—10 годами внутрифункциональные (развитие разных сторон одной функции, например устойчивости, пере-ключаемости и концентрации внимания) и

межфункциональные связи между вниманием, памятью и восприятием, а затем вновь усиливаются к 16 годам. В этом проявляются гетерохронность созревания и развития психических функций. Так, в частности, у школьников пик продуктивности образной памяти приходится на 8—11 лет, а вербальной — на 16. В 10—12 лет наблюдается разнонаправленность в развитии всех характеристик внимания. Начиная с 13 лет замечается устойчивый и однонаправленный рост продуктивности этой функции в основном за счет развития устойчивости внимания и повышения интегрированности всех его свойств.

В период ранней юности, или старшего школьного возраста (14(15)—17 лет), существенно расширяется диапазон социальных ролей, что связано с изменением их правового статуса и завершением полового созревания. В этом возрасте школьники оказываются в новой социальной ситуации развития, связанной с выбором будущей профессии и подготовке к профессиональной деятельности. Многие старшеклассники переходят в новые учебные заведения (специализированные школы, гимназии, лицеи, колледжи, техникумы).

Не случайно в исследовании проблемной нагруженности школьников 12—16 лет оказалось, что будущее осознается и переживается ими наиболее сильно.

Главным фактором, определяющим высокую степень озабоченности будущим у старшеклассников, является неустойчивое экономическое положение их семьи, которое может не позволить им получить желаемое образование, ставит перед необходимостью искать работу и существенно влияет на характер досуга. Стоит также отметить, что проблемные переживания, связанные со школой, отходят на второй план. Это происходит от несовпадения ожиданий подростка с характером его реального взаимодействия со школой. В большинстве случаев школьники характеризуют отношения со школой как безразличные,

недоброжелательные и формальные, несмотря на то, что они проводят там большую часть времени.

У учащихся выпускных классов на первое место среди проблемных переживаний выходит страх «не получить образование, которое хотелось бы иметь», «не поступить в вуз», за которым следует проблема «незнания того, какая профессия больше подходит».

Соответственно изменяется и отношение старшеклассников к учебе, ее целям и содержанию. Учеба начинает оцениваться, прежде всего, с точки зрения полезности в ближайшем и отдаленном будущем, появляется избирательное отношение к различным учебным предметам. Такое отношение к учебе показывает, что ведущей в данном возрасте является не просто учебная, а учебно-профессиональная деятельность.

В ранней юности завершается стадия овладения формальными определениями. Однако только 15% школьников в 15-летнем возрасте обладают сформированным мышлением. Поэтому необходимо продолжать стимуляцию интеллекта для формирования формальных когнитивных структур.

В условиях специального обучения в этом возрасте возможно возникновение следующих характеристик умственного развития:

самоорганизация школьниками учебной деятельности, выражающаяся во владении всеми ее звеньями (постановка учебной задачи, осуществление активных предметных преобразований, выполнение действий самоконтроля и самооценки); самостоятельный переход ученика от одного этапа к другому, от одного вида деятельности к другому;

наличие учебно-познавательных мотивов как устойчивой самостоятельной ориентации учащихся не только на результат деятельности, но и на способы ее выполнения (предметом усвоения становится не только содержание учебного материала, но и строение соответствующей деятельности);

наличие четко выраженных индивидуальных различий учебной деятельности, проявляющихся в разном уровне сформированности средств и способов ее выполнения, в активном построении ребенком новых типов их сочетаний, а также в использовании в деятельности новых, специально не формировавшихся способов и средств.

Для старшеклассников, наряду с интересом к содержанию предмета и возможностью оценить это содержание с точки зрения общественно выработанных критериев (эталонов, мерок), возникает интерес к самому процессу познавательной деятельности. Школьники учатся оценивать ее с точки зрения определенных эталонов, что делает строение деятельности особым предметом усвоения. Именно поэтому у учащихся чаще возникают вопросы: «Для чего нужно изучать данную тему?», «Каким образом был получен результат?», «Можно ли сделать по-другому, было ли решение оптимальным?» Они начинают ценить красоту решений, умение педагога включать преподаваемое в более широкий предметный и социальный контекст. Последнее очень важно для математики, где содержание абстрактно и слабо связано с жизнью.

Во многих старшеклассниках просыпается страсть к теоретизированию, растет интерес к логике рассуждений, а не только к реальным явлениям, возникает желание слушать, спорить, размышлять. Учащиеся чаще начинают замечать ошибки и противоречия в действиях и словах взрослых. Они рассуждают о нравственных проблемах, морали, идеалах и смысле жизни. При этом сам факт таких рассуждений зачастую никак не влияет на изменение поведения школьников. Они видят малейшие логические «соринки» в действиях взрослых, не замечая при этом явных противоречий между своими теориями и реальными поступками. Для того чтобы эта ситуация изменилась, необходимо возникновение у старшеклассников собственного эмоционально-окрашенного опыта. На этом базируются некоторые профилактические программы.

Основные новообразования ранней юности лежат в сфере развития самосознания. Основой этого является новый тип рефлексии, охватывающей не только настоящее, но и будущее. Старшеклассники начинают считать себя равными взрослым, думают о будущем и строят «жизненные планы», ставят своей целью преобразование общества взрослых, создают собственные теории и системы. Эти изменения, по мнению ряда психологов, прямо связаны с освоением формального мышления, которое предполагает рефлексивность и делает возможным рассуждение о гипотетических ситуациях. Создавая свои жизненные планы, старшеклассники опираются на постоянно изменяющиеся и развивающиеся представления о собственных возможностях и об окружающем мире.

