**Особенности организации учебной деятельности школьников на уроках**

**английского языка при дифференцированном подходе.**

Одной из наиболее актуальных проблем методики преподавания английского языка в школе являются индивидуальный и дифференцированный подходы. Главная трудность вызвана неумением найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении английскому языку. Эффективность обучения иностранному языку в значительной мере зависит от четкой и гибкой организации учебного процесса на уроке, от умения педагога учитывать реальное усвоение учащимися конкретного программного материала, а также индивидуальных особенностей каждого ученика.

Интересу к учению способствует не только самостоятельная, но и творческая, поисковая работа, применение знаний в новой ситуации, использование средств наглядности, эмоционального воздействия.

В качестве компонентов индивидуализации и дифференциации обучения на уроках английского языка выступают контроль и самоконтроль.

При самоконтроле предстоит осмыслить цель деятельности и тот образец, с которым он может сличить ход и результат учебного труда. Учитель комментирует образец действия, подробное его выполнение. Элементы самоконтроля закладываются уже при первоначальном планировании учеником своей работы.

Для осуществления дифференцированного подхода к школьникам при контроле чтения учителю необходимо решить ряд организационных вопросов:

- исходя из уровня языковой подготовки учащихся, ему следует разбить класс условно на подгруппы, равные по подготовке;

-ему необходимо иметь психологическую характеристику класса, в которую должны войти уровень развития тех особенностей учеников, которые обуславливают успешность овладения чтением иноязычных текстов (память, мышление, внимание, уровень общего развития).

При подборе и составлении дифференцированных заданий учителю иностранных языков важно побеседовать с учителями по другим предметам, чтобы узнать об интересах и склонностях детей. Индивидуализация не должна сводиться к простой дифференциации. Дифференцированное обучение строится как раз на подборе индивидуальных знаний, в зависимости от способностей учащихся (память, речевой слух и т.д.) и уровня сформированности речевых навыков и умений. Проблема дифференцированного подхода всегда была и есть очень актуальной.

       Так работая с текстом на уроке, можно предложить школьникам  такие разноуровневые задания:

1.    сильным – пересказ;

2.    средним – выделить и передать основную информацию по ключевым словам;

3.    слабым  – ответить на вопросы.

      Успешно используются карточки и раздаточный материал при работе и с грамматическим материалом, например, в употреблении  Perfeсt. Можно взять картинку «Лето» и предложить такие задания:

1.    сильные ученики получают задание «Расскажи, что дети делали летом» (глаголы вInfinitivе выписаны на доске).

2.    средние – составляют предложения по карточкам: вставьте нужный вспомогательный глагол в нужной форме;

3.    слабые – карточки, где надо поставить глагол в форме Participle 2 (глаголы даются в конце предложения).

      В итоге получается, что все работали по одной  же картине, но в то же время выполняли разные задания. Вывод: отрабатывая таким образом грамматические явления, ученики усваивают их на доступном им уровне.

При контроле понимания текста основная группа учеников (со средним уровнем подготовки) может получить вопросы к тексту, ответы на которые довольно подробно передадут содержание текста. Цель – только контроль понимания прочитанного. Но выполнение их учитель проверяет. Следует заметить, что задания в виде вопросов могут предъявляться как на слух, так и письменном варианте.

Ученикам с более слабой подготовкой вопросы формируются таким образом, чтобы ответы на них кратко передали основное содержание текста. Они могут также получать карточки с предложениями на родном языке, которые передают основную мысль текста (эквиваленты их на иностранном языке они должны найти в прочитанном тексте). Этим ученикам можно дать задания, предложенные автором. Например, найдите предложения, содержание которых противоречит прочитанному тексту.

Ученики с высоким уровнем обученности могут пересказать весь текст, высказать свое отношение к прочитанному или ответить на вопросы.

Эффективным является также следующий способ контроля прочитанного: для “сильной” группы дается задание составить подробный план к тексту, для более “слабой” - пронумеровать данные учителем в неправильной последовательности пункты плана.

Таким образом, организация учебной деятельности при индивидуальном и дифференцированном подходах необходима на всех этапах усвоения знаний и умений:

***1. Этап изложения новых знаний, умений.***

На этом этапе нужно провести более тщательную подготовку к усвоению нового материала именно с теми детьми, которые в этом нуждаются. А затем после первичного фронтального объяснения нужно его повторить.

***2. Этап закрепления и применения знаний и умений.***

На этом этапе основой индивидуального и дифференцированного подходов является организация самостоятельной работы. Здесь более всего содержится возможностей для учета возможностей учащихся. Таким образом, индивидуальный и дифференцированный подходы осуществляются преимущественно в виде заданий различной трудности и характера. Удобно предъявлять их в форме индивидуальных карточек.

