ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ №90  
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**СТАТЬЯ**

на тему:

Личностно-ориентированный подход в преподавании.

Составитель: Ефимова А.В.  
 преподаватель русского языка  
и литературы.

Реутов 2011

**Индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся на уроках русского языка и литературы**

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации обучения. В последнее время наблюдается тенденция к реализации личностно-ориентированной парадигмы образования, всесторонний учет способностей, наклонностей и интересов ребенка, иначе говоря, современная педагогика все больше обращается к индивидуальным особенностям каждого ученика. Поэтому одной из важнейших проблем в современной начальной школе имеет индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ученику. Особенно данный вопрос актуален на уроках русского языка, связанных с развитием связной речи у школьников.

Исходя из этого, темой нашей курсовой работы мы выбрали «Дифференцированный и индивидуальный подход к умственно отсталым учащимся в обучении их русскому языку».

Цель настоящей работы – рассмотреть на конкретном примере урока развития речи в специальной (коррекционной) школе VIII вида применение дифференцированного и индивидуального подходов.

Для достижения цели, мы поставили следующие задачи:

* рассмотреть сущность дифференцированного и индивидуального подходов в обучении на теоретическом уровне;
* дать психолого-педагогическую характеристику умственно отсталым учащимся;
* рассмотреть возможности использования индивидуального и дифференцированного подходов на уроках русского языка;
* рассмотреть педагогическую дифференциацию учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида на уроках русского языка;
* проанализировать конкретные уроки на предмет использования в них индивидуального и дифференцированного подходов.

Объектом нашего исследования является дифференцированный и индивидуальный подход в обучении.

Предметом – применение их в обучении умственно отсталых учащихся русскому языку.

При выполнении курсового исследования нами были использованы эмпирические методы: изучение и анализ литературы по вопросу использования индивидуального и дифференцированного подходов.

Наша курсовая работа состоит из введения, основной части, в которой входят три главы, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Объем курсового исследования 42 страницы компьютерного набора. Первая глава составляет 14 страниц, вторая глава – 16 страниц, третья – 4 страницы. Список использованной литературы насчитывает 26 источников. Приложение насчитывает 6 страниц.

.

# Литературный обзор по проблеме индивидуального и дифференцированного подходов в процессе обучения.

## Сущность индивидуального и дифференцированного подходов.

Требование учитывать индивидуальные способности ребенка в процессе обучения - очень давняя традиция. Необходимость в этом очевидна, ведь учащиеся в значительной мере отличаются друг от друга.

Одним из требований деятельности учителя и условием эффективной организации учебного процесса является обеспечение полного усвоения знаний всеми учащимися.

Дифференциация в переводе с латинского «differentia» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени [2] .

До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия "дифференциация обучения" не существует. Однако большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особая взаимосвязь учителя и учеников. Н.М. Шахмаев указывает: "Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса - дифференцированным обучением". При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы [3].

Дифференцированный подход в обучении:

- это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента.

- Это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [2].

В Концепции дифференциации обучения сформулированы основные цели дифференциации образования, определяемые с трех позиций:

С психолого-педагогических позиций цель дифференциации - индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника.

Цели индивидуализации:

* учет индивидуальных различий для лучшей реализации общих, единых для всех целей обучения;
* воспитание индивидуальности с целью противодействия нивелирования личности. Важнейшим средством для достижения второй цели является предоставление учащимся возможности выбора.

С социальной точки зрения цель дифференциации - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

С дидактической точки зрения цель дифференциации - решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

В настоящее время дифференциация обучения рассматривается, прежде всего, как средство осуществления профильного обучения (А.В.Баранников, А.А.Кузнецов, О.Б.Логинова, А.А.Пинский, М.В.Рыжаков и др.), построения "индивидуального образовательного маршрута" (А.Г.Каспаржак, К.Н.Поливанава, Е.Л.Рачевский, А.В.Хуторской, И.Д.Фрумин и др.) [3]..

В психолого-педагогической, дидактической и методической литературе различают два основных типа дифференциации содержания обучения:

* уровневую;
* профильную.

Уровневая дифференциация - это такая организация обучения, при которой школьники имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов. Указанный вид дифференциации осуществляется при разделении учебного коллектива на группы на основе разных показателей: имеющегося уровня знаний, умений и навыков (уровень успеваемости); уровня интеллектуального развития; интересов, склонностей и способностей; эмоциональных и волевых качеств (в том числе - отношения к учению) [3].

