

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Особенности применения технологии индивидуализации в начальной школе

О.В. Тихомирова,
*кандидат
педагогических
наук,
зав. кафедрой
начального
образования
ГАУ ДПО ЯО
«Институт
развития
образования»*

Индивидуализация образования (и как её следствие — воспитание индивидуальности) на современном этапе является одной из приоритетных идей, на основе которой эффективно решаются задачи формирования собственной позиции молодого человека, способного быть создателем и творцом своей судьбы, сознательным и ответственным гражданином. Внешняя сторона индивидуализации заключается в адаптации содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям учащегося и оказании поддержки ребёнку с целью его индивидуализации. Внутренняя сторона индивидуализации заключается в направленности обучающегося на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненной стратегии, осознанное подчинение своих сил поставленной цели [2].

В педагогических исследованиях индивидуализация трактуется как система (А.А. Кирсанов), принцип (Н.Н. Гордеева, Н.А. Завалко), процесс (Н.Ф. Гейжан), стратегия (С.В. Кораблева), педагогическая категория (Н.В. Асташкина), учёт особенностей учащихся (И.Э. Унт) [2].

Исходя из научных исследований (Л.В. Байбородовой и др.) и практики можно констатировать, что индивидуализация — актуальная педагогическая проблема современного образования, требующая не только переосмысления позиции педагога и изменения отношения ученика к своему учению, но и обуславливающая

необходимость применения современных технологий, позволяющих обеспечить внешнюю и внутреннюю стороны индивидуализации.

К таким технологиям можно отнести технологии деятельностного типа, личностно-развивающего образования и, бесспорно, технологию индивидуализации (автор Л.В. Байбородова). Краткая характеристика технологии индивидуализации представлена в табл. 1.

Как мы видим, технология является универсальной и с точки зрения периода применения — учебный курс, учебный год, учебная тема, учебное занятие, и с точки зрения ступени образования — начальное, основное, среднее общее, и с точки зрения индивидуальных особенностей учащегося. При этом практика работы педагогов показывает, что использование технологии индивидуализации имеет свою специфику на каждом возрастном этапе.

Остановимся подробнее на особенностях применения данной технологии в обучении младших школьников. Поскольку специфика обучения зависит, прежде всего, от ведущего вида деятельности в определённый возрастной период, рассмотрим применение технологии индивидуализации в контексте становления учебной деятельности современного ребёнка. Для понимания этой специфики обратимся к исследованиям особенностей современного младшего школьника [3].

В ряде своих работ Д.И. Фельдштейн называет источник особеннос-

тей современных детей — это быстро меняющаяся культурно-историческая среда. Ещё каких-нибудь 20–30 лет назад ребёнок находился и развивался в условиях малого и конкретного социума. Ребёнок был привязан, во всех смыслах этого слова, к определённым взрослым. Такими конкретными социумами можно считать: семью, класс, дворовые компании, пионерские и комсомольские организации и т.д. Сейчас ребёнок находится перед лицом большого и развёрнутого социального пространства, практически безграничного. Прежние связи (малые социумы) перестают нести часть из предписанных им историей функций. Современные дети оказываются один на один с огромным миром, в то время как родители имеют связи с другим миром (прежним). Это своего рода новая экзистенциальность, которая заставляет детей быть максимально адаптированными, то есть *адаптивность* становится главной чертой современных детей уже в дошкольном возрасте. Приспособленность к миру у сегодняшних детей намного выше, чем прежде [9].

Самое главное качество, которое максимально развилось у современных детей, — *альтруизм*. Как бы ни было спорно это утверждение, как бы много ни писалось о черствости современных детей, сегодня происходят обратные процессы. Альтруизм — это новое человеческое качество, приобретённое в результате эволюции. Одним

Таблица 1

Общая технология индивидуализации (Л.В. Байбородова)

Этапы	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т.п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск учащимися способов решения поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия

из примеров проявления альтруизма являются задачи по математике, автором которых стал 7-летний Лёва Бондарев из Феодосии. В каждом из разделов «Задачника Льва Бондарева» можно найти «задачки для маленьких». Такая истинная забота о малышах обычно не характерна для детей 7–8 лет. Согласно возрастной психологии, проявление заботы о маленьких у младших школьников носит оттенок демонстрации возрастного превосходства, младший школьник как будто говорит своим поведением: «смотри, я большой, а ты маленький». Младшие школьники испытывают чувство гордости от того, что стали школьниками, естественно, лучший объект для демонстрации гордости — дошколята. Современные младшие школьники, безусловно, гордятся новой социальной ролью и вместе с тем, стремятся быть ответственными за младших, за тех кто идёт следом за ними. Младшие школьники с интересом делают что-то полезное и нужное для детей дошкольного возраста, готовы проводить с ними своё свободное время, не воспринимая общение с малышами как бремя и обязанность. От них практически не услышишь: «да, он маленький, с ним не интересно». Именно такие тенденции отмечают педагоги и психологи у сегодняшних детей 7–11 лет.

Однако *адаптивность* детей проявляется не только как альтруизм, но и как прагматизм. Именно прагматизм является причиной иного отношения детей к школе, образованию, учебной деятельности. Образование рассматривается ими как своеобразный «стратификационный лифт». Однако здесь сложно говорить, истинно ли такое отношение к образованию, не является ли это проекцией отношения сегодняшних взрослых к образованию своих детей. Безусловно только одно: сегодняшние дети транслируют именно такую точку зрения на образование.

Помимо восприятия образования как возможности для социального продвижения, дети рассматривают учебную деятельность и результаты этой деятельности с позиции полезности для их настоящей и будущей реальной жизни. Дети уже в младшем школьном возрасте готовы задавать вопросы: «зачем

мне нужно знать таблицу умножения, если я могу сосчитать на калькуляторе», «зачем мне нужно аккуратно писать, если я могу набрать текст на компьютере», «зачем мне нужно уметь прокладывать маршрут от одной точки в другую, если в телефоне есть навигатор» и много ещё таких «зачем», на которые взрослые не готовы отвечать, зачастую по причине незнания ответов на эти вопросы. Сегодняшних детей не удовлетворяют такие ответы, как: «это нужно, чтобы быть развитым», «а вдруг под рукой не окажется компьютера» и т.д. Именно из-за этого конфликта между ожиданиями детей от учебной деятельности и реальными возможностями учителей ответить на эти ожидания рождается нежелание детей учиться в школе. Можно говорить, что познавательная мотивация у современных детей такая же высокая, как и у их сверстников 30 лет назад, но школа не готова встретить «иначе определеннный» мотив учебной деятельности.

В исследовании В.С. Собкина (2006) было выявлено, что у школьников существенно понижается значимость мотива «узнавать новое» и возрастает мотив «совместная деятельность в процессе учёбы». Это наглядно демонстрирует, что современные дети не хотят быть объектом учения, а желают быть субъектом. Так изменилось отношение учащихся к учебной деятельности [5].

Самым динамичным компонентом учебной деятельности в младшем школьном возрасте становится целеполагание. Младшим школьникам присущ выбор не самой прагматичной, удобной, адекватной ситуации цели, а самой значимой для ребёнка. Современные младшие школьники не выбирают интересные, своеобразные или, просто, знакомые цели, они ставят наиболее эффективную цель, которая в максимально короткие сроки приведёт их к желаемому результату. Традиционно такой выбор цели деятельности характерен для подростков, но не для младших школьников.

Влияет на развитие учебной деятельности и изменение современной семьи, которое приводит к следующим последствиям в развитии детей.

Младшие школьники не в полной мере могут удовлетворить потребность в общении в своём ближайшем окружении. Родители всё меньше уделяют времени своим детям, разговаривают с детьми, играют с детьми, читают детям книги. По данным исследования В.С. Собкина, существует прямая зависимость между возрастом ребёнка и общением с ним родителей. Включённость родителей в совместную деятельность с детьми катастрофически падает к 7-летнему возрасту детей. Особенно «страдают» совместная игра и совместное чтение книг. Поэтому к младшему школьному возрасту дети приходят с неудовлетворённой потребностью в общении. Современные младшие школьники стремятся компенсировать данную неудовлетворённость, ищут субъектов общения среди других значимых взрослых, они выбирают на роль собеседника педагога и бывают очень разочарованы, если он не хочет или не может удовлетворить их желания общаться. По мнению ряда исследователей, провоцируют *дефицит общения* и многие блага общества: телевизоры, компьютеры, наличие нескольких комнат у одной семьи и т.д. Дефицит общения с родителями приводит к тому, что ребёнок находит замену живому, реальному собеседнику (социальные сети, компьютерные игры и проч.). Подобная замена реального общения со взрослым в младшем школьном возрасте чревата определёнными последствиями. Самым наглядным последствием становится отставание в речевом развитии детей. Особенно это проявляется в том, что дети начинают позже говорить, понимать обращённые смысловые посылы и стараться понятно ответить на них. Сами речевые формулировки детей стали проще, речь становится безликой. Следствием этого является непонимание детьми даже в начальной школе возможности выразить одну и ту же мысль, смысловой посыл, идею разными словами.

