

Управление образования Администрации города Екатеринбурга
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
гимназия №37

**Дифференцированное обучение учащихся на уроках
общественно-научных дисциплин**

методические рекомендации

Екатеринбург 2014

Авторы:

Сегеда Т.А., зам. директора по НМР, к.п.н

Уколова О.С., учитель истории и обществознания, к.ист. н.

Методические рекомендации «Дифференцированное обучение учащихся на уроках общественно-научных дисциплин» обсуждены на заседании научно-методического совета « 24 » марта 2014 года (протокол № 3) и утверждена решением Педагогического совета МАОУ гимназия №37 от «2» апреля 2014 года (протокол № 7).

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	с. 4
1. Методические условия реализации индивидуальных познавательных стратегий обучающихся в процессе изучения общественно-научных дисциплин.....	
2. Планирование системы уроков по курсу «География России» с учетом индивидуальных познавательных стратегий учащихся.....	
Заключение	
Литература	

Пояснительная записка

Проблема дифференцированного обучения школьников относится к числу «вечных» проблем теории и практики школьного образования. Ее истоки и попытки решения обнаруживаются уже в работах древних мыслителей, исследовательские поиски которых приводили к пониманию необходимости учета индивидуальных особенностей каждого ребенка в процессе его обучения. С тех времен хорошо известно высказывание о том, что «каждый человек умен на свой лад», которое для некоторых прогрессивно мыслящих педагогов выступало основополагающей установкой организации учебного процесса. В последующие исторические периоды гениальные догадки и предположения ученых развивались, углублялись, обогащались новыми представлениями, приобретая вид более или менее стройной системы идей, служивших теоретико-методологической основой построения и реализации дифференцированного обучения в практике работы образовательной школы. Постепенно, благодаря усилиям педагогов, психологов, методистов, теоретиков, практиков, эти идеи оформились в так называемый дифференцированный подход к организации процесса обучения учащихся. Ключевое слово, определяющее название подхода, – дифференциация – в наиболее широком смысле означает распределение некоторого массива обучающихся на группы, выделенных на основе определенных признаков, и создания для их эффективного обучения разнообразных условий, проведение комплекса методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий с целью учета их разнообразных потребностей, запросов, склонностей, интересов школьников в учебном процессе. Из определения следует, что одним из конструктивных решений проблемы повышения качества учебного процесса на основе дифференцированного подхода выступает создание таких условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию, в полной мере выразить свою индивидуальность, себя в качестве субъекта деятельности, проявить свою познавательную активность, личностную самостоятельность.

Без учета идей дифференцированного подхода в условиях классно-урочной системы процесс обучения организуется одинаково для всех учащихся, но оказывается не одинаково эффективным для них. Общие способности учеников разные, поэтому оказывается разной и их успешность в учебном процессе: кто-то может очень быстро усвоить новый учебный материал, кому-то нужно гораздо больше времени, большее число повторений для его осмысления и запоминания, для кого-то предпочтительнее слуховое восприятие новой информации, для кого-то зрительное. Есть ученики, обладающие хорошо развитым

логическим мышлением и хорошо усваивающие учебное содержание предметов естественно-математического цикла, но не испытывающие склонности и интереса к гуманитарным дисциплинам. Есть ученики с хорошо развитым образным мышлением, глубоко чувствующие, переживающие, но не любящие математику или физику. Конечно, можно обучать столь разных учеников одинаково, в общем темпе, одном уровне сложности, единой системе управления учебной деятельностью и контроля ее результатами. Но качество образовательного процесса вряд ли при этом может быть высоким. Исходя из установок дифференцированного подхода можно утверждать, что качество учебного процесса реально может быть повышено, если его ценностно-целевая направленность обеспечивает становление у обучающихся обобщенной способности к саморазвитию. Развитие этой интегрированной способности должно стать результатом специально организованной учебной деятельности школьника с учетом его индивидуально-типологических особенностей.

Изложенное выше определило актуальность и общий замысел настоящих методических рекомендаций для учителя, заинтересованного в организации дифференцированного обучения учащихся. Важность этой проблематики не требует особых доказательств: сегодня все специалисты в области образования признают, что процесс обучения не достигнет желаемого результата без психологических знаний о том, как учится конкретный школьник, какие успехи и неудачи его учебной деятельности определяются методами, средствами, технологиями обучения, какие – субъектной активностью самого ученика, его индивидуально-типологическими особенностями. Современное дифференцированное обучение предполагает, что в системе такого обучения обеспечивается развитие школьника как субъекта учения, когда происходит процесс осмысления, обогащения и активного преобразования учеником собственного субъектного и в целом индивидуального опыта, отдельные элементы которого он может сохранять, обобщать, систематизировать, использовать, отвергать или преодолевать их влияние на процесс и результаты своей учебной деятельности. Стратегия современного дифференцированного обучения заключается в том, чтобы обеспечить возможность каждому учащемуся проявить свои способности, весь свой творческий потенциал, оказать помощь в развитии тех задатков, которые не получили должного развития, в освоении способов учебной деятельности, при выполнении которых в силу индивидуальных особенностей ученик испытывает затруднения или избегает их.

Общий замысел и содержание методических рекомендаций соответствуют тезису о том, что современная профессиональная

педагогическая деятельность учителя общественно-научных дисциплин предполагает существенное усиление теоретико-методологической составляющей, что обусловлено расширением и качественным усложнением поля и содержания его профессиональной деятельности. Появление в условиях стандартизации школьного образования новых профессионально-педагогических функций учителя, направленных на проектирование развивающей образовательной среды средствами своего учебного предмета, усиливает значение профессиональной мотивации специалиста, диктует необходимость совершенствования содержания его профессионально-педагогической, в том числе методической подготовки. Требования новых образовательных стандартов предполагают, что работающий учитель систематически повышает уровень своей квалификации, в том числе путем самообразования. Между тем, несмотря на глубокую и всестороннюю проработку теоретических основ дифференцированного обучения школьников, в системе методического обеспечения дисциплин общественно-научного цикла методических рекомендаций для учителя, основное назначение которых состоит в том, чтобы перевести теоретические положения в плоскость проектной и практической педагогической деятельности, крайне недостаточно. По мнению авторов именно в этом состоит одна из причин того, что в своей практической деятельности учителя редко учитывают и реализуют образовательные возможности дифференцированного подхода. А если и делают это, то эпизодически, бессистемно, что не изменяет существенно качество образования учащихся в лучшую сторону. Помощником для него может выступить настоящие методические рекомендации

Цель методических рекомендаций – способствовать развитию профессиональной компетентности учителя общественно-научных дисциплин на основе углубленного изучения и системного осмысления проблемы дифференцированного обучения как одного из узловых феноменов современного школьного образования и методических условий обеспечения дифференцированного обучения школьников в рамках дисциплин общественно-научного цикла.

Достижение цели предполагает следующие ***образовательные результаты:***

- формирование у читателей представлений о сущности дифференцированного обучения учащихся, о возможных способах и условиях его осуществления в системе школьного общественно-научного образования;

- обогащение системы аксиологических ориентиров учителя, умения сознательно ориентироваться и критически оценивать различные подходы и способы осуществления дифференцированного обучения учащихся в процессе изучения истории, обществознания, географии, соотносить их с педагогическими и методическими традициями, с различными представлениями о природе человека, образовательными идеалами, содержанием новых образовательных результатов, определяемых ФГОС ОО;
- развитие умений осуществлять проектную деятельность в процессе разработки системы учебных ситуаций, направленных на обеспечение дифференцированного подхода в условиях традиционной и инновационной стратегии развития процесса обучения.

В методических рекомендациях обсуждается проблема конструирования уровневых учебных заданий как основного методического средства организации учебной деятельности школьников в условиях дифференцированного обучения. Специальное конструирование системы учебных заданий способствует построению индивидуальной траектории обучения конкретного учащегося. Благодаря такому подходу раскрываются возможности дифференцированного подхода в индивидуализации обучения, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся и обеспечивается специально сконструированными учебными заданиями. Здесь же представлено описание уроков в рамках тем общественно-научных дисциплин, спроектированных с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Особое место занимают программные практические работы, организация которых отражает вариативные методические приемы индивидуальной поддержки учащихся, способствующих не только выполнению требований образовательного стандарта, но и развитию учащихся путем освоения новых способов учебной деятельности, профилактике неуспеваемости школьников, осуществляемой с учетом их психофизиологических особенностей. Предлагаются ситуации, в условиях которых учащийся осваивает надпредметные способы деятельности и развивает общие способности: защищать свое мнение, используя приобретенные знания; выяснять непонятное, задавая вопросы учителю, другим учащимся; оценивать ответы одноклассников, делиться своими знаниями с другими, помогать товарищам при возникновении затруднений; рецензировать результаты своей деятельности, вносить коррективы.

Методические рекомендации предназначены для учителей географии, истории, обществознания, также будут полезны всем педагогам, стремящихся оптимизировать учебный процесс с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся.

Любое планирование ... противостоит экспромту, действиям по наитию, т.е. является началом технологии.

Б.П. Беспалько

Ключевые понятия и термины:

- модель обучения;
- принцип обучения;
- методическое условие;
- планируемые результаты обучения;
- базовый уровень обучения;
- уровневая дифференциация.

1. Методические условия реализации индивидуальных познавательных стратегий обучающихся в процессе изучения общественно-научных дисциплин

На основе изучения и обобщения теоретического наследия, опыта практической реализации идей дифференцированного обучения в отечественной школе, обогащения сложившейся теории и практики дифференцированного обучения идеями современной когнитивной и дифференциальной психологии выстраивается система взглядов на данное педагогическое явление. Эта система составляет теоретическую базу для обоснования модели дифференцированного обучения учащихся разных познавательных стилей при изучении общественно-научных дисциплин. Под моделью процесса обучения понимается совокупность краевых условий и принципов, составляющих научное обоснование проектирования и реализации процесса дифференцированного обучения. На основе комплекса принципов выводятся методические условия, которые конкретизируются до уровня методических рекомендаций и правил. Для реализации в учебном процессе модель должна быть инструментально-технологически конкретизирована.

Для обоснования модели используется ключевое понятие предметной методики «методическая система обучения географии». Нас интересует ее функциональный аспект, раскрывающий особенности функционирования и взаимосвязи ее элементов (цели, содержание, методы, средства, формы организации процесса обучения) и связи между ними, рассматриваемые в процессе взаимодействия деятельности преподавания и деятельности учения.

Краевые условия проектирования модели дифференцированного обучения определяет Федеральный государственный образовательный

стандарт (ФГОС), который обеспечивает общую направленность процесса обучения на конечные результаты, предполагает наличие механизма сравнения планируемых результатов обучения с реально достигнутыми. Следовательно, элементы методической системы обучения географии, истории «цели» и «содержание», зафиксированные в ГОС, такие же, как в традиционном обучении, но меняется характер их представления. Рассмотрим это положение подробнее.

Ключевые понятия стандарта получили глубокое теоретическое осмысление, инструментальную разработку в исследованиях [6, 44, 92]. Авторами установлено, что:

1. Базовый уровень нельзя представлять в виде «суммы знаний», предназначенных для изучения. Существенно не столько то, что изучалось, сколько то, что реально усвоено школьником. Поэтому его следует описывать в терминах планируемых результатов обучения, доступных диагностике.

2. Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманистического обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников.

3. При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику (принцип открытости обязательных требований).

4. Базовый уровень должен быть задан по возможности однозначно, не допускать разночтений.

5. Ученик имеет право на выбор уровня обучения, что отражает формула «возьми столько, сколько можешь, но не меньше обязательного».

Эти теоретические положения получили воплощение в технологии уровневой дифференциации, в рамках которой представлено два уровня требований: к содержанию образования, которое школа обязана предоставить учащемуся; к содержанию образования, которое школа должна потребовать от учащегося, и усвоение которого является минимально обязательным для учащегося [92].

Уровневая дифференциация предусматривает:

а) наличие обязательного базового уровня общеобразовательной подготовки, которого обязан достичь учащийся;

б) базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

в) базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;

г) система результатов, которых должен достичь по базовому уровню учащийся, должна быть открытой (ученик знает, что с него требуют);

д) наряду с базовым уровнем, учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

В свете этих положений рассмотрим элемент методической системы «цели» через анализ взаимодействия учебной и педагогической деятельности.

