

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра фундаментальних дисциплін початкової освіти

«До захисту допускаю»
Завідувач кафедри фундаментальних
дисциплін початкової освіти,
доктор педагогічних наук, професор
_____ Володимир КОВАЛЬЧУК
« ____ » _____ 2025 р.

**Диференційовані завдання
як засіб індивідуального підходу до організації
навчальної діяльності
на уроках мовно-літературної освітньої галузі**

Спеціальність 013 Початкова освіта
Освітня програма *Початкова освіта*

Магістерська робота
на здобуття кваліфікації – Магістр початкової освіти.
Вчитель початкових класів
закладу загальної середньої освіти

Автор роботи *Бук Богдана Іванівна* _____

підпис

Науковий керівник канд. пед. н., доцент

Кравченко-Дзондза Олена Енейвна _____

підпис

Дрогобич, 2025

АНОТАЦІЯ

Диференційовані завдання як засіб індивідуального підходу до організації навчальної діяльності на уроках мовно-літературної освітньої галузі

У магістерській роботі проаналізовано психолого-педагогічні засади індивідуалізації навчання молодших школярів; уточнено поняття «диференційоване завдання» у контексті індивідуалізації навчання; виокремлено специфіку реалізації диференційованого підходу в початковій школі; визначено педагогічні умови ефективного використання диференційованих завдань на уроках української мови і читання, сутність, види й особливості диференційованих завдань.

Розроблено систему диференційованих завдань з української мови та читання для учнів 2–4 класів.

Експериментально перевірити ефективність використання диференційованих завдань в освітньому процесі початкової школи.

ANNOTATION

Differentiated tasks as a means of individual approach to the organization of educational activities in language and literature lessons

The master's thesis analyses the psychological and pedagogical foundations of individualising the education of primary school pupils; clarifies the concept of 'differentiated tasks' in the context of individualising education; highlights the specifics of implementing a differentiated approach in primary school; defines the pedagogical conditions for the effective use of differentiated tasks in Ukrainian language and reading lessons, as well as the essence, types and characteristics of differentiated tasks.

A system of differentiated tasks in Ukrainian language and reading for pupils in grades 2–4 has been developed.

The effectiveness of using differentiated tasks in the educational process of primary school has been experimentally verified.

Зміст

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
1.1. Проблеми диференційованого навчання у педагогічній теорії та практиці початкової освіти	10
1.2. Форми, види та рівні диференціації навчальної діяльності	16
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ	
2.1. Дидактичні умови диференційованого навчання української мови	23
2.2. Комплекс диференційованих завдань до уроків української мови і читання	27
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ	
3.1. Етапи та методика педагогічного експерименту	39
3.2. Аналіз результатів експериментального навчання.....	45
ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	52

ВСТУП

Сучасна гуманістична парадигма української освіти визначає як пріоритетне завдання сучасної школи – становлення особистості школяра, максимальне задоволення його освітніх потреб. Сучасна система початкової освіти також постійно перебуває у стані оновлення і змін, які спрямовані на реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання молодшого школяра. Тому цілком логічно, що актуальності набуває проблема індивідуалізації освітнього процесу, адже кожна дитина приходить до школи зі своїм темпом пізнавального розвитку, навчальними можливостями, інтересами і потребами.

Актуальність обраної теми зумовлена сучасними вимогами компетентнісної освіти, де в центрі навчального процесу перебуває дитина з її унікальними потребами, здібностями, темпом засвоєння та стилем пізнання. Нова українська школа орієнтує педагогів на створення умов, у яких кожен учень може максимально реалізувати свій потенціал. Саме тому зростає необхідність у виробленні ефективних шляхів індивідуалізації навчання. У мовно-літературній освітній галузі ця потреба є особливо гострою, адже:

- учні приходять до школи з різними рівнями мовленнєвої підготовки;
- темпи розвитку мовлення, читання й письма значно відрізняються між дітьми;
- формування комунікативної компетентності потребує різноманітних завдань, адаптованих до можливостей кожного школяра;
- освітня програма передбачає розвиток критичного, образного та творчого мислення — що неможливо без диференціації.

Диференційовані завдання виступають ключовим засобом реалізації індивідуального підходу, оскільки вони:

- забезпечують навчання відповідно до зони найближчого розвитку дитини;

- дозволяють створити ситуацію успіху для кожного учня;
- сприяють підвищенню мотивації до вивчення мови й літератури;
- допомагають учителю раціонально організувати роботу з різнорівневими групами;
- стимулюють розвиток мислення, комунікації та самостійності.

Попри значний потенціал диференціації, у практиці початкової школи вона часто реалізується фрагментарно, інтуїтивно, без чіткої методичної системи. Бракує науково обґрунтованих рекомендацій щодо розроблення та впровадження різнорівневих завдань саме з мовно-літературної галузі, де мовлення й читання виступають базовими інструментами навчання.

Усе це зумовлює потребу:

- у теоретичному осмисленні сутності та функцій диференційованих завдань;
- у створенні методики їх застосування в мовно-літературній освіті;
- у перевірці ефективності запропонованої системи на практиці.

Таким чином, **актуальність дослідження** полягає у відповіді на сучасні освітні виклики, необхідності індивідуалізації навчання та забезпеченні оптимальних умов для повноцінного мовного й читацького розвитку кожного учня.

Об'єкт дослідження – уроки української мови та читання в початковій школі.

Предмет дослідження – диференційовані завдання як засіб індивідуального підходу до організації освітньої діяльності учнів початкових класів.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання диференційованих завдань як засобу реалізації індивідуального підходу в організації навчальної діяльності учнів початкових класів на уроках української мови й читання.

Гіпотеза дослідження: ефективність формування мовленнєвих, читацьких і комунікативних умінь учнів початкових класів суттєво зростатиме за умови, що:

- у навчальному процесі систематично застосовуються диференційовані завдання, побудовані з урахуванням рівнів навчальних досягнень і пізнавальних можливостей учнів;

- зміст завдань відповідає індивідуальним особливостям, темпу роботи, навчальним потребам та інтересам школярів;

- диференціація здійснюється комплексно — за ступенем складності, характером опори, навчальною метою та видом діяльності;

- педагог цілеспрямовано формує в учнів самостійність, пізнавальну активність та мотивацію, забезпечуючи варіативність способів виконання;

- запропонована методична система впроваджується послідовно і поєднує індивідуальну, групову та фронтальну форми роботи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан наукової розробленості проблеми диференційованого навчання у педагогічній теорії та практиці початкової освіти.

2. Уточнити сутність понять «індивідуальний підхід», «диференційоване навчання», «диференційовані завдання» у контексті мовно-літературної освітньої галузі.

3. Розробити методичну систему застосування диференційованих завдань з урахуванням рівнів навчальних досягнень і пізнавальних можливостей молодших школярів.

4. Створити комплекс диференційованих завдань для уроків мовно-літературної освітньої галузі (мовних, читацьких, комунікативних, творчих).

5. Організувати та провести педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності запропонованої методики.

Методологічною основою дослідження стали фундаментальні праці з психології, педагогіки, дидактики, методики викладання літератури і української мови. Для вирішення поставлених завдань використовувалася багатоаспектна наукова методика:

Методи дослідження:

- теоретичні методи (теоретичний аналіз і синтез, порівняльно–зіставний і ретроспективно–перспективний аналіз, моделювання, вивчення різних точок зору на проблему в психолого–педагогічній та методичній літературі);
- діагностичні методи (педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, опитування, діагностичні та контрольні роботи, вивчення результатів діяльності вчителя та учнів, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду);
- дослідно–експериментальні методи (навчальний експеримент, аналіз контрольних робіт і усних відповідей учнів, виявлення динаміки в рівні мовного та літературного розвитку учнів в експериментальних і контрольних класах тощо).

Наукова новизна дослідження: уточнено поняття «диференційоване завдання» у контексті індивідуалізації навчання; визначено педагогічні умови ефективного використання диференційованих завдань на уроках української мови і читання.

Практичне значення магістерського дослідження: розроблено комплекс диференційованих завдань для учнів 2–4 класів, яку можуть використовувати в практиці вчителі початкових класів.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково–методичних семінарах кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, на звітній студентській конференції. Висновки магістерського дослідження презентовано у виступах на Міжнародній конференції

«Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» та відображені у матеріалах конференції:

Кравченко-Дзондза О., Бук Б. Диференційоване навчання як засіб індивідуалізації освітнього процесу. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том ХІХ: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С.158–160.

База дослідження: початкова школа «Джерельце» Львівської міської ради.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (42 найменування).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1.1. Проблеми диференційованого навчання у педагогічній теорії та практиці початкової освіти

Проблема індивідуалізації освітнього процесу в початковій школі була і є в полі зору науковців. Різні аспекти проблеми диференціації навчання знайшли своє відображення в історії філософської (Платон, Арістотель, Д. Дьюї), психолого–педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Д. Локк, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Г. Ващенко та інші) та набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі (В. Безпалько, О. Савченко).

Сучасна початкова школа перебуває у стані активного реформування, що зумовлено переходом до Нової української школи (НУШ). Одним із ключових завдань НУШ є створення умов для розвитку індивідуальності дитини, урахування її природних можливостей, темпу розвитку, навчальних потреб і стилю пізнавальної діяльності. Відповідно, питання диференціації навчання набуває першорядного значення, адже саме вона забезпечує реалізацію індивідуального підходу до кожного учня.

Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) основним завданням сучасної початкової школи визначає всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [7]. Потреба в необхідності запровадження диференційованого підходу декларуються Законом «Про освіту»[10], Концепцією «Нова українська школа» [25], згідно яких в центрі уваги сучасної початкової школи — учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями.

