**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Юридичний факультет

Кафедра історії та археології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до випускної кваліфікаційної роботи

освітньо-кваліфікаційногорівня **магістр**

спеціальності 014.03 – «Середня освіта. Історія»

на тему**:**

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ІСТОРІЇ**

**Виконав:** студент групи СОІ-18дм

Сизоненко О.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

**Керівник:** проф. Михайлюк В.П. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

**Завідувач кафедри:** проф. Михайлюк В.П. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

**Рецензент:**

Сєвєродонецьк 2020

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

**Юридичний факультет**

**Кафедра історії та археології**

Освітньо кваліфікаційний рівень магістр

Спеціальність 014.03 «Середня освіта. Історія»

Диференційований підхід на уроках історії.

  ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_2020 року

**З А В Д А Н Н Я**

**НА ДИПЛОМНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

**Сизоненко О.О.**

1. Тема проекту роботи:використання технологій

**ЗМІСТ**

[ВСТУП 3](#_Toc29548751)

[РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛА ДОСЛІДЖЕННЯ 9](#_Toc29548752)

[1.1. Історіографія дослідження 9](#_Toc29548753)

[1.2. Характеристика джерел 13](#_Toc29548754)

[РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 16](#_Toc29548755)

[2.1. Проблема диференціації в педагогічній теорії і практиці. 16](#_Toc29548756)

[2.2. Диференціація навчання - один із засобів вирішення завдань розвитку сучасної школи. 23](#_Toc29548757)

[2.3. Організаційні психолого-педагогічні основи диференціації. 29](#_Toc29548758)

[2.4 Напрями та методики вивчення індивідуальних особливостей учнів 36](#_Toc29548759)

[2.5 Значущість позаурочної діяльності 49](#_Toc29548760)

[РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ. 54](#_Toc29548761)

[3.1. Характеристика етапів і змісту дослідної роботи по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії. 54](#_Toc29548762)

[3.2. Методичні особливості реалізації внутриклассной диференціації на уроках історії. 58](#_Toc29548763)

[3.3 Надання диференційованої допомоги учням на уроках історії. 65](#_Toc29548764)

[3.4 Динаміка розвитку учнів в процесі реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії. 77](#_Toc29548765)

[ВИСНОВОК. 81](#_Toc29548766)

**ВСТУП**

Зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, сприяють формуванню нових пріоритетних проблем і цінностей у всіх сферах життя і діяльності, в тому числі і в позакласнійь освіті. Одним з вихідних пріоритетів є розвиток вільної, активної, творчої та відповідальної особистості. Сучасне педагогічне мислення орієнтується на необхідність формування особистості, яка має індивідуальними рисами, що має власні погляди на події і процеси, вміє критично мислити і сприймати різні точки зору.

Як показують наукові дослідження і досвід сучасного викладання, формування такої особистості неможливо без диференційованого підходу до навчання, при якому створюються найбільш сприятливі умови для розвитку індивідуальних особливостей кожної дитини. Адже в школі навчаються різні учні з різними здібностями і інтересами. Тому, одна з основних задач сучасної освіти – створення умов для успішної реалізації і самореалізації кожної дитини відповідно до його здібностями і схильностями. Таким чином, диференціація навчання виступає як певний фактор гуманізації освіти, як необхідна умова різнобічного і гармонійного розвитку особистості.

Сьогодні неможливо поєднувати виконання високих стандартів і досягнення якості шкільної історичної освіти з урахуванням індивідуальних здібностей, нахилів і запитів учнів без добре продуманою і розвиненої системи диференційованого навчання. Останнім часом на рішення цієї проблеми орієнтовані всі органи української освіти від шкіл до міністерства.

Однак теоретичні і практичні питання реалізації диференційованого навчання в рамках шкільної історичної освіти розробляються на сьогоднішній день недостатньо. У дослідженнях і публікаціях методистів –

істориків І. Я. Лернера, П. В. Гори, Н. Г. Дайрі, Н. І. Запорожець, М. В. Коротковой і ін. Сформульовані деякі методичні умови організації диференційованого навчання історії. У сучасних дослідженнях і навчально-методичних посібниках диференціація навчання історії, як правило, розглядається з точки зору оновлення змісту предмета і переважно в аспекті поглибленого вивчення історії (досвід роботи сучасних гімназій, нові підручники і методичні посібники). Однак розвиток пізнавальних можливостей і інтелектуальних умінь школярів у процесі реалізації диференційованого навчання історії не було до теперішнього часу предметом спеціального наукового дослідження.

Тим часом, формування активної, творчої особистості, здатної до гнучкого зміни способів своєї діяльності можливо лише при активному використанні діяльнісного підходу в навчанні. Деятельпостний підхід орієнтує не тільки на засвоєння змісту предмета, а й на способи цього засвоєння, на зразки і способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу кожної дитини.

Протягом двох останніх десятиліть майже в кожній психолого-педагогічної та методичної роботи автори досліджують можливості активної пізнавальної діяльності учнів, як важливого і продуктивного способу організації навчання (Ю. К. Бабанський, П. В. Гора, Н. Г. Дайрі, Н. І. Запорожець, І. Я. Лернер, П. І. Підкасистий). Однак ця проблема в попередні роки розроблялася без урахування індивідуальних відмінностей школярів.

Тому, видається актуальною необхідність вирішення проблеми диференційованого підходу до учнів в середній ланці з метою виявлення умов і методичних шляхів розвитку пізнавальної діяльності в рамках шкільного навчання історії.

Дослідження процесу диференційованого навчання історії, яке має суттєвий вплив на розвиток пізнавальної діяльності та інтелектуальних умінь, зачіпає ряд невирішених в шкільній практиці проблем. Перш за все, в сучасній шкільній освіті відсутня чітко сформульована стратегія диференційованого навчання в середній ланці. Крім цього, при плануванні уроків історії та їх проведенні можна спостерігати: несформованість системи розвитку вмінь учнів, практичну невирішеність проблеми навчання «слабких» дітей і відсутність системи заходів корекційно-розвиваючого навчання, недолік методик визначення рівнів пізнавальних можливостей і вмінь учнів та їх урахування при організації навчання історії.

Невирішеність зазначених вище проблем є однією з причин низької результативності навчання, пасивності учнів в процесі навчання, байдужості і зниження інтересу до історії, незважаючи на суттєве оновлення змісту навчального матеріалу.

Тому все наполегливіше виявляється необхідність, виходячи зі сформованої практики шкільного навчання, науково розробити на основі теоретичного і експериментального дослідження та впровадити в практику такі методичні рекомендації, які дозволили б в умовах реалізації диференційованого навчання історії розвивати пізнавальні можливості учнів.

Вибір дослідження саме діяльнісної сторони проблеми не випадковий ще й тому, що до цих пір диференційоване навчання в методиці викладання історії розумілося як розкриття змісту предмета на різних рівнях складності, причому під рівнем складності часто розуміли більший обсяг, а не глибину знань (гуртки, факультативні курси ). На сьогоднішній день ця сторона проблеми диференційованого навчання історії розробляється досить активно. По кожному історичним курсом опубліковано по кілька підручників з різним вмістом, виходять навчально-методичні посібники, розраховані на різних учнів, стали з'являтися підручники з диференційованим підходом. Однак очевидно, що змістовні компоненти навчання історії набувають своє неоціненне освітньо-виховне значення та реалізуються в повній мірі лише в діяльності учнів, яка також здійснюється на різних рівнях складності.

Вивчення і застосування і змістовного, і, перш за все, діяльнісного аспекту диференційованого навчання історії і становить проблему дослідження. Вона закономірно випливає з зростаючу роль діяльності школярів в навчанні історії та невирішеність в сучасній науці і шкільній практиці питання про шляхи її диференційованого формування, виходячи з пізнавальних можливостей кожної дитини. Розробка цього аспекту проблеми диференційованого навчання і використання в практиці викладання історії конкретних рекомендацій покликане поставити на новий якісний рівень процес сучасного навчання історії. У цьому полягає актуальність обраної проблеми дослідження.

Розвивати пізнавальну діяльність учнів необхідно з самого початку навчання історії, так як в цей час школярі, як правило, відчувають інтерес до предмету. Однак, як показує вивчення сучасної практики викладання, вчителі найчастіше підтримують активність і інтерес учнів до предмету традиційно: цікавими історичними деталями, цікавими розповідями, бесідами, залученням сучасних наочних засобів навчання (в тому числі відеофільмів). Однак навіть діти молодшого шкільного віку поступово виявляють інтерес не тільки до змісту історичного матеріалу, але і до способів його вивчення. Спостереження за шестикласниками показали, що радість самостійного відкриття нового знання і можливість показати його однокласникам, підвищують інтерес багатьох учнів та їх активність. У той же час це сприяючи розвитку пізнавальної діяльності, формування загальних і спеціальних історичних умінь і навичок.

Тому, так важливо вже на перших етапах навчання предмету використовувати активність дітей і націлювати їх на освоєння способів самостійного добування знань. Тільки в цьому випадку можна говорити про подальше успіху в навчальній діяльності.

У той же час, спостереження уроків історії показують, що в силу різного рівня пізнавальних можливостей школярів пізнавальні завдання для окремих учнів бувають або занадто простими, і тоді їх виконання для цих дітей стає нецікавим, або занадто складними, і тоді учень, не виконавши поставлене завдання , втрачає віру у власні сили і почуття успіху, яке повинно стимулювати його активність у навчанні. В обох випадках школярі втрачають пізнавальну активність і значну частку інтересу до предмета. Тому дуже важливо розробити такі методичні рекомендації щодо навчання історії, щоб учні могли брати участь у посильній, але розвиваючої діяльності, що можливо лише в умовах організації диференційованого навчання.

**Об'єктом дослідження** є процес навчання історії в середній школі.

**Предметом дослідження** обрано диференційоване навчання історії в процесі розвитку інтелектуальних умінь учнів.

При виборі історичного курсу, покладеного в основу предмета дослідження ми виходили з двох моментів. По-перше, дані спостережень, анкетування і зрізів, а також аналіз наявних навчально-методичних посібників показали, що в даний час, курс історії середніх віків є одним з найскладніших в середній школі (при скороченні навчального часу на його вивчення обсяг матеріалу залишився колишнім ) і найменш забезпеченим навчальними та методичними посібниками, що дозволяють реалізувати диференційоване навчання. У процесі констатуючого експерименту було виявлено, що вивчення історії середніх віків викликає в учнів певні складності в силу чималого обсягу, великої кількості складних понять, різноплановості матеріалу і тому у багатьох не стимулює пізнавальну активність і інтерес. Мета даної дипломної роботи провести комплексний аналіз диференційованого підходу на уроках історії.

**Для здійснення даної мети** в ході дослідження необхідно було вирішити такі завдання:

1. Вивчити проблеми диференціації в педагогічній теорії і практиці.

2. Виявити організаційні психолого-педагогічні основи диференціації.

3. Визначити напрямки та методики вивчення індивідуальних особливостей учнів.

4. Вивчити методичні особливості реалізації внутриклассной диференціації на уроках історії.

5. Вивчити методику надання диференційованої допомоги учням на уроках історії.

6. Простежити динаміку розвитку учнів в процесі реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.

**Методологічною основою** є сучасна теорія пізнання. Дослідження ґрунтувалося на теоретичних положеннях і ідеях взаємодії освіти, виховання і розвитку, концепції розвиваючого навчання (Л.С.Виготський, А.Н. Леонтьєв), діяльнісного підходу (С.Л. Рубінштейн, В. В. Давидов), теорії пізнавальної діяльності (П.Я. Гальперін, II.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленський, Е.Н. Кабанова-Меллер).

Серед науково-практичних методів дослідження можна назвати теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми, а також експериментальну перевірку стану сучасного викладання історії з точки зору діяльнісного аспекту реалізації диференційованого навчання. До числа способів експериментального дослідження відносяться: аналіз проектів освітніх стандартів з історії, різних програм і варіантів досліджуваного курсу, підручників, робочих зошитів та інших методичних посібників; проведення анкетування вчителів; аналіз контрольних диагностирующих робіт учнів; спостереження процесу навчання історії; аналіз особистого досвіду викладання історії.

Практична значимість роботи полягає в тому, що її результати можуть використовуватися у вигляді висновків і узагальнень, методичних рекомендацій з організації диференційованого навчання історії, розробок уроків, діагностичних тестів та завдань в практиці викладання історії в школі.

Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури.

**РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛА ДОСЛІДЖЕННЯ**

**1.1. Історіографія дослідження**

У 20-х роках у вітчизняній і зарубіжній педагогіці почалися активні розробки в області індивідуалізації і диференціації навчання, пошук шляхів виходу з критичної ситуації в освіті, зумовленої політичними і економічними реформами.

Незважаючи на те, що розробки в області індивідуалізації та диференціації в Росії, Західній Європі та Америці почалися приблизно в один і той же час, на сьогоднішній день західна педагогіка має незрівнянно більший практичний і теоретичний досвід. Ми пояснюємо це тим, що викладання в радянських школах проповідував принцип демократизації. Тобто кожен той, якого навчають мав право на отримання певного базового компонента. Цьому сприяла наявність державного стандарту, єдиних навчальних планів і програм. Результатом цієї політики стала ліквідація неписьменності серед молоді і підвищення рівня освіти. У США, Італії, Франції та інших країнах Західної Європи система освіти пішла за децентралізованим шляху. Варіативність планів, програм, обов'язкових навчальних предметів, а також різноманіття середніх навчальних закладів поряд з деякими негативними моментами все-таки давала можливість врахування індивідуальних особливостей учнів.

М.В. Кларін, в якості основної причини переходу буржуазної педагогіки до пошуку шляхів індивідуального навчання, висуває протиріччя між груповою формою організації освіти і індивідуальним характером засвоєння знань: навичок і умінь.

Виходячи їх того, що педагогічний процес носить цілісний характер, на підставі принципу цілепокладання, можна говорити про те, що вибір форм і методів в освіті повинен проводитися з урахуванням основної мети освіти. Одним із завдань західної педагогіки є виховання індивідуаліста, здатного до самостійного досягнення мети.

На початку століття активні пошуки способів індивідуалізації навчального процесу велися в США, де децентралізоване управління школою давало можливість експериментувати з формами організації навчання. У ряді шкіл робилися спроби видозмінити класно-урочний навчання таким чином, щоб дозволити учням просуватися по навчальній програмі у власному темпі.

У практиці буржуазної школи протягом ХХ століття індивідуалізація навчального процесу поєднується з диференціацією навчання і освіти. Диференціація здійснюється в середніх школах капіталістичних країн на підставі поділу учнів за різними профілями навчання. Наявності принципово відрізняються шляхів отримання освіти відповідає існування нерівноцінних типів шкіл (ліцеї і коледжі у Франції, реальні школи та гімназії в Німеччині, граматичні та середні технічні школи в Англії), або нерівноцінних потоків в навчальних закладах одного типу (характерно для США).

Для цього створювалися різні навчальні плани. В основі лежало протиріччя між існуючою класно-урочної системою і необхідністю пристосовуватися до індивідуальних особливостей учнів. Так, наприклад, в рамках Пуебло-плану навчальний матеріал вивчався в загальному обсязі всіма учнями, кожен з яких працював в своєму темпі. Учитель фіксував задовільний і незадовільний засвоєння по кожному розділу, не вдаючись до більш диференційованим оцінками.

Ця тенденція знайшла послідовне втілення і в відомому Дальтан-плані, який в 1904-1920 роках створювався американської вчителькою Е. Пархар під впливом ідей М. Монтессорі. Цей план здійснювався за допомогою проведення уроків, тобто традиційною формою навчання. Але при цьому вівся цілеспрямований облік відмінностей в здібностях на основі коефіцієнта розумової обдарованості (в основі методика тестування, що застосовується в диференціальної психології).

Передбачалося, що при «правильному» застосуванні Дальтан-плану відмінності успішності повинні відповідати початковій картині відмінностей відповідно до даних про споконвічно закладених можливості. Занепокоєння вчителі повинні були викликати лише факти невідповідності успішності і значення коефіцієнта «розумової обдарованості». Тестування на початку навчального року і наступні зіставлення результатів навчання з даними, характерними IQ учня (коефіцієнт розумової обдарованості рекомендувався як засіб перевірки правильності навчання). Одним з достоїнств Дальтан-плану, як зазначає М.В. Кларін, було те, що цей план дозволяв найбільш здатним домагатися найвищих досягнень, що відповідають їхнім можливостям.

