

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

На правах рукопису

МОСЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА
ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Спеціальність 013 Початкова освіта

Освітньо-професійна програма Початкова освіта

Робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник:
ІОВХІМЧУК
НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА,
кандидат філологічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № 5

засідання кафедри теорії та
методики початкової освіти

від 12 листопада 2024 р.

Завідувач кафедри

Проф. Пріма Р.М. _____

ЛУЦЬК – 2024

Анотація

Мосюк О.А. Індивідуально-диференційоване навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

Робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024.

У кваліфікаційній роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання; схарактеризовано індивідуально-диференційоване навчання молодших школярів як наукову проблему; з'ясовано сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні молодших школярів; виявлено стан сформованості індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання; визначено вихідні позиції експериментально-дослідницького навчання; розроблено систему індивідуально-творчих завдань для здійснення диференційованого навчання молодших школярів.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, індивідуальне навчання, диференційований підхід, читання, говоріння.

Mosiuk O. Individualized and differentiated learning in literary reading lessons in primary school.

Work for the second (master's) level of higher education in the specialty 013 Primary Education. Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2024.

The qualification work theoretically substantiates and experimentally tests the methodology of individually differentiated teaching of junior schoolchildren in literary reading lessons; characterizes individually differentiated teaching of junior schoolchildren as a scientific problem; clarifies the essence of an individually differentiated approach in teaching junior schoolchildren; reveals the state of formation of individually differentiated teaching of junior schoolchildren in literary reading lessons; determines the initial positions of experimental and research.

Keywords: individualization, differentiation, individualized learning, differentiated approach, reading, speaking.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	
1.1. Сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні молодших школярів	8
1.2.Індивідуально-диференційований підхід у формуванні навички читання молодших школярів	17
1.3.Стан сформованості індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання	22
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ .	
2.1. Вихідні позиції експериментально-дослідницької роботи	32
2.2. Обґрунтування методики індивідуально-диференційованого навчання на уроках літературного читання	44
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	70
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Новими елементами змісту освіти є формування особистісного досвіду творчої діяльності, забезпечення найновіших технологій розвитку особистості, гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація змісту, посилення практичного і творчого спрямування навчальної діяльності. За таких умов індивідуалізація та диференціація навчання і виховання здобувачів початкової освіти мають бути основоположними. У зміст Нової української школи покладено принцип урахування індивідуальних характеристик кожної дитини – всебічне вивчення дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку здобувачів початкової освіти на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей.

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

Проблема індивідуально-диференційованого навчання розглядалась різнопланово: у психолого-педагогічному (І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, В. Володько, Л. Занков, Г. Костюк, Г. Легенький, В. Онищук, П. Сікорський, І. Якиманська), психофізіологічному (І. Павлов), дидактичному (В. Антипець, В. Горецький, А. Журавель, М. Заперченко,

Г. Коберник, Г. Лисенко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко), лінгводидактичному (А. Богуш, М. Львов, І. Хом'як) аспектах. У працях учених обґрунтовується важливість принципів індивідуалізації та диференціації під час навчання читати. Саме реалізація цих принципів буде сприяти орієнтуванню освітнього процесу на уроці не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планування для них різних за складністю завдань, застосовуючи різноманітні методи, форми, засоби, прийоми вивчення нового матеріалу, його закріплення і перевірку знань.

Основне призначення індивідуально-диференційованого навчання читати – забезпечення оптимальної мовленнєвої діяльності здобувачів початкової освіти у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку. Творчі пошуки відомих психологів, методистів, учителів-новаторів дали можливість створити значний пласт інновацій, що збагатив практику роботи школи і підготував теоретичну базу для індивідуально-диференційованого підходу щодо навчання школярів. Водночас ще не завжди повною мірою усвідомлюються організаційні і методичні аспекти індивідуально-диференційованого навчання, які зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Індивідуально-диференційоване навчання молодших школярів на уроках літературного читання».

Мета дослідження теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

Мета дослідження потребує розв'язання таких **завдань**:

1. Схарактеризувати індивідуально-диференційоване навчання молодших школярів як наукову проблему.

2. З'ясувати сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

3. Виявлено стан сформованості індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

4.Визначити вихідні позиції експериментально-дослідницького навчання; розробити та експериментально перевірити методику ефективності індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

Об’єкт дослідження – мовленнєвої діяльність молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Предмет дослідження – методика індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

Методи дослідження: *теоретичні* (узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, методичних та інструктивно-нормативних джерел дослідження, прогнозування і моделювання освітнього процесу) для здійснення аналізу мовленнєвої діяльності молодших школярів, оновлення змісту й методики індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів; *емпіричні* (цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналіз результатів педагогічної діяльності із застосуванням диференційованого навчання у початковій школі, бесіди, анкетування, тестування, інтерв’ювання); *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний) для з’ясування сформованості індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів на уроках літературного читання; *статистичний аналіз* експериментальних даних для підведення підсумків проведеної роботи.