Проблема індивідуалізації освітнього процесу розглядалась у працях Н. Бібік, Т. Куліш, С. Логачевської та ін. Вони розглядають диференціацію навчання «як педагогічну систему, що дає змогу розчленувати навчальний

матеріал за його складністю залежно від типу навчального предмета, розділяти учнів за здібностями, інтересами та нахилами, виділяти у технологіях навчання адекватні для засвоєння навчального матеріалу засоби» [1; 2; 23].

Поняття «індивідуальний підхід» є ширшим, ніж диференціація. Як зазначає О. Нечипоренко, індивідуальний підхід — це принцип організації навчально-виховного процесу, який полягає у виявленні та врахуванні індивідуальних особливостей учнів, створенні умов для максимальної реалізації їхніх здібностей [24, 22]. Диференціація, у свою чергу, виступає засобом реалізації цього підходу.

Індивідуальний підхід включає низку педагогічних дій: діагностику навчальних можливостей, добір диференційованих завдань, гнучку організацію роботи, підтримку внутрішньої мотивації учня. Підхід реалізується через:

- індивідуальні завдання (робота за картками, проєкти, творчі справи);
- диференційовані групові форми (робота в малих групах за рівнями складності);
- індивідуальні консультації, підтримку, рефлексію.

Як зазначає Ю. Сасенко, індивідуальний підхід — це не лише пристосування навчання до рівня розвитку дитини, а й стимулювання її особистісного зростання, формування навчальної самостійності, уміння планувати власну діяльність [32, 66]. Т. Куліш вважає: «Індивідуалізація навчання – це організація навчального процесу, за якого враховуються індивідуальні особливості тих, хто навчається; дає змогу створити умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня» [19, 97].

У педагогічній науці поняття *диференціації навчання* трактується по-різному, проте в більшості визначень підкреслюється врахування індивідуальних відмінностей між учнями. Так, за визначенням О. Савченко, диференціація — це «система організації навчання, яка передбачає добір

змісту, форм і методів відповідно до можливостей, інтересів і рівня підготовки школярів» [32, 65]. В. Сухомлинський у своїх працях наголошував, що «немає однакових дітей, як немає однакових квітів, і завдання вчителя — знайти ключ до серця кожного вихованця» [35, 420]. Ця думка стала підґрунтям для розвитку ідей індивідуалізації та диференціації у вітчизняній педагогіці.

На сучасному етапі розвитку освіти диференціація розглядається не як поділ учнів за здібностями, а як створення умов для успішного навчання кожного. Саме це положення закріплене у Державному стандарті початкової освіти (2018), де зазначено, що навчання має бути орієнтованим на дитину, враховувати її індивідуальні потреби, можливості та інтереси [7].

Історіографічний аналіз показав, що питання організації диференційованого навчання в початковій школі та використання диференційованого підходу в системі уроків досліджували Ф. Бугайчук, Л. Давидюк, Г. Єрошенко, Г. Коберник, О. Савченко та ін.[4; 6; 9; 12; 13; 31]. Вони визначили основні засади диференціації, зокрема – особистісна орієнтація змісту освіти, яка передбачає розвиток творчих здібностей учнів, індивідуалізація їхньої освіти з урахуванням інтересів та нахилів, а також профілювання та диференціації освіти як умова вибору учнями рівня та спрямованості вивчення освітніх програм; важливість диференційованого навчання в об'єднанні його компонентів, які виносяться на перший план управління і регулювання спрямованої освітньої діяльності в загальному контексті її функціонування; це цілеспрямованість, зацікавленість, планування, осмислення сутності життя для розвитку творчого потенціалу особистості.

Основна проблема диференційованого навчання в освіті – це визначити індивідуальність особистості, допомогти їй удосконалитися, набути вибірковості та стійкості до суспільних впливів. До того ж, беручи до уваги сучасні тенденції в освіті, той, хто навчається, зобов'язаний засвоїти знання,

необхідні йому для благополучної реалізації своїх можливостей у навчанні та в житті загалом.

Зазвичай вчителі початкових класів приділяють недостатньо уваги розвитку диференційованого навчання, пояснюючи це недостатньою орієнтованістю освітнього простору на його застосування на уроках. Науковці ведуть дискусії, сперечаються, що таке диференційоване та індивідуальне навчання. Одні вважають, що ці два поняття є синонімами, інші вважають, що це абсолютно два різних поняття.

Згідно Концепції НУШ «диференціація – це гнучкий спосіб коригувати методи навчання з урахуванням освітніх потреб, компетентностей та можливостей кожної дитини. Традиційний шкільний підхід базується на тому, що весь клас отримує одне завдання. Натомість диференціація означає, що вчитель бере до уваги особливості кожного учня. Інструменти навчання й оцінювання мають бути справедливими та гнучкими, а також залучати до навчання всіх без винятку учнів» [25].

Таким чином, диференціація і індивідуалізація — це взаємопов'язані категорії. Якщо індивідуалізація означає орієнтацію навчального процесу на кожного учня, то диференціація — це практичний механізм її реалізації, що проявляється у змісті, формах і методах навчальної діяльності.

Так, Ю. Саєнко, А. Петряник зазначали, що «диференційованого навчання може застерегти проблемам у засвоєнні навчального матеріалу школярів, якщо застосовувати в системі уроків диференційовані, індивідуальні та групові завдання» [32, 63]. На їхню думку «професійний обов'язок кожного педагога – помічати насамперед особистість учня, якнайточніше знати й розуміти її пізнавальні здібності, ставлення до навчального процесу, з метою його індивідуалізувати» [32, 64], щоб мати індивідуальний підхід до кожної дитини.

О. Нечипоренко стверджує: «Диференціація – це форма організації навчальної діяльності, за якої враховуються їхні нахили, інтереси, здібності,

які проявилися» [24, 22]. Л. Федоренко вважає, що диференціація навчання – створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування особливостей їхнього контингенту; комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують здійснення процесу навчання [37, 53]. На думку О. Святченко, «диференційоване навчання – це процес навчання, організований з урахуванням індивідуально типологічних особливостей учнів» [33].

Одним із факторів, що впливають на розвиток читацької грамотності молодших школярів, Л. Давидюк називає повноцінну роботу з учнями, які мають труднощі в читанні, а також посилення уваги до групи сильних учнів [6, 186]. О. Корсакова, аналізуючи розуміння сучасними вченими поняття «диференційоване навчання», приходять до висновку про неоднозначність трактування даного концепту [16, 23].

С. Стрілець визначає диференційоване навчання як «форму навчального процесу» [34], В. Кононенко — як «систему засобів, що відповідають цілям діяльності та можливостям учнів» [11]. О. Косякевич описує диференційоване навчання як частину «загальної дидактичної системи, яка має певну форму організації навчального процесу, за якої існує можливість роботи вчителя з учнями з урахуванням їх індивідуальних особливостей» [17].

Повідайчик О.С. пише, що диференціація навчання — це «врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості у формі групування учнів і різного побудови процесу навчання у виділених групах» [28].

Дослідники Дічек Н.П., Антоненко Н.Б., Гупан Н.М., відзначають, що більшість вчених виділяють у визначенні диференційованого навчання ті ж параметри [8]. О. Савченко вважає, що головне завдання початкової школи — зробити процес навчання перспективним для створення індивідуального інтелектуального ресурсу молодших школярів [31]. Цього можна досягти за умови організації цілеспрямованої диференційованої роботи зі школярами.

Таким чином, диференційований підхід є частиною дидактичної системи початкової освіти, яка забезпечує свободу вибору змісту, типу завдань, обсягу навчального навантаження і дозволяє вибудувати систему надання педагогічної підтримки учням. З точки зору нашого дослідження ми будемо використовувати диференційований підхід для груп учнів з різним рівнем читацької грамотності при організації роботи з текстовою інформацією в процесі проведення досліджень на уроках в початковій школі.

Класно-урочна система потребує вдосконалення навчальної розробки диференційованих вправ і методики навчання залежно від можливостей учнів. Освітній процес, який досліджує індивідуальні особливості тих, хто навчається, називають «диференційованим навчанням». Вибираючи ті чи інші диференційовані завдання, які відрізняються за рівнем творчості, за обсягом, за рівнем труднощів, можна організувати освітній процес так, щоб учні могли самостійно вибрати завдання, ті, які вони можуть виконати без допомоги вчителя.

За систематичного використання в педагогічному процесі диференційоване навчання налаштовує дітей розвиватися, досягати кращих результатів у навчанні. Як зазначає Г. Коберник, «надзвичайно важливо з боку педагога піклуватися про те, щоб створювати дитині ситуацію з гарантованим успіхом, ситуацію, яка допоможе розвитку в школяра почуття адекватності й самооцінності» [13,101]. Учитель повинен допомагати учневі обрати такі завдання, з якими учень, зможе впоратися, а потім дати йому можливість продемонструвати свій успіх класові і батькам. Успіх породжує успіх, підсилює впевненість у своїх силах як у дитини, так і в дорослого, допомагає дитині відчути свою потрібність.

1.2. Форми, види та рівні диференціації навчальної діяльності учнів початкових класів

Усі діти унікальні. У кожного свої захоплення, здібності, сильні сторони і труднощі. Не кожен педагог може пояснити матеріал так, щоб кожен учень зрозумів з першого разу. В основі сучасного шкільного уроку мають бути кілька принципів: захоплююче й доступне подання інформації; у центрі не вчитель, а живий діалог учнів із педагогом; відсутність страху в дитини поставити запитання або помилитися; викладання з урахуванням психолого-педагогічних особливостей кожного учня.

