**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: «**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГРУПОВОЇ ФОРМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**»

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0139-з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньої програми «Початкова освіта»

Т. А. Толока

Керівник: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д-р. пед. наук, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М. Д. Дяченко

Рецензент: старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, канд. псих. наук \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

М. О. Желтова

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Толоці Тетяні Анатоліївні

**1. Тема роботи:** «Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи»

керівник роботи Дяченко Марина Дмитрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д-р. пед. наук, доцент

затверджена наказом ЗНУ від «14» липня 2020 р. № 1031-с

**2. Строк подання студентом роботи:** 23.11.2020 р.

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):** визначити сучасні підходи до визначення змісту і структури диференційованого навчання; охарактеризувати процес диференційованого навчання в умовах групового навчання у молодших школярів; визначити умови та методи диференційованого навчання у молодших школярів; обґрунтувати та впровадити програму диференційованого навчання у молодших школярів; здійснити аналіз результатів диференційованого навчання у молодших школярів.

**5. Перелік графічного матеріалу** (з точним зазначенням обов’язкових креслень): 3 таблиці, 6 рисунків з результатами досліджень.

6. **Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Дата, підпис | |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Дяченко М. Д. | 03.10.19 р. | 03.10.19 р. |
| Розділ 1 | Дяченко М. Д. | 04.11.19 р. | 04.11.19 р. |
| Розділ 2 | Дяченко М. Д. | 13.03.20 р. | 13.03.20 р. |
| Висновки | Дяченко М. Д. | 10.09.20 р. | 10.09.20 р. |
| Додатки | Дяченко М. Д. | 21.09.20 р. | 21.09.20 р. |

**7. Дата видачі завдання**\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 70 с., 3 таблиці, 6 рисунків, 98 джерел, 2 додатки.

Мета дослідження: дослідження особливостей використання диференці-йованого підходу у навчанні молодших школярів.

Об’єкт дослідження: диференційоване навчання учнів.

Предмет дослідження: особливості реалізації диференційного навчання у процесі навчальної діяльності молодших школярів.

Методи дослідження:

– теоретичні – аналіз, порівняння, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній та методичній літературі, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду з проблем екологічного виховання учнів;

– емпіричні – педагогічні спостереження, бесіди, педагогічний експеримент, контент-аналіз.

Теоретичне значення полягає у вивченні всіх аспектів диференційфованого навчання молодших школярів та організаційно-педагогічних вимог до його розвитку.

Практичне значення зумовлюється необхідністю удосконалення якості навчальної діяльності молодших школярів.

Матеріали дослідження можуть бути використані для інтенсифікації навчальної, виховної та розвивальної діяльності учнів на уроках різного змісту; для удосконалення змісту та ефективності навчальної діяльності учнів.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ, МОЛОДШІ ШКОЛЯРИ, ВИХОВАННЯ, ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ

SUMMARY

**Toloka T. Differentiated Learning in the Group form of Educational Activities of Primary School Students**

The work consists of an introduction, three sections, conclusions, a list of sources used (98 items), 3 tables, 2 appendic, 6 pictures. The total volume is 70 pages, including 60 pages of the main text.

The theoretical significance is to study all aspects of Differentiated Learning of primary school children and organizational and pedagogical requirements for its development.

The practical significance lies in the development and testing of a program for the development of Differentiated Learning of primary school children.

Object of research: the Differentiated Learning in primary school children.

Topic: Preparation of the Future Primary School Teacher for Differentiated Learning of Junior School Children.

Subject of research: organizational and pedagogical conditions for the formation of a Differentiated Learning in junior high school students.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the program for the formation of Differentiated Learning in primary school children.

Task:

1) to determine the purpose and objectives of differentiated learning, to describe the types of differentiation;

2) show the features of the organization of a differentiated approach at different stages of the lesson;

3) describe the technology and methods of differentiation in lessons;

4) to reveal the peculiarities of the organization and conduct of experimental research and to check its effectiveness in teaching students.

Part 1. Pedagogical bases of differentiated education of junior schoolchildren.

Part 2. Methods of organizing a differentiated approach to younger students in the process of group learning.

The study does not cover all the variety of issues related to differentiated learning of primary school students in a group form of educational activities. However, it allows us to outline a range of issues that require further study: the issue of further improving the education system of primary school children, adaptation of primary school teachers with differentiated learning in group learning activities of primary school students, creating new methods that will not only improve students’ knowledge. , improving interpersonal relationships and the psychological climate in the classroom, but also increasing the social motives of educational activities.

**Keywords**: differentiation, differentiated education, junior schoolchildren, education, training of primary school teachers, competencies

ЗМІСТ

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ.......................................................................................................................  Розділ 1. Педагогічні основи диференційованого навчання молодших школярів…………………………………………………………………………..  1.1. Мета і завдання диференційованого навчання …………………………….  1.2. Індивідуально-типологічні властивості молодших школярів як основа диференціації навчання………………………………………………………….  1.3. Особливості реалізації диференційованого підходу на різних етапах уроку………………………………………………………………………………  Розділ 2. Методика організації диференційованого підходу до молодших школярів у процесі групової навчальної діяльності……………………………  2.1. Організація та зміст експериментального дослідження…………………...  2.2. Ефективність експериментального дослідження у навчанні школярів…..  Висновки.................................................................................................................  Список використаних джерел...............................................................................  Додатки................................................................................................................... | 8  12  12  22  32  40  20  49  56  44  67 |

ВСТУП

Сучасна чотирирічна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілеспрямованого розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Практична реалізація цих завдань корегує освітню мету: виховання особистості дитини на основі формування учбової діяльності. З огляду на це урахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів стає головним компонентом практичної реалізації кожної навчальної дисципліни.

Обґрунтування шляхів і методів досягнення мети навчанні і виховання – гармонійно і всебічно розвиненої особистості у сучасній початковій школі є значною теоретичною і практичною проблемою. Суспільство, вимагаючи творчих, інтелектуальних, освічених працівників, орієнтує загальноосвітні заклади не лише на збагачення учня змістовними знаннями, а й на розвиток його особистості, формування прийомів розумової діяльності, соціокультур-ної компетентності, на виявлення людей з цінними задатками. Розкриття індивідуальних особливостей кожної особистості можливе лише за диференційованого навчання.

Використання індивідуального підходу та диференційованих форм навчальної роботи зумовлюється і впливом гуманістичної тенденції у вихованні школярів. Як правило, обраний учителем середній темп діяльності є нормальним лише для певної частини учнів, для інших він швидкий чи повільний. Одна і та ж учбова задача для одних дітей є складною, майже нерозв’язною проблемою, а для інших вона – легке питання. Один і той самий текст одні діти розуміють після першого читання, іншим необхідне повторення, а третім – пояснення.

Таким чином, успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність збереження та рівень осмисленості знань залежать не лише від діяльності педагога, але й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, обумовлених багатьма чинниками: особливостями сприймання, пам’яті, мислительної діяльності, а також фізичним розвитком і т. ін. Тому кожен учитель має вирішити проблему нейтралізації негативних наслідків подібних суперечностей, підсилити позитивні якості, тобто створити такі умови, яких стало б можливим використання фактичних і потенційних можливостей кожної дитини за класно-урочної форми навчання. Розв’язання цього практичного завдання тісно пов’язане з послідовною реалізацією диференційованого та індивідуального підходу до школярів.

Проблемі індивідуалізації та організації диференційованих форм роботи з учнями присвячено багато досліджень у педагогіці і педагогічній психології. Розглядаючи диференційований підхід до школярів як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу, різні автори виділяють різноманітні аспекти цієї проблеми. Так, в одних працях диференційований підхід розглядається як засіб активізації пізнавальної активності учнів (Л. Арістова, Т. Шамова), в інших – аналізується роль групових форм роботи на уроці у підвищенні виховуючої ролі навчання (Х. Лійметс та ін.), ще інші визначають диференціацію як засіб попередження відставання в учінні (М. Махмутов).

Диференціація (від. лат. differentia – різниця, відмінність) передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей в межах одного класу за певною ознакою: рівень засвоєних предметних знань, умінь, навичок; нахили і здатність до навчання, рівень розвитку загальних розумових здібностей (научуваність); готовність до здійснення самостійної пізнавальної діяльності – наявність відповідних інтелектуальних умінь, елементів мнемічної культури (увага, пам’ять, швидкість переходу від однієї логічної операції до іншої). Реалізація диференційованого навчання дає змогу вчителю оперативно врахувати готовність дитини до вивчення нового матеріалу, забезпечити для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання, одночасно створити компенсуючі умови для відстаючих у розвитку школярів та обдарованих дітей при дотриманні обов’язкового обсягу програмових вимог. В основу диференціації покладені дидактичні принципи розвивального навчання.

Індивідуальні відмінності у навчальних якостях особливо яскраво виявляються у початковій школі, коли навички учіння перебувають на стадії формування. А зважаючи на винятково важливу роль рідної мови у навчанні та подальшому житті людини, стає зрозумілою актуальність і необхідність застосування диференційованого підходу до молодших школярів з метою покращення їх мовленнєвого та мовного розвитку; це зумовило вибір теми дипломної роботи.

**Метою роботи** є дослідження особливостей використання диференці-йованого підходу у навчанні молодших школярів.

Для досягнення мети роботи необхідно розв’язати наступні **завдання**:

* визначити мету і завдання диференційованого навчання, описати види диференціації;
* показати особливості організації диференційованого підходу на різних етапах уроку;
* охарактеризувати технологію та способи диференціації на уроках;
* розкрити особливості організації і проведення експериментального дослідження та перевірити його ефективність у навчанні школярів.

**Об’єктом дослідження** є диференційоване навчання учнів; **предметом** – особливості його реалізації у процесі навчальної діяльності молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження:** ефективність навчальної діяльності молодших школярів значно підвищується за умови систематичного і цілеспрямованого використання на уроках диференційованого підходу та диференційованих форм роботи.

**Теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено умови ефективності диференційованої групової навчальної діяльності учнів молодших класів, розроблено механізм організації цієї діяльності для забезпечення впровадження рівневої диференціації навчання в початковій школі, конкретизовано підхід до розробки диференційованих завдань, а також визначено вплив групової навчальної діяльності учнів на успішність їх навчання та міжособистісні відносини в класі.

**Практичне значення** кваліфікаційної роботи зумовлюється необхідністю удосконалення якості навчальної діяльності молодших школярів. Матеріали дослідження можуть бути використані для інтенсифікації навчальної, виховної та розвивальної діяльності учнів на уроках різного змісту; для удосконалення змісту та ефективності навчальної діяльності учнів.

Дослідження мало теоретико-експериментальний характер і проводилося в два етапи.

На першому етапі (листопад 2019 року) визначено область і проблему дослідження, проаналізовано психолого-педагогічну і методичну літературу, досвід роботи учителів початкових класів; сформульовано гіпотезу дослідження.

На другому етапі (2019–2020 навчальний рік) розроблялися шляхи реалізації гіпотези, розв’язувалися завдання дослідження, апробувалися і впроваджувалися у практику теоретичні здобутки, оформлялися результати дослідження.

Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Обсяг роботи – 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

* 1. Мета і завдання диференційованого навчання

Індивідуалізація та диференціація навчання як проблема цікавить представників багатьох наук: філософії, психології, антропології, педагогіки, соціології тощо. Така пильна увага вчених породжувала і безліч дефініцій, категорій та понять з проблеми, часом не тільки протилежних, а й таких, що виключають одна одну.

У різні часи обговорення проблеми то активізувалося в наукових колах, то знову зникало на багато років. Тепер, коли вчені, практики, організатори і керівники системи освіти взялися за докорінне перетворення навчання і виховання, — знову згадали, що індивідуалізація і диференціація — це один з найефективніших засобів, напрямів, принципів, систем якісного перетворення педагогічного процесу [24; 32; 34; 45].

Справді, проголошувані раніше пріоритетними напрямами перебудови системи навчання і виховання — оптимізація, активізація, міжпредметні зв’язки, імміграція активних засобів навчання (ніби є пасивні засоби й активні), підвищення педагогічної майстерності, культури тощо лише частково допомагали розв’язати проблему якості навчання і виховання. Основні ж проблеми і суперечності не долалися, а тільки інколи констатувалися або декларувалися.

У наш час багато вчених-педагогів почали розробляти проблему індивідуалізації і диференціації навчання в нових умовах зміни освітньої парадигми — впровадження суб’єкт-суб’єктних відносин у процес навчання і виховання, пріоритету особистості учня (студента).

Сама проблема індивідуалізації і диференціації у психолого-педагогічній науковій літературі не нова. Початок її теоретичного осмислення пов’язують з іменами давньогрецьких філософії) – Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтовували індивідуалізацію і диференціацію як принцип, який узяли за основу філософського пояснення буття.

З розвитком педагогічної теорії та накопичування наукових знань і практичного досвіду розвивалася і проблема індивідуалізації та диференціації навчання і виховання. У своєму розвиткові вона пройшла кілька основних етапів [85; с. 25-39].

Перший. Розробка загальних положень і рекомендацій у визначенні і врахуванні індивідуальних особливостей учнів та їх реалізація на практиці. Автор «Великої дидактики» і «Материнської школи» Я. Коменський відзначав, що в дітях більше здорової первонародженої чистоти і непогрішності, ніж вважалося раніше, тому слід сприяти їхньому розвиткові.