Стоит понимать, что неразвитость внешней речи тянет за собой проблемы с внутренней речью. Внутренняя речь — средство мышления, воображения, осознания своих переживаний, своего поведения и, в конечном счёте, себя самого. Человек практически все-

гда ведёт внутренний диалог с собой, который позволяет удерживать некое содержание, даёт независимость человеку. Чем беднее внутренняя речь, тем труднее человеку удерживать смысл какого-либо содержания, последовательно двигаться к желаемому результату.

Нельзя оставить без внимания и тот факт, что сегодняшние дошкольники и младшие школьники имеют намного меньше возможностей свободно общаться со сверстниками. Такие социальные понятия, как «двор», «улица», «дом», практически не существуют. Дети общаются в коллективах, выбранных для них взрослыми: группа детского сада, класс, спортивная группа. В этих коллективах у детей очень немного прав на организацию собственной деятельности, собственного нерегулируемого и неподконтрольного взрослым общения, что порождает *эмоциональную незрелость и закрытость*.

По материалам Национального научного консилума по проблемам развития ребёнка (2005 г.), фундамент эмоционального развития человека состоит из умения идентифицировать и понимать собственные эмоции, точно «читать» и понимать эмоциональные состояния окружающих, управлять эмоциями и их выражением, регулировать собственное поведение, проявлять эмпатию по отношению к окружающим, устанавливать и поддерживать отношения. В качестве наиболее значимых факторов эмоционального развития можно назвать: формирование базового доверия к миру, предоставление ребёнку выбора в процессе совместной деятельности, формирование у ребёнка самоконтроля (обучение детей умению выражать эмоции). Зарубежные психологи говорят о снижении «эмоционального интеллекта» у современных детей. Под эмоциональным интеллектом подразумевается развитие у детей понимания собственных эмоций, способности говорить о них, читать эмоциональные сигналы окружающих. Эмоциональный интеллект обеспечивает ребёнка очень ценными умениями, которые влияют не только на персональную и социальную адаптацию, но и на учебную деятельность.

В исследованиях К. Изарда было доказано, что эмоциональный интеллект наиболее развивается в период от 2 до 10 лет [1].

В научных работах часто описывается такая особенность современных детей, как *агрессивность*. Однако масштабы этого явления очень часто преувеличены и называемые причины агрессивности поверхностны. Стало уже традиционным винить в агрессивности современных детей средства массовой информации и компьютерные игры. В свою очередь, жестокость, транслируемая с экранов, не является первопричиной агрессии, а может служить своеобразным катализатором запущенных реакций. Истинной же причиной детской агрессии, по мнению психологов, является отсутствие нормальных взаимосвязей в семье, дети лишены общения с родителями, они ощущают своего рода собственную ненужность для родителей. Кроме этого, дети не умеют выстраивать полноценные самостоятельные отношения в детских коллективах, находить и применять различные способы решения конфликтных ситуаций. Именно это толкает детей на выбор деструктивных способов привлечения к себе внимания взрослых и сверстников [10].

