**Индивидуальный подход учителя в обучении младших школьников**

**Введение**

В человеческом обществе развитие проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным – индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которого заметно отличают данного человека от других людей. Природа щедро одарила человеческий род: на Земле никогда не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек единственный и неповторимый в своей индивидуальности.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях. Возникновение индивидуальных особенностей связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей первой деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относится своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Должны ли в воспитании и обучении учитываются индивидуальные особенности?

Казалось бы, ответ на этот вопрос должен быть однозначно положительным. Но это не так. Среди специалистов есть серьезные разногласия. Первая точка зрения – массовая школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспосабливать к каждому отдельному ученику. Все дети должны получать одинаковые «порции» учительской забавы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а так же старательных, любознательных и не чем на свете не интересующихся. Человек, окончивший тот или иной тип учебного заведения, характеризуется общим, одинаковым для всех стандартом обученности и воспитанности, принятым в данном заведении.

Очень убедительно эту мысль выразил Гегель: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразоваться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразность детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, что бы дети отвыкали от своей оригинальности, что бы они умели хотели выполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только что преобразование души составляет воспитание.»[[1]](#footnote-1)

Я считаю, что воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный подход заключается в управлением человека, основанном на глубоком знании черт его личности и его жизни. Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой развития.

Следовательно, данную тему я выбрала, чтобы показать актуальность данной проблемы и необходимость осуществления индивидуального подхода ко всем учащимся и в частности к педагогически запущенным.

Цель моей работы – показать актуальность проблемы индивидуального подхода в обучении детей.

**Глава I. Теоретические аспекты индивидуального подхода в обучении младших школьников**

**§1. История представлений о дифференцированном и индивидуальном подходе к ученикам**

Проблема индивидуального подхода к детям волновала передовых учителей и прогрессивных мыслителей еще до революции. Революционные демократы с большой страстностью критиковали педантичное, холодное отношение к детям, требовали внимания к ребенку, к его возрастным и индивидуальным особенностям.

Настойчивыми пропагандистами вдумчивого изучения индивидуальности детей были Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский Индивидуальные различия младших школьников были предметов специального изучения ряда советских психологов.

В последние годы проведены исследования индивидуальной подготовленности детей к школе. Дело в том, что все больше детей приходит в первый класс, не только зная буквы, но и уже умея читать и даже писать: одни читают по буквам, другие по слогам, а третьи – целыми словами. Это ставит учителя перед необходимостью по-иному организовать учебный процесс с первоклассниками разной подготовленности, приспосабливать к этому и методику обучения, более полно учитывать развитие детей. А. К. Назарова показала, что на основе знания подготовленности детей к школе учитель может лучше организовать коллективную деятельность учащихся на материале разной трудности: хорошо читающие получают дополнительно к букварю тексты для чтения, более сложные слова для составления предложений, логические упражнений, логические упражнения с большим количеством слов и т.д.

Подобно тому как дети различают по своим физическим качествам, говорил Василий Александрович Сухомлинский, так неодинаковы силы, необходимые для умственного труда. Память, наблюдательность, воображение, мышления не только по их глубине, устойчивости, быстроте протекания, но и в качественном отношении имеют индивидуальную характеристику у каждого школьника.

Особое внимание у В.А. Сухомлинского привлекли слабоуспевающие дети. Он четко указывает на их главный недостаток – неразвитость умственных способностей: неустойчивость внимания и памяти, инертность мышления, бедность речи, отсутствует любознательность, неразвитость эмоциональной сферы.

Но откуда берутся такие дети? Стремясь вскрыть действующие здесь причинно- следственные связи, В. А. Сухомлинский установил, в частности зависимость успеваемости от здоровья или нездоровья детей.

Этот фактор по сути дела выпадал из поля зрения исследователей. Обычно учитывались лишь проблемы, вызванные длительным отсутствием ученика в школе по болезни. Василий Александрович перевел вопрос в иную плоскость: а всегда ли мы учитываем хроническое недомогание детей, посещающих уроки, но фактически на них не работающих?

Л. К. Назарова показала, что ученики, слабо подготовленные к изучению родного языка, находясь в среде с более подготовленными при правильной организации учебной работы получают полезные знания и умения, потому что вся деятельность в классе происходит на высоком уровне трудности.

Индивидуальные потребности в усвоении и применении знаний связывают с обучаемостью, которая включает: умственную выносливость, работоспособность, быстроту или замедленность усвоения учебного материала, гибкость мыслительных процессов.

Кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, дети различаются и по некоторым психофизиологическим особенностям своего психического склада и поведения. В основе индивидуальных различий лежат особенности свойств нервной системы, на основе которых формируется психическая жизнь личности, все ее психические процессы, ее особенное и индивидуальное.

