

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО (м. Одеса)

СУРЖУК ТЕТЯНА БОРИСІВНА

УДК 37: 811.161.2 (07)

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЧИТАТИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ**

13.00.02 - теорія і методика навчання
(українська мова)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Одеса – 2005

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Рівненському державному гуманітарному університеті, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор

КОВАЛЬ Ганна Петрівна,

Рівненський державний гуманітарний університет,

завідувач кафедри теорії і методик початкового навчання

Офіційні опоненти – доктор педагогічних наук, професор

ХОМ'ЯК Іван Миколайович,

Рівненський державний гуманітарний університет,

завідувач кафедри методики викладання і культури

української мови

– кандидат педагогічних наук, доцент

НАУМЧУК Марія Михайлівна,

Тернопільський національний педагогічний

університет імені В. Гнатюка,

доцент кафедри рідної мови та методики її викладання

Провідна установа – Житомирський державний університет імені І. Франка,

кафедра філології і лінгводидактики,

Міністерство освіти і науки України, м. Житомир

Захист дисертації відбудеться “6” лютого 2006 р. о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.01 при Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) за адресою: 65029, м. Одеса, вул. Нищинського, 1.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) за адресою: 65091, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26.

Автореферат розісланий “_4_”січня 2006 року.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

О.С. Трифонова

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Реалізацією мети освітнього процесу, закладеної у Законі про загальну середню освіту, передбачається розвиток особистісних якостей школярів (інтелектуальних, моральних) та фізичне їх зростання. Принципово новими елементами змісту освіти є формування особистісного досвіду творчої діяльності, забезпечення найновіших технологій розвитку особистості, гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація змісту, посилення практичного і творчого спрямування навчальної діяльності. У зміст Концепції 12-річної освіти в Україні покладено принцип урахування індивідуальних характеристик кожної дитини – всебічне вивчення дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку учнів на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей.

Впровадження принципу цілеспрямованості і систематичної роботи над розвитком загальних і навчальних здібностей у всіх школярів означає використання фактичних та потенційних можливостей кожного учня за класно-урочної форми навчання. Реалізація цього практичного завдання пов'язана з послідовним упровадженням індивідуального та диференційованого підходів до учнів. У процесі індивідуалізації навчання реалізується принцип урахування індивідуальних особливостей окремих учнів в інтересах розвитку і формування особистості, її нахилів та здібностей. Диференціацією передбачається групування учнів за певними ознаками для забезпечення оптимальної навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку кожного.

Проблема індивідуально-диференційованого навчання розглядалася різнопланово: у психолого-педагогічному (Ю. Бабанський, І. Бех, П. Блонський, А. Бударний, Л. Виготський, В. Володько, П. Гальперін, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Л. Занков, С. Зінченко, Г. Костюк, Г. Легенький, В. Онищук, О. Савченко, П. Сікорський, Т. Сущенко, І. Унт, І. Чередов, І. Якиманська), психофізіологічному (І. Павлов), дидактичному (В. Антипець, В. Горецький, О. Джежелей, А. Журавель, М. Заперченко, Г. Коберник, Г. Лисенко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко), лінгводидактичному (А. Богуш, Г. Коваль, М. Львов, І. Хом'як) аспектах. У працях учених обґрунтовується важливість принципів індивідуалізації та диференціації під час навчання читати. Саме реалізація цих принципів буде сприяти орієнтуванню навчального процесу на уроці не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планування для них різних за складністю завдань, застосовуючи різноманітні методи, форми, засоби, прийоми вивчення нового матеріалу, його закріплення і перевірку знань.

Основне призначення індивідуально-диференційованого навчання читати – забезпечення оптимальної мовленнєвої діяльності учнів у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку. Творчі пошуки відомих психологів, методистів, учителів-новаторів дали можливість створити значний пласт інновацій, що збагатив практику роботи школи і підготував теоретичну базу для індивідуально-диференційованого підходу щодо навчання школярів. Водночас ще не завжди

повною мірою усвідомлюються організаційні і методичні аспекти індивідуально-диференційованого навчання. Нерідко виникають труднощі під час опрацювання індивідуально-диференційованих завдань для самостійної роботи (читання) школярів. Завдання диференціюються епізодично. Отже, протиріччя, що виникли між потребою організації навчально-виховного процесу одночасно з урахуванням різних рівнів складності навчання, утверджених усіма засобами цінності й гідності дитячої особистості, і недостатньою теоретичною і методичною розробленістю технологій, які можуть бути придатними для досягнення мети, зумовили вибір теми дослідження – **„Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету. Напрямок наукового пошуку – „Ефективні підходи та результативні технології навчання і виховання в умовах нової структури і змісту початкової освіти”. Тема дисертації була затверджена вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №7 від 28 лютого 2002 р.) та заочною радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №8 від 28 жовтня 2003 р.). Автором досліджувався аспект індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів.

Мета дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці методики індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів у структурі уроку читання.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність та специфіку поняття „індивідуально-диференційоване навчання читати”.
2. Визначити критерії розподілу учнів на групи за диференційованого навчання їх читати.
3. Виявити показники і рівні сформованості навичок читання і ступені працездатності учнів.
4. Науково обґрунтувати способи керівництва індивідуально-диференційованим навчанням на уроках читання.
5. Експериментально апробувати раціональність та ефективність методики індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність молодших школярів на уроках читання в умовах індивідуалізації та диференціації навчання.

Предмет дослідження – способи керівництва (методи, прийоми, форми та засоби) навчально-виховним процесом відповідного спрямування на уроках читання.

Гіпотеза дослідження: якщо в навчально-виховному процесі на уроці читання забезпечити позитивну мотивацію навчання; враховувати психолого-педагогічні, лінгводидактичні особливості засвоєння навчального матеріалу та психофізіологічні процеси, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок у молодших школярів, а способи керівництва навчально-

виховним процесом спрямовувати на використання раціональних технологій навчання; доцільну диференціацію змісту та творчої діяльності кожної дитини з урахуванням індивідуальних характеристик та розвитку; застосовувати систему індивідуально-диференційованих завдань для вдосконалення техніки читання та організації самостійного читання школяра; опрацьовувати способи реалізації індивідуальної, парної та групової роботи; стимулювати самоконтроль та самовдосконаленність у читанні, то підвищується розвивальний ефект навчання; забезпечиться поступовий розвиток техніки читання, відбудеться успішне й більш свідоме засвоєння навчального матеріалу; зросте мовленнєвий досвід дитини.