Експериментальна база дослідження – Любомльський ліцей № 1 імені Наталії Ужвій Любомльської міської ради Ковельського району Волинської області.

Елементи наукової новизни одержаних результатів та теоретична значущість дослідження полягають в тому, що уточнено та науково обґрунтовано сутність поняття „індивідуально-диференційоване навчання читати”; розроблено методику індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку літературного читання.

Практична цінність дослідження полягає в розробці змісту й методики застосування індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку літературного читання; системи індивідуально-творчих завдань для здійснення диференційованого навчання молодших школярів; методики діагностики рівнів сформованості техніки читання та шляхів її вдосконалення; рекомендацій для здобувачів освіти та вчителів. Результати дослідження сприятимуть покращенню професійної підготовки вчителів початкових класів, розробці доцільних навчально-методичних посібників.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювались у процесі навчальної роботи в початкових класах Любомльського ліцею № 1 імені Наталії Ужвій Любомльської міської ради Ковельського району Волинської області. Основні положення кваліфікаційної роботи були викладені в повідомленнях на студентській науковій конференції Волинського національного університету імені Лесі Українки (2024 р.), доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки; апробовано в науковій публікації: Мосюк О.А. Сутність індивідуально-диференційованого навчання в початковій школі. *XXXVII International scientific and practical conference «Modern Problems of Science and Technology: Prospects for Further Development»* (September 4-6, 2024) Bergen, Norway. International Scientific Unity, 2024. P. 123-127.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (64 найменувань), становить 83 сторінки друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

1.1. Сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні молодших школярів

Нова українська школа веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Впровадження нових технологій навчання пов'язане з урахуванням особливості психічного розвитку підростаючої особистості, її індивідуальних відмінностей.

Більшість праць В. О. Сухомлинського присвячена питанням особистісного, індивідуального підходу до здобувачів початкової освіти. У системі його поглядів положення про нерівність розумових здібностей дітей обумовлюється різними задатками. “Ми бачимо, – пише педагог, – що дискретність роботи мозку проявляється у дітей по-різному: в одного ця праця дуже швидка, в іншого – повільна, звідси – кмітливість і некмітливість, тямущість і нетямущість, міцність і неміцність пам'яті, сильно і слабо виражена здатність до оволодіння знаннями” [62, с. 98]. Без урахування цього не можна уявити сучасний навчально-виховний процес.

У створенні сприятливих умов для творчого зростання дитини особливо актуальною стає проблема диференціації навчання. Організацією такого навчання передбачається диференціювання змісту навчального матеріалу для здобувачів початкової освіти з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму. У доборі змісту одночасно враховуються принципи науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності роботи. Боротьба з відставанням окремих здобувачів початкової освіти проводиться не шляхом додаткових тренувальних вправ у позаурочний час, а в першу чергу шляхом

більш посиленої уваги до цих здобувачів початкової освіти, визначення тих особливостей розвитку, які є основною причиною відставання, їх наступна корекція.

Успіхи здобувачів початкової освіти обумовлюються багатьма факторами, серед них – особливості сприйняття, пам'яті, розумової діяльності, фізичний розвиток. Перед вчителем постійно стоїть завдання – створити такі умови, за яких максимально реалізувались би фактичні і потенційні можливості кожної дитини в умовах класно-урочної системи навчання. Розв'язування цього практичного завдання пов'язане з послідовною реалізацією індивідуального та диференційованого підходу до здобувачів початкової освіти.

Диференційованим підходом у навчанні передбачається досягнення однакової мети, проте різними шляхами (враховуються неоднакові навчально-пізнавальні можливості здобувачів початкової освіти) [59, с. 8-9]. Тут є змога допомогти кожному школяреві. Цього можна дійти, спрямувавши навчальний процес так, аби в ході його орієнтуватися не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планувати для них різні за складністю завдання, застосовуючи різноманітні методи навчання.

Означеному питанню присвячується багато праць науковців, методистів, вчителів. Встановлено, що *індивідуалізація та диференціація* навчання є одним з найефективніших засобів, напрямів, принципів якісного перетворення педагогічного процесу (А. Бударний, В. Володько, С. Гончаренко, А. Кірсанов, П. Сікорський, І. Якиманська та ін.); досліджено різні підходи до класифікації процесу диференціації та її здійснення (О. Бугайов, М. Рогановський, та ін.); доведено необхідність створення груп і різні підходи до їх організації (Ю. Бабанський, А. Бударний, І. Чередов та ін.); опрацьовано визначення здібностей здобувачів початкової освіти (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін., В. Онищук та ін.); з'ясовано сутність і особливості

читацьких здібностей школярів (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Коваль, С. Логачевська, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.).

Аналіз літератури з проблеми диференціації та індивідуалізації навчання засвідчив що, незважаючи на єдність дослідників щодо необхідності здійснення цих процесів, немає й дотепер чітких визначень цих понять, а також розмежування змісту.