Особого внимания требуют индивидуальные особенности неуспевающих и недисциплинированных детей.

**§2. Психологическая характеристика причин неуспеваемости младших школьников**

Среди учащихся, с которыми приходится иметь дело учителю, может быть выделена специальная, хоть и не очень многочисленная категория трудных детей. К трудным детям относят обычно тех, которые характеризуются определенными отклонениями в нравственном развитии, наличием закрепленных отрицательных форм поведения, недисциплинированностью. Все это представляет для нормальной организации учебно-воспитательного процесса, учителя испытывают затруднения в работе с этими детьми, а иногда остро переживают свою кажущуюся беспомощность.

Диапазон поступков, на основании которых школьников считают трудными весьма велик: от устойчивых проявлений отдельных отрицательных качеств и черт до наличия явно асоциальных форм поведения и проступков типа правонарушений и даже преступлений.

Трудные дети – это дети, в отношении которых где-то, когда-то и кем-то был педагогический просчет, педагогическая ошибка, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании, дети, на которых вовремя не обратили внимания, не применили своевременных мер к коррекции их личности. Иначе говоря в категорию трудных попадают школьники выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания, дети, у которых не сложились правильные отношения с учителем, которые не нашли места в коллективе и социально приемлемых способов самоутверждения в нем.

В этом смысле термин «трудный школьник» не означает отрицательной характеристики, не содержит в себе осуждения или порицания, «Трудный» не значит «плохой», «испорченный», «негодный» или тем более «безнадежный». «Трудный» – это такой школьник, который требует особого отношения, пристального внимания воспитателя и коллектива, ученик, которому необходим индивидуальный подход в воспитании.

В чем же заключаются психологические основы индивидуального подхода в воспитании?

Воспитатель всегда имеет дело с конкретной развивающейся личностью, которая обладает целым рядом индивидуально-психологических особенностей. Этим и объясняется, что воспитательный меры, с успехом примененные к одному школьнику, могут не дать ожидаемого эффекта, когда они применяются по отношению к другому. Поэтому общие воспитательные мероприятия должны дополнятся индивидуальным подходом. Индивидуальный подход предполагает чуткость и такт воспитателя по отношению к учащимся, умения предвидеть психологические последствия педагогического воздействия. Он требует выбора и осуществления таких воспитательных мероприятий, которые наиболее соответствовали бы не только наличной ситуации, но и особенностям личности школьника, состоянию, в котором он данное время находится, в следствии чего давали бы максимальный эффект.

Рассматривая неуспеваемость выделяют различные причины этого явления. Указывают две основные группы причин неуспеваемости: объективные (непосильный объем знаний, несовершенство методов обучения) и субъективные (психологические особенности учащихся).

Учителю важно при этом уметь отличать детей умственно отсталых и детей с дефектами психического развития от учеников, которые не справляются со школьной программой в силу временных причин, не связанных сих индивидуальными дефектами.

Анализируя психологические особенности учащихся различают несколько групп неуспевающих. Среди них особо следует выделить следующие:

1. Педагогически запущенные дети.

2. Умственно отсталые дети.

3. Ослабленные, или целебно-астенические дети.

Наиболее многочисленной является группа педагогически запущенных детей. Л. С. Славина, изучая таких учащихся, обнаружила самые различные причины, порождающие неуспеваемость. Это:

отсутствие нужных общественных мотивов учения

“интеллектуальная пассивность”.

неправильные навыки и способы учебной работы

неправильное отношение к труду

Работу со школьниками необходимо начинать с тщательного изучения их индивидуально-психологических особенностей, стараясь понять, что привело их на путь асоциального поведения, каковы причины столь серьезных исправлений их личности. Если воспитатель не знает или не понимает этих причин, то ему трудно бороться и со следствиями, с результатами. Исследования показывают, что общая причина развития у ребенка отрицательных форм поведения – допущенная когда-то ошибка его воспитании. Иными словами общая причина лежит в ошибках и просчетах в воспитательной работе, в неблагополучие семейного окружения, к неправильной организации жизни и деятельности ребенка на любом этапе его развития. Об этой причине надо говорить в первую очередь еще и потому, что она начинает действовать задолго до поступления ребенка в школу, до того, как в работу над формированием личности ребенка включаются учителя и воспитатели.

Одна из наиболее существенных причин – неблагополучие в семье. Здесь имеется ввиду не только стиль семейного воспитания – деспотический, основанный на подавлении, или на оборот, свободный, стиль суровый, аскетический или тепличный, изнеживающий, когда ребенка освобождают от забот и обязанностей, стиль основанный на равнодушии и безразличии к судьбам детей.