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход.

Существует несколько авторских педагогических технологий дифференциации обучения: внутрипредметная дифференциация (Гузик Н.П. [11]), уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (Фирсов В.В.[21]), культурно-воспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей (Закатова И.В.[15]).

Одной из задач дифференциации является создание и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей; содействие различными средствами выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся, развитие познавательных интересов и личностных качеств.

Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы. В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся на хорошо-средне-и-слабоуспевающих. Она в какой-то мере помогает учителю осуществлять дифференцированный подход. Но эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении и не дает возможности направленно помогать ученикам справляться с трудностями и продвигаться в усвоении учебного материала. Например, на уроках швейного дела две девочки отстают в изготовлении изделий от основной группы, качество изделий у них низкое и учитель относит их к группе слабоуспевающих. Однако причины отставания у них разные: одна отстает из-за локальных двигательных нарушений, имея сравнительно сохранный интеллект, проявляющийся в умений анализировать особенности изделия, планировать работу и адекватно ее оценивать, другая — из-за низкого уровня интеллектуального развития и связанного с этим патологической медлительности движений. В силу разных причин отставания эти учащиеся не могут быть отнесены к одной группе и меры дифференцированного подхода к ним существенно различны [22].

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития [25].

Как отмечает Воронкова В.В., индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. В специальной (коррекционной) школе учитель для изучения учащихся имеет возможность получить данные клинического и психологического обследования каждого ученика класса и дополнять их педагогическими наблюдениями. В результате этого создаются педагогические характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения систему педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях — индивидуальной дополнительной работы.

Приведём наиболее принятые в педагогике определения видов индивидуализации.

«Внутриклассная индививидуализация обучения – это те приёмы и способы индивидуальной работы, которые использует учитель на уроке в обычном классе массовой школы. Можно выделить два разных критерия, которые лежат в основе внутриклассной индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений школьника и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности».[4]

Индивидуальный подход необходим умственно отсталым школьникам, независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии хорошо успевающих учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда, может быть, и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и развивать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних умственно отсталых школьников, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т. е. присущими определенной группе учащихся.

Индивидуальный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как умственно отсталые школьники в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию[22].

Т.о. реализация дифференцированного и индивидуального подходов в процессе обучения помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

Цели дифференциации обучения таковы. С педагогической точки зрения — индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого обучаемого. С социальной точки зрения — целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества. С дидактической точки зрения -решение назревших проблем в обучении путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной почве.

Свыше полутора столетий — таков минимальный возраст идеи дифференцированного обучения. В 1832 году в Санкт-Петербурге появилась брошюра Т. Степанова «О различии способностей», которая объективно обозначила начало становления в России детской педагогической психологии. Т. Степанов рассматривал способности как продукт взаимодействия природных и социальных факторов, считая внешние обстоятельства решающим фактором в генезисе межличностных различий.

С 30-ых годов прошлого столетия российская педагогическая мысль с нарастающей интенсивностью стремилась найти такие формы учебно-воспитательного процесса, которые по возможности полно учитывали бы разнообразие умственных способностей учащихся, способствовали реализации духовных потенций.

Известный педагог П. Ф. Каптеров высказывался о том, что самый серьезный недостаток современной ему школы — «однообразие ее строя, нежелание к различным душевным способностям детей, отсутствие гибкости. Всех детей современная школа равняет, приводит к одному знаменателю, всех запрягает в один хомут. Понятно, что различные таланты должны задыхаться в такой однообразной школе, мертветь, чахнуть от недостатка соответствующих упражнений... Несоответствующие способностям занятия поселяют лишь отвращение к ним, которое нередко не проходит во всю остальную жизнь».

Главное зло виделось Каптеровым в «смешанном построении учебных классов», в которых собраны учащиеся с различными уровнями и типами умственных способностей. Но и попытки выделить каким-то образом в особые группы неуспевающих и тех, которым учение дается легко, не были состоятельными. Отмечалось, что неуспевающие — не обязательно действительно не способные, часто это дети с односторонней одаренностью, для которых обязательная для всех программа — источник нравственных и умственных мук. История мировой науки знает немало примеров, когда ученик, которого иначе как тупицей не называли, в последствии был признанным гением (К. Линней, Ч. Дарвин).

Не меньшую озабоченность вызывала и судьба детей, чья умственная одаренность была очевидна, но не развивалась в условиях существующей школы.