В самом характере дифференцированного обучения содержится противоречие. Проектируя процесс обучения, учитель ориентируется на содержание и требования ФГОС. Выполнение требований предполагает формирование у учащихся базовых предметных знаний, умений, опыта выполнения различных видов деятельности. С другой стороны, в обучении проявляются когнитивно-стилевые особенности ученика в процессе усвоения учебного материала, организации и регуляции этих процессов. Проявление индивидуальности ученика в обучении возможно лишь при условии свободы выбора, в ситуации самоопределения, принятии ответственности за его процесс и результат. Возможность свободы выбора человека в структуре общественных отношений рассматривалась многими философами как ценность культуры общества. Педагогическое развитие эта идея получила в работе С.И. Гессена, который рассматривает свободу выбора как взаимодействие двух сил: центростремительной силы личности, направленной на творческое преобразование, и центробежной силы внешней культуры общества, которая стремится адаптировать личность к своим воздействиям. Центростремительные силы позволяют творить и развивать культуру, а не только адаптироваться к социальной среде и принимать опыт культуры [14]. Следовательно, в процессе дифференцированного обучения необходимо создание условий для свободы выбора ученика, его самоопределения и самореализации в учебной деятельности, в других сферах жизнедеятельности, что составляет важнейшее условие его продуктивной социализации. Особое значение в этом процессе имеет целеполагание, выступающее важным способом саморегуляции и в своем проявлении обладающее когнитивно-стилевыми чертами.

Цель является системообразующим фактором и ведущим элементом учебного занятия, процесса обучения в целом. Она позволяет осуществлять взаимосвязь между этапами и элементами процесса обучения как целостной методической системы, сделать содержание и организацию учебной

деятельности логически стройными, осмысленными, четко осознаваемыми самими учащимися. При определении цели урока учителю необходимо ориентироваться на внутренние процессы, относящиеся к конкретному ученику. Поскольку «внешнее всегда преломляется через внутреннее». Наиболее чувствительными и исходными для процесса целеполагания (базовой способности любого человека, которая поддается развитию) являются те процессы, которые отражают интересы, потребности, учитывают психоэмоциональное состояние, готовность, эмоциональный настрой школьника. Активность ученика определяется степенью совпадения внешних факторов учебной деятельности с индивидуальной системой его ценностей. Цель обучения и цель учения формируют цель урока, влияют на содержание учебного материала, тип учебного занятия, используемые методы, конкретные приемы и условия осуществления дифференциации учащихся с учетом познавательных стилей. Цель ученика как субъекта процесса обучения имеет двусторонний характер: она определяется и формулируется, сообщается учителем, но действительность ее достижения зависит от ее значимости для ученика.

В процессе обучения осуществляется следующая *технологическая цепочка действий*:

- учитель сообщает (совместно с учениками формулирует) цель учебного занятия;
- эта цель осмысливается учеником: он воспринимает информацию, исходящую от учителя; извлекает из памяти информацию, относящуюся к предполагаемой деятельности (знания, умения, алгоритмы, опыт деятельности); предполагает, что и как, с помощью чего можно выполнить предстоящую деятельность, оценивает, сочетает, преобразует, обобщает, интегрирует всю информацию, полученную в ситуации целеопределения;
- в конечном итоге ученик сопоставляет внешне заданные цели с собственными интересами, потребностями и переводит в собственные, только ему понятные категории;
- принимает решение: принять деятельность с учетом собственной мотивации и тех требований, которые учитель предъявляет к предстоящей деятельности; у некоторых учеников это решение может быть связано и с отказом от предстоящей деятельности; так происходит самоопределение ученика по поводу предстоящей учебной деятельности;
- принятие цели учебной деятельности означает принятие самой деятельности как должного, поскольку в этой ситуации выбор ученика подкреплен собственными учебными интересами, положительными мотивами деятельности и отражают потребности конкретного ученика.

При этом необходимо учитывать, что для учащихся с познавательными стилями: импульсивные – полезависимые и рефлексивные – полезависимые, для которых характерно преобладание в учебной деятельности мотивов вынужденной необходимости и учебного долга, цель учебного занятия определяет учитель. У полнезависимых учащихся формирование приемов целеполагания возможно на высоком уровне самостоятельности, что соответствует их когнитивно-стилевым особенностям.

Дальнейшая организация обучения обеспечивается тем, что учитель, формулируя цели учебной деятельности, ориентированные на развитие ученика с учетом его когнитивно-стилевых особенностей, указывает верхние и нижние границы, в пределах которых каждый ученик усваивает учебный материал. Ученик, ориентируясь на свои познавательные особенности и, зная объем предстоящей учебной деятельности, вправе самостоятельно определить для себя цель и спланировать деятельность по ее достижению. В этом и проявляется свобода выбора: ученик как субъект учебной деятельности, сам выбирает уровень сложности, объем изучения учебного материала, способы деятельности в процессе обучения. Эта же цель ориентирует ученика во время внеклассной, например, домашней работы, обеспечивая самостоятельную учебную деятельность. Поэтому важно подготовить ученика к восприятию цели на уроке: для каждого школьника она должна быть понятна, осознанна, принята им. Далее необходимо обеспечить ее удержание и сознательную реализацию в деятельности.

Остальные элементы методической системы – методы, средства, формы организации процесса обучения – зависимые от целей и содержания учебного предмета, возможностей образовательного учреждения, учителя, учащихся, наиболее «чувствительны» и гибко реагируют на появление нововведений и могут быть обозначены термином «методический инструментарий» системы дифференцированного обучения. При разработке модели кроме краевых условий учитывается комплекс принципов. Ориентировочную основу составляют дидактические принципы научности, доступности, систематичности обучения и др. Кроме того, учитываются принципы, направленные на реализацию идей дифференцированного обучения учащихся. Эти принципы соответствуют концепции личностно-развивающего обучения и раскрыты в работах [4, 5, 7, 22, 24, 56, 74, 75, 76, 79, 102, 103, 106, 107].

Принцип направленности методической системы на обеспечение условий самореализации учащихся в процессе обучения с учетом их индивидуально-психологических (когнитивно-стилевых) особенностей.

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности, являющаяся внутренним стимулом человеческой деятельности. Благодаря этому принципу в центре процесса обучения находятся не столько содержательно-технологические его характеристики, сколько психологические особенности учащихся. Первостепенное значение в деятельности учителя приобретает опора на «сильные стороны» ученика, его когнитивно-стилевые преимущества и создание на этой основе условий для выбора учеником собственной позиции по отношению к осваиваемому им знанию, по отношению к другим ученикам, к самому себе и выполняемой деятельности. Осуществление этого принципа конкретизирует методическое условие, состоящее в целенаправленном создании в учебном процессе *ситуаций выбора и реализации познавательных возможностей учащегося*. Такие ситуации, как было показано выше, позволяют ученику задуматься и ответить на вопросы: «зачем учиться», «чему учиться», «как учиться», «с кем учиться» и др. Насыщение учебного процесса ситуациями выбора и реализации познавательных возможностей напрямую затрагивает потребностно-мотивационную сферу личности, концентрированным выражением которой в структуре учебной деятельности является мотивационно-целевой компонент. Создание на уроке ситуаций выбора обеспечивает условия для реализации ученика как субъекта деятельности, общения, самосознания с учетом его психо-физиологических особенностей и возможностей. В этой связи Т.И. Шамова подчеркивает: «Нельзя ориентироваться на конечный результат по заданным образцам, т. к. по отношению к развивающемуся ученику таких образцов быть не может. Тем более не возможно в этой связи задать конкретную траекторию движения к цели, которая в этих условиях сама непрерывно корректируется. Имеет смысл говорить не об устойчивости заданной извне траектории развития, а об устойчивости целесообразной направленности его развития. Характер развития определен самим учеником. Его активность выражается в двух направлениях: приспособление к внешним воздействиям и креативности, позволяющей субъекту на основе индивидуального опыта, своих возможностей находить выход из сложившейся ситуации и тем самым развивать личностный потенциал. При таком подходе знания и способы деятельности, усваиваемые ребенком, становятся средством развития личности и, следовательно, могут варьироваться в образовательном процессе» [103, с. 22] (выделено нами – Т.С.). Таким, образом, учет принципа направленности методической системы на обеспечение условий самореализации учащихся в процессе обучения с учетом их КС предполагает проектирование ситуаций выбора и реализации познавательных

возможностей учащегося. Проектирование таких учебных ситуаций направлено на развитие мотивационно-целевого компонента учебной деятельности, выступает в качестве важного методического условия реализации модели дифференцированного обучения учащихся.

Принцип обогащения познавательного опыта учащихся.

Субъектный опыт учащегося можно представить тремя элементами: а) когнитивный (познавательный) элемент, включающий различные элементы предметного знания; б) операционально-деятельностный элемент, фиксирующий способы и готовность ученика осуществлять различные виды деятельности (познавательную, репродуктивную, творческую исследовательскую, проектную и др.) и опыт их осуществления; в) ценностно-оценочный компонент, характеризующий личностные смыслы, ценности, установки учащегося. Все эти составляющие, как было показано при описании КС учащихся, взаимосвязаны. Структура субъектного опыта, зависящая от когнитивно-стилевых особенностей человека, определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархией. Функции КС в формировании и проявлении субъектного опыта состоят в том, что через призму когнитивно-стилевых особенностей воспринимается и перерабатывается информация, обеспечивая индивидуальное видение мира. В структуре субъектного опыта мы специально рассматриваем познавательный опыт. Так же было показано, что обогащение индивидуального опыта ученика в учебном процессе возможно путем расширения способов учебной деятельности. В соответствии с функциями КС (см. раздел 2.3.) выделяются три группы способов деятельности: способы учебной деятельности, связанные с процессами переработки учебной информации и организацией этих процессов; способы регуляции учебной деятельности (целеполагание, планирование деятельности, прогнозирование способов и средств деятельности, возможных затруднений, принятие решений); способы управления аффективными состояниями. Целенаправленное расширение способов деятельности ученика с учетом его КС (путем развития и совершенствование тех способов, которые типичны для ученика и соответствуют его когнитивно-стилевым особенностям и через освоение тех способов, которые для него не типичны) выступает основным условием реализации выделенного принципа. Далее оно конкретизируется более частными методическими условиями: проблематизация содержания учебного материала, совместного с учащимися целеполагания и планирования учебной деятельности, создание положительного эмоционального фона, постоянная рефлексия осуществляемой деятельности и ее результатов.

Обобщенным выражением выделенных методических условий, соответствующих принципу обогащения познавательного опыта учащихся в процессе обучения выступают специально разрабатываемые *ситуации развития*, учитывающие КС учащихся. Ситуация развития включает три вектора, которые отражают разные типы отношений:

- учителя, организующего усвоение учебного материала, и учащихся (учитель – учебный материал – ученик);
- учащихся между собой (ученик – другие ученики);
- рефлексия собственной деятельности и ее результатов (отношение к себе через внутреннюю позицию, мотивацию, самооценку, уровень притязаний, рефлексивные способности в контексте учебной деятельности).

Ситуация развития является точкой пересечения общей линии организации процесса фронтального обучения и обучения, учитывающего КС учащихся. Поскольку КС определяет особенности познавательных процессов, устойчиво проявляющиеся в различных учебных ситуациях, при решении учебных задач, то в процессе обучения следует учитывать как преимущества КС ученика, так и его ограничения. Отсюда можно сформулировать следующие *методические правила*: 1) изучение нового учебного материала следует организовывать с опорой на предпочитаемый учеником КС; 2) закрепление знаний и способов деятельности, освоенных на уроке следует осуществлять в незнакомом для ученика, наиболее трудном стиле познавательной деятельности; 3) контроль результатов обучения следует организовывать с опорой на предпочитаемый учеником КС.