Речь идет и о прямом неблагополучии, об уродливых отношениях в некоторых семьях, о бытовой и социальной распущенности, нечистоплотности, о семьях, где царит разлад, ссоры между родителями, а порой наблюдается и полный распад отношений между членами семьи. Словом, как говорят педагоги и психологи, «трудные» дети – это чаще всего дети «трудных» родителей

Но не только такие семьи должны быть отнесены к категории неблагополучных. Опытные учителя отмечают, что серьёзное беспокойство вызывают внешне благополучные семьи, «где домашняя чаша, где ребёнок сыт, обут, одет, но где он живёт в страшном одиночестве…». В таких семьях родители не интересуются сложным внутренним миром своих детей, не пытаются понять их потребности и интересы, чувства и переживания. Атмосфера глубоко равнодушная приводит к столь же глубокой отчуждённости детей, лишённых открытого и доброжелательного общения со старшим, взрослым, близким человеком.

Исследования психологов показали, что в подавляющем большинстве случаев у школьников отличающихся асоциальным поведением, сложилось устойчивое отрицательное отношение к школе и учению на основе отставания в учении, конфликтов с учителями. В дружном коллективе сверстников такие учащиеся чувствуют себя одинокими, им не интересно учится, читать, у них не развита потребность в познании. Такие дети чужые дома, чужые в школе, лишь в компании с асоциальными установками, потребностями и интересами они «свои», там их признают, там они находят «себя». Как отмечает Е. Савонько, специально изучавшая соответствующие материалы, в большинстве случаев дети сталкиваются «в подворотнях» с жестокостью, пустотой, пьянством, неравноправием, законом сильного, жёсткой иерархией, с особым моральным климатом. Многие принимают это, другие начинают «прозревать», понимать или сильно ощущать, что эта жизнь приносит им мало радости, что дружбы там нет, романтики тоже.

В итоге ребёнок становится трудным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний (аморальное поведение взрослых, дурное влияние улицы, компании правонарушителей), неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений. Иными словами, ребёнок выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний.

Психологи и педагоги предложили несколько систем типизации трудных детей, оговаривая, что данная типизация, как и вообще всякая типизация, условна:

дети с нарушениями в сфере общения,

дети с повышенной или с пониженной эмоциональной реакцией,

дети с односторонним умственным развитием,

дети с неправильным развитием волевых качеств.

М.С. Неймарк описывает несколько типов школьников с асоциальным поведением (на основе анализа структуры их мотивационной сферы):

циники; вожаки асоциальных групп, со сложившейся аморальной системой взглядов и потребностей; нарушают порядок и правила по убеждению и считают себя правыми; сознательно противопоставляют себя обществу;

неустойчивые, не имеют твёрдых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств; их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации; подвержены дурному влиянию, не способны ему противостоять;

школьники, которых толкают на асоциальные поступки сильные личности непосредственные потребности при наличии очень слабых тормозов; непосредственные потребности оказывающиеся у них сильнее, чем нравственные чувства и намерения, и удовлетворяются недозволенным образом;

аффективные дети, переживающие постоянное чувство обиды на основе мнения о том что их недооценивают, ущемляют, не признают, что к ним несправедливы.

«Научное исследование физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей, - писал В.А. Сухомлинский, - привело меня к выводу, что у 85% неуспевающих и отстающих главная причина отставания, низкая, неудовлетворительная работа на уроках и дома, второгодничество – плохое состояние здоровья, какое-нибудь заболевание или недомогание, чаще всего совершенно незаметное для врача и поддающееся только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя… С каждым годом нам становится всё яснее и яснее зависимость духовной жизни ребёнка – интеллектуального развития, мышления, внимания, памяти, устойчивости от игры его физических сил».

Из всего этого можно сделать вывод, что причины неуспеваемости младших школьников заключаются в следующем:

непосильный объём знаний;

несовершенство методов обучения;

отсутствие нужных общественных мотивов учения;

«интеллектуальная пассивность»;

неправильные навыки и способы учебной работы;

неправильное отношение к труду.

Знание и предотвращение этих причин позволяет сделать процесс обучения более эффективным с первых дней обучения школьников.

**Глава II. Методико-психологические основы индивидуального подхода в обучении младших школьников**

Школьников, требующих индивидуального подхода, в соответствии с их индивидуальными особенностями можно объединить в следующие группы:

1 группа. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается у этих учащихся с положительным отношением к учению и сохранением «позиции школьника».

Среди этих учащихся, в свою очередь, выделяются две подгруппы. Одни свой неуспех в учебной деятельности компенсируют какой-либо практической деятельности, у других такой компенсации нет, что затрудняет выработку адекватной самооценки и, в свою очередь, затрудняет работу учителя.

