**Дифференцированный подход к обучению первоклассников чтению.**

**План:**

1. Причины, обусловившие необходимость дифференцированного подхода к обучению первоклассников грамоте.

2. Организация дифференцированного подхода к обучению первоклассников грамоте.

3. Обучение грамоте леворуких детей.

1.

Необходимость организовать дифференцированное обучение в 1 классе вызвана как минимум тремя причинами: во-первых, дети, поступившие в школу, существенно различаются по уровню своих умений читать и писать; во-вторых, темп усвоения нового материала у детей разнится, и на понимание изучаемого и форми­рование новых умений каждому ребенку нужен свой срок, уста­новленный его личным «внутренним временем»; в-третьих, иссле­дования современных ученых-дидактов показывают, что формиро­вание у школьника качеств деятеля возможно лишь в условиях мак­симальной индивидуализации задач и способов их решения. Диф­ференцированный подход обеспечивает прочность усвоения мате­риала, реализует на практике принципы доступности, систематич­ности, индивидуального подхода в рамках общеклассной работы.

В условиях традиционного урока, без дифференцированного подхода, учитель сориентирован на «среднего» ученика, которого в реальной жизни не существует. Тем самым проигрывают все: со слабыми учениками приходится заниматься дополнительно в послеурочное время, чем создается пере грузка как раз тех учащихся, которые больше других нуждаются в отдыхе, а сильные оказыва­ются без достойного внимания учителя, что в результате приводит к потере их преимуществ. Другими словами, положение о «зоне ближайшего развития», эффективно повышающее уровень про­движения и успеваемости учащихся, учителями игнорируется.

Дифференцированный подход позволяет построить урок так, чтобы каждый ученик получал задания по своим возможностям и с небольшим опережением.

Неоднократные попытки ответить на вопрос, как дифференци­ровать первоклассников по группам для индивидуализации обуче­ния грамоте в одном классе, делались в прошлом веке. Так, из­вестный педагог и методист С. П. Редозубов рекомендовал делить класс на две подгруппы, объединяя слабых со средними и средних с сильными. Общеклассная работа чередовалась с групповой: ког­да учитель работал с одной группой, другая выполняла самостоятельное списывание, складывала слова по образцам, под картин­ками, дописывала незаконченные предложения, читала про себя, готовилась к беседе по картинке (для сильной группы); обводила и заштриховывала фигуры, писала элементы букв, читала столби­ки слогов, слов, предложения про себя (слабая группа).

Более сложную и гибкую систему предложила методист Л. К. На­зарова. Она предлагала поделить класс на пять групп по степени владения учениками техникой чтения: первая группа - дети, чи­тающие словами; вторая группа - читающие по слогам; третья группа - читающие по буквам (с двумя подгруппами: поступившие в школу с упрочившимися знаниями побуквенного чтения не накопившие пока значительного опыта побуквенного чтения); четвертая группа - дети, поступившие в школу нечитающими овладевающие чтением быстрыми темпами; наконец, пятая групп­а - овладевающие чтением замедленными темпами. Для каждой группы определялись свои задачи и своя методика дифференци­рованного обучения. Задачи первой и второй групп - совершен­ствовать свои умения на дополнительном материале, путем самостоятельного чтения, постоянно включаясь в общеклассную работу­, помогая слабым. Дети, входящие в третью группу, переучива­ясь. Нельзя сказать, чтобы процесс переучивания проходил легко: а уроках дети пытаются читать слогами, однако дома продолжа­ть читать по буквам; следовательно, необходим инструктаж родителей, без их помощи побуквенное чтение может затянуться на длительное время.

Следствие побуквенного чтения - пропуск гласных внутри слова ­при письме (вместо *слово* пишут *«слво»,* вместо *малина ­– млна).*

Страница азбуки богата дидактическим материалом для орга­низации работы в любой группе: сильные получают дополнительн­ый материал для чтения, менее подготовленные ориентируются на так называемый перспективный материал, т. е. на те тексты аз­буки, таблицы и другие материалы, которые вполне доступны для сильных, но содержат элементы, трудные для слабых. В процессе коллективной работы вслед за сильными эти элементы прочитывают и те, кто пока читает плохо.

