Департамент образования города Москвы

Государственное образовательное учреждение

Среднего профессионального образования

Колледж связи № 54

**Выступление**

**на заседании ПЦК иностранного языка**

**По теме**

***«Дифференцированный подход в обучении иностранному языку»***

Выполнил

преподаватель английского языка

Волкова Е.Ю.

Москва

2011 год

Содержание

1. Дифференцированный подход в обучении с.3-8 иностранному языку в адаптивной системе воспитания и обучения.

- Основные дидактические принципы теории

развивающего обучения с.6

- Задания, учитывающие уровень знаний, умений

и навыков учащихся. с.6-8

- Общее руководство к индивидуальной

самостоятельной работе. с.8

1. Список используемой литературы. с.9

I.Дифференцированный подход в обучении иностранному языку в адаптивной системе воспитания и обучения.

В последнее время в практике школьного образования особо остро ставится и обсуждается проблема дифференцированного обучения. Ее решение связано не только с задачами совершенствования всей системы непрерывного образования, но и с изменением его направленности – ориентации на развитие личности каждого ученика, имеющего свои ярко выраженные потребности, жизненные ценности, избирательно относящегося к педагогическим воздействиям, отличающегося индивидуальными способностями, склонностями, учебными интересами. Как бы ни разрабатывались различные формы дифференцированного обучения, какие бы цели при этом не преследовались, одной из основных проблем была и остается проблема изучения ученика как личности, развивающейся в процессе обучения, то есть в определенной культуре, носителем которой является научное содержание знаний, задаваемое для усвоения.

В процессе овладения отдельными учебными предметами (их циклами) ученик не только приобретает знания, но и развивается интеллектуально, учится самостоятельно организовывать свою деятельность по усвоению знаний. Дифференцированное обучение должно, прежде всего, обеспечивать раскрытие индивидуальных возможностей (а они очень различны). Учитель может строить коррекционные программы обучения, планировать реальные пути развития ученика, а не только давать и проверять знания. Но чтобы выполнить эту работу, учителю необходимо располагать соответствующими методиками в процессе обучения, дифференцировать каждого ученика не только по его реальным достижениям в учебе, но и на основании знания процесса выполнения его учебной работы.

Анализ процесса выполнения учеником заданий позволяет учитывать (оценивать) не только каким предметным содержанием овладел тот или иной ученик, но и как он им овладел, то есть, каким образом, какими способами учебной работы при этом пользовался, насколько эти способы устойчивы, характеризуют ли они специфический подход ученика к проработке им заданного программного материала или же всецело зависит от содержания задаваемых заданий, требований учителя, фиксируемых в учебных образцах. В способах учебной работы проявляется самостоятельность ученика, которая зависит от организации педагогических воздействий, а также от сложившегося у ученика индивидуального опыта усвоения.

Отход от единообразных форм и методов обучения с их ориентацией на «среднего» ученика требует перестройки всего учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, создания реальных условий для раскрытия и развития индивидуальности каждого ученика.

Школа неуклонно движется по пути дифференциального обучения. И это единственно верный путь для развития личности. Но в каком направлении двигаться, каким образом осуществлять это движение? Этот вопрос пока не изучен в достаточной мере, инициатива на местах опережает научно-методические разработки в решении этой проблемы, что может привести к негативным явлениям, а это особенно опасно там, где речь идет об отборе детей, создании условий для их психического развития с учетом склонностей и возможностей каждого (профильные спецклассы).

Без нормальной индивидуализации обучения, то есть без раскрытия в процессе обучения индивидуальности каждого ученика, никакая дифференциация невозможна. Как бы хороши ни были программы обучения, как бы не отличались объёмом, содержанием, уровнем трудности учебного материала, без знаний о том, как прорабатывает ученик заданный учебный материал, какими способами учебной работы он владеет, насколько они адекватны (неадекватны) требованиям предмета, являются ли они устойчивыми для того или иного ученика, без этих знаний нельзя получить сведения об " учебном профиле" ученика, о его познавательных возможностях. Внимание к личности ученика, создание оптимальных условий для его всестороннего развития в процессе обучения требует существенной переориентации целей и задач современной школы. Традиционная информационная функция (просвещение) должна быть подчинена реализации развивающей функции, обеспечивающей формирование механизма саморазвития и самореализации личности.

Сначала необходимо определить особенности метода познания (мышления) организации познавательной деятельности, адекватной определенной области научного познания, а затем уже разрабатывать содержание, формы и методы обучения этой деятельности. Каждая наука отбирает для своего содержания существенно значимые признаки объектов окружающего мира, которые становятся предметами её специального анализа. Ученик же в своем индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром часто опирается на признак объекта, личностно значимого для него, но не существенного с точки зрения той или иной науки.