Основная направленность работы с этими учащимися – развитие их мыслительной деятельности, мыслительных операций и качеств ума, в частности самостоятельности.

2 группа. Высокое качество мыслительной деятельности у этих неуспевающих сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате «позиции школьника». На качество их учебной работы влияет то, что они привыкли заниматься тем что им нравится. Отсутствие более широкой мотивации приводит к неуспеху в учебе. Неуспех вызывает конфликт и общее негативное отношение к школе. Среди этой группы тоже выделяются две подгруппы.

Одни учащиеся свой неуспех в учебной деятельности комментируют какой либо интеллектуальной деятельностью (чтение например). Это создаёт благоприятные условия для воспитания. Они имеют навыки интеллектуальной деятельности, тяготеют к коллективу, используя их интерес к интеллектуальной деятельности, их легко включить в коллектив.

Значительно сложнее работа со второй подгруппой. Неуспех в учении здесь обусловлен сформировавшимися у этих детей отрицательными моральными установками по отношению к учителю, школе. Эти школьники комментируют свой неуспех в учении связью с каким-то другим коллективом. Работа по преодолению неуспеваемости этих учащихся сложна, так как необходимо изменить их «внутреннюю позицию», сформировать новое отношение к учению. Малоэффективны в этом случае дополнительные занятия, они могут даже усилить отрицательное отношение к учению.

3 группа. Для этой группы характерны низкий уровень умственного развития, а также отрицательное отношение к учению.

Как же приобщить к учению таких учащихся, которые характеризуются низким умственным развитием, а также отрицательным отношением к учению? Противоречие здесь заключается в следующем: для того чтобы вызвать положительное отношение к учению, необходимо таким учащимся давать легкие задачи, но для того чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи.

Известно что степень податливости к педагогическим воздействиям мотивационной сферы является наиболее лабильной, в сравнении с интеллектом личности.

Целесообразно строить работу с такими детьми таким образом, чтобы они сначала, справляясь с заданиями, получали удовлетворение от самой учебной деятельности. Осуществить перестройку интеллекта является более трудным делом, но при наличии положительной мотивации и эта задача может быть осуществима.

Понятия «неуспевающие дети» и «дети с пониженной обучаемостью» совпадают не полностью. Действительно, среди неуспевающих школьников имеются дети, неудовлетворительные оценки которых объясняются не пониженной обучаемостью, а иными причинами. С другой стороны, не всякий ребёнок с пониженной обучаемостью обязательно будет стойко неуспевающим (при определённых благоприятных условиях некоторые из детей будут более или менее успешно овладевать программными заданиями).

Каковы же основные принципы изучения индивидуальных особенностей детей?

Изучение личности ребёнка через его деятельность – один из важнейших принципов, которому должен следовать учитель. Многие особенности личности вскрываются непосредственно на уроке, другие – в работе дома.

Уже в том, как учащиеся выполняют домашние задания, выявляются их индивидуальные особенности.

Другой принцип – изучение положения школьника в коллективе. Индивидуальные особенности ученика можно выяснить через выявление отношения коллектива к ученику и ученика к коллективу. При этом определяется, как относится ученик к коллективу класса в целом (его успехам и неудачам), чувствует ли ответственность за класс, за порученное дело; с кем дружит, каковы мотивы создания малых коллективов, членом которых он является; как относится коллектив к данному ученику.

Не менее важным принципом является изучение личности в развитии. К.Д. Ушинский требовал от учителя знания истории характера ученика. Часто «разгадка» личности ребёнка содержится в условиях семейного воспитания. При этом необходимо выяснить:

Общие данные о домашних условиях (состав семьи, занятия родителей, наличие условий для занятия ученика дома, краткие биографические сведения об ученике, перенесенные болезни, переезды семьи, переход из школы в школу, и так далее).

Кто принимает наиболее активное участие в его воспитании? В чём состоит воспитание в семье? Есть ли система в воспитании, авторитетны ли для ребёнка те люди, которые его воспитывают, существуют ли единые требования, правильно ли переменяются поощрения и наказания? В какой мере ребёнок предоставлен самому себе? Отношение к ребёнку в семье.

Отношение ребёнка к родителям (проявление уважения, заботы, и так далее). Отношение к старшим и младшим братьям и сёстрам. Отношение к другим членам семьи, соседям.

Участие ребёнка в домашнем труде. Есть ли у него определённые трудовые обязанности, какие именно? Как он их выполняет? Напоминают ли ему о них? Отношение ребёнка к вещам.