Детальний аналіз поняття «диференціація навчання» виконаний у працях українських педагогів, психологів. Вони розрізняють психологічний і методичний підходи до визначення цього поняття. Психологічний підхід полягає в розумінні диференціації навчання як врахування всіляких індивідуальних особливостей учнів і створення відповідних груп. Методисти під диференціацією в навчанні розуміють диференціацію змісту навчального матеріалу. Існують різні види диференціації, які здійснюються на різних рівнях.

«Під диференціацією розуміють таку систему навчання, за якої кожен учень, опановуючи певний мінімум загальноосвітньої підготовки, що є загальною і забезпечує можливість адаптації в мінливих життєвих умовах, отримує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільше відповідають його нахилам» [9], – таке визначення дають у своїй статті Єрошенко Г.А., Ваценко А.В., Улановська-Циба Н.А.

Слід зазначити, що сучасне поняття диференціації дуже широке і різноманітне. Зазвичай науковці виділяють такі види диференціації: внутрішня або рівнева, зовнішня або профільна, широка, пошукова і безперервна. Внутрішня диференціація присутня і в усіх формах зовнішньої диференціації. Вона тісно пов'язана з проблемою планування обов'язкових результатів навчання (стандартами освіти) [28].

У своїй монографії про диференціацію Г. Коберник зазначає: «... рівнева диференціація передбачає оволодіння всіма учнями рівнем обов'язкової підготовки, тобто досягнення основних запланованих результатів, а також залежно від індивідуальних особливостей досягнення школярами різних рівнів освіти, шляхом застосування методів, організаційних форм, засобів навчання (варіативності темпу вивчення матеріалу, диференціації навчальних завдань, вибору різних видів діяльності тощо)» [12].

Розглянемо, як бачить В. Кононенко внутрішню диференціацію. Диференційоване навчання вона поділяє на форми за видами та рівнями. Так, внутрішня диференціація – це мікрорівень, де враховуються загальні здібності: учні виконують завдання різного рівня складності, ведеться групова робота в рамках моделі повного засвоєння; психофізіологічні особливості учнів при конструюванні змісту та організації навчального процесу; інтереси та проєктована професія [14,12].

Диференційований підхід у навчанні та вихованні – це умовний поділ учнів початкових класів на підгрупи, з урахуванням рівня підготовки та особливостей сприйняття інформації. Зазвичай таких груп три. Для кожної з них готується адаптоване вчителем завдання. Таким чином, створюються оптимальні умови для навчання, комфортний темп засвоєння інформації та застосування її на практиці кожним із учнів. Принцип можна застосовувати під час вивчення будь-яких дисциплін, починаючи з математики, завершуючи мовно-літературним циклом дисциплін.

Диференціація буває зовнішньою і внутрішньою. Зовнішня – це створення «постійних колективів», у які об'єднані учасники з певними здібностями або інтересами. Наприклад, профільні класи або спеціалізовані школи.

Внутрішня диференціація – поділ дитячого колективу всередині одного класу. У такому випадку підгрупи бувають непостійними. Діти можуть переходити з однієї в іншу на основі чергового тестування перед уроком або

за іншими контрольними результатами. При плануванні та навчанні уроку слід практикувати найбільш доцільне використання цих загальноприйнятих підходів диференціації.

Під диференційованим навчанням у початковій школі розуміємо таку систему навчання, за використання якої кожен учень, опановуючи мінімальний обсяг загальноосвітньої підготовки, отримує можливість обирати ті напрямки освітньої діяльності, які найбільше відповідають його здібностям та уподобанням.

До методів і засобів диференційованого навчання можна віднести різнорівневе пояснення навчального матеріалу, використання педагогом індивідуальних карток із завданнями різної складності, парна і групова робота, самостійність учня щодо вибору способу виконання завдання, контролю, самоконтролю, проєктної діяльності.

Основні етапи диференційованого навчання:

1. Визначення рівня теоретичної підготовки. Перед тим як підготувати урок, учитель аналізує результати тестів з вивченого матеріалу. Педагог готує для учнів вправи різної складності залежно від здібностей і ступеня засвоєння теми.

2. Поділ на підгрупи. У кожній з них – учні одного класу, які відносно однакові за рівнем підготовки. Якщо у школярів виникли складнощі за результатами тестування, для їхньої команди завдання буде підібрано простіше, з повторенням тих моментів, де були труднощі. Для тих, хто схоплює матеріал швидко, можна підготувати більш складне завдання, щоб учні не нудьгували і могли рухатися далі.

3. Самостійна робота. Практична діяльність у групах проходить під контролем педагога. Він визначає той момент, коли в учнів виникають труднощі в інтерпретації засвоєного матеріалу, і тоді допомагає. Тут важливо не дати відповідь, як розв'язати це завдання, а ще раз проговорити алгоритм виконання, щоб школярі могли впоратися самостійно.

4. Обговорення підсумків. Коли група завершує виконання завдання, вчитель обговорює з ними результати, аналізує та допомагає зробити висновки. Команди справляються із завданням по-різному, тому кожному учню педагог приділяє увагу. Час на уроці проходить динамічно.

Фокус спостереження вчителя в певний проміжок часу спрямований на невелику групу, а не на весь клас. Кожен учасник підгрупи отримує можливість самостійно поставити запитання та отримати коментарі. При цьому школяр не боїться опинитися під пильною увагою, адже обговорення відбувається в команді. Школяр відчувається спокійніше і впевненіше, ніж за традиційної подачі матеріалу і виклику учня до дошки.

Приклади використання диференційованого підходу: відпрацювання пропусків. У сезон захворювань частина учнів пропускає заняття і відстає від програми. Надолужувати пропущене доведеться самостійно або на окремих консультаціях. Виходом може стати диференціація. Таких однокласників можна тимчасово об'єднати в невелику групу, щоб на уроці протягом 7-10 хвилин повторити з ними пропущений матеріал. Інші учні в цей час роблять додаткові завдання з пройденої теми.

Вивчення нового матеріалу. Хтось схоплює на льоту, а іншому потрібно виконати типові завдання 3-4 рази, щоб розібратися. Поки одна підгрупа, не поспішаючи, повторює матеріал, учні з іншої команди можуть отримати нетипову вправу або приклад підвищеної складності. Головне, що в підсумку всі приходять до результату – успішного засвоєння теми.

Диференційована домашня робота. Під час планування домашнього завдання вчитель може розробляти персональні завдання для різних груп. У деяких випадках – для кожної конкретної дитини. Це можливість для тих, хто не встигає, спокійно розібратися, а для тих, хто одразу все зрозумів, – проявити себе і рухатися далі.

На теперішній час диференційоване навчання набуває характеру гострої проблеми, що виникає через спрямованість освітньої системи на те, щоб

активно сприяти всебічному розвитку молодших школярів, засвоювати новий матеріал, прищеплювати уміння та компетентності, а також вимагає від педагога умінь творчо працювати.

Диференційоване навчання виступає як технологія, ключовим орієнтиром якої є формування такого освітнього середовища, у якому учні початкових класів проявляють власний потенціал, розвинути пізнавальні інтереси та здібності. Вивчення програмового матеріалу відбувається за рівнями, але педагог не дає змогу учням отримати знання, які не виконують умов обов'язкового стандарту, а навчання відбувається із залученням в освітньому процесі індивідуальних методів.

Проводячи диференційоване навчання, педагог втілює в життя принципи, спираючись на внутрішню або зовнішню диференціацію. У якості останньої розглядають початок впровадження в освітню систему окремих організацій або класів, де матеріал подається диференційовано, за спеціалізованою спрямованістю. Класи наповнюються учнями, які відповідають певним вимогам, а саме: здатність до навчання, виявлені задатки, наявність певних інтересів.

Зовнішня диференціація потребує особливих навчальних планів, які наповнені профільними дисциплінами, а також надає гарантію, що навантаження розподілиться на учня із врахуванням його здібностей, інтересів, прагнень. У загальноосвітній школі можливість диференціювати навчання зовнішніми методами реалізується як у класах, де поглиблено вивчаються конкретні предмети, так і у звичайних непрофільних [23].

При внутрішній диференціації педагог використовує різне навантаження, навчаючи дітей. У зазначеному випадку навчання диференціюється з повним урахуванням особливостей дитини, а також учитель надає можливість учневі засвоїти матеріал варіативно, розділивши за рівнями навчальні завдання та обравши види діяльності, які є найбільш

прийнятними для конкретного школяра. У цьому випадку педагог пропонує рівень підтримки учням диференційовано.

Реалізація в початковій освіті внутрішньої диференціації актуалізує для освітнього закладу культуру педагогічної діяльності вчителя, спрямовує вчителя на особливу підготовку до занять, передбачає особливі умови комплектації класу. Також актуальним стає зв'язок з батьківським колективом, змістовний та повноцінний, щоб навчання та відпочинок учнів були узгоджено організовані і в школі, і вдома. Впроваджуючи диференційований підхід, важливо зберегти дух партнерства, підтримати взаєморозуміння і доброзичливі стосунки, щоб суб'єкти освітнього процесу спілкувалися в індивідуальному стилі, не створюючи психологічного дискомфорту [11].

З початку ХХІ століття диференціація навчання перебуває на сучасному етапі розвитку, а основним є питання, наскільки важлива конкретна індивідуальна ознака, які технології зроблять навчання максимально ефективним. Практика показала, що необхідно враховувати відмінності учнів у рівнях їхньої здатності до навчання, показниках працездатності на уроці і вдома, мотивах навчання, різноманітних типах мислення.