Проблема індивідуалізації і диференціації у психолого-педагогічній науковій літературі не нова. Початок її теоретичного осмислення пов'язують з іменами давньогрецьких філософів – Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтували індивідуалізацію і диференціацію як принцип, взяли за основу філософського пояснення буття. Зазначена проблема індивідуалізації та диференціації набувала розвитку одночасно з накопиченням наукових знань.

Розробка загальних положень і рекомендацій щодо врахування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти та реалізації на практиці належить авторів “Великої дидактики” і “Материнської школи” Я. А. Коменському. У своїх працях педагог розкрив перші усталені залежності між можливостями здобувачів початкової освіти та умовами навчання, сформулював вимоги і правила навчання з урахуванням віку дітей. 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 захована небезпека підвести всіх здобувачів початкової освіти під один шаблон, позбавивши їх своєрідності та індивідуальності. Тому Я.Коменський наполегливо пропонував учителям вивчати і враховувати індивідуальні особливості здобувачів початкової освіти і писав про це в усіх своїх педагогічних працях [37, с. 115].

Засновником теоретичного обґрунтування індивідуального і диференційованого навчання можна вважати К. Д. Ушинського. Він довів теоретично і практично, що головна умова якісного навчання – це врахування вікових та

інших особливостей здобувачів початкової освіти, їхньої індивідуальності [67, с. 361]. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до здобувачів початкової освіти в умовах колективного навчання класу [67, с. 6]. Ця думка К. Д. Ушинського є методологічним положенням для дослідників і педагогів-практиків.

У двадцятих роках ХХ сторіччя індивідуальний і диференційований підходи розглядалися як педагогічні принципи на рівні соціального, педагогічного та психологічного експериментів. Ідея індивідуального і диференційованого підходів набувала найширшого розмаху в теорії і практиці. І за кордоном, і у вітчизняній педагогіці йшов бурхливий пошук і розробка проблеми за багатьма напрямками дослідження.

Г. Костюк висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості, прийняття неповторної індивідуальності кожної дитини, переконливої віри в можливість її ефективного розвитку, виховання і навчання. Завдання індивідуального підходу, писав він, полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей кожного [38, с. 449].

Етап значного теоретичного та методичного осмислення принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні охоплює 50-60-ті роки ХХ століття. Суттєвий внесок у розвиток цих проблем внесли: А. Бударний, І. Чередов, Є. Рабунський, М. Мельников, А. Кірсанов, О. Бугайов, М. Бурда та інші вчені. Вчені-педагоги почали розробляти проблему індивідуалізації та диференціації навчання в нових умовах зміни освітньої парадигми – впровадження суб'єктивних відносин у процес навчання і виховання, пріоритету особистості учня.

В нових соціальних умовах розуміння сутності людини і особистості, природи її розвитку диференційований підхід до організації навчального процесу стає провідним фактором. Ним передбачається врахування

співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації учіння, диференціація змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів навчально-пізнавальної активності здобувачів початкової освіти, оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм організації їх навчальної діяльності.

Соціальна необхідність диференціації навчання викликана прагненням до найбільш повного використання можливостей кожної особистості, чим передбачається демократизація школи, гуманізація навчання в ній [16, с. 7].

У дослідженні означеної проблеми важливим є з'ясування індивідуального і диференційованого підходів у навчанні.

Індивідуальний підхід – це педагогічний принцип, яким передбачається врахування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти у навчанні та вихованні, беруться до уваги індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня – вчителя, вихованця – вихователя [24, с. 5].

Принцип індивідуального підходу вимагає співвіднесення навчального матеріалу з індивідуальними особливостями і можливостями суб'єкта. Його реалізація – це передусім організація індивідуального сприймання, розуміння, запам'ятовування і застосовування знань в умовах групового викладання [58, с. 64].

Індивідуальним підходом забезпечується реалізація принципу природовідповідності, коли суттєвою ознакою змісту навчання стає його доступність. Оскільки кожна дитина – неповторна індивідуальність зі своїми природними задатками, психологічними і фізичними можливостями, то одна і та ж сукупність наукових знань матиме різні рівні адаптації, які забезпечують диференціацію навчального матеріалу залежно від індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти і цільових установок, тобто диференційований зміст навчання, взаємодіючи із суб'єктами учіння, адаптується до них і спонукає зустрічний процес – індивідуальний і диференційований підхід до навчання. *Диференційований підхід* – це

особливий підхід до різних груп здобувачів початкової освіти, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами.

С. Гончаренко і В. Володько у сутність диференціації навчання вкладають такий зміст: по-перше, диференціація у процесі навчання – це розподіл індивідуальних якостей особистості за певними ознаками, притаманними кільком учням; по-друге, це особливий підхід учителя до різних груп здобувачів початкової освіти або окремих здобувачів початкової освіти; по-третє, це розвиток творчих сил кожного учня, розширення дитячих інтересів, їхнього світогляду, уявлень, можливостей, поглибленого навчання [20, с. 67].