Методологічними і теоретичними засадами дослідження виступили: концепції: всебічного гармонійного розвитку особистості (Я. Корчак, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, В. Сухомлинський); фундаментальні положення науки про діалектичний взаємозв'язок діяльності та свідомості особистості (Л. Анциферова, Л. Виготський, С. Рубінштейн, К. Ушинський, Г. Щукіна); принципи і категорії педагогічної науки (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, А. Бударний, Я. Коменський, О. Савченко); дані вікової та педагогічної психології про індивідуальні особливості навчальної діяльності молодших школярів (П. Блонський, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Н. Менчинська); теорія психофізіологічного механізму читання (Т. Єгоров); вчення про взаємозв'язок навчання і розвитку (Л. Виготський, Л. Занков); теорія навчальної діяльності і поетапного формування розумових дій дитини (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Талізін, Л. Фрідман); ідеї національного відродження українського народу, провідної ролі мови у формуванні світогляду особистості (О. Біляєв, М. Вашуленко).

Методи дослідження: *теоретичні* (узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, методичних та інструктивно-нормативних джерел дослідження, прогнозування і моделювання навчального процесу) для здійснення концептуального аналізу навчання молодших школярів читати, оновлення змісту й методики індивідуально-диференційованого навчання, моделювання структури уроку читання з урахуванням сучасних освітніх технологій; *емпіричні* (цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналіз результатів педагогічної діяльності із застосуванням диференційованого навчання у школі, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, метод експертної оцінки); *педагогічний експеримент* (діагностичний, констатувальний, формувальний) для формування необхідної інформаційної бази та комплексного аналізу й узагальнення теоретичного матеріалу, здійснення перевірки ефективності опрацьованої педагогічної технології; *статистичний аналіз* експериментальних даних для підведення підсумків педагогічної роботи.

Експериментальна база дослідження. За експериментальною методикою індивідуально-диференційованого спрямування на уроках читання працювали учні 2-4 класів шкіл міста Рівного, Городоцької середньої школи Рівненського району та шкіл у селах Локниця, Морочно, Нобель Дубровицького району Рівненської області. Експериментальним навчанням було охоплено 5 експе-

риментальних і 5 контрольних других класів та 5 експериментальних і 5 контрольних третіх класів, 5 експериментальних і 5 контрольних четвертих класів. Загальний масив експериментального контингенту склав 924 особи. Крім того, за експериментальною методикою працювала на уроках читання означена частина студентів, які проходили педагогічну практику у школах м. Рівного (ЗОШ №12, 13, 15, 22). Теоретико-практичного осмислення набували питання експерименту під час навчання студентів педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету на заняттях з методики читання. Дослідно-експериментальною роботою в цілому було охоплено 212 майбутніх фахівців і 1637 учнів Рівненщини.

Наукова новизна дослідження. Вперше досліджено і науково обґрунтовано сутність поняття „індивідуально-диференційоване навчання читати”; розроблено лінгводидактичну модель технології навчання читати у структурі уроку; визначено критерії утворення рівневих груп за інтегрованим показником для оволодіння навичкою читання всіма учнями класу; обґрунтовано способи керівництва (методи, прийоми, форми, засоби) навчально-виховним процесом індивідуально-диференційованого спрямування; уточнено педагогічні умови ефективного оволодіння навичкою читання з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Подальшого розвитку набули методики, що сприяють підвищенню ефективності навчання на уроках читання.

Практична цінність дослідження полягає в розробці змісту й методики застосування індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку читання; системи індивідуально-творчих завдань для здійснення диференційованого навчання учнів; методики діагностики рівнів сформованості техніки читання та шляхів її удосконалення; методичних рекомендацій для студентів і вчителів. Результати дослідження сприятимуть піднесенню професійної підготовки вчителів і викладачів ВНЗ, розробці доцільних навчально-методичних посібників.

Впровадження результатів дослідження. Висновки й рекомендації дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес шкіл №12, 13, 15, 22, 24 міста Рівного (довідка про впровадження – №252/08 від 21.03.2005 р., довідка про впровадження – №258 від 12.04.2005 р.), Городоцької середньої школи Рівненського району (довідка про впровадження – №75/12 від 12.05.2005 р.) та шкіл у селах Локниця, Морочно, Нобель Дубровицького району, Степань Сарненського району (довідка про впровадження – №437 від 26.05.2005 р.), Хмелівка Березнівського району (довідка про впровадження – №57/102-2 від 24.03.2005 р.) Рівненської області.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій, поєднанням кількісного та якісного аналізів результатів; використанням системи взаємодоповнюючих методів, адекватних об'єкту, предмету, меті і завданням дослідження; тривалістю педагогічного експерименту, репрезентативністю вибірки респондентів, результатами педагогічного експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на міжнародній (Рівне, 2003), всеукраїнській (Рівне, 2003), регіональних (Рівне, 2002; 2004) науково-практичних конференціях; обговорювались на аспірантських та науково-методичних семінарах Рівненського державного гуманітарного університету. Основні положення й результати дослідження відображено в 6 публікаціях автора, з них – 5 у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загального висновку, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 186 сторінок. Робота містить 17 таблиць, 8 схем, що охоплюють 2 сторінки основного тексту. Список використаних джерел нараховує 310 найменувань.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено об'єкт, предмет, завдання дослідження; сформульовано гіпотезу; висвітлено наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів; подано дані щодо їх апробації та впровадження.

У **першому розділі** – „**Теоретико-практичні засади індивідуально-диференційованого навчання на уроках читання**” – представлено лінгводидактичний аналіз та характеристику проблеми щодо оволодіння учнями процесом читання; обґрунтовано зміст індивідуально-диференційованого навчання та підходи до нього; проаналізовано навчальний матеріал з читання, з'ясовано шляхи його адаптації до особливостей засвоєння програмного мінімуму учнями; визначено навчальні групи для оволодіння навичкою читання з урахуванням лінгводидактичної специфіки засвоєння навчального матеріалу та психофізіологічних особливостей учнів, рівні сформованості навички читання у молодших школярів; педагогічні умови застосування систем індивідуально-диференційованих завдань для вдосконалення техніки читання та організації самостійного читання школярів.