Важным элементом содержания рассматриваемого принципа выступает признание ценности совместной деятельности, совместного опыта, ценности групповых взаимодействий, выступающих ресурсом обогащения субъектного опыта каждого учащегося, поскольку индивидуальные различия проявляются лишь во взаимодействии учащихся. В этой связи важным элементом ситуации развития и методическим условием реализации принципа обогащения познавательного опыта учащихся выступает *организация групповой деятельности учащихся*. Основанием для подбора учащихся в группы в данном случае выступают когнитивно-стилевые особенности учащихся: группы необходимо сформировать так, чтобы обеспечить проявление и развитие стиливых преимуществ ученика и компенсировать их ограничения. С учетом сформулированных выше методических правил будем считать, что на этапе усвоения нового учебного материала, когда преобладают процессы восприятия, переработки, осмысления и усвоения учебной информации, которые у представителей разных КС протекают по-разному, учащихся класса целесообразно

объединять в гомогенные группы (преобладает один КС). Для каждой группы учитель разрабатывает пакет учебных заданий. В каждом из них есть инвариантные задания, обеспечивающие достижение каждым учеником базового уровня, и вариативные задания. Их выполнение создает ситуацию развития для каждого ученика с учетом его когнитивно-стилевых особенностей. На этапах закрепления, проверки понимания, применения знаний и умений более целесообразным является создание гетерогенных групп. Общение учеников разных КС и учебных предпочтений (различий в способах кодирования и переработки информации, приемах решения учебных заданий, методах контроля) обеспечивает развитие тех качеств, которые необходимы для решения учебного задания определенного типа.

Реализация рассматриваемого принципа через ситуации развития предполагает изменение профессиональной позиции учителя с позиции информатора, контролирующего учителя на позиции организатора, координатора, помощника. Изучение опыта работы учителей показывает, что они предпочитают позицию субъекта управления деятельностью учащихся (чаще всего фронтально), в связи с чем ученик занимает позицию исполнителя. При взаимодействии, когда лидирующие функции остаются за учителем, ученик в основном работает репродуктивно, по алгоритмам, образцам. Рассматриваемый принцип предполагает создание необходимых условия для становления ученика как субъекта деятельности, что облегчает проявление его когнитивно-стилевых особенностей. Основной способ решения этой задачи состоит в стимулировании внутренних источников личностного развития через предоставление возможностей самовыражения. В связи с этим особое значение приобретает умение учителя выдвигать и решать совместно с учениками проблемные, творческие задачи, продуктивно перестраивать и расширять диапазон способов коммуникативной и познавательной деятельности. Следовательно, ситуация развития предполагает учет следующих характеристик учебной деятельности: а) взаимопереход внутренней и внешней активности ученика, что не возможно без проявления индивидуальной инициативы; б) цель индивидуальной учебной деятельности должна быть осознана учеником и соотнесена с ценностями и целями учебного процесса, что требует согласования личностных и коллективных действий участников учебного процесса.

Итак, погружение ученика в ситуацию развития нацелено на развитие операционально-деятельностного компонента учебной деятельности с учетом его КС. Представляя когнитивно-стилевые особенности учеников, т.е. учитывая наличную ситуацию развития и особенности учебного материала, учитель выстраивает учебный процесс, обращая внимание на систему

отношений ученика с учителем как организатора учебного процесса и носителя учебной информации, ученика с другими учениками и самим собой. Система отношений выстраивается так, чтобы нивелировать отставания в развитии, изменить его отношения, создать условия для следующего шага развития. Структуру ситуации развития на разных этапах процесса обучения отражает содержание таблицы 1.

Таблица 1

Система отношений в ситуации развития на разных этапах учебного процесса

Этапы обучения	Действия учителя	Цель действий	Действия учащегося	Цель действий
Изучение нового материала	Организует изучение нового учебного материала с учетом КС, организует учебные взаимодействия, стимулирует высказывания, оценки и анализ действий класса по решению познавательной задачи, осмыслению цели и способов деятельности	Формирование позиции ученика, создание ситуаций, в которых ученик сталкивается с самим собой как «не знающим и не умеющим»	Ученик ориентирован на сотрудничество с учителем и сверстниками в процессе изучения нового материала, освоения новых способов деятельности	Принимает и удерживает контекст познавательной задачи, осуществляет пошаговое планирование совместной деятельности, вступает в диалог с классом, в случае затруднений обращается к учителю

<p>Проверка понимания, закрепление, повторение</p>	<p>Оказывает помощь в поиске причин затруднений, включает ученика в формулирование учебной задачи и ее анализ. Разворачивает способы выполнения учебных действий</p>	<p>Стимулирует и поддерживает самостоятельную учебную активность ученика, создает условия для проявления инициативы со стороны каждого учащегося. Подчеркивает ценность самостоятельности и учебных инициатив учащихся</p>	<p>Ученик ориентирован на учебные взаимодействия, самостоятельно фиксирует свое незнание (неумение)</p>	<p>Обращается к сверстнику с целью согласования мнений, планирования и оценивания учебных действий, в случае затруднений обращается за помощью к учителю, обозначает свою учебную проблему</p>
<p>Применение знаний, тренинг, контроль результатов обучения</p>	<p>Оказывает конкретную помощь по запросу учащегося, организует учебную дискуссию</p>	<p>Поддерживает учебную самостоятельность учащегося, объяснение ценности самоопределения</p>	<p>Ученик ориентирован на самостоятельный поиск в учебной деятельности, определяет границы своих возможностей</p>	<p>Ставит учебную задачу с учетом возможностей самоизменения, оценивает и контролирует способ ее выполнения, аргументирует свою позицию, вступает в дискуссию, выражает отношение к излагаемой точке зрения</p>

В процессе обучения учитель осуществляет систему начальной, текущей и итоговой педагогической и психологической диагностики. Ведущая роль в отслеживании направления и динамики развития принадлежит учителю, который в процессе обучения определяет

существенные черты познавательной деятельности ученика, «схватывает» его образ как нечто целое. Характеристики учебной деятельности ученика фиксируются совместно с психологом в педагогической карте развития. Рассмотрим их содержание с учетом выделенных КС.

I. Учащиеся импульсивные полезависимые (И-П). *Когнитивно-стилевые особенности*: затрудняются выделить существенные детали, легче осваивают учебный материал, излагаемый дедуктивно; труднее происходит перенос знаний и умений; при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности заметно увеличивается количество ошибок, запоминание изученного происходит быстро, но не прочно. *Методические рекомендации к проведению учебных занятий*: необходимо сразу создать целостный образ изучаемого географического объекта или процесса, выделить его существенные, основополагающие характеристики; 2) преобладание объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов обучения, на этапе изучения нового материала; при проведении практических работ использовать различные виды инструктажа (вводный, текущий, заключительный, индивидуальный, фронтальный); 3) использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; требуют фиксированного времени выполнения контрольных заданий открытого типа; 4) преодолению полезависимости способствуют мини-сочинения на свободную тему, составление описаний объектов или процессов на основе использования нескольких источников информации: карта, текст, работа с документом; мозговые штурмы; 5) в учебных заданиях, особенно повышенной сложности, желательно предусмотреть сочетание слова и изображения, упражнения с использованием приемов индукции; все задания с фиксированным сроком выполнения; 6) предусмотреть обучению различным приемам запоминания изученного материала (выделение главного, связь с ранее изученным, смысловая группировка, выделение смысловых опор, соотнесение разного учебного материала по смыслу; полное и реконструктивное воспроизведение изученного, специальные задания, предполагающие полное, точное, в строго определенной последовательности, краткое, быстрое воспроизведение изученного); 7) специальные приемы работы с текстом учебника, с документами на этапе осмысления изученного: чтение с остановками, взаимоконтроль после чтения нужного текста. Прием чтения с остановками способствует освобождению от зависимости от контекста. Остановка делается на важном по смыслу пункте, который становится «точкой отсчета» для дальнейшего самостоятельного прогнозирования возможных направлений развития географических процессов и явлений. В практике обучения перечисленные приемы могут

дополняться новыми, вариативно комбинироваться на отдельных этапах учебного занятия и в их системе.

II. Учащиеся импульсивные полнезависимые (И-ПНЗ).

Когнитивно-стилевые особенности: восприятие аналитично, ориентировано на индуктивную логику изложения, способны выделять важные, существенные детали, но вследствие импульсивности допускают много ошибок; легче происходит перенос знаний и умений в известные и новые учебные ситуации, что позволяет эффективно применять самостоятельную работу; при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности заметно увеличивается количество ошибок. Методические рекомендации к проведению учебных занятий: 1) широко применяются поисковые, в том числе проблемные методы обучения, также индуктивные методы обучения; при этом необходима четкая организация учебной деятельности с использованием алгоритмов, типовых планов характеристик в качестве смысловых опор, разных видов инструктажа, но кратких по своей сути, систематический контроль, рефлексия выполненной деятельности и ее результатов; 2) систематическое применение вопросов и заданий, требующих глубокого осмысления, понимания изучаемых вопросов, концентрации внимания и воли; 3) использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; контроль в устной и письменной форме; все задания с фиксированным временем выполнения.

III. Учащиеся рефлексивные полнезависимые (Р-П).

Когнитивно-стилевые особенности: затрудняются или вовсе не умеют выделить существенные детали, признаки, дедуктивная и индуктивная логика изложения воспринимается равноценно; затрудняются в переносе знаний, но рефлексивность обеспечивает большую глубину понимания, осмысленность изучаемых вопросов; способны адекватно оценивать учебную ситуацию, запоминают учебный материал медленно и недостаточно прочно. Методические рекомендации к проведению учебных занятий: 1) важно сразу обрисовать суть, существенные признаки изучаемого объекта или явления, выделить основные моменты и связи между ними; 2) систематическое сочетание репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения, при этом в управлении учебной деятельности предпочтительнее руководство учителя; 3) предлагать задания, предполагающие любое количество и последовательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий, в том числе задания с выбором ответа; 4) задания контроля не ограничены по времени выполнения, а также задания открытого типа, обеспечивающие ученику возможность дать собственный развернутый ответ; 5) повторения с

целью закрепления знаний и умений, предполагающие преобразование учебной информации; б) составление словаря терминов.

IV. Учащиеся рефлексивные полнезависимые (Р-ПНЗ).

Когнитивно-стилевые особенности: восприятие аналитично, более адекватна логика индуктивного изложения; способны выделять существенные признаки, детали, дифференцировать их от несущественных, допуская при этом небольшое количество ошибок перенос знаний и умений в известные и новые учебные ситуации происходит без существенных затруднений; способны адекватно оценивать учебную ситуацию. Методические рекомендации к проведению учебных занятий: 1) необходимо предоставлять ученикам как можно больше свободы и самостоятельности, широко использовать проблемно-поисковые и индуктивные методы обучения; 2) предлагать вопросы и задания, предполагающие глубокое понимание, осмысление изученного, установление внутрипредметных связей по знаниям и способам деятельности, генерализация и выделение главного в изучаемом материале; 3) предлагать задания, предполагающие любое количество и последовательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий с неограниченным (насколько это возможно в учебной ситуации) сроком выполнения; 4) долгосрочные проекты, развернутые письменные задания; задания контроля не ограничены по времени выполнения, а также тестовые задачи закрытого типа с выбором правильного ответа.

Ситуации выбора учащихся и ситуации развития взаимно дополняют друг друга, обеспечивая направленное формирование и развитие мотивационно-целевого и операционально-деятельностного компонентов учебной деятельности.

Принцип положительной обратной связи. Нацеленность процесса обучения на конечные результаты, по всей видимости, никогда не потеряет своей значимости. Однако в рамках принципа положительной обратной связи, направленного на обеспечение эффективной организации обучения учащихся разных КС появляется возможность учесть каким образом достигаются конечные результаты обучения. Известно, что в практике обучения преобладает управление на основе отрицательной обратной связи, когда учитель оценивает успеваемость и дисциплинированность учащихся. Управляющее воздействие учителя основано на получении информации о том достигнут или не достигнут заданный результат обучения и оценивает, произошло ли рассогласование реального «продвижения» ученика с заданной траекторией, т.е. нормой обучения. В случае несовпадения полученного результата с поставленной целью учитель изменяет деятельность ученика. Принцип положительной обратной связи в оценке результатов учебной

деятельности означает, что сам ученик определяет переход из одного состояния обученности в другое. Положительная обратная связь обеспечивает сопоставление результата деятельности ученика с теми результатами, которые им были получены ранее, позволяет выявить изменения в состоянии конкретного ученика и оценить его развитие без сравнения его с другими учениками. В процессе обучения оценивается не только и не столько успеваемость, сколько успешность, личностные достижения ученика. Успешность ученика в обучении характеризуют следующие показатели: интерес ученика к учебному предмету; высокая оценка социальной и практической значимости знаний и методов географического и исторического познания действительности; оценка учеником роли общественно-научных дисциплин в планах на будущее; эмоциональный комфорт (дискомфорт) при предъявлении ученику нового знания или нового вида работы, при возникновении сомнений, затруднений; наличие (отсутствие) «ошибкобоязни» при высказывании собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения; потребность в осмыслении, использовании, конструктивном преобразовании собственного опыта учебной деятельности; потребность в обогащении, преодолении привычных шаблонов восприятия и воспроизведения учебного материала.