Диференційований підхід більшість дослідників (Ю. Бабанський, В. Іванов, А. Кірсанов, І. Огородніков, М. Поташник) відносять до способу організації навчальної роботи. Зокрема, диференційований підхід до здобувачів початкової освіти у навчальному процесі розглядається як особливий підхід учителя до різних груп або окремих здобувачів початкової освіти, що полягає в організації навчальної роботи різної за змістом, ступенем складності, методами і прийомами [38, с. 14].

Для здійснення індивідуального підходу до здобувачів початкової освіти використовується індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності. Якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного учня всередині групи, класу, то диференціацією передбачається врахування й подібних типових особливостей груп здобувачів початкової освіти. Таким чином, диференціація суб'єктів учіння через вивчення їх індивідуальних особливостей безпосередньо пов'язана з індивідуальними підходами у навчанні, а “можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання” [26, с. 28].

Виникає необхідність розглянути поняття **індивідуалізації** та **диференціації** навчання.

Існує різноманітність поглядів вітчизняних вчених на поняття індивідуалізації навчання. Так, А. Кірсанов вважає, що індивідуалізація може обмежуватись врахуванням груп здобувачів початкової освіти, схожих за певною ознакою. В. Онищук вказує на рівневість індивідуалізації і виділяє її послідовні етапи: перший – врахування вікових особливостей; другий – здійснення диференційованого підходу; третій – здійснення індивідуального підходу. В. Монахов вважає індивідуалізацію метою навчання, а диференціацію – засобом досягнення цієї мети [46, с. 45]. На думку Г. Селевко, індивідуалізація навчання – це організація навчального процесу, за якої вибір засобів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями здобувачів початкової освіти; організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід [57, с. 45].

В. Володько індивідуалізацію навчання визначає як систему взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку, здійснюється пошук засобів, що компенсували б наявні недоліки і сприяли формуванню й розвитку особистості як індивіда в цілому [15, с. 59].

Диференціацією навчання передбачається глибоке вивчення індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти у їх віковому періоді, тому важливо виділити ті індивідуальні особливості, які мають безпосереднє відношення до навчального процесу і можуть бути ефективно використані вчителем при диференціації навчання.

Аналіз літератури свідчить, що поняття диференціація тісно пов'язане з іншим – індивідуалізація. Якщо індивідуалізація навчання означає увагу до особистості кожного учня, то диференціацію навчання можна розуміти як необхідну умову успішної реалізації індивідуалізації, якою забезпечується

розвиток творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, світогляду, можливостей глибокого і повного вивчення навчального матеріалу.

Об'єднання школярів у групи для диференціації навчальної роботи є головним організаційним питанням. Цієї думки дотримується більшість як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів.

Ю. Бабанський приділяє значну увагу дослідженням навчальної діяльності здобувачів початкової освіти. Вводить поняття їхніх реальних навчальних можливостей, під якими розуміє єдність внутрішніх і зовнішніх умов, які визначають потенціал конкретної особистості у навчальній діяльності. За ступенями впливу на успішність Ю. Бабанський пропонує розглядати такі компоненти інтелектуального розвитку: самостійність мислення, виділення суттєвого, раціональність мислення, гнучкість мислення, логічність мовлення, критичність мислення, синтез, узагальнення, аналіз, спостережливість, темп мислення, пам'ять, увагу. Успіх у навчанні залежить від морально вікових якостей (наполегливість, старанність, свідомість, активність).

Усі компоненти реальних навчальних можливостей Ю. Бабанський структурує за такою формою: психологічні (аналіз, синтез, реальне мислення, вміння виділити головне, самостійність мислення, узагальнення, порівняння, спостережливість); логічність мовлення, темп мислення, гнучкість і критичність мислення, пам'ять, увага; навички навчальної праці (самоконтроль, планування навчального дня, темп обчислень, швидкість письма, читання, організованість, дотримання режиму дня); вихованість (старанність, свідомі дисципліна, активність); основні ставлення (до навчання, до вимог колективу, до вчителів); компоненти позашкільних впливів (сім'ї, однолітків); біологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мови, зору, слуху).

Ю. Бабанський проводить типологічне групування здобувачів початкової освіти за двома параметрами: навченістю і навчальною

працездатністю. Суть навченості визначається сукупністю попередніх знань, умінь здобувачів початкової освіти аналізувати, синтезувати, виділяти головне, рівнем самостійності мислення, навиків розумової діяльності, письма, лічби. У зміст навчальної працездатності включається фізіологічна здатність до праці, ставлення до навчання, свідомість, наполегливість у навчанні, нахили та інтереси [2, с. 122-130] .