Встановлено, що індивідуалізація та диференціація навчання є одним з найефективніших засобів (напрямів, принципів) якісного перетворення педагогічного процесу (А. Бударний, В. Володько, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, А. Кірсанов, П. Сікорський, І. Унт, І. Якиманська та ін.); досліджено різні підходи до класифікації процесу диференціації та його здійснення (О. Бугайов, М. Рогановський, та ін.); доведено необхідність створення груп і визначення різних підходів до їх організації (Ю. Бабанський, А. Бударний, В. Буряк, І. Підласий, Є. Рабунський, І. Чередов та ін.); охарактеризовано здібності учнів (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, Ю. Гільбух, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, В. Онищук та ін.); з'ясовано сутність і особливості читацьких здібностей школярів (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Джежелей, Г. Коваль, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); виявлено параметри успішності навчальної діяльності з читання молодших школярів (А. Богуш, В. Горецький, І. Гуд-

зик, О. Джежелей, В. Зайцев, Г. Коваль, В. Науменко, М. Наумчук, І. Пальченко, Л. Пашкова, О. Савченко, Л. Юшкова та ін.).

Зауважимо, що ми виходили з трактувань ключових понять, визначених ученими В. Володько, С. Гончаренко (індивідуалізація), І. Унт (диференціація), як таких, що найбільше відповідають нашому уявленню про досліджувані процеси та принципи: диференціація суб'єктів учіння через вивчення їхніх індивідуальних особливостей безпосередньо пов'язана з індивідуальними підходами в навчанні, а можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання.

Індивідуальний підхід – це педагогічний принцип, за яким ураховуються індивідуальні особливості учнів у навчанні й вихованні. *Індивідуалізація* навчання – це така організація системи взаємодії між учасниками навчального процесу, в якій найбільшою мірою беруться до уваги індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку, здійснюється пошук засобів компенсування наявних недоліків, що в цілому сприяє формуванню й розвитку особистості (В. Володько). *Диференціація* – це врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, в якій вони групуються за певних особливостей для окремого навчання (за І. Унт). Поняття диференціації як засобу індивідуалізації навчально-виховного процесу вміщує також розмежування змісту навчального матеріалу; педагогічно доцільну взаємодію вчителя з учнями через організацію діяльності учнівського колективу на засадах комунікації. Індивідуалізація не може існувати без диференціації, як і диференціація без індивідуалізації, це два боки одного й того самого процесу – збереження, врахування і розвитку особистих якостей кожного учня.

Індивідуально-диференційоване навчання читати – це відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів, що відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей дітей через доцільні способи керівництва навчально-виховним процесом.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив різні критерії створення типологічних груп: за мотивацією навчальної діяльності, ставленням до навчання (А. Кірсанов, І. Якиманська); успішністю (Є. Рабунський); темпом навчальної роботи, якістю виконання завдань (В. Буряк); працездатністю (А. Бударний); навченістю, умінням самостійно працювати, пізнавальними інтересами (І. Унт); за рівнем розвитку основних процесів і якостей мислення, елементами фізичного розвитку та вихованості (Ю. Бабанський) тощо. Оскільки у зростанні продуктивності навички читання молодших школярів вирішальна роль належить спеціальним здібностям, ми, враховуючи виявлені розходження в умінні дітей вчитися, взяли за основу організації груп у класах насамперед визначені рівні знань з предмета та працездатності.

Як засвідчив теоретичний аналіз, між навчальними і спеціальними знаннями учнів існує складна взаємодія, що зумовила використати у процесі створення груп саме інтегрований показник, за яким ураховуються індивідуально-психологічні особливості в оволодінні навичкою

читання й реальні навчальні можливості особистості (Ю. Бабанський, А. Бударний). Інтегрований показник передбачає врахування таких чинників: реальні навчальні можливості особистості, ставлення до навчання, темп навчальної роботи та якість учіння, пізнавальний інтерес, характер мислення. Інтерес до навчання, старанність і наполегливість становлять основу працездатності. У дослідженні було визначено ступені працездатності: високий, середній і низький.

Крім того, розвиток навички читання характеризується загальним розвитком мовлення; правильністю орфоепічної вимови, фонематичного слуху, зорового сприйняття, уваги, пам'яті; мірою оволодіння технікою читання (спосіб читання, правильність, темп, виразність); якостями читання (правильність, швидкість, виразність, свідомість).

На основі інтегрованого показника було розподілено учнів класу за такими групами. *До першої групи* увійшли учні: з низькою працездатністю і з низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; середньою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; високою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини. *До другої групи* увійшли учні: з низькою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; середньою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; низькою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини. *До третьої групи* було віднесено таких учнів: із середньою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; високою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини; високою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини.

У дослідженні було охарактеризовано рівні сформованості навички читання (за класами), що досліджувались.

Низький рівень сформованості навички читання. *2 клас.* Учень читає відривними складами, окремі слова – плавно складами. Припускається 3-5 мовленнєвих помилок, не розуміє значення багатьох слів. Темп читання на 10 і більше слів нижчий від нормативного. Частково усвідомлює фактичний зміст прочитаного (прослуханого) твору. На запитання вчителя відповідає „так” чи „ні”. *3 клас.* Спосіб читання учня – словами і складами. Часто припускається помилок у вимові і наголошуванні слів. Темп читання нижчий від нормативного на 5-7 слів. З допомогою вчителя розуміє фактичний зміст тексту, не усвідомлює його основної думки. *4 клас.* Учень читає словами з тривалими паузами. Припускається 3-4 помилок на заміну, перестановку складів, у наголошуванні слів. Темп читання нижчий від нормативного. У виборі інтонаційних засобів виразності користується допомогою вчителя. Фактичний зміст твору усвідомлює з незначною допомогою вчителя. Частково розуміє основну думку твору.