У своїй пансофічній школі Коменський реалізував підхід до вивчення індивідуальних особливостей учнів і врахування цього на практиці навчальної і виховної роботи. Він набагато випередив своїх сучасників (і послідовників також) у розумінні індивідуальних якостей, необхідності і значущості індивідуального і диференційованого підходу до дітей у процесі їхнього навчання і виховання.

Коменський, вболіваючи за загальну освіту, бачив єдиний шлях реалізації такого підходу – класно-урочну систему, що дасть можливість охопити навчанням якомога більше дітей. Водночас він розумів, що саме в класно-урочній системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому Я. Коменський наполегливо пропонував учителям вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів і писав про це в усіх своїх педагогічних працях (див. [77; 88; 92].

Другий. Теоретичний рівень розробки індивідуального і диференційо-ваного підходів до учнів у навчанні і вихованні.

Основоположником теоретичного обґрунтування індивідуального і диференційованого навчання можна вважати великого педагога минулого сторіччя К. Ушинського. Він довів теоретично і практично, що головна умова якісного навчання – це врахування вікових і інших особливостей учнів, їх індивідуальності. К.Д.Ушинський перший серед учених-практиків довів, що діти за своєю природою «...занадто індивідуальні». Відома його думка про те, що, якщо педагогіка хоче виховати людину за всіма правилами, то вона повинна передусім вивчити її з усіх поглядів. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу, що сьогодні є основоположною ідеєю в класно-урочній системі навчання. Ця думка вчителя російських учителів є методологічним положенням для дослідників і педагогів-практиків.

Третій. Індивідуальний і диференційований підходи розглядаються як педагогічні принципи на рівні соціального, педагогічного та психологічного експериментів. Цей період почався у двадцяті роки XX сторіччя. Ідея індивідуальною і диференційованого підходів набуває найширшого розмаху в теорії і практиці.

Й за кордоном, і у вітчизняній педагогіці йде бурхливий пошук і розробки проблеми за багатьма напрямами дослідження. Але всі пошуки йшли за двома основними напрямами. Це видно з наведеної таблиці.

Наукові роботи П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Аркіна та інших видатних учених створили освіті найкращі умови для розвитку теорії і практики індивідуально диференційованої роботи учнів. У ці роки широко розповсюджується Дальтон-план і лабораторно-бригадний спосіб (форма) навчання, розвивається педологія як наука про дитину. Велися пошуки і в інших напрямах. Але після відомих партійних постанов 1931—1934 рр. ця робота була різко згорнута, а за багатьма напрямами не тільки припинена, а й спрямована в регресивне русло, що призвело до застою вітчизняної науки до того, що педагогіка і психологія стали непродуктивними (табл. 1.1).

Четвертий. Етап значного теоретичного та методичного осмислення принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні. Він охоплює кінець 50-х – середину 60-х років. час А.А.Бударний, А.А.Кірсанов, І. Е. Унт, В. І. Загв’язинський, Є.С. Рабунський, Є. Я. Голант, Х. Й. Лейметс знову повернулися до проблеми індивідуального та диференційованого процесу навчання і виховання. Це повернення здійснювалося на нових психофізіологічних, психічних, педагогічних і соціальних засадах [9; 10; 20; 40; 63].

Таблиця 1.1

Основні напрями індивідуального і диференційованого навчання

|  |  |
| --- | --- |
| Перший напрям | Другий напрям |
| Конструювання змісту навчально-виховного процесу, що дає можливість обрати індивідуально значущі програми професійного становлення особистості | Дослідження безпосереднього і опосередкованого спілкування педагогів з учнями |
| Модульне навчання | Самостійна робота за індивідуальними планами |
| Програмоване навчання | Взаємне навчання |
| Індивідуальне установче навчання | Групове навчання |
| Навчання відповідно до потреб | Спільна наукова робота |
| Альтернативне навчання | Дистанційне навчання |
| Вільне навчання | Т’юторіал |

Роботи психологів і фізіологів П. Анохіна, С. Рубінштейна, К. Судакова, Б. Ломова дали основу, на якій велися дослідження і практика. Науково-дослідна робота переходить з центру на периферію: в Тартуський (Естонія), Казанський (Татарстан), Новосибірський. Ростовський (Росія) університети.

Але цей період тривав недовго. З середини 60-х років почалося «тихе» згортання фундаментальних досліджень у педагогіці і психології. Відбувається незрозуміле: про індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання говориться багато, але практична сторона не порушується. Іде декларування проблеми. Командно-адміністративна система мусує проблему «радянський народ як нова сутність», і тут вже не до індивідуалізації і диференціації. Знову розповсюджується імперативна педагогіка [8].

П’ятий. Сучасний період теоретичного переосмислення та практичної реалізації індивідуалізації і диференціації навчання й виховання ц нових соціальних умовах і суспільних перетвореннях. Цей етап, що почався на початку 90-х років, можна назвати етапом звільнення від ідеологізації та політизації процесу навчання і виховання, розуміння сутності людини і особистості, природи її розвитку.

Тепер, з початком створення національної системи утворення, розроблення нової педагогічної парадигми, гуманізації та демократизації суспільства і педагогічного процесу, інтерес до індивідуалізації і диференціації різко зріс. Багато вчених і практиків звертаються до цієї проблеми, особливо до вивчення зарубіжного досвіду, тому що зарубіжні країни в розв’язанні цих питань пішли далеко вперед [27; 34; 45; 49; 50].

В останні роки в науково-методичній літературі з’явився і активно досліджується та пропагується новий термін — особистісно орієнтоване навчання. Багато авторів, розглядаючи таке навчання, вважають, що воно є новим типом, формою або засобом навчання і виховання. Однак, на наш погляд, це нечітке розуміння або навіть некоректне обґрунтування суті цього поняття.

Щоб уточнити нашу позицію з цього приводу, слід відповісти на запитання: хіба буває навчання або виховання не особистісно орієнтованим? Відповідь однозначна і давно відома: іншого. навчання і виховання, окрім персоніфікованого. тобто особистісно орієнтованого, не може бути, адже навчання і виховання – це взаємопов’язаний, високоорганізований, взаємообумовлений і цілеспрямований процес взаємодії учня і вчителя, вихованця і вихователя. Навчання і виховання орієнтовані на особистість учня (вихованця) адже безособистісної педагогіки не існує. А якщо так, то особистісно орієнтоване навчання і виховання – це взаємопов’язаний і є реалізація індивідуалізації та диференціації навчання і виховання в тому вигляді, в якому ми їх подали. Тобто реалізація системи індивідуалізації та диференціації навчання і виховання означатиме їх інтеграцію або реалізацію особистісно орієнтованого навчання [16, с. 56].

Аналізуючи наукові роботи, можна дійти такого висновку: оскільки не було раніше соціального замовлення від держави на розроблення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання і виховання, а нею займалися тільки за особистою ініціативою, то і маємо різноманітність визначення, підходів у розумінні суті, змісту й шляхів реалізації цієї проблеми. Така різноманітність закономірна, як закономірний і результат – проблема досі науково не розроблена в усіх відношеннях і не реалізується в повному обсязі.

Наприклад, І. Унт вважає, що індивідуалізація і диференціація – це реалізація принципу індивідуального підходу, врахування під час навчання та виховання індивідуальних особливостей в усіх формах і засобах незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [17].

Педагогічна енциклопедія дає таке визначення: індивідуалізація – це організація навчально-виховного процесу, де вибір засобів, прийомів, теми навчання враховують індивідуальну різницю учнів, рівень розвитку їхніх спроможностей до навчання.

А. Бударний, А. Кирсанов і Є. Рабунський взагалі вважають, що індивідуалізація і диференціація зовсім не припускають врахування особливостей кожного учня. Цим самим вони підміняють індивідуалізацію диференціацією, хоча перше не може існувати без другого, як і друге без першого (як побачимо далі), і це далеко не одне і те саме [9; 10; 40; 41].

П. Сікорський індивідуалізацію та диференціацію розуміє як організовану форму занять, в якій класи комплектуються за індивідуальними можливостями учнів і індивідуальним темпом навчання [50].

Не тільки у вітчизняній, а й у зарубіжній педагогіці та практиці ці поняття розглядаються по-різному. Так, у США – це все форми і засоби врахування індивідуальних особливостей учнів. У Франції – це вдосконален-ня самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей учнів. У німецькій педагогіці індивідуалізація виступає як частина диференціації навчання [74].

У науковій літературі зустрічається твердження, що індивідуалізація та диференціація процесу навчання і виховання – це синонімічні поняття [53].

Інколи можна зустріти думку, що сенс індивідуалізації та диференціа-ції полягає в тому, що в процесі їхньої реалізації розвиваються рідкісні можливості талановитих і обдарованих особистостей [58; 59]. Є й інші погляди. Враховуючи всю різноманітність вітчизняного і зарубіжного досвіду, можна зробити певні узагальнюючі висновки.

У філософській і психолого-педагогічній літературі можна знайти багато понять, що характеризують індивідуалізацію та диференціацію навчання і виховання. Це такі, як «індивідуалізація», «індивідуальність», «індивідуальний підхід», «індивідуальне навчання», «індивідуалізоване навчання», «диференціація», «диференційований підхід», «диференційоване навчання і виховання» тощо.

Розглянемо основні (базові) поняття.

Індивідуалізація й індивідуальність. Індивідуалізація як принцип філософського пояснення буття бере початок від давньогрецьких філософів (Епікура, Демокріта, Левкіппа, Платона, Арістотеля та ін.). Вони розвивали це поняття під механічного «предметного» характеру до надання йому людських якостей «індивідуальності» (Р. Декарт, Дж. Локк, Г. Лейбніц, Г. Гегель і ін.). Але індивідуалізація не тотожна індивідуальності. Індивідуальність – це статичне, особливе в індивіді, сукупність тільки йому притаманних особливостей, що робить людину одиничним, особливим відображенням формування і розвитку особистості [17].

Індивідуальність не можна ні ототожнювати з особистістю, ні відривати від неї. Особистість завжди неповторна, а, отже, індивідуальна. Індивідуальність невід’ємна від неповторності і водночас це не одне і те саме. Найціннішими ознаками людської індивідуальності є цілісність, неповторність, автономність, внутрішнє «Я», творчість тощо.

Але слід враховувати, що індивідуальність виявляється не тільки в особистості, а й в її організмі, тому індивідуалізація — це сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існуючих явищ об’єктивного світу, особливий рівень його буття. Це відображення певних закономірностей існування матеріальної дійсності, що має онтологічне і гносеологічне значення. Сенс індивідуальності полягає в тому, що вона водночас є єдністю самореалізації і самовіддачі індивіда для себе і навколишніх людей [11].

Індивідуальність – особлива в індивіді сукупність тільки йому притаманних особливостей і якостей, що роблять особистість одиничним відображенням типового і загального. Отже, індивідуалізація й індивідуальність тісно пов’язані між собою, але це не одне і те саме.

Підсумовуючи, можна сказати, що індивідуалізація – це процес розвитку і формування особистості, спрямований на індивіда, його індивідуальність як об’єкт цього процесу.

Індивідуальний підхід. Це педагогічний принцип, що зважає на індивідуальні особливості учнів у навчанні та вихованні. У ньому враховуються індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня - вчителя, студента - викладача, вихованця - вихователя [16].

Індивідуалізація навчання та індивідуалізоване навчання. У літературі є суперечливі розуміння цих категорій.

У педагогічному словнику поняття «індивідуалізація навчання» [21] визначається як організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчання. Багато авторів дотримується цього погляду. Тому й існує положення, що слід враховувати не все, тобто не обов’язково враховувати всі індивідуальні особливості і всіх учнів. Інколи можна зустріти точку зору, що індивідуальне навчання – це засіб роботи з невстигаючими учнями, такими, що мають фізичні або психічні недоліки. Це перше. По-друге, у цьому випадку розглядається індивідуальне навчання і виховання з позиції вчителя (викладача), ігноруючи позицію учня (студента), що теж має право (і повинен мати можливість) вибору [8, с. 44].

Отже, індивідуалізація навчання – це організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистої структури, здійснюється пошук засобів, що компенсували б наявні недоліки і сприяли формуванню й розвитку особистості як індивіда в цілому. Індивідуалізація навчання – це педагогічний принцип побудови системи відносин учня з учителем. У такій системі навчання враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника. Особливе значення і розвиток одержують такі якості: самостійність, ініціативність, дослідницький або пошуковий стиль діяльності, творчість, упевненість, культура праці тощо [9]. А це і є ті якості, що необхідні для життя й діяльності і які в Законі України «Про загальну середню освіту» трактуються як притаманні школі виживання, школі життя.

Близьким до цього поняття є поняття «індивідуалізоване навчання».

Індивідуалізоване навчання – це навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпами, формами аудиту і оцінювання тощо. Воно може бути реалізоване у межах і на основі індивідуалізації навчання як системи відносин і передбачає наступне:

а) всебічне знання учнів, їхніх здібностей і можливостей;

б) наявність відповідно підготовлених учителів, вихователів;

в) наявність адаптованих і індивідуалізованих курсів, програм тощо;

г) добре налагоджену і розвинену матеріально-технічну базу [32, с. 56].

Індивідуалізоване навчання слід розглядати як стратегію в навчанні: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повного незалежного навчання. Незалежне навчання практикувалося на початку цього століття аж до 50-60-х років, але широкого розповсюдження не отримало, бо в ньому відсутня управлінська функція та тісні зв’язки в системі «учень – вчитель» або «студент – викладач», немає можливостей варіації темпом, метою і засобами навчання реалізовувати індивідуальне навчання тощо.