Розробляючи систему індивідуально-диференційованого навчання на сучасному етапі, вчені Р. Стернберг, Б. Трофф, Е. Григоренко, доводять, що диференціювати можна не менше як чотири напрями шкільного навчання. Це зміст – що потрібно вивчити учневі і яким способом подати інформацію для різних груп здобувачів початкової освіти; процес – діяльність, в якій учень усвідомлює значення того, що він вивчає; результати діяльності – досягнення, які є стимулом для подальших дій здобувачів початкової освіти: повторення вивченого ще раз, застосування, розширення і поглиблення знань з певної теми; організація діяльності на уроці – шлях роботи класу та емоціональна атмосфера в ньому [25, с. 55].

Отже, індивідуалізація і диференціація – дві сторони одного й того ж процесу, що спрямований на збереження, врахування і розвиток особистих якостей кожного учня. Вони являють собою взаємопов'язані, взаємообумовлені і водночас самостійні процеси формування і розвитку учня. Взаємозв'язок між ними має таке спрямування:

- диференціацією передбачається обов'язкове врахування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти; індивідуалізація в умовах класно-урочної системи здійснюється через диференціацію навчання; індивідуалізація та диференціація навчання і виховання не можуть існувати одне без одного;

- мета диференціації – створити психолого-педагогічні умови для виявлення і розвитку нахилів і здібностей кожного учня; індивідуалізація – основа диференціації: тільки знання індивідуальних типологічних особ-

ливостей здобувачів початкової освіти дозволяє продиференціювати їх, згрупувати якнайкраще для якісної навчально-виховної діяльності;

- методи навчання в умовах диференційованого навчання змінюються відповідно до індивідуально-типологічних особливостей здобувачів початкової освіти та змісту навчання;

- технологія впровадження індивідуалізації та диференціації навчання та виховання можливі за умови дотримання двох найважливіших факторів – наявності знань і вивчення індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу і готовності педагога до їхньої реалізації;

- індивідуалізація та диференціація – засоби навчання і розвитку індивідуальної особистості учня.

Індивідуально-диференційованим навчанням передбачається трансформація класних форм у типолого-групові форми навчання і забезпечується цей перехід від групових форм до індивідуальних.

У початкових класах суть диференціації полягає у пристосуванні технології, навчання і тривалості його до індивідуальних особливостей дітей, щоб усі вони оволоділи певною системою знань, умінь; досягли відповідного рівня психічного розвитку. На цій основі мають створюватись групи для подальшого учіння.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в сучасній педагогічній науці чітко простежується системно-технологічний підхід до розв'язання проблеми індивідуально-диференційованого навчання на уроці. Сутність психолого-педагогічних умов технології такого навчання на уроці можна визначити так: – суб'єкт навчання, центральна фігура навчального процесу – учень; - діагностика індивідуально-психологічних особливостей здобувачів початкової освіти, виділення індивідуально-типологічних груп здобувачів початкової освіти за обраними критеріями; - диференціація змісту навчання матеріалу за рівнем складності та узагальнення; - забезпечення відповідності технології навчання виділеним індивідуально-типологічним

особливостям здобувачів початкової освіти; - стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти. Однак відсутня ще достатня практична реалізація прийнятої системи педагогічного індивідуально-диференційованого навчання на уроці.

1.2. Індивідуально-диференційований підхід у формуванні навички читання молодших школярів

Читання – невід’ємна частина навчання, виховання, освіти, професійної діяльності людини. Труднощі, які виникають і залишаються непоміченими на початковому етапі навчання читати, стають психічним навантаженням для людини, недоліки якого вона відчуває все життя.

Недосконалість навичок читання впливає на формування особистості та інтелекту, на інтереси та пізнавальні здібності, духовну сферу, на якість навчальної діяльності. Однак процес розвитку і вдосконалення вмінь читати нерідко залишається малокерованим. Після початкової школи процес читання у дитини практично залишається поза увагою. Розпочинаються подальші труднощі у навчанні, пов’язані з відставанням у формуванні загальних вмінь читати та вчитися. Відставання способу читання негативно відбивається на розвитку всіх інших сторін навички читання – правильності, швидкості, виразності тому, що учневі складно синтезувати звуки в словах у внутрішньому мовленні [34, с. 19], він пропускає їх, переставляє.

Вираз “вміти читати” містить широкий спектр понять: від уміння об’єднувати склади в слова до вміння прочитувати текст, усвідомлюючи його, емоційно реагувати на кожен вчинок героя, переживаючи разом з ним. В. Сухомлинський відмічав: “Книга грає велику роль у духовному житті дітей, але тільки тоді, коли дитина вміє добре читати. Добре читати – це передусім воломолодші школярі елементарним читанням – технікою читання... Без цього неможливо виробити твердого, стійкого вміння читати швидко та розуміти прочитане...” За В. Сухомлинським, вміти читати – це

бути чутливим до змісту та краси слова, до його найтонших відтінків [62, с. 191-192].