Розробляючи технології, щоб індивідуалізувати та диференціювати навчання, слід провести ґрунтовний психологічний аналіз учнів. Таким чином, необхідно, щоб дані таких наук, як психологія, педагогіка і психофізіологія спільно використовувались для впровадження диференціації навчання. Сьогодні в освітньому процесі актуальною є диференціація залежно від:

- віку (школярі одного віку, різновікові групи);
- гендерної ознаки (класи, де навчаються тільки хлопчики чи дівчатка, а також класи змішаного складу);
- інтересів, зацікавлень учнів (наголос на гуманітарні, природничі дисципліни в межах групи, класу або школи);

- критеріїв становлення інтелекту (діти з вираженими задатками або обдарованістю, а також учні, які відстають у психічному розвитку);
- порогу досягнутого в навчанні рівня (матеріал засвоюється відмінно, добре, посередньо або незадовільно);
- залежно від особистісних і психологічних характеристик (тип розумових процесів, темперамент).

Жодна система навчання не обходиться без диференційованого підходу, тому що педагог таким чином розподіляє навчальний матеріал і завдання для учнів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ

2.1. Дидактичні умови диференційованого навчання української мови і читання

Згідно концепції індивідуалізації навчання виокремимо наступну гіпотезу: розвиток індивідуальності дитини, її здібностей відбувається завдяки використанню засобів індивідуалізації виконання навчальної програми і передбачає формування особистісних якостей: самостійності, працьовитості та творчості. Також вважаємо важливим використання різних форм: групової, парної, індивідуальної роботи для забезпечення активності освітнього процесу.

Незважаючи на те, що різні концепції мають свої особливості, всі науковці дотримуються думки видатного педагога ХХ століття В. Сухомлинського: «Всі діти талановиті по–своєму!», а найважливішим і найблагодійнішим гуманістичним завданням вчителя є – допомогти кожному учневі проявити наявні у нього здібності, включити їх у відповідну діяльність, вдосконалюватися в різних умовах освітнього процесу [35].

Диференціація – це форма організації навчальної діяльності школярів, за якої враховуються їхні нахили, інтереси, проявлені здібності. Теоретичні передумови спрямовані на вирішення проблеми, як побудувати диференційоване навчання на уроках, щоб воно було засобом формування навчальної мотивації учнів, активізації навчальної діяльності, спрямованої на розвиток здібностей молодших школярів. Для того щоб всі учні класу глибоко і міцно засвоїли новий матеріал, ми підходимо до них диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості кожного. Основне завдання диференційованого навчання – залучити до роботи кожного учня, допомогти «слабкому», розвивати здібності «сильних».

На основі всебічного теоретичного дослідження сутності диференціації навчання, аналізу проблеми диференціації самостійної роботи та висновку

трактування диференціації самостійної роботи, ми виокремили комплекс дидактичних умов впровадження диференційованих завдань:

1) здійснення діагностики навченості та здатності до навчання учнів як підстави для їх об'єднання в гомогенні мікрогрупи в умовах гетерогенного класного колективу;

2) перехід учнів у процесі навчання з однієї групи в іншу на основі врахування їх досягнень та динаміки розвитку;

3) використання індивідуальних завдань, побудованих за принципом руху учнів у своєму розвитку із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку на основі врахування рівня навченості та здатності до навчання кожної дитини;

4) розробка методичного забезпечення диференціації.

Зарубіжні дослідники вважають важливим для різних груп учнів наявність знання текстових функцій (заголовки, зміст, глосарій, заголовки, малюнки, діаграми тощо) для розуміння змісту тексту, це також важливо при виборі тексту для подальшого використання [41; 42]. Перегляд текстових особливостей допомагає школярам читати, обговорювати, робити прогнози і краще розуміти текст.

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на позитивний досвід даних дослідників при організації роботи з текстами в різномірних групах. Святченко О.М. вказує, що «самостійність, самонавчання і читацька грамотність — взаємопов'язані явища, що призводять до розвитку соціально-особистісних якостей дитини» [33]. Самостійність школярів проявляється в процесі пошуково-дослідницької діяльності. Як зазначають Саєнко Ю. О., Петриняк А.С., «освітній потенціал дослідницької діяльності учнів забезпечується її конкретним змістом і формами організації» [32, 65].

У нашому дослідженні важливо розкрити поняття «пошуково-дослідницька діяльність». Науковці зазначають, що поняття «діяльність у сукупності з поняттям «дослідницька» відображає спрямованість цієї

діяльності на «вивчення об'єкта або явища з певною метою, але з початково невідомим результатом». На «вивчення об'єкта або явища з певною метою, але з початково невідомим результатом».

Ми вважаємо за доцільне для доповнення поняття «дослідницька діяльність» використовувати лексему «пошукова», оскільки ключовим моментом «пошуково–дослідницької діяльності» є пошук відповіді на проблемне питання або пошук вирішення проблемного завдання в процесі дослідження з дотриманням усіх канонів його проведення. Таким чином, пошукова діяльність переходить у дослідницьку. Отже, пошуково–дослідницька діяльність — це діяльність, спрямована на розширення життєвих горизонтів через самостійний пошук нових знань у процесі дослідження.

Перша дидактична умова диференціації. Ми вважаємо, що при диференціації самостійної роботи необхідно враховувати тільки ті властивості молодших школярів, які відіграють визначальну роль в організації їх самостійної роботи. Тому ми виходили:

- 1) з навчальних і розвивальних цілей навчання;
- 2) з властивостей особистості, що впливають на якість засвоєння навчального матеріалу;
- 3) з індивідуальних особливостей учнів, варіативність яких у межах одного віку досить значна, але, водночас, притаманні всім учням.

У ході емпіричного дослідження ми дійшли висновку, що до таких властивостей належать:

- 1) рівень розумового розвитку,
- 2) типовий обсяг їхніх навчальних умінь;
- 3) характер і кількість пізнавальних інтересів.

Другою дидактичною умовою диференціації самостійної роботи молодших школярів є переміщення учня з однієї групи в іншу на основі врахування досягнень і динаміки розвитку. Ми переводили учнів з однієї

групи в іншу, враховуючи одночасно рівень навченості та здатності до навчання кожної конкретної дитини на даний момент навчання. Підставою для переведення в першу чергу стали результати спостережень вчителя за учнями. Поряд з цим використовувалися також дані «Карти самодіагностики» і таблиці «Оціни свої знання», які заповнювали самі учні.

Для розвитку у молодших школярів рефлексивних умінь, а також для своєчасного переведення їх з однієї групи в іншу ми використовували в ході експериментальної роботи наступні засоби:

1) фіксацію знання про незнання;

2) тестування, що дозволяє побачити якісну спрямованість рефлексивної діяльності учнів, тобто виявити обсяг сформованих у них на даний момент умінь, навичок;

3) формування в учнів уміння відповідати на запитання: «Що ти робив? Навіщо? Чи отримав ти запланований результат? Як ти йшов до мети?»;

4) заохочення навчальних дій учнів, в яких вони проявляються як особистість, що рефлексує;

5) метод недописаного речення, що передбачає продовження фрази із заданим початком. Наприклад: «Я радію, бо.», «Я думаю, що.», «Я впевнений, що.»;

6) заповнення таблиці «Оціни свої знання».

Третьою дидактичною умовою диференціації самостійної роботи молодших школярів стало використання індивідуальних завдань, побудованих за принципом руху із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку, що враховують рівень навченості та здатності до навчання конкретної дитини.

У своєму дослідженні ми спиралися на теорію розвивального навчання, що передбачає:

1) розвиток особистості повинен йти від досягнутого рівня, тому навчання може бути розвивальним лише в тому випадку, якщо воно буде адаптоване до рівня розвитку окремого учня;

2) діагностику індивідуальних особливостей молодших школярів ми розглядали як передумову диференціації навчання;

3) диференціація навчання потрібна не тільки як певний момент для розвитку учня, необхідно її застосовувати протягом усього періоду навчання;

4) індивідуалізуюча функція підручника реалізується через навчальні завдання. Звідси впливає потреба в засобах диференціації навчання, що враховують індивідуальні особливості молодших школярів. Запропоновані нами завдання були диференційованими і спрямованими на активізацію процесів розвитку пам'яті, логічного мислення, творчої діяльності. Застосування принципу навчання «на високому рівні складності» дозволило варіювати рівень складності завдання на його верхні межі при орієнтації на зону найближчого розвитку;

5) при диференціації навчання необхідно використовувати завдання, які відповідають рівню розвитку і можливостям дітей, тому кожен учень отримував таке завдання, з яким він міг впоратися в даний момент, доклавши для цього помірних зусиль.

2.2. Комплекс диференційованих завдань до уроків української мови і читання

Добір завдань для учнів 2–4 класів має ґрунтуватися на системі науково обґрунтованих критеріїв, що забезпечують як ефективність, так і доступність навчання. Науковці визначають такі критерії добору диференційованих завдань для учнів 2–4 класів є такі:

1. Відповідність меті та змісту навчання. Завдання повинні забезпечувати досягнення освітніх результатів, визначених Державним

стандартом початкової освіти, та сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей.

2. Врахування рівня навчальних можливостей учнів. Диференціація передбачає створення завдань різного рівня складності:

- репродуктивного (відтворення вивченого матеріалу);
- конструктивного (застосування знань у знайомій ситуації);
- творчого (пошук нового способу дії).

3. Психолого-педагогічна доцільність. Завдання повинні відповідати віковим особливостям мислення, емоційного стану та розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку.

4. Мотиваційна привабливість. Важливо, щоб завдання викликали інтерес, позитивні емоції, бажання працювати. Для цього доцільно використовувати ігрові, проблемні, дослідницькі форми, елементи змагання.