Можна припустити, що з появою комп’ютера та інтернету у навчанні й освіті в цілому цей тип навчання відродиться і отримає новин розвиток.

Диференціація, диференційований підхід, диференційоване навчання й виховання.

В літературі можна зустріти твердження, що індивідуалізація і диференціація – це синоніми, особливо тоді, коли йдеться про індивідуальні та диференційовані підходи. Деякі автори вживають тільки поняття «диференціація» [24].

Диференціація означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні частини, форми, ступені. Існує функціональна і структурна диференціація. У ході першої відбувається розширення функцій, котрі виконуються окремими елементами системи, що розвивається, а в ході другої – виділяються підсистеми, які реалізують ті чи ті функції. Ця філософська настанова є тією основою, на яку спираються педагоги, розглядаючи поняття диференціації та похідні під неї.

Найбільш розповсюдженим є таке визначення: диференціація – врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли вони групуються за якимись ознаками: віковими, статевими, національними, професійними, за інтересами, метою і т. ін. [34]

Існує поняття «диференціація освіти», що означає розподіл навчальних планів, програм, напрямів.

Широко вживаним є поняття «диференційований підхід». Це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами [74]. В останні роки зустрічається і таке поняття, як «диференційоване навчання». Суть його полягає у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, кругозору, розпитку пізнавального інтересу [63].

Виходячи з досвіду і аналізу наявних поглядів на диференційоване навчання, ми визначаємо його як таку спеціально організовану діяльність, що, враховуючи індивідуальні ознаки, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і засобів навчання відповідно до їхніх типологічних особливостей.

Отже, диференційоване навчання слід розуміти як таку організаційну систему, в якій навчальні групи, класи формуються за певними загальними ознаками, і, відповідно, навчання проводиться за різноманітними програмами, темами, планами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей; забезпеченням оптимальних результатів учнів і розвитку їхніх інтелектуальних якостей.

Таке розуміння диференційованого навчання є науковою основою для обґрунтування понять «диференціація» і «диференційований підхід», оскільки воно містить всі вимоги до визначення наукових понять.

Таким чином, індивідуалізація і диференціація – це дві сторони одного й того самого процесу – збереження, врахування і розвитку особистих якостей кожного учня. Розглядати їх окремо одна від одної – це знову робити помилки, яких ми хочемо уникнути.

Отже, суть індивідуалізації та диференціації навчання і виховання як загальної абстрактної категорії відбивають і висловлюють об’єктивний і конкретний процес – рух відносин, спілкувань, діяльності, завдяки якому здійснюється спадкоємне формування і розвиток індивідуальності особистості.

Призначення індивідуалізації та диференціації як суспільного явища слугувати виконанню об’єктивної функції суспільного механізму взаємодії забезпечує входження генерації (її соціалізацію) в життя суспільства, допомагає індивідам стати активними суб’єктами конкретно-історичного процесу.

* 1. Індивідуально-типологічні властивості молодших школярів як основа диференціації навчання

Диференційований підхід в процесі навчання ґрунтується на умовному виділенні груп учнів – в основному на основі ступенів навченості чи научуваності («сильні», «середні» та «слабкі» школярі). У дослідженнях, проведених в останні роки, виявлені типові особливості мислительної діяльності учнів, що проявляються у засвоєнні знань з окремих дисциплін [9; 12; 20]. На цій основі дається всебічна характеристика різних рівнів научуваності (високий, середній, низький). Дані, одержані в дослідженнях, широко використовуються учителями шкіл, в т. ч. початкових.

У подальшій розробці проблеми диференційованого підходу до учнів у процесі навчання важливе значення має розв’язання наступних питань: а) які індивідуальні відмінності (особливості) школярів необхідно враховувати в процесі навчання; б) які критерії повинні бути поставлені в основу умовного поділу учнів на групи при диференційованому навчанні [32; 44; 53]. Переважна більшість авторів (і теоретиків, і практиків) вважає, що при організації диференційованих форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мислительної діяльності, які виявляються у рівні научуваності чи здатності до засвоєння знань. У цьому випадку клас ділиться на здібних, середніх за здібностями і тих, які мають труднощі у засвоєнні знань [57].

Менше авторів, які вважають, що при здійсненні диференційованого підходу до школярів в процесі навчання необхідно насамперед враховувати рівень підготовленості, якість знань учнів (їх повноту, системність, наявність чи відсутність прогалин і т. ін.). При цьому відмінності у рівні навченості школярів пояснюються не відмінностями у здібностях, а наявністю чи відсутністю інтересу до знань, посидючості і т. ін. [45]. У цьому випадку клас ділиться на “сильних”, “середніх” і “слабких” учнів.

Реалізація диференційованого підходу із урахуванням відмічених особливостей учбової діяльності сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. разом з тим учні, наприклад, з однаковою научуваністю (здібностями) можуть досягати різних успіхів в учінні у зв’язку із неоднаковим розвитком інших властивостей особистості, від яких залежить якість учбової діяльності. І навпаки, учні з різною научуваністю можуть досягати приблизно однакових успіхів в учінні. Як відмічає Н. Менчинська, «висока научуваність ще не гарантує високої успішності. І тому факти низької успішності при високій научуваності підлягають психологічному аналізу. Вони розкривають зв’язок научуваності з вольовими та іншими якостями особистості школяра» [63, с. 47]. Такий висновок правомірний тому, що научуваність слід насамперед розглядати як здатність (здібність)до навчання (як вважав Б. Теплов, під здібностями розуміють «такі індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навичок чи знань, але можуть пояснювати легкість і швидкість набуття цих знань і навичок» [18, с. 10-11]).

На думку М. Мурачковського, індивідуалізація процесу навчання повинна ґрунтуватися на врахуванні таких властивостей особистості, які у своїй сукупності у певній мірі відображають структуру особистості учня чи структуру учбової діяльності, що дасть змогу здійснити цілісний особистісний підхід до учнів у процесі навчання і реалізувати на практиці принцип єдності навчання і виховання. До таких властивостей вчений відносить якість мислительної діяльності, мотиви учіння і якість самореалізації в учінні [66, с. 36].

Щоб пояснити, чому саме ці властивості доцільно враховувати при організації диференційованих форм роботи з учнями, слід звернутися до визначених у психології поглядів на сутність і структуру учбової діяльності. Є. Кабанова-Меллер вважає, що у склад учбової діяльності входять наступні компоненти: оволодіння системою знань; оволодіння навичками і уміннями навчальної роботи; мотиваційний компонент учбової діяльності [18]. Н. Тализіна основною одиницею учбової діяльності вважає дію, на основі якої формуються різноманітні навчальні вміння [90, с. 11]. Однак і в умінні можна виявити всі виділені компоненти учбової діяльності. Учбова діяльність містить у собі: засвоєння знань, що вимагає здійснення мислительних операцій; оволодіння способами і прийомами навчальної роботи і певне ставлення до знань, процесу їх добування, тобто в процесі учбової діяльності проявляються виділені М. Мурачковським [66] властивості.

Зупинимося на характеристиці даних властивостей. При організації диференціальних форм роботи з учнями переважно враховуються особливості їхньої научуваності. В літературі [19; 42; 76] детально описані групи учнів з високим, середнім і низьким рівнями научуваності. Стосовно ж співвідношення научуваності та успішності, то в кожному класі є учні, про яких учителі говорять, що вони вчаться нижче своїх можливостей, а про окремих учнів, які вчаться посередньо чи не встигають з одного чи кількох предметів, часто говорять, що вони могли б учитися на «відмінно». Дати ствердну відповідь на запитання про високу научуваність у цих учнів можна лише в тому разі, якщо припустити можливість певних відмінностей в рамках поняття “висока научуваність” в залежності від того, з якими властивостями особистості школяра вона поєднується, які компоненти її розвинуті у більшій чи меншій мірі.

Наприклад, за відсутності позитивної мотивації та деяких навчальних умінь висока научуваність може виявлятися у легкості та швидкості формування нових понять, у нестандартному мисленні в процесі розв’язання задач і т. ін. Однак в мислительній діяльності учнів цієї категорії можуть бути недоліки – у розвитку, наприклад, таких якостей розуму, як стійкість, самостійність. При позитивній мотивації і високій якості самоорганізації висока научуваність набуває нових якісних особливостей, наприклад, потреба у набутті нових знань, легкість перенесення знань на розв’язання нових задач та ін.

При диференційованому підході до учнів в процесі навчання значно рідше враховуються особливості мотивів учіння школярів. В останні роки намітилися нові підходи до вивчення мотивацій учбової діяльності. Як вважає А. Маркова, активність школярів в учбовій діяльності може бути спрямована на різні її сторони: на одержання хорошої оцінки, на встановлення відносин з однолітками, на зміст самого предмета, на оволодіння новими способами дій та ін. Правила вивчення типових особливостей учбової діяльності учнів різних вікових груп показало, що найбільше чітко виявляються відмінності в мотивах учіння залежно від рівня научуваності. Наприклад, високих результатів в учінні досягають ті школярі з високою научуваність, у яких провідним мотивом є спрямованість на оволодіння новими способами дій, і значно нижча якість знань у тих учнів з високою научуваністю, у яких провідні мотиви – спрямованість на одержання оцінки чи на встановлення взаємовідносин з ровесниками [59].

У педагогіці і психології багато уваги приділяється розвитку морально-вольових якостей, від яких залежить уміння організувати себе для активної навчальної роботи на уроці, здатність долати труднощі, що зустрічаються в процесі засвоєння знань, – тобто самоорганізація. Основна функція самоорганізації в учінні – регуляція пізнавальної діяльності, що виявляється і в умінні управляти своїми психічними функціями (уміння зосередитися на пізнавальній задачі, раціонально організувати процес сприймання і запам’ятовування нового матеріалу), і в умінні використовувати раціональні прийоми учіння. Рівень розвитку цих умінь залежить від того, наскільки у школярів сформовані такі якості особистості, як організованість, зібраність, наполегливість і т. ін. [63].

Виділені структурні компоненти, що лежать в основі самоорганізації школярів у навчальній роботі, тісно пов’язані між собою. Наприклад, якщо у дитини сформовані певні якості особистості (організованість, зібраність і т. ін.), що забезпечують здатність керувати своїми психічними функціями, то вона легко оволодіває відповідними навчальними уміннями, використовує раціональні прийоми учіння.

Ми коротко охарактеризували три групи властивостей особистості школярів, які виявляються в процесі засвоєння знань. На перший погляд здається, що вчителю не під силу враховувати всю багатоманітність індивідуальних особливостей учнів, які необхідно враховувати при організації диференційованих форм роботи на уроці. Але це завдання він виконає значно краще, якщо всі виділені властивості будуть певним чином систематизовані шляхом умовного виділення груп учнів на основі типових поєднань властивостей особистості. У зв’язку з цим Г. Костюк пише: «У шкільній практиці найбільш поширений диференційований підхід, який ґрунтується на врахуванні типових особливостей учнів» [47, с. 206]. Ще більше конкретизує цю думку В. Крутецький: «Індивідуалізація навчання виходить з необхідності орієнтуватися на реальні типи учнів» [47, с. 188].

Таким чином, одним з найважливіших шляхів подальшої розробки проблеми диференційованого підходу в процесі навчання є виділення і опис типів школярів, які характеризують певні групи учнів у кожному класі відповідно з їхніми віковими та індивідуальними особливостями. У вітчизняній педагогіці і психології розроблено чимало цікавих типологій (Н. Менчинська, В. Крутецький, З. Калмикова, А. Бударний, Є. Рабунський, І. Унт та ін.). Психологи приділяють увагу переважно описові груп учнів з різною научуваністю (Н. Менчинська, В. Крутецький). У дидактів поділ учнів на групи здійснюється на основі врахування декількох властивостей особистості, які виявляються в учінні. Однак у цих типологіях лише вказуються властивості особистості, які необхідно враховувати в процесі організації диференційованої роботи, а головна увага приділяється питанням змісту і методів навчання.

Ґрунтуючись на типових індивідуальних особливостях, які у своїй сукупності визначають якість навчальної роботи і особливості поведінки учнів (особливості їх научуваності, мотивів учіння і самоорганізації). М. Мурачковський [66] виділив чотири типи школярів. Це реально існуючі у кожному класі групи учнів, у яких в залежності від умов навчання і виховання найважливіші властивості особистості виявляються у певних поєднаннях. Виділені типи не є однорідними, оскільки у їх склад входять учні, в яких типологічні поєднання властивостей мають різний рівень розвитку.

Характеризуючи кожен тип, вчений звертає особливу увагу на тих учнів, в яких властивості даного типу виявляються найбільш повно, і аналізує найважливіші особливості учіння школярів даної категорії. Він відмічає, що виділені типи не є постійними, незмінними, оскільки відмінності, які утворюють типові поєднання, під впливом навчання можуть змінюватися.

До першого типу відносяться учні, у яких висока научуваність поєднується із наявною позицією хорошого учня, що виявляється у прагненні добросовісно виконувати роботу, використовуючи раціональні прийоми учіння. Найбільш характерною особливістю учнів цього типу є гармонійне поєднання важливих сторін особистості, які проявляються в учінні. Це школярі з високою научуваністю, позитивним ставленням до учіння і високим рівнем самоорганізації. Вони вирізняються свідомим ставленням до учіння, глибоким і міцним оволодінням знаннями, уміннями і навичками. Висока научуваність як здатність до учіння реалізується у високому рівні розумового розвитку. Знання цих учнів характеризуються системністю, у них сформовані узагальнені прийоми навчальної роботи і т. ін. Вчаться вони переважно на “відмінно”.