Однак застосування цієї системи часто призводило до зниження успішності відстаючих, «малоздібних» учнів. У зв'язку з практикою Дальтан-плану в США розроблявся метод контрактів (завдань для індивідуального виконання). Він передбачав розбивку всього змісту навчання на фрагменти-завдання, останні розташовувалися за трьома рівнями, яким відповідали оцінки «задовільно», «добре» і «відмінно». Робота в власному темпі повинна була привести до такого засвоєння змісту, яке відповідало можливостям учня. Розробка даного методу стикалася з труднощами, пов'язаними з розбивкою змісту на фрагменти і визначенням чітких критеріїв засвоєння знань.

У 20-ті роки загальним моментом різноманітних експериментів по індивідуалізації навчання стало поєднання індивідуального режиму роботи з організацією рухомих за складом навчальних груп. Характерним прикладом пошуків в цьому напрямку став Ієна-план, розроблений професором Иенского університету П. Петерсан. М.В. Кларін зазначає, що поділ учнів на класи за віком і рівнем підготовки (горизонтальна угруповання) було замінено об'єднанням дітей різного віку і рівня підготовки (вертикальна угруповання). Всередині груп на основі спільних інтересів утворювалися тимчасові, вільно складені групи-завдання від 2 до 6 осіб. При різних видах навчальної діяльності їх склад міг вільно змінюватися, переважала робота за індивідуальними планами і самостійне вивчення матеріалу.

Розробка даної проблеми в післявоєнний період пов'язана з розвитком програмного навчання.

У 60-70-ті роки широку популярність набуває практика створення навчальних пакетів. Вони представляли собою комплекти дидактичних матеріалів, куди входять посібники, засоби організації самостійного вивчення учнями, засіб стандартизованого контролю. Такі комплекти розраховані на досягнення запланованих результатів при мінімальній допомозі вчителя, що носить організаційно-консультативний характер. Їх застосування призводить до значної індивідуалізації навчання і поєднується з використанням як традиційних, так і нетрадиційних організаційних форм.

М.В. Кларін зазначає, що в 70-8-і роки в педагогічну практику був введений план Келлера - персоналізована система навчання. Ця система використовує фронтальні форми роботи з метою мотивації (вступні лекції), заснована на роботі з матеріалом у власному темпі, вимагає повного оволодіння розділом для переходу до наступного. Ця система, на наш погляд, свого роду конвеєрний процес навчання. Ми вважаємо, що спільними рисами індивідуалізованого навчання є побудова навчання на основі чітко сформованих навчальних цілей, використання стандартизованих механізмів, які програмують діяльність учнів і дозволяють їм працювати у власному темпі без допомоги вчителя; діагностичне тестування і відповідна корекція навчання, незалежність окремих відрізків навчальної послідовності, яка дозволяє диференціювати програму і результати навчального процесу. Таким чином, створюється позитивний настрій до навчання (порівнюються результати роботи конкретного учня на різних етапах навчання), підвищується самоцінність особистості кожного учня дитини, а також підвищується культура самостійної праці.

У общедидактическими плані розробка способів індивідуалізації навчального процесу в західноєвропейській і американській педагогіці характеризується відмовою від основних компонентів класно-урочної навчання: стабільності складу навчальних груп, переважання фронтальних форм навчальної роботи, її організації в розрахунку на єдиний темп просування учнів; зміною функції вчителя, який виступає переважно в якості організатора консультанта.

На підставі вищевказаних систем навчання ми спробували скласти їх класифікацію. Головне, що об'єднує всі ці освітні процеси - облік вимоги індивідуалізації дана класифікація, на наш погляд, відображає основні характеристики, які сприяють успішному побудови навчального процесу навчання з урахуванням принципу індивідуалізації.

Відзначаючи прогресивний характер ідеї індивідуалізації навчання, М.В. Кларін виділяє і недоліки, які не вирішені ні практикою, ні теорією західних шкіл. По-перше, послаблюється безпосередня керівна роль вчителя; по-друге, навчання орієнтується на відтворює зміст матеріалу; по-третє, відсутність єдиної загальноосвітньої бази і критеріїв роботи учнів знижує рівень самого навчання; по-четверте, велику складність представляє організація навчання. Дані недоліки, на думку М.В. Кларін привели до різного якості освіти не тільки в різних штатах, містах, школах, а й усередині самого класу. Розмовляючи зі студентами, які пройшли навчання в навчальних закладах США, а також аналізуючи наш власний досвід, ми з'ясували, що кожен учень має право зробити вибір навчальних предметів (крім обов'язкових) і рівень складності навчання. Це дозволяє набрати певну кількість балів і зайняти місце в рейтинговій таблиці. Від чого залежить, чи отримає учень диплом або сертифікат про закінчення навчального закладу і багато в чому визначає його подальшу освітню долю.

**1.2. Характеристика джерел**

Значний внесок у розвиток педагогіки зробили християнські теологи, філософи та церковні діячі Квінт Септимій Флоренс Тертулліан (прибл. 160—222), Августин (Блаженний) Аврелій, Фома Аквінський (1225— 1274).

Питанням релігійного виховання великого значення надавав чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592— 1670). Він писав, що людина в цьому світі має три завдання: бути розумною, володарювати над іншими створіннями на землі, бути образом Божим. Відповідно індивід повинен розвинути в собі три якості: освіченість, моральність, релігійність.

К. Ушинський також наголошував на зв'язку духовної і світської педагогіки, релігійного і світського виховання. За його словами, є тільки один ідеал досконалості, перед яким схиляються всі народи, — це ідеал, що подає християнство. Воно дає життя і вказує найвищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом світла й істини. Це невгасимий світоч, що йде вічно, як вогненний стовп у пустелі, попереду людини і народів, за ним повинен прямувати розвиток кожної народності і будь-яке істинне виховання, що йде разом з народністю.

У педагогічній літературі часто міркування про диференційований підхід асоціюється з диференціацією навчання. Відмінності в цих термінах у наступному. Диференційований підхід визначається педагогічної інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання, він є конкретним показником його педагогічної майстерності. Наведемо розуміння поруч дослідників сутності поняття «диференційований підхід" »

1. Бутузов И.Д .: «Основний сенс диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи і враховуючи, індивідуальні відмінності в навчанні учнів, визначити кожного з них найбільш раціональний характер роботи на уроці». [3, с. 18].

2. Бабанський Ю. К.: «Спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання». [1, с. 21].

3. Кірсанов А.А .: «Особливий підхід вчителя до різних груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складності методам, прийомам». [8, с.35].

4. Рабунский Е.С .: «Дидактичне положення, що передбачає поділ класу на групи. Диференційований підхід - пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів ». [11, с.18].

На основі вивчення та аналізу педагогічної літератури про диференціацію в освітній системі можна систематизувати зміст даних понять. Коли мова йде про диференційований навчанні, то йдеться про комплекс організаційно - управлінських, соціально-економічних, правових аспектів навчання, які створюють статус навчального закладу. Наприклад, зміст і організація навчально-виховного процесу визначили відмінності профільного та поглибленого вивчення предметів, умови набору учнів, наповнюваність груп, терміни навчання, навантаження і оплату вчителів і т.д.

У наукових дослідженнях питання методики застосування різних позакласних форм навчання історії, їх видів і особливостей знайшли відображення в роботах А.А. Вагіна І.Я. Лернера, А.Ф. Родина, А.А. Рудіна, Ю.Є. Соколовського та ін.

Незважаючи на наявні дослідження з даної теми, вона в даний час залишається актуальною з огляду на перетворень в сучасному суспільстві, змін свідомості школярів і реформування шкільних програм в сучасних навчальних закладах.

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**2.1. Проблема диференціації в педагогічній теорії і практиці.**

Чи не з найдавніших часів, говорячи про освіту, прагнуть підкреслити бажання враховувати інтереси учнів, будувати процес навчання різнопрофільних, на різну групу засвоєння досліджуваного матеріалу, так, щоб цілі навчання відповідали можливостям і бажанням учнів і соціальному замовленню суспільства. Все це виражається в різноманітних концепціях диференціації навчання.

У літературі під диференціацією розуміють таку систему навчання, при якій кожен учень, опановуючи деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, що є загальнозначущої і забезпечує можливість адаптації в постійно змінюються життєвих умовах, отримує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його схильностям . Коротенько торкнемося надзвичайно спірного термінологічного питання. У сучасній педагогічній літературі широке поширення отримали по відношенню до диференціації терміни: «диференційоване навчання», «диференційований підхід», «рівнева диференціація», «профільна диференціація», «індивідуалізація навчання», «індивідуальний підхід».

Незважаючи на наявність порівняно великої літератури, присвяченій проблемі диференціації і індивідуалізації навчання, і багатого багаторічного досвіду дослідницької та практичної роботи з цих проблем, не можна не відзначити відсутність єдності і ясності навіть у тлумаченні цих термінів. «Педагогічна енциклопедія» розрізняє поняття «диференційоване навчання» і «індивідуалізація навчання». Диференційоване навчання, згідно енциклопедії, - це «поділ навчальних планів і програм в старших класах середньої школи» [9, с.760], а індивідуалізація навчання - це «організація навчального процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання »[10, с.201].

Диференціація (від латинського differentia - відмінність) означає розчленовування, поділ, розшарування цілого на частини, форми, ступені, тоді стосовно процесу навчання ми розуміємо диференціацію як дію, завдання якого - поділ учнів в процесі навчання для досягнення головної мети навчання і врахування особливостей кожного учня. Спроби дати тлумачення поняттю «диференціація навчання» робляться вченими давно. Аби чіткіше уявити рух наукової думки щодо змісту даного поняття, звернемося до визначень цього поняття, сформульовані різними вченими:

1..Калмикова З.И .: «Диференціація навчання це створення спеціалізованих класів та шкіл, розрахованих на обліку психологічних особливостей школярів». [7, с.31].

2. Унт І.Е .: «Це облік індивідуальних особливостей учнів в тій чи іншій формі, коли учні групуються на підставі будь-яких особливостей для роздільного навчання» [14, с.8].

3..Дорофеев Г.Ф, .Суворова С.Б, .Фірсов В.В, .Кузнецов П.В: «Ця така система навчання, при якій кожен учень, опановуючи деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, що є загальнозначущої і забезпечує можливість адаптації в постійно мінливих життєвих умовах, отримує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його схильностям ». [6, С.15-21].

Даний перелік дозволяє наочно уявити, як збагачувалося і розвивалося цікавить нас поняття «диференціація навчання». Останнє визначення найбільш ємко, з нього випливає, що диференціація навчання на сучасному етапі є визначальним чинником демократизації та гуманізації освіти.

Спираючись на зазначену ухвалу, сформулюємо цілі диференціації навчання з соціальної, дидактичної і психолого-педагогічної точок зору.

З соціальної точки зору метою диференціації навчання є формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства в його взаєминах з соціумом.

З дидактичної точки зору метою диференціації є рішення назрілих проблем школи шляхом створення нової дидактичної системи диференційованого навчання учнів, заснованої на принципово нової мотиваційної основі.

З психолого-педагогічної точки зору кінцевою метою диференціації є його індивідуалізація, заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного учня.

Розглянувши поняття «диференціація навчання», не можна не торкнутися наступного поняття - «диференційований підхід».

У педагогічній літературі часто міркування про диференційований підхід асоціюється з диференціацією навчання. Відмінності в цих термінах у наступному. Диференційований підхід визначається педагогічної інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання, він є конкретним показником його педагогічної майстерності. Наведемо розуміння поруч дослідників сутності поняття «диференційований підхід" »

1. Бутузов И.Д .: «Основний сенс диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи і враховуючи, індивідуальні відмінності в навчанні учнів, визначити кожного з них найбільш раціональний характер роботи на уроці». [3, с. 18].

2. Бабанський Ю. К.: «Спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання». [1, с. 21].

3. Кірсанов А.А .: «Особливий підхід вчителя до різних груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складності методам, прийомам». [8, с.35].

4. Рабунский Е.С .: «Дидактичне положення, що передбачає поділ класу на групи. Диференційований підхід - пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів ». [11, с.18].

На основі вивчення та аналізу педагогічної літератури про диференціацію в освітній системі можна систематизувати зміст даних понять. Коли мова йде про диференційований навчанні, то йдеться про комплекс організаційно - управлінських, соціально-економічних, правових аспектів навчання, які створюють статус навчального закладу. Наприклад, зміст і організація навчально-виховного процесу визначили відмінності профільного та поглибленого вивчення предметів, умови набору учнів, наповнюваність груп, терміни навчання, навантаження і оплату вчителів і т.д.

А якщо мова йде про диференційований підхід, то йдеться про технології індивідуального підходу до учнів з метою визначення рівня їх здібностей і можливостей, їх профільної орієнтації, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання. Якщо диференціацію розглянути як систему, то, диференційований підхід немислимий без диференційованого навчання, тобто від організації навчально-виховного процесу в усіх його ланках безпосередньо залежить результативність технологіііндівідуального підходу до учнів.

А індивідуальний підхід до учнів передбачає часткове, тимчасова зміна найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів і організаційних форм з урахуванням загального і особливого в особистості кожного учня для забезпечення всебічного її розвитку.

Рівнева диференціація виражається в тому, що, навчаючись в одному класі, за однією програмою і підручником, школярі можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Його досягнення свідчить про виконання учнем мінімально необхідних вимог до засвоєння змісту. На його основі формуються вищі рівні оволодіння матеріалом.

Профільна диференціація передбачає навчання різних груп старшокласників за програмами, що відрізняються глибиною викладу матеріалу, обсягом відомостей і навіть номенклатурою включених питань, а також професійно орієнтованим змістом навчання. Різновидом профільного навчання є поглиблене вивчення окремих предметів, яке відрізняє досить просунутий рівень підготовки школярів з цих предметів, що дозволяє домагатися високих результатів. Профільне навчання є більш демократичною і широкою формою фуркации школи на вищому щаблі.

Обидва види диференціації - рівнева і профільна - співіснують івзаімно доповнюють один одного на всіх щаблях шкільної освіти, проте в різному питомій вазі. В основній школі провідним напрямком диференціації є рівнева, хоча вона не втрачає свого значення і в старших класах. На вищому щаблі школи пріоритет віддається різноманітним формам профільного вивчення предметів. Разом з тим диференціація за змістом може виявлятися вже й в основній школі, де вона здійснюється через систему гурткових занять (у всіх класах) і факультативів (в VIII-IX класах). Ці форми призначені для школярів, які проявляють підвищений інтерес до якогось предмету, що мають бажання і можливість працювати більше відведеного розкладом часу.

Так само існує диференціація за здібностями. На підставі обліку успішності в попередньому класі учні розподілялися на кілька груп (за спеціальною бальною системою). Такий поділ передбачалося щорічним. Практика показала, що перехід з групи з меншим балом в групу з великим неможливий, так як рівень освоєння навчального матеріалу в них різний і практично можливий, залишався лише перехід з групи з більш високим балом в групу з низьким. Здібності людини не є щось раз і назавжди дане і незмінне, вони формуються і розвиваються в певних видах діяльності і проявляються у різних людей в різному віці. Тому при угрупованню учнів за здібностями завжди існує ймовірність помилки.

Іншим різновидом цієї системи була диференціація за інтелектом на основі інтелектуальних тестів. Тестування починалося з моменту надходження дитини в школу. За результатами тестування дітей розподіляли на групу здатних, середніх і нездатних. Всі учні вивчали одні й ті ж предмети, але зміст їх було різним. В даний час диференціація навчання за здібностями не застосовується.

Диференціація навчання по нездатність полягала в тому, що учні, які не встигають за окремих навчальних предметів, групувалися в класи, в яких ці предмети вивчалися на зниженому рівні і в меншому обсязі. При цьому виді диференціації навчання учні отримували неоднакові можливості не тільки для продовження освіти, а й для отримання професії. Така диференціація навчання була педагогічно неспроможна, оскільки неуспішність учня прирівнювалася до нездатності в не залежності від що породили їх причин.