Потребность в самоутверждении на новом возрастном уровне преобразуется качественно, и старший подросток, в отличие от младшего, стремится утвердиться в собственном мнении куда в большей мере, нежели во мнении окружающих (сверстников в том числе), что конечно же не может не отражаться как на мотивационной сфере, так и на «картине поведения» его. Старшеклассники по-прежнему нуждаются в общении со сверстниками, но для них становится важным, кто они. Юношам хочется быть в компании единомышленников, людей, разделяющих их интересы и взгляды на жизнь. Поэтому у них чаще возникают случаи противопоставления собственного мнения мнению коллектива или мнению учителя. Последнее нередко носит оттенок борьбы за правду и справедливость, отстаивания прав и свобод.

При организации общения на уроке и решении проблем дисциплины учителю необходимо учитывать существование у учащихся данного возраста потребности в самоопределении и автономии в коллективе. Не стоит игнорировать высказывания и выступления учащихся на уроке, даже если они носят провокационный характер, так как для старшеклассников важно, чтобы с ними считались, принимали их мнение в расчет.

С другой стороны, необходимо очень хорошо контролировать свое поведение, так как подчас старшеклассники обладают гипертрофированным чувством собственного достоинства и не приемлют малейших проявлений неуважения, готовы воспринимать в штыки любые советы, если в них звучат назидательные интонации. Кроме того, они в большей степени, чем младшие подростки, ориентированы на результат, а не на процесс взаимодействия. Поэтому для них важны абсолютно конкретные договоренности по обсуждаемым вопросам.

Одними из наиболее эффективных форм, которые отвечают потребности в самоутверждении, являются проведение дискуссий и проблемные обсуждения. Именно эти формы позволяют учащимся выработать и высказать собственное суждение по обсуждаемым вопросам, проявить самостоятельность и быть услышанными.

2.1.1 Возрастные и половые особенности школьников

Существующее разделение труда между мужчинами и женщинами, специфические для них виды деятельности и социальные функции формируют представления о половых ролях. В связи с этим в каждой конкретной социально-исторической и культурной среде формируются социально-психологические стереотипы маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности). Согласно этим стереотипам, женщинам присущи такие качества, как эмоциональность, пассивность, тенденция к подчинению, терпимость, конформность, эмпатичность, мягкость и т. д. Мужчинам же свойственны активность, динамичность, соревновательность, агрессивность, рационализм и т. д.

Эти стереотипы абсолютно не отражают того многообразия личностных качеств, которые присущи реальным мужчинам и женщинам, мальчикам и девочкам. Более того, результаты работ, проведенных в последние годы, дают все больше доказательств в пользу социокультурной, а не биологической детерминации половых различий. Но при этом именно стереотипы определяют сложившиеся в культуре нормативные представления о том, каким должен быть ребенок данного пола и как себя вести. И многие воспитатели, не осознавая этого, поощряют детей проявлять именно стереотипные, полоспецифические черты.

Проведенные исследования показали, что индекс негативного отношения в среде учителей к мальчикам в 2 раза выше, чем к девочкам. В 36% случаев учителя дали негативные отзывы о поведении и обучении мальчиков и только в 14% — о поведении и обучении девочек.

Среди учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85%) составляют девушки.

По мнению учителей, девочки более прилежны, усидчивы, послушны, аккуратны. Кроме того, они более заинтересованы в учебных достижениях,

стремятся к получению высоких оценок, стараются привлечь симпатии учителей. Мальчики в целом получают более низкие оценки, чаще нарушают дисциплину, более неаккуратны и необязательны.

По данным многих зарубежных исследователей, мальчики, как правило, подвергаются более интенсивной половой социализации, чем девочки. На мальчиков оказывают более сильное давление, для того чтобы они не проявляли поведения, противоречащего полоролевым стереотипам и требованиям. Фемининные роли определяются не столь жестко и внедряются менее последовательно. В этом во многом проявляется попытка преодолеть негативные последствия женского влияния на полоролевою социализацию мальчиков. Ведь в детском возрасте основными агентами социализации являются именно женщины — матери, бабушки, воспитательницы детского сада, учительницы в школе.

Поэтому взрослыми прилагаются специальные усилия и предъявляются более жесткие требования к мальчикам для того, чтобы ими было освоено поведение, соответствующее мужской половой роли. Причем они часто направлены не на поощрение «мужского» поведения, а на наказание за «немужские» поступки и проявления. В результате мужская идентичность у мальчиков - формируется как результат отождествления себя не с реальными мужчинами (отцы, как правило, принимают пассивное участие в процессе воспитания), а с некой статусной позицией, социальным мифом об идеальном мужчине. В школе это сочетается еще и с отсутствием социально приемлемых форм и каналов проявления мужского типа поведения: отсутствует физический труд, существует дефицит спортивных соревнований, игр, возможность участвовать в традиционно мужских занятиях типа столярных или строительных работ и т. д.

Кроме того, мальчики еще в раннем детстве оказываются в ситуации противоречивых требований со стороны взрослых. С одной стороны, взрослые поддерживают их активное, соревновательное поведение («дай

сдачи», «не будь нюней!»), с другой стороны, постоянно сдерживают эту активность («посиди спокойно», «не лезь, куда не просят»). Ситуация противоречивых требований обостряется в школе, когда поисковая и познавательная активность мальчиков ограничивается действующими дисциплинарными правилами и нормами поведения («хочу, а нельзя», «надо, а не хочу»). Это подталкивает мальчиков к более раннему нормативному экспериментированию, выработке собственных внутренних правил поведения и взаимоотношения с окружающими. К подростковому возрасту это приводит их к обращению с нормой не как с запретом, а как с регулятором отношений.