Наряду с агрессивностью у современных детей присутствует *инфантильное поведение*. Дети первой половины XX в. брали на себя массу обязанностей бытового, и не только, характера. В детской среде считалось «почётным» уметь готовить, убираться в доме, самостоятельно выполнять школьные домашние задания, стирать свои и братьев-сестёр вещи, ухаживать за домашним скотом (если таковой имелся), не говоря уже о том, что собирать в школу ранец и самостоятельно (без сопровождения) в эту самую школу ходить. Так было в советской России, так было в Европе и Америке. Но существует обратная сторона ранней самостоятельности. Психологи отмечают такую особенность: чем раньше ребёнок начал заботиться о себе сам, не рассчитывая на помощь родителей (опекунов, наставников) в чём-либо, тем менее восприимчивым он будет к бедам и страданиям других людей, когда станет взрослым.

Сегодняшние дети смотрятся своеобразными «перевёртышами» прежних «взрослых детей», они не хотят заботиться о себе сами и решать «взрослые» проблемы, они желают как можно дольше оставаться детьми. Сегодняшние дети искренне уверены, что они имеют право на собственное мнение, но не готовы брать вину на себя за возможные неудачи и устранять негативные последствия тех или иных собственных решений. Эта ситуация достаточно сложная для педагога. Самым ярким проявлением инфантильности является нежелание детей при анализе (рефлексии) достигнутого результата признать свой собственный, персональный вклад в его достижение. Сегодняшним младшим школьникам, как и подросткам, проще сказать «у нас не получилось», чем найти в этом «у нас» свою лепту.

Особенности современных детей проявляются и в таком феномене, как учебная самостоятельность, связанном напрямую с приобретением ребёнком самостоятельности в целом. Поскольку индивидуализация образования находится в неразрывной связи с учебной самостоятельностью, остановимся на исследованиях учебной самостоятельности младших школьников [7].

Следует отметить, что учебная самостоятельность детей не является абсолютно новой педагогической проблемой. Данному вопросу были посвящены исследования В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Н.В. Елизаровой и многих других. В отечественной психологии и педагогике к понятию «учебная самостоятельность» подходят, опираясь на концептуальные основы школы Л.С. Выготского. Учебная самостоятельность как качественная характеристика личности тесным образом связана с субъектной позицией ребёнка в учебной деятельности. Вырисовываются два подхода к детской самостоятельности: 1) владение содержанием, средствами, способами действия, 2) владение инициативностью в организации взаимодействия. Вторым вариантом детской самостоятельности появляется у ребёнка раньше, чем первый. Можно говорить, что *учебная самостоятельность есть способность*

ребёнка быть инициатором учебного взаимодействия со взрослым, учить самого себя с помощью взрослого. Если говорить о том, что учебная самостоятельность — это не просто умение учиться, состоящее из различных познавательных действий, «интеллектуальных умелостей», а система взаимодействия педагога и ребёнка, то сами формы учебной деятельности, организации образовательного процесса должны быть направлены на подхватывание, развитие инициативности и самостоятельности ребёнка. Тогда «умение учиться» становится более глубоким качеством личности ребёнка.

В эксперименте по определению самостоятельности детей младшего школьного возраста, проведённом Г.А. Цукерман, было выяснено, что более половины детей, приходящих в школу, обладают учебной самостоятельностью. «Собственно учебная инициативность школьников... находится в вопиющем противоречии с существующей системой обучения, где есть ученики, отвечающие на вопросы учителя, но нет места ученикам спрашивающим, побуждающим учителя к совместной учебной деятельности. И среди черт наиболее экзотических, не укладывающихся ни в какие рамки правил, привычек и приличий, называется склонность "спрашивать с парты". А наши эксперименты показывают, что этот *enfant terrible* является возрастной нормой развития младших школьников» [12]. Г.А. Цукерман пишет, что реализация такой нормы возможна только при предоставлении ребёнку возможности строить **совместную** с взрослыми учебную деятельность. При этом следует отметить, что младший школьный возраст — это переход от до-учебного сотрудничества к учебному, что необходимо учитывать педагогу при взаимодействии с детьми.

По мнению Г.А. Цукерман, учебное сотрудничество обладает рядом отличительных свойств:

1. Учебное сотрудничество однопредметно (предмет рассматривается как образ желаемого результата деятельности по А.Н. Леонтьеву), т.е. у ребёнка и у взрослого есть и единая задача, и единая система отношений. Объединяющая их задача требует поиска способов действия, общих для

определённого класса задач, а общая система отношений — поиска способов действия, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружение и координацию различных точек зрения.