Из многих определений индивидуализации обучения наибо­лее удачное и полное, на наш взгляд, дано педагогом А. Г. Кова­левым: «Педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и вос­питания к отдельным школьникам, так как цели и содержание воспитания и обучения определяются требованиями общества, государственной программой - они являются общими для всех, приспособление форм и методов работы к этим индивидуаль­ным способностям с тем, чтобы развить личность». Индивидуал­ьный подход обеспечивает устранение трудностей в учении дельных учеников. Наконец, он обеспечивает возможность развития всех сил и способностей учащихся. Из этого опреде­ления становятся ясными задачи, стоящие перед учителями, по реализации индивидуального подхода в практической деятельн­ости: необходимо разработать план, еще лучше - систему возде­йствия на каждого ученика с учетом возрастных индивидуальны­х особенностей, имея в виду задачи каждого периода обуче­ния и воспитания в школе.

Реализация индивидуального подхода в обучении и воспитании школьников - это сложный процесс, протекающий вместе с раз­витием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приемы подхода к ребенку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспек­тивы работы с ними. Очевидно, критерием успешности индиви­дуализации в обучении и воспитании можно считать темп продви­жения" ребенка к более высокому уровню знаний, умений и навы­ков, их качество, организованность, интерес к учению, овладение общеучебными навыками.

2.

Дифференцированный индивидуальный подход к учащимся на­чинается с начала их обучения в 1 классе, в букварный период, когда дети приступают к овладению чтением.

Требование развивающего обучения детей, поступивших в шко­лу со значительными различиями в уровне подготовленности, мо­жет быть успешно выполнено только при правильном учете реаль­ных возможностей каждого ребенка. Снижение, как и завышение требований, не способствует развитию детей, потому что основное требование развивающего обучения - узнавать новое, приобретать новые знания и умения на каждом уроке. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития».

Учет разной подготовленности детей при обучении грамоте тре­бует условного разделения класса на группы. При таком разделе­нии учителю легче правильно распределять учащимся самостоя­тельные задания, которые наиболее полезны каждому. Группы не оставляют постоянными; например, по мере обучения поступив­шие в школу нечитающие дети могут догонять и даже перегонять по умениям и навыкам тех, кто умел читать до поступления в шко­лу. Учитель постоянно изучает растущие возможности учащихся в овладении знаниями и умениями и учитывает это при распреде­лении самостоятельных заданий.

Важнейшее условие такой организации обучения состоит в том, что результаты выполнения самостоятельных заданий всегда вли­ваются в общую работу класса. На основе изучения возможностей детей учитель организует работу на материале разной трудности, подбирает доступные для каждого ученика слоги, слова, связные тексты, в чтении которых учащиеся проявляют свою инициативу, что обусловлено самим подбором материалов текста.

Объединенный общей тематикой материал, по которому учащи­еся разных групп работают самостоятельно, в определенные момен­ты урока включается в коллективную деятельность класса. На этой основе происходит обогащение и развитие представлений о пред­метах и явлениях, о которых в начальном виде учащиеся узнают из коротких текстов и иллюстраций из букваря. Благодаря такой ор­ганизации обучения учащиеся овладевают чтением успешнее и бы­стрее, чем обучаясь на одном и том же материале только по буква­рю. Обучение грамоте с систематическим, целенаправленным уче­том индивидуальной подготовленности учащихся заставило вносить изменения в традиционно сложившуюся структуру урока гpaмоты. Если в традиционном уроке преобладает репродуктивная деятель­ность учащихся (чтение по следам звукового анализа и составления слов из букв, многократное перечитывание одного и того же тек­ста), то на уроке иного образца стимулируется активность и само­стоятельность учащихся, они овладевают достигнутыми ими прие­мами умственной деятельности: производят опережающий звуковой анализ слова, читают элементарные тексты с доски и самостоятель­но по книге; каждый выполняет задания, соответствующие его ре­альным возможностям, и участвует в общей работе класса в той роли, которая ему доступна на данной ступени обучения; значи­тельное место занимает выполнение самостоятельной работы. В основе обучения чтению лежит не только запоминание звуков, букв, слогов, слов, а главным образом. освоение общего принципа действия, необходимого для:правильного прочитывания прямых слогов в словах, т. е. для преодоления основной трудности при овла­дении чтением. В целом дифференцированное обучение грамоте отвечает требованию ориентироваться не на личный уровень раз­вития, а на «зону ближайшегo развития» (по Л.С. Выгoтcкому).