Для девочек требования, предъявляемые в семье, не являются изначально противоречивыми, и они легко переходят во внешнюю, формальную нормативность, предлагаемую школой. Школьные нормы дают четкие инструкции, касающиеся правильного поведения, и обеспечивают девочкам избегание наказаний. Впервые девочки сталкиваются с противоречивыми нормативными требованиями в период полового созревания, когда требования родителей и школы («быть примерной, послушной, дисциплинированной ученицей») сталкиваются с оценками группы сверстников («важна женственность, красота и стильность», «модная девчонка», «хорошая учеба не главное, главное быть своей в компании»). В результате часть девочек к концу школы переходит к выработке собственных норм путем нормативного экспериментирования, а другая часть либо пытается игнорировать существующие нормативные противоречия, либо явно противопоставляет себя вновь появившимся требованиям.

Эти половые особенности в овладении социальными нормами во многом объясняют тот факт, что к концу школы большинство мальчиков начинают вести себя и учиться значительно лучше, а у части девочек наблюдается падение успеваемости, резкое изменение стиля поведения. Поэтому важна дополнительная работа учителя с «благополучными»

девочками младшего подросткового возраста, направленная на осознание наличия различных социальных норм и конструктивное их освоение. Также дополнительные усилия необходимо прилагать для развития у девочек самостоятельности, критичности; стимулировать поиск собственных (не по образцу) способов действий в учебной работе и поведении.

Последнее связано с тем, что у мальчиков и девочек по-разному развито мышление. Установлено, что мужчины лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи. Женщины обычно лучше выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные, но когда требования к тщательности, проработке деталей, исполнительской части велики. А это именно тот вид работы, который достаточно часто требуется в школе. Этот факт нашел подтверждение в исследованиях Пиаже, Инельдер и Лоусона. Они показали, что при решении задач, требующих формально-логического мышления и активного манипулирования материалом, мальчики оказались гораздо успешнее девочек, так как свободно совершали действия с предложенным материалом, тогда как девочки предпочитали обращаться за помощью к экспериментатору. При решении же письменных задач, требующих только бумаги и карандаша, разница в успешности решения между мальчиками и девочками оказалась невелика. Ориентируясь на воспроизведение образца, девочки в целом реже спорят с учителем, пытаются доказать свою точку зрения, реже высказывают взгляды, отличные от общепринятых.

У девочек лучше развита речевая активность, они могут решать речевым способом даже неречевые, по сути, задачи.

У мальчиков же лучше развиты видеопространственные умения, у них раньше, чем у девочек (к 6 годам), возникает специализация правого полушария в отношении пространственных функций. Это можно почувствовать при преподавании математики в старших классах школы. Девочки в основном легче справляются с алгеброй (счет, манипуляции с

числами и формулами), а мальчики с геометрией (мысленные манипуляции с геометрическими фигурами и телами).

По биологическому возрасту девочки обычно старше ровесников-мальчиков на 1—1,5 года. Это отражается как в их физическом доминировании, так и в учебном и социальном лидерстве в школе в младшем подростковом возрасте. В это время педагоги начинают особо подчеркивать необходимость особого отношения к женщинам как слабому полу, что субъективно абсолютно непонятно мальчикам, находящимся в подчиненном, «слабом» положении. Они меньше девочек по росту, менее успешны в учебе, менее активны в общественных делах.

Феминизация школы привела к ряду негативных последствий. Во-первых, усилилась маскулинизация девочек и феминизация мальчиков. Во-вторых, увеличилось количество асоциальных, неадекватных форм поведения у подростков, как агрессивных, так и депрессивных. В-третьих, значительно обострилась проблема одиночества в молодом возрасте и нестабильность супружеских отношений. Поэтому учет половых особенностей в процессе обучения является особо актуальным.

В связи с этим учителям можно дать несколько общих рекомендаций.

Девочки эмоционально реагируют на все оценки. Для девочек эмоционально значимо, кто их оценивает и каким образом, поэтому необходимо сопровождение оценки словесным объяснением, озвучиванием своего мнения. Мальчики же реагируют избирательно и только на значимые для них оценки. Для них важно, что оценивают в их деятельности, поэтому для них необходимо более четко проговаривать критерии оценки.

Девочек надо постепенно учить действовать самостоятельно, а не только по заранее известным схемам, подталкивая к поиску собственных решений в различных ситуациях.

Мальчики стремятся к самоутверждению деятельностного типа: к достижениям, независимости, свободе выбора. Самоопределение девочек

строится вокруг межличностных отношений и установления эмоционального взаимопонимания.

Для мальчиков гораздо важнее, чем для девочек, момент поиска, требование что-то сообразить, придумать. Поэтому для них необходимо не столько рассказывать и показывать, сколько подталкивать к самостоятельному открытию принципа решения.

Для мальчиков необходимо думать о создании дополнительных социально-приемлемых возможностей для проявления мужских качеств в пространстве школы, связанных с соревновательностью, проявлением силы, выполнением традиционно мужской работы. Позитивную роль здесь может сыграть наличие примера учителя-мужчины.

Мальчиков, в отличие от девочек, нельзя ругать долго и обстоятельно, они не могут продолжительно выдерживать эмоциональное напряжение и отключают слуховой канал восприятия.

Самое главное для учителя, особенно если учитель — женщина, осознавать наличие половых различий и существование определенных установок по отношению к ученикам-мальчикам и ученицам-девочкам.

2.1 Индивидуально-ориентированный подход

С момента создания традиционной классно-урочной системы обучения, всегда существовала проблема формирования у обучаемых высокой и устойчивой мотивации к обучению, активной познавательной деятельности, а также проблема поиска наиболее эффективных методов и средств организации образовательного процесса.

Учителю необходимо направить основное внимание на максимальное развитие способностей учащихся, чему способствует индивидуально-ориентированная система обучения, учитывающая и развивающая индивидуальные способности учеников.

