

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Н.М. Ридевская
Могилев, ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилева»*

В преподавании русского языка особое значение приобретает развитие интереса к предмету у каждого ребенка. Работая в школе, мы часто задавали себе вопросы: как создать на уроке ситуацию успеха для каждого ученика? что сделать для того, чтобы дети работали добровольно, творчески, познавали учебный предмет на максимальном уровне успешности? Ведь каждый ребенок, переступая порог школы, преисполнен желанием учиться. Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям. Активные поиски из сложившейся ситуации привели нас к необходимости использования дифференцированного подхода в обучении, что обуславливает актуальность рассматриваемых нами вопросов.

С помощью дифференцированного подхода можно достигнуть высоких результатов обучения, мотивировать учащихся к изучению учебного предмета. По определению Г.К. Селевко, «дифференцированное обучение - это форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств» [3, с. 23]. Такой подход делает работу учителя более результативной, позволяет вносить коррективы в педагогическое воздействие и в то же время охватывает всех учащихся класса [3, с. 23]. Мы работаем в классе, в котором у детей разный уровень обученности и мотивации. Целью нашего исследования можно считать анализ опыта реализации дифференцированного обучения на уроках русского языка.

Материал и методы. Предлагаемое нами исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилева» в процессе обучения русскому языку учащихся начальных классов. В качестве методов исследования применялись следующие: анализ теоретико-методологической литературы по проблеме реализации дифференцированного подхода в обучении школьным предметам, методы общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, интерпретация), а также эмпирический метод педагогического наблюдения и эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Предъявляемый учебной программой материал по русскому языку некоторые учащиеся воспринимают достаточно трудно. Дети имеют разный темп деятельности, по-разному включаются в работу и переключаются на новый вид деятельности. На уроках делим учеников класса на группы в соответствии с их уровнем знаний, индивидуальными способностями. Учебный процесс организуем с учетом возможностей учеников каждой группы [1, с.47]. Дифференцированный подход может принимать самые разные формы. При объяснении нового материала одним ученикам задаем вопросы, другим предлагаем привести примеры, а третьих привлекаем к анализу материала и формулировке выводов. Приведем примеры дифференцированного подхода при изучении тем по русскому языку на разных этапах урока.

Тема: «Правописание падежных окончаний имен существительных в форме множественного числа» После проверки домашнего задания проводится орфографическая разминка. Текст, в который входят существительные на изучаемое правило, написан на доске. В это время сильный ученик работает за доской с карточкой - помощницей:

1. Поставь существительное *жучки, деревья* в форму дательного, творительного и предложного падежей.
2. Выдели окончание.
3. Проверь написание гласных в окончаниях, используя опорные слова (стола, степи)
4. Сделай вывод. (Какие гласные пишутся в окончаниях существительных множественного числа в дательном, предложном, творительном падежах?)

Когда учащиеся объяснили все орфограммы, определили падеж имен существительных множественного числа и доказали правописание окончаний, обращаемся к индивидуальной работе ученика. Сравнив результаты, ребята приходят к выводу, что работали над одной и той же темой. Коллективно повторяем вывод. Использовать дифференцированный подход можно и во время минуток чистописания. Желательно, чтобы орфографические разминки, материал по чистописанию, а также текст учебника были связаны между собой тематически. Учитель дает

дифференцированные задания, учитывая уровень знаний учащихся. Например, это могут быть следующие задания: 1) подобрать однокоренные слова; 2) составить со словом словосочетания; 3) выполнить разбор по составу или звукобуквенный анализ и т.д.

Пример дифференциации во время минутки чистописания.

б бр бл ере

бере..ка

Одни ученики подбирают однокоренные слова к слову *березка*, другие составляют словосочетания с этим словом, остальные придумывают предложения. Когда подобрали однокоренные слова (*березовый, подберезовик*), несколько человек выполняют разбор слова *подберезовик* по составу. Остальные выделяют корень в словах. На доске под диктовку записываются предложения:

На ветках березы сидят снегири. Зимой они кормятся почками березы, ягодами рябины.

Задания (по группам): а) определить падеж имен существительных множественного числа, выделить окончания; б) найти слова, правописание которых надо запомнить; в) найти слова, в которых не совпадает количество букв и звуков. При изучении нового материала учитель создает проблемную ситуацию, для решения которой принимает участие каждый ученик на доступном ему уровне. Для этого также организуется работа в группах, которые получают задания, « работающие » на тему в целом. Выполнив свое задание, каждая группа сообщает классу что-то новое и интересное. Такой подход дает возможность почувствовать себя значимым, внести свой вклад в общее дело. На этапе первичного закрепления материала учитель обладает широким спектром организации личностно – ориентированного обучения посредством отработки дифференцированных заданий, которые способствуют более углубленному закреплению изученного материала. Учитель должен брать в расчет тот факт, что некоторым обучающимся для прочного усвоения знаний вполне достаточно интенсивной работы на этапе изучения нового материала и небольшого количества упражнений на применение изучаемого материала, другим для достижения того же результата необходимо более продолжительное время, значительно больший объем упражнений и помощь учителя. Поэтому закрепление организуется на разных уровнях и в неодинаковом объеме.