Така в загальних рисах принципова схема диференціації шкільного навчання, яку рекомендується реалізувати в сучасній школі.

Для реалізації ідеї рівневої і профільної диференціації потрібна серйозна перебудова всієї методичної системи. Перш за все виникає необхідність різнорівневих і профільних програм, навчально - методичних посібників для організації диференційованого навчання на уроках, групових та індивідуальних заняттях з учнями різних здібностей, різного рівня навченості, і т.д.

Особливості профільної диференціації:

- профільна диференціація навчання здійснюється завдяки наявності різних типів навчальних закладів, що працюють за своїми навчальними планами і програмами;

- профільна диференціація, здійснювана з чисто прагматичними цілями підготовки кадрів різних спеціальностей, коли слабко враховуються схильності і здібності учнів, не приводить до позитивних результатів;

- часткова фуркация, тобто зміна навчального плану і програм тільки щодо одного предмета, без докорінної перебудови усього навчального плану і всіх навчальних програм, недоцільна.

**2.2. Диференціація навчання - один із засобів вирішення завдань розвитку сучасної школи.**

Одним з недоліків навчання в шкільній практиці була орієнтація на «середнього» учня. Всіх по суті вчили однаково, без урахування індивідуальних психологічних особливостей школярів, за єдиними програмами, в навчальному процесі використовувалися одні і ті ж методи навчання, таким чином створювалися єдині для всіх педагогічні умови.

Разом з тим, кожен учень навчається по-різному за рахунок різних психічних якостей - посидючості, старанності, пам'яті, швидкості і гнучкості мислення, творчої уяви і досягає різних результатів в оволодінні знаннями.

Дослідження деяких аспектів цієї проблеми в працях В.А. Крутецкого, Н. Богоявленського, Н.А. Менчинской, З.І. Калмикова обґрунтовують великий розрив у можливостях сприйняття школярами навчального матеріалу, в здійсненні аналізу і синтезу і нерозривно пов'язаних з ними узагальнення і абстрагування.

При значному «розкид» індивідуальних особливостей учнів учитель не може врахувати в достатній мірі особливості кожного, і навчальний процес буде будуватися в розрахунку на середнього учня, який і буде відчувати себе більш-менш комфортно при такому навчанні. Той, хто виходить за рамки середнього, відчуває дискомфорт.

В результаті цього виникає суперечність між єдиним освітнім процесом, єдиним змістом освіти і різним рівнем розвитку учнів, відмінностями їх індивідуальних можливостей, здібностей та бажань. Це протиріччя вимагало активного пошуку нових шляхів і моделей навчання

Розглянуті нині психолого-педагогічні, дидактичні і методичні дослідження направлені на створення особистісно-орієнтованих моделей навчання, які передбачають максимальне розвиток індивідуальних особливостей і розвиток розумових здібностей учнів. Так, в роботах І.С. Якиманской обґрунтовується необхідність «лнчностно-орієнтованого навчання».

При цьому в якості основного наводиться положення про те, що кожна дитина є носієм особистого (суб'єктного) досвіду. Змістом су6'ектного досвіду, по Якиманской, виступають, по-перше, предмети, уявлення та поняття; по-друге, розумові і практичні дії; по-третє, емоційні коди, в тому числі особистісні смисли, установки, стереотипи. І якщо традиційне навчання прагне «загальмувати» суб'єктний досвід як недосконалий, несуттєвий, то зараз повинен бути створений «... новий тип навчального закладу, в якому росте і розвивається учень, як носій суб'єктного досвіду».

І.С. Якиманская наголошує на важливості формування «механізму саморозвитку і самореалізації особистості, створення умов для перетворення учня з об'єкта в суб'єкт навчання».

Таким чином, основний вектор перебудови сучасної загальноосвітньої школи - і відповідно до об'єктивними вимогами суспільства, і відповідно до логіки еволюції школи як соціального інституту - пов'язаний з орієнтацією на розвиток індивідуальних психологічних ресурсів учня. Кожна дитина повинна мати гарантії того, що він займе гідне, з точки зору своїх особистісних прав, місце в процесі шкільної освіти.

Аналізуючи психологічно орієнтовані моделі шкільного навчання, М.А. Холодна виділяє такі основні методичні моделі, побудовані з урахуванням психологічних механізмів розумового розвитку учнів:

• «Вільна модель», в якій в максимальній мірі враховується внутрішня ініціатива дитини.

• «Особистісна модель», основною метою якої є загальний розвиток учня, в тому числі розвиток його пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей. Навчання ведеться на високому рівні складності, однак при цьому створюються умови для прояву індивідуальності слабких і сильних учнів, багатоваріантності навчального процесу (Л.В, Занков, M.B. Звєрєв, І.І. Арчінская і ін.).

• «Розвиваюча модель». У центрі уваги виявляється перебудова навчальної діяльності дитини як на рівні змісту, так і на рівні форми її організації, з тим, щоб забезпечити появу нових якостей: теоретичного мислення, рефлексії, самостійності в рішенні різноманітних навчальних завдань і т.д. Зокрема, основний зміст навчальної діяльності складають теоретичні знання, дитина забезпечується новими засобами навчальної діяльності (наприклад, у вигляді знакових моделей, що відтворюють загальний принцип існування досліджуваного явища). При цьому змінюється характер навчальної активності дитини. Наприклад, діти включа-ються в дослідну діяльність, працюють в режимі активного діалогу і т.п. (Д. Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Репкін).

• «активізує модель», спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та інтелектуальні почуття. (A.M. Матюшкін, М.М. Махмутов, І Я. Лернер, М.Н. Скаткін, Г.І. Щукіна).

• «Що Формує модель». Передбачається, що впливати на розумовий розвиток дитини - значить здійснювати цілеспрямоване управління процесом засвоєння знань і умінь. За умови проходження учнем усіх його необхідних етапів, з урахуванням спеціально організованої вчителем орієнтовної основи дій, можна гарантувати сформульовані знань і умінь з наперед заданими властивостями. Різновид цієї моделі - программированное і алгоритмічне навчання (П.Я. Гальперін, А.Ф. Тализіна, В.П. Беспалько).

• «збагачує модель» (її автори Є.Г. Гельфман і М.А. Хо лодной) являє собою систему навчання, метою якої є актуалізація та нарощування індивідуального ментального (розумового) досвіду учнів на основі психологічних механізмі інтелектуального розвитку особистості. Основою даної педагогічної технології є навчальні завдання, які характеризуються невизначеністю вихідних даних, зануреною реальні життєві враження дитини, багатоваріантністю методів вирішення.

Всі перераховані моделі, безсумнівно, сприяють підвищенню ефективності шкільного навчання, оскільки на першому плані виявляється дитина як суб'єкт діяльності та основні педагогічні зусилля спрямовуються на його пізнавальне і особистісний розвиток. Тому на рівні конкретних методичних прийомів ці моделі в тій чи іншій мірі взаємно.

Лнчностно-орієнтоване навчання передбачає, по суті, диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школяра, з урахуванням рівня його підготовки з даного предмету, його здібностей і задатків.

Принцип диференціації є одним з основних психолого-педагогічний і організаційно-методичних засад в навчанні і реалізує себе в поняттях «диференційоване навчання» і «диференційований підхід» в навчанні.

Під «диференціацією навчання» розуміють форму організації навчальної діяльності школярів, при якій враховуються їх схильності, інтереси і проявилися здібності.

При цьому зазвичай розглядається комплекс організаційно-управлінських, соціально-економічних, правових аспектів навчання, які створюють статус навчального закладу.

«Диференційований підхід» - цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують в суспільстві дітей як його структурні або неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальним, особистісним якостям учнів. Диференційований підхід вирішує завдання ефективної педагогічної допомоги учням у вдосконаленні його особистості.

В процесі диференційованого підходу педагог вивчає, аналізує і класифікує різні якості особистості та їх прояви у дітей, виділяючи найбільш загальні, типові риси, характерні для даної групи учнів. На цій основі він визначає стратегію своєї взаємодії з групою, форми включення учнів у спільну діяльність і відносини.

Тут мова йде про технології індивідуального підходу до учнів з метою визначення рівня їх здібностей, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання.

Важливим аспектом розкриття суті проблеми диференціації є її співвіднесення з індивідуалізацією навчання. Існують різні підходи до співвідношення понять «індивідуалізація» і «диференціація» навчання. У дослідженні M.H. Скаткина відзначається, що диференціація є родовим поняттям і включає в себе індивідуалізацію як поняття видове. В цьому випадку навчально-виховний процес, «для якого характерний облік типових індивідуальних відмінностей учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання в умовах цього процесу - диференційованим навчанням» [13, с. 269-270].

У роботі І. Унт дано такі визначення: індивідуалізація - це облік в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються, а під диференціацією розуміють такий облік індивідуальних особливостей учнів, при якому вони групуються на підставі будь-яких особливостей для окремого навчання: зазвичай навчання в цьому випадку відбувається за різними навчальними планами і програмами »[14, с. 8]. Диференціація, таким чином, розглядається як один з основних варіантів, індивідуалізації

У роботах В.М. Монахова, В.А. Орлова, В.В. Фірсова диференціація розглядається як засіб індивідуалізації, з боку, а індивідуалізація - як одна з форм диференціації.

Виходячи з останнього тлумачення, диференціації навчання розглядається як засіб створення умов для максимального розвитку інтелектуальних здібностей школярів, їх можливостей в різних видах діяльності, визначення форми і ритму навчальних занять.

Виділяється два напрямки диференціації навчання: - диференціація змісту, яка полягає у зміні змісту навчальних предметів, обов'язкових для вивчення: поглиблене вивчення окремих предметів; розширення мережі факультативів, спецкурсів, гуртків, обов'язкові заняття за вибором відповідно до профілями і т.д .;

- диференціація організацій навчання з виділенням методів, форм роботи (фронтальна, групова форми, індивідуальні заняття), темпів вивчення матеріалу і т.д.

Відповідно до цими двома напрямками диференціація навчання здійснюється, з одного боку, шляхом створення різних варіантів програм, підручників, дидактичних матеріалів, що дозволяють на єдиному базовому змісті знань варіювати і індивідуалізувати процес навчання, а з іншого боку - використанням форм проведення групових та індивідуальних занять в метою створення умов для максимального розвитку інтелектуальних здібностей школярів, їх можливостей і самоврядування в різних видах діяльності, визначення вартості і ритму навчальних занять.

Таким чином, диференціація навчання є одним з ефективних засобів впливу на ціннісні орієнтації учнів, а також на найбільш значущі якості їх особистості, тим самим багато в чому сприяючи розвитку системи освіти, переходу її на якісно новий рівень.

**2.3. Організаційні психолого-педагогічні основи диференціації.**

Зацікавленість суспільства в створенні оптимальних умов для виявлення задатків і максимального розвитку здібностей всіх дітей призводить до необхідності диференціації навчання. Необхідність диференціації навчання випливає і з завдання суспільства задовольнити потреби і інтереси людини. Підготовка учнів до продовження освіти у вищих навчальних закладах вимагає профільної диференціації, особливо на останньому етапі навчання в середній школі.

Організація профільної диференціації в середній загальноосвітній школі на даному етапі розвитку нашого суспільства викликається:

- прагненням суспільства до найбільш раціонального використання потенційних можливостей кожного свого члена, що пов'язано з виявленням і максимальним розвитком задатків і здібностей учнів;

- турботою суспільства про всебічний розвиток особистості і максимальному задоволенні інтересів особистості;

- вимогою суспільного виробництва до подальшого підвищення рівня спеціальної підготовки робітників і інженерів;

- необхідністю подальшого вдосконалення середньої загальноосвітньої школи.

Інша психолого-педагогічна основа диференціації пов'язана з постійним зростанням обсягу знань, необхідного для засвоєння учнями. Прискорений розвиток науки призводить до безперервного збільшення знань. Найбільш істотне і значиме з нового знання надходить в сферу навчання. Це призводить до того, що обсяг навчального матеріалу в шкільних програмах безупинно зростає.

Робилися протягом чотирьох останніх десятиліть багаторазові спроби регулювання обсягу знань в шкільних програмах не змогли призупинити або хоча б уповільнити зростання навчального матеріалу по більшості навчальних предметів. Обсяг знань, якими повинен опанувати учень за період навчання в середній школі, вже зараз настільки великий, що недолік часу на його вивчення, і пов'язана з ним перевантаження учнів стали очевидним фактом.

Особливо велика перевантаження для сумлінних учнів із середніми здібностями. Ці учні працюють часом з колосальною напругою, що в кінцевому підсумку, як правило, позначається на їхньому здоров'ї. Оскільки учні з середніми здібностями складають більшість, то вчитель, бачачи їх труднощі в навчальній роботі, знижує темп і глибину викладу матеріалу. Це хоча і відповідає навчальним можливостям учнів із середніми здібностями, ставить в дуже невигідне становище учнів з хорошими здібностями. Останні починають працювати без необхідного для розвитку напруги, часто обмежуючись по ряду предметів тільки роботою в класі, що в кінцевому підсумку гальмує розвиток їх здібностей. Часто це супроводжується формуванням таких негативних властивостей особистості, як поверховість, зазнайство і т.п.

Нарешті, слід зазначити, що темп і рівень викладу, розрахований на середнього учня, не відповідає пізнавальним можливостям учнів зі слабкими здібностями до вивчення того чи іншого предмета. Ці учні, як правило, втрачають віру у власні сили і перестають працювати.

Таким чином, невідповідність між обсягом навчального матеріалу і часу, відведеного на його вивчення, в поєднанні з неоднорідним складом учнів в кінцевому підсумку призводить до такої організації навчального процесу, при якій не досягаються оптимально можливі результати.

Особливо необхідна диференціація для виявлення і найбільш повного розвитку дітей, які проявляють особливі здібності, розвиток яких при звичайній формі занять (без диференціації) проходить не в оптимальному режимі. Певне, угруповання дітей (особливо старшокласників) по інтересам в рамках класу, в якому вивчення одного або груп споріднених предметів (до вивчення яких ці учні виявили підвищений інтерес) буде проходити на підвищеному рівні, не створює сприятливих умов для інтенсивного розвитку дітей з порівняно низькими здібностями, тому що облік індивідуальних особливостей кожного учня різнорідного класу є дуже великою педагогічною проблемою.

З вищевикладеного випливають такі психолого-педагогічні основи профільної диференціації:

- максимальний розвиток здібностей учнів з метою формування інтелектуального потенціалу суспільства;

- організація педагогічного процесу, заснована на повніше врахування психічних можливостей, обдарувань, талантів учнів, щоб розвивати їх обдарованість і можливості до різних видів людської діяльності як інтелектуального, так і фізичного, трудового характеру;

- профілізація предметів, що вивчаються, змісту освіти і способів його добування, що підвищує інтерес учнів до знань, що визначає оптимальний режим самостійної праці в отриманні знань і професійних умінь і навичок;

- подолання перевантаження школярів навчальним матеріалом шляхом створення інтегрованих курсів, блокового вивчення розділів, курсів, предметів, оптимальним зануренням у зміст предмета і т.д .;

- створення профільних навчальних груп в залежності від індивідуальних можливостей, здібностей, професійних інтересів учнів, що сприяють раціональному побудові навчального процесу на зоні найближчого розвитку школярів.

Прийнято розрізняти два основних типи диференціації змісту навчання: профільну і рівневу.

Профільна диференціація заснована на добровільному виборі школярами профілю навчання виходячи з пізнавальних інтересів, здібностей, досягнутих результатів навчання і профессіональних намірів. Вона звернена на реалізацію індивідуального підходу по відношенню до окремих груп учнів і передбачає об'єднання учнів у відносно стабільні "групи, де йде навчання за особливими програмами, що розрізняються змістом, вимогами до знань і вмінь школярів.

Процес навчання в групах протікає по-різному: відрізняється зміст освіти, змінюється домінуюча роль тих чи інших методів навчання, їх форми і прийоми і т.п.