Какой же представлялась нашим педагогам школа будущего с точки зрения индивидуализации обучения? А. Н. Острогорский, например, считал ее наиболее существенной чертой готовность «применяться» к различным душевным способностям детей. Термин «дифференциация» не употреблялся, но конструктивный поиск проходил именно в русле данного понятия. Обозначались два подхода. Первый — дифференциация содержания образования, индивидуализация учебных планов внутри одного и тоже класса, школы. Суть второго подхода — дифференциация непосредственного самого процесса обучения. Наиболее четко она была сформулирована В. П. Вахтеровым: школа должна быть приспособлена ко всем индивидуальным возможностям нормальных детей путем разделения учащихся по их способностям и наклонностям, путем приспособления приемов и методов преподавания к различным индивидуальным особенностям. Чтобы достичь этого, учитель должен, опираясь на данные практической психологии, выявлять особенности психического развития каждого из своих учеников. Вопросам диагностики психической индивидуальности был посвящен ряд работ ученых.

Идея дифференциации педагогического процесса, восходя к истокам педагогики, занимает в ней особое место, поставлена на прочный фундамент психологического знания.

Концепция дифференцированного обучения опирается на традиции и опыт русской дореволюционной педагогики, зарубежной школы, на труды советских ученых М. А. Мельникова, Н. М. Шахмаева, С. И. Швацбурга.

В работах этих ученых были заложены теоретические основы дифференциации образования как определяющего фактора его демократизации и гуманизации, необходимого условия разностороннего и гармоничного развития личности.

Индивидуализация — учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой форме учитываются.

Дифференциация — учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения: т. е. дифференциация — это одна из форм индивидуализации, при которой образуются стабильные классы и группы учащихся на основе каких-либо присущих им общих признаков. Дифференциация возникла на основе индивидуализации как принципа обучения.

Термин «дифференциация» используется и в более широком значении: при формировании содержания образования и организации учебной работы, когда речь идет о дифференциации по возрастным, половым, регионально-экономическим, национальным и другим признакам.

Психологической основой индивидуализации, а, следовательно, и дифференциации обучения является учет индивидуальных психических особенностей учащихся. Здесь показательны такие особенности, которые влияют на учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. Таковыми могут быть различные физические и психические качества личности, особенности познавательных процессов, памяти; свойства нервной системы, черты характера, воли; мотивация способности, одаренность; постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма.

На учебную деятельность учащихся влияют и социальные факторы (статус в классе, домашние условия и др.). Индивидуализация обучения предполагает учитывать либо комплекс различных особенностей, либо какую-то отдельную особенность. Часто в практике учитывается комплекс, где доминирует уровень знаний, умений, навыков и познавательных способностей, которые необходимо правильно продиагностировать. В комплекс таких особенностей включается:

1) уровень умственного развития, т. е. сформированные предпосылки к учению (обучаемость), приобретенные знания (обученность), способность достигать в более короткие сроки более высокого уровня усвоения;

2) скорость усвоения учебного материала — комплексное явление, существенный показатель которого — не столько скорость запоминания, сколько темп обобщений;

3) общие умственные способности — способность запоминать, выполнять логические операции, творчески мыслить, т. е. интеллигентность, которая трактуется в психологии как способность абстрактного мышления;

4) специальные способности и одаренность детей — способность к музыке, языкам, литературе и др., их диагностика ведется так же, как и диагностика общих способностей (тесты, обучающий эксперимент).

Таким образом, из достижения психологической науки следует важный для дидактики вывод: учащиеся различаются как по уровню способностей, так и по их структуре, а также по потенциальным возможностям способностей.

Индивидуализация и дифференциация обучения опирается не только на комплекс умственных способностей, но и на комплекс интеллектуальных умений, последние представляют собой умения умственного труда, учебные умения: при восприятии и обработке нового материала, при выделении из него существенного, при структурировании материала, при связывании его с ранее пройденным, при обобщении, повторении, применении изученного.

Кроме умственных способностей и учебных умений уровень умственного развития определяют также знания, умения, навыки, т. е. обученность. Знания, умениями навыки, — содержательная база для реализации способностей; они могут быть приобретены в повседневной жизни, из литературы, средств массовой коммуникации, при изучении школьных предметов. Наиболее эффективный метод диагностирования знаний, умений и навыков — предметные тесты.