5. Варіативність форм і способів виконання. Учням необхідно надати можливість вибору — наприклад, виконати завдання письмово або усно, індивідуально чи в парі, за малюнком або за текстом.

6. Послідовність і доступність. Завдання повинні мати логічну послідовність, поступове ускладнення й бути зрозумілими для виконання без надмірного педагогічного втручання.

7. Інтегративність змісту. Ефективними є завдання, які поєднують різні освітні галузі (мовну, літературну, природничу, мистецьку), що сприяє формуванню цілісного світогляду дитини.

8. Можливість самоконтролю та самооцінювання. Учень повинен мати змогу перевірити правильність власного виконання, усвідомити успіхи чи труднощі [9; 11; 13; 28].

У нашому дослідженні ми керувались наступними критеріями:

1. Когнітивний критерій (відповідність рівню пізнавального розвитку): завдання повинні відповідати віковим можливостям мислення молодших школярів: для 2 класу — завдання на наслідування, відтворення,

вибір правильної відповіді; для 3 класу — завдання на узагальнення, порівняння, пояснення; для 4 класу — завдання на самостійне створення, аналіз, оцінювання.

Наприклад:

- 2 клас: добери заголовки до тексту;
- 3 клас: знайди у тексті опис і поясни його роль;
- 4 клас: створи власний міні-твір за аналогією.

2. Мовленнєвий критерій (відповідність рівню сформованості мовленнєвих умінь) – завдання добираються з урахуванням того, наскільки учень володіє зв'язним мовленням, словником, граматичною правильністю, нормами літературної мови. Пропонуємо репродуктивні завдання — відтворення зразка; частково-пошукові — доповнення, перебудова, добір мовних засобів; творчі — створення власних текстів, висловлювань, діалогів.

3. Мотиваційний критерій (відповідність навчальним інтересам і потребам учнів) – завдання мають бути цікавими, емоційно насиченими, пов'язаними з життєвим досвідом дітей. Рекомендовано використовувати: ігрові елементи («словесні ігри», «лінгвістичні квести»); ситуативні вправи (спілкування в уявних життєвих ситуаціях); завдання творчого характеру (створи діалог, склади казку, придумай лист героя).

4. Дидактичний критерій (відповідність програмним вимогам і меті уроку) – диференційовані завдання мають бути співвіднесені із змістом навчальної теми та спрямовані на досягнення конкретної освітньої мети.

5. Емоційно-ціннісний критерій (урахування особистісного ставлення до мовлення) – завдання формують позитивне ставлення до української мови, розвивають естетичне сприймання слова, прагнення висловлювати власні думки. Доцільно використовувати матеріал, який викликає емоційну реакцію: уривки з казок, віршів, народні прислів'я, гуморески тощо.

Застосовуючи технологію диференційованого навчання, ми виробили систему роботи на уроках читання та української мови. В основі системи роботи з використання диференційованого підходу в навчанні – концепція диференціації навчання за рівнями. За технологією головним для вчителя є навчання кожного учня на рівні його можливостей і здібностей та пристосування (адаптація) навчання до особливостей різних груп учнів.

Розробка індивідуально-диференційованої системи на уроках читання вимагала вивчення лінгвістичних, психофізіологічних особливостей формування навичок читання з метою здійснення особистісно-диференційованого підходу до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей.

Читацька діяльність людини залежить від уваги, мислення, пам'яті, які виступають в якості психологічних механізмів формування навичок читання.

Індивідуально-диференційована система навчання читання – це взаємопов'язана система, що має свій зміст (різномірні вправи за ступенем складності прочитаного матеріалу, за характером розумової діяльності, за цільовою установкою); форму організації (поєднання внутрішньої та зовнішньої диференціації); методи читання (метод моделювання, метод позиційного читання, аналітико-синтетичний метод та ін.).

Індивідуально-диференційована система навчання читання має ряд ознак:

- цілісності: врахування внутрішньої та зовнішньої диференціації при індивідуалізації навчання читання;
- універсальності: дана система може бути реалізована в умовах будь-якого складу класу, різних типів шкіл;
- гнучкості, варіативності при формуванні груп, розробки індивідуальних програм з читання;

- динамічності, яка дозволяє здійснювати перехід учнів з однієї групи в іншу залежно від рівня сформованості навички читання (швидкості читання, правильності, виразності, розуміння прочитаного);
- продуктивності, яка сприяє якнайшвидшому досягненню кінцевого результату навчання – формуванню навички читання [12].

Для організації індивідуально-диференційованого навчання необхідні:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного рівня читання (спосіб, швидкість, правильність, автоматизованість, розуміння прочитаного) у дітей;
- диференціація груп учнів за ступенем сформованості навички читання до початку навчання («навченість» – знання/незнання букв, складове читання, читання цілими словами, розуміння/нерозуміння прочитаного тощо) і психологічного рівня («навчальність» – формування навичок читання залежно від особливостей розвитку пам'яті, уваги, мислення);
- модульна структурованість різнорівневих завдань з читання різного рівня
- складності, які орієнтовані на різний вихідний рівень читання, при якій кожен модуль включає в себе цільову програму дій учнів з читання та методичне керівництво з боку вчителя.

Модульний структурований зміст навчання читання – це низка послідовних взаємопов'язаних модулів, що відповідають конкретному навчальному завданню з формування навичок читання для слабкої – середньої – сильної груп дітей. Зміст модулів відповідає періодам навчання (підготовчий, основний, післябукварний), виконанню навчального завдання, характеру розумової діяльності.

Диференціація різнорівневих вправ з читання проводиться з урахуванням:

- цілей кожного періоду;

- навчальних одиниць читання (три-, чотири-, п'ятизвукова модель з твердими і м'якими приголосними);
- характеру розумової діяльності (репродуктивні, пошукові, творчі);
- рівня розвитку психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення);
- обсягу навчального матеріалу [17, 128].

При реалізації такої системи використовується раціональне поєднання форм (індивідуальна, парна, колективна, групова та ін.) і методів навчання читанню (позиційне читання, метод інтонування звуків, метод складового читання та ін.).

Коли мова йде про форми навчання, то мається на увазі та чи інша організація навчальної діяльності учнів. З розвитком школи, змінами завдань і змісту навчання змінюються і форми організації навчання. Індивідуально-диференційована система навчання читанню передбачає використання різних форм навчальної діяльності учня:

1. Парна. Робота учня з вчителем (або однолітком). Наприклад, читання учнем вчителю індивідуальної картки.
2. Групова: кожна диференційована група виконує своє самостійне завдання з подальшим контролем результатів. Наприклад, слабка група учнів читає таблицю слів, середня група читає речення з даних слів, сильна група читає зв'язний текст з цими реченнями.
3. Колективна. Це найскладніша форма організації діяльності учнів. Вона можлива на останніх етапах навчання читання, коли в класі буде дві диференційовані групи; і учні зможуть контролювати читання один одного.
4. Індивідуально-відокремлена, або самостійна робота учнів.

Читання певних текстів за обсягом і змістом залежно від рівня сформованості навички читання.

Використання і раціональне поєднання різноманітних форм різнорівневого навчання читання підвищує ефективність навчання читання за індивідуально-диференційованою системою.

Для індивідуально-диференційованого навчання в букварний період використовуються вправи на формування правильності читання, вправи для розвитку швидкості, свідомості та виразності читання. Вправи використовуються в колективній, груповій та індивідуальній роботі. Підбірка вправ і своєчасне їх використання позитивно впливає на ефективне формування навичок читання учнів.

У післябукварний період диференціація завдань повинна здійснюватися за характером мисленнєвої діяльності та за обсягом навчального матеріалу. У цей період проводиться робота з удосконалення навичок читання, відпрацьовуються всі види читання.

Наприклад, завдання репродуктивного характеру для слабкої групи пропонуються такого типу: знайди і прочитай питальне речення; для середньої групи: прочитай виразно пряму мову; для сильної групи – прочитай абзац і передай зміст своїми словами.

Завдання пошукового характеру для слабкої групи: знайди і прочитай речення, в якому міститься основна думка; для учнів середньої групи – знайди і прочитай вигадану інформацію; для учнів сильної групи – знайди і прочитай уривок, в якому автор висловлює своє ставлення до героя.

Вправи творчого характеру: наприклад, для слабкої групи – підготуй переказ на основі готового плану; для учнів середньої групи – підготуй переказ на основі власного плану; для учнів сильної групи – склади кросворд до даного твору тощо.

Залежно від рівня навичок читання учнів різнорівневі завдання диференціюються за обсягом прочитаного матеріалу. Наприклад, якщо учням слабкої групи давати завдання прочитати першу частину твору, то учням середньої групи прочитати текст і підготуватися до виразного читання вподобаного уривка. Учні з високим рівнем навичок читання готують виразне читання всього тексту і т. ін. Додатковий матеріал повинен сприяти

отриманню учнями знань в певній системі і одночасно дозволяти відпрацьовувати окремі сторони навичок читання.

Відмінність завдань полягає в різному обсязі та складності текстів для читання для диференційованих груп і неоднакових видах діяльності за одним і тим же текстом. Поряд з додатковим матеріалом з відпрацювання правильного і виразного читання, необхідно використовувати завдання на розвиток мислення, пам'яті, уваги як основних психічних процесів, що впливають на навчання. Вирішення логічних задач у цікавій, ігровій формі; використання словесних ігор, загадок на кмітливість служать ефективним засобом для розвитку учнів.