Серед мотивів, які спрямовують їх до учіння, провідним є спрямованість на оволодіння новими способами дій, інтерес до самого процесу добування знань. При організації диференційованої роботи з учнями цього типу необхідно виходити з того, що завдання повинні сприяти їх подальшому розумовому розвитку, задовольняти і розвивати пізнавальні інтереси і схильності.

До другого типу відносяться учні, у яких висока научуваність виступає як потенційні можливості через своєрідність позиції, яку вони займають відносно учіння, школи. Їх характеризує байдужість до результатів шкільної роботи, небажання працювати систематично, виконувати завдання наполегливо і акуратно. Це школярі з відносно високою научуваністю, але формальним відношенням до учіння і порівняно низькою якістю самоорганізації. Вони намагаються триматися на такому рівні, щоб не виявитися серед невстигаючих, вчать матеріал лише до тієї міри, щоб неважко було виконати наступні завдання. Вони погано працюють на уроках, мало часу відводять на виконання домашніх завдань, але завдяки високій научуваності їх вдається втримуватися на рівні середнього (за успішністю) учня.

Можливості учнів цього типу в засвоєнні знань і рівень оволодіння знаннями не співпадають, і це неспівпадання може бути значним. Вони засвоюють лише основний зміст програми, мають деякі навички розв’язання типових задач, але й значні прогалини в знаннях (які не заважають подальшому засвоєнню знань). Вчаться вони в основному «задовільно». Головна причина безвідповідального ставлення до учіння цих школярів – недостатній розвиток мотиваційної сфери учбової діяльності, що виявляється у нерозумінні її значущості насамперед для себе.

Пізнавальні інтереси (як учбові, так і позанавчальні) або слаборозвинуті, або з учінням не пов’язані. Самооцінка в учінні у них невисока, їх домагання знаходяться поза учбовою діяльністю. Безвідповідальне ставлення до учіння визначається небажанням використовувати раціональні прийоми учіння, примусити себе працювати систематично. У деяких учнів цього типу, особливо у тих які упродовж тривалого часу вчаться нижче своїх можливостей, виявляється невміння (або небажання) керувати своєю увагою, пам’яттю і т. ін. Так, якщо учні першого типу у дослідах на стійкість і переключення уваги допускають в середньому 8–10 помилок, то ці учні – 50–60 [48].

Можна виділити деякі загальні особливості диференційованої роботи з учнями другого типу. Завдання повинні бути підібрані так, щоб наявні у школярів прогалини в знаннях і особливо в уміннях не заважали їх виконанню. Мета таких завдань – формування інтересу до знань, позитивного ставлення до учіння. Спеціальним завданням у роботі з цими учнями повинно бути формування цілого ряду навчальних умінь і навичок. В учнів цього типу слабо розвинуті такі якості особистості як зібраність, організованість, наполегливість, їм доцільно пропонувати завдання, спрямовані на подолання цих недоліків. Це можуть бути спеціальні завдання на увагу, спостережливість, швидкість та якість заучування і т. ін.

Третій тип – учні, які за відносно невисокої научуваності досягають хороших успіхів в учінні, компенсують недостатній розвиток окремих мислительних операцій організованістю, старанністю, прагненням використовувати раціональні прийоми учіння. Головна особливість учнів цього типу – звична добросовісність у виконанні навчальної роботи і спокійна впевненість, що цю роботу можна виконати успішно. Вчаться вони в основному «добре», а в окремих випадках – «добре» і «відмінно», відношення до учіння у них позитивне. В цих учнів розвинуте почуття відповідальності за якість навчальної роботи і пізнавальні інтереси. Найчастіше вони проявляють інтерес до гуманітарних дисциплін, люблять читати. Глибоке розуміння смислу учіння «для себе» визначає наявність у них досить усвідомлених, конкретних, реальних планів на майбутнє, які складаються досить рано.

Особливості організації диференційованої роботи з учнями третього типу можна охарактеризувати наступним чином. Їм доцільно рекомендувати такі прийоми і способи виконання учбових завдань, які більше відповідають рівню научуваності. Значно полегшує роботу використання наочного матеріалу (схеми, креслення, таблиці та ін.). Знання, уміння і навички у них формуються повільніше, ніж в інших учнів. Часто ці школярі за період, відведений на вивчення певної теми, встигають засвоїти лише знання, а на формування визначених програмою навчальних умінь і навичок не вистачає часу. Тому, підбираючи завдання, необхідно передбачити спеціальні тренувальні вправи для позакласної роботи.

Четвертий тип – це учні, які відчувають серйозні труднощі в засвоєнні знань. У них відсутній інтерес до учіння, до знань, не сформовані різноманітні навчальні уміння. Це школярі з низькою научуваністю, формальним відношенням до учіння і незначною якістю самоорганізації. Вони систематично відстають в учінні, багато з них не встигають. Працювати з такими учнями важко через такі прогалини в знаннях, які роблять засвоєння нового матеріалу без спеціальної допомоги практично неможливим. Ці труднощі часто настільки серйозні, що ні контроль сім’ї, ні додаткові заняття у школі не дають значного ефекту. Не можна сказати, що такі школярі нічого не роблять на уроках чи вдома. Вони слухають пояснення вчителя, списують з дошки розв’язання задач і прикладів, визначений час готують домашнє завдання, однак рівень оволодіння знаннями у них дуже низький.

Учіння для школярів четвертого типу – важкий і неприємний обов’язок. Труднощі у засвоєнні знань і неприємні переживання, пов’язані з учінням, визначають специфічну позицію цих учнів – байдужість до своїх успіхів в учінні. Саме ці учні потребують негайної допомоги учителя. Допомога буде найбільш ефективною в тому випадку, якщо вона здійснюватиметься на уроці через систему диференційованих форм роботи, оскільки лише робота на уроці може допомогти таким учням набути впевненості у своїх силах, завоювати визнання однокласників. Школярі даного типу мають потребу також у спеціальних індивідуальних завданнях до тих пір, поки не будуть ліквідовані прогалини в знаннях, поки не зміниться їх ставлення до учіння.

Диференційований підхід до учнів здійснюється в основному на уроці. В процесі розв’язання учбових задач реалізація диференційованого підходу полягає у використанні таких методів і прийомів роботи, які забезпечують учням усіх типів хороше оволодіння знаннями. Найчастіше на уроці використовуються методи усного викладу знань: розповідь, пояснення та ін. При використанні цих методів диференційований підхід здійснюється шляхом спеціальної роботи з підбору матеріалу. Він повинен бути різноплановим і багаторівневим. У розповіді учителя повинен міститися й такий матеріал, який може задовольнити потребу у пізнанні нового і пізнавальні інтереси учнів першого та другого типів, і такий, який дав би змогу зрозуміти сутність засвоюваних понять учнями з невисокою научуваністю. Слід враховувати, що учні, які відчувають труднощі у засвоєнні знань, слухаючи пояснення вчителя на уроці і не розуміючи його, часто очікують таких прикладів, ілюстрацій, аргументів, які зробили б його зрозумілим.

Диференційований підхід до учнів з врахуванням типових особливостей їх учбової діяльності дає змогу ширше використовувати і виховні можливості уроку. Навчання зможе повніше виконати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці, при роботі з будь-яким навчальним матеріалом вчителі будуть формувати певні властивості особистості учня залежно від його типологічної приналежності.

1.3.  Особливості реалізації диференційованого підходу на різних етапах уроку

Диференціація навчання на уроці – проблема досить складна для вчителя-практика не стільки з точки зору диференціації змісту навчання, діагностики індивідуальних особливостей учнів, скільки з точки зору організації навчання учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, тобто з точки зору технології диференційованого навчання.

Розроблена педагогами-практиками [14; 37; 45; 57] технологія диференційованого навчання на уроці базується на поділі учнів класу на три індивідуально-типологічні групи за темпом навчання, рівнем навченості, научуваності, пізнавальної активності та самоорганізації; забезпеченні провідної ролі методу самостійної роботи на уроці; варіюванні чотирьох типів самостійної роботи: відтворюючої за зразком, реконструктивно-варіативної, творчої та евристичної відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів.

Оскільки найуживанішим типом уроку є комбінований, який відтворює цілісний навчальний процес в усіх його ланцюгах, розглянемо особливості організації і керування навчальним процесом в умовах диференційованого навчання на його прикладі. На додаток до текстового опису (текстової технологічної карти) етапів комбінованого уроку в умовах диференційо-ваного навчання пропонуємо графічну технологічну карту цього уроку.

І. Етап перевірки домашнього завдання

Оскільки в умовах диференційованого навчання домашнє завдання диференціюється, перевірка його повинна бути диференційованою. Розпочати цей етап доцільно з фронтальної перевірки наявності домашнього завдання в усіх учнів з метою вилучення тих, що його не виконали, і утворення з них четвертої тимчасової типологічної групи за ситуативно-обумовленим чинником «ставлення до навчання». Як правило, ті учні, що не виконали письмове домашнє завдання, не вивчили і його теоретичну частину. Якщо не організувати виконання цими учнями хоч частини домашнього завдання найнижчого рівня і повторення навчального матеріалу підручника за опосередкованою або безпосередньою допомогою вчителя, поки йде опитування або перевірка якості виконання домашнього завдання учнями інших типологічних груп, вони, у кращому випадку, залишатимуться пасивними спостерігачами до кінця уроку.

Перевірка якості виконання домашнього завдання проводиться не завжди, але якщо завдання досить складне, то доцільно організувати диференційовану перевірку якості виконання завдання кожною або окремою типологічною групою. Варіантів диференційованої перевірки декілька. Візьмемо один з них. Працюють чотири типологічні групи. Четверта група (ті, що не виконали домашнього завдання) вже отримала завдання і працює самостійно. Принцип організації диференційованої перевірки трьох інших типологічних груп (3-я група – високий рівень вищезазначених показників, 2-а група – середній, 1-а група – низький) – почергове «відключення» груп від самостійної роботи з підручником, яка має на меті той чи інший спосіб повторення теоретичної частини домашнього завдання. Послідовність цих «відключень» зображена на графічній технологічній карті уроку.

II. Підготовка до засвоєння нових знань

Підвівши підсумки попереднього етапу роботи для учнів 1-ї, 2-ї, 3-ї-груп, вчитель відключає від роботи учнів 4-ї групи, проводить мотивацію навчальної діяльності всього класу і починає усне опитування за темою попереднього уроку. Починається опитування з учнів 3-ї групи (найвищий рівень). Це дає можливість учням 2-ї, 1-ї та 4-ї груп прослухати відповіді гарних учнів, що сприяє міцнішому запам’ятовуванню навчального матеріалу учнями з нижчим і низьким темпом навчання. Оскільки учням 3-ї групи немає сенсу слухати відповіді учнів 2-ї, 3-ї, 4-ї груп, вчитель «відключає» їх від фронтальної роботи і залучає до самостійної роботи за альтернативним підручником або іншим джерелом знань за темою, що обговорюється. Потім відповідають учні 2-ї групи і теж отримують завдання для самостійної роботи. Опитування учнів 1-ї і 4-ї груп проводиться за уваги учнів тільки цих двох груп або навіть індивідуально на фоні самостійно працюючого класу Перевіряється також наявність письмового домашнього завдання або його частини, що виконувалися учнями 4-ї групи на попередньому етапі уроку, група розформовується: ті учні, що потрапили до неї «випадково», надалі працюють з учнями 2-ї або навіть 3-ї групи, ті ж учні, що з уроку в урок не виконують домашніх завдань, приєднуються до 1-ї групи. Завершується цей етап уроку фронтальним підведенням підсумків і постановкою завдань наступного етапу.

III. Етап засвоєння нових знань

На цьому етапі уроку ми вважаємо найприйнятнішим спосіб вирівнювання умов сприйняття нового матеріалу, запропонований А. Бударним. який полягає в більшій кількості повторювань пояснення нового матеріалу для учнів 2-ї та 1-ї груп. Кількість повторень залежить від ступеня складності матеріалу і відмінностей у навчальних можливостях учнів. Повторювані пояснення вчителя мають варіативний характер і проводяться на тлі груп учнів, які самостійно працюють з книжкою (спочатку 3-ї, а потім і 2-ї групи) [47].

Наприклад, при першому поясненні вчитель може назвати додаткові джерела інформації з теми, які можуть зацікавити учнів 3-ї групи і спонукати їх до самостійного пошуку знань; при другому поясненні для учнів 2-ї та 1-ї групи вчителю необхідно виділити вузлові питання, які нададуть можливість учням побачити не тільки окремі явища, а й зв’язок між ними; при третьому поясненні для учнів 1-ї групи (у нас це найнижчий рівень) треба застосувати серію навідних запитань, які б допомогли їм здійснити такі розумові операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування на відповідному рівні. За такої системи спостерігається не зменшення допомоги, що є умовою вироблення практичних навичок, а навпаки, її збільшення, що створює оптимальні умови для сприйняття і запам’ятовування нового навчального матеріалу учнями з різним темпом навчання, научуваності та навченості.

Проте таке варіювання не завжди потрібне. Якщо тема невелика за обсягом і не дуже складна, можна обмежитись простим повторенням пояснення для учнів з низьким темпом навчання і дати матеріал для самоопрацювання учням з високим темпом навчання.