Индивидуализация и дифференциация обучения ставят задачу учета индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации.

Учебная мотивация — направленность учащихся к различным сторонам учебной деятельности. Мотивы могут быть познавательными, а также узко социальными (престиж, одобрение окружающих).

Учителю необходимо знать на какие имеющиеся мотивы можно опираться при дифференциации учебных заданий и какие мотивы нужно было бы формировать и развивать. Информацию об этом можно получить из повседневных целенаправленных бесед, наблюдений, сочинений. Информацию о мотивации дает само выполнение индивидуализированного задания, особенно в тех случаях, когда учащиеся имеют возможность выбора между различными заданиями. Помогает в получении информации о мотивации учебной деятельности и школьный психолог.

Из всего сказанного можно сделать вывод: к психологическим особенностям учащихся, которые в первую очередь следует учитывать при индивидуализации и дифференциации учебной работы, относятся:

— обучаемость, т. е. общие умственные способности и специальные способности;

— учебные умения;

— обученность, которая состоит из программных и внепрограммных знаний, умений и навыков;

— познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации).

Кроме психологических факторов, на учебный процесс влияет и состояние здоровья обучаемого, и физические дефекты (расстройство зрения, слуха, задержки в умственном развитии).

Задача учителя, осуществляющего индивидуализацию и дифференциацию обучения, — найти реальные возможности для учета всех физических и психических особенностей обучаемых.

Поскольку индивидуализация обучения требует учета всех особенностей личности обучаемого, то специфическая обучающая цель индивидуализации и дифференциации — усовершенствовать знания, умения и навыки обучаемых, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений, навыков каждого обучаемого и группы обучаемых, уменьшать, таким образом, абсолютное и относительное отстаивание, углублять и расширять знания, исходя из интересов и специальных способностей.

Развивающая цель индивидуализации и дифференциации — формирование и развитие логического мышления и умений учебного труда с опорой на зону ближайшего развития обучаемого.

Третья специфическая цель индивидуализации и дифференциации обучения охватывает воспитание личности, создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей, новых познавательных интересов обучаемых. Индивидуализация и дифференциация обладают дополнительными возможностями вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на учебную мотивацию, на отношение к учебной работе. В этом специфическая (четвертая) цель индивидуализации и дифференциации обучения.

Индивидуализация и дифференциация обучения позволяют избежать слишком трудной или слишком легкой работы, включают учащихся в работу по способностям. Слишком легка работа приводит к отчуждению от умственного напряжения и к лени; при слишком трудной работе задания остаются невыполненными, и обучаемый вообще отказывается от бессмысленного напряжения. Поэтому индивидуализацию и дифференциацию в обучении можно рассматривать как средство трудового воспитания, воспитания чувства долга и ответственности.

Итак, все вопросы индивидуализации и дифференциации обучения обусловлены процессом всеобщей гуманизации обучения и воспитания учащихся. Она предполагает сохранение и дальнейшее развитие неповторимой личности обучаемого. Индивидуализация и дифференциация учебной работы направлены на «открытость» процесса обучения: предоставление возможности выбора заданий, способов его выполнения, индивидуального стиля учения и др.

II

— постоянное внимание должно уделяться совместной работе всех  
групп, необходимо подчеркивать роль работы каждого варианта (микрогруппы) в решении общепознавательной задачи;

— преподаватель обязан внимательно следить за ростом учащихся, заметить любое продвижение в интеллектуальном развитии, своевременно переводить их из одной группы в другую;

— не борьба с перегрузкой путём уменьшения научной информации, её максимального упрощения, а лучшая организация труда учащихся с учетом их способностей.

Серьёзных положительных результатов от дифференцированного обучения можно ожидать только после систематической работы в течение нескольких лет. Дифференцированное обучение вообще и на уроках русского языка, в частности, требует от преподавателя большого такта, терпения, внимания к внутреннему миру обучаемого.

И русская, и зарубежная современная дидактика считают дифференциацию обучения стратегией будущего.

III

Предложенная система заданий может осуществляться на разных уровнях (причём эти уровни соотносительны), с её помощью можно выявлять уровень умственной деятельности, а следовательно, и уровень усвоения знаний, и степень овладения ими в динамике продвижения их от определённого уровня к более высокому.

В практике работы преподавателя русского языка используются следующие виды и формы дифференцированного обучения на разных этапах урока.