Основним прийомом профільної диференціації змісту освіти є предмети базисного навчального плану середньої школи, тобто «Предметні» підходи до диференціації. Виділяються три групи профілів: фізико-математичні, природничо-наукові, гуманітарні.

В окремих випадках профільна диференціація змісту освіти здійснюється за іншим критерієм з урахуванням інтересу учнів з того чи іншого виду діяльності: живопису, музиці і т.п.

Профільна диференціація змісту освіти по предметним областям отримала в даний час широке поширення в шкільній практиці і виражається в спеціальній структурі шкільної освіти у вигляді профільованих шкіл, класів (гуманітарних, природничо-наукових, фізико-математичних та ін.). Створюються класи з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії та ліцеї, коледжі та авторські школи.

Профільна диференціація змісту освіти направлена на підготовку учнів до продовження освіти в вибраній спеціалізації, майбутньої професійної діяльності.

Проте, реалізація лише профільної диференціації освіти не може бути засобом вирішення проблем, пов'язаних з розвитком учнів. Так, в деяких школах учні визначають в той чи інший профільний клас за здібностями і нездатність на основі вступної контрольної роботи, тестування і т.п. Однак відомі випадки раннього прояви здібностей і швидкого їх загасання, або, навпаки, учні не виявляють яскравих здібностей з віком як би знаходять їх. Тоді приналежність учня до тієї чи іншої групи може бути поставлена ​​під сумнів. Недостатньо обґрунтований також питання про співвідношення «профільних» і «непрофільних» дисциплін, що вивчаються в профільних класах. Нерідко поглиблення «профільного» предмета призводить до недооцінки «непрофільних» дисциплін, і учні отримують поглиблені знання по «профільним» навчальних предметів за рахунок поверхневого вивчення «непрофільних» предметів. Це обертається вузькістю інтересів, знижує можливість прояву особистості в різних сферах.

Школа сьогоднішнього дня робить спробу повернутися до особистості дитини, до його індивідуальності, створити найкращі умови для розвитку і максимальної реалізації його схильностей і здібностей в сьогоденні і майбутньому. В результаті проведення досліджень з проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку в шкільній практиці отримує визнання розвивальне навчання. Ще Л.С. Виготський, спираючись на генетичний закон розвитку вищих психічних функцій людини, обґрунтував можливість і доцільність навчання, орієнтованого на розвиток учня. Він писав, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній день, а на завтрашній день дитячого розвитку. Він виділяв дві умови в розвитку дитини: 1) сферу (рівень) актуального розвитку - вже сформувалися якості особистості і те, що дитина може робити самостійно; 2) зону найближчого розвитку - ті види діяльності, які дитина поки що не в змозі самостійно виконати, але з якими може впоратися за допомогою дорослих. Інакше: зона найближчого розвитку більша або менша можливість перейти від того, що дитина вміє робити самостійно, до того, що він може, вміє робити в співпраці. Для розвитку надзвичайно ефективно постійно долати межу між сферою актуального розвитку і зоною найближчого розвитку (коротше: вчитися повинно бути трохи важко, але посильно).

Завдання обліку індивідуальних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей, здібностей і, таким чином, планування досягнення школярами різних рівнів засвоєння знань вирішує рівнева диференціація змісту освіти.

Рівнева диференціація визначається як «Організація навчання, при якому школярі, навчаючись за однією програмою, мають право і можливість засвоювати її на різних планованих рівнях, але не нижче деякого наперед заданого рівня обов'язкових вимог» [4, с. 5].

Таким чином, рівнева диференціація передбачає оволодіння всіма учнями рівнем обов'язкової підготовки, тобто досягнення ними основних планованих результатів, а також в залежності від індивідуальних особливостей досягнення школярами різних рівнів освіти шляхом застосування методів, організаційних форм, засобів навчання (варіативності темпу вивчення матеріалу; диференціації навчальних завдань; вибору різних видів діяльності і т.п.)

Рівнева диференціація змісту освіти звернена на реалізацію індивідуального підходу по відношенню до учнів, яких можна умовно об'єднати в окремі групи.

Ці групи в процесі навчання можуть бути сформовані за різними підставами: здібностям, інтересам, рівню розумового розвитку і т.п.

В роботі В.І. Слободчикова і Б.І. Ісаєва під здібностями розуміються «властивості або якості людини, які роблять його придатним до успішного виконання певної діяльності». Здібності несуть в собі природні передумови розвитку у вигляді задатків. «Задатки - це вроджені анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, органів почуттів і руху, функціональні особливості організму людини, складові природну основу розвитку її здібностей». При цьому, як зазначає С.Л. Рубінштейн, розвиток людини - «це і є розвиток здібностей, а розвиток здібностей людини - це і є те, що являє розвиток людини як таке».

Здібності виявляються в діяльності, а саме, в такий діяльності, яка може здійснюватися тільки при наявності цих здібностей.

Рівнева диференціація змісту освіти пропонує облік як загальних, так і спеціальних здібностей учнів.

Загальні здібності необхідно враховувати тому, що вони відповідають вимогам не однієї, а багатьох видів діяльності. Облік спеціальних здібностей при рівневої диференціації навчання пов'язаний з тим, що ці здібності відповідають більш вузькому колу вимог обраної школярами навчальної діяльності.

При реалізації рівневої диференціації змісту освіти важливе значення мають мотивації і інтерес.

Під процесом мотивації поведінки розуміють «сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її», «інтерес - це мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості й емоційної привабливості». Якщо в учня не сформовані усвідомлена мотивація в придбанні знань і інтерес, то ефективність навчання буде невисокою. Г.І. Щукіна [16, с. 24] показує, що пізнавальний інтерес може бути засобом навчання, виступати в якості мотиву, і на більш високому рівні він стає властивістю особистості [16, с. 6-13].

Таким чином, диференціація навчання не мислима без внутрішнього мотивованого ставлення учнів до занять, коли привабливими виявляються не тільки досягаються в ній результати, а й сам процес діяльності.

В даний час здійснюється диференціація змісту освіти на всіх щаблях повної середньої загальноосвітньої школи. Розробляються загальні підходи до вирішення цієї проблеми, створюються методики, навчальні програми, спрямовані на індивідуалізацію навчання, облік схильностей, інтересів, здібностей школярів.

У рішенні проблеми рівневої диференціації відіграють значну роль впроваджуються нині в школу освітні стандарти, які, з одного боку, забезпечують доступність освіти кожному учневі; з іншого боку, створюються умови для повного розкриття особистих можливостей і здібностей учнів.

Очевидно, що рівневу диференціацію доцільно здійснювати як в звичайних класах, так і в умовах профільного навчання. З урахуванням теоретичних досліджень з проблеми рівневої диференціації змісту освіти доречно передбачати також різні рівні засвоєння навчального матеріалу школярами при розробці змісту освіти і в профільних класу.

**2.4 Напрями та методики вивчення індивідуальних особливостей учнів.**

Зважаючи на наявність індивідуальних відмінностей у учнів виникає питання, як організувати навчальну роботу так, щоб вона активізувала кожного окремого учня. Вирішення цього питання і є одним з основних завдань індивідуалізації навчальної роботи.

Необхідність реалізації принципу індивідуального підходу пов'язано з об'єктивно суттєвими протиріччями між загальними для всіх учнів в тому чи іншому класі цілями, змістом навчання і індивідуальних можливостей кожної дитини; між колективною формою навчального процесу та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу і розвитку дітей і т.п. Такого ж роду об'єктивні протиріччя існують між цілями, змістом, формами виховання і індивідуальними схильностями, здібностями, інтересами дитини.

У практичній діяльності ці протиріччя виражаються в тому, що наприклад, запланований учителем матеріал на урок - навчальна «доза» - для одних дітей може виявитися недостатньою, для інших непомірно великий, для третіх оптимальної.

Як правило, обираний учителем середній темп роботи на уроці виявляється нормальним лише для певної частини учнів, для інших він занадто швидкий, для третіх зайве уповільнений. Одна і та ж учбова задача для одних дітей є складною, майже нерозв'язною проблемою, а для інших вона - легкий питання. Один і той же текст одні діти розуміють після першого читання, іншим потрібно повторення, а третім необхідні роз'яснення. Інакше кажучи, успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність осмисленість знань, рівень розвитку дитини залежать не від однієї лише діяльності вчителя, а й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, обумовлених багатьма чинниками, в тому числі особливостями сприйняття, пам'яті, розумової діяльності , нарешті, фізичним розвитком. Звідси випливає, що перед кожним вчителем постійно стоїть завдання - нейтралізувати негативні наслідки подібних суперечностей, посилити позитивні, тобто створити такі умови, при яких стало б можливим використання фактичних і потенційних можливостей кожної дитини при класно-урочної форми навчання. Вирішення цієї практичної задачі пов'язано з послідовною реалізацією диференційованого та індивідуального підходу до учнів.

Розробка системи впливу на кожного учня з урахуванням індивідуальних вікових особливостей - ось завдання, яке стоїть перед учителем щодо реалізації індивідуального підходу в практичній діяльності. Основним вихідним елементом у цій системі має бути вивчення учня.

Систематичне вивчення дитини доцільно починати з вивчення сімейних умов (батьки: батько, мати, їх заняття, інтереси, взаємини; бабуся, дідусь, їх авторитет; інші діти в сім'ї; культурно - побутові умови життя дитини: загальні умови, наявність «свого» куточка , столика, приблизний режим дня, книги і журнали в будинку, телевізор; історія розвитку дитини: чим хворіла, як розвивався, чим цікавиться, як ставиться до домашніх, обов'язки в будинку, стан здоров'я до часу вступу до школи).

Наступний розділ в системі вивчення учня відображає приблизний рівень загального розумового розвитку та ступінь готовності до навчання: особливості уваги і сприйняття, мова учня і його словниковий запас, рівень вміння читання, рахунку, письма, навички самостійності, інтерес до школи й навчання, оволодіння прийомами поведінки школяра, ставлення до товаришами і становище в колективі.

Первинне вивчення учня, що надходить в школу, і першокласника проводиться зазвичай методами опитування батьків, бесіди з ними на дому, спостереження культурно-побутових умов, вивчення медичної карти, а також методом спеціально організованих бесід з дитиною і методом спостереження за ним в процесі навчання і виховання . Результати первинного вивчення є основою для вироблення педагогічних заходів впливу на учня.

Вивчення дитини - процес безперервний, що розвивається. Тому для вивчення школярів пропонується план спостережень:

1. Особливості розумового розвитку:

а) уваги, пам'яті, розумових процесів;

б) засвоєння навчального матеріалу - самостійність, темп роботи;

в) мова, начитаність, загальний кругозір.

2. Знання учня та його ставлення до навчання:

а) якість знань з предметів;

б) рівень загальнонавчальних умінь; вміння слухати і чути, організувати робоче місце і підтримувати порядок в ньому, включатися відразу в роботу, працювати на заданому темпі, перевіряти правильність виконання завдання (самоперевірка), вміння довести роботу до кінця;

в) ставлення до своїх успіхів і невдач у навчальній роботі, ставлення до оцінки учителем і товаришами;

г) старанність, інтерес до навчальної роботи.

3. Дисципліна і морально - вольові якості: зосередженість, наполегливість, прагнення досягти результату.

Методи вивчення учнів наступні: спостереження за ними в процесі навчання і виховання, аналіз результатів їх навчальної діяльності (відповідей, самостійних, контрольних і практичних робіт, виробів), бесіди з батьками, з учнями. Природно, результати вивчення школярів, проведеного переважно методами розмов, носять приблизний, щодо-об'єктивний характер.

Розглянемо особливості, які слід враховувати в першу чергу при індивідуалізації навчальної роботи і проблеми діагностики цих особливостей.

Перш за все, сюди відноситься комплексне властивість - рівень розумового розвитку учня. Н.А. Менчинская в своєму визначенні охоплює цим поняттям як передумови до навчання (здатність до навчання), так і набуті знання (навченість). Учитися чи здатність до навчання, являє собою поняття, що характеризує розумові здібності учня, тобто «Здатність досягати в більш короткий термін більш високого рівня засвоєння». Критеріями визначення здатності до навчання є швидкість засвоєння, гнучкість процесу мислення і зв'язок конкретних і абстрактних компонентів в мисленні.

Швидкість засвоєння - це комплексне явище, суттєвий показник якого не стільки швидкість запам'ятовування, скільки темп узагальнень. Швидкість засвоєння досліджувала З.І. Калмикова, яка використовувала для позначення цього явища термін «темп просування». Його критерії: 1) кількість знань, необхідних для виникнення узагальнень, і 2) економність мислення. До них додається ще самостійність: чим нижче темп просування, тим більше учні потребують допомоги.

З.І. Калмикова була, розроблена стратегія діагностики здатності, вчиться ( «навченості»). Калмикова вважає «здатність до навчання» - здатність вчиться - ключовою ланкою в системі передумов розвитку в умовах шкільного навчання.

Здатність вчиться ( «здатність до навчання») визначається З.І. Калмикова як «сукупність тих інтелектуальних властивостей людини (або тих особливостей мислення), від яких при наявності і відносному рівність інших необхідних умов (вихідного мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання і т.д.) залежить продуктивність навчальної діяльності».

Під продуктивністю вчення Калмикова розуміє ту сторону розумового розвитку, яка дозволяє самостійно відкривати нові значення, і особливо в цьому напрямку повинна бути націлена діагностична стратегія пізнавання навчальних здібностей. Що стосується сукупності тих інтелектуальних властивостей, які формують здатність вчитися, то Калмикова виокремлює п'ять її основних параметрів:

Узагальненість розумової діяльності - її спрямованість на абстрагування і узагальнення істотного в навчальному матеріалі. Калмикова вважає, що саме ця особливість по відношенню до чотирьох наступним має ключове значення, формує ядро ​​«навченості».

В.В. Давидов висловлює думку, що готовність узагальнювати суттєві ознаки аналізованих ситуацій є що характеризує ознакою теоретичного мислення, що гарантує більш глибокі пізнання навколишньої дійсності і полягає в основах формування людських понять.

Усвідомленість розумової діяльності, що визначається співвідношенням її практичної і словесно - логічної сторін. Кілька спрощено вона полягає в здатності точно з точки зору мови висловити логічні відносини, якими керується практична діяльність, яка веде до вирішення даної проблеми. Вищий щабель свідомості розумових операцій характеризує адекватне словесне вираз ходу рішення проблеми і т.п. Можна також говорити, що параметр усвідомленості розумової діяльності тісно пов'язаний з розвитком здібностей правильно самооценен хід і результат навчальної діяльності.

Гнучкість розумової діяльності - третій з компонентів, що формує сукупність інтелектуальних властивостей, певних як здатність вчитися. Вона проявляється також в оригінальності підходу до аналізу ситуації, допомагає подолати стереотипи в розумових прийомах, змінювати творчі пошуки. Гнучкість мислення може конкретно виявлятися, наприклад, в удосконаленні способів вирішення, в підвищенні рівня узагальненості самостійно отриманих висновків і т.п. У дітей зі зниженими здібностями вчитися, рухливість мислення знижена, її місце займає, як правило, зворотне властивість - інертність мислення.

Стійкість розумової діяльності - особливість здібності вчитися, яка може уявно здатися в непоєднувані суперечності з попередньої особливістю. Проте насправді вони діалектично пов'язані. Сталість мислення є необхідною передумовою формування складних понять (коли певні поняття включає комплексну, щодо постійну структуру цілої низки інших підлеглих понять) і пізнавальних систем.

Самостійність мислення. Важливим показником розвитку цієї особливості ми можемо вважати чутливість (сприйнятливість) до допомоги. Рішення проблем завжди протікає (особливо в школі) не в соціальному вакуумі, а в контексті навчання, в контексті освіти і виховання, в якому вирішальну роль відіграє учитель. І вчитель продовжує розумову діяльність дітей за допомогою завдань, завдань, далі стимулює відповідною мотивацією, але також і контролює, спрямовує, керує, оцінює. Важливе місце тут займає готовність вчителя надавати відповідну міру допомоги, однак таким чином, щоб завдяки їй школяр був позбавлений можливості працювати самостійно. Зовсім навпаки: належна допомога повинна бути умовою для самостійної подальшої роботи. Чим більше чутливість дитини до допомоги, тобто чим краще зуміє дитина використовувати мінімальну, але необхідну допомогу, яку вони надають йому учителем для продовження власної самостійної роботи, тим більше можливостей для розвитку у нього здатності вчитися.