Организованное учителем взаимодействие в общей работе уча­щихся разной подготовленности способствует взаимному их обо­гащению знаниями и умениями. Слабо подготовленные к овладе­нию грамотой учащиеся могут быть сиьными в других умениях, например в рисовании, ручном труде, физкультуре. Учитель ис­пользует эти сильные стороны, чтобы стимулировать их к чтению, письму, сравнивает их достижения только с их же достижениями недельной давности и т.д. Задача учителя заключается в том, что­бы не только научить детей читатъ, писать, считать, но и развить у учащихся недостающие умения. Должно достигаться гармони­ческое развитие личности каждою ребенка, как умственное, так и физическое. Увеличение доли самостоятельной работы для более сильных учащихся позволяет учителю уделять больше внимания слабым ученикам. К этому направлена разумная перспективность в изучении букварного и внебукварного материала, который всег­да в распоряжении учащихся.

Дифференцированное обучение грамоте с использованием за­даний равного уровня трудности соответственно изменяет приме­нение учителем методов обучения с учетом подготовленности раз­ных групп учащихся.

Возникает необходимость постоянного совершенствования кон­спекта урока, текстов для дополнительного чтения, создания новых карточек для выполнения анализа звуковой структуры слов, письма, разного рода речевых и логических упражнений.

При этом необходимо учитывать снижение возраста детей, обучающихся грамоте, и стремительный рост информации в разви­вающий, дошкольный период. В обучении шестилетних детей все большее место занимают дидактические игры, приобретающие признаки самостоятельного метода обучения.

Однако, понимая необходимость организации дифференциро­ванного обучения, ни ученые-педагоги, ни учителя-практики не могут найти адекватное основание для дифференциации учащих­ся. Они сталкиваются со следующими противоречиями: делить де­тей по уровню развития антигуманно. Надо продолжать искать методы, позволяющие успешно учить всех, уделяя должное вни­мание каждому ученику. Однако действительность такова, что обычный учитель не в состоянии с одинаковым успехом честно работать с детьми разных задатков и готовности к учению. Диффе­ренциация необходима для повышения эффективности обучения.

Попытка разрешить эти противоречия осуществлена в следую­щем проекте деятельности учителя.

Организация дифференцированного обучения начинается с ана­лиза ситyации, в которой оказываются шестилетки при переходе из детскою сада в школу. Учителю необходимо проводить еже­дневные наблюдения за поведением учащихся в новой для них учебной деятельности и изучать уровень готовности к обучению. За это время учитель составляет проект своей дальнейшей деятель­ности, который включает в себя: а) выработку критериев изучения уровня речевой подготовленности детей; б) составление теста, т. е. определение дидактического материала для выявления уровня ре­чевой подготовленности по выбранным критериям.

Далее следует организация условий для реализации составлен­ногo пpoeктa или непосредственное изучение уровня речевой под­гoтoвленности первоклассников:

• проверка учащихся по тесту, т. е. организация условий для чтения дидактического материала, в которых ребенок чувствовал бы себя наиболее непринужденно;

• фиксация и анализ результатов чтения дидактического мате­риала;

• разделение учащихся на группы на основе результатов, полу­ченных в ходе изучения уровня речевой подготовленности детей.

После того как зафиксированы группы учащихся, учитель со­ставляет программу своей дальнейшей деятельности, которая скла­дывается из следующей обязательной работы:

• постановка конкретных целей обучения для каждой из выде­ленных групп;

• определение задач урока и путей их решения для каждой груп­пы;

• разработка конспектов уроков с учетом задач, поставленных перед конкретной группой.