Середній рівень сформованості навички читання. *2 клас.* Учень читає словами, окремі слова – складами. Припускається 1-2 помилок. Темп читання відповідає нормативному. Усвідомлює предметний зміст твору з незначною допомогою вчителя, основну думку – під керівництвом педагога. Допускає неточності у словесному вираженні свого ставлення до подій, вчинків персонажів. *3 клас.* Рівень свідомості, правильності, темпу читання є достатнім. Припускається кількох орфоепічних помилок. Іноді не може пояснити значення окремих слів у тексті. Готуючись до виразного читання, потребує незначної допомоги педагога. На достатньому рівні розуміє зміст і основну думку тексту. *4 клас.* Читання учня є продуктивним, свідомим, у відповідному темпі. Учень припускається 1-2 орфоепічних помилок. У цілому правильно визначає загальний емоційний настрій твору, але не завжди правильно інтонує в тексті потрібні слова. Учень демонструє належний рівень розуміння змісту, у визначенні основного смислу твору користується незначною допомогою педагога.

Високий рівень сформованості навички читання. *2 клас.* Учень читає правильно цілими словами, з дотриманням відповідного темпу. Виявляє вміння користуватись інтонаційними засобами виразності. Самостійно, в логічній послідовності переказує невеликий за обсягом текст, знаходить у ньому речення, що підтверджують усні висловлювання. Розуміє основну думку твору (іноді з допомогою вчителя). *3 клас.* Учень читає правильно, свідомо, у відповідному темпі. Вміє самостійно добирати мовленнєві інтонаційні засоби виразності відповідно до змісту твору. *4 клас.* Навичка читання вголос з урахуванням усіх її характеристик сформована на високому рівні. Мають місце поодинокі орфоепічні помилки. Під час читання учень, крім мовних, використовує позамовні засоби виразності. Самостійно усвідомлює основний смисл твору.

Результати констатувального експерименту показали, що навчання читати молодших школярів пов'язане з певними труднощами: відсутність досконалого відпрацювання основних умінь правильного, швидкого, свідомого, виразного читання через систему спеціально розроблених завдань; чітко продуманих фронтальних та індивідуальних форм роботи; впровадження індивідуально-диференційованого навчання читати у структурі уроку.

Нами було визначено педагогічні умови ефективного навчання молодших школярів читати. Серед них: позитивна мотивація навчання; врахування психолого-педагогічних особливостей засвоєння навчального матеріалу та психо-фізіологічних процесів, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок у молодших школярів; використання раціональних технологій навчання; доцільна диференціація змісту та творча діяльність кожної дитини з урахуванням індивідуальних характеристик і розвитку; застосування системи індивідуально-диференційованих завдань з метою вдосконалення техніки читання та організації самостійного читання школярів; урізноманітненість способів реалізації індивідуальної, парної та групової роботи; стимулювання самоконтролю та самовдосконаленості в читанні.

У другому розділі – „Дослідження ефективності індивідуально-диференційованого навчання в системі уроку читання” – викладено вихідні позиції експериментального дослідження, розкрито його зміст і методику, описано хід формувального експерименту, подано порівняльний якісний і кількісний аналізи результатів констатувального і прикінцевого етапів дослідження.

В основу дослідження покладено такі методичні ідеї: урахування пізнавальних можливостей і здібностей учнів, особливостей сприймання, пам'яті, їхньої розумової діяльності; втілення індивідуально-диференційованого навчання учнів за використання їхніх потенційних і фактичних можливостей у класно-урочній системі. Специфіка дослідного навчання полягала в тому, що, добираючи ефективні методи роботи, ми максимально враховували залежність між спеціальними знаннями, вміннями і навичками школярів і характерологічними особливостями учнів, зокрема розвитку працездатності.

У дослідженні враховувалися: - фонемна основа навчання (забезпечення розвитку фонематичного слуху у школярів для оволодіння правильною вимовою, читанням); - комплексний підхід до вивчення слова на уроці (на різних його етапах), тобто слово розглядалось із різних боків – звукового, орфоепічного, графічного, як засіб створення словесно-художнього образу, вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв, що значною мірою сприяло розвиткові вмінь добирати і використовувати доцільні мовленнєві засоби під час творення власних оцінних суджень та зв'язних висловлювань; - поєднання аналізу й синтезу в навчально-виховному процесі – створювались умови для аналітичної (смісловий, композиційний, лексико-стилістичний, Емоційно-образний аналізи) та мовленнєвої діяльності на основі синтезу (розгорнуті усні відповіді учнів, усний переказ тексту, усні твори у зв'язку з прочитаним, уміння ставити запитання до тексту); - реалізація принципу поступового нарощування труднощів у навчанні (від простого до більш складного) з урахуванням ступеня підготовки окремих учнів та їхніх груп; - доцільне унаочнення навчально-виховного процесу (актуалізація різних органів чуття); - систематизація вправ, якими забезпечується процес оволодіння технікою читання, застосування індивідуально-диференційованих завдань, контроль за розвитком навички читання в учнів класу; - розвиток умінь спілкування в парі, у групі.

Ми вважали, що навчання читати кожного учня може бути успішним лише тоді, коли воно буде пристосоване до рівня розвитку учня, співвіднесене з індивідуалізацією навчальної роботи. З цією метою передбачалося використання спеціальних розвивальних завдань, які були оптимально важкими за змістом і водночас сприяли формуванню раціональних умінь розумової праці учнів.

Завдання для кожної групи учнів були визначені з опорою на зміст програми з читання. Водночас були внесені суттєві зміни у форму подачі учням матеріалу програми і методику його

опанування. Крім того, були виділені завдання для кожної групи, які спрямовувалися на забезпечення умов успішного оволодіння навичкою читання, ліквідацію труднощів, специфічних для виокремлених рівневих груп.

Для учнів *I групи* було важливим обмеження навчальних завдань, додаткове пояснення матеріалу, наявність великої кількості вправ на закріплення вивченого. Допомога вчителя визначалася систематичним упровадженням спеціальних вправ, контролем їх виконання та спостереженнями за результатами; заохоченням до роботи шляхом добору посильних завдань. До співпраці з учнями *I групи* залучались учні *II* і *III* груп у виконанні домашніх завдань, здійсненні взаємоперевірки, складанні завдань для товариша. Для учнів *II групи* добиралися завдання, що виконувалися за зразком, опорними схемами; репродуктивного характеру – на основі набутих знань і допомоги з боку вчителя. Ступінь допомоги вчителя учням *II групи* полягала в систематичному контролі та визначенні одержаних результатів; доборі додаткового матеріалу з читання; заохоченні до роботи шляхом застосування рівневих завдань. Учні *III групи* потребували матеріалу високої складності, який вони виконували на відносно високому рівні самостійності (порівняно з групами *I* і *II*). Активні учні цієї групи залучалися до зразкового читання; допомоги у виконанні домашніх завдань учнями *I* і *II* груп; складанні додаткових завдань; співпраці у групі.