Одним из основных методических условий реализации выделенного принципа выступает конструирование системы учебных заданий разного уровня сложности, учитывающих КС учащихся. На тот факт, что стилям учения должны соответствовать не только предпочтительные для конкретных групп учащихся методы обучения, но и формы и методы контроля, впервые обратила внимание Б.Лу Ливер [35]. Учитывая корреляцию стиля учения и форм контроля, М.А. Холодная приходит к выводу о том, что при организации процедуры оценки уровня знаний и умений ученика (в более широком понимании – уровня его подготовленности по предмету или умственного развития) необходимо учитывать его персональный познавательный стиль и предоставить ученику возможность выбора наиболее подходящей формы контроля [94, с. 259]. Автор опровергает распространенное сегодня мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования) является объективной в силу своего единообразия. По мнению ученого такая позиция с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей учащихся. Ибо при этом создаются преимущества для учащихся с определенным складом ума и соответственно неблагоприятные условия для учащихся с иными, не предусмотренным данной «единой» формой контроля,

познавательными стилями [94, с. 259-260]. Возможные варианты корреляции типа задания и стилевых особенностей учащихся, выделенные нами, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соответствие учебных заданий когнитивным стилям учащихся

Тип заданий	Когнитивные стили учащихся			
	Импульсивные полезависимые	Рефлексивны е полезависим ые	Импульсивн ые полenezависи мые	Рефлексивн ые полenezавис имые
Задания на воспроизведение, понимание и применение усвоенного учебного материала	+++	+++	++	+
Задания на проведение анализа с последующими выводами	++ /под руководством учителя	+++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	++ /учитель- консультант
Задания на поиск и раскрытие причинно – следственных связей	+ /под руководством учителя	++ /частичная помощь учителя	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель- консультант
Задания по выявлению размещения географических объектов и явлений.	+ /под руководством учителя	++ /частичная помощь учителя	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель- консультант
Задания на группировку связей по их генезису	+ /по заданным признакам	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель- консультант
Задания на группировку объектов.	+ /по заданным признакам	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель- консультант
Задания на прогнозирование и моделирование ситуации	-	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель- консультант

Условные обозначения:

+ выполнение заданий по усмотрению учителя

++ частичное выполнение заданий

+++ систематическое выполнение заданий

/ степень самостоятельности при выполнении заданий

Учет КС учащихся при разработке учебных заданий заметно расширяет спектр учебных заданий и возможности их выбора для отдельных учеников, групп учащихся с однородными или близкими КС. Поэтому выделенное методическое условие обеспечивает достижение мобильности, вариативности методического обеспечения учебного процесса, способствует усилению его развивающего эффекта. Реализации принципа положительной обратной связи также способствуют методические условия, отражающие следующие элементы технологии уровневой дифференциации обучения (по В.В. Фирсову):

- полнота проверки обязательного уровня подготовки;
 - открытость образцов проверочных заданий обязательного уровня;
 - оценка методом сложения (общий зачет = сумма частных зачетов);
 - двоичность в системе обязательного уровня (зачет-незачет);
 - повышенные оценки за достижение сверх базового уровня;
 - «закрытие» пробелов (досдача, а не передача);
 - возможность “дробных” зачетов;
 - аккумулятивность итоговой оценки (годовая оценка вытекает из всех полученных).
- Зачеты проводятся в учебное время, предусматривается резерв времени для доработки;
 - возможна помощь учителя во время зачета;
 - учащимся даются “ключи” к проверочным заданиям;
 - на каждого ведется лист учета и контроля.

Перечисленные методические условия обеспечивают альтернативную традиционному способу оценки «вычитанием «оценку методом сложения». Основу такой оценки составляет минимальный уровень подготовки по предмету, достижение которого требуется в обязательном порядке от каждого учащегося. Критерии более высоких уровней учебных достижений строятся на базе учета того, что достигнуто сверх базового уровня, и системы зачетов. Контроль знаний в рамках принципа положительной обратной связи направлен на учет и развитие оценочно-результативного компонента учебной деятельности.

Рассмотрим конкретные задания по истории для учащихся с разными познавательными стратегиями.

Задания для полнезависимых учащихся.

1. Тестовые задания четырёх видов - а) соотнесение (даты - события, имена – вид деятельности...); б) группировка (на основе рисунка сгруппировать приспособления, необходимые для производства риса, шёлка,

бумаги); в) выбор (вопрос, варианты ответов – выбрать правильный); г) установление последовательности (последовательность в списке событий).

2. Задания на работу с текстом –

а) дописать текст: Основными чертами барщинного хозяйства являются...; Р-ПЗ, И-ПЗ

б) прочитать текст и ответить на вопросы к нему:

Тема: «Реформация и крестьянская война в Германии»

А главное – в церквях идёт

Продажа индульгенций бойко.

Вот что и есть овечья дойка.

Толпа церковников жадна,

Привыкнув грабить издавна,

Живя бессовестным обманом,

Церковник ловко лжёт мирянам:

За мощи выдавая зуб быка,

Он им притронется слегка

К больному – и дань сберёт...

Страдает от попов народ,

Не перечеть ему невзгод:

Зимой и летом гнёт он спину,

Чтоб отдавать им десятину.

(Ганс Сакс. XVI в.)

Вопросы: какие источники доходов церкви перечислены в этом отрывке? Почему католическая церковь в Германии продолжала пользоваться большой властью? О каких настроениях народа свидетельствует это стихотворение?

Полнезависимые учащиеся

в) вставьте в текст пропущенные имена и даты: Р-ПЗ, И-ПЗ

«После смерти в _____ году царя _____ новым царём стал его 10-летний брат _____. Однако оставался ещё один средний брат – слабоумный _____. После восстания стрельцов бояре вынуждены были провозгласить царями обоих братьев, но фактически власть оказалась в руках их сестры царевны _____. Лишь в _____ году _____ сверг _____ и стал править самостоятельно. До своей смерти в _____ году его соправителем формально считался брат _____.

г) составьте логические пары: (из приведённого списка составьте пары причина – следствие; одно явление может быть в одном случае причиной, в другом – следствие):

Отсутствие регулярной армии, отставание России от передовых европейских стран, затруднённая торговля и культурного обмена между Россией и другими странами, отсутствие выхода к морю, слабое развитие промышленности.

Причина	Следствие
---------	-----------

д) вычеркните (события, имена...), выпадающие из общей логики:

Введение рекрутских наборов, строительство города в устье Невы, разработка военных и морских уставов, заключение мирного договора с Турцией, подготовка кадров для армии и флота, перенос мощей Александра в Петербург.

3. Графические задания – включают в себя рисунки, контурные карты, схемы, модели... Выполняются на уроке (дома) при помощи текста учебника, атласа, иллюстраций...: а) определите по карте; б) нанесите на контурную карту...; в) составьте схему государственного управления.

4. Систематизация материала в таблицы.

5. Разгадывание кроссвордов.

6. Объяснение происхождения пословиц и крылатых выражений.

Таким образом, модель дифференцированного обучения, реализующая идеи внутренняя уровневая дифференциация, предполагает овладение всеми учащимися уровня обязательной подготовки, т.е. достижение ими планируемых результатов обучения, определяемых требованиями ГОС. Это положение составило краевое условие разработки модели. В системе выделенных для построения модели принципов и вытекающих из них методических условий организации процесса дифференцированного обучения учитываются такие основные элементы структуры учебной деятельности как *мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, оценочно-результативный с опорой на особенности их когнитивно-стилевых проявлений*. Модель показывает возможность использования широкого спектра различных методов, средств, приемов обучения, возможность их вариативного сочетания для каждого учащегося в соответствии с целями обучения (вариативность тем для изучения, дифференциация учебных заданий, выбор различных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя и т.д.). Это позволяет каждому ученику определить собственную стратегию обучения, свой познавательный маршрут в зависимости от индивидуальных особенностей. При этом учет КС не сводится к обучению в предпочитаемом учеником стиле, так как в этом случае для ученика резко ограничивается возможность развития, расширения способов деятельности. Он оказывается ограниченным собственными индивидуальными особенностями. КС

необходимо рассматривать как «стартовую площадку» для индивидуального развития учащегося в обучении, которую нельзя игнорировать, но следует обогащать, расширять и наращивать.

Итак, основная развивающая задача обучения общественно-научным дисциплинам с учетом КС учащихся заключается в изменении и обогащении профиля и уровня их стилевых проявлений. Решая ее, учителю необходимо не только создавать комфортную, бесконфликтную учебную среду для учеников разных КС, но и расширять репертуар способов освоения информации, повышать их адаптацию не только к ситуации обучения, но и к различным, часто противоречивым ситуациям жизнедеятельности. Особого внимания требуют ученики так называемых «групп риска», поскольку у них возникают проблемы, связанные с достижением требований ФГОС к результатам образования. Для них типично существование стилевых конфликтов: ученик – учебный материал; учитель – ученик; ученик – другие ученики. К ним относятся, прежде всего, И-ПЗ, отчасти Р-ПЗ учащиеся, а также учащиеся, КС которых не совпадает с усредненным стилем класса.

Вопросы, требующие обсуждения:

- Объясните, почему когнитивно-стилевой подход считается одним из инновационных направлений дифференцированного обучения учащихся в условиях продуктивно-развивающей модели.
- Укажите основные принципы обучения, направленные на осуществление идей дифференциации в практике обучения учащихся общественно-научным дисциплинам.
- Приведите подробную характеристику одного из принципов и на основе его установок разработайте фрагмент урока с целью закрепления и проверки понимания знаний, освоенных учащимися на уроке.
- Составьте сравнительную характеристику учащихся разных когнитивных стилей. Результаты исследования представьте в виде таблицы.
- Оцените, учащиеся какого когнитивного стиля более всего нуждаются в методической и психологической помощи и поддержке во время урока. Для подтверждения своих оценок сформулируйте 3-4 аргумента.
- Учитывая структуру субъектного опыта учащихся, объясните, в чем состоит основной механизм его обогащения и развития средствами школьной дисциплин: история, география, обществознание.

Исследуем, аргументируем, принимаем решение

- Разработайте систему учебных заданий для итогового контроля по теме (учебную тему и курс выберите самостоятельно по желанию). При

разработке системы учебных заданий необходимо учитывать следующие условия:

1) задания должны соответствовать идеям дифференцированного обучения учащихся с учетом их когнитивно-стилевых особенностей;

2) быть дифференцированными по уровню сложности и нацеленными на проверку базового и продвинутого уровней географического образования учащихся;

3) 30% заданий должны быть ориентированы на работу с исторической /географической картой; 30% - на работу с письменной информацией, в том числе знаково-символического характера; 20% - на комплексное применение различных средств обучения, в том числе школьного учебника; необходимо предусмотреть также индивидуальное и групповое выполнение заданий учащимися;

3) в классе преобладают импульсивные полнезависимые учащиеся (примерно 70 %);

4) остальные учащиеся в учебной деятельности проявляют признаки рефлексивного полнезависимого типа.

- Продумайте методику применения разработанных Вами учебных заданий с учетом основных этапов урока итогового контроля.

- Сформулируйте основные критерии оценивания учащихся разных групп с учетом их когнитивно-стилевых особенностей.

- Предположите, какие затруднения при проектировании урока могут возникнуть у учителя.

- Проведите небольшое самообследование, ответив на следующие вопросы:

1) понравилось ли вам выполнять предложенное задание;

2) какие новые знания вы освоили при его выполнении;

3) какие чувства у вас возникли при выполнении задания;

4) укажите моменты, которые вызвали у вас затруднения.

Образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно.

Р. Киплинг

2. Планирование системы уроков по курсу «География России» с учетом индивидуальных познавательных стратегий учащихся

Планирование и реализация системы учебных занятий включает несколько этапов, которые отражает технологическая карта (рис 3).