Реализация индивидуально-ориентированного подхода является одним из методических приёмов повышения качества обучения математике. В моей работе под термином “индивидуально-ориентированный подход в обучении” понимается такой подход, при котором учитель в процессе обучения может контролировать качество полученных знаний каждого учащегося и в зависимости от индивидуальных особенностей ученика совершенствовать их.

Для реализации индивидуально-ориентированного урока требуется учитывать следующие подходы:

- изложение учебного материала должно быть направлено на интегрирование его содержания, установление межпредметных связей, обогащение личного опыта каждого ученика;
- учебный материал должен давать возможность выбора при выполнении заданий и решении задач;
- стимулирование самостоятельного выбора и использования значимых способов освоения учебного материала.

Организация занятия предполагает включение таких моментов, как:

- учёт личностных особенностей учащихся;
- применение приёмов для актуализации и обогащения субъектного опыта ребёнка;
- использование разнообразных форм общения, особенно диалога и полилога;
- создание доверия и толерантности в учебных взаимодействиях;
- стимулирование учеников к выбору учебных заданий, форм и способов их выполнения;

- использование учащимися таких речевых оборотов, как: “я полагаю, что...”, “мне кажется, что...”, “по моему мнению”, “я думаю, что...” и т. д.

Актуализация субъектного опыта учащихся

Под актуализацией субъектного опыта учащихся я понимаю совокупность действий педагога, направленных на стимулирование желания ребенка использовать в той или иной учебной ситуации, ранее приобретенные знания, умения и навыки.

Это нужно для того, чтобы решить следующие педагогические задачи:

- 1) способствовать восприятию учащимися нового материала;
- 2) содействовать установлению в сознании ребенка связей между ранее накопленным и новым опытом.

Создание ситуации выбора на уроке

Одним из важнейших педагогических условий становления индивидуальности ученика в процессе обучения я считаю создание на уроке ситуации выбора. Предлагая ученику совершить осознанный и желаемый выбор, я помогаю ему формировать свою неповторимость.

Создание ситуации успеха

Обучение и воспитание будут способствовать развитию ребенка в том случае, если у него возникает интерес к учению. Но как повлиять на его формирование? Для того чтобы сформировать интерес у учащихся необходимо создавать ситуации успеха!

Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям, поэтому педагогически оправдано создание для школьника ситуации успеха. Это можно сделать различными речевыми оборотами, подбадривающими словами.

Назначение	Речевые обороты
Помогает преодолеть неуверенность в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих.	“Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться”. “Контрольная работа довольно легкая, этот материал мы с вами проходили”.
Помогает учителю выразить свою твердую	“У вас обязательно

убежденность в том, что его ученик обязательно справиться с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает ребенку уверенность в свои силы и возможности.	получиться.” “Я даже не сомневаюсь в успешном результате”.
Помогает ребенку избежать поражения. Достигается путем намека, пожелания.	“Возможно, лучше всего начать с...” “Выполняя работу, не забудьте о.....”
Показывает ребенку ради чего, ради кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после выполнения.	“Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...”
Обозначает важность усилий ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности.	“Только ты и мог бы...” “Только тебе я и могу доверить...” “Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой...”
Побуждает к выполнению конкретных действий.	“Нам уже не терпится начать работу...” “Так хочется поскорее увидеть...”
Помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали.	“Тебе особенно удалось то объяснение”. “Больше всего мне в твоей работе понравилось...” “Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы”.

Итоговым этапом урока является рефлексия. Высказывается каждый ученик, и уже с учётом сказанного я планирую следующие уроки, ведущие к новым знаниям. В диалоге с учащимися не просто повторяю формулировки нового материала, а систематизирую весь изученный к этому моменту

материал и ситуации его применения. Для этого задаю вопросы типа: “С каким новым понятием (свойством, утверждением, видом задач) познакомились? Что об этом надо знать?”, “Что можно рассказать о ситуациях применения нового (трудностях, с которыми встретились, возможных ошибках и способах их предотвращения)?”, “Чему учились на уроке? Что помогало при этом?”.

Всё вышеперечисленное повышает у учащихся не только интерес к предмету, но и качество знаний по математике. Результат, полученный учеником, сравниваю с его же прошлым результатом и тем самым выявляю динамику его интеллектуального развития. Отмечаю и поощряю малейшие продвижения школьника вперёд, постоянно анализирую причины, которые этому способствуют или мешают.

Индивидуально-ориентированный подход, насыщенность дидактическими материалами, нетрадиционность форм обучения, атмосфера сотрудничества, создают условия для развития индивидуальности ученика, формирования положительной мотивации учения у школьников, искоренения неуспевающих, получения прочных и глубоких знаний.

2.2 Организация индивидуально-ориентированного урока.

Индивидуально-ориентированный урок – это не просто создание учителем благожелательной творческой атмосферы, а постоянное обращение к субъективному опыту школьников как опыту их собственной жизнедеятельности. Работа с субъективным опытом на уроке предполагает использование различных форм общения, способствующих подлинному сотрудничеству учителя и учащихся, направленному на совместный анализ процесса учебной работы.

Основной замысел индивидуально-ориентированного урока состоит в том, чтобы раскрыть содержание субъективного опыта учеников по рассматриваемой теме, согласовать его с задаваемым знанием, перевести его в соответствующее научное содержание и тем самым добиться его усвоения.

Профессиональная позиция учителя должна состоять в том, чтобы знать и уважительно относиться к любому высказыванию ученика по содержанию обсуждаемой темы. Он должен продумать не только, какой материал он будет сообщать на уроке, но и какие содержательные характеристики по поводу этого материала возможны в субъективном опыте учащихся.

2.3 Функция урока в системе индивидуально-ориентированного обучения

Урок был и остается основным элементом образовательного процесса, но в системе индивидуально-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний, хотя и такие уроки тоже нужны, а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Для этого учитель, работая с классом, выделяет различные индивидуальные мыслительные операции, которым и пользуются ученики, работая с учебным материалом.