Вищенаведені п'ять особливостей інтелекту (або розумової діяльності) досить характеризують структуру здібності вчитися ( «навчатися»).

Поняттю навченості по суті близько поняття загальних розумових здібностей, під якими зазвичай розуміється комплекс здібностей, необхідних для здійснення учнями навчальної діяльності. Сюди відносяться здатність запам'ятовувати матеріал, здатність проведення логічних операцій, а також здатність творчого мислення.

З розумовими здібностями тісно пов'язане здатність учнів самостійно, засвоювати знання, що припускає наявність у них відповідних інтелектуальних умінь. Останні являють собою прийоми розумової праці, які отримали назву вміння розумової праці, або навчальні уміння.

Навчальні вміння найнаочніше виявляються в самостійній роботі учнів з навчальним матеріалом: при сприйнятті і обробці нового матеріалу, при виділенні з нього істотного, зв'язування нового матеріалу з пройденим, при узагальненні навчального матеріалу, повторенні і його застосуванні. Таким чином, вони пов'язані зі всієї навчально-пізнавальною діяльністю учнів в процесі навчання.

Крім розумових здібностей і навчальних умінь рівень розумового розвитку учня визначають ще й знання, вміння і навички, або навченість. Розумові здібності являють собою потенційні можливості, передумови для навчання, знання ж є змістовною базою для реалізації здібностей.

Шкільні програми побудовані так, що все наступне спирається на вже пройдене, засвоєне. Перевірка виконання програмних вимог здійснюється на різних рівнях системи народної освіти. Однією з цілей цієї перевірки є забезпечення більш-менш однакового мінімального рівня засвоєння основного матеріалу програми.

Рівень знань учнів, зрозуміло, визначається не тільки тими знаннями, який вони засвоїли в школі на підставі навчальних програм. У них чимало таких знань, які вони придбали не в школі, в тому числі і знань з таких предметів і тих розділів програми, які вони в школі ще не проходили. Це попередні знання, які учні черпали з різних джерел інформації - літератури, особистого досвіду, засобів масової комунікації і т.д. Учень з широкими і глибокими попередніми знаннями засвоюють навчальний матеріал значно легше, ніж ті, які такими знаннями не володіють.

При навчанні слід розглядати ще одну категорію знань - це ті програмні знання, які придбані при вивченні інших предметів і які потрібні при вивченні даного предмета.

Таким чином, вчитель повинен враховувати великі відмінності між учнями в наступних видах знань:

1. Програмні знання:

а) в області даного предмета;

б) в області інших предметів;

2. позапрограмний або попередні знання.

Найважливішим серед інших чинників, що стимулюють учня до навчальної діяльності, є навчальна мотивація, яка визначається як «спрямованість учня до різних сторін навчальної діяльності». Звідси випливає необхідність врахування індивідуальних особливостей учнів в сфері мотивації. А.К. Маркова класифікує їх по пізнавальним і соціальними ознаками. Пізнавальні мотиви поділяються нею на широкі пізнавальні інтереси і мотиви самоосвіти. Соціальні ж мотиви діляться на широкі соціальні мотиви (які базуються на суспільної корисності і почуття обов'язку) і вужчі соціальні, або позиційні (престиж, схвалення однолітків і мотиви соціального співробітництва). Всі ці мотиви у кожного індивіда становлять складний динамічний комплекс, знання якої необхідно для обліку та коригування мотивації. З точки зору індивідуалізації, з цього комплексу виділяються інтереси, які за визначенням Г.І. Щукіної, є «потужним побудником активності особистості». Вона показує, що пізнавальний інтерес: 1) може бути засобом навчання, 2) виступати в якості мотиву, 3) на біліше високому рівні стає властивістю особистості.

У навчальній роботі ми в першу чергу маємо справу з формуванням пізнавальних інтересів. Пізнавальні інтереси в процесі навчання необхідно враховувати з двох точок зору: 1) спонукання інтересу до навчальної роботи для підвищення мотивації до активної роботи; 2) облік вже сформованих, індивідуалізованих інтересів і формування нових.

Інтереси мають індивідуальний характер. Це якість міститься вже в самому понятті інтересу.

З усього сказаного вище можна зробити наступні узагальнення. До особливостей учнів, які в першу чергу слід враховувати при індивідуалізації навчальної роботи, належать:

• здатність до навчання, тобто загальні розумові здібності, а також спеціальні здібності;

• навчальні вміння;

• навченість, яка складається як з програмних, так і позапрограмних знань і навичок;

• пізнавальні інтереси (на тлі загальної мотивації).

Облік названих показників при індивідуалізації навчання важливий для всіх учнів. В окремих випадках до цих особливостей при індивідуальному підході до дітей додаються такі чинники, які по відношенню до даного дитини надають специфічні впливу на його навчальну діяльність.

При індивідуалізації за основу іноді бралися і якості, що не були безпосередньо пов'язані з рівнем розумового розвитку учня.

Найбільш характерними видами діяльності учнів під час навчання є освіту умовних зв'язків і їх систем на мовному та орієнтовний підкріпленні, які знаходять відображення в показниках властивостей врівноваженості нервових процесів збудження і гальмування по динамічності.

У зв'язку з цим була розроблена методика отримання показників властивостей врівноваженості процесів збудження і гальмування на основі енцефалографіческіх вивчення. За результатами проведених досліджень був зроблений висновок про те, що діти, які у школу, складають три умовні групи: до першої групи увійшли учні з переважанням процесу гальмування над процесом збудження; до другої групи - учні з переважанням процесу збудження над гальмуванням; в третю групу - школярі з врівноваженими процесами збудження і гальмування. Властивості перших процесів збудження і гальмування відображаються в особливостях протікання всіх психічних процесів, а через них і в характер пізнавальної діяльності дитини.

Для вчителя важливо хоча б загальне уявлення про ці групи дітей. Встановлено, що для учнів з переважанням процесів гальмування над процесами збудження характерні наступні особливості при навчанні. На перших порах навчання сприйняття відрізняється бідністю, неемоціанальностью, однобічністю. Діти повільно включаються в процес спостереження, майже не помічають ознак, дії і стану об'єктів спостереження, вказуючи окремі його частини, яка дотримуються будь-якого плану. Однак в процесі навчання сприйняття у таких дітей помітно поліпшується, робиться повніше, розчленовані. Для цієї групи учнів характерні повільність неповороткість, розтягнутість мови, невисокий темп роботи. Для підготовки відповіді, обмірковування, рішення, аналізу їм потрібно більше часу. Якщо вчитель не бере до уваги особливості цієї групи дітей, які не створює їм умов для включення в навчальну діяльність, діти втрачають інтерес до навчання, робляться апатичними, ще більш замкнутими і несміливими. Їм потрібно чимало часу на засвоєння правила, але, зрозумівши, засвоївши навчальний матеріал на етапі первинного сприйняття, учні пам'ятають його повно і міцно. Для них важливо організувати повторне сприйняття досліджуваного матеріалу. При такому підході вже до кінця першого року навчання діти з переважанням процесів гальмування дають високі показники якості знань, умінь і навичок, розвитку психічних процесів.

Другу умовну групу становлять діти з переважанням в перших процесах збудження над гальмуванням. Вони першими приймаються виконувати завдання, не вислухавши його до кінця; в роботі вони опускають багато деталей, не можуть зосередитися, сконцентрувати увагу на об'єкті спостереження. Мова у них кваплива, гучна, емоційна, але бідна за словником. Сприйняття у них поверхневе, ознаки, деталі, стан об'єкта вони не помічають; уявлення у них бідні, неповні. Це позначається на різних видах процесу пам'яті. Для міцного закріплення в пам'яті навчального матеріалу їм необхідно багаторазове підкріплення. Раніше засвоєні знання повинні систематично повторюватися, входячи складовою частиною в систему досліджуваного матеріалу.

Для цієї групи дітей характерний низький рівень і повільний темп аналізу і синтезу, а узагальнення і абстрагування можуть бути недоступними в перший рік навчання. Для цих дітей необхідні систематичні роботи над розвитком у них звукового аналізу слова, запам'ятовування звуків, навчання їх точному артикулювання слів, складовому проговариванию і на цій основі точної записи слова. При листі бажано велике число орфографічного складу слова - списування, лист за образом, лист по пам'яті.

Діти даної групи виявляють стійке розбіжність граматичних знань і практичних навичок: добре відповівши теорію, давши формулювання правила, навівши приклади, пояснивши написання, в самостійній роботі припускаються помилок в словах, які безпосередньо правильно пояснили. Подібні явища викликані слабким аналітичним мисленням, низьким рівнем уваги і самоконтролю. Процес написання, рішення, відповіді у цих дітей випереджає процес обмірковування, аналізу, синтезу. Тому доцільні такі прийоми навчання, як попереджувальний диктант з наступним коментуванням, докладний аналіз завдання з поясненням кожної дії, тобто такі види діяльності, при яких учні повинні міркувати вголос, пояснювати, спочатку обміркувати, розібратися, а лише потім записати слово, рішення. На перших порах вивчення нового міркування повинні бути докладними, докладними, на просунутому етапі навчання вони мають чергувати зі згорнутими, скороченими.

Найбільшу групу складають діти з врівноваженими нервовими процесами збудження і гальмування. Їх сприйняття характеризуються повнотою, різнобічністю, виокремлення не тільки частин, а й ознак дій і станів об'єкта. Спостерігаючи, вони проявляють вдумливість, зосередженість, увагу. Уявлення у них утворюються при сприйнятті на рівні первісного опису. Ці діти мають досить високим рівнем аналітико-синтетичної діяльності, їм доступні узагальнення і абстрагування в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Мова учнів з врівноваженими процесами гальмування і збудження рівна, виразна, некваплива, в міру гучна, емоційна, словниковий склад досить великий; діти говорять повними реченнями, можуть коротко і зв'язно зрадити окремі думки, зміст прослуханого і прочитаного оповідання. На таких учнів в основному і орієнтовані методичні рекомендації та повсякденна діяльність вчителя.

Виділені три групи учнів по їх індивідуально-типологічних особливостей протікання психофізіологічних процесів і використовуючи прийоми вивчення стану знань, умінь і навичок, можна провести первинне обстеження - вивчення учнів з метою встановлення їх індивідуальних особливостей. Результати обстеження стануть основою для постановки найближчих педагогічних завдань, вибору і застосування найбільш ефективних форм, прийомів і засобів індивідуального підходу до учнів.

Другу умовну групу становлять діти з переважанням в перших процесах збудження над гальмуванням. Вони першими приймаються виконувати завдання, не вислухавши його до кінця; в роботі вони опускають багато деталей, не можуть зосередитися, сконцентрувати увагу на об'єкті спостереження. Мова у них кваплива, гучна, емоційна, але бідна за словником. Сприйняття у них поверхневе, ознаки, деталі, стан об'єкта вони не помічають; уявлення у них бідні, неповні. Це позначається на різних видах процесу пам'яті. Для міцного закріплення в пам'яті навчального матеріалу їм необхідно багаторазове підкріплення. Раніше засвоєні знання повинні систематично повторюватися, входячи складовою частиною в систему досліджуваного матеріалу.

Для цієї групи дітей характерний низький рівень і повільний темп аналізу і синтезу, а узагальнення і абстрагування можуть бути недоступними в перший рік навчання. Для цих дітей необхідні систематичні роботи над розвитком у них звукового аналізу слова, запам'ятовування звуків, навчання їх точному артикулювання слів, складовому проговариванию і на цій основі точної записи слова. При листі бажано велике число орфографічного складу слова - списування, лист за образом, лист по пам'яті.

Діти даної групи виявляють стійке розбіжність граматичних знань і практичних навичок: добре відповівши теорію, давши формулювання правила, навівши приклади, пояснивши написання, в самостійній роботі припускаються помилок в словах, які безпосередньо правильно пояснили. Подібні явища викликані слабким аналітичним мисленням, низьким рівнем уваги і самоконтролю. Процес написання, рішення, відповіді у цих дітей випереджає процес обмірковування, аналізу, синтезу. Тому доцільні такі прийоми навчання, як попереджувальний диктант з наступним коментуванням, докладний аналіз завдання з поясненням кожної дії, тобто такі види діяльності, при яких учні повинні міркувати вголос, пояснювати, спочатку обміркувати, розібратися, а лише потім записати слово, рішення. На перших порах вивчення нового міркування повинні бути докладними, докладними, на просунутому етапі навчання вони мають чергувати зі згорнутими, скороченими.

Найбільшу групу складають діти з врівноваженими нервовими процесами збудження і гальмування. Їх сприйняття характеризуються повнотою, різнобічністю, виокремлення не тільки частин, а й ознак дій і станів об'єкта. Спостерігаючи, вони проявляють вдумливість, зосередженість, увагу. Уявлення у них утворюються при сприйнятті на рівні первісного опису. Ці діти мають досить високим рівнем аналітико-синтетичної діяльності, їм доступні узагальнення і абстрагування в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Мова учнів з врівноваженими процесами гальмування і збудження рівна, виразна, некваплива, в міру гучна, емоційна, словниковий склад досить великий; діти говорять повними реченнями, можуть коротко і зв'язно зрадити окремі думки, зміст прослуханого і прочитаного оповідання. На таких учнів в основному і орієнтовані методичні рекомендації та повсякденна діяльність вчителя.

Виділені три групи учнів по їх індивідуально-типологічних особливостей протікання психофізіологічних процесів і використовуючи прийоми вивчення стану знань, умінь і навичок, можна провести первинне обстеження - вивчення учнів з метою встановлення їх індивідуальних особливостей. Результати обстеження стануть основою для постановки найближчих педагогічних завдань, вибору і застосування найбільш ефективних форм, прийомів і засобів індивідуального підходу до учнів.

**2.5 Значущість позаурочної діяльності**

Ще в середині минулого століття В.А. Сухомлинський писав про значущість позаурочної діяльності: «Логіка навчального процесу таїть в собі небезпеку замкнутості і відособленості, тому що в школі на кожному кроці підкреслюється: досягай успіху власними зусиллями, не сподівайся на кого-то, і результати розумової праці оцінюються індивідуально. Щоб шкільне життя було пройняте духом колективізму, вона не повинна вичерпуватися уроками »[5]. З цим висловлюємо важко не погодитися.

Проаналізувавши визначення позаурочної позакласної діяльності школи, слід виділити деякі з них. Т.А. Ільїна позакласної роботою називає виховну роботу, проведену класним керівником і вчителями-предметниками з учнями школи [2].

Е.В. Советова вважає, що позаурочна діяльність школярів - поняття, що об'єднує всі види діяльності школярів, в яких можливо і доцільно рішення задач їх виховання і соціалізації [4]. Дійсно, позаурочна діяльність є складовою частиною навчально-виховного процесу і однією з форм організації вільного часу учнів. Крім того, в даний час позаурочна діяльність розуміється як діяльність, організована в позаурочний час для задоволення потреб учнів в змістовному дозвіллі, їх участі в самоврядуванні і суспільно корисної діяльності. Правильно організована система позаурочної діяльності представляє ту сферу, в умовах якої можна розвинути і сформувати пізнавальні потреби, здібності кожного учня, яке забезпечить виховання вільної особистості. У будь-якій діяльності відбувається виховання дітей. Продуктивно це виховання здійснювати у вільний від навчання час.

Т.А. Ільїна зазначає, що завдання позанавчальної роботи полягає в пробудженні або поглибленні у школярів інтересу до різних областей знань і видам діяльності, розкритті та розвитку їх талантів і здібностей, виховання їх суспільної та пізнавальної активності, наданні їм допомоги у виборі професії, культурної організації їхнього дозвілля. Так, позанавчальна виховна робота сприяє забезпеченню безперервності і послідовності виховного процесу [2].

В системі позакласної роботи школи особлива роль у вихованні займає позаурочна робота з історії, яка є однією із складових частин діяльності вчителя історії. Позаурочна робота має таку ж завдання, що і навчальний курс, тобто залучає учнів до розуміння історії, збагачує їх знання, розширює історичний кругозір, сприяє зростанню їх інтересу до історії. Метою позакласної роботи з історії є поглиблення знань, отриманих школярами на уроках історії, організація процесу пізнання цікавим і захоплюючим в умовах свободи у виборі змісту позакласної роботи.