На жаль, не всі молодші школярі легко вчаться, немало з них потребує індивідуальної допомоги педагога, оскільки не здатні самотійно долати труднощі, які постають у процесі оволодіння читанням. Таке явище можна пояснити різними причинами. Йдеться перш за все про біологічні чинники розвитку дитини і про соціальні – умови виховання в родині. На динаміку оволодіння читанням у початковій школі впливають активність дитини, її складові – наявність інтересу та бажання читати, здатність робити це самотійно з певним умінням, організувати і контролювати себе.

Спостереження свідчать, що для значної частини молодших школярів читання не стає цікавим і привабливим, молодші школярі не читають достатньо художньої та науково-популярної літератури за бажанням, надаючи перевагу телевізору чи відео. Робота з формування вдумливого читання здобувачів початкової освіти має проводитись вчителем в кількох взаємопов'язаних напрямках, найголовнішим є – розвиток та удосконалення навички читання, оволодіння смисловою й технічною (спосіб читання, правильність, швидкість, виразність) сторонами її. Техніка читання – це переведення графічної форми слова в звукову.

На етапі аналітичного читання формуються способи читання. Тут найважливішою є звукова та звуко-графічна роботи, що не ускладнюють навчальний процес, а роблять його ефективним, практично спрямованим. Роль фонетичних знань, розвинутого фонематичного слуху в лінгвістичному розвитку здобувачів початкової освіти, в успішному навчанні їх у школі загальновідома. Від наявності вмінь чути слово та розрізняти в ньому звуки на слух, виділяти їх зі слова або складу значною мірою залежить становлення навичок читання, бо читання можливе лише на основі активних дій зі звуками. Розвинений фонематичний слух потрібен для оволодіння артикуляційними та орфоепічними вміннями й навичками [34, с. 4] .

На аналітичному етапі формування навички читання має переважати читання вголос, бо, як свідчать наші дослідження, це сприяє скорішому усвідомленню зв'язку буква→звук, зорові зразки підкріплюються мовленнєвими рухами. Читання вголос на аналітичному етапі навчання має застосовуватись не тільки в класі. Треба радити учням голосно читати й удома.

Для з'ясування зв'язку буква→звук важливо на уроках літературного читання практикувати звуковий та буквенний аналізи слова, проводити вправи, що пов'язані із зоровим сприйманням (удосконалюється спосіб та правильність читання); вправи, спрямовані на розширення поля читання (розвивається спосіб та швидкість читання). З метою розвитку фонографічних відповідностей буква→звук використовують первинне читання у такій методиці, щоб перший раз прозовий текст читав учень [35, с. 15]. Якщо навчальний текст прочитує перший раз сам учитель, щоб зберегти цілісність сприймання змісту, значною мірою полегшуються труднощі зорового сприйняття: учень читає за почутим, бо попередньо текст озвучив учитель. Така методика первинного читання не сприяє розвитку у дитини техніки читання, бо заторможується перш за все смислова здогадка (текст озвучив учитель). Підручник з читання – книга для учня. У навчанні дітей читати складами потрібно використовувати вправи на правильне вимовляння складів з опорою на артикуляцію голосного. Його необхідно відпрацьовувати під час читання вголос простих слів, орієнтуючись на букву, що позначає голосний (у повільному темпі). Тільки сформовані зорово-слухові образи забезпечують у подальшому навчання ритмічної вимови, поділу слів на склади. Ритм допоможе дитині з часом скорочувати паузи між одиницями читання, збільшується швидкість читання. Період навчання дитини читати складами є найбільш важким і важливим у формуванні навички читання. Практика показує, що далеко не кожна дитина може самостійно відкрити „таємницю злиття”.

Не дивлячись на те, що існують різноманітні прийоми і методи навчання читати склади, всі молодші школярі переходять одні раніше, інші пізніше до одного й того самого – до читання цілими словами. Відбувається це тоді, коли молодші школярі „повертаються до того, чим вони володіли ще до школи і володіють повсякденно – до нормального говоріння, до звичайного складового розмовного мовлення із звичним злиттям звуків у складі. Спосіб злиття звуків у складі один – той, який існує у звичайному усному мовленні кожної дитини, кожної людини” [61, с. 68]. Але “повернення до нормального мовлення”, до звичайного способу злиття звуків у складі у багатьох дітей затягується іноді на півроку і більше, затримуючи мовленнєвий і загальний розвиток дитини. Тому необхідно допомогти учневі чим раніше зрозуміти, як зливаються звуки в складах їх власного мовлення та перенести цей спосіб з акту мовлення на акт читання. А закінчувати навчання читати важливо поверненням до читання у нормі розмовного мовлення, тобто з мовлення спосіб узяти й у мовлення повернути, але на більш високому, усвідомленому рівні [5, с. 17].

Розвиток способів читання має бути в центрі уваги вчителя початкової школи доти, поки здобувачі початкової освіти не позбавляться поскладового читання. Коли здобувачі початкової освіти читають словами, а темп читання наближається до темпу розмовного мовлення, тоді констатують наявність навичок синтетичного читання (як правило, на кінець навчання у другому та на початку третього класу початкової школи). Синтетичне читання полягає у тому, що здобувачі початкової освіти читають цілими словами, розуміння прочитаного відбувається одночасно із сприйняттям тексту на основі синтезу графічних одиниць; смислові догадки, що супроводжують читання, не призводять до помилок.