Например, есть учащиеся, которые любую текстовую задачу пытаются перевести на другой "язык" - цифр, графических схем, условно-знаковых обозначений. Работая с образом, одни ученики стараются пользоваться только словесным описанием, а другие - рисунками, наглядными изображениями (при всем несовершенстве их графических умений). Очевидно, в тех случаях, когда учебный материал по своему содержанию, виду и форме предъявления соответствует уже сложившимся в учебном опыте школьника способам его проработки, он и устраивается с интересом, легко и свободно; там, где содержание материала, требования к его усвоению как бы "расходятся" с имеющимися в субъективном опыте ученика способами проработки этого материала (становятся неадекватными), там возникают затруднения, потеря интереса к выполнению учебных заданий, требованиям учителя. Избирательное отношение ученика к содержанию и форме учебного материала, к способам учебной работы с возрастом перерастает в метод для углубленного изучения, стойкий интерес к занятиям.

В школе изучению и функционированию у учащихся устойчивых способов проработки учебного материала, варьированию вида и формы его предъявления не уделяется должного внимания. В основном фиксируется и оценивается конечный результат работы, который должен соответствовать данному эталону, единому для всех (прочитать вслух, записать словами, рассказать текст учебника, доказать теорему, пользуясь схемой логических рассуждений и т.д.)

Наши ученики формируются в основном в зрительно-слуховой культуре общения. Переводу одного и того же содержания знания в различные формы его интерпретации не уделяется должного внимания в процессе преподавания. А, между тем, индивидуальные различия здесь весьма заметны и довольно устойчивы, пример, при изучении темы "Погода" используется описательный метод, обуется свободное владение лексическим и грамматическим материалом, задания на восприятие красок окружающего мира, но почти нет заданий, авизирующих другие чувства (обоняние, осязание, движение). Многие ученики затрудняются передать заданное содержание (предметное, эмоционально-чувственное) разными изобразительными средствами: словами, движением, жестом, мимикой, графической схемой (что особенно важно при изучении иностранного языка). Их просто этому не учат. Необходима в связи с этим более целенаправленная работа учителя по выявлению индивидуально-устойчивых способов проработки эпиком того или иного материала, предоставления самому ученику (в старших классах особенно) свободы выбора способа выполнения задания, вида и формы материала, отобранного для его выполнения: прослеживая устойчивость этого бэра, его соответствия (несоответствия) предметной области знания. Базовая школа должна давать прогнозируемые "портреты" учащихся на разных этапах их развития: при поступлении в школу, при переходе из начальной в среднюю, а затем и в старшую школу. Важно выявить при этом не просто уровень овладения знаниями, а метод мышления, который сформировался у того или иного ученика под влиянием систематического обучения.

Таким образом, для изучения личности школьника важно оценивать не только конечный результат его работы, но и процесс этой работы. Именно анализ процесса, направленного на овладение знаниями, может раскрыть учителю те способы учебной работы, которыми фактически пользуется ученик, осваивая знания. Эти способы всегда индивидуальны.

Выявление и коррекция способов учебной работы, обеспечивающих усвоение знаний, должна обеспечиваться системой критериев, являющихся разноуровневыми, но тесно связанными.

В способе учебной работы находит свое отражение:

̶̶ образовательность (информированность) ученика;

̶ обученность его логическим приемам получения и применения знаний;

̶ развитость отдельных психических функций.

Основные дидактические принципы теории развивающего обучения заключаются в следующем:

̶ развивающее обучение-это обучение, которое в максимальной степени обеспечивает умственное развитие, способствует сознательному усвоению учебного материала, воспитывает самостоятельность деятельности; учащихся.

̶ обучение и умственное развитие - два взаимосвязанных процесса. Ведущим в этой связи является обучение, которое должно осуществляться на высоком научном уровне: Уровень развития мышления учащихся при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач определяется уровнем знаний;

̶ основой развивающего обучения является не простое запоминание учебного материала, а активная мыслительная деятельность учащихся, направленная на самостоятельное приобретение ими знаний, осознания изученного и развитие познавательных способностей в процессе применения этих знаний;

̶ характерной чертой развивающего обучения является не только накопление фонда знаний, но и своего рода умственных операций, приёмов, хорошо отработанных и прочно закреплённых, которые можно отнести к интеллектуальным умениям.

В своей работе по развитию личности средствами учебного предмета все учителя иностранного языка могут использовать следующую методику внутриклассной индивидуализированной учебной работы. Индивидуализированное задание лишь условно отличается от обычного. Задание становится индивидуализированным лишь в том случае, когда оно предназначено не всему классу, а лишь группе учеников или отдельным ученикам соответственно их индивидуальным способностям.

1. Задания, учитывающие уровень знаний, умений и навыков учащихся:

а) направленные на ликвидацию пробелов. Это индивидуальные дифференцированные задания на дом, индивидуальные занятия-консультации, индивидуальные задания на каникулы (по желанию учащихся);

б) учитывающие предварительные знания. Это краткие информации- сообщения отдельных учеников. Например, сделать сообщение о спортсменах, используя изученную лексику, фотографии учеников-спортсменов (тема "Спорт")

**2**. Задания, учитывающие общие и специальные способности учащихся (это зависит, прежде всего, от различного темпа учения).