ЭТАП ПОВТОРЕНИЯ ТЕМА: **«ВИДЫ СВЯЗИ В СЛОВОСОЧЕТАНИИ»**

Задание для группы А. Инструкция:

1. выписать в порядке следования словосочетания, развивающие тему осени. Укажите вид связи в словосочетаниях.

2. Обозначьте буквой «м» сверху словосочетания с метафорическим значением.

3. Запишите ниже такие по строению словосочетания, но с обычным значением.

*Я проснулся серым утром. Комната была залита ровным желтым светом, как будто от керосиновой лампы. Свет шел снизу, уз окна, и ярче всего освещал бревенчатый потолок. Странный свет — неяркий и неподвижный был похож: на солнечный. Это светили осенние листья. За ветреную и долгую ночь сад сбросил сухую листву, она лежала шумными грудами на земле и распространяла тусклое сияние. От этого сияния лица людей казались загорелыми, а страницы книг на столе как будто покрылись слоем воска. Так началась осень. Для меня она пришла сразу в это утро. До тех пор я ее почти не замечал: в саду еще не было запаха прелой листвы, жгучий иней не лежал по утрам на дощатой крыше. Осень пришла внезапно. Осень пришла врасплох и завладела землей — садами и реками, лесами и воздухом, полями и птицами. В саду суетились синицы. Крик их был похож: на звон разбитого стекла.... Только днем в саду было тихо: беспокойные птицы улетали на юг.*

*К. Паустовский.*

Задание для группы Б. Теоретическая справка:

Примыкание — такая связь, при которой неизменяемые слова или неизменяемые формы слова зависят от слов той или иной части речи.

Задание: найдите в тексте словосочетания с таким видом связи. Обозначьте графически главный компонент словосочетания. Использовав главное слово выписанных словосочетаний, придумайте и запишите словосочетания с другим видом связи, в скобках укажите вид связи.

*Женя пошла было домой, но хватилась книжки, не сразу вспомнила, где книжка осталась. Она воротилась за ней, и когда зашла за дрова, то увидела, что незнакомки поднялись и собираются идти. Они поодиночке, друг за дружкой, прошли в калитку. За ними следовал невысокий человек. Он нес под мышкой большущий альбом или атлас. Так вот чем занимались они, заглядывая через плечо друг дружке, а она думала — спят. Доставая книжку, Женя потревожила поленницу. Сажень пробудилась и задвигалась живо. Несколько поленьев съехало вниз и упало на дерн с легким стуком. Сторож: ударил в колотушку. Родилось много звуков, тихих, туманных. Воздух принялся насвистывать что-то старинно-заречное.*

*Б. Пастернак.*

Задание для группы В. (с образцом выполнения)

Перепишите, раскрывая скобки. Укажите вид связи слов в словосочетаниях. Обозначьте графически главное и зависимое слово:

*Писать (книга), (теплый) вода, (бурный) море, выйти (комната), ехать (поезд), пять (товарищ), дороже (жизнь), недовольство (группа), отчет (директор), успех (бригада), тише (вода), быстрее (ветер), вдаль (родина), пятый (строй), двое (стена), трое (сани), обе (дочь).*

Образец: писать книгу (упр.), теплая вода (согл.).

Проверке выполненных работ начинается в группе В: учащимся дать устное обоснование видов связи в образованных словосочетаниях. Группа Б самостоятельно проверяет свою работу по «ключу», записанному на доске (см. Приложение — дидактический материал). Работа группы А проверяется выборочно: словосочетания с метафорическим значением.

Классификация заданий произведена с учётом реального процесса их выполнения. Виды занятий воспроизводят своим содержанием как бы разные типы мышления, разную способность к самостоятельности, гибкости, продуктивности мышления. Задания не только способствуют усвоению определённого запаса знаний, позволяют организовать контроль за усвоением, но и модулируют своим содержанием определённый тип мышления.

Общие для всего класса задания не могут быть доступны в одинаковой мере для всех учащихся. Приведённые в работе примеры заданий предъявляют достаточно высокий уровень требований к более подготовленной группе учащихся, обеспечивая их максимальное интеллектуальное развитие, и в то же время создают условия для успешного закрепления знаний и развития менее подготовленных учащихся.

ТЕМА: **«ГЛАВНЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ПОДЛЕЖАЩЕЕ»**

Задание для группы А.

1. Укажите случаи выражения подлежащего синтаксически неделимым сочетанием слов со значением количества, избирательности, совместимости.

