

**Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя  
общеобразовательная школа № 4 имени Героя труда Ставрополя П.В.  
Лобанова», пос. Верхнестепной, Степновского муниципального округа  
Ставропольского края**

**Использование индивидуального и  
дифференцированного подхода к обучению  
с целью повышения качества образования**

Дранникова Е.Н.

пос. Верхнестепной, 2024 г

«Обезличенность сродни насилию: то и другое разрушает человека делает его несчастным, мешает быть успешным...»

Дж. Восс

Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому...

Причиной выбора данной темы послужил анализ качества образования обучающихся. В последнее время мы сталкиваемся с проблемой его снижения. Нужно отметить, что многочисленные публикации последних лет указывают на снижение качества образования в школах России, рост школьных форм патологии. Особенно трудно учиться тем, кто по своим способностям ориентирован на практическую деятельность. Массовая школа сегодня не в состоянии одинаково хорошо научить всех школьников. Брак в работе школы появляется уже в начальных классах, когда и пробелы в знаниях младших школьников практически невозможно ликвидировать в среднем звене. Это одна из причин, когда ученики, теряют интерес к учебе, чувствуют себя в школе крайне неуютно. Наши наблюдения убеждают в том, что решить эту проблему позволят подходы в обучении, которые ориентированы на ученика, на его личность, такие как разноуровневый подход, дифференцированное обучение, субъективно-личностный подход, личностно - ориентированное обучение.

Наши наблюдения убеждают в том, что решить эту проблему позволят подходы в обучении, которые ориентированы на ученика, на его личность, такие как разноуровневый подход, дифференцированное обучение, субъективно-личностный подход, личностно-ориентированное обучение в работе со всеми учениками, а в нашей ситуации - с успешными и успевающими.

### Основные понятия технологии дифференцированного обучения.

В педагогической психологии, дидактике, а также в школьной практике широко используются термины «индивидуальный подход», «индивидуализация обучения», «дифференцированное обучение», «дифференциация», вариативность и другие. Эти термины нередко употребляются как синонимы, но в то же время в содержании каждого из этих понятий имеются свои существенные признаки.

**Дифференциация (от лат.)** - «различие, разделение».

**Дифференцированное обучение** - это:

- 1) форма организации учебного процесса, при котором учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;
- 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых. В основу дифференциации положена теория

Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития;

- 3) дифференцированное обучение - это технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности.

Дифференциация - организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей групп учащихся. Бесспорно, что в реальном процессе обучения - знания усваиваются индивидуально каждым учеником. Однако процесс усвоения знаний может быть одинаков, совпадать у детей данной группы, класса. Можно выявить общее в индивидуальном развитии детей в процессе обучения. Общее может характеризовать уровень развития детей, сходство в мотивах деятельности и поведении. Обычно таким общим уровнем обладают дети одинакового возраста. Поэтому знание общих психологических особенностей детей данной группы, данного возраста обеспечивает в обучении возможность понимания учебного материала каждым учеником.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников являются планомерные систематические наблюдения за учениками, индивидуальные и групповые беседы на намеченную тему, исследования психолога. Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и опираться на его индивидуальные качества.

Для организации индивидуально-дифференцированного обучения необходима совместная деятельность школьных специалистов (педагогов и психологов), а также повышение уровня профессиональной компетентности в области педагогической психофизиологии.

В дидактике и предметных методиках предлагается более 20 критериев деления учащихся на группы. Одни ученые предлагают объединить учащихся по успеваемости, устойчивости интереса и уровню познавательной самостоятельности; другие исходят из устойчивости восприятия, уровня развития памяти, типа мышления, уровня выполнения мыслительных операций, темпераменту; третьи называют следующие признаки: успеваемость по предмету, темп работы, информированности по предмету, способности.

В настоящее время в российском образовании применяется дифференциация:

по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);

по полу (мужские, женские, смешанные классы);

по области интересов (гуманитарные, физико-математические, естественнонаучные и др. группы, направления, отделения, школы);

по уровню умственного развития (способные, одаренные, дети с ЗПР);

по уровню достижений (отличники, успевающие, неуспевающие);

по личностно-психологическим типам (типу мышления, темпераменту и др.);

выделению групп учащихся с сильной, слабой нервной системой.