Также необходимо использовать индивидуальные способы учебной работы и руководствоваться личностным отношением к ней. Обезличенных знаний не бывает.

Реализация индивидуально-ориентированной системы обучения требует смены «векторов в педагогике»: от обучения как нормативно построенного процесса, к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Что нужно для того, чтобы реализовать модель индивидуально-ориентированного обучения в школе?

- Во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становления способностей, где обучение и воспитание органически сливаются.

- Во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников учебного процесса - администрации, учителей, учеников, родителей.

- В-третьих, определить критерии эффективности инновационного процесса.

Поэтому индивидуально ориентированная система обучения стимулирует ученика к совершению осознанных поступков за счет обеспечения постоянных условий для самопознания, самосовершенствования, самовоспитания. Следовательно, занимаясь по индивидуально - ориентированной системе обучения, ученик:

- получает возможность взглянуть на себя изнутри и извне, сравнить себя с другими учащимися, оценить свои поступки и поведение, научиться принимать себя и других в целом, а не как совокупность хороших и плохих черт характера;

- вырабатывает силу воли, учится управлять собой через постоянные влияния на учебные и жизненные ситуации;

- учится преодолевать собственные эмоциональные барьеры;

- учится продуктивному общению путем достижения гармонии с окружением.

Все это становится возможным в связи с тем, что эта система полностью соответствует комплексу индивидуальных способностей ученика. Поэтому ученик сознательно или стихийно мобилизует свои ценные для этой системы качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В процессе такой деятельности у него вырабатывается склонность к систематичности, основательности в работе, происходит присвоение таких черт характера, как любовь к учению, умение быстро входить в работу, умение отдыхать в перерывах между делом, концентрация внимания, спокойствие, умение ладить с людьми, уверенность в себе, самоуважение, уважение к другим.

Индивидуально - ориентированная система, опираясь на то, что личность - это единство психических свойств, составляющих её индивидуальность, реализуя своей технологией важный психолого-педагогический принцип индивидуального подхода, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются

индивидуальные особенности каждого ученика, создает, на мой взгляд, оптимальные условия, содействующие развитию личности ученика посредством возрастной ведущей учебной деятельности.

Доказано, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка.

Первый - это уровень актуального развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся, циклов его развития. Здесь речь идет о наличном уровне подготовленности ученика, характеризуемом тем, какие задания он может выполнять самостоятельно, без помощи взрослых.

Второй - это уровень, отражающий психический потенциал развития личности, это зона ближайшего развития. Данный уровень свидетельствует о том, чего ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью.

Учитель не сможет построить свою работу на уроке в русле индивидуально - ориентированного подхода, не зная психологических особенностей учеников. Ведь дети очень разные. Один очень активно работает на уроке, другой знает ответ, но боится отвечать, у одного проблемы с дисциплиной, у другого со слуховой памятью и т.д. То есть учитель должен строить свою работу, изучая своих учеников, изучая их личности. Ведь личность – это своеобразный закон устройства человеком собственного бытия, поведения и отношений с миром, а уровень ее развития характеризуется способностью к поддержанию и защите суверенного пространства этой индивидуальности. Внутренний мир личности есть своеобразное отражение того жизненного пространства, в котором происходит ее становление. Это относится даже к пространству в физическом смысле слова. Постановка целей индивидуального развития учащихся обладает важной спецификой в том смысле, что в традиционной педагогике индивидуальное развитие ученика выступало не как цель, а как

средство достижения каких-то других целей – усвоения, дисциплинирования, приобщения. Личность играла лишь роль механизма. В образовании важен был результат, действие, которое эта личность должна была произвести, а не новообразования в ней самой. Должна присутствовать педагогическая поддержка, которая выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Развивающий воспитательно-образовательный процесс требует, чтобы личностью стал, прежде всего, сам учитель. По словам Б.Ц. Бадмаева: «Учитель не только дает знания по своему предмету, он не только и не просто «учитель — предметник», а Учитель с большой буквы – воспитатель, готовящий в течение школьных лет и подготовивший к выпуску из школы Гражданина». Его отношения с детьми должны строиться на основе индивидуального, а не формально-делового подхода. Учитель, реализуя в педагогической деятельности рефлексивно-адаптационную и деятельностно-творческую функции образования, совершенно по иному организует процесс обучения и воспитания детей по сравнению с традиционной системой. Первая функция состоит в том, чтобы «учить детей учиться», развивать в их личности механизмы самосознания, саморегуляции, что в широком смысле слова означает способность преодолеть собственную ограниченность не только в учебном процессе, но и в любой человеческой деятельности. Вторая функция предполагает развитие в ребенке «умения думать и действовать творчески», формирование в личности ребенка творческого начала через творчески-продуктивную деятельность с учетом мотивационно-аксиологических сторон личности. В новом образовательном пространстве картина мира и личность ребенка строятся в процессе

совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Здесь ребенок имеет право на поиск, ошибку и маленькие творческие открытия. В этом процессе поиска истины происходит переход от отчужденного знания, через личные открытия к личному знанию. Цель каждого конкретного учителя в совокупном индивидуально-развивающем пространстве школы органично согласуется с целями других педагогов, с целостной индивидуально-развивающей жизненной ситуацией воспитанника. Учитель просто обязан обеспечить на уроке приток свежих сведений из самых различных источников; дать совет, что прочитать, посмотреть, услышать, предоставить желающим возможность дополнить учительское повествование и поощрить их за это более высокой оценкой. Педагог не столько учит и воспитывает, сколько стимулирует ученика к психологическому и социально-нравственному развитию, создает условия для его самодвижения. Наряду с глубиной, особое значение имеет яркость сообщаемой ученикам информации, воздействующей, как на интеллектуальную, так и на эмоциональную сферу их восприятия. Учитель никогда не добьется успеха, если не сумеет установить контакт с детьми, основанный на доверии, взаимопонимании и любви.