2. Однопредметность учебного взаимодействия всегда частична, так как в него вступают люди с заведомо разными представлениями и о содержании совместных действий, и об ожиданиях партнёра по взаимодействию. Для удержания однопредметности требуется постоянный контроль взаимопонимания, который состоит в мгновенном разрушении однопредметности, фиксации разрывов понимания и поиске их причин: различия позиций. Последующая координация позиций восстанавливает однопредметность.

3. Усилия по созданию и удержанию однопредметности сотрудничества не могут быть односторонними. Ученик должен быть инициативен в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребёнка в организации учебного взаимодействия есть мера его учебной самостоятельности в начале обучения.

4. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, — это не имитатор действий учителя. Он действует в области собственного незнания, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. *Формула до-учебной инициативы*: «Я не знаю, у меня не получается. Помогите мне». Так ребёнок, фиксируя границу своих возможностей, предоставляет взрослому право и обязанность быть взрослым: указывать ребёнку, что надо делать. *Формула учебной инициативы* иная: «У меня получится, если я буду знать (уметь) следующее...». Здесь ребёнок сам выходит за границу своего знания и формулирует гипотезу о недостающем способе действия. Логика (не) доверия и (не) послушания взрослому уступает место логике предметного действия, условия, которого надо доопределить сначала с помощью взрослого, а позднее и другими средствами.

5. Если сфера до-учебного, имитационного сотрудничества — навыки, репродуктивные задачи, то сфера учебного сотрудничества — поисковые, продуктивные, собственно учебные. В школе нужно и то, и другое,

но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности — тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за неё, указывать учителю, в какой именно помощи нуждается [12].

Ребёнку не всегда просто перейти к учебному сотрудничеству со взрослым. Как известно из исследований А.Л. Венгера, присутствие взрослого в достаточной степени снижает результативность самостоятельной деятельности ребёнка. Ребёнок автоматически (неосознанно) переключает инициативу на взрослого. Получается, что учебная деятельность, учение происходит при взаимодействии взрослого и ребёнка, но присутствие взрослого ограничивает ребёнка в самостоятельности. Неким переходным моментом к учебному сотрудничеству со взрослым может считаться сотрудничество ребёнка с ребёнком. Сотрудничество с равным может служить фактором развития самостоятельности в большей степени, чем взаимодействие со взрослым [4]. Психологами установлено, что дети, строящие сотрудничество со взрослыми, но не умеющие выстраивать сотрудничество со сверстниками, намного медленнее преодолевают эгоцентризм мышления [11]. В отечественной педагогической традиции принято считать, что сверстники являются эмоциональными фасилитаторами во взаимодействии взрослого и ребёнка. Однако психологическая наука настаивает, что *взаимодействие сверстников является непременным условием обучения*. Учебное сотрудничество со сверстниками «предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав целого действия, а разных точек зрения на изучаемое явление, каждая из которых, претендуя на целостность, не является, однако, достаточной для решения задачи» [6].

Высшим уровнем учебного сотрудничества является не сотрудничество с учителем, а сотрудничество с самим собой, которое позволяет ребёнку быть истинно самостоятельным, инициативным. Именно из такой самостоятельности «вырастает» позиция школьника. В своё время Д.Б. Элько-

нин писал, что позиция школьника — это «не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а позиция человека, совершенствующего самого себя» [11].

Ребёнок, обладающий умением сотрудничества с собой, учебным сотрудничеством с учителем и сверстниками, имеет возможность стать субъектом учебной деятельности. Без самостоятельности, инициативности ребёнок не может в полной мере считаться субъектом учебной деятельности, обладающим «умением учиться».

Современная ситуация развития детей обуславливает переход от обучения как преподнесения системы знаний к активной деятельности с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных ситуаций реальной жизни; к сотрудничеству учителя и учащихся в ходе овладения знаниями, к активному участию учащихся в выборе содержания и методов обучения. Сегодня наиболее перспективным путём признано формирование у учащихся общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения. Всё это обуславливает необходимость организации учебного процесса в деятельностном зале.

Резюмируя вышесказанное, выделим следующие особенности и условия применения технологии индивидуализации в современном начальном образовании.