1 этап	Анализ учебного содержания курса, выделение дидактических единиц и составление перечня конкретных результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС к результатам образования
2 этап	Анализ содержания учебной темы, уточнение содержания дидактических единиц, составления перечня результатов обучения для каждой дидактической единицы
3 этап	Разработка диагностических заданий в рамках каждой дидактической единицы (базовый уровень)
4 этап	Диагностика индивидуальных особенностей учащихся (уровень учебных возможностей, когнитивно-стилевые особенности)
5 этап	Составление временных типологических групп учащихся на основании ориентировочной диагностики наличного уровня развития когнитивно-стилевых особенностей учащихся
6 этап	Проектирование учебного процесса в соответствии с когнитивно-стилевыми особенностями учащихся и уровневой характеристикой результатов обучения
7 этап	Реализация проекта дифференцированного обучения
8 этап	Текущая педагогическая диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации проекта учебного занятия, оценка полноты усвоения учебного материала базового уровня каждым учащимся. Анализ динамики развития учащихся
9 этап	Коррекционная работа с учащимися, не достигшего полного усвоения заданного учебного материала (дополнительное объяснение учителя, работа в малых группах, выполнение деятельности при помощи сильных учеников)
10 этап	Проведение итогового диагностического теста, анализ результатов, рефлексия, определение предложений по проектированию следующего учебного занятия

Рис. 3. Технологическая карта деятельности учителя для реализации модели обучения учащихся разных познавательных стратегий

Подробнее рассмотрим 1-3 этапы проектирования системы уроков, предусматривающие выделение дидактических единиц в курсе «География России». При выделении дидактических единиц, соответствующих основным темам курса, особое внимание обращается на рациональное сочетание уроков разных типов (примерно 30% занимают уроки изучения нового материала,

24% - закрепления, обобщения и систематизации знаний и способов деятельности, 30% - комбинированные). Это условие способствует организации рационального освоения учащимися географического содержания на базовом, повышенном и высоком уровнях (Приложение 1).

Далее содержание каждой дидактической единицы конкретизируется с учетом требований ФГОС и описанием планируемых результатов обучения, которые выполняют прогностическую функцию педагогической диагностики. Объектом планирования выступает учебное содержание.

Предметом выступают требования к уровню образования учащегося. Выделим уровни описания требований к действиям учащихся, представленные в стандарте географического образования учащихся.

I уровень – осведомительный, включает требования «называть и показывать», «определять измерять», «описывать, фиксировать». Уровень фиксирует подготовку по предмету, которая означает, что ученик способен узнавать, воспроизводить репродуктивно минимум необходимых знаний, знает алгоритмы осуществления учебной деятельности.

II уровень – аналитико-синтетический, включает требования «объяснять», «осуществлять анализ-обобщение», «устанавливать причинно-следственные связи». Уровень фиксирует подготовку по предмету, на основе которой ученик ясно понимает и правильно осмысливает изучаемое, выполняет действия с четко обозначенными правилами, применяет знания на основе обобщенных правил, алгоритмов, предписаний.

III уровень – преобразовательный, включает требования «моделировать», «прогнозировать», означает способность ученика обобщать знания и умения, переносить их в новые условия, мобилизовать знания и умения для поиска решения проблемных ситуаций. Результаты конкретизации отражает таблица 8.

Дидактическая единица	Требования к метапредметным и предметным результатам образования (ФГОС)	Тип учебных заданий	
№1. Общая характеристика хозяйства	<p>Называть (показывать) определение понятий «хозяйство», «отрасль хозяйства», «предприятие» (учреждение), «межотраслевой комплекс», «тяжелая промышленность», «легкая и пищевая промышленность»; _____ особенности секторов экономики</p> <p>основные промышленные и сельскохозяйственные районы</p> <p><u>Определять:</u> по картам и статистическим материалам специализацию района</p>	1. Задания на узнавание и воспроизведение учебного материала	<p>1. Дай определение хозяйства», «строительству хозяйства», «строительству хозяйства».</p> <p>2. Чем характеризуется строительство?</p> <p>3. Закончите фразу:</p>
		2. Задания на определение и измерение каких – либо данных	<p>1. По табл. 4, с.31</p> <ul style="list-style-type: none"> • ведущие отрасли • какие отрасли
		3. Задания на описание и фиксацию усвоенного учебного материала	<p>1. Раскройте содержание труда», выделите</p> <p>2. Опишите отрасли</p>
		4. Задания на аналитико-синтетическую деятельность:	<p>Вы беседуйте с Д</p> <p>добывать сырье</p> <p>снятым молоком</p> <p>мало ценящий. С</p> <p>доставляемыми с</p> <p>на это скажете?</p>
		а) задания на проведение анализа с последующими выводами.	<p>Почему в современной экономике получение прибыли – управление?</p>
б) задания на поиск и раскрытие причинно – следственных связей.	<p>Выделите на карте сельскохозяйственные районы по расположению их</p>		
в) задания по выявлению размещения географических объектов и явлений.	<p>1. В хозяйстве строится третичный сектор такого деления.</p> <p>2. Сравните содержание XIX-начало XX в. установите черты выявленные различия</p>		
		г) задания на группировку связей по их генезису.	<p>1. Попробуйте</p>
д) задания на			

<p>№2</p> <p>Сельское хозяйство о. АПК.</p>	<p><u>Моделировать</u> ситуацию создания нового экономического района</p> <p><u>Называть (показывать)</u> : состав АПК; основные районы размещения зерновых и технических культур; главные районы животноводства; районы развития пищевой и легкой промышленности</p> <p><u>Определять</u>: по картам и статистическим материалам особенности зональной специализации сельского хозяйства</p> <p><u>Описывать</u>: особенности сельского хозяйства страны, особенности АПК России</p>	<p>группировку объектов.</p>	<p>Екатеринбурга по классификаций в выявления проблем</p> <p>2. С какими современными названия отдель</p>
		<p>е) задания на узнавание объектов, явлений по признакам</p>	<p>Определите, о чем</p> <p>1. совокупность</p> <p>2. результат инте</p> <p>3. сложные сочет</p> <p>общей целью разв</p>
		<p>5. Задания на оценивание, прогнозирование, моделирование географических ситуаций и явлений.</p> <p>1. Задания на узнавание и воспроизведение усвоенного учебного материала</p>	<p>Специалисты сч</p> <p>структура хозяйс</p> <p>структура обостре</p> <p>проблемы. Как и</p> <p>Предложите свои</p> <p>1. Назовите основ</p> <p>АПК.</p> <p>2. Какие факторы</p> <p>промышленности</p> <p>3. Назовите техн</p> <p>4. Назовите 3 зве</p> <p>5. Какие зерновы</p> <p>свердловской об.</p> <p>6. В какой из пер</p> <p>территории наиб</p> <p>1) Читинская 2)</p> <p>1. По рис.12,13 в</p> <p>районы размеще</p> <p>2. Пользуясь кар</p> <p>определите цент</p> <p>азотных, калийн</p>
<p>2. Задания на определение и измерение каких – либо данных в учебном материале</p>	<p>1. По рис.12,13 в районы размеще</p> <p>2. Пользуясь кар определите цент</p> <p>азотных, калийн</p>		

Объяснять: значение АПК для России; размещение отдельных отраслей растениеводства и животноводства, пищевой и легкой промышленности с учетом различных факторов; сущность и пути решения экономических и социальных проблем, связанных с АПК.

3. Задания на описание и фиксацию усвоенного учебного материала

4. Задание на аналитико-синтетическую деятельность:

а) задания на проведение анализа с последующими выводами.

б) задания на поиск и раскрытие причинно – следственных связей.

Опишите легкую

1. Изучите диаграмму. Сделайте вывод.

2. Изучите диаграмму культур во всех регионах. вывод.

3. Проанализируйте

- «Доля сельского хозяйства в ВРП» по карте. вывод.

- «Доля пищевой промышленности в объеме промышленной продукции». «Пищевая промышленность».

- Сопоставьте данные. различия в развитии.

4. Найдите и опишите

В таежной зоне Кавказа преобладает молочно-мясное скотоводство. выращиваются люцерна, клевер, пшеница, рожь, ячмень – рис. Преобладают пашни в с/х угодьях. использование земель.

1. С какими причинами связаны эти земель?

2. Многие предприятия издавна возникли. его можно объяснить.

3. Сравните. Средний урожай 15,6 центнеров с гектара; в США – 58,6 центнеров с гектара. этот факт. Чем его можно объяснить?

в) задания по выявлению размещения географических объектов и явлений.

1. Используя карту хозяйства зоны тшироколиственных пустынь. Результаты

Природная зона

2. На карту России значками изображайте животных. Объясните

3. Проанализируйте на рис.12,13 в учебнике выводы.

	<p>г) задания на группировку связей по их генезису.</p> <p>д) задания на группировку объектов.</p> <p>е) задания на узнавание объектов, явлений по признакам</p> <p><u>Прогнозировать</u>: тенденции развития отдельных отраслей комплекса;</p>	<p>г) задания на группировку связей по их генезису.</p> <p>д) задания на группировку объектов.</p> <p>е) задания на узнавание объектов, явлений по признакам</p> <p>5. Задания на:</p> <p>а) моделирование географических ситуаций и явлений.</p> <p>б) прогнозирование географических объектов.</p>	<p>Сравните сельское хозяйство Западной Сибири самостоятельно. Объяснить?</p> <p>Установите соотношение С/х культура</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подсолнечник • Лен-долгунец • Яровая пшеница • Рис <p>1. В каком из регионов молочно-продуктивное свиноводство свекла и подсолнечника? Пензенская, Астраханская, Дагестан, Вологодская</p> <p>2. Это одно из древнейших в качестве сырья для промышленности тропический пояс. Обособленный ареал в Аргентине. В России в зоне. Восточная граница проходит примерно по параллели 40° с.ш. разновидности к...</p> <p>1. Важнейшей проблемой «возвращение хозяйства достигнуть? Какими путями?</p> <p>2. Проблема «Остановился» которой вели еще в этом споре стороны хозяйства был Н.С. Хрущев экономически отставал свою точку зрения признать, что провал почти всегда имел место. Как сегодня должно быть?</p> <p>3. Может ли Россия решить проблемы развития питания и есть ли проблемы развития</p>
--	---	--	--

Предложите ваше
решения.

Конкретизируем содержание дидактических единиц путем описания отдельных уроков разных типов (по дидактической цели). **Урок изучения нового материала по теме «Хозяйство России. Структура хозяйства»** имеет большое значение для формирования учебной мотивации, что достигается путем образного представления содержания учебной темы, объяснением стратегии и тактики ее изучения. Планируемые результаты обучения (в предметно-информационной составляющей обученности) представим в виде требований базового и повышенного уровней в таблице 9.

Таблица 9

Предметные результаты образования

Требования к предметным результатам образования	уровень
<i>называть и показывать:</i> содержание понятий «хозяйство», «отрасль», «межотраслевой комплекс» <i>описывать:</i> особенности отраслевой структуры хозяйства России	I уровень
<i>объяснять:</i> изменения в отраслевой структуре хозяйства на основе карт атласа и статистических показателей	II уровень
<i>оценивать и прогнозировать</i> изменения в характере трудовых ресурсов по мере изменения отраслевой структуры хозяйства	III уровень

Метапредметные результаты образования направлены на развитие коммуникативных умений учащихся: И-ПЗ учащиеся осваивают умение планировать совместную деятельность в группе, записывают план совместной работы. Р-ПЗ ученики осваивают умение участвовать в диалоге при планировании предстоящей работы, они также записывают план совместной работы. И-ПНЗ и Р-ПНЗ учащиеся осваивают умение контролировать ход совместной работы, участвуют в диалоге, корректируют предложения импульсивных учащихся.

Средства обучения: География России: учеб. [11, 12, с. 10-13, §1, рис.1-2].

Особенности организации учебной деятельности с учетом КС учащихся. В начале урока учитель объявляет тему урока. Затем ПЗ учащимся выдается карта урока, где сформулированы планируемые результаты обучения с указанием верхней и нижней границ усвоения учебного материала.

I уровень - знаю, могу дать определение понятий «хозяйство», «отрасль», «географическое разделение труда», «межотраслевой комплекс». Могу описать особенности отраслевой структуры хозяйства России.