На нашу думку, ефективність індивідуально-диференційованого навчання читати залежить від реалізації поставлених завдань у структурі уроку, де враховуються етапи застосування знань, характер навчального матеріалу. Саме тому на уроках реалізовувалися: словникова робота, розвиток навичок слововживання; „орфоепічне” читання (розвиток вимови); завдання на розвиток правильного, свідомого читання (різні форми аналізу – композиційний, смисловий, лексико-стилістичний, емоційно-образний); синтетичні форми роботи (різні форми переказу, словесне малювання); виразне читання за партитурою (подальше усвідомлення змісту текстів, розвиток навичок виразного читання); форми диференціації (групова, парна, індивідуальна робота); допомога з боку вчителя або кращих учнів; різнорівневі завдання для визначених трьох груп; диференційовані домашні завдання.

Введення індивідуально-диференційованого навчання читати у структуру уроку можливе за умови визначення ступеня підготовленості кожної дитини до оволодіння читанням, урахування причин її відставання. Саме це сприяє підвищенню рівня сприйняття учнями, які слабо навчаються, нового матеріалу, вчасному попередженню прогалин у знаннях, ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на уроці. Розподілом класу на групи забезпечується доцільність різнорівневих завдань з читання на кожному етапі уроку.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: когнітивним, репродуктивним, творчим.

Метою **першого** (когнітивного) **етапу** було – визначення змісту індивідуально-диференційованого навчання учнів читати за всіма критеріями і показниками компонентів сформованості технічної і якісної сторін читання.

У ході створення експериментальної методики були виділені завдання для кожної групи, спрямовані на забезпечення умов успішного оволодіння навичкою читання, ліквідацію труднощів, специфічних для виділених рівневих груп. У *2 класі* в учнів I групи формували психічні властивості пам'яті й уваги, що впливають на найважливіший компонент техніки читання – спосіб читання; відпрацьовували його від складового до плавного складового з цілісним прочитуванням окремих слів; в учнів II групи основним став розвиток способу читання цілими словами у поєднанні з умінням контролювати правильність читання; в учнів III групи – природний перехід до читання цілими словами і групами слів уголос, перехід до мовчазного читання. У *3 класі* для I групи завдання спрямовувалися на розширення словникового запасу з метою усунення помилок під час читання, а також кращого розуміння змісту прочитаного; для II групи – на вдосконалення правильності читання, вміння добирати мовленнєві інтонаційні засоби виразності; для III групи учнів – на поглиблене вивчення програмного матеріалу. У *4 класі* учні I групи виконували завдання на вдосконалення самостійного розуміння змісту тексту, вироблення навички читання мовчки в темпі, який дещо перевищує нижню межу норм цього виду читання (норма 100-130 слів за хвилину); II групи – на підтримку належного рівня продуктивного, свідомого, правильного читання у відповідному темпі; III групи – завдання носили творчий характер. В основу структурування навчального матеріалу покладено реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації навчання, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення, навчального співробітництва – на дидактичній та психологічній основах. Означені завдання сприяли покращенню підготовки з читання учнів початкових класів.

Другий етап – репродуктивний, його мета – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх дітей до оволодіння навичкою читання під час уроку. Провідні принципи означеного етапу – максимальна активізація учнів у процесі навчання читати; принципи самостійності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок. В експериментальних класах здійснювався не тільки добір завдань різного ступеня складності, а й диференційована допомога з боку вчителя. Для учнів I групи самостійна робота супроводжувалася додатковою інструкцією вчителя та оперативною допомогою у ході її виконання. Допомога ж учням II і III груп передбачалась у змісті самого завдання для самостійної роботи. Давали схему його виконання, довідку, вказівку на сторінку підручника або іншого посібника, з якого можна скористатись інформацією. На етапі закріплення знань завдання пропонувалися таким чином, що поступово переходили від учнів III групи до учнів II, а потім I групи. Так, учні III групи виконували основне завдання. У цей час учні II групи виконували завдання з

певною допомогою вчителя, а учні I групи працювали з учителем. Надалі основне завдання, що виконували учні III групи, пропонувалось учням II групи. Учні I групи одержували певну допомогу. III група учнів виконувала творче завдання. Наступні завдання розподілялися таким чином: учні III групи виконували цікаве або додаткове завдання, учні II групи – творче завдання, учні I групи – основне завдання. Після поступового виконання основного завдання всім учням пропонувалося спільне завдання. Кінцевим результатом цього етапу було оволодіння навичкою читання всіма учнями на рівні не нижчому встановлених програмою норм, підвищення особистісних результатів відносно зони найближчого розвитку.

Метою **третього** – творчого **етапу** було застосування вправ і завдань індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку. На цьому етапі втілювалися наступні лінгводидактичні принципи – мовленнєва спрямованість навчання, комплексний підхід до вивчення слова на уроці, єдність аналізу і синтезу в системі опрацювання тексту.

Динаміка групування учнів на змістовій основі в структурі уроку відбувалася за такими характеристиками.

I етап уроку. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Самостійна робота учнів різної складності.

Перша група вивчений матеріал застосовувала на практиці: читання в парах; слухання читання товариша і виправлення помилок; забезпечення багаторазового варіативного читання, опрацьованого за певною схемою на попередньому уроці; повторення матеріалу, пов'язаного з поясненням нового; удосконалення техніки читання. Друга група на просуненому етапі у вивченні тексту виконувала більш складні завдання порівняно з тими, що використовувалися на попередньому уроці: перевірка домашнього завдання в учнів I групи; тестування з метою визначення повноти і глибини сприймання прочитаного; читання тексту мовчки; виконання аналітико-синтетичних вправ. Третя група виконувала самостійну творчу роботу, що потребувала усвідомлення знань: здійснення контролю над роботою учнів I і II груп; підготовка узагальнювальних завдань для I і II груп; складання оповідання за аналогією.

II етап уроку. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми і мети уроку. Бесіда із залученням значної кількості учнів класу (працювали всі групи). Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. Проводиться словникова робота; виконуються вправи на розвиток творчої уяви дітей; забезпечується зв'язок з попереднім уроком, навчального процесу із життям; чітко визначалася мета – „Знати”, „Вміти” (записані на дошці).