Ребёнок садится за уроки: самостоятельно или по требованию взрослых? Справляется сам или нуждается в помощи? Сколько затрачивает времени? Работает сосредоточенно или отвлекается? Контролируют ли его родители в подготовке уроков: следят за тем, чтобы ученик регулярно в определённое время готовил уроки, чтобы не откладывал приготовление на ночное время и так далее?

Как ребёнок проводит свободное от учебных занятий время? Занимается ли спортом, посещает технические кружки, музеи, театры, кино? Есть ли у него какое-либо увлечение? Когда и при каких условиях оно возникло? Любит ли ребёнок читать и что главным образом читает? Бывают ли у ребёнка дома школьные товарищи, ходит ли он к ним, чем они заняты при встрече? С кем дружит ученик, и в чём выражается его дружба?

Как проявляется отношение ребенка к школе? Любит ли он школу, в чём это проявляется? Как реагирует ученик на полученные отметки, как относится к учителю, отдельным предметам, своим товарищам?

**§1. Организация индивидуальной работы учителя с детьми.**

Учителю необходимо знать индивидуальные особенности детей её класса и основные принципы изучения индивидуальных особенностей для того, чтобы организовать работу с этими детьми, строить индивидуальный подход к ним.

Индивидуализация учения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с его особенностями и возможностями, уровнем развития. При этом чрезвычайно важно, чтобы у учащихся формировался индивидуальный стиль работы, индивидуально-своеобразные способы действий. В тоже время эти приёмы должны быть более или менее равноценны по конечным результатам, усвоенным знаниям, умениям, и навыкам. Обучение должно создавать максимальные условия для расцвета индивидуальности ученика, чтобы и в зрелые годы труд стал действительно творческим.

Индивидуализация учения предполагает, что для каждого ученика есть своя мера трудности, нижний её предел, который каждый ученик должен в силу своих повышающихся возможностей стремится превзойти.

Индивидуализация учения не исключает, а предполагает коллективные, фронтальные, групповые формы деятельности, коллективистически мотивационное учение, усиление в обучении связей «ученик-ученик» большой акцент на самостоятельность в познавательной деятельности.

Индивидуализация учения в начальных классах состоит в том, чтобы увидеть не только недостатки подготовки ребёнка к школе, но и особенности его психофизиологического развития и строить учебный процесс, исходя из этих возможностей и особенностей.

Раскрытие и совершенствование индивидуальности происходит в процессе овладения знаниями основ наук. Поэтому попытка ввести индивидуализацию учения по средствам освобождения школьников от учебных предметов, которые им трудно даются, и усиление тех, которыми они легко овладевают, не может быть признана правильной с точки зрения развития личности. Задача заключается в том, чтобы дать всем школьникам систему знаний как средство их развития.

Нельзя признать правильным и решение вопроса об индивидуализации учения посредствам сокращения программы для одних учеников и видоизменения её для других учеников. Приспосабливаться к уровню развития учащихся – значит следить за имеющимися в ребёнке слабыми сторонами, отказаться от средств их преодоления, свести на нет систему воздействия учителя.

Каковы же основные пути и способы индивидуальной работы с детьми?

Во-первых, поскольку необходимость индивидуальной работы возникает вследствие комплекса причин:

а). отрицательного влияния неблагоприятных семейных условий,

б). неудач в школе, отрыва от школьной жизни и школьного коллектива,

в). асоциального окружения,

То общая стратегия воспитательного воздействия должна иметь ввиду и семью, и школу, и ближнее окружение. Надо сравниться, насколько это возможно, воздействовать на родителей, побуждать их перестроить характер внутренних отношений, больше внимания уделять трудному ребёнку, посоветовать родителям ряд конкретных мер в отношении его, сообща определить линию поведения. Необходимо, чтобы и школа изменила своё отношение к трудному ученику, перестала считать его неисправимым нашла пути индивидуального подхода к нему, вовлекла его в общие дела коллектива. Более того, если разлад в семье зашёл так далеко, то существенные изменения там невозможны, школа должна компенсировать недостатки семейного воспитания. Наконец, следует воздействовать и на ближайшее окружение школьника, попытаться перестроить направленность его компании, привлечь её к общественно полезным делам, а если этого не удастся, то отвлечь школьника от компании, оградить его от дурного влияния.

Во-вторых, корректировать личность невозможно силами одних лишь учителей, силами только школы. К этой работе, помимо школы, должны быть привлечены семья, детские организации, внешкольные учреждения, актив классов, общественные организации. И при всех условиях надо лишь опираться на здоровый детский коллектив, действовать сообща с ним, через него. Только совместными усилиями при единстве воспитательных воздействий можно решить указанную задачу.