***3. Контроль и самоконтроль.***

*Этап проверки и оценки знаний и умений.*

На этом этапе должны осуществляться следующие условия осуществления индивидуального и дифференцированного подходов:

* знание индивидуальных и типологических особенностей отдельных учащихся и групп учащихся;
* умение анализировать учебный материал, выявлять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся;
* составление развернутого плана урока, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся;
* умение “спрограммировать” обучение разных групп учащихся;
* осуществление оперативной обратной связи.

Итак, реализация поэтапной организации учебной деятельности с учетом уровня знаний, умений повышает эффективность индивидуального и дифференцированного подходов.

**Формы дифференциации обучения.**

Дифференциация учебной работы может происходить в трех формах: фронтальной, групповой и самостоятельной.

Во фронтальной работе учитель устно излагает тексты разной трудности, то есть вначале он упрощает свой материал, а затем усложняет его; проводит учебную беседу, в ходе которой он побуждает учеников создать проблему и показать свои знания сверх программы; учитывает индивидуальные различия в ролевой игре, дискуссиях.

Групповая работа используется как средство активизации учащихся. Во время беседы в маленькой группе ученик может высказать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями.

Можно разделить учащихся на несколько групп либо по интересам, либо по способностям: первая группа состоит из хорошоуспевающих учеников, вторая группа- из среднеуспевающих и третья группа – из слабоуспевающих. Цель одна и та же для всего класса, но способы разные для каждой группы. Ученики первой группы, которые могут работать самостоятельно, получают задания для самостоятельной работы, содержащие элементы творчества. Можно предложить группам задания по выбору.

Указанные выше формы дифференциации обучения создают возможности улучшения психологического климата. Так фронтальная форма работы благоприятствует взаимообмену, взаимообогащению, эмоциональному “заряжению”, что поднимает активность каждого ученика.

При групповой работе между учителем и учеником возникают более близкие отношения и контакты, создаются условия для проявления эмоций, выражения потребностей, развития интересов, также предоставляются большие возможности в вариации содержания и способов передачи информации, в оказании помощи каждому ученику.

Индивидуальная работа позволяет дифференцировать содержание, степень трудности учебных заданий, способы действий, создает благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности.

Сочетание этих форм, взаимопереходы из одной в другую способствуют продвижению всех учащихся на более высокие уровни учебной деятельности.

 **Виды упражнений и заданий при дифференциации обучения.**

В настоящее время выделяются основные типы индивидуальных упражнений, позволяющих более точно учитывать и корректировать индивидуально-типологические особенности учащихся.

В основу типологии индивидуализированных упражнений положены критерии индивидуализации:

1. Оказание помощи – частичная адаптация учебных заданий к уровню развития компонентов психологической структуры личности ученика;
2. Устранение имеющихся недостатков – коррекция и развитие отдельных слабо функционирующих компонентов психологической структуры личности учащегося;
3. Всестороннее развитие личности – совершенствование всех подструктур психологической структуры личности школьника.

*Типология упражнений:*

1. Адаптивные упражнения могут быть двух видов:

* Упражнения первого вида носят вспомогательный характер, их цель помочь подгруппам более слабых учеников справляться с рекомендуемыми всему классу заданиями;
* Упражнения второго вида направлены на формирование иноязычных речевых навыков и умений в конкретных ситуациях общения с учетом особенностей личной сферы учащихся, их интересов, контекста деятельности, фактора межличностного общения.

2. Задача корректирующих упражнений – способствовать ликвидации имеющихся и вновь возникающих пробелов в подготовке по иностранному языку и доразвитию отдельных психических процессов и свойств личности учащихся, особо важных для успешного овладения иностранным языком. Корректирующим упражнениям, направленным на ликвидацию пробелов, может стать любое упражнение, если его основной целью является развитие навыков и умений, которые должны были быть сформированы у школьника ранее.

3. Совершенствующие упражнения предусматривают своего рода шлифовку всех компонентов психологической структуры личности школьника и формирование собственно его индивидуальности.

Упражнение можно назвать совершенствующим, если наблюдаются такие основные условия:

* Оно способствует целенаправленному развитию личностной сферы ученика;
* Отвечает уровню подготовки;
* Обеспечивает условия для создания речемыслительной задачи;
* Формирует индивидуальный стиль деятельности.

Исследования показывают, что все типы индивидуализированных упражнений должны использоваться при обучении, как языковому материалу, так и различным видам речевой деятельности.