2.4 Анализ и диагностика эффективности индивидуально-ориентированного урока

Анализ проведенного урока мы осуществляем на основе карты наблюдения, которая может имеет следующую форму:

Текущее время урока	Деятельность учителя и учащихся на уроке	Оперативные заметки

Направление анализа:

- Вводная часть урока: насколько быстро и привычно произошло вхождение учащихся в урок, создан ли положительный эмоциональный настрой на работу, какими средствами это достигалось, как при этом учитывалось исходное состояние, настрой учащихся?
- Как осуществлена актуализация опорных знаний учащихся, необходимых для усвоения новых учебных материалов? В чем проявился учет индивидуальных особенностей учащихся?
- Как проведена проблематизирующая часть урока по изучению нового материала: достигнута ли личностная значимость учебной задачи? Какими средствами это достигалось? В какой мере принимали в этом участие школьники? Вызвала ли у них интерес постановка учебной задачи? Стала ли дидактическая цель учителя целью учащихся?
- Была ли дана возможность учащимся высказывать свои предложения по решению учебной задачи? Был ли намечен совместный план ее решения, ориентировочная основа общих действий - «нить Ариадны»?
- В каких видах деятельности происходило дальнейшее решение учебной задачи?
- Какие из них привлекли наибольшее внимание учащихся и в каких местах урока это внимание падало и почему? Как организована смена

видов деятельности учащихся?

- Как добывается системность знаний учащихся? Выделено ли главное содержание урока, как это осуществлялось, какими средствами? Выделены ли идеи, закономерности, методы, способы решения учебной задачи?

- Каково соотношение известного и не известного на уроке? Реализован ли принцип понятно и не скучно? Какими средствами это добывается? Привлекался ли личный опыт учащихся при решении учебной задачи?

- Объяснение: яркость, образность, эмоциональность речи, дикция, смена интонации, новизна речевых форм, темп урока, использование своих индивидуальных особенностей.

- Какова реакция учащихся на объяснение учителя? Как используется эта реакция в ходе урока? Поощрялись ли самостоятельные рассуждения и действия учащихся?

- Какой наглядный материал использовался на уроке, насколько удачно, как учитывался фон восприятия? Что можно сказать об оформлении доски?

- Как стимулировались разные способы решения учебной задачи, как побуждали учащихся к использованию сравнений, аналогий, привлекались ли учащиеся к анализу ответов товарищей? Оптимальна ли мера помощи учителя в решении учебной задачи?

- Привлекла ли внимание учащихся форма закрепления учебного материала? В каких формах осуществлялась систематизация, смысловая обработка пройденного материала, поощрялась ли самостоятельная его обработка?

- Оценивалась ли на уроке не только правильность ответов учащихся, но и то, как ученик рассуждал, какой способ использовал, где возникли затруднения и почему? Оценивалась ли оригинальность ответов?

- Разнообразны ли задания по типу, виду и форме материала (словесная, графическая, условно-символическая).
- Являются ли домашние задания разноуровневыми, какие из них были проблемными, творческими, какие пояснения давал учитель к этим заданиям? Разъяснялось ли учащимся, как следует рационально организовать свою учебную работу дома?

Диагностика эффективности урока

Общая диагностика оценка и самооценка эффективности урока по результатам анализа осуществляется по следующим пяти направлениям (по В. П. Симонову):

- 1.** Оценка основных личностных качеств преподавателя.
 - 1.1.** Знание предмета и общая эрудиция преподавателя.
 - 1.2.** Уровень педагогического и методического мастерства.
 - 1.3.** Культура речи, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специфическая грамотность.
 - 1.4.** Степень тактичности и демократичности взаимоотношений с учащимися.
 - 1.5.** Внешний вид педагога, мимика, жесты, культура поведения.
- 2.** Оценка основных характеристик учащихся на занятиях.
 - 2.1.** Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности.
 - 2.2.** Уровень общеучебных и специальных умений и навыков.
 - 2.3.** Наличие и эффективность коллективных (групповых) форм работы.
 - 2.4.** Степень дисциплинированности, организованности и заинтересованности.
- 3.** Оценка содержания деятельности преподавателя и учащихся.
 - 3.1.** Научность, доступность и посильность изучаемого учебного материала, формируемых умений и навыков.

- 3.2.** Актуальность и связь с жизнью (теории с практикой).
- 3.3.** Степень новизны, проблемности и привлекательности учебного материала (получаемой учащимися информации).
- 3.4.** Оптимальность объема, предложенного для усвоения материала.
- 4.** Оценка эффективности способов деятельности преподавателя и учащихся в ходе занятий.
 - 4.1.** Рациональность и эффективность использования времени занятия, оптимальность его темпа, а также чередования и смены видов деятельности.
 - 4.2.** Степень целесообразности и эффективности использования наглядности.
 - 4.3.** Степень рациональности и эффективности использованных методов и организационных форм работ.
 - 4.4.** Уровень обратной связи со всеми учащимися в ходе занятия.
 - 4.5.** Эффективность контроль за работой учащихся и уровень требований, на котором проводилась оценка их знаний, умений и навыков.
 - 4.6.** Степень эстетического воздействия проводимого занятия на учащихся.
 - 4.7.** Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности преподавателем и учащимися в ходе занятия.
- 5.** Оценка цели и результатов проведения занятия.
 - 5.1.** Степень конкретности, четкости и лаконичности формулировки цели занятия.
 - 5.2.** Реальность, целесообразность, сложность и достижимость цели одновременно.
 - 5.3.** Степень обучающего воздействия проведенного занятия на учащихся (чему и в какой степени научились).
 - 5.4.** Степень воспитательного воздействия (что способствовало их

воспитанию).