Методична сторона застосування диференційованих завдань для навчання читанню більше пов'язана з дозуванням матеріалів, їх змістом і ступенем доступності для окремих груп учнів, встановлених на перших порах навчання читанню на основі даних, отриманих при перевірці рівня підготовленості дітей. Необхідно визначити характер матеріалів, розрахованих на їх вивчення за допомогою залучення додаткових завдань для кожної групи учнів; підібрати відповідні прийоми роботи з ними, визначити тексти і завдання в розвитку техніки читання, розвитку мислення і мовлення учнів.

Не менш важливо, з методичної точки зору, продумати спадкоємність завдань для різних груп учнів, як у формулюваннях, так і в їх орієнтованості на розуміння учнями змісту окремих текстів, а також з точки зору тих розумових операцій, які повинні виконувати учні в процесі аналізу прочитаного. Все це дозволить навчати молодших школярів відповідно до рівня розвитку їх навчальних можливостей. Тільки та робота виконується дитиною свідомо і з великим інтересом, яка є для неї доступною, і приносить щось нове як щодо набуття нових знань, так і щодо розвитку розумових операцій.

Завдання для учнів у групах у період навчання грамоти відрізняються складністю словника, його обсягом, цільовими установками їх використання, часткою самостійності при їх виконанні. Принцип поступового наростання труднощів у завданнях поєднується з принципами складності та доступності щодо розвитку вмінь і навичок учнів.

2 клас I рівень (базовий, репродуктивний)

1. Прочитай речення. Визнач, про кого або про що в них говориться.

Сонце світить.

Пташки співають.

Квіти розквітають.

2. Добери до поданих слів споріднені слова:

ліс — ..., вода — ..., день — ...

3. З'єднай початок і кінець речення:

На лузі ростуть ... () зелена трава () квіти.

II рівень (пошуково-виконавчий).

1. Прочитай текст. Добери до нього заголовки.

2. Доповни речення словами, щоб утворився зв'язний текст.

3. Добери слова, що відповідають настрою картини (показано ілюстрацію).

III рівень (творчий)

1. Склади 3–4 речення за малюнком «Весна у парку».

2. Придумай коротенький діалог між двома тваринами.

3. Склади усну розповідь «Мій найкращий день у школі».

3 клас I рівень (репродуктивний)

1. Роз'єднай подані речення, щоб вони стали зв'язним текстом.

2. Знайди і виправ помилки у реченнях.

3. Добери заголовок до тексту.

II рівень (частково-пошуковий)

1. Склади усну розповідь за поданим початком: «Одного ранку я прокинувся і побачив...»

2. Добери прислів'я, яке підходить до змісту тексту.
3. Розташуй речення у правильній послідовності, щоб утворився текст.

III рівень (творчий)

1. Напиши короткий лист другу про свої літні канікули.
2. Склади власну казку про тварину.
3. Підготуй усний опис улюбленої іграшки для виступу перед класом.

4 клас I рівень (репродуктивний)

1. Віднови текст, вставивши пропущені слова.
2. З'єднай речення так, щоб утворився логічний текст.
3. Визнач тему й головну думку прочитаного уривка.

II рівень (пошуковий)

1. Знайди у тексті слова, що допомагають описати настрій героя.
2. Добери прикметники до поданих іменників і склади з ними речення.
3. Продовж розповідь за поданим початком: «У нашому місті сталося диво...»

III рівень (творчий)

1. Напиши твір-мініатюру «Моя родина — моя гордість».
2. Створи власний текст-роздум на тему «Чому треба берегти природу?».
3. Проведи інтерв'ю з однокласником про його улюблену книгу (усно або письмово).

Вправи на зорово-слухове сприйняття, виховання уваги до зорового образу слова, правильну вимову.

I група. Прочитайте слова правильно, складіть з ними словосполучення або невеликі речення.

ПрИпУстїмО, прИслУхАйтЕсЯ, гЕнІАльнИй, пЕрвІсна, зОстАвАлИсь.

II група. Прочитайте слова з тексту, переставляючи склади. Знайдіть і прочитайте речення з ними.

Пустїмонри, віснапер, ставазолисьь.

Шгрупа. Прочитайте слона. Підкресліть ті з них, які зустрічаються в тексті.

Припустімо — запустімо, прислухайтеся — придивіться, геніальний — надзвичайний, древня — первісна, залишались — зоставались.

Учитель може групувати учнів за рівнем мовленнєвої підготовки або пропонувати вибір завдань за принципом «від легшого до складнішого». Варто створювати ситуації мовленнєвої взаємодії (робота в парах, міні-групах). Для учнів із нижчим рівнем розвитку мовлення застосовуються завдання з опорою (схеми, малюнки, алгоритми). Для більш підготовлених — відкриті творчі завдання, що потребують самостійного висловлювання.

Обираючи ті чи інші диференційовані завдання, що різняться за рівнем творчості, за обсягом, за рівнем труднощів, можна організувати навчальний процес так, щоб учні могли самостійно обрати завдання, ті, які вони можуть виконати без допомоги вчителя. За систематичного використання в педагогічному процесі диференційоване навчання налаштовує дітей розвиватися, досягати кращих результатів у навчанні.

Таким чином, диференційоване навчання забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам Нової української школи. Воно дозволяє враховувати рівень підготовленості, темп роботи, пізнавальні інтереси та здібності кожного учня, створюючи умови для розвитку особистісного потенціалу.

Особливу роль при цьому відіграє педагогічна майстерність учителя, який має не лише правильно добирати навчальний матеріал, а й уміло мотивувати учнів до виконання завдань різного рівня складності, спрямовувати їхню діяльність на самостійний пошук, аналіз і творче застосування знань.

Ефективність диференційованого підходу залежить від чіткого визначення мети кожного уроку, продуманого добору завдань, варіювання форм і методів роботи (індивідуальної, парної, групової), а також від

створення позитивного психологічного клімату в класі, що підтримує віру дитини у власні сили. У результаті систематичного використання диференційованих завдань у навчальному процесі молодші школярі вчатья усвідомлено планувати свою діяльність, адекватно оцінювати результати власної роботи, проявляють інтерес до навчання, прагнуть до самовдосконалення та творчого самовираження.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ

3.1. Етапи та методика педагогічного експерименту

Експеримент проводився упродовж 2024–25 навчального року на базі початкової школи «Джерельце» Львівської міської ради.

У дослідженні взяли участь 30 учнів 2–4 класів, серед яких було сформовано: експериментальну групу — навчання з використанням системи диференційованих завдань; контрольну групу — навчання за традиційною методикою.

Упродовж експерименту здійснювався порівняльний аналіз результатів мовленнєвого розвитку учнів обох груп.

У процесі роботи вчитель застосовував систему диференційованих завдань, розроблену відповідно до критеріїв, з урахуванням таких принципів: доступності; поступового ускладнення; особистісної орієнтації; активної мовленнєвої діяльності; зв'язку з реальними ситуаціями спілкування.

Робота проводилася за основними напрямками мовленнєвого розвитку:

- формування умінь зв'язного мовлення (усного й писемного);
- розвиток словникового запасу та граматичної правильності мовлення;
- удосконалення комунікативних навичок через діалогічні та монологічні висловлювання;

- стимулювання творчої мовленнєвої діяльності.

Наприклад, до теми «Прикметник» (урок української мови)

I рівень: добери прикметник до слова (ліс — ..., небо — ...).

II рівень: утвори речення з двома прикметниками.

III рівень: склади опис предмета, використовуючи прикметники.

До теми «Казкові герої» (урок читання)

I рівень: відгадай героя за описом.

II рівень: склади діалог між героями.

III рівень: придумай продовження казки.

Завдання виконувалися в індивідуальній, парній і груповій формах, що створювало умови для мовленнєвої взаємодії та розвитку комунікативної компетентності.

На підставі змісту компонентів навчальної діяльності було обрано такі критерії – когнітивний та діяльнісний. Когнітивний критерій знань про іменник молодшими школярами включає в себе знання про іменник як частину мови, а також визначення ролі іменника в реченні. Уявлення та поняття про іменник включають знання про власні та загальні назви, назви істот і неістот та їхньої ролі в реченні, знання особливостей відмінювання іменників за числами та відмінками, належність до того чи іншого роду. При цьому важливим стає розширення знань про частину мови іменник, розкриття поставлених цілей і завдань на уроці та вживання нових знань для досягнення високих результатів. Таким чином, когнітивний критерій містить у собі уявлення про ознаки та роль іменника в реченні, вміння встановлювати зв'язок між словами.

Діяльнісний критерій, який актуалізує практичну активність на уроках української мови під час вивчення іменника, дає змогу перевірити знання та вміння учнів визначати значення іменника як частини мови, його роль у реченні, вміти визначати рід, число та відмінок іменників. Зміст діяльності забезпечуватиметься досвідом здійснення способів педагогічної взаємодії. Досвід здійснення способів діяльності передбачає включення в освітній процес різноманітних завдань і вправ теоретичного та практичного характеру. Таким чином, діяльнісний критерій характеризується рівнем сформованості знань про іменник і вміння створювати тексти з урахуванням точності, правильності, багатства та иразності писемного мовлення.

Наведені критерії навчальної діяльності слугують основою для визначення рівня знань про іменник у 3-му класі. Кожен із показників застосовується не окремо, а у взаємозв'язку. Проте на певних етапах роботи за темою «Іменник як частина мови» приділяється значна увага одному з

показників. У контексті дослідження під рівнем розуміється рівень знань про іменник (високий, достатній, середній та низький).

