

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОТБОРЕ И ПОДАЧЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Марина ГОРШКОВА

Summary

The article is devoted to the problem of differentiation technology in the selection and presentation of grammar in the Russian language classes with foreign students. This problem is due to the increased need to optimize the foreign language teaching process, which implies the selection and implementation of the most effective and high-quality solutions to educational problems with minimal time and effort of the teacher and students. One of the forms of implementation of optimization is the application of various technologies to teaching foreign languages aimed at the integral formation and development of an intercultural language personality. One of these technologies is a differentiated approach.

Принимая во внимание тот факт, что в силу своих психофизиологических особенностей некоторые студенты усваивают материал легче и быстрее, на помощь предлагается призывать дифференцированный подход, который служит созданию оптимальных условий для выявления и формирования задатков и развития интересов студентов. Так как программный материал усваивается на разных планируемых подуровнях (в рамках обязательного А1-А2: «А», «А+», «А++» и т.д.), предлагается проводить дифференциацию при отборе и подаче лексико-грамматического материала и выделять две и более категорий лексических единиц, предлагаемых обучающимся для усвоения. Данные группы могут отличаться по уровню сложности, частотности и нейтральности лексики.

Говоря об уровнях, на которые могут делиться студенты одной группы, важно упомянуть, что в некоторых случаях обучающиеся могут взять на себя ответственность за самостоятельный выбор уровня сложности лексико-грамматического материала, с которым им придется работать (в зависимости от их интересов, профессиональной ориентации и других факторов). В данном случае акцент в уровне дифференциации будет делаться не на разделение студентов по их индивидуальным особенностям и характеристикам, а на согласование образовательного процесса с «психологической и нравственной структурой развивающейся личности учащихся»[2].

При изучении творительного падежа студентам приводятся многочисленные примеры и упражнения с теми или иными глаголами, которые можно объединить в тематические группы соответственно изучаемым значениям творительного падежа. Так, например, объясняя значение характеристики лица (предмета) большинство авторов учебных пособий вводят в употребление глаголы, соответствующие требованиям лексического минимума начального этапа обучения РКИ (А1-А2): *быть, стать, работать (кем?/чем?)*.

Для объяснения и закрепления значения инструмента (средства) действия, авторы оперируют глаголами *пить, есть, писать, рисовать (чем?)* и т.д., также соответствующими требованиям лексического минимума данного этапа обучения. Та же закономерность является уместной при объяснении остальных значений творительного падежа; а классификация основных глаголов на тематические группы обеспечивает структурированную и дозированную подачу грамматического материала и облегчает запоминание.

Для студентов, усваивающих материал быстрее, предлагается дополнять группу основных глаголов (соответствующих начальному этапу обучения) второстепенными, усложненными глаголами (соответствующими продвинутому этапу обучения РКИ, а именно – уровню В1). В рамках уровня А1-А2 «сильным» обучающимся могут быть предложены расширенные упражнения с повышенным уровнем сложности (в которых встречаются лексические единицы уровня В1), в то время как остальные студенты смогут работать над упражнениями с основной лексикой в удобном для них темпе.

Данное мероприятие позволит дифференцировать лексико-грамматический материал для студентов внутри одной группы по уровню сложности, выделить дополнительное время для практики на базе основных глаголов для «слабоуспевающих» студентов и закрепить усложненный материал для «сильных» студентов; а также позволит преподавателю найти время для осуществления качественного контроля усвоения материала внутри одной группы.

В большинстве учебных пособий по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения изучение творительного падежа начинается с введения **значения характеристики предмета / лица**, затем следует **значение инструмента**, **значение объекта действия**, **значение совместности** с предлогом «с/со», **значение места/времени**; реже встречается **значение цели**. В условной подгруппе уровня «А» представлены *основные* лексические единицы для отработки конкретного значения; в подгруппе «А+» представлен список *дополнительных* лексических единиц. Студенты условной подгруппы «А» будут работать с упрощенными упражнениями, с помощью которых они смогут полноценно отработать базовый лексико-грамматический материал; продвинутые студенты подгруппы «А+» будут иметь возможность отрабатывать расширенный материал в упражнениях повышенной сложности.

Все упражнения по дифференциации лексико-грамматического материала делятся на практике по уровню сложности. Подобные дифференцированные упражнения могут применяться преподавателями РКИ на занятиях в рамках одной группы, либо могут быть заданы в качестве домашнего задания. Студенты подгруппы «А» могут быть зачислены в подгруппу «А+» в случае, если у них не возникло трудностей с основными упражнениями. Возможность мобильности из одной группы в другую может служить дополнительной мотивацией для студентов при изучении того или иного языкового явления.