5.5. Степень воздействия занятия на развитие учащихся (что способствовало их развитию).

2.5 Видоизменение педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика

I. В деятельности учителя

Традиционная цель - ЗУНы по предмету	Инновационная цель - личность, ее способности к самоизменению
<p>- Отбирает предметный материал, дидактический материал для его изучения, методы работы. Принципы отбора учебного материала не осознаются, учитель, если и руководствуется ими, то на интуитивном уровне.</p> <p>- Новую учебную задачу просто объявляет как новую тему урока ("запишите тему урока").</p> <p>- При решении учебной задачи:</p> <p>а) сообщает предметные знания, причем чаще всего информационно-объяснительным методом;</p> <p>б) организует осмысление учебной информации в вопросно-ответной форме, проводит опрос при закреплении, проверяет уровень и полноту предметных знаний учащихся;</p> <p>в) корректирует высказывания учащихся, подтверждает или опровергает содержание высказываний (правильно, неправильно), ориентирует на получение правильного</p>	<p>- Выделяет в предметном материале основные идеи и принципы, методы познания и обобщенные способы действий и выстраивает предметное содержание вокруг этих методологических ориентиров, чтобы каждое предметное знание "работало" на выделенные ориентиры.</p> <p>- Подбирает дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания (индивидуально ориентированные ситуации).</p> <p>- Обеспечивает индивидуально значимую для учащихся постановку учебной задачи, вызывающую потребность ученика в новом - трудном, но посильном.</p> <p>- Организует поиск решения учебной задачи путем раскрытия субъектного опыта учащихся: в диалоге, ролевой игре, рефлексии, а не в вопросно-ответной форме, т. е. в индивидуально ориентированных ситуациях:</p> <p>а) поиск идеи, гипотезы решения;</p> <p>б) составление ориентировочной основы действий для решения;</p> <p>в) максимальная самостоятельность</p>

<p>результата;</p> <p>г) привлекает учащихся к поиску дополнений, уточнений;</p> <p>д) контролирует объем и качество полученных предметных знаний, стремится выставить за ответы как можно больше отметок (накопляемость отметок);</p> <p>е) задание на дом - (недифференцированного типа), носит узкопредметный характер.</p>	<p>учащихся (подсказка лишь после попыток самостоятельного решения проблемы);</p> <p>г) привлекает учащихся к анализу этапов решения учебной задачи, стимулирует учащихся к высказываниям без боязни ошибиться, ориентирует на использование разных способов действий, привлекает к анализу собственных затруднений учащихся (рефлексия), поощряет нестандартные учебные действия;</p> <p>д) учит приемам развития внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, творческим поисковым процедурам, работе с учебным текстом;</p> <p>е) при повторении и закреплении учит способам смысловой обработки изучаемого, не злоупотребляет отметками, чаще прибегает к качественным оценкам, причем оценка деятельности - не только по конечному результату, но и по процессу его достижения.</p> <p>- Задания на дом - разноуровневые, со свободным выбором уровня, с допущением альтернативы в познании, содержащие предметные и методологические знания (на осмыслении методов и обобщенных способов действий).</p>
--	---

II. В деятельности ученика

<p>Традиционная цель - ЗУНы по предмету</p>	<p>Инновационная цель - личность, ее способности к самоизменению</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Фиксирует новую тему урока. - Воспринимает, анализирует, запоминает предметную информацию, причем подчас без критического осмысления. - Отвечает на вопросы учителя, уточняет свое понимание содержания темы, но не задумывается над процессом понимания - понимает так, как удается. - Сопоставляет свои знания с высказываниями других учащихся, дополняет или уточняет их. - Выполняет задания, одинаковые для всех; при выполнении задания ориентируется на результат - правильный ответ, хорошую отметку. - Свою учебную работу не анализирует, способ достижения результата не выделяет, не анализирует свое психологическое состояние, поскольку этого никто и не требует. 	<ul style="list-style-type: none"> - Участвует в постановке новой учебной задачи, ее переопределении, в выявлении противоречия, проблемы; пытается вместе с учителем и другими учащимися выявить идею, гипотезу ее решения, предлагает свои варианты решения, свое видение проблемы. Учитель при этом - ценный источник познания для ученика. - При объяснении учителя живо участвует репликами, вопросами, мысленно ведет диалог с ним, критически осмысливая слова учителя. - Учится в каждой учебной задаче выявлять метод решения, ход получения знания, учится отделять способ решения от результата. - Выполняет задания дифференцированного типа, стремясь выделить обобщенные способы действий. - Охотно анализирует свою учебную работу, свое психологическое состояние, открыто демонстрирует свои "плюсы и минусы".
--	---

Приведенное различие двух подходов не означает, что в конкретной школе обучение осуществляется или осуществлялось по "левой или правой колонке". Реальная практика гораздо богаче и разнообразнее. Различение проведено с теоретической целью отделения индивидуально - ориентированного подхода от массово-традиционного, тех аспектов последнего, которые все еще типичны для российской школы. Сама же "правая колонка" выросла из нарождающегося в этих же школах нового подхода, из теоретического осмысления работы лучших ее представителей.

2.6 Дифференцированное обучение на уроках математики, как индивидуально - ориентированный подход к процессу обучения и воспитания

Перед разными категориями учащихся ставятся различные цели: одни ученики должны достичь определенного уровня подготовки, называемого базовым, а другие, проявляющие интерес к математике и обладающие математическими способностями, должны добиться более высоких результатов. В соответствии с этим в классе можно выделить две группы учащихся: группа учащихся, осваиваемых материал на базовом уровне и группа, которая проявляет интерес к предмету. Конечно, состав групп не должен быть застывшим. Желательно, чтобы любой ученик мог перейти из одного уровня в другой.