Эффективность предложенных упражнений и форм обучения подтверждаются на практике. Изготовление карточек, схем и других опор требует много времени, но с их помощью в значительной степени активизируется иноязычная речевая деятельность всех учеников, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Следует отметить и недостатки, которыми страдает дифференцированный подход (в сравнении, с индивидуализацией обучения):

1.      в большинстве случаев он применяется уже после выявления пробелов в знаниях учащегося, и его функция заключается в «подтягивании» учащегося;

2.      создается парадоксальное положение, при котором более сильные учащиеся, которые быстро работают благодаря своим способностям и менее нуждающиеся в упражнениях, получают ещё дополнительные, в то время как слабые выполняют облегченные задания в меньшем количестве. Такая организация работы приводит к затормаживанию в повышении уровня знаний и тех и других.

3.      дифференцированный подход на уроке направлен очень часто на выявлении слабых сторон в знаниях учащихся, в то время как истинный индивидуальный подход должен служить главным образом выявлению и развитию сильных сторон индивидуальности;

4.      дифференцированный подход практически исключает сотрудничество между учениками.

      Проблема ликвидации разрыва между так называемыми сильными, средними и слабыми учащимися может быть решена только во взаимосвязями с проблемой сочетания и правильного использования индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы. Для этого необходимы «специальные организационные приемы работы, которые учитель использует на уроке для того, чтобы обучать ВСЕХ, создавая одновременно наиболее благоприятные условия для обучения каждого. Это единственный путь повышения коэффициента полезного действия урока.

      Для осуществления этой цели можно предложить следующие организационные приёмы:

1.      при презентации нового грамматического материала  правило выводят ученики со слабой способностью к общению функциональных признаков грамматического явления;

2.      целенаправленное использование опор различного типа: смысловых, вербальных, иллюстративных, схематических, правильно подобранная опора поможет слабому ученику осознать новое грамматическое явление, при усвоении лексики поможет догадаться о значении слова, при обучении монологическому высказыванию - изложить мысли;

3.      очередность опроса. Слабые выигрывают тем, что получают образец –правильный ответ сильных учеников. Однако, последовательность «сильный – средний - слабый» не дана раз и навсегда. Скажем, на уроке формирования логических навыков слабые получают карточки с готовым микротекстом, где подчеркнута ключевая фраза, при проверке понимания прослушанного микротекста можно сначала обратиться к ним: «А как ты думаешь?»

4.      варьирование времени на подготовку ответа: слабые получают тройную порцию времени;

5.      использование упрощенных заданий. Применяется главным образом в домашних заданиях. Например, после урока совершенствования навыков говорения слабые должны выполнить задание на основе разговорного текста; средние - на основе опыта, но с опорами, а сильные – без опоры;

6.      использовать дополнительный внепрограммный материал (для сильных и средних).

7.      более частый опрос учащихся со слабыми способностями. Это активизирует учеников, развивает их способность, приучает работать весь урок.

      Нельзя считать, что слабые должны работать меньше. Их способности развиваются, а успех приходит в деятельности.

     Ведь основными задачами дифференцированного подхода в обучении иностранному языку мы считаем удовлетворение познавательных потребностей и сильных и слабых учащихся с учетом их индивидуальной подготовленности, индивидуальных качеств каждого.

Таким образом, дифференциация обучения предлагают разные по трудности и сложности задания, применение которых делает дифференцированный подход при обучении школьников английскому языку более результативным.

Рассмотрев особенности организации учебной деятельности школьников на уроках английского языка, было выявлено, что использование поэтапной организации учебной деятельности с учетом уровня знаний, умений повышает эффективность дифференцированного подхода.

Также было установлено, что использование адаптивных, корректирующих и совершенствующих упражнений ведет к повышению эффективности дифференцированного подходов. Таким образом, все это ведет к повышению результативности учебного процесса.

**Список литературы:**

1. Алиев Н. Н. Выбор особенностей учащихся при дифференциальном обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе.- 1992, №5-6.-С. 28-30.
2. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению// Иностранные языки в школе.- 1999, №1.- С. 5-11.
3. Гальскова Н. Д., Шаповалова В. М. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении// Иностранные языки в школе.- 1987, №4.-С.57-60.
4. Давлетишна А.А. изучение индивидуальных особенностей младших школьников// Начальная школа.- 1993, №5.- С. 10-12.
5. Кирсанов А. А. К вопросу о социальных и психолого-педагогических основах индивидуализации и дифференциации учебной деятельности школьников\ Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников.- Казань: КГПИ, 1975.-135с.
6. Миклашов Е. У. Дифференцированный подход на уроках французкого языка// Иностранные языки в школе.-1987, №3.- С. 39-41.
7. Николаева С. Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения// Иностранные языки в школе.- 1987, №5.-С. 37-40.
8. Рабунский Е. С. индивидуальный подход в процессе обучения школьников.-М.: Педагогика, 1975.-184с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.\ гл. ред. В. В. Давыдов, - 1993. – Т. 1. – 608с.
10. Суворова Г. Ф. Особенности индивидуального обучения при обучении // Начальная школа.- 1996, №11.- С. 54-58.
11. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. – 192 с.