II уровень - могу объяснить, какие изменения происходят в отраслевой структуре хозяйства, используя карты атласа и статистические показатели.

III уровень - могу оценить изменения, происходящие в характере трудовых ресурсов по мере изменения отраслевой структуры хозяйства.

ПЗ-ученикам обеих групп (И-Р) предлагается внимательно прочитать цели, указывающие планируемые результаты обучения, и самостоятельно определить тот уровень, который они смогут достигнуть в ходе учебного занятия (ситуация выбора). ПНЗ (И-Р) учащиеся самостоятельно или работая в парах, определяют цель урока. Учитель при этом выступает в роли консультанта.

На этапе изучения нового материала, который организуется на основе метода объяснения и фронтальной репродуктивной беседы, учитель раскрывает содержание основных понятий урока (этап введения понятия и раскрытия его существенных признаков) «хозяйство», «отрасль», «географическое разделение труда», «межотраслевой комплекс». Иллюстративной поддержкой является компьютерная презентация, отражающая основные положения объяснения учителя. Далее учитель создает проблемную ситуацию, представляя ее в виде серии рисунков, «Функциональная структура экономики России» (на примере районов России). Рисунок важен для ПЗ учащихся, поскольку им необходимо опора на изучаемый контекст. Учитель задает вопрос всему классу, что их удивило на рисунке? Какой вопрос они хотели бы задать? Сначала выслушивается мнение импульсивных учащихся. Затем учитель спрашивает рефлексивных учащихся, согласны ли они с вопросом? Уточненный (дополненный) вопрос записывается на доске. Например: почему функциональная структура экономики разных районов России различается?

Для совместного дополнения плана изучаемой темы учитель вновь обращается к классу с вопросом, что необходимо знать, чтобы ответить на поставленный вопрос? Учащиеся работают в гомогенных группах в течение 7 минут.

И-ПЗ и Р-ПЗ учащиеся с опорой на текст учебника и схему, отражающую функциональную структуру страны (см. рис. 22, А в [51]) под руководством учителя отвечают на вопросы (прием индукция):

- Сопоставьте рисунок в учебнике с первой (Центральная Россия) пирамидой. Что обозначает каждый кирпичик в пирамиде?

- Что обозначают стрелки идущие от основания и от вершины пирамиды? Какой вывод можно сделать?

- Можно ли определить по рисунку какая отрасль (межотраслевой комплекс) будет ведущей в Центральной России, на Урале, Европейском Севере, Дальнем Востоке? Как это сделать?

- Как вы думаете, почему на рисунках представлено несколько районов?

И-ПНЗ учащиеся с опорой на текст учебника и схему, отражающую функциональную структуру страны самостоятельно отвечают на вопросы, приведенные выше. Р-ПНЗ учащиеся самостоятельно отбирают средства обучения для ответа на поставленную задачу. Формулируют вопросы, необходимые для изучения темы. После групповой работы учитель организует фронтальную беседу, в результате совместного обсуждения план записывает на доске.

С целью первоначального осмысления и закрепления нового учебного материала, а также закрепления и отработки способов учебной деятельности, типичных для ученика конкретного КС, учитель предлагает каждому ученику пакет учебных заданий, который включает задания обязательные для выполнения и вариативные задания, учитывающие когнитивно-стилевые особенности учащихся.

Задания инвариантного блока.

- Сформулируйте определение понятий «хозяйство», «отрасль», «межотраслевой комплекс».

- Приведите примеры отраслей хозяйства.

- Укажите, по какому признаку отрасли промышленности объединяются в две группы (тяжелая и легкая промышленность)? Приведите примеры отраслей.

- Составьте характеристику каждого сектора хозяйства.

- Почему в современный период приоритетное развитие в экономике получают сфера обслуживания, наука, финансы, управление?

Задания вариативного блока.

1. Для И-ПЗ учащихся: на пирамиде отразите названия *трех отраслевых секторов* хозяйства. Двигайтесь *снизу* (изъятие ресурсов из природы) *вверх*. Составьте характеристику каждого сектора хозяйства.

- Для Р-ПЗ учащихся:
Составьте схему «Отрасли промышленности»

Тяжелая промышленность, Легкая и промышленность,
выпускает выпускают

Какие 3 сектора хозяйства характеризуют мировую экономику? Составьте характеристику каждого сектора.

- Для И-ПНЗ учащихся: составьте схему «классификация отраслей промышленности». Определите, какие отраслевые изменения происходят в хозяйствах стран на разных этапах их исторического развития.

- Для Р-ПНЗ учащихся:
- сформулируйте, что вы узнали нового на уроке?
- проведите классификацию предприятий города Екатеринбурга по отраслям хозяйства, по секторам. Укажите, какая из этих классификаций наиболее подходит для: изучения отраслей и секторов хозяйства, выявления проблем их дальнейшего развития, для прогнозирования развития хозяйства?

- специалисты считают, что во многих регионах России структура хозяйства носит затратный характер. Подобная структура обостряет экологические, экономические и другие проблемы. Как изменить затратный характер развития? Предложите свои проекты на примере региона.

И учащимся регламентируется время выполнения заданий. ПЗ учащимся обращается внимание на формулировки ключевых действий, для этого они подчеркиваются или выделяются жирным шрифтом.

С целью освоения новых способов учебной деятельности формируются гетерогенные группы: Р-ПНЗ + И-ПНЗ; И-ПЗ + Р-ПНЗ; И-ПНЗ + Р-ПЗ. Рефлексивный ученик в такой группе стабилизирует работу импульсивного учащегося, ограничивает принятие быстрых решений, анализирует и оценивает полученные результаты. Всем группам предлагается выполнить следующее задание: объясните, влияют ли изменения в структуре хозяйства на трудовые ресурсы страны? Как вы думаете, какие требования выдвигаются к трудовым ресурсам по мере развития хозяйства?

Участие в группе учеников разных КС позволяет развивать качества, необходимые для решения учебных задач на интеграцию аналитико-синтетической и оценочной деятельности.

Основным методом формирования у учащихся предметных умений является практическая работа. Обучающие практические работы проводятся, как правило, на этапе изучения нового материала. Итоговые практические работы проводятся на этапе закрепления, обобщения, систематизации, контроля знаний и умений по итогам изучения темы. При организации практических работ мы ориентируемся на затруднения ученика, вызываемые его когнитивно-стилевыми особенностями. Приведем *пример обучающей практической работы по теме «Характеристика нефтяной промышленности России»*, которая проводится на уроке изучения нового материала. Дидактическая единица № 4.

Планируемые результаты обучения. Требования к результатам образования:

I уровень: *называть и показывать* главные нефтяные бассейны России, основные нефтепроводы и центры переработки нефти; *определять:* по картам и статистическим материалам место и роль нефтяной промышленности в составе хозяйства России; *описывать:* особенности размещения основных нефтяных бассейнов России, технико-технологические и географические особенности нефтяной промышленности

II уровень: *объяснять:* роль нефтяной промышленности в хозяйстве России, факторы размещения нефтяной промышленности, причины возникновения и способы решения экологических проблем, связанных с данной сферой производства;

III уровень: *оценивать* тенденции развития нефтяной промышленности; *прогнозировать* экономические и экологические последствия высокой концентрации нефтяной промышленности на отдельных территориях страны.

Метепредметные результаты образования направлены на развитие информационных умений учащихся, а именно умение работать с различными источниками информации, умение планировать собственную деятельность: И-ПЗ - учащиеся выполняют задания на основе алгоритма, предложенного учителем, самостоятельно отбирают необходимые для работы источники информации. Все задания и выводы детально обсуждают с учителем. Р-ПЗ - учащиеся выполняют задания базового уровня и более высокого уровня сложности, учатся самостоятельно извлекать необходимую информацию из

карт атласа и статистических материалов. При этом учитель организует пошаговое обсуждение результатов. И-ПНЗ-учащиеся формируют умение самостоятельно определять необходимые средства обучения, получать необходимую информацию из карт атласа и статистических материалов. Р-ПНЗ-учащиеся формируют умение самостоятельно планировать предстоящую деятельность в соответствии с общей ориентировочной схемой: объект исследования – цель исследования – информационная база данных – выработка решения – получение результата – анализ и оценка результата в соответствии с поставленной целью.

Средства обучения: География России: [11, 12]

Время выполнения практической работы: 30 минут.

Особенности организации учебной деятельности с учетом КС учащихся. Ключевым понятием содержания практической работы выступает понятие «нефтяная промышленность страны». Ему соответствует умение составлять характеристику отрасли (нефтяная промышленность) по типовому плану. Проведение практической работы организуется на основе инструктивной карты, которая составляется для выделенных выше четырех групп учащихся и включает инвариантную и вариативную части. Целесообразно планировать работу гомогенных групп учащихся. Инвариантную часть составляет пять учебных заданий, состав и последовательность которых соответствуют типовому плану характеристики отрасли. Их выполнение позволяет каждому ученику достичь требований минимального уровня подготовки. Вариативная часть ориентирована на когнитивно-стилевые особенности учащихся. Следовательно, выполнение заданий инвариантной части предполагает отработку, закрепление тех способов учебной деятельности, которые типичны для ученика с учетом его КС. Вариативная часть заданий предполагает формирование и освоение учеником новых для него способов учебной деятельности.

Проведение практической работы отличается и стилем руководства учителя. Для И-учащихся (как ПЗ, так и ПНЗ) проводится полный, подробный инструктаж. Во время инструктажа учитель знакомит учащихся с целью и содержанием предстоящей работы, детально анализирует инструктивную карту; объясняет структуру и последовательность основных этапов выполнения предстоящей работы; разъясняет и показывает способы выполнения отдельных действий; предупреждает учащихся о возможных ошибках, т.е. что задает ученикам ориентировочную основу предстоящей деятельности. Во время проведения практической работы учитель проводит

текущий инструктаж (особенно для ПЗ-учащихся), наблюдает за правильностью выполнения заданий отдельными учениками, для предотвращения ошибок переходит к беседе. Тем самым ученик осваивает не типичный для него способ учебной работы, состоящий в планировании предстоящей деятельности, определении ее результатов. Необходимо учитывать также, что И-учащиеся работают эффективнее, если учитель использует ситуацию выбора учениками средств обучения с последующим инструктажем со стороны учителя того, какой текст в учебнике и карты атласа следует применять при выполнении практической работы. Выводы тщательно обсуждаются и записываются учениками в тетрадь со слов учителя; ключевые слова, основные идеи также специально обсуждаются, выделяются в тексте подчеркиванием или специальными символами. В дальнейшем учебные задания для контроля и закрепления выполняются письменно, предполагают фиксированный срок выполнения.

Для Р-учащихся вводный инструктаж проводится кратко, направлен на формирование общей целевой установки предстоящей деятельности, актуализации основных действий. Текущий инструктаж может отсутствовать. Часть заданий выполняется устно, в том числе составление характеристики нефтяной промышленности. Для ПЗ-учеников выполнение заданий сопровождается анализом выполненных действий, хода рассуждений. В обучении увеличивается доля самостоятельной работы учащихся, в том числе проблемно-поискового, исследовательского характера. Выводы учащиеся формулируют самостоятельно. Приведенная ниже таблица 10 играет роль матрицы при определении характера заданий для учащихся разных КС.

Таблица 3

Вариант сочетания учебных заданий в гомогенной группе учащихся по признаку КС

№ задания практической работы	И-ПЗ	Р-ПЗ	И-ПНЗ	Р-ПНЗ
№ 1	++	++	+	+
№ 2	++	++	+	+
№ 3	++	++	++	+
№ 4	+	+	++	++
№ 5	+	+	++	++

№ 6	+	+	+	++
доп. задания	-	+	+	++

++ ключевая роль + дополнительная, второстепенная роль

Примеры инструктивных карт.

Инструктивная карта практической работы «Характеристика нефтяной промышленности России» для РПЗ-учащихся.

1. Цель работы: составить характеристику нефтяной промышленности России.

2. Для выполнения работы Вам потребуется следующие источники географической информации: [11, с.21, 12, § 8]

3. Ход выполнения работы:

1). Запишите в тетради дату и тему практической работы.