К традиционным видам дифференциации в настоящее время добавилась дифференциация по национальному признаку, когда создаются специальные школы для детей различных национальностей, например -

армянские, грузинские, еврейские (сейчас они называются школами с этнокультурным компонентом); по религиозной принадлежности - православные, мусульманские и т.д.; школы по социальному и имущественному положению родителей - в некоторых негосударственных образовательных учреждениях могут учиться только дети обеспеченных родителей, т.к. велика плата за образование.

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация.

Дифференциация может осуществляться на различных уровнях. Так, например, Рональд Де Гроот выделил три уровня.

**1-й микроуровень**, когда различный подход осуществляется к отдельным группам детей внутри класса. Этот уровень дифференциации иногда называется **внутренней или внутриклассной**.

**2-й мезоуровень**, уровень школы, когда дифференциация осуществляется внутри школы между отдельными классами, профилями, направлениями.

**3-й макроуровень**, дифференциация между школами, создание различных типов тткол.

**2-й и 3-й уровень** представляют собой **дифференциацию внешнюю**.

Важнейшим видом дифференциации при обучении во всех классах становится **внутренняя уровневая дифференциация**, понимаемая как внутриклассная дифференциация, при которой ученики получают право и возможность самостоятельно выбирать уровень изучения предмета.

Цели уровневой дифференциации состоят в обеспечении достижения всеми школьниками базового уровня подготовки, представляющего собой государственный стандарт образования, и одновременном создании условий для развития учащихся, проявляющих индивидуальные способности.

Одним из важных звеньев процесса обучения при уровневой дифференциации является контроль знаний и умений школьников.

Анализ показал, что существует объективная потребность в разработке технологии дифференцированного обучения на основе природосообразного подхода. Этот подход предполагает включение педагогом в работу с детьми системы специальных способов и приёмов, соответствующих закономерностям развития детей, их личностным и индивидуальным психофизиологическим особенностям.

**Дифференцированный подход к обучению** предполагает создание системы психолого-педагогических условий, позволяющей учителю в классном коллективе работать с типологической группой учащихся, объединённых общими учебно-важными индивидуальными особенностями. Для этого необходима не изолированная, а единая для всех, но дифференцированная в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся образовательная среда. Дифференциация предполагает обязательное соответствие средств и методов преподавания психофизиологическим особенностям учащихся.

**Цель дифференцированного обучения школьников** — создание ситуации успеха для каждого обучающегося. Обеспечение индивидуальной

траектории развития познавательных способностей учащихся, повышение качества обучения (при сохранении психического и соматического здоровья). Создание оптимальных условий для сохранения и развития индивидуальности учащихся в противовес усреднению и нивелированию личности, свойственным традиционному обучению.

При организации дифференцированного обучения необходимо создание типологических групп, учитывающих такие индивидуальные учебно-важные характеристики школьников, как функциональная асимметрия полушарий головного мозга, доминирующие репрезентативные системы, специфически динамические свойства нервной системы.

Организация дифференцированного обучения предполагает внутреннюю форму дифференциации школьников в рамках класса. Однако реализация, например, возрастной или половой дифференциации, возможна также и в рамках школы (например, создание классов для девочек и мальчиков - внешняя дифференциация), при сочетании с дифференциацией по психофизиологическим характеристикам внутри классов (внутренняя дифференциация).

Таким образом, ***индивидуально-дифференцированное обучение предполагает создание комплекса психолого-педагогических условий обучения для школьников различных типологических групп внутри класса.*** Средства и методы обучения должны отбираться в соответствии с индивидуальными особенностями участников образовательного процесса.

**Методика организации индивидуально-дифференцированного обучения предполагает на первом этапе** определение индивидуального психофизиологического портрета каждого школьника - оценку степени выраженности соответствующих систем репрезентации индивидуальный функциональный латеральный профиль (моторная, сенсорная и психическая асимметрии), специфически динамические свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность), а также ведущие когнитивные, познавательные стили (полезависимость-полenezависимость, импульсивность- рефлексивность).

**Второй этап** - мотивационно-организационный. Его цель - формирование установки на предполагаемую учебную деятельность. На этом этапе составляются примерные схемы расщаживания учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и типа учебной работы; сценарии организации деятельности внутри групп учащихся, средства и способы представления учебного материала.