Узагальнивши все вищесказане, можна стверджувати, що позаурочна робота з історії - це організація вчителем різних видів діяльності учнів після уроків, які забезпечують необхідні умови для оволодіння ними навичками і вміннями теоретичної і практичної роботи з більш глибокому засвоєнню і активному сприйняттю історичного досвіду.

Відповідно, позаурочна діяльність завжди носить об'єктивний характер, що визначається рядом обставин:

- на уроці не завжди можна пояснити, довести до свідомості учнів окремі елементи історичних знань і історичного процесу в цілому;

- на уроці вчитель не може показати, а учні побачити те, чого немає в класі: храм, домашнє начиння, пам'ятники і т.д .;

- на уроках завжди відчувається брак часу для охоплення тем і проблем, передбачених навчальними програмами;

- практична функція вивчення історії набагато частіше знаходить реалізацію саме у позаурочній роботі.

У наукових дослідженнях питання методики застосування різних позакласних форм навчання історії, їх видів і особливостей знайшли відображення в роботах А.А. Вагіна І.Я. Лернера, А.Ф. Родина, А.А. Рудіна, Ю.Є. Соколовського та ін.

Незважаючи на наявні дослідження з даної теми, вона в даний час залишається актуальною з огляду на перетворень в сучасному суспільстві, змін свідомості школярів і реформування шкільних програм в сучасних навчальних закладах.

Отже, організація позаурочної роботи з учнями в будь-якому навчальному закладі є однією з важливих напрямків діяльності педагогів. Заняття з підлітками, крім уроків, мають істотне, а нерідко і вирішальне значення для їх розвитку та виховання.

Однією з головних цілей позаурочної діяльності є прагнення розвивати інтерес учнів до історії своєї держави. До основних завдань позакласної роботи з історії ми відносимо:

* розвиток самостійності учнів в пошуку історичного матеріалу;
* розвиток творчого мислення та здібностей через основні форми позаурочної діяльності;
* виховання почуття патріотизму в учнів на заходах, присвячених вітчизняної історії;
* поглиблення прагнення вивчати події, історичних особистостей, культуру і побут різних історичних епох.
* оптимізація навчального навантаження учнів.

Позакласна робота допомагає вчителю виявити інтерес, здібності і можливості кожної дитини, встановити більш тісний контакт і взаєморозуміння. Форми виховної роботи - це способи організації колективної та індивідуальної діяльності учнів, спрямованої на досягнення тієї чи іншої виховної мети.

Форми організації позаурочної діяльності, на думку А.В. Совєтова, відрізняються від уроків. Це екскурсії, гуртки, секції, круглий стіл, конференції, диспути, шкільні наукові товариства, пошукові та наукові дослідження і т.д. [4].

Форми масової роботи належать до числа найбільш поширених в школі. Вони розраховані на одночасне охоплення багатьох учнів, їм властива барвистість, урочистість, яскравість, великий емоційний вплив на дітей. Прикладами масових форм позаурочної діяльності є історичні вечора (на них можуть обговорюватися проблеми історії ( «Скасування кріпосного права: за чи проти?»), Історичні екскурсії (відвідування найбільш пам'ятних історичних місць), олімпіади (головним завданням олімпіад є виявлення найбільш сильних, найбільш знаючих , найбільш вміють учнів, що володіють широким кругозором не тільки історичним, а й загальнокультурним. Ще один важливий аспект цього позакласного заходу полягає в тому, що можна задати той рівень, до якого повинні прагнути учні. Складні питання повинні підстьобнути самостійний інтерес школярів, показати їм нові рубежі, конференції (покликані розвивати в учнів інтерес не тільки до минулого, а й сьогодення, самостійність мислення і почуття відповідальності за виконану роботу) і т.д.

Ще однією розповсюдженою формою позакласної роботи з історії є групова, або гурткова. Її проявами є історичні гуртки і клуби, лекції, екскурсії, експедиції.

Історичний гурток відноситься до систематичним формам позакласної роботи. Він розрахований на поглиблену роботу протягом тривалого часу з постійним складом учнів. Гурткова робота з історії сприяє поглибленому засвоєнню знань, отриманих на уроках, розвиває інтерес до предмету і творчі здібності, формує навички дослідження, практичні вміння школярів.

Випуск в школі історичних газет і журналів також сприяє формуванню самостійності і розвитку творчих здібностей школярів.

Найбільш складною і цікавою є індивідуальна форма позакласної роботи з історії з учнями. Індивідуальна робота може бути самостійним пошуком учнем способу досягнення поставленої мети; його рухом від незнання до знання, формування необхідного обсягу та рівня знань, умінь; придбанням навичок самоорганізації і самодисципліни.

Самостійна робота являє собою особливий вид навчальної діяльності: вона здійснюється під керівництвом вчителя, але без його безпосереднього втручання, тому що саме така робота в найбільшою мірою відповідає потребам сьогоднішніх учнів зробити щось самим. До неї відносяться написання рефератів і доповідей, створення проектів, виконання творчих завдань.

Таким чином, позаурочні заняття в єдності з навчальними утворюють систему «шкільно-позашкільної освіти», що дозволяє оптимально вирішувати проблему індивідуалізації та диференціації навчання як засобу розвитку особистості учня. Позаурочна робота стимулює вчителя в пошуку засобів і способів розвитку школярів з урахуванням їх індивідуальних інтересів і здібностей. Організація цих занять по історії орієнтує на поглиблене вивчення предметів, розвиває в учнів інтелектуальну і емоційну сферу особистості. Школяр, який є співучасником позаурочної діяльності, включений в продуктивну соціально і особистісно-значущу діяльність, удосконалює себе як особистість.

**РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.**

**3.1. Характеристика етапів і змісту дослідної роботи по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.**

Відповідно до загальної логікою дослідження досвідчена робота передбачала:

• розробку змісту, організації та методики педагогічного експерименту;

• реалізацію диференційованого підходу на уроках історії;

• аналіз і узагальнення результатів дослідної роботи.

У цьому параграфі розкривається методика проведення роботи по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.

Для реалізації мети і завдань дослідної частини дослідження застосовувався комплекс діагностично-розвиваючих методів, в числі яких: накопичення фактів, їх відбір, аналіз, синтез, кількісно-якісна обробка; регулярно проводиться тестування, анкетування з відкритими і закритими питаннями і ін.

Для отримання необхідної інформації про особистісно розвиваючому характері учнів були використані наступні позитивно зарекомендували себе в психології та педагогіці методики: метод незакінчених пропозицій; бесіди, опитування; міні-твору; вивчення та аналіз продуктів творчої діяльності і навчальної документації.

Включене спостереження за діяльністю учнів, вивчення щоденників, бесіди, опитування дозволили зібрати матеріал, який дає перше уявлення про рівень розвитку учнів.

Педагогічний експеримент ми розглядаємо як комплекс диагностирующих і особистісно розвиваючих методів, що забезпечують доказове підтвердження правильності обгрунтованих на початку дослідження гіпотетичних припущень як (базових) педагогічних умов вирішення поставлених завдань.

Досвідчена робота по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії проводилася в природних умовах навчально-виховного процесу МОБУ «Новоолександрівська ЗОШ». З метою експериментальної перевірки впливу диференціації навчання на розвиток учнів нами були відібрані чотири класи - 2 контрольних і 2 експериментальних.

Даний вид діяльності здійснювався під взаємодоповнюючих послідовності підготовчо-констатуючого, досвідченого і узагальнюючого (результативно-оцінного) етапів.

На першому, підготовчо-Експериментальне - розроблялася логіка дослідної роботи, включаючи формулювання цілей, складання попереднього плану, постановку конкретних завдань; вивчалася філософська, методична, спеціальна література, збиралася інформація про сутність диференційованого навчання. На основі отриманих відомостей створювався банк даних, формулювалася робоча гіпотеза, проводився пошуковий експеримент з метою виявлення найбільш ефективних засобів і форм, що сприяють розвитку учнів. Поряд з цим, констатуюча частина даного етапу передбачала використання комплексу методів: педагогічного спостереження; індивідуальної і групової бесіди; опитування; інтерв'ювання; тестування.

В ході педагогічного спостереження виявлялася специфіка взаємовідносин викладачів і учнів; визначалися якісні характеристики педагогічної взаємодії в навчальному процесі. Реєстрація розірвання дослідної роботи була спрямована на виявлення вихідного рівня розвитку учнів, який визначався на основі узагальненого показника ступеня вираженості критеріальних характеристик виділених компонентів (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та діяльнісного).

Ступінь самостійності учнів визначалася на підставі тесту оцінки автономності-залежності навчальної діяльності від викладача при виконанні навчальних завдань розробленого Г.С.Паригіной: повна самостійність; часткова самостійність; відсутність самостійності.

На основі отриманих даних було визначено вихідні рівні розвиненості учнів (таблиця 1).

**Таблиця 1 – Показники рівня розвитку учнів (констатуючий етап роботи)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Компонент | Рівні розвитку (%) | | | | | |
| Високий | | Середній | | Низкий | |
| Е.Г. | К | Е | К | Е | К |
| Мотивований | 10,4 | 10,9 | 32,2 | 29,7 | 57,4 | 59,4 |
| Когнитивний | 12,2 | 13,1 | 38,2 | 36,3 | 49,6 | 50,6 |
| Діяльний | 15,6 | 16,2 | 20,9 | 19,8 | 63,5 | 64,0 |

Результати констатуючій діагностики - поряд з теоретичною розробкою проблеми - дозволили обґрунтувати змістовну логіку дослідної роботи по реалізації диференційованого підходу на уроках історії.

На другому - дослідному етапі відбувалася реалізація диференційованого навчання учнів на уроках і застосовувалися такі методи: бесіди з учнями і вчителями, включене спостереження за їх діяльністю; самооцінки і математичної статистики.

Третій етап - узагальнюючий (результативно-оцінний) На цьому етапі підбивалися підсумки дослідної роботи, здійснювалося теоретичне осмислення отриманих результатів, перевірялася практична ефективність особистісно розвиваючої діяльності, формулювалися висновки. На цьому етапі використовувалися такі дослідницькі методи: теоретичного моделювання; спостереження; педагогічного аналізу експериментальних даних; математичної статистики. Його основними завданнями виступили:

• узагальнення накопиченого емпіричного матеріалу, його систематизація і зіставлення результатів педагогічного експерименту з теоретичними положеннями і висновками;

• формулювання теоретичних висновків і практичних рекомендацій щодо реалізації диференційованого підходу на уроках історії;

• оформлення дослідження (обробка отриманих результатів; уточнення висновків і основних положень висновку).

Методика проведення дослідної роботи по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії описана в наступних розділах.

**3.2. Методичні особливості реалізації внутриклассной диференціації на уроках історії.**

Внутриклассную диференціацію називають ще «внутрішньої», на відміну від усіх інших видів «зовнішньої» диференціації. При її використанні уроки по кожній навчальній темі слід розділити на п'ять типів, що йдуть один за іншим: перший - уроки загального розбору теми; другий - уроки опрацювання навчального матеріалу в процесі самостійної роботи учнів; третій - уроки узагальнення і систематизації знань; четвертий - уроки захисту тематичних завдань; п'ятий - уроки-практикуми.

В силу нерівномірності розвитку особистісних якостей та інших причин в класі з'являються і відмінники, і хорошисти, і відстаючі. Тому ми організуємо рівневу диференціацію роботи цих учнів на уроці, на всіх його етапах: при пред'явленні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, при контролі знань, умінь, навичок. Для цього виділялися три типи диференційованих завдань: «А», «В», «С», різного ступеня складності.

Диференційовані завдання передбачали два найважливіших аспекти:

1) забезпечення певного рівня оволодіння знаннями, вміннями і навичками (від репродуктивного до творчого);

2) забезпечення певною мірою самостійності дітей у навчанні (від постійної допомоги з боку вчителя до повної самостійності).

Між завданнями існує сувора спадкоємність, кожній темі надано обов'язковий мінімум, який дозволяє забезпечити нерозривний логіку викладу і створити цілісну картину основних уявлень.

Завдання групи «С» зафіксовані як базовий рівень (стандарт). Виконуючи їх, учень опановує конкретним матеріалом по предмету на рівні його відтворення. Робота з первинного засвоєння матеріалу на цьому рівні має свої особливості. Вона вимагає багаторазового повторення, вміння виділяти смислові групи, виокремлювати головне, знання прийомів запам'ятовування. Тому в зміст матеріалу вводиться інструктаж про те, як вчити, на що звернути увагу, який з цього слід зробити висновок. Завдання даної групи повинен вміти виконати кожен учень.

Завдання групи «В» забезпечують оволодіння учнями тими загальними і спеціальними прийомами навчальної роботи і розумової діяльності, які необхідні для вирішення завдань на застосування в практичній діяльності. Тому крім конкретних завдань ми вводимо додаткові відомості, які розширюють матеріал першого рівня, доводять, ілюструють і конкретизують основне знання, показують застосування понять. Цей рівень допомагає глибше зрозуміти основний матеріал.

Виконання програми «А» піднімає учнів на рівень усвідомленого, творчого застосування знань. Ці завдання припускають вільне володіння фактичним матеріалом, прийомами навчальної роботи і розумових дій. Вони вводять учня в суть проблем, які можна вирішити на основі отриманих в школі знань, дають розвиваючі відомості. Цей рівень дозволяє дитині проявити себе в додаткової самостійної роботи.

Таким чином, диференційований підхід забезпечував кожному учневі базовий рівень підготовки, який представляє державний стандарт освіти, створює сприятливі умови тим, хто проявляє інтерес до навчання на «високому рівні». Такий підхід дозволяє абсолютній більшості школярів добиватися успіхів в навчанні без шкоди для здоров'я, не пригнічуючи інших інтересів і схильностей. Диференційований підхід в навчанні сприяє зближенню вчителя і учня, встановлення довірчих відносин, допомагає педагогу краще і швидше дізнатися характер, здібності кожної дитини.

Необхідність впровадження в освітній процес диференційованого підходу виникла на початку навчального року в 8 класі в зв'язку з низькою успішністю по предмету.

За своїм складом клас неоднорідний, учні мають різні здібності до навчання історії, різні рівні навченості. «Найбільш успішні» (річна оцінка - «5») - 15%; «Успішні» (річна оцінка - «4») - 26%; «Найменш успішні» (річна оцінка - «3») - 57%. Деякі учні (2 людини) мали за чверті «2».

Було проведено анкетування батьків, яке показало, що за даний експеримент проголосувало 98%, а також проведена психолого-педагогічна діагностика.

За результатами діагностики, за рівнем навченості були визначені гомогенні групи трьох рівнів:

«А» - базовий в складі 10 учнів;

«В» - продуктивний в складі 6 чоловік;

«С» - творчий в складі 3 чоловік (таблиця 2).

Таблиця 2– Дифференциація задач, методів, прийомів організації діяльності в групах учнів трьох рівнів

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні складності** | Задачі | Методи, прийоми | Способи рішення |
| **Репродуктивний  «А»** | Ліквідувати прогалини в знаннях, розвиток навичок здійснювати самостійну діяльність за зразком, відтворювати вивчений матеріал, досягти обов'язкового рівня досягнення знань. | Традиційні завдання, що містять підказку | Робота за зразком, відтворення. |
| **Продуктивний  «В»** | Ліквідувати прогалини в знаннях, розвинути вміння самостійно працювати з навчальною літературою, досягти більш високого рівня. | Частково-пошуковий метод (містить незначну підказку) | Аналіз, класифікація, систематизація знань. |
| **Творчий «С»** | Розширити і поглибити знання, формувати вміння використовувати знання в нетрадиційній ситуації, розвинути вміння самостійно працювати з науково-популярною літературою | Проблемний метод | Конструювання, інтерпретація, критичний аналіз, пошукова діяльність. |

Також для групи кожного рівня були вибрані відповідні методи, прийоми організації діяльності.