В-третьих, основным средством перевоспитания должна быть правильная организация жизни и деятельности трудного ребёнка. Надо помнить, что нравоучения, нотации не очень действенные средства воспитания ребёнка, так как у него давно уже выработалось предубеждение, недоверчивое отношение и скепсис по отношению к словам воспитателя. Это не исключает того, что задушевный разговор в атмосфере искренности, доверия и благожелательности может принести большую пользу.

В-четвёртых, перевоспитание нельзя понимать только как устранение искоренение чего-то, борьбу с недостатками и пороками. Перевоспитание – это и формирование развития положительных привычек, черт и качеств, тщательное культивирование здоровых нравственных тенденций.

В-пятых необходимо вовлечь школьника в процесс самовоспитания, организовать борьбу его самого с собственными недостатками. А.И. Кочетов, раскрывал систему воспитательных воздействий на трудных школьников, отмечает, что формирование личности трудновоспитуемого есть сочетание перевоспитания с обычными мерами воспитания и самовоспитания. Иначе говоря, трудный ребенок не должен быть пассивным объектом воспитательных воздействий, необходима активизация его личности, использование её здоровых нравственных сил для борьбы с собственными недостатками. Как подчёркивает А.И. Кочетов, надо показать трудному школьнику истинную романтику нравственного воспитания, попытаться сформировать у него идеал настоящего, мужественного, волевого человека, который затмил бы в глазах воспитуемого идеал «лихого парня-вожака», дать вдохновляющий образец для подражания. Кочетов конкретно рекомендует, как организовать самовоспитание трудных детей. В частности, оно может начинаться с элементарных заданий самому себе на короткий срок. Такие задания вначале должны быть основаны на самолюбии ребенка на его желании отличиться.

Этот же автор показывает, как с помощью школы для перевоспитания трудных учащихся можно воздействовать на семью, нормализовать, оздоровить семейную обстановку, как восстановить положительное влияние семьи на трудного ребёнка, а если это не удаётся, как нейтрализовать вредное влияние родителей или других взрослых членов семьи.

Конечно, нельзя рассчитывать на то, что за сравнительно короткое время можно полностью выправить личность трудных ребят, ликвидировать такие относительно устойчивые черты, как грубость, упрямство, лень, циничное отношение к моральным принципам, расхлябанность, недисциплинированность. Но если подобная работа с трудными школьниками не будет эпизодом, то общественно здоровая деятельность постепенно приведёт к тому, что организованность вытеснит расхлябанность, настойчивость – упрямство, общественная мораль вытеснит ложную мораль групповой эгоистической солидарности, ложная романтика жаргона, грубой физической силы, правонарушений уступит место романтике творчества, спортивной борьбы, романтике походов, ночных привалов, товарищеской взаимопомощи.

Нельзя недооценивать и роли индивидуального шефства как одного из методов перевоспитания трудных школьников. Условия успешности работы таковы: шеф должен быть авторитетным человеком для трудного ребенка, примером для подражания в нравственной области, обладать именно такими качествами, которых не хватает данному школьнику, быть хорошо информированным о жизни, учении, интересах, друзьях своего подопечного, обладать известными педагогическими качествами: тактом, чуткостью, педагогическими знаниями и умениями и, наконец, иметь время и желание, чтобы шефство носило характер систематических встреч, постоянного общения шефа и подшефного.

Индивидуальный подход и воспитание в коллективе, через коллектив не противоречат друг другу. А.С. Макаренко, призывая строить учебно-воспитательную работу с учётом индивидуальных особенностей учащихся, говорил о педагогике «индивидуального действия», рассчитанной на каждую конкретную личность со всем её индивидуальным своеобразием. Вместе с тем он подчёркивал, что индивидуальный подход – это не «парная педагогика», не камерное воспитание, не «разрозненная возня с каждым воспитанником». Индивидуальный подход осуществляется в коллективе и с помощью коллектива и в этом смысле гармонично дополняет общий воспитательный процесс.

Педагогу прежде всего необходимо хорошо знать детей, видеть в каждом из них индивидуальные, своеобразные черты. Чем лучше разбирается воспитатель в индивидуальных особенностях школьников, тем правильнее он может организовать учебно-воспитательный процесс, применяя воспитательные меры в соответствии с индивидуальностью воспитанников.

Индивидуальный подход предполагает в первую очередь знание и учёт индивидуальных, специфических условий, которые повлияли на формирование той или иной черты личности. Это нужно знать потому, что только понимая природу того или иного личностного проявления, можно правильно реагировать на него.