2). Ориентируясь на цель работы, составьте письменно план характеристики нефтяной промышленности. Составить план вам помогут ответы на следующие вопросы: а) каково значение нефтяной промышленности? б) перечислите основные современные районы добычи нефти и их особенности; в) назовите основные районы переработки нефти; г) укажите, какие существуют способы и пути транспортировки нефти к районам потребления; д) определите, как нефтяная промышленность влияет на окружающую среду; е) перечислите основные проблемы, связанные с дальнейшим развитием отрасли и пути их решения. *Примечание:* в случае затруднения обратитесь к тексту § 8 в учебнике.

3). На основе плана составьте характеристику отрасли (письменно).

4). Проанализируйте содержание диаграммы «Добыча нефти» в атласе с.20. Какой географический факт можно объяснить выявленной динамикой добычи нефти? Сформулируйте вывод. *Примечание:* в случае затруднения обратитесь к тексту § 8.

5). Проанализируйте содержание диаграмм «Страны, лидирующие в добыче нефти» и «Страны, лидирующие в нефтепереработке» в атласе с.21. Определите место России среди стран – лидеров по добыче нефти и нефтепереработке. Предположите, изменится ли лидерство России в будущем.

6). На контурную карту нанесите и подпишите: границы основных нефтяных бассейнов; магистральные нефтепроводы и нефтепродуктопроводы; крупнейшие центры переработки нефти; нефтеэкспортные порты.

7). Объясните, каковы особенности размещения предприятий нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей промышленности? Сопоставьте рисунок 26 (§8) с картой плотности населения. Сделайте вывод.

Инструктивная карта для Р – ПНЗ-учащихся.

1. Цель работы: исследовать особенности нефтяной промышленности России. 2. Ориентируясь на цель работы, определите источники географической информации, которые Вам потребуются для выполнения практической работы. 3. Прием выполнения работы:

1). Запишите в тетради дату и тему практической работы.

2). Составьте план характеристики нефтяной промышленности (письменно). *Примечание:* в случае затруднения обратитесь к тексту учебника.

3). Придерживаясь плана, составьте характеристику отрасли.

4) Проанализируйте содержание диаграммы «Добыча нефти» в атласе с.20. Сделайте вывод. *Примечание:* в случае затруднения обратитесь к тексту учебника.

5). Определите, какую информацию следует нанести на контурную карту «Нефтяная промышленность России» и заполните ее. *Примечание:* в случае затруднения изучите легенду карты «Нефтяная промышленность».

6). Объясните, в чем состоят особенности размещения предприятий нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей промышленности? Сопоставьте рисунок 26 (§8) с картой плотности населения. Сделайте вывод.

7). Дополнительное задание. Используя рубрику «Внимание! Проблема!» в учебнике, сформулируйте свою точку зрения на решение любой из трех проблем нефтяной промышленности России.

Таким образом, формирование гомогенных групп учащихся по признаку КС и организация обучающей практической работы с заданиями в предпочитаемом стиле способствует освоению каждым учащимся требований образовательного стандарта. Возможность выбора уровня сложности заданий создает комфортные условия для учебной деятельности. Примеры других практических работ представлены в следующем разделе пособия.

Заключение

В настоящих методических рекомендациях авторы попытались кратко, но по возможности разносторонне рассмотреть проблему дифференцированного обучения учащихся на уроках общественно-научных дисциплин. Безусловно, представленные материалы не исчерпали проблему полностью в силу ее чрезвычайной сложности и многоплановости. Содержательно-методологическое основание исследования составил сравнительный анализ основополагающих характеристик традиционной и продуктивно-развивающей модели процесса обучения географии. Благодаря этому были выделены и систематизированы основные методические представления о способах организации дифференцированного обучения учащихся на уроках.

Дифференцированное обучение когнитивной ориентации составляет важнейшее направление реализации дифференцированного подхода в процессе изучения учащимися общественно-научных дисциплин. Оно хорошо разработано в теоретическом отношении, многие его положения, например, вопросы усвоения учащимися основных понятий, доведены до уровня обучающих технологий. Основной целью педагогической деятельности учителя при этом является обеспечение положительной динамики развития познавательных способностей учащихся, высокого уровня их творческой самостоятельной деятельности в процессе освоения основного содержания учебного предмета, ликвидация и/или предупреждение неуспеваемости посредством приемов и способов осуществления дифференцированного подхода в обучении.

Достижение планируемых результатов в условиях когнитивно-ориентированного дифференцированного обучения учащихся предполагает создание следующих методических условий:

1. Обеспечение максимальной помощи ученику в процессе освоения основного содержания учебного материала, особенно усвоения понятий с учетом анализа результатов выполнения проверочных, контрольных, диагностических работ, учебной деятельности учащегося на уроке и при выполнении домашней работы.

2. Познание становится ведущей деятельностью в развитии учащегося среднего и старшего подросткового возраста.

3. В зависимости от уровня и качества развития познавательных способностей возможно формирование индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся.

4. Учителю необходимо замечать и поддерживать любые способности учеников. Но внешними ограничителями и критериями уровневой дифференциации служат, как правило, следующие основные признаки групп учеников, отражающие уровень развития их способностей к обучению:

- *1-я группа* – ученики с высокими учебными способностями: осуществляют учебную деятельность с учебным материалом высокой сложности, требующим умения применить знания в независимой ситуации и самостоятельно творчески подходить к решению учебных задач;

- *2-я группа* – учащиеся со средними способностями. Эта группа выполняет задания первой группы, но с помощью учителя или опорных схем, алгоритмов деятельности, направляющих текстов или после разъяснения сильными учащимися.

3-я группа – учащиеся с недостаточно развитыми учебными способностями. Эта группа учащихся требует точного ограничения учебных заданий, большого количества тренировочных работ и дополнительных разъяснений нового материала на уроке учителем.

При дифференцированном процессе обучения возможен переход учащихся из одной группы в другую. Переход обусловлен изменением в уровне развития ученика, скоростью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражающих побуждением интереса к получению знаний в учебе.

5. Принципиальная особенность методики состоит в том, что деление школьников на группы по уровню обучаемости не носит постоянного характера. Учащиеся не знают о том, к какой группе каждый из них относится в данное время. Это способствует установлению в классе атмосферы товарищеской взаимопомощи, доброжелательных взаимоотношений, исключает случаи зазнайства сильных учеников, предупреждает развитие низкой самооценки и тревожности у учащихся, не демонстрирующих высокие учебные достижения. На основе выполнения кратковременных диагностических работ, наблюдений учителя оптимальнее объединить школьников в подвижные группы. Особенность этих групп состоит в том, что один и тот же ученик по разным учебным предметам может находиться в различных группах; более того, в пределах изучения одной темы его положение в группе тоже может меняться.

6. Важным средством осуществления внешней дифференциации выступают учебные задания, основное назначение которых состоит в том, чтобы, зная и учитывая индивидуально-групповые различия в учебных возможностях учащихся, обеспечить каждому из них оптимальные условия для формирования и осуществления учебно-познавательной деятельности на

уроке и при выполнении домашней работы. Необходимо четко продумать сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных заданий в системе уроков по определенной учебной теме в рамках урока и системы уроков.

Исследование и научное обоснование методики проектирования учебного процесса на основе идей продуктивно-развивающей модели фокусирует многие положения деятельностно-развивающего обучения школьников, актуальность которых подчеркивается в установках ФГОС ОО. Изучение и осмысление этих вопросов чрезвычайно актуально не только в методике обучения географии, но и других предметных методиках. Специальное рассмотрение когнитивно-стилевого подхода как инновационного направления осуществления дифференцированного обучения позволяет выявить, понять и описать реальные механизмы развития учащихся с учетом их когнитивно-стилевых особенностей.

Актуальность такой информации для практической педагогической деятельности определяется тем, что учитель получает реальный инструмент управления развитием механизмов приобретения, переработки, хранения, порождения знаний – центрального звена психики человека. Когнитивно-стилевой подход позволяет более или менее четко ответить на такие вопросы: как осуществляется процесс переработки учебной информации учащимися разных когнитивных стилей; как регулируется этот процесс; чем определяется особенности переработки информации у конкретного ученика с учетом его когнитивно-стилевых особенностей. Ответы на эти вопросы раскрывают возможности более нацеленного управления учебной деятельностью школьников с учетом их индивидуальных особенностей путем проектирования индивидуальной стратегии обучения, оказания своевременной и необходимой коррекционной помощи ученикам, создания комфортной психоэмоциональной ситуации на уроке как базового условия успешности обучения и развития каждого учащегося на уроках географии, истории.

По мнению М.А. Холодной проблематика когнитивных стилей соотносится с зарождением и развитием новой методологической парадигмы в психологии, ориентированной на объяснение наблюдаемых психических явлений на основе анализа структурных особенностей организации индивидуального ментального опыта (2002 г.). В рамках этого подхода стилевые особенности могут рассматриваться как метакогнитивные способности, отвечающие за эффекты саморегуляции интеллектуальной деятельности в процессе познавательной деятельности. В свете требований новых образовательных результатов, определяемых ФГОС ОО, эти положения могут составить теоретическую базу исследования методики

формирования у учащихся познавательных и регулятивных, т.е. метапознавательных и личностных универсальных учебных действий учащихся, развития соответствующих способностей.

В заключение специально подчеркнем, что когнитивные стили – это очень тонкие инструменты познавательной сферы личности, с помощью которых человек строит индивидуальную картину мира, формирует определяемое этой картиной мировоззрение. В зависимости от характера сформированности этих процессов ученик может быть успешен или, наоборот, испытывать существенные затруднения в учебной деятельности. Знание, понимание учителем этих особенностей школьников, компетентное проектирование учебного процесса с применением идей когнитивно-стилевого подхода, соответствующее управление учебной деятельностью школьников разных индивидуально-типологических групп, тонкое, выверенное, хорошо продуманное, позволит уменьшить число школьников, испытывающих затруднения в учебе или снизить остроту этих затруднений. Авторы надеются, а практика обучения, в которой в экспериментальном обучении были апробированы принципы и методические условия когнитивно-стилевого подхода, придадут уверенность в том, что идеи этого подхода могут способствовать обнаружению «точек роста», способов продуктивного развития не только хорошо подготовленных учеников, но и учеников, испытывающих затруднения в учебе. На преодоление этих барьеров и ориентированы идеи продуктивно-развивающего обучения, в частности установки когнитивно-стилевого подхода.

Литература

1. Акимова, М.К. Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Прометей, 2002. – 258 с.
2. Апатова, Л.В. Выделение типологических групп учащихся как условие совершенствования методов обучения географии в средней школе [Текст]: сборник научных статей / под ред. И.Н. Алферьевой. – М.: МГПИ, 1986, - С. 62-72.
3. Апатова Л.В. Дифференцированный подход к учащимся в обучении географии [Текст] : методические рекомендации для студентов. – Брянск: Брянский гос. пед. ин-т им. И.Г. Петровского, 1986. – 57 с.
 - Балл, Г.С., Бургин, М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение [Текст] // Вопросы психологии. – 1994. - № 2. – С. 56-64.
 - Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования [Текст] // Педагогика. – 1996. - № 1. – С. 9-11.
 - Боголюбов Л.Н., Дик Ю.И., Ковалева Г.С. Об общих подходах и разработке требований к обязательному уровню подготовки выпускника основной школы // Перспективы развития общего среднего образования. Сб. науч. трудов : [Текст] / Л.Н. Боголюбов, Ю.И. Дик, Г.С. Ковалева. – М.: Изд-во РАО, 1998. – С. 61-75.
 - Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учебное пособие для студентов. – М. – Ростов н/Дону: ТЦ «УЧИТЕЛЬ», 1999. – 560 с.
 - Борисова, Ю.В. Гребнев, И.В. Психологические основания дифференцированного обучения физике [Текст]: учебное пособие / Ю.В. Борисова, И.В. Гребнев. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2001. – 64 с.
 - Бреслав Г.М. Половые различия и современное школьное образование [Текст]/ Г.М. Бреслав, Б.И. Хасан // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С.64-69.
 - Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М., 1995. С.8-11.
 - Вагин А.Л. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968., с. 349-350
 - Введение в обществознание: Учеб. пособие для 8–9 кл. общеобразовательных учреждений / Под ред. Л.Н. Боголюбова. М., 2000.