Для активізації пізнавального інтересу застосовувалися різні прийоми навчально-пізнавальної діяльності на різних етапах уроку, що дозволило підвищити позитивну мотивацію до предмету історія.

Таблиця 3 - Прийоми активізації пізнавального інтересу до навчальної діяльності, що застосовуються на різних етапах уроку

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Модулі учбового процесу | Прийоми навчально-пізнавальної діяльності |
| 1 | Организація діяльності | 1) Термінологічні асоціації  2) Інтелектуальна розминка |
| 2 | Повторення | 1) Послідовний розмову  2) Резюме |
| 3 | Вивчення нового матеріалу | Робота в групах:  Запитання до тексту  Навчальний мозковий штурм  Прес-конференція  проблемний діалог |
| 4 | Закріплення | Ділова гра  опорний конспект  Список контрольних питань  Перелік запитань, які розширюють тему |
| 5 | Контроль | 1) Самоконтроль  2) Взаємоконтроль  3) Експертний контроль |
| 6. | Корекція | 1) Опитування-підсумок |

Для розвитку творчих здібностей учнів на уроках історія була створена система тестових і творчих диференційованих завдань.

Сенс подібних різнорівневих робіт в тому, що кожен учень має можливість виконати всі завдання, але виконує ті, які йому під силу, чітко представляючи свій рівень і отримуючи стимул для подальшого розвитку і зростання.

Наприклад: Різнорівнева перевірочна робота по темі: «Правління Петра I»:

Питання 1 -5 (рівень «А»)

1. Північна війна тривала:

а) 1718-1721гг .; б) 1700-1711 рр .; в) 1700-1721 рр.

2. Перша газета називалася:

а) «Ведомости»; б) «Известия»; в) «Новини».

Полтавська битва відбулася:

а) в 1708 р .; б) в 1709 р .; в) в 1714 р

Петро I вважається творцем:

а) флоту; б) армії; в) промисловості.

5. Кунсткамера - це:

а) театр; б) музей; в) місце для зібрань.

Питання 6-8 (рівень «В»):

6. У 1698 р стрільців підбивали на повстання:

а) прихильники Туреччини; б) брат царя Іван; в) царівна Софія.

7. Центральні органи управління називалися:

а) накази; б) колегії; в) міністерства.

8. За Петра I у Туреччині були відвойовані:

а) берега Чорного моря; б) фортеця Азов; в) берега Фінської затоки.

Питання 9-10 (рівень «С»):

9. Вставте потрібне слово: «Створення Сінода означало посилення контролю (ким?) ............ за церковними справами.

10. Виберіть риси політики меркантилізму:

а) вотчина і маєток зрівняні в правах; б) вивезення товарів перевищує ввезення;

в) проводиться перепис населення; г) вводяться нові податки;

д) вводяться високі мита на ввезені товари.

Використання диференційованого підходу на уроках історії забезпечує реалізацію в педагогічній практиці основних характеристик гуманізації освітнього процесу і створює умови для успішної підготовки школярів з різним рівнем навченості й освіченості до ЗНО.

Застосування на практиці інтерактивних технологій навчання ( «мозковий штурм», написання есе), що сприяють розвитку критичного (історичного) мислення, дозволило активізувати інтерес до предмету і залучити учнів з різним рівнем навченості, в спільне рішення проблем.

Їх застосування дуже ефективно на будь-якому уроці, так як включає учнів безпосередньо в навчальну діяльність, оживляє процес навчання, активізує процес мислення. Результатом з'явився зростання інтересу до предмета історія, підвищилася результативність уроку, що в свою чергу підвищило якість проведення перевірочних робіт.

Таким чином, використання диференційованого підходу до учнів, з урахуванням їх можливостей та інтересів, використання інтерактивних методів навчання, дозволило досягти стійких результатів навчання на уроках: зросла вміння застосовувати набуті знання і вміння в реальних ситуаціях навчання.

**3.3 Надання диференційованої допомоги учням на уроках історії.**

Надання колективної (фронтальної) диференційованої допомоги на уроках історії здійснювалося протягом всього навчального року. Завдання вчителя в процесі надання колективної (фронтальної) диференційованої допомоги - створити середовище, що спонукує учня вчитися. У зв'язку з цим велике значення диференційованої допомоги, що надається навчаються в ході навчального процесу.

Кожен предмет, в тому числі і історія, має свій понятійний набір, оволодіння яким є однією з навчальних завдань. Реалізація цього завдання починається вже в 5 класі і більш активно і цілеспрямовано продовжується в наступні роки навчання. Певне значення в цьому питанні має Зошит-довідник (далі Т-С), яка ведеться учнями з 5 по 9 клас.

Одні з розділів довідника «Словник термінів», куди записується тлумачення всіх термінів і понять, вивчених на уроках. Робота ця проводиться в двох напрямках:

1) учитель пояснює значення найбільш складних термінів і понять і диктує їх тлумачення для запису в Т-С; 2) учні, самостійно працюючи з текстом параграфа підручника, виконують аналогічну роботу (можлива робота в парах: консультант - учень).

У плані контролю за засвоєнням понятійного апарату пропонуються наступні завдання:

1. Крім звичайного термінологічного диктанту може бути завдання типу «Дізнайся термін!» (Вчитель дає тлумачення терміна, учні називають або записують його).

2. Завдання типу «Зіставте терміни та визначення».

Наприклад, завдання до теми: «Внутрішня політика України в XIX ст.»: (Записується порядковий номер правильної відповіді).

|  |  |
| --- | --- |
| Робота селянина в господарстві поміщика (безкоштовно)  Орган місцевого самоврядування  Організоване припинення роботи  Частина землі, відбирається на користь поміщика  Робота на поміщика за оренду землі  Збір грошей і продуктів з кріпаків  Плата за оренду землі частиною врожаю  Органи самоврядування в повітах і губерніях  Селянський ділянку землі  Плата за землю при звільненні селян | 1. Відрізки  2. Викуп  3. Одягнув  4. Оброк  5. Панщина  6. іздольщіну  7. Відпрацювання  8. Земство  9. Дума  10. Страйк |

3. Робота класу зі Словником термінів по складанню кросворду, за допомогою якої учні закріплюють свої знання. Словник виступає як інструмент фронтальної диференційованої допомоги.

4. Тестові завдання - «Вибери правильну відповідь». Диференційованої допомогою в даному випадку виступає перелік можливих відповідей на поставлене запитання щодо тлумачення термінів і понять, з яких потрібно вибрати правильну відповідь.

Інструментом колективної диференційованої допомоги є ще один розділ Т-С - «Пам'ятки». Серед них пам'ятки з питань вивчення держави, оцінки державного діяча, роботи з історичної і контурної картами, проведення дискусії, конспектування, написання історичного твору, рецензії, складання розповіді по історичному малюнку ...

Наприклад: Пам'ятка для оцінки державного діяча: Інтереси якого соціального шару висловлював? Цілі і прагнення цього шару? - Які особисті якості володів? Наскільки вони підходили для вирішення поставлених цілей? Які кошти використав для досягнення цілей? Оцініть їх. Хронограф і результати діяльності. Твоє ставлення до особистості державного діяча.

Велика увага на уроках історії приділяється роботі з текстом (підручник, історичний документ ...). Необхідно допомагати учням в придбанні навичок конспектування, користування конспектом. Протягом усіх років навчання робота з придбання навичок конспектування йде еволюційним шляхом: спочатку ми вчимося виділяти головне в тексті, потім закріплюємо це вміння шляхом складання простого, а пізніше розгорнутого плану.

Етапи роботи: - вчитель + клас = складання планів-зразків; - клас (в якості домашнього завдання) - самостійне складання плану за зразком; - відповідь учнів за планом.

Щорічно ця робота модернізується і в 10-11 класах більшість дітей вміють складати якісний розгорнутий план-конспект, що допомагає засвоювати навчальний мінімум з досліджуваних тем.

Ще одним прикладом конспектування є таблиця. У цьому випадку допомога вчителя виражається в наступному: визначається тему таблиці, назва граф, джерело інформації. Наприклад - Тема: «Основні події Північної війни»:

Мета - скласти хронограф подій.

Визначається тема таблиці, джерело інформації, графи таблиці і питання, за якими повинна добуватися інформація.

Наприклад - повторительно-узагальнюючий урок по темі: «Встановлення феодального ладу» (історія середніх віків).

Таблиця «Розвиток культури в період раннього середньовіччя»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Запитання для порівняння | Західна Європа | Візантійска імперія | Арабський халіфат |
| 1. Історичні умови, в яких розвивалася культура. |  |  |  |
| 2. Розвиток освіти і науки. Рівень наукових знань. |  |  |  |
| 3. Досягнення в мистецтві. |  |  |  |

Мета: характеристика - систематизація матеріалу по темі - порівняння - узагальнення.

Зорієнтованої роботі учнів зі складання конспекту-таблиці обов'язково передує аналогічна діяльність за допомогою вчителя.

У старших класах в рамках внутриклассной (внутрішньопредметної) диференціації по кожній навчальній темі проводиться кілька типів, форм уроків, які слідують один за іншим.

Таблиця 4 - Вміст диференційованої допомоги учням на уроках різних типів і форм

|  |  |
| --- | --- |
| **Типи и форми уроків** | **Зміст диференційованої допомоги учням** |
| Уроки загального розбору теми - колективна диференційована допомога проявляється в шкільній (з елементами бесіди та реконструкції подій) лекції: учитель сам систематизує навчальний мінімум по темі (базовий стандарт).  Семінарські заняття; колективна.  Уроки-практикуми.  Уроки узагальнення і систематизації знань; | Диференційована допомога виражається у вигляді інструктажу:  1) уточнення теми, мети;  2) формування груп, розподіл ролей (якщо необхідно);  3) розробка та розподіл питань і завдань по групах і регламент відповідей, виступів;  4) знайомство з додатковими джерелами інформації;  5) проведення оглядової лекції; ознайомлення з критеріями оцінки діяльності учнів |

Групова диференційована допомога дозволяє поєднувати всі види робіт і виявляти відмінності в знаннях учнів. У зв'язку з цим використовуються такі форми занять як робота по групах (столів, лав, змішаним - за рівнем знань і психолого-віковим особливостям), робота в режимі діалогу.

Особливості організації групової роботи полягає в наступному:

• кожна група отримує певне завдання (або однакове, або диференційоване) і виконує його спільно під безпосереднім керівництвом лідера групи або вчителя;

• завдання в групі виконується таким способом, який дозволяє враховувати і оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи;

• склад групи непостійний, він підбирається з урахуванням того, щоб з максимальною ефективністю для колективу могли реалізовуватися навчальні можливості кожного члена групи, в залежності від змісту і характеру майбутньої роботи.

Керівників груп та їх склад підбираю за принципом об'єднання учнів різного рівня навченості, інформованості по даній темі, психологічної сумісності учнів, що дозволяє їм взаємно доповнювати і збагачувати один одного. В процесі роботи заохочується спільне обговорення ходу і результатів роботи, звернення за порадою один до одного. Спостерігається зростання індивідуальної допомоги учителем і однокласниками кожному, хто потребує в ній учневі. У цьому випадку знання учня допомагає актуалізуються, конкретизуються, набувають гнучкість, закріплюються саме при поясненні матеріалу свого однолітка.

Елементами технологічного процесу групової роботи на уроках історії стали:

• підготовка до виконання групового завдання;

• робота в групах;

• заключна частина.

Групова робота включає в себе: знайомство з матеріалом, планування роботи в групі, розподіл завдань усередині групи; індивідуальне виконання завдань; обговорення індивідуальних результатів роботи в групі; обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення).

Функції вчителя полягають в:

- контролі за ходом роботи в групах;

 - консультуванні з питань, що викликають утруднення;

- врегулювання суперечок;

 - встановлення порядку роботи;

- наданні необхідної допомоги окремим учням або групі в цілому.

Найбільш позитивно складалася робота в ході підготовки навчальних семінарів, практикумів, конференцій, судів, ділових ігор і т.д.

Наприклад. В ході підготовки до семінару на тему «Давня історія України» крім загального блоку питань групам були дані диференційовані завдання:

1. Учням просунутого рівня ( «сильний учень»):

1.1. Які археологічні знахідки були зроблені у с. Королеве (Закарпаття)?

1.2 В якому році до н. е. перський цар Дарій І вирушив завойовувати землі прадавньої України і чий опір він так тоді і не здолав?

1.3. Які слов'янські племена проживали на території України?

1.4. Біля якого поселення знайдене поховання неандертальців?

2.Учням базового стандарту:

2.1. Як називалися найбільші сарматські племена?

2.2. Яка давня та сучасна назви столиці Боспорського царства?

2.3. Які племена в різні часи заселяли терени сучасної України?

2.4. Які назви мають скіфські кургани, що знайдені на території України?

3.Учням, які вимагають педагогічної підтримки:

3.1Слов’яни проживали на території

- між Віслою та Доном

- між Дніпром та Віслою

- між Доном та Волгою

- між Дніпром та Одером

3.2 Який народ витіснив скіфів із Причорноморських степів у ІІІ ст. до н. е.?

- гуни

- готи

- кіммерійці

- сармати

3.3 Центром якого східнослов’янського племінного союзу був Київ?

- сіверян

- древлян

- словен

- полян

3.4 Провідною галуззю господарства племен лісостепової зони України за часів раннього залізного віку було:

- розведення худоби

- орне землеробство

- загінне полювання

- збиральництво

А на прикладі підготовки до «Круглого столу» на тему: «Давній Рим» рівень диференційованої допомоги визначався всередині групи. Консультанти - «сильні» учні + учитель.

Перший тип завдань - підготувати повідомлення:

Група 1 - «Легенда заснування Риму».

Група 2 - «Перші правителі Риму».

Група 3 - «Щопокладено в основу Латинського алфавіту».

Група 4 - «Пунічна війна».

Другий тип завдань - розставте порядкові номери в запропонованому учителем опитувальнику, підготувавши тим самим план уявлення теми повідомлення. Наприклад: Тема: «Повстання рабів під проводом Спартака»

1. Джерела рабства та становище римських рабів у І ст. до н. е.

2. Початок і хід повстання під проводом Спартака. Рушійні сили і програма повсталих.

3. Поразка повстання та її причини.

4. Історичне значення повстання.Аргументуйте.

Третій тип завдань - скласти тестові завдання в рамках теми повідомлення.

Четвертий тип завдань - скласти кросворд на тему: «Константинополь».

П'ятий тип завдань - пояснити значення термінів: агора, ареопаг, вакханалія, домінат, квестор, народний трибун, нобілітет, орфізм, плебс, сенат, федерати.

До уроку такої форми з метою створення ситуації успіху була розроблена диференційована система оцінки - залікові бали:

Завдання 1-2: Уявити тему ... - 3-6 балів.

Завдання 3: Скласти тести ... - 2-4 бали.

Завдання 4: Скласти кросворд ... - 5-7 балів.

Завдання 5: Терміни - 1-3 бали. За участь в доповненнях, уточнень (за активність): 2-4 бали. За оформлення тестів і кросвордів для дидактичної скарбнички: 1-3 бали.

27 балів = "5"; 20-26 балів = "4"; 14-19 балів = «3». Нижче 14 балів - залік по темі по попередньо даних питань в позаурочний час. Відмітка «2» не ставиться.

До запропонованих завдань були складені вимоги:

• Завдання 1-2: дотримання регламенту відповіді, лаконічність і точність. Власне ставлення до питання. Доцільне розподіл доручень між членами групи.

• Завдання 3: бали отримують тільки автори тестів (кількість тестових запитань, грамотність формулювання питань ...).

• Завдання 4: обсяг, компактність, грамотність сформульованих питань, форма кросворду.

• Завдання 5: повнота і точність токування термінів.

Мало місце на уроках історії та робота в парах (малі групи). Наприклад: Другим завданням до уроку-практикуму на тему:« Який період свого розвитку переживала Римська Імперія в ІІІ ст. н. е.» була рецензія на критичну замітку з аналізу договору. Було запропоновано два варіанти парної роботи: сильний учень - сильний учень і сильний учень - слабкий учень.