**Третий этап** - оценочный. Выделение третьего этапа связано с его особой ролью в мотивации к учебе, коррекции деятельности, как учащихся, так и педагогов. При оценке полученных учебных результатов важно участие детей.

Известно, что одной из составляющих психического развития учащихся является контролирующая и оценочная деятельность ученика. Взаимодействие учащихся в парах (группах) необходимо для получения опыта контрольнооценочных действий в условиях равноправного общения.

***Наиболее целесообразной, является работа в гомогенных и***

*гетерогенных парах (группах) сменного состава.* В основе работы малых групп лежит учебное сотрудничество, которое является антиподом традиционного обучения, способствующего разъединению учащихся. Общеизвестно, что в сотрудничестве ученик может сделать больше, чем самостоятельно.

Работая в гетерогенных парах (группах), учащиеся с противоположными стилями обучения могут реально помочь друг другу. Имея набор стратегий обучения, ассоциированных с каждым учебным стилем, школьники, выполняя смешанные задания, могут увеличить количество своих учебных стратегий. Например, ученик правополушарного типа, работая в паре с левополушарным, над заданием, связанным с оценкой значимости раздела текста, может показать такие стратегии обучения, как синтез, применение схем, привлечение данных из контекста, выделение сути, поиск известной информации и сопоставление фактов. Левополушарный ученик может поделиться со своим партнером способами выделения нужных деталей, выявления различий, создания категорий.

Полезно, например, объединять визуально одаренных учащихся с аудиалами. Визуально одаренный ученик, используя зрительное представление информации, научит схематизировать, организовывать учебный материал без потери целостности. Аудиально ориентированный ученик расскажет, логически обоснует учебный материал.

Методика индивидуально-дифференцированного обучения предполагает построение учебного процесса не только с учетом имеющихся дефицитов (с целью компенсации), но и для развития учебных навыков (и соответствующих систем), которые обеспечивают успешность учебной деятельности школьника.

Для создания ситуации успеха для каждого школьника необходимо подавать учебную информацию в ведущий канал восприятия информации и обеспечить условия для становления навыка быстрой трансляции внешней информацию в доминирующую репрезентативную, а также стимулировать развитие стратегий деятельности свойственных контралатеральному полушарию.

### **Организация контроля учебно - познавательной деятельности учащихся в условиях уровневой дифференциации.**

Важнейшей особенностью традиционных методов контроля и оценки подготовки школьников являлось; то, что они-были полностью ориентированы на некоторый максимальный уровень усвоения материала. В этом состояло принципиальное достоинство традиционной системы контроля: она задавала высокий уровень требований и обеспечивала тем самым высокий уровень подготовки хорошо успевающих учащихся. Однако такая система была жестокой для тех, кто был ниже этого уровня. Многие из них, не справляясь с предъявлявшимися требованиями, отсеивались на различных этапах обучения. Это было, если и неоправданным, то вполне естественным в условиях, когда среднее образование служило лишь целям

подготовки к высшему.

Отметим основные причины, которые заставляют отойти от прежних принципов контроля и искать другие, в большей степени соответствующие состоянию дел в школе.

Прежде всего, это *недостаточная информативность* традиционного контроля и, главное, невозможность получить достоверные сведения о наличии у школьников опорной подготовки. Результаты традиционных проверок не дают учителю полной и достоверной информации о том, достигнут ли учеником уровень обязательной подготовки, владеет ли он в необходимой мере основными знаниями и умениями и на какой уровень подготовки можно опереться, в его дальнейшем обучении. Это существенно снижает возможности правильного управления обучением, дифференцированного подхода с учетом различных уровней усвоения материала.

При традиционном методе контроля *система оценивания* строится по методу «вычитания». Другими словами, точкой отсчета является оценка «5», и в зависимости от недочетов и ошибок, допущенных учеником, оценка снижается. Это, во-первых, не дает возможности ввести достаточно информативные, содержательные критерии оценки. Одинаковые оценки «3» у двух учеников вовсе не означают, что они имеют одинаковую подготовку. Это свидетельствует лишь о том, что у них есть довольно существенные пробелы по сравнению с «пятерочным» уровнем, причем, возможно, разные. Во-вторых, такое оценивание порождает значительные эмоциональные и психологические издержки для многих школьников, не справляющихся с «пятерочным» уровнем. Оценка в этом случае является наказанием, а не средством поощрения и свидетельством уровня достижений ученика. Путь, который проходит такой ученик при оценивании «от максимального уровня» методом «вычитания», означает путь поражений, путь вниз, а не движение вперед от одного, пусть небольшого достижения к другому.