Роботу по вдосконаленню і розвитку способів читання необхідно продовжувати індивідуально і у другому, за необхідністю – й у третьому та четвертому класах. Без оволодіння способом читання цілими словами

неефективними будуть намагання навчити читати дитину правильно і швидко.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми формування і розвитку способів читання, результати дослідження механізму читання молодших школярів дали змогу виокремити ряд факторів, врахування яких сприятиме підвищенню оволодіння ефективними способами читання. До них належать: недостатній розвиток усного зв'язного мовлення; бідний словниковий запас; слабо розвинені комунікативні вміння, недостатня мовленнєва активність; низький рівень розвитку фонематичного слуху; неправильна вимова звуків, слабо розвинений артикуляційний апарат, дефекти мовлення.

Отже, досягти високих показників у формуванні способу літературного читання цілими словами допомагає виконання системи означених факторів, дотримання принципів індивідуально-диференційованого підходу.

1. 3. Стан навичок читання у молодших школярів

Читання – один з основних засобів пізнання, навчання. Здобувачі початкової освіти, в яких недостатньо сформована навичка читання, будуть відставати не тільки в навчанні, але й в особистісному розвитку. Незалежно від матеріалу в кожного читця виникає внутрішня потреба прочитати його швидше і краще. Задовольнити її можна через достатній механізм читання. Психолінгвісти, які вивчали природу читання, розглядають його як вид мовленнєвої діяльності (поряд із слуханням, письмом, усним мовленням). Оскільки навчання мовленнєвої діяльності здійснюється в курсі рідної мови, то читання – органічна його частина.

Вчитись читати – означає оволодівати механізмом читання, постійно вдосконалювати його навички. У чому ж суть читання, який його механізм? Вся інформація, якою людина користується у своїй діяльності, закодована. Це означає, що кожній одиниці значення відповідає умовний знак, або кодова одиниця. В усному мовленні використовується звуковий код, в якому

значення кожного слова закодовано у певному комплексі звуків мовлення. На письмі інший код – буквенний, у якому букви співвіднесені із звуками першого, усного, звукового коду. Перехід з одного коду на інший називається перекодуванням [51, с. 38].

Механізм читання – це перекодування друкованих (або написаних) знаків та їх комплексів у змістові одиниці, в слова. Початковим моментом читання, його сенсорною основою виступає зорове сприйняття тексту. Встановлено, що “одиницею сприйняття тексту є слово” [29, с. 9]. Слово сприймається як деяке ціле, а не просто як сукупність окремих букв [48, с. 25]. Письмо ж – це процес перекодування змістових одиниць нашого мовлення в умовні знаки написані або надруковані. Українське письмо – звукове, тому процес перекодування ускладнюється необхідністю проміжного етапу – переводу графічних знаків у звуки, тобто необхідністю звукобуквеного аналізу слів: під час письма звуки перекодовуються в букви, у читанні, навпаки, букви – у звуки.

Говоріння і читання є формами усного мовлення, але вони різні за способом свого формування. Принципова різниця між промовлянням слів та їх читанням полягає у тому, що змінюється характер керування роботою артикуляційно-мовного апарату. У звичайному усному мовленні керівництво здійснюється ніби зверху, від думки або від значення слова до його звукової форми. Цей перехід відбувається автоматично. “Процес навчання читати повинен бути визначений як перебудова керування усним мовленням, перетворення його з автоматичного у довільний, свідомо регульований процес з подальшою автоматизацією” [6, с. 47].

Отже, читання містить такі компоненти, як зорове сприйняття, промовляння та усвідомлення прочитаного. У читанні беруть участь зоровий, мовленнєворуховий та мовленнєвослуховий аналізатори. У процесі оволодіння навичкою читання відбувається зближення, тонка взаємодія між визначеними компонентами. Кінцевим завданням є досягнення такого

синтезу між окремими сторонами процесу читання, яким характеризується читання досвідченого читача. Чим гнучкіше синтез між процесами усвідомлення і тим, що називається навичкою читання, тим досконаліше протікає читання, тим воно точніше і виразніше [29, с. 16].

Методичні основи вдосконалення навички читання у молодших школярів розроблені А. Богуш, В. Горецьким, Г. Коваль, Г. Олійником, М. Омороковою, Н. Скрипченко та ін. Як свідчить аналіз літератури, під час автоматизації читацьких вмінь молодших школярів автори методичних посібників на перше місце ставлять різні провідні фактори успішного досягнення: необхідність розвитку оперативної пам'яті та уваги. Розвиток швидкості та правильності читання не завжди ідуть паралельно: часто швидкість розвивається, заважаючи правильності. Тому, навчаючи читати, основну увагу звертаємо на правильність читання. Просування у розвитку техніки читання значною мірою визначаються співвідношенням між зоровим сприйняттям тексту, промовлянням і розумінням.