1. Совместная учебная деятельность является необходимым условием становления субъектности младшего школьника. Это обуславливает необходимость совместного «прохождения» этапов учебной деятельности на уроке (занятии) — от формирования потребности до анализа полученного результата и выстраивания перспектив освоения учебного материала. Совместность не означает одиночество для каждого. В совместности рождается осознание самобытности, «самости». Так, учитель и ученики обсуждают возможный учебный продукт освоения темы, но при этом ценность этого продукта для каждого своя

(«мне это важно для дальнейшего использования», «мне хочется показать маме», «я хочу получить хорошую отметку» и проч.). Поэтому цель деятельности может быть сформулирована общая для класса, а затем конкретизирована ребёнком «под свой мотив». Это относится и к планированию деятельности — совместное выстраивание последовательности действий, в котором каждый может для себя определить свой способ выполнения действия.

2. Преобладающими мотивами современных младших школьников являются стремление оказать помощь младшим, создать социально значимый продукт, совместность деятельности. Поэтому необходимо обеспечить условия для создания учебных продуктов, значимых для детей с точки зрения утверждения их статусности как школьника, ученика, старшего и с точки зрения учебного сотрудничества. Учебный продукт для младшего школьника является смыслом деятельности, который рождается в совместном обсуждении и позволяет ребёнку осознать свою ответственность за результат деятельности независимо от того, будет ли этот продукт индивидуальным или групповым.

3. Особенности развития речи современных детей детерминируют приоритет свободной вербальной коммуникации на уроке, которая может быть обеспечена:

- обсуждением желаемых результатов деятельности и критериев их оценивания, ценностей этих результатов, цели, плана, анализа;

- групповыми формами работы, которые позволят приобрести необходимый опыт сотрудничества со сверстниками, «договаривания», выслушивания и понимания мнения другого, аргументирования своего мнения, выхода из конфликтных ситуаций;

- презентацией учебных продуктов, в процессе которой формируются не только диалогические, но и монологические умения.

4. Особое значение для индивидуализации обучения младших школьников наряду с коммуникацией имеет эмоциональная составляющая деятельности. Обмен эмоциями, пережи-

ваниями, получение опыта регуляции своих эмоциональных реакций, понимание эмоционального состояния другого в процессе *взаимодействия сверстников* является непременным условием становления индивидуальности ребёнка.

Таким образом, проектирование урока в начальной школе, направленного на индивидуализацию, — это есть проектирование совместной учебной деятельности, в которой происходит становление самобытности каждого ребёнка, реализуются его образовательные потребности. Учителю важно понимать сущность этапов технологии индивидуализации с точки зрения указанных особенностей учебной деятельности младших школьников. Проектирование урока в этой связи должно быть направлено на подбор методов и приёмов фасилитации деятельности детей (табл. 2).

В заключение следует отметить, что применение технологии индивидуализации накладывает определённые требования к профессиональной компетентности учителя начального образования:

- владение педагогической технологией, выражающееся в способности определять индивидуальные образовательные потребности детей, проектировать образовательную деятельность с учётом перспектив развития детей и оценивать степень достижения спрогнозированных результатов, планировать и решать педагогические задачи от «ребёнка», исходя из целей развития учеников, обладающих конкретными особенностями и возможностями;

- владение методами как способами организации детской деятельности, в том числе на основе формирующего оценивания, проблемного обучения; коллективных способов обучения, разноуровневого обучения и проч.;

- владение вербальными и невербальными средствами передачи информации и способностью конструировать обратную связь; умение убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию,