В связи с тем, что падежная система русского языка – явление сложное, а студенты обладают разными познавательными способностями, помощником в решении данного противоречия будет являться дифференцированный подход. Предлагается разделять студентов на условные подгруппы в соответствии с уровнем сложности материала, с которым им предстоит работать (в рамках обязательного уровня А1-А2). Подгруппы могут носить условные названия «А» и «А+» (иногда «А++»). Дифференциация может быть реализована при подборе лексико-грамматического материала, форм и методов работы и т.д. Ответственность за распределение по подгруппам может быть возложена как на преподавателя, так и на студентов (активных участников образовательного процесса). Студенты подгруппы «А» будут работать с базовым материалом, у них появится дополнительное время для практики; студенты подгруппы «А+» получат возможность работать с усложненным материалом и выходить за рамки базовых требований, предусмотренных Стандартом.

Большее предпочтение отдается технологии разноуровневого (дифференцированного) обучения. Ведь успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность осмысления знаний, уровень развития учащихся зависит не только от деятельности учителя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, которые обусловлены многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, физическим развитием. На всех этапах предлагается давать разноуровневые задания, карточки, а также домашнее задание. При изучении нового материала и его практическом применении для учащихся слабых можно предложить такие задания:

- воспроизвести учебный материал,
- ответить на вопрос,
- выбрать правильный ответ,
- заполнить таблицу примерами из правила,
- выполнить упражнение по образцу.

Для учащихся среднего и высокого уровней развития такие:

- вопросы, позволяющие анализировать изученный материал, сравнить его с ранее изученным, показать сходство и различие, составить схему, заполнить сравнительную таблицу,
- выполнить упражнение на применение изученного материала,
- доказать, объяснить,
- придумать слово или предложение к данной схеме,
- написать мини-сочинение на уроке и т.п.

Дифференциация языкового материала осуществляется с целью помочь «слабым» студентам выделить дополнительное время для практики, а сильным – усложнить материал. Работа с материалом предполагает большое количество видов дифференцированной деятельности: обобщение, синтез, поиск общих характеристик, выявление логических связей, структуризация восприятия, стремление к многомерности восприятия, экономизация и унификация когнитивных механизмов, вычленение процессуальной доминанты, прирост интегрируемых элементов и т.д.

Большой выбор технологий ДП делает возможным *дифференциацию на уровне организационных методов и форм обучения*. К таким технологиям можно отнести следующие: видеофильм, деловая игра с элементами учебной и профессиональной деятельности, дискуссия, учебная речевая ситуация, педагогическое сотрудничество, ситуация успеха, творческая деятельность (проект), самоконтроль, самоанализ, самореализация и т.д. Особую важность имеет оказание дифференцированной помощи. Н.Е. Газинская выделяет следующие ее виды: индивидуализация домашнего задания, использование при ответе составленного плана или памятки, предоставление времени для подготовки к ответу, оказание помощи в ходе самостоятельной работы, указание алгоритма выполнения задания, наведение на поиск решения определенной ситуацией, постановка наводящих вопросов и т.д.[1, 219]

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. дифференцированный подход, предполагающий разделение обучающихся на условные группы по уровню, интересам, индивидуальным особенностям, служит наиболее оптимальным способом раскрытия и целостного развития личности обучающегося;
2. грамотно выстроенная индивидуальная образовательная траектория, лежащая в основе дифференцированного подхода и требующая учета психофизиологических особенностей каждого обучающегося, является залогом успешного осуществления дифференциации;
3. адекватно выбранный уровень сложности заданий для каждой условной группы и соответствующим образом подобранный лексико-грамматический материал при дифференцированном подходе способствуют полноценному формированию и последующему развитию языковой компетенции;
4. возможность перехода студентов из одной условной группы в другую, а также возможность самостоятельного выбора уровня сложности самим студентом служит формированию уверенной языковой личности;
5. реализация дифференцированного подхода обеспечивает непрерывное всестороннее развитие личности обучающегося, тем самым отвечая принципу обучения «через всю жизнь».

Литература

1. Газинская Н.Е. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в дистанционном обучении школьников при формировании языковой компетенции [Текст]: дис. магистра пед. образования: 050100.68: защищена 24.05.13: утв. 2013 / Н.Е. Газинская. – Чита, 2013. – 129 с.
2. Захарова М.Е. Познавательная самостоятельность у студентов в изучении иностранного языка при дифференцированном подходе. - // Сибирский педагогический журнал. 2010. №11. С. 226-230.