- Вяземский Е.Е. Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. – М., С. 48.
- География России: атлас для 8-9 кл. общеобразоват. учреждений/под ред. О.А.Евтеев, Н.Б. Смирнова, Л.Ф. Январева. В 2 частях. – 2005.
- География России [Текст]: учеб. для 8-9 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. А.И. Алексеева: в 2 кн. – М.: Дрофа. Кн.2: Хозяйство и географические районы. 9 класс. – 2006. – 357 с.
- Герасимова, Т.П., Крылова, О.В. [Текст]: Методическое пособие по физической географии: 6 класс / Т.П. Герасимова, О.В. Крылова. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] : учебное пособие для вузов / Отв. ред. И сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-пресс», 1995. – 448 с.
- Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность [Текст]/ Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 278 с.
- Голубева, Э.А. Дифференциальный подход к склонностям и способностям. Способности и склонности: комплексные исследования [Текст] / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1999. – 241 с.
- Даринский, А.В. Урок географии в средней школе [Текст]/ А.В. Даринский. – М.: Просвещение, 1984. – 124 с.
- Дубровина, И.В. Индивидуальные особенности школьников [Текст]/ И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 1985. – 178 с.
- Еремеева, В.Д. Типы латеральности у детей и нейрофизиологические основы индивидуальности обучаемости [Текст] /В.Д. Еремеева// Вопросы психологии. - 1989. - № 6. – С.67-71.
- Ерофеева, Н.В. В классе мальчики и девочки – как их учить? [Текст]/ Н.В. Ерофеева// Народное образование. - 2001. - № 2. – С.82-84.
- Захаров, А.И. Детские неврозы [Текст]/ А.И. Захаров. – СПб.: Питер, 2003. – 347 с.
- Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие/ И.А. Зимняя. – Ростов н/Дону. – Феникс, 1998. – 324 с.
- Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология [Текст]: практико-ориентированная монография / Т.П. Зинченко. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 608 с.
- Зорина Л.Я. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения // Школа. – 1996. - № 6. – С. 29-35.

- Изюмова, С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения [Текст]/ С.А. Изюмова. – М.: Изд-во ИПП, 1995. – 198 с.
- Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями [Текст]/С.А. Изюмова // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. – С. 59-68.
- Изюмова, С.А. Индивидуально-типологические особенности школьников с литературными и математическими способностями [Текст]/ С.А. Изюмова// Вопросы психологии. - 1984. - № 6. - С. 136 – 147.
- Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения [Текст] / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – 197 с.
- Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст]: монография/ Е.А. Климов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
- Ковалевская, М.К. Самостоятельная работа учащихся по экономической географии СССР [Текст] / М.К. Ковалевская. М.: Просвещение, 1984. – 157 с.
- Когнитивная психология [Текст]: учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
- Колосков А.Г. Актуальные проблемы методики обучения. М, 1984. С. 249.
- Коринская, В.А. Формирование понятий при изучении курса географии материков [Текст]: пособие для учителя / В.А. Коринская. – М.: Педагогика, 1979. – 152 с.
- Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников [Текст]/ В.А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1968. – 247 с.
- Либин, А.В. Стилевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – С. 131-139.
- Ливер, Бетти Лу. Обучение всего класса [Текст]: книга для учителя / Бетти Лу Ливер пер. О.Е. Биченковой. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
- Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст]: учебное пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
- Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии [Текст]: учебное пособие. – СПб: Лидер, 2007. – 192 с.
- Мерлин, В.С. Очерки психологии индивидуальности [Текст] /В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.

- Методика и технология обучения математике. Курс лекций [Текст]: пособие для вузов /под ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – М.: Дрофа, 2005. – 416 с.
- Методика обучения географии в средней школе (теоретические основы методики обучения географии) [Текст]: пособие учителей географии и для студентов пед. ин-тов по геогр. спец. / под ред. А.Е. Бибик / А. Е. Бибик и др. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
- Методика обучения географии в средней школе [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов по геогр. спец. и учителей географии/ под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1997. – 320 с.
- Методика обучения географии в средней школе [Текст]: пособие для учителя / под ред. И.С. Матрусова. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
- Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. С.А. Ежова и др. М., 1986.
- Методические рекомендации по проведению практических работ в курсе «География России» (общая часть курса) [Текст]/ сост. Д.Н. Липухин, Н.П. Викулова. - Уральский гос. пед.ун-т., 1994. - 44 с.
- Монахов, В.М. Концепция дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе [Текст] / В.М. Монахов, В.А. Орлов. – М.: АПН СССР, 1990. – 36 с.
- Морозова Н.В. Дифференцированный подход к организации психологической службы учебного коллектива // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. -№ 1. – 1994. – С. 26-39.
- Мошева, И.В. Межполушарная асимметрия мозга у детей младшего школьного возраста в условиях развивающего обучения [Текст]: дис. ...канд. психол. наук / И.В. Мошева.- Ростов, 2002. – 254 с.
- Небылицин, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст]/ В.Д. Небылицын. - М., 1976. – 336 с.
- Нечаев, А.П. О преподавании начальной географии [Текст]/ А.П. Нечаев. – СПб., 1914. – 94 с.
- Нечепуренко, Г.Я. Групповая работа на уроках географии [Текст]/ Г.Я. Нечепуренко// География в школе.– 1986. - № 6. – С. 41-45.
- Нормализация учебной нагрузки школьников по географии: книга для учителя (из опыта работы) [Текст]/ И.С. Матрусов, И.И. Барина, М.В. Рыжаков и др.//под ред. И.И. Бариновой, И.С. Матрусова. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
- Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов// под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18 изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1986. – 797 с.

- Павлов, И.Н. Лекции о работе больших полушарий [Текст]/ И.Н. Павлов//полн. собр. тр. 2-е изд., доп. - М., 1951. Т. 4.
- Педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2-х т. /под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. - М.: Советская энциклопедия, 1964. - Т.2. - 912 с.
- Петрова, Н.Н. Методика преподавания географии в дифференцированной школе: методическое пособие для учителей географии [Текст]/ Н.Н. Петрова. – М.: ООО «Блик и Ко», 2000. – 334с.
- Петровский, А. В. Личность в психологии [Текст]/ А.В. Петровский. – Ростов н/Дону. - Феникс, 1996. – 297 с.
- Петровский, А.В. Психология развивающейся личности [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 243 с.
- Поздняк, С.Н. Базовые модели процесса обучения географии в образовательной школе России [Текст]: учебное пособие /С.Н. Поздняк; Урал. гос. пед. ун-т. – Москва; Екатеринбург, 2006.- 212 с.
- Поздняк, С.Н. Методика обучения географии: история становления и тенденции развития в России (XVIII – первая треть XX века) [Текст]/ С.Н. Поздняк. - Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 425 с.
- Поздняк, С.Н. Методика изучения курса «География России» в школе: планирование и технологии обучения [Текст]: учебное пособие для студентов географических специальностей/ С.Н. Поздняк; Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2007. – 125 с.
- Поздняк, С.Н. Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании второй половины XX в. [Текст]: монография/С.Н. Поздняк; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 348 с.
- Природопользование. 10-11 кл. [Текст]: учеб. пособие для профильных классов общеобразовательных учреждений / Н.Ф. Винокурова, Г.С. Камерилова, В.В. Николина, В.М. Смирнова, В.И. Сиротин. – М.: Дрофа, 2007. – 240 с.
- Проверка знаний и умений учащихся по географии [Текст] : пособие для учителей / Под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1978. – 143 с.
- Программно-методические материалы. География [Текст] /сост. В.И. Сиротин. – 4-е изд., доп. – М.: Дрофа, 2004. – 256 с.
- Программы элективных курсов. География 10-11 классы. Профильное обучение [Текст] / авт.-сост. В.П. Дронов. – М.: Дрофа, 2006. – 191 с.

- Пунский В.О. Азбука учебного труда [Текст] : кн. для учителя: Обобщение передового пед. опыта / В. О. Пунский. - М. : Просвещение, 1988. - 144 с.
- Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 112 с.
- Рональд де Гроот Дифференциация в образовании [Текст] / Рональд де Гроот// Директор школы. – 1994.- № 5. – С.12-18.
- Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. – М.: Педагогика, 1993, - 895 с.
- Рыжаков М.В. Географическое образование в школе будущего [Текст] // Советская педагогика. – 1988. - № 4. – С. 23-27.
- Рыжаков М.В., Голов В.П., Егорова Н.Н. Концепция среднего географического образования [Текст] // География в школе. – 1989. - № 2. – С. 27-34.
- Самарин, Ю.А. Стиль умственной работы старшеклассников [Текст]/ Ю.А. Самарин // Изв. АПН. Вып. 17. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 78-84.
- Сборник авторских программ для средних общеобразовательных школ Российской федерации. География [Текст]. М., Просвещение, 1994. – 214 с.
- Семенов, Д.Д. Избранные пед. сочинения [Текст] / Д.Д. Семенов // под ред. Н.А. Константинова. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 400 с.
- Сенько, Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося [Текст]/ Ю.В. Сенько // Педагогика. - № 3. – С. 9-12.
- Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции [Текст]/ В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-21.
- Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: учеб. пособие / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1995. – 256 с.
- Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст]: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков // под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
- Сиротюк, А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников [Текст]: учебное пособие / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224с.

- Слободчиков, В.И. Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии человека: Введение в психологию субъектности [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- Способ учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности школьника : / Психодидактические аспекты /: монография Под ред. Е.Д. Божович. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2009. – 400 с.
- Стернберг, Р., Григоренко Е. Стили мышления в школе [Текст]/ Р. Стернберг, Е. Григоренко // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология – 1996. - № 3. – С. 23-46.
- Тельтевская, Н.В. Дифференцированная проверка знаний учащихся [Текст]/ Н.В. Тельтевская// География в школе.– 1971. - № 5 . – С. 35-40.
- Тельтевская, Н.В. О влиянии методов обучения на оптимальность учебной нагрузки школьников [Текст]/ Н.В. Тельтевская //Нормализация учебной нагрузки школьников по географии: книга для учителя (из опыта работы) под ред. И.И. Бариновой, И.С. Матрусова. – М.: Просвещение, 1985. -С. 23-26.
- Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст]/ Б.М. Теплов. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961 – 554 с.
- Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2 т. Т.1. [Текст]/ Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
- Тихомирова, И.В. Стилиевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход [Текст]/ И.В. Тихомирова// Вопросы психологии. 1988. - № 3. – С. 106-115.
- Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности [Текст]: монография / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
- Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Торосян. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
- Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ [Текст]/ под ред. А.А. Кузнецова. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
- Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]/ И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 146 с.
- Финаров, Д.П. Методика обучения географии в школе [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Д.П. Финаров. – М.: АСТ: Астрель, ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 382 с.
- Фирсов, В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения [Текст]/ В.В. Фирсов. - М., 1994. – 192 с.

- Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика [Текст]/ Л.М. Фридман. – М.: Изд-во «ИПП»; Воронеж: «МОДЭК», 1998. – 64 с.
- Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума [Текст]: учебное пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЭР СЕ, 2002. – 304 с.
- Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст]/ М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томского университета; М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
- Хомская, Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий [Текст]/ Е.Д. Хомская. – М.: Наука, 1997. – 154 с.
- Хрестоматия по психологии [Текст]. – М.: МГУ, 1991. – 408 с.
- Хризман, Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка [Текст]/ Т.П. Хризман. – М.: Сферы, 1991. – 215 с.
- Чередов, М.И. О дифференцированном обучении на уроках [Текст]/ М.И. Чередов. – М.: Просвещение, 1973. – 155 с.
- Чередов, И.М. Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках [Текст]/ И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1987. – 241 с.
- Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) [Текст]: монография / Н.И. Чуприкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
- Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст]: монография / Н.И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
- Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]: практико-ориентированная монография/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
- Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Мониторинг качества образования в школе [Текст]/ С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Рос. педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
- Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст]/ И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 143 с.
- Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы» [Текст]/ И.С. Якиманская // Директор школы. -1995.- № 3. -С. 39-45.
- Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]/ И.С. Якиманская. – М., Сентябрь, 1996. - 96 с.

- Kaufman A.S. Kaufman N.L. Kaufman Assessment Battery for Children Interpretive Manual. Amer. Guidance Service. 1983
- Witkin N.A., Goodenough D.R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y. 1982. – 214 p.

**ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ**

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 603332450510203670830559428146817986133868575804

Владелец Светлана Николаевна Трухина

Действителен с 25.03.2021 по 25.03.2022