При закреплении темы « *Число имен существительных* » класс делится на две группы (используя разные геометрические фигуры). На доске записаны слова: *заводы, дороги, деревня, тетрадь, ручки, воробьи, магазин, картина, облака, осина, друг и т.д.*

Ребята, у которых на парте лежат *кружки* (сильные ученики), выписывают имена существительные множественного числа в столбик. Ставят их в форму единственного числа, записывают рядом, указывая род. Остальные, у кого на парте *треугольники*, записывают имена существительные в два столбика по числам. При выполнении домашнего задания также уместен дифференцированный подход, учет индивидуальных особенностей детей. При выполнении домашнего задания закрепляются знания, умения и навыки; развивается логическое мышление; формируются навыки самостоятельности и самоконтроля. Например, по теме « *Лето* » предлагают следующие задания: 1) выписать народные приметы, связанные с летом; 2) написать мини - сочинение « *Летние забавы* », попробовать сочинить стихотворение или загадку на тему « *лето* ». Иногда проводится дифференцированный контроль знаний. Так, по теме « *Правописание безударных окончаний имен существительных* » ученикам предлагались следующие задания:

1. Списать, определить падеж имен существительных, выделить окончания.

Шли по аллее, выловили из речки, подошли к калитке, ветки сирени, горел на дереве, сидели на траве, дети в лагере, снял с травинки, увидел жучка, к дедушке Мише, увидели кузнечиков, лист яблони.

Сильные выписывают те словосочетания с именами существительными, у которых правописание окончаний надо проверить, окончания выделить.

2. К именам существительным с безударными падежными окончаниями дописать подходящие для проверки существительные с ударными окончаниями, определить падеж.

Отдыхали в лагер..(в.), плыли в лодк..(в.), рассказывали о спорт..(о.), ехали по дорог..(по..) и т.д.

Более слабые ученики выполняют задания на карточках – из данных предложений выбирают опорное слово.

Отдыхали в лагер..(в стране, в огне), плыли в лодк..(на машине, по воде.) и т.д

Заключение. Проведенное нами исследование доказывает эффективность предлагаемых нами компонентов урока и способа их организации. Мы видим, что в результате применения дифференцированных заданий ребята приобретают уверенность в себе, повышается уровень их знаний, появляется интерес к учению.

1. Ивашкевич, Т.Н. Дифференцированный подход при решении текстовых задач на уроках математики в начальной школе / Т.Н. Ивашкевич // Пачатковае навучанне.- 2015.- №10.-с.46-51

2. Осташева, В.И. Разноуровневый дидактический материал по русскому языку.4 класс/ В.И. Осташева; [под общей ред. И.Н. Шульги]. - 2-е изд. – Мозырь: Содействие, 2016,[2] с. : ил.

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.М. Шведова

Могилев, ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилева»

Перед современной школой особенно остро стоит вопрос формирования и развития личности, способной к продуктивному взаимодействию при решении разнообразных профессиональных задач, готовой к самообразованию и саморазвитию при достижении личных целей. Обозначенная проблема определяет ряд требований к организации учебных занятий на I ступени общего среднего образования, которые предусматривают выработку у учащихся универсальных учебных действий. Особое место среди данных метапредметных умений занимает чтение и работа с информацией. [2, с. 17] Умение читать рассматривается в контексте читательской грамотности. Читательская грамотность – способность понимать письменные тексты, размышлять над их содержанием; оценивать прочитанное; излагать свои мысли о прочитанном, испытывать потребность в чтении. [3, с. 3]

Один из компонентов содержания учебного предмета «Литературное чтение» составляет система читательских умений. Читательские умения складываются из умений читать, работать с текстом произведения и детской книгой. Умения работы с текстом формируются в процессе анализа литературного произведения и представляют собой действия учащегося по ориентировке в тексте, связанные с восприятием, выявлением, осознанием и оценкой содержания и смысла художественного произведения. [1, с. 60]. Обозначенные выше позиции формируют актуальность предлагаемого нами исследования.

Читательская грамотность в целом и читательские умения в частности формируются, конечно, при работе с текстовой информацией на всех учебных предметах. Но основной вид работы, раскрывающий большие возможности в этом направлении - это работа над художественным произведением на уроках литературного чтения. Цель проведенного нами исследования – выявление методического потенциала текста в процессе формирования важнейших метапредметных умений младших школьников.

Материал и методы. Экспериментальной площадкой для организации и проведения исследования явился образовательный процесс в начальных классах ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилева». Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической и методической литературы, педагогическое наблюдение; прогнозирование, интерпретация.

Результаты и их обсуждение. В ходе организации работы с текстом можно использовать потенциал многих современных педагогических технологий: технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, технология активно-продуктивного чтения, методика обучения пониманию текста О.Соболевой. Данные технологии предполагают использование разнообразных методических приемов, содействующих развитию читательских умений, помогающих провести анализ произведения, организовать работу с информацией.

В своей практике мы используем приемы данных технологий и методик, которые способствуют формированию функционального навыка чтения. Работу с текстом ведем в три этапа: до чтения, во время чтения и после чтения.