Цикл деятельности учителя в системе дифференцированного обучения грамоте заканчивается реализацией разработанной про­граммы:

·проведение уроков по разработанным конспектам;

·фиксация результатов деятельности учеников и учителя;

·анализ полученных результатов после каждого дня работы.

Осуществляется анализ каждого этапа проведенного урока с точки зрения достижения поставленных задач, оцениваются использо­ванные на уроке виды работы, определяется эффективность при­мененных средств и методов обучения, тщательно анализируется деятельность каждого ученика на уроке (есть ли продвижение в освоении учебного материала, соответствуют ли сформированные навыки навыкам группы, в которую входит ребенок, нет ли необ­ходимости перевода в другую группу);

• коррекция целей и содержания обучения, исходя из резуль­татов проведенного анализа деятельности учащихся и учителя.

Такая программа представляет собой цикл действий 'учителя по организации дифференцированного обучения, который воспроиз­водится по мере продвижения учеников в освоении темы.

Необходимо, однако, чтобы.каждой новый цикл тре­бует выработки новых критериев изучения уровня достижений ученика на конкретном этапе и в связи с этим составления ново­го текста (дидактического материала).

Таким образом, форма организации дифференцированного об­учения грамоте первоклассников может опиpаться на указанную выше программу действий учителя но содержание каждого из на­званных ее пунктов становится принципиально новым, что и обу­словливает развивающее обучение в 1 классе школьников.

Значение данного проектa деятельности учителя, на наш взгляд, в том, что в основу дифференциации учащихся в классе положен не уровень способностей, т. е. развития шестилеток, что само по себе очень трудно оценить адекватно в силу неразработанности те­стов, а также невысокой компетентности учителя в вопросах пси­хофизиологических особенностей детей. Суть предложенного вари­анта дифференцированного обучения заключается в единственно доступной учителю сфере его деятeльности, которая позволит оце­нивать темп и степень усвоения учащимися учебного материала.

Таким образом, дискриминация детей по степени их способ­ностей исключается. Подвижность групп обеспечивается ежеднев­ным анализом деятельности обучения и ее конкретных результа­тов. Мобильность подгрупп создает здоровую обстановку в классе, без которой невозможен необходимый уровень мотивации.

3.

Особая проблема обучения грамоте первоклассников возника­ет, когда в классе оказываются левши. Отказ от переучивания леворукого ребенка в современной школе вызывает пока только то­лерантное отношение, в то время как большой комплекс проблем, возникающих в процессе обучения левши в школе, остается не­разрешенным. Это в первую очередь выполнение гигиенических требований к рабочему месту, инструменту и, главное, специаль­ные методики обучения.

Особенности леворуких детей связаны со спецификой органи­ческих процессов, с тем, что ведущим полушарием мозга является не левое, как у праворуких детей, ответственное за аналитическую способность сознания, а правое полушарие, доминирующим мо­ментом которого является синтез. Другими словами, не вина ле­воруких детей в том, что они воспринимают окружающую дей­ствительность не так, как правши, а беда, причем беда, навязы­ваемая социумом, в котором сформировался мир, устроенный пра­ворукими для праворуких. Посмотрите, как должен падать свет на тетрадь ученика. Правильно, и все классы оборудованы освеще­нием, направленным слева, что для левшей очень неудобно! Как построена традиционная методика обучения письму? Верно: на леворуких она не рассчитана, потому что предлагаемый порядок движений руки удобен правше, но не левше.

Правополушарный ребенок - левша - сталкивается с миром «наоборот», потому что в нем осуществляют диктат левополушар­ные люди. Однако статистика ученых-физиологов показывает, что в мире огромными темпами растет количество амбидекстров - лю­дей, одинаково владеющих обеими руками, и левшей. Трудности, связанные со зрительно-моторной координацией, нарушения про­странственного восприятия, повышенная утомляемость и снижен­ная работоспособность, тревожность и возбудимость - эти при­чины могут вызывать целый ряд осложнений для здоровья лево­руких детей и для социальной адаптации в· школе. Чаще всего это проявляется в трудностях обучения письму. Школьная политика России, 'по счастью, принимает леворуких детей как норму физио­логического развития, и в настоящее время целые научные кол­лективы разрабатывают методики для обучения леворуких детей.