Не всегда целесообразно давать быстрее продвигающимся ученикам вначале общие для всех задания и только потом позволить им перейти к более трудным - такой способ обучения больше подходит в случае нового для всех материала. В случае, который предполагает повторение и обобщение, а также упражнений, целесообразно давать более способным ученикам меньше общих заданий и больше заданий на более высоком уровне. Например, работая над темой "Выбор профессии" перед чтением текста "Выбор профессии" дается задание для отдельных учащихся:

1. Чем для тебя был необычен и интересен текст?

2. С какой целью юноши и девушки устраивались на работу в гостевые семьи и хотел бы ты быть на их месте?

3. Какими чертами характера должна обладать няня?

4. Какие профессии востребованы в Тульской области, в городе Алексине?

В то время, пока сильные учащиеся готовятся к ответу, учащиеся с более слабыми способностями получают индивидуальные задания на карточках:

1. Какое предложение соответствует содержанию текста? (подчеркни его)

2. Допиши следующие предложения (предложения написать по-русски)

**3**. Задания, учитывающие уровень учебных умений.

Для учета учебных знаний и умений различного уровня чаще всего при предъявлении задания используются следующие приемы: различный объём дозы заданий при ознакомлении с новым учебным материалом; различное количество вопросов по теме; детальное или менее детальное рабочее руководство для самостоятельной работы. Здесь учитываются и навыки чтения, и умения пользоваться словарем или справочниками, графические навыки, работа с тематическими картинками, умения делать сообщения по лексической таблице. Например, работая над темой "Мой любимый писатель" использую лексическую таблицу по теме. Сильные учащиеся за определенное время (5-7 минут) готовят диалог, более слабые по знаниям готовят монологическое высказывание по карточкам, дополняя предложения.

**4**. Задания, учитывающие познавательные интересы учащихся.

Относящиеся к этому типу задания, используемые мною, по содержанию и способу выполнения весьма разнообразны: чтение дополнительной литературы; работа со справочником, энциклопедиями; составление планов и защита творческих работ.

**5**. Задания по степени их обязательности и регламентированности:

̶ задания, назначенные учителем: работа с карточками, тематическими картинками. Здесь устанавливается объём и содержание задания. Эти задания обязательны, некоторые вольности допускаются лишь в способе выполнения;

̶ альтернативные или выборочные задания: подготовить сообщение по вопросам на выбор; написать творческую работу на выбор для контроля и оценки знаний учащихся. В этих заданиях ученикам обычно предлагается несколько отличающихся по трудности вариантов работы, и оценка ставится в зависимости от того, какой вариант он выберет. Большая часть работ по выбору используется в старших классах;

̶ предлагаются также добровольные задания.

Выполнение добровольных заданий учитель считает необходимым исходя не только из развивающих, но и из воспитательных соображений. В качестве таких нами используются: работа с дополнительной литературой, выполнением большего числа упражнений, выполнение заданий повышенной трудности, т.е. тех заданий, которые учитывают интересы учащихся.

- Добровольные задания, найденные самим учеником.

Способность ученика формировать и выполнять такие задания представляет собой высшую степень его самостоятельности, которой можно достигнуть с помощью индивидуального обучения.

Задания, которые они могут найти сами, разнообразны: чтение различной литературы, составление схем, таблиц, карточек-подсказок по изученному материалу.

***Рабочее руководство к индивидуальной самостоятельной работе.***

Рабочее руководство к индивидуальной самостоятельной работе представляет собой, в принципе, такое же рабочее руководство, которое используется при обычной самостоятельной работе. Варианты рабочего руководства могут отличаться друг от друга или частично, или полностью. Выбор варианта зависит от того, в какой мере желают индивидуализировать учебную работу. В своей работе мы стараемся использовать разнообразные формы обучения. Проводим уроки-проекты, уроки-экскурсии, уроки-семинары. Среди форм контроля хорошо зарекомендовали себя уроки-зачеты, собеседования "один на один", защита творческих работ, тесты. Выпускники школы при поступлении в колледжи и ВУЗы и при обучении там показывают хорошие знания по предмету и не испытывают никаких трудностей.

II. Список используемой литературы

1. Аристова Л.П. "Активизация учения школьника". М, 1968 г.

2. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. "Возрастные возможности усвоения знаний." Москва, 1966 г.

3. Климов Е.А. "Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы." Казань, 1969 г.

4. Лында А.С. "Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий" М, 1973 г.

5. Уит И.Э. "Индивидуализация и дифференциация обучения" М., Педагогика, 1994 г.

6. Чуриков И.А. "Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации познавательной деятельности." Казань, 1973 г.