*За это время знаменитый ученый и юный пускатель змеев, к удивлению всех окружающих, сошлись в тесной и крепкой дружбе. Так прошло несколько лет. Художник с Васей едва добрались до дому. В углах, как старое тряпье, висят клочья паутины. Проходят день и ночь. На заднем дворе под навесом встретили нас пять черных овец с ягнятами. Разные были мы с ним люди. Из вас кто-нибудь состоит в этом товариществе? Кое-кто из хуторян с неохотой поговаривал, как бы воротиться в деревню. Кто-то из пассажиров сел рядом с Еленой. На ветке блестело много желтых листьев, два из них, узенькие и острые легли на спину Ключарева.*

2. Продолжите каждый ряд примеров своим предложением.

Задание для группы Б.

Узнайте в предложениях подлежащее. Расскажите, чем они могут выражаться.

*Пугачев мрачно ждал ответа. Бывалые и старые поучали молодых. Пять не делится на два. В лагере кое-кто проснулся. Подойти к зверю было страшно. Наше завтра будет прекрасно. Далече грянуло «ура». Дед с матерью шли впереди. Мы с Аликом принялись за работу. Шестеро ребят отправились на рыбалку. Несколько казаков обступили Савелича.*

Задание для группы В.

Заполните таблицу предложенными примерами (примеры используются и в работе с группой Б).

*Способы выражения подлежащего*

|  |  |
| --- | --- |
| *Способ выражения* | *Пример* |
| 1. Существительным |  |
| 2. Всеми частями речи в значении существительного: — прилагательным; — числительным; — местоимением; — неопределенной формой глагола; — наречием; — междометием. |  |
| 3. Словосочетанием: —  сущ. в И. п. + сущ. в Т. п. — местоим. + сущ. — числит. + сущ. — множество, несколько, мало, много + сущ. в Р. п. |  |

Примеры предложений записаны на доске для обеих групп (Б и В). Таблица для распределения примеров размножена и лежит на партах только в микрогруппе В. По окончанию работы осуществляется совместная проверка для групп Б и В. По окончанию работы осуществляется совместная проверка для групп Б и В в процессе перекрестного опроса (учащиеся из микрогруппы Б называют, чем выражено подлежащее, учащиеся из микрогруппы В проверяют место предложения в таблице, и наоборот).

Задание группе А потребует больше времени, т. к. оно не только распределительного, но и творческого характера. Поэтому совместную проверку работы группы А можно начать после завершения проверки в группах Б и В.

На этапе повторения были использованы трехвариантные задания различной степени трудности. При этом выбор варианта предоставлялся самому учащемуся.

При изучении нового материала возможны и общие задания с приложенными дополнительными заданиями все возрастающей степени трудности. Например, общее задание по опорному конспекту, который позволяет объединить в крупный блок сразу несколько тем.

ЭТАП ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА ТЕМА: **«ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ. НЕПОЛНЫЕ**

**ПРЕДЛОЖЕНИЯ»**

(Всем микрогруппам было дано предварительное задание познакомиться с материалом § 29—36.)

Предварительное задание группе А.

Составить опорный конспект по материалу § 29—36 (Основные группы односоставных предложений. Определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные, назывные предложения. Неполные предложения.).

Задание для группы А на уроке.

Представить и защитить свой вариант опорного конспекта по теме.

В результате озвучивания и обсуждения индивидуальных конспектов на доске появляется окончательный вариант опорного конспекта (Ю. С. Меженко). Опорные конспекты по русскому языку.

Задания для групп Б и В.

1. Воспроизвести графически по памяти опорный конспект.

2. Учащимся группы Б «озвучить» опорный конспект для учащихся  
группы В; затем поменяться ролями (работа в парах)

В это время учащиеся группы А выполняют задания на закрепление.

ЭТАП ЗАКРЕПЛЕНИЯ

Задание для группы А.

Пользуясь составленным опорным конспектом, определить виды односоставных предложений; проанализировать способы выражения главных членов в этих предложениях. Найти неполные предложения.