IV. Первинна перевірка розуміння нового матеріалу

Цей етап уроку проводиться фронтально. Диференційований підхід до учнів різних типологічних груп полягає в «адресності» запитань різного типу в умовах фронтальної роботи. Так, учням 1-ї групи призначаються загальні питання, що потребують відповіді «так» і «ні»; спеціальні питання, що починаються зі слів: «де», «коли», «хто», «що» тощо, відповіді на які містяться безпосередньо в тексті підручника і не потребують складних розумових операцій на найвищому рівні. Учням 2-ї групи необхідно адресувати запитання альтернативного характеру, які потребують більш розгорнутої і аргументованої відповіді і стимулюють здійсненні складніших розумових операцій на вищому порівняно з 1-ю групою рівні. Учні 3-ї групи дають відповіді на проблемні запитання, які потребують ще поширеніших і аргументованих відповідей з елементами власних суджень і вимагають таких розумових операцій, як аналіз, синтез, доведення, порівняння, узагальнення, висновки тощо на найвищому рівні.

V. Закріплення, узагальнення та систематизація знань

Основний метод роботи на цьому етапі уроку — метод керованої самостійної роботи.

Етап первинного закріплення знань починається з фронтальної роботи: вчитель дає зразок виконання завдання за темою уроку, викликає до дошки учнів (спочатку 3-ї групи), які під керівництвом вчителя виконують завдання за зразком. Потім учні 3-ї групи самостійно виконують відтворюючі завдання за зразком. Вчитель продовжує фронтально працювати з учнями 1-ї та 2-ї груп, потім учні 2-ї групи починають працювати самостійно, а з учнями 1-ї групи вчитель ще деякий час працює і тільки після цього дає їм завдання для самостійної роботи. Оскільки учні різних типологічних груп розпочинають виконувати самостійну роботу в різний час і для вироблення навичок їм потрібна різна кількість завдань (найменша для 3-ї групи і найбільша для 1-ї групи), то і завершать вони їх виконання у різний час. Результати роботи кожної групи контролюються окремо на тлі самостійно працюючих двох інших груп (див. технологічну карту).

Наприклад, учням 1-ї групи для закріплення знань, формування навичок та умінь потрібно не тільки більше допомоги вчителя, а й більша кількість завдань репродуктивного характеру (відтворююча самостійна робота за зразком), що значно продовжує для них етап первинного закріплення знань, тобто роботу в «зоні найближчого розвитку». Учні цієї групи можуть виконувати незначну кількість завдань для другого типу самостійної роботи (реконструктивно-варіативної) за умови досить значної допомоги вчителя. Що стосується етапу «Узагальнення та систематизація», який передбачає продуктивну роботу учнів щодо впровадження нових знань у систему наявних, то, оскільки рівень навченості цих учнів дуже низький, тобто рівень наявних знань майже дорівнює нулю, «вводити» нові знання немає в що, тому залучати учнів цієї типологічної групи до участі в навчальній роботі, характерній для цього етапу уроку, – марна витрата часу, він не існує для них.

Проте підтягнути всіх до одного рівня неможливо, особливо, якщо індивідуальні особливості визначаються в більшій мірі статичними рисами особистості, тобто завжди будуть учні, здатні засвоїти знання тільки на продуктивному рівні і завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити їм цей посильний для них рівень знань [14].

С.р. – самостійна робота; В.Р. – варіативно-реструктивна; В.с.р. за зразком – відтворююча самостійна робота; Тв.с.р. – творча самостійна робота; ІП – індивідуальний підхід; д.з. – домашнє завдання (табл. 1.2).

Учні 2-ї типологічної групи виконують меншу порівняно з 1-ю групою кількість відтворюючих завдань за зразком, більше порівняно з цією ж групою реконструктивно-варіативних завдань з меншою мірою допомоги вчителя і незначну кількість евристичних та творчих завдань зі значною мірою допомоги вчителя.

Для учнів 3-ї типологічної групи, які мають високий темп навчання і не потребують великої кількості завдань відтворюючого характеру для вироблення навички, етап первинного засвоєння знань досить короткий, приблизно вдвічі коротший порівняно з 1-ю групою.

Таблиця 1.2

Технологічна карта комбінованого уроку в умовах диференційованого навчання

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Час | ІІІ група | ІІ група | І група | | IV група |
| 5 | Організація. Перевірка наявності д. з. Виділення IV групи | | | | |
| Перевірка письмового д.з. | С.р. з підручником (д. з.) | | | С.р. з підручником (д. з.)  Виконання письмового д. з. |
| С. р. з підручником | Перевірка письмового д. з. | С.р. з підручником (д. з.) | |
| С.р. з підручником | Перевірка письмового д. з | |
| Підсумки перевірки письмового д. з. | | | |
| 10 | Мотивація навчальної діяльності | | | | |
| Відповіді (усно) д. з. | Слухають відповіді учнів ІІІ групи | | | |
| Р. В. / Тв.с.р. з підручником | Відповіді (усно) д. з. | Слухають відповіді учнів ІІ групи | | |
| Р. В. с.р. з підручником | Відповіді (усно) д. з. | | |
| Підсумки перевірки д. з. Систематизація опорних знань | | | | |
| ІІІ група | | ІІ група | | І група | |
| 10 | Пояснення нового матеріалу вчителем | | | | |
| С. р. з книгою Р.В. чи Тв. | Пояснення нового матеріалу вчителем | | | |
| С. р. з книгою Р.В. | | Пояснення нового матеріалу вчителем | |
| Перевірка с.р. | Перевірка с.р. | | Слухають результати с.р. ІІІ і ІІ груп | |
| Первинна перевірка розуміння нового матеріалу | | | | |

Продовження таблиці 1.2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 15 | Виконання завдань за зразком під керівництвом вчителя | | |
| В.с.р. за зразком | Виконання завдань під керівництвом вчителя | |
| В.с.р. за зразком | Виконання завдань під керівництвом вчителя |
| СК | ПВ  С.р. за зразком  ІП |
| В.Р.с.р. | СК |
| ВК | Р.В.с.р. |
| Тв.с.р. | КВ |
| КВ або ВК | ІП  Р.В.с.р. |
| Тв.с.р. |
| КВ | Слухають результати ІІ групи |
| КВ | Слухають результати І групи | Слухають результати ІІІ групи |
| 5 | Підведення підсумків заняття | | |
| Інформація про домашнє завдання, інструктаж про виконання | | |

Етап закріплення знань теж коротший порівняно з 1-ю і 2-ю групами. Найдовшим є етап систематизації та узагальнення. Тому цим учням необхідно підготувати найбільшу кількість завдань евристичного або творчого характеру, використовувати цей час для виконання завдань високого рівня, які пов’язані з темою уроку, тощо.

Особливості керування навчальним процесом в умовах диференційо-ваного навчання на цих етапах уроку полягають у загальній контрольованості результатів роботи кожної типологічної групи і кожного учня в її складі на кожному етапі уроку. Це досягається завдяки розмежованості у часі завершення етапів роботи для кожної типологічної групи залежно від темпу навчання. За результатами контролю та з урахуванням його результатів на інших етапах уроку й індивідуальних досягнень окремих учнів виставляються оцінки за урок [36].

Перевага такої організації диференційованої самостійної роботи в умовах уроку зі «зміщеними» відповідно до індивідуально-типологічних особливостей етапами уроку полягає і в тому, що вчитель має змогу здійснювати систематично і цілеспрямовано індивідуальний підхід до учнів на тлі класу, який працює самостійно. Тобто така організаційна структура уроку надає можливість для поєднання технології диференційованого та індивідуалізованого навчання (див. технологічну карту уроку).

VI. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання.

Домашнє завдання обов’язково диференціюється відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів. Вчитель повинен забезпечити розуміння мети домашнього завдання, змісту та способів його виконання, тобто повинен створити умови для його успішного виконання всіма учнями відповідно до їхньої зони найближчого розвитку.

Як показали результати експериментальної перевірки ефективності запропонованої технології диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку, вона має позитивний вплив на якість знань, навичок та умінь учнів, сприяє активізації їхньої пізнавальної активності, формуванню позитивних мотивів навчання, оптимізує навчальний процес, дає можливість для розвитку творчих здібностей учнів

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ

2.1. Організація та зміст експериментального дослідження

Диференційований підхід до школярів – дуже важливий принцип навчання та виховання. Його реалізація передбачає часткову, тимчасову зміну найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів та організаційних форм із врахуванням загального і особливого в особистості кожного учня. Диференційований підхід в навчальному процесі означає дієву увагу до школяра, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання за обов’язковими навчальними програмами, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного учня. Із врахуванням даних положень і було організоване експериментальне дослідження розвивального змісту.

Наше дипломне дослідження мало теоретико-експериментальний характер. Воно проводилося у два етапи:

теоретичний етап (листопад 2019 року) – була визначена область і проблема дослідження; вивчалася психолого-педагогічна, методична література з даної теми; аналізувалася робота вчителів початкових класів диференційованого характеру; формувалася гіпотеза та завдання дослідження;

експериментальний етап (2019–2020 навчальний рік) – на основі напрацьованої теоретичної інформації реалізувався диференційо-ваний підхід до навчання молодших школярів, вивчалася його ефективність.

Етапи експериментального етапу (формуючого експерименту):

діагностичний – здійснювався з допомогою шкільного психолога і передбачав вивчення індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів з метою організації гомогенних груп учнів (наявними знаннями, уміннями, навичками) і научуваності (рівнем потенційних можливостей до засвоєння знань, формування умінь);

власне формуючий експеримент, в процесі якого здійснювалося засвоєння знань, формування умінь і навичок з певної теми із використанням диференційованого підходу і диференційованих форм роботи в експериментальному класі;

констатуючий – виявлялася ефективність запропонованого підходу через порівняння результатів навчання в експеримен-тальному класі із якістю засвоєння знань у контрольному класі;

теоретико-узагальнюючий – основна увага спрямовувалася на теоретичний аналіз і узагальнення результатів експерименту, оформлення роботи та з’ясування подальших перспектив диференційованого підходу на уроках рідної мови.

Експериментальне дослідження проводилося у загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів с. Почапинці Тернопільської області.

Дослідженням було охоплено 40 учнів третіх класів (19 учнів експериментального і 21 учень контрольного).

Наведемо взірець індивідуальної картки для аналізу загальної готовності учнів 3-х класів до навчання.

Таблиця 2.1

Індивідуальна картка для аналізу загальної готовності учнів 3-х класів до навчання

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уміння і якості | Рівень сформованості | | | Інші особливості |
| високий | достатній | низький |
| Інтерес до навчання |  |  |  |  |
| Уважність |  |  |  |  |
| Пам’ять |  |  |  |  |
| Уміння працювати самостійно |  |  |  |  |

Продовження таблиці 2.1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Розвиток мислення |  |  |  |  |
| Розвиток мовлення |  |  |  |  |
| Навичка читання |  |  |  |  |
| Темп письма |  |  |  |  |
| Швидкість і парвильність обчислень |  |  |  |  |
| Організованість |  |  |  |  |

На підставі цих даних вчитель може виділити в класі кілька груп школярів. Ми виділили три таких групи: «середні», «сильні» і «слабкі» учні. Відповідно до відмінностей між дітьми і кількістю дітей у групах відбувалася диференціація через групові або індивідуальні завдання.

Експеримент проводився у ІІІ класі, тому відповідно до програми даного класу ми й розробили систему диференційованих завдань. Для учнів експериментального і контрольного класів ми пропонували два тотожних варіанти завдань, з тією, однак відмінністю, що в контрольному класі основною формою роботи була традиційна – фронтальна, а в експери-ментальному класі застосовувалася диференціація завдань за рівнем складності, причому кожен рівень пропонувався іншій групі (використо-вувалась в основному групова та індивідуальна форми організації навчання).

Подаємо орієнтовну модель диференційованих завдань до теми «Звуки і букви. Наголос». Особливість використання завдань трьох рівнів складності полягає в тому, що до III варіанта (вищий рівень) входять елементи І і II, завдання II варіанта (середній рівень) містять елементи І, а завдання І повинні вміти виконувати всі учні (І в. – низький рівень знань).

І етап

І варіант. Учні працюють з учителем. (Скоромовки, метаграми, загадки добираються зі збірничка додаткових вправ, що подані в додатку ...

II варіант. Прочитайте виразно текст. У виділених словах вимовте спочатку голосні, а потім приголосні звуки. Спробуйте змінити у цих словах перший звук на інший. Яке вийде слово? Складіть з ним речення.

Равлик, равлик, вистав ріг –

дамо сиру на пиріг!

Виставляє равлик роги:

– Геть з дороги!

(Народна творчість)

Наприклад: равлик – Павлик, сиру – миру, роги – ноги.

ІІІ варіант. Прочитайте слова. У кожній парі допишіть слово, яке відрізняється від попереднього лише першим звуком (не буквою!).

Зразок: джаз – газ, джміль – хміль.

Дзень – ..., дзявкати – ..., льон – ..., люк – ..., ти – ..., юшка – ..., тяма – ..., ясно – ..., щенят – ...

Усно складіть кілька речень.

ІІ етап

І варіант. Додавши дзвінкий приголосний, утворіть нові слова від поданих.

Зразок: коза — козак.

Рука, буква, міль, коса, буря.

Усно складіть з ними речення.

II варіант. Пригадайте і запишіть якнайбільше слів, що мають склади — назви нот (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі).

Наприклад: до + ля = доля; по + мі + до + ри = помідори; до + мі + но = доміно.