Для перевірки сформованості когнітивного критерію за всіма показниками застосовувався комплекс навчальних завдань. Використання цих завдань дало змогу визначити рівень обсягу знань про іменник. Когнітивний критерій виявлення знань про іменник у молодших школярів полягав у проведенні тестової роботи. Її метою є: виявлення рівня знань молодших школярів щодо засвоєння раніше отриманих знань за темою «Іменник».

За результатами проведення діагностики результатів сформованості когнітивного критерію бачимо, що у більшості учнів, а саме 69,6 % експериментального класу та 58,3 % контрольного класу, частково сформовано ступінь когнітивного критерію, у 17,4 % учнів у експериментальному класі та 20,8 % у контрольному класі – достатній рівень сформованості знань в учнів, високий рівень сформованості знань про іменник у 13 % в експериментальному класі та 16,7 % у контрольному.

Результати початкового дослідження підтверджують, що такі низькі результати в навчальному процесі націлюють на застосування диференційованого навчання. Оскільки деякі учні засвоюють навчальний матеріал після тренувальних вправ, різних завдань за рівнем складності, а деяким учням складно визначати іменник, і вони не розуміють, яку роль виконує ця частина мови в реченні.

Для перевірки сформованості діяльнісного критерію учням 3-їх класів було запропоновано завдання для закріплення знань про іменник. Під час виконання цих завдань у учнів визначалася сформованість знань про цю частину мови. Метою першого завдання була перевірка вміння уживати іменники в іншому числі: Запишіть речення, вживаючи в них іменники в іншому числі. Виділіть у словах закінчення.

За результатами проведення діагностики ступеня сформованості діяльнісного критерію з'ясували, що у більшості учнів, а саме 69,6 % експериментального класу та 54,1 % контрольного класу, частково сформовано ступінь діяльнісного критерію, у 13 % учнів в експериментальному класі та 20,8 % у контрольному класі – достатній критерій сформованості умінь, на високому рівні сформованості діяльнісного критерію 8,7 % учнів в експериментальному класі та 16,7 % учнів в контрольному класі, на високому - 8,7 % учнів в експериментальному класі та 16,7 % учнів у контрольному класі.

Отримані результати свідчать про те, що в третьому класі більша частина учнів має середній рівень сформованості діяльнісного критерію, це пов'язано з тим, що учні недостатньою мірою засвоїли той чи інший навчальний матеріал.

Школярі виконали завдання, але припустилися грубих помилок у виконанні завдань, тому отримали такий результат. Що стосується низького рівня, то ці учні не змогли виконати правильно всі завдання, оскільки мають погану успішність з української мови, це пов'язано з індивідуальними особливостями учнів, з їхніми розумовими можливостями та інтересами.

За результатами дослідження у двох класах видно, що учні мають однаковий рівень знань за темою «Іменник». Це пов'язано з тим, що учні третіх класів отримують знання за одним навчальним планом, незважаючи на те, що навчаються в різних школах і достатньою мірою за своїми індивідуальними особливостями засвоюють навчальний матеріал. Навчальна програма розрахована на середній рівень учнів, тому не всі учні можуть мати високий рівень знань. У загальноосвітній школі навчаються різні діти, з різним рівнем розумових здібностей, є ті, хто навчається, швидко засвоює навчальний матеріал, і є ті, хто навчається, кому важко засвоїти матеріал, для них потрібне особливе навчання і більше часу для пояснення навчального матеріалу. Тому, для того щоб учні могли всі в достатній мірі здобути

знання, уміння та навички, необхідно використовувати диференційоване навчання на уроках, що дасть змогу враховувати індивідуальні особливості школярів, їхні нахили та інтереси.

На підставі проведених досліджень і отриманих результатів на констатуючому етапі 2 клас у кількості 29 осіб був поділений на 3 групи за трьома рівнями:

I група – високий рівень: учні з високим рівнем мотивації та пізнавальної активності, усною та письмовою мовою, а також рівнем володіння українською мовою.

II група – середній рівень: учні, які мають труднощі у вивченні мови, із середнім рівнем розвитку мотивації, пізнавальної активності, письмової та усної мови.

III група – низький рівень: учні з порушеннями у розвитку усного та письмового мовлення, з низьким рівнем мотивації та пізнавальної активності.

Для I групи передбачаються завдання високого рівня (продуктивні завдання), тобто такі завдання, які відрізняються від стандартних. Учні застосовують знання в змінній або в новій, незнайомій ситуації, здійснюють більш складні розумові дії (наприклад, пошукові, перетворювальні), створюють новий продукт. У процесі роботи над продуктивними завданнями школярі набувають досвіду творчої діяльності.

Для II групи передбачаються завдання підвищеного рівня. Учні відтворюють знання і застосовують їх у звичній ситуації самостійно, іноді працюють за опорними схемами, виконують тренувальні вправи.

Для III групи передбачаються завдання базового рівня. Учні відтворюють знання за опорними схемами, готовими правилами та алгоритмами.

При диференційованому процесі навчання дітям надається можливість переходити з однієї групи в іншу. Перехід обумовлений зміною в рівні розвитку пізнавальних процесів учня, темпом виконання завдань, швидкістю

заповнення прогалин і підвищенням навчальної спрямованості, що виражається посиленням пізнавального інтересу до отримання предметних знань з української мови. При цьому кожен учень сам оцінює власну діяльність, вчитель лише направляє, підтримує. На картках із завданнями також можуть використовуватися: – зразки виконання завдання; – алгоритм, опорні схеми, ілюстрації; – навідні запитання; – початок виконання завдання або частково виконане.

Наприклад, для I групи з теми «Правопис ненаголошених голосних у коренях слів», можна запропонувати дітям такі види завдань.

Завдання 1. Доберіть до цих слів для перевірки однокореневі. Виклад ускладнюється тим, що в ньому присутні слова-пастки (словникові слова):

Зн...сти, б...нзин, б...тон, д...када, д...легат, д...мократія, кол...ктив, дал...чина, б...региня.

Завдання 2. Знайдіть слова, які відповідають відомому нам правилу. Перевірні слова запишіть через тире. Назвіть зайві слова.

Небесний (небо), село (села), земля (землі), криве (криво), широкий (широко), далеч (далекий), велич, бо великий; непримиренний, бо мир; шести, бо шéстеро. дерев'яний, бо дерева...

Завдання 3. Утворіть із зазначеним суфіксом: – ок – очк – к

Для другої групи передбачено завдання поглибленого рівня. Учні самостійно відтворюють знання та застосовують їх у знайомій ситуації. Наприклад, на тему «Правопис префіксів і прийменників» можна запропонувати дітям наступні завдання. Випишіть із тексту подібні префікси та прийменники. Згадайте, як їх відрізняють.

Росла на галявині яблуня з одним запашиним яблуком.

По доріжці стрибнув зайчик, щоб зірвати це яблучко.

Злетіла з берізки по заячій стежці бігла сорока.

Бігла лисиця за яблунею, сиділа, чекала, коли яблуко впаде.

Білка теж стрибнула до дерева.

Всі біжать, скачуть, прилітають, а яблука нема. Його причепили.

Їжачок зібрав свої голки і поспішив стежкою до свого дому.

Для третьої групи подано завдання базового рівня. Учні відтворюють знання за опорними схемами, готовими правилами та алгоритмами. Наприклад, на тему перевірки правопису слабких позицій голосних звуків можна запропонувати дітям наступні завдання.

Запишіть пару слів і поставте на них наголос. Визначте, яке слово в

Кожну пару потрібно перевірити, а яка для нього – випробування.

Підкресліть орфограми. Зразок: ліси - ліс. Сади - город, моря - море, кулі - куля, ряди - ряд, мечі - меч, свічка -свічки, сосна – сосни, зима – зими.

Пояснення нового матеріалу будується для всіх однаково, тобто для всіх дали можливість навчатися в однакових умовах, але матеріал закінчується зразковою відповіддю з використанням опорних схеми, таблиці, графічні зображення, наочні, дидактичні матеріали у великій кількості.

3.2. Аналіз результатів експериментального навчання

Учні мали можливість обирати завдання з урахуванням власних інтересів і нахилів, що сприяє:

- розвитку внутрішньої мотивації до навчання;
- формуванню самостійності та відповідальності за власні результати;
- активізації пізнавальної діяльності на уроці.

Варіативність завдань також дозволила вчителю початкових класів адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб класу, одночасно підтримуючи всіх учнів на оптимальному для них рівні.

Виконання диференційованих завдань виявило, що ефективність розробленої методики збільшилась за умови використання таких форм роботи:

- індивідуальна – завдання виконуються самостійно, з можливістю обирати складність;

- парна – учні обговорюють варіанти виконання, допомагають один одному, формують комунікативні навички;
- групова – спільне вирішення завдань, створення текстів, діалогів або презентацій, що розвиває творчість та взаємоповагу.

Такий підхід формує класну взаємодію, допомагає школярам навчатися один в одного та відчувати успіх у співпраці.

Для оцінювання результатів ми використовували різноманітні форми: усні відповіді та виступи; письмові вправи і міні-твори; мовні ігри та практичні завдання; самооцінювання і взаємне оцінювання у парах чи групах.

Надзвичайно важливим було створювати емоційно сприятливе освітнє середовище, атмосферу підтримки та схвалення:

- заохочувати навіть часткові успіхи;
- стимулювати ініціативу та активність;
- формувати впевненість учнів у власних силах.

Позитивний психологічний клімат сприяє розкриттю творчого потенціалу та формуванню стійкої мотивації до навчання. Регулярний контроль та можливість самооцінки допомагають учням усвідомлювати власні досягнення, визначати зони для покращення та формувати внутрішню мотивацію до навчання.