*1. Поздно ночью небо расчистило. 2. Эге, знаем, голубчик, в чей огород камешки бросают. 3. Теперь не уснешь. Дуду ждать пока посветлеет за окном. 4. Театр был деревянный, старый, покрытый облупившейся розовой краской. На стенах его годами клеили афиши. 5. Добра на худо не меняют. 6. На деньги ума не купишь. 7. Вскачь землю не пашут. 8. Цену человеку смаху не поставишь. 9. В лесу захрустело отчетливо и ясно. 10. Везде к Митиному приезду было прибрано, во всех комнатах были вымыты полы. 11. За окном посинело. 12. Не везет старику! 13. Да, у вас небогато. 14. Вот и дорога. 15. Высокие здания, колоннады, над колоннадами — сады, арки, площади, мосты.*

*Какая жизнь! 16. Писательство — не ремесло и не занятие. Писательство -призвание. 17. Вникая в некоторые слова, в самое их звучание, находим их первоначальный смысл. 18. Иван Иваныч слез с пенечка и подошел к Биму: — Нельзя, Бим! Нельзя, дурачок. Назад! Ежик называется.* — *И увел Бима с собой.*

Фронтальная проверка группы А с коллективным обсуждением. Дифференцированные задания для всех групп с применением классификации (опорного конспекта) по общему тексту.

1. Списать текст, подчеркнуть основу односоставных предложений. (В, Б)

2. Над каждой подчёркнутой основой указать тип односоставного  
предложения. (Б)

3. Выписать назывные предложения, определить их стилистическую функцию и смысловую нагрузку в тексте. О чём говорят определения при главных членах? (А)

4. Изъяснять причину частого употребления неопределённо-личных предложений, письменно подобрать синонимичные им личные и оценить преимущества употреблённых в тексте предложении. (А)

(Задания 3, 4 могут быть выполнены учащимися групп Б и В по желанию).

*В сорок седьмом после засухи не было хлеба. Собирали жёлуди, сушили и толкли лебеду. В селе у нас пухли от воды и умирали. Умирали в первую очередь самые крепкие и здоровые мужики. Мать вынула из сундука и завязала в узел последнее, что было: два старинных, оставшихся от бабки холста, отцовские сапоги, вышитые божницы.... На Украине, в Шепетовке, за весь узел добра выменяли два пуда пшеницы. С тем и приехали. На ручной мельнице перетерли зерно, но хлеба не испекли* — *варили мучную похлёбку. Еду можно было пить кружкой... А когда поспел новый хлеб, мы с сестрой ходили на сжатое поле, собирали колосья. Звенят комары. Пахнет пылью. Запах спелых снопов. Первое самое раннее воспоминание детства....*

*Мать сделала маленький, с тарелку, хлебец, мы, ребятишки, сидели у печи и ждали: когда же? Мать дослала хлебец, разломила и вдруг заплакала от радости, что может нас накормить.*

*Б. Песков. Хлеб.*

Закрепление изученного продолжается в ходе выполнения дифференцированного домашнего задания.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Задание для группы А.

Написать сочинение-размышление на тему «Зимнее утро» с использованием односоставных предложений. Задание для группы Б.

Пользуясь опорным конспектом, подобрать из художественной литературы примеры односоставных и неполных предложений. Задание для группы В. Пользуясь опорным конспектом выполнить упражнение 45.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дифференцированный подход в обучении на уроках русского языка помогает формировать учебную деятельность детей. Овладев этой деятельностью, учащиеся сами начинают её совершенствовать, что приводит к развитию их интеллектуальных способностей. Дифференцированный подход в обучении, таким образом, ставит перед учителем учащихся задачу развевающего обучения.

Основным принципом комплектования подвижных групп А, Б, В и дифференциации заданий для них на уроках русского языка был назван принцип учёта различной степени обученности, подготовленности учащихся.

Дифференцированный подход в обучении может быть основан на учёте общих умственных и специальных лингвистических способностей, позволяющих успешно усваивать знания.

Степень выраженности каждого компонента в общей структуре лингвистических способностей определяет индивидуальный путь в усвоении языка учащимися. Недостаток развития одних структур может компенсироваться за счёт более успешного развития других. Анализ природы этой компенсации важен для определения типа обучаемости учащихся для определения форм дифференцированный работы с ним. Осуществление этого анализа является задачей следующего этапа в работе над проблемой дифференцированного подхода в обучении русскому языку на пути прогнозирования развития неповторимой индивидуальной личности.

Кроме того, в решении проблемы дифференцированного обучения русскому языку есть ещё один важный аспект — повышение уровня мотивации в овладении нормами современного русского языка.

Тема дифференцированного подхода на уроках русского языка имеет много интересных аспектов и перспективных направлений. Но уже в начальной стадии работы по ней наблюдается повышение интереса учащихся к занятиям русским языком, стремление овладеть нормами литературного языка.