III етап уроку. Сприймання й усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок. На цьому етапі виявляється якість засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його на практиці.

Перша група. Продовжується робота на усвідомлення нового матеріалу: виконуються вправи (під керівництвом вчителя) на оволодіння способом, правильністю, швидкістю читання; пропонувалось „орфоепічне” і „тлумачне” читання. Друга група. Самостійна робота за зразком або опорною схемою, пам’яткою. Перша і друга групи. Уточнення розуміння нового матеріалу учнями за основними питаннями із застосуванням зразка виконання роботи. Третя група. Самостійна робота на поглиблення й розширення знань.

IV етап уроку. Творче застосування учнями своїх знань.

Кожній групі пропонувалося додаткове творче завдання різної складності.

V етап уроку. Підсумки. Завдання додому.

Домашнє завдання планувалося двох видів: різні за складністю і за змістом; різні за складністю або змістом.

Вирішальним фактором у дидактично-обґрунтованій структурі уроку читання є доцільний добір систем вправ, спрямованих на розвиток техніки читання та текстотворення. Основні критерії систематизації вправ – спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні) та комунікативність. Застосування означених вправ у групах відбувається з урахуванням рівня навченості учнів.

Дані прикінцевого зрізу переконливо засвідчили ефективність індивідуально-диференційованого навчання. Після експериментального навчання, зокрема в оволодінні навичкою читання.

Перевірка якісних показників навички читання проводилася за нормами, визначеними програмою для кожного класу. До кінця четвертого класу *способом читання цілими словами* у КК ще не оволоділо 13,4% учнів, в ЕК – 2,6%, тобто показник в ЕК був у 5 разів менший.

Зіставлення показників *правильності читання* засвідчило значно кращі результати учнів ЕК. Так, у цих класах безпомилковим читанням від другого (70,5%) до четвертого класів оволоділо 87,7% учнів. У КК від 61,2% у другому класі до 68% – в четвертому. Кількість учнів, які читали з помилками в ЕК зменшилося від 26,5% у другому класі до 12,6% – в четвертому, у КК – від 38,7% до 32%. В учнів ЕК практично були відсутні такі помилки, як заміна, пропуски, перестановки букв, спотворення складів або слів. Учні правильно ставили наголос, не припускалися помилок у вимові закінчень слів.

Кількість учнів, які не вклались у програмні норми *швидкості читання* в ЕК становила у другому класі – 14,5%, у третьому – 13,6%, в четвертому класах таких учнів не було виявлено. Дітей, які читали понад норми стало в КК: другокласників – 12,4%, третьокласників – 16%, учнів четвертих класів – 19,1%. В ЕК другокласників – 47,1%, третьокласників – 52,1%, учнів четвертих класів – 57,3%. У КК означений показник зріс на 6,7%, а в ЕК – на 10,2%.

Виразність читання в учнів КК зросла з 34,2% до 50,8%, в учнів ЕК з 38,1 до 80,3%.

Зіставлення результатів читання учнів КК і ЕК в кінці кожного навчального року підтверджує той факт, що індивідуально-диференційоване навчання читати позитивно впливає на розвиток у дітей всіх показників навички читання – способу читання, правильності, швидкості та виразності.

Результати прикінцевого етапу щодо рівнів сформованості навички читання і працездатності в учнів подано в таблиці.

Таблиця

Результати кількісного перерозподілу учнів у класах з урахуванням рівня сформованості навички читання і працездатності (у %)

Класи	Кількість учнів	Низький (I група)		Середній (II група)		Високий (III група)	
		початок навч.	кінець навч.	початок навч.	кінець навч.	початок навч.	кінець навч.
		року	року	року	року	року	року
КК 2	154	24,8	21,4	61,0	63,0	14,2	15,6
ЕК 2	154	25,3	17,5	61,7	63,0	13,0	19,5
КК 3	154	21,4	17,5	63,0	64,2	15,6	18,0
ЕК 3	154	17,5	10,3	63,0	61,7	19,5	28,0
КК 4	154	17,5	15,4	64,2	60,4	18,0	24,2
ЕК 4	154	10,3	3,9	61,7	48,5	28,0	47,6

Дані свідчать, що після експериментального навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні учнями навичкою читання, і в перерозподілі дітей за групами. Якщо на констатувальному етапі в ЕК учнів III-ої групи було 13%, то за результатами прикінцевого зрізу їх стало – 47,6%; кількість учнів у II групі зменшилася з 61,7% до 48,5%; у I групі – з 25,3% до 3,9% учнів.

В ЕК спостерігалась підвищена увага вчителя до учнів I групи. Вчитель ретельно вивчав можливості дітей і відповідно планував роботу таким чином, щоб кожен учень, особливо слабо підготовлений, отримував співвіднесені з його можливостями вправи на вирівнювання певного показника техніки читання.

В ЕК на кінець четвертого року навчання учні II-их груп становили 48,5% порівняно з 61,7% на початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшло 21,4% учнів, а з II до III групи – 34,6%. Це означає, що через навчання у II групі учні I групи (низький рівень) перейшли до III групи учнів (високий рівень).

Учні I групи ЕК швидко просувались в оволодінні способом читання. Відчуття успіху сприяло тому, що читання стало улюбленим заняттям для них. Учні II групи вирізнялися своєю наполегливістю, відповідальністю за результати, обізнаністю вибору шляхів для подолання перешкод у досягненні поставленої мети. Учні III групи постійно вдосконалювали свої знання та уміння під час уроку, творчо працювали, допомагаючи слабшим учням в оволодінні більшою кількістю матеріалу з читання.

Окремо вивчався вплив експериментальної методики на емоційні почуття учнів. Можна було передбачити, що, перебуваючи в тій чи іншій групі, діти могли почуватися „зверхньо” (ІІІ група) або пригнічено (І група). Спостереження, бесіди з учнями ЕК засвідчили, що їхнє самопочуття було позитивним. Цьому сприяла співпраця в парі (сильний – слабкий учень), між групами (учні І і ІІ груп виконували завдання, складені учнями ІІІ групи), зацікавленість у власному зростанні, подоланні труднощів (бажання виконати складніше завдання, більше прочитати). Отже, індивідуально-диференційоване навчання значно вплинуло на перерозподіл учнів за класифікацією рівнів оволодіння навичкою читання. Під час експерименту жодна дитина в ЕК не залишилася без уваги з боку вчителя й однокласників. Були створені умови, що сприяли вирівнюванню результатів у навчанні.