Порівняльний аналіз результатів до та після експерименту показав істотні позитивні зрушення в мовленнєвому розвитку і читацькій діяльності учнів експериментальної групи, що підтверджує ефективність запропонованої методики. В експериментальній групі частка учнів із високим рівнем зросла з 6 % до 38 %; кількість школярів із достатнім рівнем підвищилась із 24 % до 44 %; зменшилась кількість дітей із низьким рівнем (з 22 % до 2 %).

У контрольній групі приріст учнів із високим і достатнім рівнями був незначним, що свідчить про стійку динаміку лише за умови використання диференційованих завдань.

Порівняльні результати

Рівень сформованості мовленнєвої практики	Експериментальна група (до експерименту)	Експериментальна група (після експерименту)	Контрольна група (після експерименту)
Високий	6 %	38 %	14 %
Достатній	24 %	44 %	32 %
Середній	48 %	16 %	42 %
Низький	22	2 %	12

У процесі аналізу якісних показників розвитку мовлення і навичок читання виявлено, що учні експериментальних класів: стали активнішими у висловлюваннях, упевнено беруть участь у діалогах; виявляють ініціативу у творчих завданнях (створення казок, описів, розповідей); у їхніх висловлюваннях спостерігається більша граматична правильність, логічність і послідовність думок; зросла мотивація до вивчення української мови та читання, бажання використовувати мову в реальних ситуаціях спілкування.

Натомість у контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими і стосувалися переважно засвоєння програмового матеріалу без істотного зростання мовленнєвої самостійності.

Впровадження диференційованих завдань забезпечило індивідуалізацію навчання та створило умови для активної мовленнєвої діяльності учнів. Експериментально доведено, що використання таких завдань сприяє розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної компетентності, пізнавальної активності молодших школярів. Отримані результати підтверджують

ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження в практику початкової освіти. Диференційований підхід стимулює творчість, самовираження й позитивне ставлення до навчання, що є важливою умовою формування повноцінної мовленнєвої особистості.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність використання диференційованих завдань як засобу реалізації індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Проаналізовано стан наукової проблеми, що засвідчив актуальність диференціації навчання в умовах Нової української школи. Визначено, що диференційовані завдання є одним із найбільш результативних інструментів індивідуалізації, оскільки дають можливість враховувати навчальні можливості, рівень сформованості мовленнєвих умінь, темп роботи та особистісні потреби молодших школярів.

Уточнено сутність ключових понять: «диференціація навчання», «індивідуальний підхід», «диференційовані завдання». Визначено критерії та показники результативності, а також класифікацію диференційованих завдань за рівнем складності, характером діяльності та навчальною метою.

Розроблено та методично обґрунтовано систему диференційованих завдань з української мови та читання, побудовану з урахуванням вікових та пізнавальних особливостей учнів початкової школи. У структурі системи виокремлено завдання репродуктивного, конструктивного й творчого рівнів, а також варіативні форми організації навчання (індивідуальну, групову, парну).

Експериментально підтверджено, що застосування диференційованих завдань забезпечує суттєве підвищення рівня сформованості мовленнєвих, читацьких і комунікативних умінь школярів. Учні експериментальної групи продемонстрували стабільну позитивну динаміку за всіма критеріями: мовним, комунікативним, творчим і мотиваційним.

З'ясовано, що системне використання диференціації сприяє зростанню навчальної мотивації, розвитку самостійності, відповідальності та

пізнавальної активності учнів. Застосування завдань різного рівня складності дає можливість забезпечити комфортний темп навчання, уникнути перевантаження та створити ситуацію успіху для кожної дитини.

Підтверджено гіпотезу дослідження про те, що диференційовані завдання є дієвим засобом реалізації індивідуального підходу в освітньому процесі та позитивно впливають на якість мовно-літературної підготовки молодших школярів.

Виокремлено позитивний досвід і рекомендації:

– *впровадження диференційованих завдань системно, поєднуючи репродуктивні, конструктивні та творчі рівні, здатне забезпечити поступове зростання навчальних досягнень кожного учня;*

– *здійснення постійної діагностики рівня підготовленості, інтересів та пізнавальних можливостей учнів дає змогу оперативно добирати відповідний тип диференційованих завдань;*

– *надавати учням можливість обирати завдання різного рівня складності або різних типів (аналітичні, творчі), створюючи ситуацію успіху та формуючи відповідальність за власне навчання;*

– *здійснювати рефлексію після виконання завдань, заохочуючи учнів оцінювати власне виконання вправи, труднощі та досягнення, що сприяє формуванню мотивації до навчання.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Бібік Н. М., Вашуленко М. С. Українська мова та читання в початковій школі: методика навчання. Київ: Генеза, 2020. 328 с.
3. Біляєв О. М. Сучасні методи навчання української мови. Київ: Освіта, 2020. 312 с.
4. Бугайчук Ф. Диференційований підхід до навчання. *Початкова школа*. 2000. № 5. С.10-14.
5. Вашуленко М. С. Українська мова. Методика навчання в початковій школі. Київ: Освіта, 2018. 272 с.
6. Давидюк Л.А. Проблема диференціації процесу навчання учнів молодшого шкільного віку в сучасній початковій школі. *Наука і Освіта*. 2009. Випуск №10 С.185–189. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/arkhiv/vipuski-2009/vipusk-10-nauka-i-osvita-2009-rik>
7. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
8. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.): монографія / авт. кол.[Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненць Н.Б., Антоненць М.Я., Філімонова Т.В., Куліш Т.І., Шевченко С.М.]; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 22.
9. Єрошенко Г.А., Ваценко А.В., Улановська-Циба Н.А. та ін. Диференційоване навчання – сучасна ефективна навчальна технологія. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fa7df514-59f7-4c83-a662-0dd9fa79e091/content>

10. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання. *Початкова школа*. 2000. №5. С.10-12.
12. Коберник Г. О. Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів. Київ: Педагогічна думка, 2017. 212 с.
13. Коберник Г. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 101-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_46_18.
14. Кононенко В. І. Диференціація навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2021. № 9. С. 10–15.
15. Корсакова О. Диференційоване завдання з навчання грамоти. *Рідна школа*. 2001. № 9. С.44-46.
16. Корсакова О. Різномірні диференційовані завдання з української мови для початкових класів. *Початкова школа*. 2005. №7. С. 14- 44.
17. Косякевич О.В. Технологія диференційованого навчання молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету: зб. наук. пр.* 2009. Вип. 44. “Педагогічні науки”. С. 127-130.
18. Крутій Л. А. Психолого-педагогічні засади диференційованого навчання. Харків: Ранок, 2018. 240 с.
19. Куліш Т. Процеси диференціації в початковій школі незалежної України. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 25(1). С. 95-100. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_25\(1\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_25(1)_17).
20. Кульбаба Н. І. Диференційовані завдання у процесі навчання граматики молодших школярів. *Педагогічна освіта*. 2022. № 1. С. 60–66.
21. Ладженська Т. О. Методика навчання української мови у початкових класах. Київ: Освіта, 2016. 320 с.

- 22.Левченко І. М. Розвиток творчої активності учнів засобами диференційованих завдань. *Початкова освіта*. 2019. № 8. С. 33–37.
- 23.Логачевська С.П. Диференціація – одна із форм інтерактивного навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2006. №10. С.18-23.
- 24.Нечипоренко О. Диференціація – одна з форм інноваційних технологій. *Початкова школа*. 2011. № 5. С. 21 – 24.
- 25.Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf>.
- 26.Овчаренко Г. В. Методи навчання української мови у контексті компетентнісного підходу. *Педагогічна освіта*. 2021. № 2. С. 19–25.
- 27.Плахотник О. В. Формування читацької компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2020. № 11. С. 20–26.
- 28.Повідайчик О.С. Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи . *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 2 (43). С. 201-205.
- 29.Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навчальний посібник. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.
- 30.Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект) : монографія / авт. кол.: Дічек Н.П., Антоненко Н.Б., Гупан Н.М., Загородня А.А., Куліш Т.І., Шевченко С.М.; за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н.П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2019. 364 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719269/1B8.pdf>:
- 31.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002.368 с.
- 32.Саєнко Ю. О., Петриняк А.С. Навчально-розвивальний потенціал диференційованого навчання у початкових класах. *Modern Information*

- Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. №51. С. 63-66.
URL:<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5372>
- 33.Святченко О.М. Диференціація – умова успішного навчання. URL:
http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/14243/.
- 34.Стрілець Світлана. Диференційований підхід на уроках української мови під час вивчення окремих орфограм у 2-3 класах. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 9-11.
- 35.Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. К. : Радянська школа, 1977. С. 419-654.
- 36.Тарасенко Н. О. Методика організації індивідуальної роботи учнів початкових класів. *Педагогічні інновації*. 2020. № 5. С. 51–56.
- 37.Федоренко Л. П. Диференційоване навчання як засіб розвитку пізнавальної активності учнів. *Педагогічні науки*. 2019. № 6. С. 52–58.
- 38.Чепурна Л. М. Організація диференційованого навчання учнів початкових класів. *Початкова освіта*. 2020. № 4. С. 25–30.
- 39.Шпарик О.М. Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 152-164.
- 40.Юзбашева Г. Диференційоване навчання – запорука успіху. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 109. С. 159-167.
- 41.Ie May Freeman, Ed.D. Differentiated Instruction and Its Impact on Diverse Learners. *Journal of Education and Human Development* December 2015, Vol. 4, No. 4, pp. 147-154.
- 42.Kahmann R., Droop M., Lazonder A.W. Dutch elementary school teachers' differentiation practices during Science and Technology lessons. *Teach. Teach. Educ.* 2024;145 doi: 10.1016/j.tate.2024.104626.