Ознакомьтесь с материалами Института физиологии PA0, посвященными исследованиям особенностей леворуких детей.

Работая в начале ХХ в. с детьми, имеющими трудности обу­чения, врач Сэмюел Ортон обратил внимание на то, что среди них часто встречаются левши и дети с нестабильным предпоч­тением руки. Ортон заметил то, что у многих леворуких детей доминирует правый глаз (они смотрят правым глазом в микро­скоп, в дырочку в карточке и т.д.). На основании этих наблю­дений Ортон предположил, что причиной трудностей в обучении чтению является неполная доминантность левого полуша­рия. Работы С. Ортона вызвали большой интерес в научной и медицинской среде к изучению дислексии как проявлению специфических трудностей обучения, не связанных с задерж­ками развития или эмоционально-мотивированной сферой.

Многочисленные исследования показали, что ситуация не столь проста, как это казалось в начале столетия. Так, домини­рование правой руки и левого глаза было обнаружено у многих здоровых детей, успешно обучающихся. Множество левшей и амбидекстров также обладают прекрасными способностями. Современные попытки определить особеннсти полушарной специализации по речи у дислексиков (у детей с трудностями обучения чтению) дали противоречивые результаты; Так, оказа­лось, что речевые центры у этих детей расположены в левом по­лушарии, как и в норме. Зато зрительно-пространсгвенные функ­ции, как показала Сандра Уайтелсон, выполняет не только пра­вое, но и левое полушарие. Причем зрительно-пространствeнные задачи могут хорошо выполняться детьми с трудностями чтения. Предполагается, что именно недостаточная специализация ле­вого полушария, т. е. выполнение им и речевых, и зрительно­-пространственных функций, приводит к трудностям: обучения письму и чтению. Обнаруженная С. Уайтелсон особенность спе­циализации полушарий головного мозга характерна главным об­разом для мальчиков дислексиков. Это согласуется с·данными о том, что среди дислексиков мальчиков приблизительно в 10 раз больше, чем девочек. (Впрочем, если проанализировать количе­ство мальчиков и девочек, имеющих другие трудности обучения, то оказывается, девочек, имеющих другие трудности обучения значительно меньше, чем мальчиков.) Любопытно, что дислексия распростра­няется только на звуко-буквенное письмо. Когда европейских детей со школьными трудностями обучали читать китайские ие­роглифы, они успешно справились с заданием.

Русское письмо основано на звуко-буквенном анализе, и комп­лекс трудностей, связанный со звуко-буквенным анализом, очень характерен для леворуких детей. Сразу заметим, трудно­сти обучения у переученных левшей мы не рассматриваем, речь идет о леворуких детях, работающих левой рукой.

Следует помнить о том, что леворукие дети отнюдь не одно­родная группа, а значит. У разных левшей могут быть разными и проявления трудностей, и те меры коррекции, которые им необходимы. Разберем некоторые общие условия письма: по­садку, положение тетради, способ держания ручки. Прежде все­го нужно учесть, что и правонаклонное и левонаклонное пись­мо практически невозможно для леворукого ребенка, так как при письме он будет рабочей рукой загораживать себе линию письма. Более целесообразно, если при правостороннем наклоне тетради леворукий ребенок будет писать прямо, не загора­живая себе линию строки и соблюдая правильную посадку при письме. Следует учитывать, что посадка при письме леворуко­го ребенка стандартная, но выдвинуто немного вперед не пра­вое, а левое плечо. Положение тетради при этом может быть различным. Мы рекомендуем повернуть тетрадь или лист бумаги так, чтобы верхний правый угол лежал с наклоном вправо, а верхний левый угол располагался напротив груди.

Неправильный способ держания ручки часто создает много дополнительных трудностей при обучении письму. Особого внима­ния требуют леворукие дети, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука находится в так назы­ваемом инвертированном положении и согнута в виде крючка.

По мнению некoтoрых ученых, подобное положение ручки при письме дает информацию о том, какое полушарие контролирует речевые и языковые функции у ребенка. Считается, что инверти­рованное положение ручки свидетельствует о том, что речевые функции ребенка контролируются левым полушарием (так же как и у праворуких детей).