Таблица 2

**Проектирование урока в начальной школе
на основе технологии индивидуализации**

Этапы урока и их сущность	Этапы деятельности	Выбор педагогом возможных методов и приёмов фасилитации деятельности	Возможные методы и приёмы фасилитации деятельности младших школьников
Актуализация знаний (само-диагностика)	Формирование потребности в учебном продукте	Какими способами будем формировать потребность в учебном продукте (результате учебной деятельности)?	Рассказ из личного (учебно-познавательного) опыта, обсуждение какого-либо случая, появление в классе чего-то (кого-то) нового, проблемная ситуация, блиц-тест, блиц-опрос...
Самоанализ	Формирование образа желаемого результата	Как будем обсуждать желаемый результат? Как подберём критерии?	Демонстрации, просмотры, описание, обсуждение учебной задачи, совместный выбор критериев оценки продукта...
Целеполагание (самоопределение)	Мотивация Формулирование цели	Как подведём детей к осознанию своих мотивов? Как поможем сконструировать цель? Как зафиксировать цель?	Игровые ситуации, конкурсы, обсуждение (придание) значимости результата деятельности, выбор знака (символа), отражающего для ребёнка ценность результата... Индуктивная (дедуктивная) беседы, знаково-символическое изображение цели, письменная фиксация совместной цели, фиксация индивидуальных целей в тетрадях, карточках...
Определение содержания и формы деятельности ученика, формы отчёта (самоопределение)	Планирование	Как поможем детям спланировать свои действия? Какие способы фиксации выберем?	Беседа, просмотр, «образец плана» в литературе, работа с технологическими картами, схемами, таблицами, памятками...
Самостоятельная работа (самореализация)	Выполнение действий	Какими способами будем фасилитировать действия учащихся? Какие поддерживающие ситуации можно продумать?	Создание ситуаций успеха, задания нарастающей сложности, дифференцированные задания, дифференцированная помощь, коммуникативные ситуации в группах...
Представление результатов работы (самооценка)	Анализ результата	Как организовать представление результата? Как будем осуществлять оценивание?	Апробация, презентация, описание (анализ) проделанных действий, взаимооценивание, соотнесение с образцом...
Определение домашней работы (самоутверждение)	Апробация результата и/или новый цикл деятельности (потребность в ином учебном продукте)	Как сформировать потребность в новом учебном продукте (или усовершенствовании полученного)?	Выстраивание ближайших перспектив, постановка новой учебной задачи, проверка результата деятельности в новых условиях, выбор задания по предпочтениям, по итогам оценивания...

устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с партнёрами по деятельности, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, организовывать и поддерживать диалог;

- обладание позицией фасилитатора как психологической позицией, включающей, ценностные установки на принятие и содействие становлению индивидуальности ребёнка и такими качествами личности, как suggestивность, конгруэнтность, контактность;

- владение рефлексивными умениями, проявляющимися в осознании педагогом себя как субъекта совместной деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях, способности позитивно принимать прошлое, настоящее и будущее, находить оптимальные решения в затруднительных педагогических ситуациях [8].

Овладение технологией индивидуализации требует от педагога аудита своих профессиональных знаний и умений, пересмотра своей «учительской» позиции. В данной статье мы рассмотрели аспект применения технологии индивидуализации с точки зрения учебной деятельности ребёнка на уроке, занятии. Однако проектирование индивидуальной образовательной деятельности младшего школьника на более длительный период также имеет свои особенности (специфичность проектировочных умений детей, краткосрочность периодов реализации замысла, ярко выраженная продуктивная направленность замысла, потребность детей в объединении со сверстниками для реализации замысла), что требует особой проработки условий реализации технологии индивидуализации в начальной школе.

Литература

1. *Boyd J., Barnett W.S., Bodrova E., Leong D.J., Gomby D.* Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education (2006) [Электронный ресурс] <http://www.nieer.org>.
2. *Баибородова Л.В.* Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст]: Монография. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. — 281 с.
3. *Бородкина Н.В.* Современный ребёнок в современной образовательной среде // Начальное образование. — М.: ИНФРА-М. V. 3. I. 2. — С. 9–16.
4. *Венгер А.Л.* Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослых // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 24–27.
5. *Собкин В.С.* Трансформирование целей и мотивации учёбы школьников // Социол. исслед. — М. — 2006. — № 8. — С. 106–115.
6. *Субботский Е.В.* Психология отношений партнёрства у дошкольников. — М., 1976. — 176 с.
7. *Тихомирова О.В.* Содержание профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 2. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С.193–197.
8. *Тихомирова О.В., Бородкина Н.В., Коточигова Е.В.* ФГОС НОО: особенности организации учебной деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие. — Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2014. — 92 с.
9. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. — 2011. — № 4. — С. 3–12.
10. *Фельдштейн Д.И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2. — С. 28–32.
11. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении // Возрастные возможности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. — М., 1966. — С. 54–60.
12. *Цукерман Г.А.* О детской самостоятельности // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 37–45.