Експериментальним навчанням доведено, що учні початкових класів ефективно оволодівають навичкою читання за умови індивідуально-диференційованого навчання. Важливим у ньому є адаптація змісту і методів навчання до можливостей різної категорії учнів; виділення рівнів складності навчального матеріалу; забезпечення навчання читати на оптимально складному рівні певної групи учнів; впровадження індивідуально-диференційованого навчання читати у структурі уроку читання; застосування чітко продуманої системи фронтальних та індивідуальних форм роботи.

У висновках викладено результати дослідження, основні з них такі.

У дисертації досліджувалася проблема індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів. Було виявлено ступені працездатності та рівні сформованості навички читання.

1. Індивідуально-диференційоване навчання читати – це відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів, що відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей дітей через доцільні способи навчально-виховним процесом. Воно вимагає відповідної адаптації способів керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми, засоби), коригування тривалості навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей (спеціальні знання, вміння і навички; характерологічні риси).

2. Критеріями дослідного індивідуально-диференційованого навчання були: формування якісного читання, необхідних мовних знань і вмінь; досягнення певного рівня психічного розвитку (мислення, уява, пам'ять, вольові якості) та виховання (інтерес до навчання, відчуття відповідальності і товаришкості). Впровадженням їх забезпечувалася система роботи над знаннями, вміннями і навичками учнів упродовж усього навчально-виховного процесу під час ознайомлення і закріплення, застосування та контролю.

3. Оволодіння технічними і смисловими сторонами навички читання відбувається ефективно через урахування особливостей розвитку навички читання (компенсування відсутніх компонентів

техніки і якості читання) та працездатності учня (природні та вольові здібності до засвоєння нових знань і способів їх одержання, готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку).

4. Вирішальним фактором у дидактично-обґрунтованій структурі уроку читання є доцільний добір систем вправ, спрямованих на розвиток техніки читання та текстотворення. Вони підпорядковані таким змістовим лініям: засвоєнню норм літературного мовлення (орфоепічна і граматична правильність); розвитку навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванню вмій і навичок діалогічного й монологічного мовлення. Основні критерії систематизації вправ – спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні) та комунікативність. Застосування означених вправ у групах відбувається з урахуванням рівня навченості учнів. Позитивне ставлення до навчання формується через використання диференційованих завдань за ступенем складності. Розв'язування посильного з них стимулює бажання до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Розвиненню цього сприяє добір завдань за принципом поступового нарощування складності.

5. Методика індивідуально-диференційованого навчання читати реалізовувалася за трьома етапами: Перший етап (когнітивний) – визначення змісту індивідуально-диференційованого навчання учнів читати за всіма критеріями й показниками компонентів сформованості технічної і якісної сторін читання; другий етап (репродуктивний) – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх дітей до оволодіння навичкою читання під час уроку; третій (творчий) етап – застосування вправ і завдань індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку.

6. У здійсненні індивідуально-диференційованого навчання формами доцільної організації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку виступили: повторення вивченого, актуалізація опорних знань – самостійна робота різної складності; сприйняття й усвідомлення нового матеріалу – фронтальне пояснення вчителем; усвідомлення й закріплення матеріалу – самостійна робота, спрямована на поглиблення знань, додаткове пояснення; самостійна робота за зразком, перевірка результатів виконання самостійної роботи (від III групи); творче застосування знань – самостійна робота для всіх груп, додаткові завдання різної складності.

7. Педагогічними умовами індивідуально-диференційованого навчання читати виступили: забезпечення позитивної мотивації навчання; врахування психолого-педагогічних, лінгводидактичних особливостей засвоєння навчального матеріалу та психофізіологічні процеси, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок у молодших школярів, використання раціональних технологій навчання; доцільна диференціація змісту навчання та творчої діяльності кожної дитини з урахуванням її індивідуальних характеристик і розвитку.

8. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що наприкінці третього року дослідного навчання в ЕК перерозподіл у групах відбувся таким чином: на кінець четвертого року навчання учні II груп становили 48,5% порівняно з 61,7% початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшли 21,4% учнів, а з II до III групи – 34,6%. Це означає, що через дослідне навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні учнями навичкою читання, і в працездатності їх за групами.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо передусім в удосконаленні технології, спрямованої на розвиток особистості, на формування її моральних і навчальних якостей та розумових здібностей.

Основні положення дисертації відображені в таких публікаціях автора:

1. Суржук Т. Б. Диференційоване навчання на уроках читання // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ. Випуск 26. – Рівне: РДГУ, 2003 – С. 54-58.

2. Суржук Т.Б. Індивідуально-диференційований підхід у навчанні читати молодших школярів // Нова педагогічна думка. – 2005. - №1. – С. 68-73.

3. Суржук Т. Б. Організація групової роботи в індивідуально-диференційованому навчанні на уроках читання // Нова педагогічна думка. – 2003. - №4. – С. 45-50.

4. Суржук Т.Б. Реалізація індивідуального підходу на уроках читання в початкових класах через диференційоване навчання // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: Рівне, 2003. – С. 139-142.

5. Суржук Т.Б. Формування техніки читання молодших школярів та її контроль // Нова педагогічна думка. – 2004. - №2. – С. 61-66.

6. Суржук Т. Підвищення інтересу учнів до уроків читання // Поч. освіта. – 2005. – жовтень №38 - С. 14-16.

АНОТАЦІЯ

Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2005.

Робота присвячена індивідуально-диференційованому навчанню читати молодших школярів з урахуванням особливостей психічного розвитку на оволодіння навичкою читання. Досліджено впровадження опрацьованої методики на всіх етапах уроку, з'ясовано вплив індивідуального і диференційованого навчання читати, найголовніше: забезпечення успішної взає-

модії основних видів мовленнєвої діяльності для всього мовного розвитку дитини, особливо – читання. Розкрито причини відставання в оволодінні навичкою читання – недостатнє відпрацювання вмінь використовувати продуктивні способи читання, читання з помилками, зниження темпу й виразності. Розроблено спеціальні завдання на відпрацювання кожного з компонентів, які утворюють у цілому техніку читання. Опрацьовано систему вправ, що забезпечує вирівнювання учнів у оволодінні навичкою читання. Основні критерії їх систематизації – спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні) та комунікативність. Спосіб реалізації – через урахування навченості учнів.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, індивідуально-диференційоване навчання, групи, працездатність, реальні навчальні можливості, рівень спеціальної підготовленості.