Ребенок вынужден либо сильно изменить позу при письме (бук­вaльнo лечь, выдвинув сильно вперед плечо), либо держать ручку почти перпендикулярно строке, что возможно только при инвер­тированном ее положении. Такое положение ручки необходимо исправлять, так как оно вызывает очень сильное мышечное на­пряжeниe у праворукого ребенка, но не следует настаивать на исправлеиии положения ручки у леворукого.

Траектории движения при письме букв, как показывает опыт, могут • быть самыми разными и не соответствовать тем, которым учат. не следует настаивать на привычном для учителя направлении движения при написании буквы, важно только следить за соблюде­нием правильной посадки за партой - в таком случае ребенок ин­туитивно6удет двигать ручкой в удобном для него направлении.

Последовательность выполнения элементов у левши, как пра­вило, другая, нежели у праворуких детей. При письме леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз, а па­лочки и крючки - с разрывами, без связности. Соединяются бук­вы, как правило, короткими, прямыми линиями.

Категорически противопоказано требовать от леворукого ребен­ка безотрывноro письма. Нужно с самого начала создать условия, чтобы ребенок не чувствовал неловкости, неуверенности, выбрал для себя тот вариант письма, связного или несвязного, который в большей мере соответствует его способностям и возможностям.

Есть еще ряд требований, которые должны соблюдаться при работе леворукоro ребенка в школе и дома. Прежде всего это осо­бое внимание к правильному освещению рабочего места. При письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. В то же время ориентация парт в классе, положение доски не поз­воляют посадить леворукого ребенка так, чтобы свет всегда падал справа (иначе он сидел бы лицом к классу, спиной к доске), поэ­тому в условиях нашей школы левшей следует сажать у окна, сле­ва за партой. Там больше света, и при таком положении он не бу­дет мешать соседу, работающему правой рукой. Родителям реко­мендуется дома ставить лампу справа.

При обучении письму, особенно в букварный период, правопо­лушарные дети встречаются с трудностями зрительно-простран­ственной ориентировки. Они не могут четко дифференцировать от­дельные пространственные признаки контура букв. Часто для них это зеркальное изображение, поэтому учитель с инструкцией для правши только запутывает левшу еще больше. Специальные иссле­дования показывают, что значительная часть леворyких детей име­ет недостаточное развитие моторных функций и зрительно-мотор­ных координаций, а также недостатки пространственного воспри­ятия и зрительной памяти. Однако причины такого положения скрыть! все в том же устройстве социума - для праворуких.

Леворукий ребенок часто с трудом и только после многих по­пыток понимает, что он должен написать, и как он должен это сделать, он как бы не видит строку, уводя букву за верхнюю и нижнюю строку. Он путает не только правую и левую сторону бук­вы, но даже верх и низ. Oсобенно трудно детям выделить точку начала движения и выбрать правильную траекторию для того что­бы преодолеть эти трудности, необходима специальная трениров­ка пространственно-зрительного восприятия, зрительной памяти. для этого можно использовать комплекс упражнений, разработан­ных специалистами - физиологами и методистами:

·копирование различных фигур и их сочетаний;

·воспроизведение их по памяти;

·обведение фигур (букв) по точкам;

·различение фигур среди других.

Вы можете варьировать эти задания, усложнять или упрощать их в зависимости от успешности выполнения.

Подходящей методикой для леворуких детей является система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, поскольку она не выстраивает жестких требований к рукодвигaтельному навыку. и чтение, и письмо по системе развивающегo Обучения позволяет ребенку са­мостоятельно сориентироваться в элементах букв. Ученику пред­лагается рассмотреть букву, найти в ней знакомые элементы («па­лочку», «крючок», «петельку» и «овал»). Все письменные буквы обладают тем или иным сочетанием данных элементов. Разложив буквы на знакомые элементы, ребенок «собирает» их в той последовательности и тем движением руки (сверху вниз или снизу вверх, слева направо или наоборот), каковое ему удобно (физиологично).