Индивидуальный подход предполагает и знание побудительных причин поступков школьников. Различия в мотивах действий определяют и различия воспитательных мероприятий, которые должны быть осуществлены в связи с тем или иным поступком учащегося. Школьник ударил товарища. Можно ли правильно реагировать, не выяснив мотива этого поступка. Конечно, такой поступок требует осуждения. Но квалифицировать его следует по-разному, в зависимости от того, например, ударил ли ученик дежурного по классу за сделанное замечание, реагировал ли на оскорбление со стороны одноклассника или, наконец, пытался защитить доброе имя девочки-одноклассницы.

Осуществляя индивидуальный подход, следует помнить, что на учащихся по-разному влияют поощрения. Одного ученика полезно похвалить, так как это укрепляет его веру в свои силы; по отношению к другому от похвалы лучше воздержаться, чтобы не привести его к самоуспокоению, самоуверенности. Равно и подчёркивание недостатков ученика может сыграть отрицательную роль по отношению к неуверенному в себе ребёнку и положительную, если школьник слишком самоуверен и несамокритичен.

Индивидуальный подход выражается и в применении меры и формы наказания. На одних школьников действует простое осуждение, на других подобные формы осуждения впечатления не производят и воспринимаются как снисходительность или мягкотелость воспитателя. По отношению к таким школьникам следует применять более строгие меры взыскания. Но при этом необходима ясная мотивировка более высокой меры взыскания (чтобы у школьников не возникло мнения о непоследовательности и несправедливости учителя).

Особое значение в индивидуальной работе со школьниками имеют три момента:

1) в общении с ними очень важно тёплое, сердечное, доброжелательное отношение. Озлобленности, подозрительности, недоверчивости ребенка надо противопоставить доброту, душевную теплоту и мягкость;

2) учителю необходимо уметь выявлять то положительное, что имеется в личности каждого школьника, даже самого трудного, самого педагогически запущенного и стараться опереться на это положительное в работе по его перевоспитанию. О необходимости педагогического оптимизма (который позволяет видеть что-то хорошее у любого плохого ученика) и опоры на «положительный фонд личности» в работе с запущенными детьми специально указывает А.И. Кочетов. Положительное в личности запущенного школьника увидеть не так легко: с одной стороны, оно часто скрыто, находится не на поверхности, а с другой – учителю иной раз и субъективно трудно заставить себя с этой позиции присмотреться к приносящему ему много хлопот ученику. Иным учителям попросту не хочется видеть что-то хорошее у плохого ученика, а некоторые считают, что есть ученики «вообще плохие», в личности которых не может быть ничего хорошего. Разумеется, это мнение ошибочно.

Выявить и использовать то положительное, что имеется в личности любого школьника, не всегда легко, зато этот приём воспитания весьма эффективен и полностью вознаградит учителя за затраченный труд. Психологическое действие этого приёма двусторонне. Во-первых, трудный школьник часто искренне убеждён в том, что он плохой, что у него ничего хорошего не выйдет. Сознание своей неисправимости и неполноценности отрицательно влияет на его поведение. Когда же с помощью взрослых ребёнок открывает в себе что то положительное, хорошее, то это сознание благотворно действует на его поступки. Увидев у себя что-то хорошее, уже не хочется продолжать делать плохое. Во-вторых положительные стороны личности трудного ученика открывают возможность приобщить его к соответствующей интересной для него деятельности, а это не оставляет у него ни времени, ни желания заниматься предосудительной деятельностью;

3) нередко хорошие результаты даёт открыто выражаемое доверие к нравственным силам школьников. Они очень ценят то, что им доверяют, несмотря на их плохую славу, дурную репутацию, доверяют им, которым ещё никто ничего не доверял! Впрочем, подозрительные дети иногда с трудом верят в то, что им действительно доверяют, что это доверие искренно. Они относятся к оказанному доверию настороженно, как к очередной попытке воздействовать на них, к очередному воспитательному приёму. А если у них уже сложилась установка противодействовать всякому воспитанию, то и доверие подвергается той же участи.

Существует три условия, при которых ставка на доверие оказывается оправданной:

первое условие: как уже отмечалось, - доверие должно быть естественным и непринуждённым, а не явно искусственным приёмом. Ребенок должен поверить в искренность воспитателя и правильно воспринять сам факт выраженного ему доверия;

второе условие: учитель должен быть более или менее уверен в том, что дурные черты у школьника не укоренились настолько, чтобы совершенно заглушить здоровые нравственные тенденции;

третье условие: учитель, оказав доверие ученику, не должен занимать позицию пассивного созерцателя результатов своего эксперимента, а терпеливо и тактично помогать школьнику освоиться с новой ролью, постоянно держать такого ученика в центре внимания, вовремя оказывать ему помощь и поддержку.