III варіант. Знайдіть і запишіть слова, які б мали такі значення під час читання:

зліва направо справа наліво

листяне дерево бук геометрична фігура

гул голосів гам чарівник

площа для

сільськогосподарських

робіт тік домашня тварина

розряд речей за якістю сорт канат

злак рис молочний продукт

синонім прислівника

тепер зараз тепер

III етап

І варіант. Прочитайте текст. Про що цей вірш? Порівняйте вимову і написання виділених слів. Як співвідносяться голосні звуки в цих словах? Назвіть тверді й м’які приголосні звуки у кількох словах вибірково.

І. Ніхто не забутий,

На попіл ніхто не згорів.

Солдатські портрети

На вишитих крилах пливуть...

І доки є пам’ять в людей

і живуть матері,

Допоти й сини, що спіткнулись об кулі, живуть.

(Б. Олійник).

II варіант. Випишіть у три колонки слова, у яких:

1) звуків і букв порівну;

2) звуків менше, ніж букв;

3) звуків більше, ніж букв.

Радію, праця, рідня, дзюркіт, авіалінія, алюміній, дощ, жолудь, емальований, цятка, об’їзд, сім’я, розбуджений, електродзвоник, троє, ячмінь, льон, ідея, обсаджувати.

Ключ. З перших літер має скластися вислів: Праця – джерело радості.

ІІІ варіант. Робота з кросвордом або ребусами, що вміщені у збірничку (додаток А, Б).

Пізнавальні завдання потребують від учнів пошуку нових знань і способів дій. У них розвивається інтерес до мови як навчального предмета.

Місце пізнавальних завдань у структурі уроку може бути різним. Воно залежить від багатьох факторів: типу навчального матеріалу; рівня підготовки учнів; часу, відведеного на вивчення теми; дидактичної мети, визначеної вчителем, та ін.

Працюючи над темою «Роль слів у побудові тексту», ми пропонували роботу з деформованим текстом, причому кожній групі давали різні за складністю завдання.

Завдання 1.

Поділіть текст на речення. Запишіть, поставте, де потрібно, розділові знаки.

Люди сіють хліб щедро оспівана ця праця людська зерно для людини і досі залишається зеленим дивом воно безсмертне кинуте в землю стає колосом наливається соками землі й сонця красується радує урожаєм нелегко дається хліб справжню ціну йому складають хлібороби.

(М. Сингаївський).

Завдання 2.

Складіть і запишіть зв’язний текст з деформованих речень.

Усе в лісі співає.

до, пішли, лісу, ми, весною;

легенький, подихнув, вітерець;

в, заспівали, всі, лісі, дерева;

кожне, свою, співало, пісню, дерево;

співала, білокора, пісеньку, красуня, ніжну, береза;

піснею, дуб. мужньо, вчив, своєю, бути, і, відважними, сильними.

(За В. Сухомлинським).

Завдання 3.

Прочитайте подані речення. Виберіть з них ті, що вам подобаються, і складіть з ними розповідь «Рання осінь». Запишіть.

Настала осінь. А на порозі вже стояла осінь. Пожовкле листя на берізках, почервоніло на кленах. У зелені коси берізки вплелися золоті стрічки. Прощальним багрянцем спалахнули клени. Осінь сплела сітку із срібних ниток бабиного літа. У повітрі летить легка павутина бабиного літа. Одягла коралове намисто шипшина. На кущах шипшини з’являються червоні ягідки.

На уроках з розділу «Будова слова» (3 клас) ми використовували також вправи на засвоєння учнями слів-синонімів і антонімів, маючи на увазі, що:

а) за синонімічних і антонімічних зв’язків слів не потребує додаткового часу, а здійснюється в процесі вивчення програмового матеріалу;

б) систематичні спостереження учнів за синонімічними рядами слів формують навички аналізу мовних явищ, узагальнення фактів;

в) вправи з синонімами й антонімами сприяють органічному поєднанню вивчення граматики й орфографії з розвитком дитячого мовлення, зокрема, з виробленням точності добору потрібного слова.

Ми пропонували завдання:

1. Знайдіть у тексті слова, близькі за значенням:

Ось і прийшла зима. Дрімає зимовий ліс, а за вікном виє віхола. Вітер налітає згори і знизу, жбурляє сніжинки в шибку.

Я притулився чолом до холодної шибки і, не можу відвести очей від сніговиці. Я уявляю себе уже на санчатах, які підхопила заметіль, закрутила, завертіла й понесла в поле.

Чи можна назвати слова заметіль, віхола, сніговиця спорідненими?

Доберіть споріднені слова до слова сніговиця.

2. До поданих слів доберіть із дужок близькі за значенням слова з префіксами:

тихий – ..., сміливий – ..., бесіда – ..., паркан – ..., сумний – ..., слабкий – ...., жорстокий – .... (Огорожа, безстрашний, розмова, безрадісний, безшумний, безсилий, безжалісний).

3. Замініть у реченнях виділені слова близькими за значенням (синонімами):

Сніг замів усі стежини. Ліс стоїть у білому вбранні.

4. Замініть подані вислови одним словом.

Вести боротьбу – ..., ставити вимогу – ...., брати під сумнів –..., одержати перемогу – ....

5. Подані слова запишіть у два стовпчики; в перший – слова, що означають віддалення від чогось, у другій – слова, що означають наближення до чогось.

Підповзти, від’їхати, під’їхати, відповзти, відпливати, підпливати, відчалювати, причалювати.

Який префікс надав словам значення віддалення, а який – наближення?

6. Змініть подані слова протилежними за значенням:

наступати, згорнути, підійти, замкнути, відігнути, прикрутити, прибігти, зв’язати, вивести, розібрати.

У процесі навчання молодших школярів рідної мови ми використовували систему диференційованих завдань на основі добору таких видів робіт, які б забезпечували якісне засвоєння навчального матеріалу, формували стійкі уміння і навички, не зупиняли учбове зростання сильніших учнів та піднімали середніх і слабких до рівня сильних.

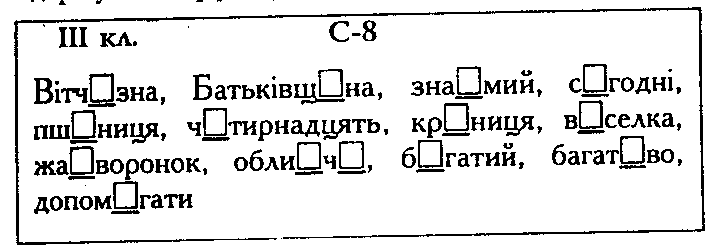
Для сильних учнів ми добрали завдання, які вимагали від них самостійності, творчого пошуку; для слабких – завдання, які б підвищували їхню активність у сприйманні й осмисленні нового матеріалу, допомагали систематизації та узагальненню знань.

Ефективним способом диференціювання навчальних завдань виявилися перфокарти. Наприклад, при вивченні теми “Відмінювання іменників за числами та родами” ми проводили словникову роботу із середніми і слабкими учнями:

– Запишіть слово «робота».

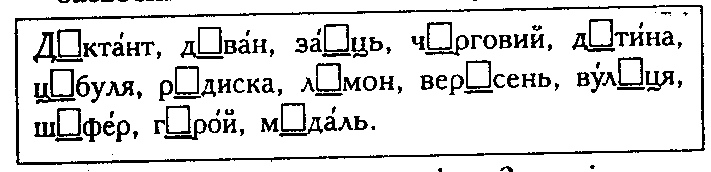
Поясніть орфограму, складіть речення, підкресліть головні члени речення.

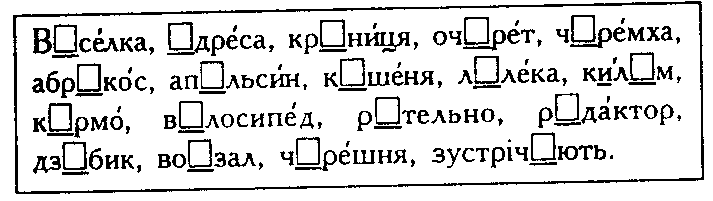
Тим часом сильні учні індивідуально працювали за перфокартами:



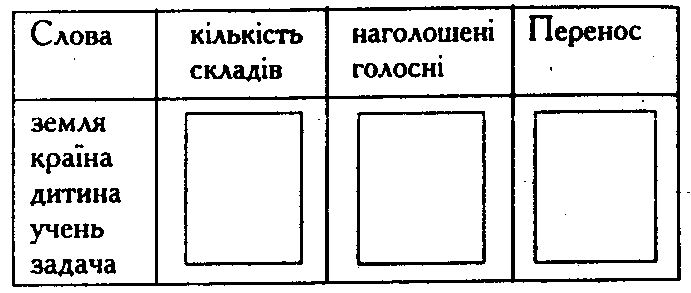
У цій перфокарті учні визначали орфограми, відміну іменників, складали речення з одним із словникових слів. Під час використання перфокарти такого виду реалізувалася навчальна мета: розвиток творчої активності і самостійності школярів.

Також ми використовували перфокарти під час засвоєння письма словникових слів.





Удосконалюючи систему вивчення тем «Склад», «Перенос слів», «Наголос», ми застосовували перфокарти такого виду:

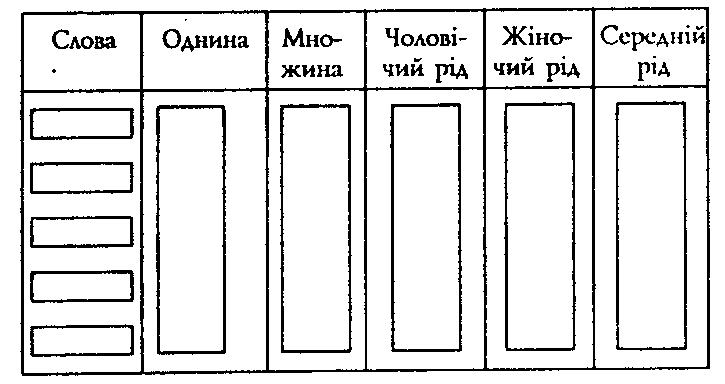


Тема «Рід іменників. Однина і множина іменників»:

Дивна сніжинка \_ впала мені на долоню. \_

Синенька фіалочка \_ стояла за вікном. \_

Звуко-буквений аналіз слів:



Таким чином, диференційований підхід при навчанні молодших школярів реалізувався через систему завдань різного характеру та рівня складності. Наступним етапом експерименту стало визначення впливу використовуваних диференційованих вправ для формування мовних та мовленнєвих знань, умінь і навичок третьокласників та їх порівняння з відповідними знаннями та вміннями учнів контрольного класу.

2.2. Ефективність експериментального дослідження у навчанні школярів

Організація і проведення експериментального дослідження дали нам змогу оцінити і перевірити ефективність використання індивідуального підходу та системи диференційованих завдань у плані навчального розвитку учнів експериментального класу та простежити за динамікою цього процесу у порівнянні з ефективністю відповідних знань, умінь, навичок дітей в контрольному класі.

Для учнів контрольного і експериментального класів ми пропонували тотожні завдання. Однак в експериментальному класі вправи були диференційованими за рівнем складності і виконувалися відповідно учнями трьох гомогенних груп.

Покажемо приклад дослідження результативності використання диференційованого підходу на уроках рідної мови. Ефективність використання диференційованого підходу на основі використання системи диференційованих завдань різного характеру та рівня складності ми перевіряли за сформованістю в учнів експериментального та контрольного класів таких мовних знань і умінь.

При вивченні розділу «Звуки і букви»:

- уміння встановити звуко-буквені співвідношення у словах та їх граматичних формах;

- уміння позначати на письмі м’якість приголосних звуків, що знаходяться в словах у різних позиціях;

- уміння ділити слова на склади і переносити їх частини з рядка в рядок;

- уміння визначати в словах наголошений звук і вимовляти їх з правильним наголосом;

- уміння розміщувати слова в алфавітному порядку і користуватися орфографічним словником.

2. При вивченні розділу «Будова слова»:

- уміння морфемного конструювання;

- уміння пояснювати лексичне значення слів з похідною основою, правильно вимовляти і записувати;

- уміння правильно визначати закінчення та значущі частини основи, розуміти і пояснювати їх функції.

При вивченні розділу «Текст»:

- уміння відрізняти текст від групи речень, не пов’язаних між собою за змістом;

- уміння встановлювати логічний зв’язок між частинами тесту;

- уміння ділити текст на логічно завершені частини – абзаци;

- уміння складати план тексту і відтворювати текст за планом;

- уміння знаходити в тексті його складові частини – зачин, основну частину і кінцівку;

- уміння визначати тему зв’язного висловлювання і добирати заголовок;

- уміння визначати в тексті найважливіші для вираження думки слова і виділяти їх інтонаційно;

- уміння розрізняти типи мовлення (розповідь, опис, міркування);

- уміння складати текст різних типів відповідно до мети висловлювання за поданим взірцем, за початком і самостійно;

При вивченні розділу «Частини мови»:

- уміння розрізняти частини мови, правильно вживати їх у мовленні;

- уміння аналізувати кожну частину мови за вивченими ознаками.

В процесі обробки результатів експерименту були визначені три рівні сформованості даних умінь:

Високий – передбачає виконання пропонованих вправ без помилок або з наступним самостійним їх виправленням без вказівки вчителя.

Середній – учень виконує завдання з невеликою кількістю (дві – три), але виправляє їх після зауваження педагога.

Низький – школяр припускається більшої кількості помилок, які не в змозі виправити самостійно і навіть з допомогою вчителя.

Отримані результати констатуючого експерименту підтвердили гіпотезу, що використання диференційованих завдань різної складності відносно різних за навченістю та научуваністю груп дітей позитивно вплинуло на ефективність оволодіння вказаними уміннями і навичками, спричинило високий рівень засвоєння знань. Результати досліджень представлені у таблиці.