Альтернативой рассмотренному является оценка методом «сложения», в основу которой кладется минимальный уровень общеобразовательной подготовки. Достижение этого уровня требуется от каждого учащегося в обязательном порядке. Критерии оценок более высоких уровней формируются на базе минимального посредством содержательного приращения по глубине или объему усвоения.

Все сказанное позволяет констатировать, что традиционные подходы к контролю не отвечают идеям уровневой дифференциации. Они требуют пересмотра в следующих направлениях:

- увеличение информативности о достижении учащимися уровня обязательной подготовки и усиление полноты проверки;
- переориентация на контроль и оценку по методу «сложения» (отметка должна выставляться за достижение определенного уровня подготовки);
- усиление дифференцирующей силы контроля;
- ориентация на итоговые результаты обучения.

Выделенные пути перестройки контроля могут быть реализованы по-разному.

Однако существует ряд общих требований, которые необходимо выполнять при разработке материалов контроля, чтобы он отвечал уровневому подходу в обучении.

В соответствии с этим и контроль должен иметь двухступенчатую структуру. А именно в *контроле необходимо выделять два принципиальных этапа - проверку достижения уровня обязательной подготовки и проверку на повышенном уровне.*

В зависимости от способов организации контроля указанные этапы могут быть разведены во времени, а могут и объединяться в одной контрольной работе. Так, возможным вариантом организации итогового контроля (экзаменов, годовой проверки и т. д.) является проведение предварительного тестирования на уровне обязательной подготовки и в случае положительного результата последующее выполнение работы, отвечающей повышенным уровням усвоения материала. В то же время возможен вариант, при котором учащимся предлагается единая проверочная работа, состоящая из двух дополняющих друг друга частей: одна из них содержит задачи, соответствующие обязательным результатам обучения, другая - задачи повышенного уровня сложности. Важным в выделенном положении является не организационная форма, а то, чтобы каждый ученик прошел через проверку достижения обязательных результатов обучения и имел возможность проявить себя на повышенном уровне. Именно такой подход обеспечивает замену оценивания методом «вычитания» оцениванием методом «сложения». Следующее требование, выполнение которого мы считаем необходимым при разработке содержания контроля, состоит в том, что в целом *контроль должен обеспечивать, возможно, большую полноту проверки на обязательном уровне.* Именно полная информация об овладении обязательными результатами обучения дает возможность судить о готовности или неготовности ученика к продвижению по курсу, о выполнении или невыполнении им программных требований.

И, наконец, еще один принцип контроля мы связываем с отбором содержания повышенного уровня: *на повышенном уровне не следует требовать от учащихся проявления полноты усвоения материала; здесь основной акцент делается на проверку глубины усвоения, понимание, гибкость знаний.*

Задания повышенного уровня, предназначенные для включения в проверочные работы, представляют собой неоднородную массу и отражают разные уровни усвоения материала, постепенно нарастая по сложности. Их решение может отличаться от обязательных большим числом логических шагов или предполагает более высокий уровень сформированности технических навыков.

Целесообразно придерживаться еще одного принципа: *на повышенном уровне учащемуся следует предоставить возможность определенного выбора с учетом индивидуальных особенностей его подготовки.* Иными словами, вполне правомерно включать в проверку избыточное число задач повышенного уровня, учитывающих разные направления в развитии умений, и предлагать учащимся самостоятельно выбирать из них задачи для решения (в соответствии с принятым для данной работы критерием). Важны

еще два момента при организации уровня контроля. Первый состоит в открытости уровня обязательной подготовки для учащихся. Прежде всего, ученики должны заранее знать, каковы обязательные требования к усвоению материала. Кроме того, эти требования должны быть открытыми и в ходе контроля, т. е. в проверочной работе целесообразно тем или иным способом указать, какие задания относятся к обязательному уровню, какие-к повышенному. Принятый способ описания обязательных результатов обучения в виде образцов конкретных учебных задач позволяет предъявить учащимся требования в доступном для их восприятия виде. Эти требования желательно раскрыть в начале изучения курса или отдельных его тем, так как проверка заранее известного важного материала оказывает стимулирующее воздействие на учеников.