Надання індивідуальної диференційованої допомоги на уроках історії здійснювалося за допомогою особливого виду диференціації - індивідуального навчання, тобто форми, моделі організації навчального процесу, при якій:

а) учитель взаємодіє з учнем;

б) один учень взаємодіє лише із засобами навчання (підручник, першоджерело, додаткова література і т.д.).

Цей вид допомоги орієнтований на індивідуальні особливості дитини, створює психолого-педагогічні умови не тільки для розвитку всіх учнів, а й для розвитку кожного окремо.

Індивідуальна диференційована допомога в навчанні передбачала активне використання різнопланового дидактичного матеріалу, робота з яким допомагає організувати навчальну діяльність на уроці, контроль як за проміжним, так і за кінцевим результатами роботи. наприклад:

Тестові завдання чотирьох видів

а) співвідношення (дати-події, імена-вид діяльності);

б) угруповання (на основі малюнка згрупувати пристосування, необхідні для виробництва рису, шовку, паперу);

в) вибір (питання, варіанти відповідей - вибрати правильний);

г) встановлення послідовності (послідовність в списку подій).

2. Завдання на роботу з текстом:

а) дописати текст: Основними рисами панщинного господарства є ...;

б) прочитати текст і відповісти на запитання до нього: Тема: «Реформація і селянська війна в Німеччині»

А головне - в церквах йде

Продаж індульгенцій жваво.

Ось що і є овеча доїння.

Натовп церковників жадібна,

Звикнувши грабувати здавна,

Живучи безсовісним обманом,

Церковник спритно бреше мирянам:

За мощі видаючи зуб бика,

Він їм доторкнеться злегка

До хворого - і данина сберёт ...

Страждає від попів народ,

Чи не перелічити йому негараздів:

Взимку і влітку гніт він спину,

Щоб віддавати їм десятину.

(Ганс Сакс. XVI ст.)

Питання: Які джерела доходів церкви перераховані в цьому уривку? Чому католицька церква в Німеччині продовжувала користуватися великою владою? Про які настроях народу свідчить цей вірш?

в) вставте в текст пропущені імена і дати: «Після смерті в \_\_\_\_\_ році царя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ новим царем став його 10-річний брат \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Однак залишався ще один середній брат - недоумкуватий \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Після повстання стрільців бояри вимушені були проголосити царями обох братів, але фактично влада виявилася в руках їх сестри царівни \_\_\_\_\_\_\_\_. Лише в \_\_\_\_\_ році \_\_\_\_\_\_\_\_\_ скинув \_\_\_\_\_\_\_\_\_ і став правити самостійно. До своєї смерті в \_\_\_\_\_\_\_ році його співправителем формально вважався брат \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

г) складіть логічні пари: (з наведеного списку складіть пари причина - наслідок, одне явище може бути в одному випадку причиною, в іншому - наслідок): Відсутність регулярної армії, відставання України від передових європейських країн, утрудненість торгівлі та культурного обміну між Україною і іншими країнами, відсутність виходу до моря, слабкий розвиток промисловості.

д) викресліть (події, імена ...), що випадають із загальної логіки: Введення рекрутськихнаборів, будівництво міста в гирлі Неви, розробка військових і морських статутів, укладення мирного договору з Туреччиною, підготовка кадрів для армії і флоту.

3. Графічні завдання - включають в себе малюнки, контурні карти, схеми, моделі ... Виконуються на уроці (будинку) за допомогою тексту підручника, атласу, ілюстрацій ...: а) визначте по карті; б) нанесіть на контурну карту ...; в) складіть схему державного управління.

4. Систематизація матеріалу в таблиці.

5. Розгадування кросвордів.

6. Пояснення походження прислів'їв і крилатих виразів.

Змішана диференційована допомога особливо наочна в технології нетрадиційних уроків (ділових ігор, уроків-судів, реалізація рольових ситуацій):

Таблиця 5 - Види використовуваної диференційованої допомоги на різних етапах підготовки і проведення гри

|  |  |
| --- | --- |
| Етапи підготовки і проведення гри | Види диференційованої допомоги |
| Розробка гри:  а) сценарій;  б) план ділової гри;  в) загальний опис гри;  г) зміст інструктажу;  д) підготовка матеріального забезпечення. | колективна |
| Введення в гру:  а) постановка проблеми, цілей;  б) інструктаж;  в) регламент, правила;  г) розподіл ролей;  д) формування груп;  е) консультації. | колективна  групова  індивідуальна |
| Проведення:  а) групова робота над завданням: робота з джерелом, тренінг;  б) межгрупповая дискусія (виступ груп, правила дискусії, робота експертів);  в) аналіз і узагальнення (висновок з гри, оцінка і самооцінка, висновки і узагальнення, рекомендації) | групова  колективна  індивідуальна |

Всі види диференційованої допомоги передбачають створення різноманітних умов навчання з урахуванням психолого-вікових особливостей учнів, комплекс методичних заходів.

**3.4 Динаміка розвитку учнів в процесі реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.**

У цьому параграфі узагальнюються результати проведеної дослідної роботи та простежено зміни в рівнях розвитку учнів в процесі реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.

Основним завданням підсумкового (результативно-оцінного) етапу дослідної роботи була оцінка педагогічної ефективності роботи по реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.

В ході дослідної роботи постійно проводились контрольні зрізи з виявленням рівнів розвитку учнів для здійснення корекції застосованої методики.

Охарактеризуємо особистісні особливості учнів з різним рівнем навченості.

Учні, які мають низький рівень слабо засвоюють фактичний матеріал, не можуть застосовувати теоретичні знання, слабо володіють основними вміннями. Знання цих учнів носили уривчастий, безсистемний характер, висловлювалися на рівні суджень.

Для учнів із середнім рівнем володіють основними поняттями та вміннями, але при застосуванні теоретичних знань потребують допомоги вчителя, важко в аргументації своїх поглядів. Для них характерна ситуативна захопленість вивченням історичного матеріалу і участю в навчальній діяльності. Вони успішно повторювали зразок, проте творче застосування отриманих знань і умінь було утруднено.

Для учнів, які мають високий рівень характерна стійка позитивна мотивація до навчальної діяльності. Знання глибокі, усвідомлені, системні, співвіднесені з потребою індивідуального творчого розвитку, відтворюються самостійно і не шаблонно. Чи готові до напруженої роботи, можуть застосовувати теоретичні знання при аналізі історичних подій, володіють прийомами аналізу і узагальнення, аргументовано висловлюють свої судження, мають широке коло інтересів.

Після закінчення досвідченого етапу дослідження значно змінився характер мотивації учнів експериментальних.

Таблиця 6 Порівняльна діагностика рівнів розвитку мотиваційного компонента учнів після закінчення досвідченого етапу дослідження (в%)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень розвитку** | **Досліджувані групи** | **Контрольні групи** |
| Високий | 22,6 | 9,9 |
| Середній | 65,2 | 33,0 |
| Низький | 12,2 | 57,1 |

Аналіз отриманих результатів показав, що загальна кількість учнів досвідчених груп, що знаходяться на високому та середньому рівні мотивації навчання, зросла на 45,2%.

Разом з тим, в контрольних групах частка учнів з високим рівнем розвитку мотивації не тільки не зросла, але і зменшилася на 1%, а у що знаходяться на низькому рівні скоротилася на 2,3%. Дані показники зі свого боку підтвердили ефективність реалізації диференційованого навчання учнів в освітньому процесі досвідчених груп.

Динаміка показників діяльнісного компонента навчальної діяльності - вміння формувати позицію, самостійно і грамотно проводити історичне дослідження - оцінювалася шляхом оцінки діяльності учнів на уроках історії та в позакласній роботі.

Таблиця 7 - Порівняльна діагностика розвитку діяльнісного компонента навчальної діяльності учнів після закінчення досвідченого етапу дослідження (в%)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень** | **Досліджувані групи** | **Контрольна група** |
| Високий | 36,1 | 18,8 |
| Середній | 54,3 | 27,7 |
| Низький | 9,6 | 53,5 |

Результати діагностики показали позитивну динаміку рівнів розвитку діяльнісного компонента навчальної діяльності учнів досвідчених груп в порівнянні з контрольними.

Таблиця 8 - Порівняльна діагностика розвитку когнітивного компонента навчальної діяльності учнів після закінчення досвідченого етапу дослідження (в%)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень** | Досліджувані групи | **Контрольні групи** |
| Високий | 22,6 | 13,6 |
| Середній | 68,1 | 42,1 |
| Низький | 9,3 | 44,3 |

Результати діагностики показали позитивну динаміку рівнів розвитку когнітивного компонента навчальної діяльності учнів досвідчених груп в порівнянні з контрольними

Порівняння результатів діагностики до і після проведення дослідної роботи свідчить про суттєві зміни показників рівнів розвитку навчальної діяльності учнів. Якщо на початку дослідної роботи для більшості учнів досвідчених груп був характерний низький рівень розвитку навчальної діяльності учнів (51,3%), то в кінці дослідної роботи домінував середній рівень (62,5%). Значно підвищилася кількість учнів з високим рівнем розвитку (з 12,6% до 26,9%). Тоді як в контрольних групах виразною позитивної динаміки показників не виявлено. Так, частка учнів з низьким рівнем розвитку навчальної діяльності зменшилася лише на 2,4%, а з високим - зросла на 1,4%.

Таким чином, порівняння показників рівня розвитку навчальної діяльності на початок і кінець дослідної роботи в дослідних і контрольних групах підтвердило ефективність реалізації диференційованого навчання учнів на уроках історії.

**ВИСНОВОК.**

Диференційоване навчання історії необхідно організовувати на основі не тільки змістовного, а й діяльнісного аспекту, що дозволяє найбільш успішно розвивати пізнавальну діяльність і інтелектуальні вміння учнів.

Для організації диференційованого навчання необхідно виділяти рівні вивчення історичного матеріалу з урахуванням вимог стандарту освіти. Критеріями відбору змісту кожного рівня є: цілісність, системність знань; спадкоємність кожного рівня по відношенню до попереднього; відповідність обсягу змісту цілям, заданим для кожного рівня.

Ефективність диференційованого навчання забезпечується організацією діагностичної та корекційної роботи, на основі наступних принципів: складання програми тестування (цілі, які повинні бути досягнуті учнями); відкритість інформації про ці цілі для учнів; здійснення діагностики на основі типології помилок, закладеної в тест, яка дозволяє ліквідувати конкретні прогалини в знаннях і уміннях учнів.

При організації навчальної діяльності вчитель повинен орієнтуватися на вимоги до рівня підготовки учнів з історії.

Навчання історії на загальноосвітньому рівні середньої (повної) має надати учням можливість:

- складати цілісне уявлення про історію людського суспільства та історичний шлях України; про найбільших історичних епохах і цивілізаційних спільнотах давнини, середньовіччя, нового і новітнього часу; знати основні концепції історичного розвитку людства та історії України, хронологічні рамки та періодизацію основних епох і найбільш значних процесів;

- виявляти і осмислювати особливості історичного шляху України і населяють її народів, загальне і особливе в розвитку державності, економічних і соціальних відносин, духовної культури; скласти уявлення про досвід модернізації України, найважливіших реформах і революціях;

- опановувати навичками синхронізації, порівняльного аналізу подій і явищ, що відносяться до різних історичних спільнот, країнам, особливо - історії України та всесвітньої історії;

- отримувати знання про традиційний і індустріальному суспільстві; про процеси модернізації в різних регіонах і країнах, місці в них реформ і революцій; про еволюцію матеріального виробництва, соціальних структур суспільства, про системи відносин влади, суспільства і особистості в різних історичних спільнотах; про людину в історії;

- виявляти і осмислювати особливості історичного шляху України і населяють її народів, загальне і особливе в розвитку державності, економічних і соціальних відносин, духовної культури; скласти уявлення про досвід модернізації Укра, найважливіших реформах і революціях;

- опановувати навичками синхронізації, порівняльного аналізу подій і явищ, що відносяться до різних історичних спільнот, країнам, особливо - історії України та загальної історії;

- розвивати вміння вивчати і аналізувати джерела історичної інформації, висловлювати судження про їх достовірності, цінності; співвідносити дані різних джерел;

- зіставляти різні версії і оцінки історичних подій та особистостей, виявляючи загальне і відмінності; визначати та обґрунтовувати свою точку зору, брати участь в дискусії;

- набувати досвіду активного освоєння історичної та культурної спадщини своєї країни і інших країн світу, прагнення зберігати і примножувати його.

Навчання історії на профільному рівні має надати учням можливість:

- опановувати елементами філософсько-історичних і методологічних знань про історичне часі і просторі; про загальну періодизації історичного процесу; про концепціях історичного руху, зміни епох; про можливості соціологічного, культурологічного та антропологічного підходів до пояснення історії;

- розвивати здібності осмислювати явища і події вітчизняної та загальної історії в широкому історичному контексті, на різних рівнях (історія Росії і світу, історія держав і народів, історія регіональна, етнонаціональна, історія людини і т. Д.);

- систематизувати знання про історію Росії - основних періодах; процесах соціально-економічного та політичного розвитку; особливості відносин влади, суспільства і особистості; політичних і громадських рухах; ролі духовної культури в суспільному розвитку; про людський фактор в російській історії; про проблеми модернізації, досвіді реформаторського і революційного перетворення Росії;

- освоювати початку джерелознавчих та історіографічних знань;

- опановувати прийоми критики джерела, умінням розглядати його в загальному контексті історичних знань; зіставляти історичні версії і оцінки, виявляючи складові їх основу світоглядні підходи;

- здобувати навички дослідницької діяльності з вивчення минулого, досвід пошукової роботи, збирання джерел (краєзнавчих матеріалів), написання рефератів, наукових доповідей і т. Д.

- формувати вміння визначати і аргументувати свою позицію в ситуаціях історичного діалогу, діалогу культур, обговорення дискусійних проблем історії та сучасності.

Основною формою організації пізнавальної діяльності буде самостійна робота з різними джерелами історичної інформації.

У структурі самостійної роботи обов'язково передбачаються елементи історичного дослідження - учням пропонуються дослідницькі проекти.

Учитель історії повинен вміти організувати диференційоване (різнорівневі) навчання на уроках історії, для чого необхідно визначити:

• рівень розвитку здібностей учня (обсяг наявних історичних знань як фактичного, так і теоретичного рівня,

• бажані способи вивчення історії,

• ставлення до навчального предмету, рівень професійної спрямованості).

При організації навчального процесу вчитель підбирає навчальні цілі та завдання трьох типів:

1) завдання на відтворення (тренування пам'яті).

2) завдання на перетворення, пояснення історичних процесів і явищ.

3) творчі завдання, що забезпечують розвиток нових способів діяльності.

Учитель повинен передбачити використання різних форм - фронтальних, групових та індивідуальних робіт на всіх етапах навчання.

Для успішної організації навчального процесу відбираються спеціальні прийоми диференційованої допомоги, до яких можна віднести: розробка до правилу, на яке спирається вправу або питання, доповнення до завдання у вигляді схеми, малюнка, вказівки на аналогічне завдання, яку вирішили раніше, безпосереднє розчленовування складного на елементарне , повідомлення відповіді.

При вивченні нового матеріалу вчитель виділяє три ступеня розкриття історичних процесів і здійснює пред'явлення історичної інформації

на рівні обов'язкового засвоєння, пояснення історичних процесів і явищ, що розвиває рівні, що забезпечує залучення, додаткових відомостей (методологічні принципи, відомості про вчених).

На етапі засвоєння може використовуватися методика вільного вибору завдання: на відповідність обов'язковим результатами навчання (типу "опишіть", "розкажіть"), на перетворення історичної інформації (типу "поясніть", "охарактеризуйте"), на застосування знань у творчій ситуації (типу " виявите тенденції "," обґрунтуйте точку зору "," доведіть "," оціните ").

Отже, для реалізації диференційованого підходу в формі рівневої і профільної диференціації вчителю історії необхідно здійснювати наступні дії: організацію та використання навчального матеріалу різного рівня складності; використання на всіх етапах уроку різних форм організації учнів (індивідуальна, групова, фронтальна); створення умов для вибору способів виконання навчальних завдань (усний, письмовий, графічний); використання творчих ситуацій; наявність пізнавальних завдань трьох рівнів; надання дозованої допомоги; наявність різних цілей і вимог до рівня підготовки.