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика розвитку умінь учнів контрольного та експериментального класів

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Розділ мови | Уміння | Контроль  ний класс (%) | Експериментальний клас(%) |
| 1 | «Будова слова» | Морфемне конструювання | 84 | 87 |
| 2 | Пояснення лексичного значення слів з похідною основою, правильна їх вимова і правопис | 86 | 91 |

Продовження таблиці 2.2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 3 |  | Визначення закінчення та значущих частин основи, розуміння і пояснення функцій | 83 | 87 |
| 4 | «Звуки і букви» | Встановлення звуко-буквених співвідношень у словах та їх граматичних формах | 89 | 93 |
| 5 | Позначення на письмі м’якості приголосних звуків, що знаходяться в словах у різних позиціях | 84 | 88 |
| 6 | Поділ слова на склади і перенос їх частин з рядка в рядок | 80 | 87 |
| 7 | Визначення в словах наголошеного звука і вимова їх з правильним наголосом | 86 | 91 |
| 8 | Розміщення слів в алфавітному порядку, користування орфографічним словником | 87 | 93 |
| 9 | «Текст» | Відрізняти текст від групи речень, не пов’язаних між собою за змістом | 89 | 96 |
| 10 | Встановлення логічного зв’язку між частинами тексту | 87 | 96 |
| 11 | Поділ тексту на логічно завершені частини – абзаци | 85 | 93 |
| 12 | Складання плану тексту і відтворення тексту за планом | 78 | 83 |

Продовження таблиці 2.2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 13 |  | Знаходження в тексті його складових частин | 76 | 84 |
| 14 | Визначення теми зв’язного висловлювання, добір заголовку | 79 | 84 |
| 15 | Визначення в тексті найважливіших для вираження думки слів, виділення їх інтонаційно | 72 | 81 |
| 16 | Розрізняння типів мовлення | 79 | 85 |
| 17 | Складання тексту різних типів відповідно до мети висловлювання за поданим взірцем, за початком і самостійно | 73 | 80 |
| 18 | «Части  ни мови» | Розрізнення частин мови, правильне вживання їх у мовленні | 80 | 86 |
| 19 | Аналіз кожної частини мови за вивченими ознаками | 73 | 81 |

Як показують результати дослідження, формуючий експеримент з використанням системи диференційованих знань позитивно вплинув на підвищення якості знань і вмінь школярів: учні експериментального класу значно краще виконали запропоновані завдання, ніж учні контрольного. Використовуючи результати контрольних робіт, індивідуальних опитувань, бесід, ми отримали дані, які підтвердили наше припущення. Із 19 учнів експериментального класу 16 школярів продемонстрували вищий рівень оволодіння вказаними уміннями (84,2%). У дітей контрольного класу (21 учень) він нижчий і складає 71% (15 учнів) (діаграма 1).

Значна відмінність у рівні знань, сформованості умінь і навичок виявилася результатом застосування в експериментальному класі цілеспрямованого, систематичного, побудованого на наукових засадах диференційованого підходу на основі системи диференційованих завдань (причому початковий рівень знань, умінь, навичок в учнів експериментального і контрольного класів був майже однаковим – відповідно 29,5 і 30,9%).

Таким чином, виявилося, що систематичне і послідовне використання диференційованих завдань на уроках рідної мови є ефективним, оскільки:

- сприяє удосконаленню знань, умінь і навичок школярів, зменшує можливість та рівень потенційного відставання учнів з прогалинами у знаннях чи слабкою научуваністю;

- дає змогу усім учням засвоїти програмовий матеріал;

- розвиває психічні процеси – логічне мислення, креативність, пам’ять, увагу, сприймання та ін.;

- формує позитивну мотивацію до навчання;

- створює умови для розвитку інтересів і специфічних здібностей кожної дитини.

Ефективність експериментального дослідження дає нам можливість рекомендувати учителям враховувати такі умови для здійснення диференційованого навчання:

- вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття матеріалу;

- передбачити труднощі, які можуть виникнути у школярів під час засвоєння нових знань;

- застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання;

- здійснювати перспективний аналіз диференціації;

- знати індивідуальні і типологічні особливості окремих учнів та груп школярів;

- вміти аналізувати навчальний матеріал для побудови диференційованих завдань;

- складати розгорнутий план уроку, де вказати питання різним групам та окремим учням;

- здійснювати оперативний зворотний зв’язок;

- дотримуватися педагогічного такту.

Реалізуючи індивідуальний та диференційований підхід у навчанні, вчитель повинен бачити динаміку зростання учня і враховувати її; наочно уявляти можливості диференційованої роботи з різними групами школярів; надавати учням можливість обрати певне завдання визначеного рівня складності. Це дасть змогу зберегти і розвинути індивідуальність дитини, виховати унікальну особистість.

ВИСНОВКИ

Отже, навчально-виховний процес, що враховує індивідуально-типологічні особливості учнів, називають диференційованим, а навчання за таких умов – диференційованим навчанням. Диференційоване навчання логічно витікає із необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів, причому ефективна навчальна система повинна не тільки враховувати особистісні й інтелектуальні якості кожної дитини, а й вводити їх у таке психолого-педагогічне поле, в якому вони розвиваються. Тому індивідуальні особливості учнів, їхні природні задатки і здібності є тими психологічними опорами в організації навчання, які й визначають характер його освітнього і процесуального компонентів.

Сучасна школа повинна організувати всю роботу учнів так, щоб створити максимальні умови для виявлення їхніх індивідуальних здібностей і нахилів, для всебічного розвитку. Розв’язанню цього завдання значною мірою сприяє індивідуалізація навчання, яка проявляється у його диференціації. Особливістю диференційованого навчання є постійне врахування вчителем тривалості і специфіки того напруження, якого потребує для школяра виконання завдання.

Диференційоване навчання – давно відомий і ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності. Воно забезпечує: відновлення та відтворення необхідних логічних зв’язків попереднього матеріалу з новим; визначення шляхів ліквідації прогалин у знаннях учнів; осмислення і формування логічних мисленнєвих операцій; активізацію пізнавальних процесів та формування позитивної учбової мотивації в спеціально створених умовах.

Створенням спеціальних умов для школярів забезпечується успішне розв’язання запропонованих завдань. Сильні учні мають змогу самостійно підвищити рівень знань; слабкі діти на основі використання спеціальних дидактичних матеріалів виконують посильні завдання, що сприяє оволодінню ними прийомами пізнавальної діяльності, підвищенню інтересу до навчання і, таким чином, усі школярі засвоюють необхідний мінімум програмових знань та розвивають свої здібності і задатки.

Успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли вчитель: уміє передбачити труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу; враховує загальну готовність школярів до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи; систематично і цілеспрямовано використовує диференційовані навчання індивідуального та групового характеру; проводить перспективний аналіз (для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних заняттях), – причому одноразове, епізодичне використання диференційо-ваних завдань не забезпечить істотних змін у знаннях і розвитку дітей. Це здатний зробити лише систематичний диференційований підхід.

Диференціювання учнів на групи доцільно проводити на основі таких критеріїв: біологічні компоненти (якість мислительних операцій, рівень розвитку психічних процесів); навички навчальної праці (самоконтроль, планування, темп діяльності, організованість); деякі аспекти вихованості (наполегливість, старанність, дисциплінованість, активність, ставлення до навчання та до шкільного оточення); фізіологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров’я, дефекти мовлення, слуху, зору). У зв’язку з цим виділяються три групи школярів: з високим, середнім і низьким рівнем навчальних можливостей.

Наші дослідження показали, що в диференціюванні навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі способи: зміст однаковий для всього класу, а для сильних учнів – зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання; самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового матеріалу; самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення знань; спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей – допоміжний матеріал, що полегшує його виконання; використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких учнів.

Експериментальне дослідження, проведене у третьому класі, дало змогу стверджувати, що використання диференційованого підходу на основі диференційованих завдань різного рівня складності на уроках сприяє підвищенню якості навчання та розвивального потенціалу уроку, ефективності навчання мови в цілому. Тому, враховуючі основні теоретичні положення та результати експерименту, перед вчителем слід поставити завдання реалізовувати принцип індивідуального підходу, який виявляється у диференціації, на усіх уроках, в процесі засвоєння змісту усіх навчальних дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, пов’язаних із диференційованим навчанням молодших школярів в умовах групової форми навчальної діяльності. Однак, вона дозволяє окреслити коло проблем, які потребують додаткового вивчення: це питання подальшого удосконалення системи освіти молодших школярів, адаптації вчителів початкових класів з питаннями диференційованого навчання в умовах групової навчальної діяльності молодших школярів, створення нових методик, які сприятимуть не тільки підвищенню рівня знань учнів, поліпшенню міжособистісних відносин і психологічного клімату в класі, а й підвищенню соціальних мотивів навчальної діяльності.

Матеріали, підібрані у змісті наукової роботи, допоможуть у підготовці до практичних занять студентам, а також учителям початкової школи для забезпечення ефективного навчання молодших школярів