На вопрос как же учитель должен организовать свою работу с педагогически запущенными детьми В.А. Сухомлинский ответил так: «Главное - не допустить переживания этими детьми своей «неполноценности», воспрепятствовать появлению у них безразличного отношения к учебному труду, не притупить чувство чести и достоинства». Эта цель достиглась комплексом приёмов.

Во-первых, «учить и воспитывать таких детей надо в массовой общеобразовательной школе: создавать для них какие-то специальные учебные заведения нет нужды». Это необходимо не только для того, чтобы недостаточно способный ребёнок никогда не чувствовал своей «неполноценности», тут важно, чтобы он находился в атмосфере полноценной духовной жизни школы».

Во-вторых, на уроке дети с пониженной способностью к обучению должны получать задания, которые гарантировали бы им успех в работе. Для этого учителю следует выявить наиболее сильную сторону в умственных способностях ученика и, опираясь на неё, предлагать соответствующие задания. Успех в выполнении даже одного дела укрепляет веру ребёнка в свои силы. В результате к очередному заданию он приступает уже с «предчувствием успеха». Переживание радости успеха – необходимое условие нормальной, продуктивной учебной деятельности.

Сегодня много говорят и пишут о дифференциации в обучении детей. В общеобразовательных школах разделяют учащихся по успеваемости, создают классы однотипных по мыслительным данным учеников.

**Заключение.**

Работая над темой: «Индивидуальный подход учителя в обучении младших школьников» я установила, что основными средствами педагогической коррекции дисгармоний развития, эмоциональной нестабильности, неразвитости произвольности поведения, является понимание, сочувствие со стороны педагога, снятие напряжения, рационализация воспитательно-образовательного процесса, выравнивание культурно-образовательных возможностей детей. И при этом важную роль играет метод личной перспективы, создающий у ребёнка веру в свои возможности. Доверие к ребёнку, формирование реально осознаваемых и реально действующих мотивов его поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагога, дальнейшее позитивное воздействие педагога своим авторитетом на отношения ребёнка со сверстниками, помогает корректировать высокую тревожность запущенных детей, преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышает тем самым социальный статус ребёнка.

В арсенале педагога обязательно должны быть такие коррекционные методы, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультирование по трудным темам. В силу особенностей учебной деятельности запущенных школьников нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опора на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка.

Решающая роль принадлежит методу ожидания завтрашней радости, к которому прибегают многие опытные педагоги.

Работа с запущенными в воспитательном отношении детьми представляет большие трудности, требует времени, сил, настойчивости и терпения. Но результат обычно целиком оправдывает затраченное время и силы. При этом всегда надо помнить: легче предупредить возникновение отрицательных привычек и проявлений личности, нежели потом ликвидировать уже укоренившиеся привычки и проявления, корректировать личность. И если мы сумеем правильно поставить воспитательную работу со школьниками с первых дней их пребывания в школе и нейтрализовать отрицательное влияние семьи, то не будет ни трудных детей, ни неудач, ни провалов, в благородном деле формирование личности человека.

Поэтому учителю в обязательном порядке необходимо знать причины неуспеваемости младших школьников, индивидуальные особенности этих детей, а также учитель должен знать как организовывать свою работу с детьми, имеющими индивидуальные особенности, чтобы процесс обучения и воспитания был более эффективен.

**Список литературы**

1. Макаров С.П.«Технология индивидуального обучения»// Педагогический вестник. – 1994г

2. Файнберг С. У каждого ребенка свой темперамент и характер// М. 1980г

3. Чиркова Т. Учет индивидуально – психологических особенностей детей.// М.1986г

4. Юркевич В.С. «Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек».- М.: Знание, 1986г

5. Савонько Е. Одиночка в «дружной компании». – М. 1973г

6. «Избранные произведения» Киев: Радянская школа, 1979-1980г

7. Л.С. Выгодский. Воображение и развитие в детском возрасте. М., 1991г

8. Программа «Одарённый ребёнок». М., «Новая школа», 1995г

9. «Одарённые дети» Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого., М., 1991

10. Л.Ф. Тихомирова. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Ярославль. «Академия развития»,1996г

11. А.Г. Зак. Различия в мышлении детей. М., 1992г

12. Заика Е.В., «Упражнение для формирования навыков чтения у младших школьников» // Вопросы психологии. 1995г

13. Венгр Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. «Воспитание сенсорной культуры ребенка.» М.: Просвещение, 1998г

14. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998г

15. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса. М., 1989г

16. Ермолаева М.В., Захарова А.Е., Калинина Л.И., Наумова С.И. «Психологическая практика в системе образования». М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998г.

1. Гегель. Сочинения – М., 1946. –Т.VII. – С . 82. [↑](#footnote-ref-1)