Опыт показывает, что слабые ученики охотно выполняют задания, содержащие инструктивный материал, особенно те упражнения, в которых приведены данные для самоконтроля. Таким школьникам недостаточно только показать ответ, так как, выяснив, что получен неверный ответ к заданию, ученик не в состоянии проследить всю цепочку и найти ошибку. Задания творческого характера стимулируют познавательную активность слабых учащихся. Самостоятельно выполнить такие задания они затрудняются, но охотно принимают участие в обсуждении этих заданий, с интересом выслушивают объяснения приемов их решения. Разноуровневые задания, составленные с учетом возможностей учащихся, создают в классе благоприятный психологический климат. У ребят возникает чувство удовлетворения после каждого верно решенного задания. Успех, испытанный в результате преодоления трудностей, дает мощный импульс к повышению познавательной активности. У учащихся, в том числе и слабых, появляется уверенность в своих силах. Они уже не чувствуют страха перед новыми

задачами. Все это способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, созданию положительной мотивации к учебе.

В своей педагогической практике я использую различные формы и виды дифференцированного обучения:

1. Разноуровневые карточки

Каждая карточка содержит задания базового уровня, более сложные задания и задания, требующие творческого подхода.

При получении такой карточки каждый ученик определяет для себя уровень. Такая система работы является неотъемлемой частью подготовки к сдаче ЕГЭ.

2. Тесты: тематические, итоговые

Задания в тестах подбираю по степени сложности - от легких к более сложным. При работе с тестами ученики выполняют различные виды заданий: выбрать только ответы или кратко решить, чтобы видеть ход мыслей, рассуждений ребенка. Новые дидактические материалы, КИМы предполагают дифференцированную работу.

3. Самостоятельные и контрольные работы содержат задания, как обязательного уровня, так и задания повышенного уровня сложности. При проведении контрольных работ использую несколько вариантов; для сильных учеников более сложные задания, что исключает списывание и дает индивидуальный подход к каждому ученику.

4. Работа по учебнику также имеет дифференцированный подход. Задания разбиты по уровню сложности. В своей работе практикую консультации для детей, которые пропустили занятия, в целях устранения пробелов в знаниях.

5. При изучении новой темы выделяю четыре этапа: изучение, усвоение, закрепление и углубление. В результате их прохождения должна быть

усвоена тема. Первый этап обращен одинаково ко всем учащимся. На следующих этапах проявляется дифференциация.

Как показывает опыт работы, внедряемые элементы дифференцированного подхода активизируют стремление детей к знаниям. Ученики приучаются к самоорганизации учебного труда.

В этой работе детям очень помогают компьютерные технологии. Они учатся работать с информацией, эффективно её использовать.

Заключение

Можно сделать вывод, что индивидуально - ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Современное образование должно быть направлено на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации. Индивидуально - ориентированное обучение предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик как личность.

Развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития.

Учение как субъектная деятельность ученика, обеспечивающая познание (усвоение) должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание.

Основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями, так как в процессе такого обучения происходит активное участие в самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития в ходе овладения знаниями.

Таким образом, индивидуально - ориентированное обучение позволяет:

1. Повысить мотивированность учащихся к обучению.
2. Повысить их познавательную активность.
3. Построить учебный процесс с учетом индивидуальной компоненты, т.е. учесть личностные особенности каждого учащегося, а также

ориентироваться на развитие их познавательных способностей и активизацию творческой, познавательной деятельности.

4. Создать условия для самостоятельного управления ходом обучения.

5. Дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс.

6. Создать условия для систематического контроля (рефлексии) усвоения знаний учащимися.

7. Вносить своевременные корректирующие воздействия преподавателя по ходу учебного процесса.

8. Отследить динамику развития учащихся.

9. Учесть уровень обученности и обучаемости практически каждого учащегося.

Наибольшее удовлетворение учитель получает тогда, когда его ученики достигают определенных высот в своей учебной и в трудовой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бондаревская Е.В. Индивидуально ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. - Ростов – на - Дону, 1997. С – 126
2. Бондаревская Е.В. Индивидуально ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. - Ростов – на - Дону, 1997. С – 128
3. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2003. - №1. - С. 58 - 62.
4. Выготский. Л.С. Педагогическая психология , т.5. – М, 1982, С.- 135
5. Выготский. Л.С. Педагогическая психология , т.5. – М, 1982, С.- 137
6. Локалова Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования // Педагогика. – 2002. - № 7.
7. Ушакова Н.М. Психолого-педагогическая теория «Содержание образования-технологии»: основные постулаты. // “Образовательно-инновационная и социокультурная политика в Казахстане и сопредельных территориях: опыт, проблемы и перспективы”// Материалы Международной научно-практической конференции. - Астана. – 2005. - С. 58 -60.
8. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М., 1997, С. – 135
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., 1998. С. – 56
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. - М., 1998. С. – 59
11. Стоунс. Э. Психопедагогика. – Москва, 1992. – С. 95
12. Стоунс. Э. Психопедагогика. – Москва, 1992. – С. 95
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии .- М.: Народное образование, 1998. С. – 185
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии .- М.: Народное образование, 1998. С. - 186

15. Соловьёва О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников // Вопросы психологии. – 2003. - № 3.
16. Хрестоматия по психологии. Сост. Мироненко В.В. М.: Просвещение, 1977. – С.70.
17. Якиманская. И.С. Технология индивидуально-ориентированного образования. – М: «Сентябрь», 2000г.
18. Якиманская. И.С. Технология индивидуально-ориентированного образования. – М: «Сентябрь», 2000г