АННОТАЦІЯ

Суржук Т. Б. Индивидуально-дифференцированное обучение читать младших школьников. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Южно-Украинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Одесса). – Одесса, 2005.

В диссертации впервые научно обоснованы, разработаны и экспериментально проверены содержание и способы индивидуально-дифференцированного обучения (методы, приемы, средства и формы) читать младших школьников с учетом особенностей влияния психического развития на овладение навыком чтения. Индивидуально-дифференцированным обучением чтению предусматривается организация учебно-речевой деятельности младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей. Она осуществляется через целесообразные методики руководства учебно-воспитательного процесса и требует соответствующей адаптации способов руководства учебно-воспитательным процессом (методы, приемы, формы, средства), коррекции продолжительности обучения.

В первой главе диссертационного исследования „Теоретико-практические основы индивидуально-дифференцированного обучения на уроках чтения” – представлены лингводидактический анализ и характеристика проблемы овладения учениками процессом чтения; обосновано содержание индивидуально-дифференцированного обучения; проанализирован учебный материал по чтению, определены пути его адаптации к особенностям усвоения программного минимума учащимися; охарактеризованы учебные группы для овладения навыком чтения с учетом лингводидактических особенностей усвоения предметного материала и психофизиологических особенностей детей, уровни сформированности навыков чтения у младших школьников;

педагогические условия применения систем индивидуально-дифференцированных заданий для совершенствования техники чтения и организации самостоятельного чтения учащихся.

Основные критерии индивидуально-дифференцированного обучения (психолого-педагогические аспекты): формирование качественного чтения, необходимых речевых знаний и умений; достижение определенного уровня психического развития (мышление, воображение, память, волевые качества) и воспитания (интерес к обучению, чувство ответственности и товарищества).

Овладение технической и смысловой сторонами навыка чтения будет успешным, если учитывать особенности развития навыка чтения (компенсация отсутствующих компонентов техники и качества чтения) и трудоспособности учащегося (природные и волевые возможности по усвоению новых знаний и способов их получения, готовность к переходу на новые уровни умственного развития).

Решающий фактор реализации индивидуально-дифференцированного обучения чтению – рациональный подбор систем упражнений, направленных на развитие техники чтения и навыков связной речи. Основные критерии систематизации их направленность на прием и выдачу информации (рецептивные, репродуктивные, рецептивно-продуктивные, продуктивные) и коммуникативность. Применение таких упражнений в группах происходит с учетом уровня обучаемости учащихся. Смысловая и методическая наполняемость упражнений – усвоение норм литературной речи (орфоэпическая и грамматическая правильность); развитие навыков активной работы со словом (точность, чистота, богатство речи); формирование умений и навыков диалогической и монологической речи.

Во второй главе „Исследование эффективности индивидуально-дифференцированного обучения в системе урока чтения” – изложены исходные позиции экспериментального исследования, раскрыты его содержание и методика, описан ход формирующего эксперимента, дан сравнительный качественный и количественный анализы результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Методику индивидуально-дифференцированного обучения чтению целесообразно осуществлять в три этапа: первый этап (когнитивный) – определение содержания индивидуально-дифференцированного обучения чтению по всем критериям и показателям компонентов сформированности технической и качественной сторон чтения; второй этап (репродуктивный) – выбор эффективных способов руководства учебным процессом индивидуально-дифференцированной направленности, привлечение всех детей к овладению навыком чтения во время урока; третий (творческий) этап – использование упражнений и заданий индивидуально-дифференцированного обучения в структуре урока чтения.

Основные предпосылки успешной реализации индивидуально-дифференцированного обучения чтению обеспечение положительной мотивации; учет психолого-педагогических, лингво-

дидактических особенностей усвоения учебного материала и психофизиологических процессов формирования знаний, умений и навыков младших школьников; использование рациональных технологий обучения; целесообразная дифференциация содержания обучения и творческой деятельности каждого школьника с учетом его индивидуальных характеристик и развития.

Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность разработанной методики, предусматривающей упорядоченное, систематизированное и взаимосвязанное обучение чтению младших школьников, использование умения читать как средства овладения учащимися текстовой обучающей информацией, речевыми и языковыми навыками. Этому способствует реализация индивидуального и дифференцированного подходов – важных компонентов экспериментальной технологии.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуально-дифференцированное обучение, группы, работоспособность, реальные учебные возможности, уровень специальной подготовленности.

ANNOTATION

Surzhuk T. B. Individually differentiated reading instruction in elementary classroom. – Manuscript.

Thesis for Candidate of Pedagogical Science Degree in 13.00.02 – theory and practice of Ukrainian language instruction. – K.D. Ushinsky South-Ukrainian State Teacher's Training University, Odessa, 2005.

For the first time research of this scale offers scientific foundation and develops empirically proven content and concepts of individually differentiated approach (strategies, techniques, materials and forms) in reading instruction for elementary students focusing on how their individual differences of psychological maturity level affect mastering reading.

Thesis describes application of individually differentiated approach in all lesson stages, as well as the effect of differentiated strategies on development of student's individuality.

Acquisition of adequate and often superior reading skills is achieved effectively and efficiently by considering individual developmental level of every student. Direction of reading instruction in elementary classroom is defined by this approach. By varying complexity of class work tasks within the same lesson framework, teacher matches appropriately the student's special readiness reading level with the difficulty of instruction material. Offering students a problem they are capable of solving opens an avenue for self-esteem improvement. It is important to supervise students' achievement level constantly to assure desired proficiency as well as to support students' interest in learning.

Linguistic and didactic methodology of individually differentiated instruction can be used by elementary school teachers and university instructors in Education. Results of this study enhance the

process of mastering reading in elementary classroom, improve teachers' professional attitude in working with students who differ in their readiness level, present ideas and examples for further publications and textbooks in elementary education.

Key words: individualization, differentiation, individually differentiated instruction, groups, productivity, ability to learn, special readiness level.