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности. *Формирование учебной деятельности школьников* / под ред.: В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. Москва : Просвещение, 1982. 240 с.
2. Бадер В. І. Вивчення прислівника у 4 класі. *Початкова школа*. 1993. № 4. С. 18–21.
3. Бадер В. І. Граматико-стилістична робота при вивченні іменника. *Початкова школа*. 1987. №3. С. 23–26.
4. Бенно А. Выбор учебных заданий для организации групповой работы в классе. *Проблемы совершенствования обучения в школе*. Москва : Просвещение, 1973. 244 с.
5. Білецька М. А., Вашуленко М. С. Рідна мова: підручник для 2 класу чотирирічної початкової школи. 6-те вид. Київ : Освіта, 1995. 272 с.
6. Білецька М. А., Вашуленко М. С. Українська мова : підручник для 1 класу трирічної початкової школи. Київ : Освіта, 1991. 223 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
8. Бородич А. М. Методика развития речи детей. Москва : Просвещение, 1981. 255 с.
9. Братанки О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 43–45.
10. Братанки О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 49–52.
11. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении. *Педагогика*. 1965. №7. С. 42–50.
12. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества. *Педагогика.* 1966. №7. С. 21–26.
13. Бурак Г.Ф. Слово-диво: вправи, завдання, диктанти з української мови: Метод. посібник для 4-го класу загальноосвітньої школи. Київ: Освіта, 1994. 96 с.
14. Бутузов И. Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. Москва : Педагогика, 1978. 200 с.
15. Варзацька Л. О. Рідна мова: підручник для 4 класу чотирирічної і 3 класу трирічної початкової школи / за ред. М. С. Вашуленка. 5-те вид. Київ : Освіта, 1997. 256 с.
16. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Українська мова: підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи. 4-те вид., перероблене. Київ : Освіта, 1991. 256 с.
17. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Радянська школа, 1976. 269 с.
18. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М. В. Гамезо и др. Москва : Просвещение, 1984. 256 с.
19. Возрастные возможности усвоения знаний / под. ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1966. 232 с.
20. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання. *Гуманітарні науки*. 2002. № 4. С. 54–65.
21. Вопросы дидактики и психологии начального обучения / под. ред. Б. Г. Ананьева. Ленинград : Лен. НИИ пед. АПН РСФСР, 1959. 98 с.
22. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащегося. Киев : Высшая школа, 1982. 240 с.
23. Гац Н. А. Ознайомлення школярів із сполучником. *Початкова школа*. 1995. № 4. С. 16–20.
24. Голант Е. А. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе. *Актуальные проблемы индивидуализации обучения*: материалы науч. симпозиума (г. Тарту, 13–14 октября 1969 г.). Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. 1970. 240 с.
25. Головко І. Розвиток умінь третьокласників складати тексти-міркування. *Початкова школа*. 1997. №6. С. 18–22.
26. Городівський В. М. Вивчення української мови в 3 кл. Київ : Освіта, 1977. 127 с.
27. Городівський В. М. Дидактичний матеріал з української мови для 3 кл. Київ: Освіта, 1976. 223 с.
28. Городівський В. М., Бурдитна А. А. Українська мова: підручник для 3 класу. 14-те вид. Київ : Радянська школа, 1989. 176 с.
29. Горяний В. Д. Картки-завдання з української мови для 4 кл. Київ : Освіта, 1983. 79 с.
30. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Просвещение, 1986. 220 с.
31. Дорошенко М. І. Наочність при навчанні грамоти. Київ : Радянська школа, 1961. 72 с.
32. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми. *Початкова школа*. 1994. № 3. С. 10–14.
33. Ємець А., Коваленко О. Працюємо за посібниками «вчуся читати». *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 12–13.
34. Завізєна Н. Тлумачення індивідуалізованого навчання у психолого-педагогічній літературі. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 55–57.
35. Занков Л. В. О начальном обучении. Москва : Педагогика, 1963. 230 с.
36. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання. *Початкова школа*. 2000. № 5. С. 10–12.
37. Зверева М.В. Осуществление индивидуального подхода к школьникам начальных классов в условиях индивидуализации обучения. *Актуальные проблемы индивидуализации обучения*: материалы научн. симпозиума (г. Тарту, 13–14 октября 1969 г.). Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. 1970. 240 с.
38. Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. Москва : Педагогика, 1973. 200 с.
39. Калмыкова З. И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 29–36.
40. Кацюк Л. В. Розвиток фонематичних умінь. *Початкова школа*. 1993. № 2. С. 25–29.
41. Кириллова Е. Ю. Осуществление личностного подхода в обучении. Москва : Педагогика, 1984. 112 с.
42. Кирсанов А. А. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся. *Педагогика*. 1973. № 5. С. 34–36.
43. Колісніченко В. І. Навчання грамоти – одне з головних завдань початкової школи. *Початкова школа.* 1991. № 9. С. 19–21.
44. Конев А.Н. Дифференцированный подход к обучению младших школьников на основе их индивидуально-типических особенностей. *Ученые записки Ор.-Зуевского пед. ин-та*. 1976. Т. 24. Вып. 1. С. 36–43.
45. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання*. Рідна школа*. 2001. № 9. С. 44–48.
46. Коснюса П. С. Формування в учнів синтаксичних понять. *Початкова школа*. 1990. № 12. С. 13–17.
47. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистостей. Київ : Радянська школа, 1989. 475 с.
48. Кравець Н.П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання. *Початкова школа*. 1993. № 5–6. С. 49–51.
49. Кравчук Д. М. Писемне мовлення учнів 1–3 класів: посібн. для вчителів. Київ : Рад. школа, 1984. 40 с.
50. Кубрак В. І. Організація і керівництво диференційованим навчанням. *Початкова школа*. 1991. № 4. С. 52–55.
51. Кубрак В. І., Дроб’язко П. І. Диференційоване навчання в початкових класах. *Педагогіка і психологія*. 1994. №2 (3). С. 71–76.
52. Лазаренко М. Лексико-стилістичні вправи під час вивчення прикметників у 3 кл. *Початкова школа*. 1999. № 12. С. 24–29.
53. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. Москва: Знание, 1975. 144 с.
54. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения. *Сов. педагогика и школа*. 1971. Вып. V. С. 21–27.
55. Липова Л., Ясинська А. Про експериментальні методи викладання. *Початкова школа.* 1997. № 5. С. 58–62.
56. Лошкарева Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. Москва : Педагогикова, 1989. 100 с.
57. Луужикас И. О. О структуре урока в дифференцированном классе. *Актуальные проблемы индивидуализации обучения*: материалы научн. симпозиума (г. Тарту, 13–14 октября 1969 г.). Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. 1970. 240 с.
58. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. Москва : Просвещение, 1987. 344 с.
59. Маркова А. А. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте. Москва : Педагогика, 1983. 124 с.
60. Матюша І. К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі. Київ : Просвіта, 1995. 122 с.
61. Махмутов М.И. Об индивидуализации обучения. *Народное образование*. 1964. № 2. С. 12–18.
62. Мельничайко В. Л. Творчі роботи на уроках української мови: посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.
63. Менчинская М. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. *Педагогика*. 1968. № 6. С. 29–38.
64. Методика викладання української мови в початкових класах / за ред. С. І. Дорошенка. Київ : Радянська школа, 1992. 340 с.
65. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів: норми оцінювання знань, умінь і навичок. Київ : Магістр-S, 1996. 80 с.
66. Мурачковский Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке. *Педагогика*. 1989. № 10. С. 35–40.
67. Науменко В. О. Формування навичок читання. *Початкова школа*. 1991. № 4. С. 34.
68. Наумчук М. М. Дидактичний матеріал з української мови. 4 (3) кл.: по-сібник для вчителів. Тернопіль: Підручники і посібники, 1996. 80 с.
69. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початкових класах (Методика і технологія навчання). Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. 138 с.
70. Наумчук М. М., Гузар О. В. Методика та технологія уроків рідної мови в початковій школі.– Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. 38 с.
71. Николаева Т. М. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке как одно из средств повышения эффективности учебного процесса. *Новые исследов. в педагогике*. 1989. Вып. ІІІ. С. 18–29.
72. Олійник Г. А. Виразне читання: основи теорії. Київ: Вища школа, 1995. 207 с.
73. Панченко Г. А. Завдання та ігрові питання з рідної мови. 3 (2) кл. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. 64 с.
74. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання. *Початкова школа*. 1997. № 7. С. 44–48.
75. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання. *Початкова школа*. 1997. № 11. С. 8–11.
76. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Харків : Основа, 1995. 104 с.
77. Плющ М. Л. Робота над текстом в початкових класах: посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1986. 74 с.
78. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 (1–3) класи. Київ : Бліц, 1997. 106 с.
79. Психологические проблемы успеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. Москва : Педагогика, 1971. 214 с.
80. Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.
81. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. Москва : Педагогика, 1975. 240 с.
82. Рождественский Н. С., Кустарева В. А. Методика начального обучения русскому языку. Москва : Просвещение, 1965. 290 с.
83. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Академія, 1999.   360 с.
84. Саженюк Б.С. Робота з розвитку зв’язного мовлення учнів в 1 класі. Київ : Рад. школа, 1961. 143 с.
85. Сердюк М. Г., Шмагало В. Г. Вправи для диференційованого засвоєння лексики української та російської мови. *Початкова школа*. 1991. № 9–10. С. 25–29.
86. Середа Ф. Я. Українська мова: підручник для 2-го кл. 15-те вид. Київ : Радянська школа, 1991. 141 с.
87. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Москва : Педагогика, 1971. 244 с.
88. Соловейчик М. С. Хорошо ли мы умеем учить детей читать? *Начальная школа*. 1988. № 1. С. 14.
89. Сум І. М. Групова робота на уроках рідної мови. *Початкова школа*. 1996. № 5. С. 12–13.
90. Талдонова Л. Обґрунтування сучасних моделей навчальної диферен-ціації. *Наук. записки ТДПУ. Сер: Педагогіка*. 2000. № 6. С. 10–15.
91. Терещук Г. Теоретичні засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання. *Наук. записки ТДПУ. Сер.: Педагогіка*. 1999. № 1. С. 111–116.
92. Тестов В. А., Уханова А. Д. Развитие познавательных способностей у школьников в условиях уровневой дифференциации. *Начальная шк*ола. 1999. № 2. С. 32–41.
93. Тягур Р. С. Внутрішньокласна диференціація. *Початкова школа*. 1993. № 11. С. 61.
94. Тягур Р. С. Ефективність системи диференційованого навчання. *Початкова школа*. 1992. № 11-12. С. 25–39.
95. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.
96. Урок в первом классе: Психолого-педагогические основы обучения и воспитания детей шести лет в условиях школы / Аркин И. А. и др. Вологда: изд-во Вологод. пед. ун-та, 1989. 82 с.
97. Усова А.Ф. Формирование учебных умений учащихся. *Педагогика*. 1982. № 1. С. 29–38.
98. Фіцула М. М. Педагогіка. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. 192 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Урок української мови

Тема: Закріплення вивченого про іменник як частину мови.

І. Словниковий диктант:

Абр..кос, пш...ниця, ч...ремха, ап...льсин, п’ятн...ця, ч...решня, в...рблюд, ч...рвоний, ч...довий.

Розташувати слова в алфавітному порядку. Які слова зайві? Чому?

Гра «Вгадай слово». Яке слово мав 7 букв, 8 звуків, З голосні, 5 приголосних.

II. Робота з фразеологізмами: переливати, з пустого в порожне.

III. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми і мети уроку.

1. Скласти речення зі словом чудовий. Кращі речення учні записують у зошит. Визначення роду, числа, відмінка прикметника, зв’язок з іменником. Можна запропонувати роботу в парі або взаємоперевірку зошитів.

2. Робота в групі. Кожній групі видається конверт із деформованим текстом (речення записані на окремих смужках). Завдання: скласти зв’язний текст (учні спілкуються між собою, визначають місце кожного речення), записати його у зошит. Знайти у тексті прикметники, підкреслити їх, визначити рід, число, відмінок. Визначити жанр тексту, який склали.

Приклад картки (таких конвертів 7, за кількістю груп). (Бажано, щоб тексти були різні).

Я руда, низького росту,

Хитра я і довгохвоста.

До курей я вельми ласа,

В них таке смачненьке м’ясо.

Після закінчення роботи керівники груп зачитують тексти.

IV. Підсумок уроку. Можна запропонувати дітям (якщо залишиться час) у групі скласти казку про прикметник.

V. Домашнє творче завдання: скласти загадку про будь-який предмет, використовуючи прикметники.

Додаток Б

Збірничок додаткових вправ

Завдання 1. Прочитайте уважно текст, звертаючи увагу на вимову наго-лошених і ненаголошених голосних. У яких словах є орфограми «Літери е, й, о на позначення ненаголошених голосних»?

Сито

Ген, у небі, у блакиті −

хто там носить воду в ситі?

А те сито неозоре:

було біле, стало чорне.

Чудасія, чудасія −

та ж те сито воду сіє!

Сіє, сіє воду сито –

на пшениченьку, на жито,

на ячмінь, овес, на просо,

на вербичку густокосу, −

хай усе там зеленіє.

Сито в небі воду сіє!

(М. Петренко)

Завдання 2. Прочитайте і перепишіть вірш. Які звуки переважають? Тверді приголосні підкресліть однією рискою, а м’які − двома.

Пилипова липа

В садочку у Пилипа зросла велика липа,

не лінь було Пилипу щодня полити липу.

«Спасибі», − до Пилипа лопоче листям липа.

(М. Татарчук)

Завдання 3. Прочитати і розгадати метаграми, у яких вказується на лексичне значення слів-відгадок та літери, за допомогою яких можна знайти відгадки.

Лінивому не розгадать ніколи,

кмітливому на відповідь − хвилина.

А буде наша загадка така:

три букви означають те, що й поле,

додайте м’який знак − і вже тварина

з родини оленів, струнка й прудка.

Які це слова?

(лан − лань)

Маєм гарну ми тканину,

тож пошиєм піджачину.

«Су» на «ві» як зміним з вами −

буде рама із шибками.

(сукно − вікно)

З димаря він вилітає,

як в печі вогонь палає,

варто «д» на «Р» змінить −

стане містом він умить.

(дим − Рим)

«К» відняти, «соб» додати –

стане гавкати й скавчати,

«соб» на «к» як замінити −

Буде на водоймах жити.

(собачка − качка)

Я буду синонімом слова «вважати»,

якщо букву «г» на початку вживати.

Коли її буквою «ж» замінити,

я буду синонімом слова «хотіти».

(гадати − жадати)

Із буквою «в» всі мене поважають,

в роботі роками мене здобувають.

А з буквою «л» я зроблюся в момент

синонімом слова «експеримент».

(досвід − дослід)

До мене можна з річки допливти,

мене дівчина може заплести,

дід, як знаряддя, − на плечі нести.

«К.» відкинеш − полечу.

Почуєш тільки, як дзижчу.

Що за слова?

(коса − оса)

Всякі є вони: короткі,

мудрі, щирі і солодкі,

підлабузницькі, гучні,

жартівливі і сумні.

Та лиш «л» одне забрати −

буде вдень оката спати,

а вночі − кричать, літати

й мишам волі не давати.

(слова − сова)

З «е» бульвари прикрашаю,

з «й» сокирі помагаю.

(клен − клин)

У нім — три літери, та ба −

іде на ньому молотьба.

А прочитай з кінця − і вмить

почне тобі мишей ловить.

(тік − кіт)

З «в» — росте на голові,

з «к» − зростає із землі.

(волосся − колосся)

Дерево ламає,

хвилі здіймає.

з «к» поєднати −

буде в полі зростати.

(буря − буряк)

Завдання 4. Допишіть слова, додавши приголосний.

Коза, рука, буква, міль, коса, буря.

Завдання 5. Змінюючи у слові бій перший звук (а на письмі − першу літеру) на інший звук (букву), утворіть і запишіть якнайбільше нових слів, що мають інше значення.

(Бій − мій, лій, сій, дій, вій, тій, цій...)

Придумайте короткі вислови або речення з новими словами.

Завдання 6. Змінюючи у слові січ останню букву (звук) на іншу, утворіть якнайбільше нових слів.

(Січ − сів, сік, сіль, сіл. У Карпатах чимало гуцульських сіл (мн., О. в.); сім сіп. Миколка − сіп мене за руку; сіть. Рибалка сіть закинув).

Завдання 7. Запишіть 5 односкладових слів, які від перестановки звуків (першого й останнього) набули б нового значення.

(Кіт − тік, кат − так, лік − кіл, рік − кір (хвороба), лід − діл (низина), рай − яр (йар), бук − куб).

Завдання 8. Запишіть 5 односкладових слів, які читаються зліва направо і справа наліво однаково і мають те ж саме значення.

(Дід, біб, вів, Тит, око...)

Завдання 9. а) Знайдіть слова, які відрізняються від слова рілля тільки першим звуком. Запишіть їх, усно поясніть, що вони означають.

(Рілля − гілля, зілля, кілля...)

б) Пригадайте і запишіть слова, в яких був би .подовжений (подвоєний) один із цих звуків: [л, н, с, т, ч].

[Л ‘] рілля, зілля, бадилля, весілля, дозвілля, без-ділля..; [н’] насіння, питання, оповідання, знання...; [с’ ‘і] Полісся, узлісся, колосся; волосся -,..; [т’] багаття, латаття, заняття, завзяття...; [ч’] сторіччя, узбіччя, ломаччя, клоччя...)

Завдання 10. Розставте прізвища в алфавітному порядку.

Гамалія, Чубинський, Заньковецька, Єжицький, Січинський, Кухаренко, Кальченко, Кметь, Івченко, Зюков, Абашев, Ухов, Опанасюк, Мстиславець.

Ключ. У кожному слові підкресліть другу від початку букву. З них прочитаємо речення: Бажаю вам успіху.