Сучасними українськими вченими В. Волошиною та Л. Лохвицькою було досліджено психологічні чинники, які мають вплив на навчальну успішність здобувачів початкової освіти початкових класів з читання. Найбільш значущими в оволодінні технікою читання виявились рівні розвитку обсягу і стійкості уваги та обсягу зорової пам'яті. Простежується певний вплив розвитку логічного мислення. Техніка читання залежить від рівня розвитку логічного мислення протягом усіх чотирьох років початкової школи [16, с. 7].

Повільний темп (швидкість) читання – це тривожний сигнал для вчителя. В. Зайцев вважає, що у розвитку оптимальної швидкості читання необхідно враховувати особливість пам'яті – запам'ятовувати не те, що постійно перед очима, а те, що з'являється на мить і зникає (саме це спричиняє подразнення і запам'ятовується); розвиток оперативної пам'яті –

вміння дитини усвідомити те, про що читає, здатність “ув’язати” слова за змістом [22, с. 56-58].

Перший етап пов’язаний із становленням продуктивного способу читання за складами і набуття вміння розуміти зміст прочитаного. Виникнення помилок під час читання на даному етапі пов’язане з ускладненнями, що виникають на основі формування способу читання. Формування темпу відбувається за рахунок орієнтування на перехід до читання цілими словами. Сміслова виразність виявляється лише в усвідомленні завершеності висловлювання і передається паузами на місці розділових знаків.

Другий етап пов’язаний з переходом на читання цілими словами з інтенсивним формуванням темпу читання вголос і одночасним засвоєнням уміння читати мовчки, оволодіння умінням охоплювати зміст тексту, випереджаючи прочитування. Виникнення помилок пов’язане з неправильним передбаченням, захопленням темпом читання, що перешкоджає осмисленню, невміння контролювати власне читання. Виразність у первинному читанні виявляється у логічно правильному прочитуванні будь-якого типу простого речення.

Інтенсивне формування видів читання: виразного читання вголос і швидкого читання мовчки припадає на третій етап. Виникнення помилок пов’язується неформованістю контролю за змістом під час читання.

На четвертому етапі відбувається розвиток комунікативних умінь на основі читання і засобів читання. Причини виникнення помилок ті ж самі, що й на третьому етапі; вони криються у тривалій відсутності практики читання і обмеженості словникового запасу [10, с. 3].

Г. Коваль підкреслює, що методичним аспектом поняття техніки читання є формування способів читання, правильності, темпу та виразності (у єдності з розумінням) [34, с. 123]. Одним із соціально-навчальних завдань уроків читання є удосконалення техніки читання (спосіб читання, пра-

вильність, темп, виразність), щоб забезпечити становлення відповідних якостей читання (правильність, швидкість, виразність, усвідомлення прочитаного) [34, с. 4].

Щоб з'ясувати причини відставання учня у читанні і визначити, як допомогти йому оволодіти школярі навичкою читання, важливо систематично перевіряти протягом навчального року стан навички читання.

Ефективна організація експериментального навчання, реалізація індивідуально-диференційованого підходу вимагає з'ясування стану навичок читання в здобувачів початкової освіти початкових класів в умовах існуючої системи навчання. Визначення стану навичок читання здобувачів початкової освіти – одне із завдань діагностичного експерименту.

Констатувальний експеримент проводився у початкових класах Любомльського ліцею № 1 імені Наталії Ужвій Любомльської міської ради Ковельського району Волинської області.

Застосовувались завдання такого спрямування: перша частина – перевірка способу читання, правильності, швидкості, виразності; друга – розуміння прочитаного.

Перевірка способу читання, правильності, швидкості, виразності здійснювалась у процесі читання спеціально дібраних текстів. Означені тексти були доступними за змістом та лексико-граматичним матеріалом, містили прості синтаксичні структури. Тематика текстів відповідала віковим інтересам школярів. За жанром, тематикою та формою викладу інформації найбільш ефективним і доступним матеріалом для молодших школярів вважаються казки, оповідання про тварин, гостросюжетні тексти. Дібрані тексти мали розвивальний характер, сприяли розкриттю нахилів і здібностей здобувачів початкової освіти, розвитку мислення, пам'яті, уваги, почуттів, емоцій, мали комунікативну спрямованість. Планувалась певна робота по усвідомленню змісту та структури тексту. У четвертому класі читали оповідання за П. Ходченком "Серце матері".

Текст для 4 класу потребує утримання в пам'яті послідовності подій, оцінки вчинків дійових осіб, щоб відповісти на запитання автора.

Перевірка розуміння прочитаного здійснювалась у такий спосіб: перше – давались запитання, на які дітям потрібно було дати відповідь; друге – вибір однієї із запропонованих відповідей. Завдання форми спрямовані на виявлення розуміння на рівні значення та змісту.

Четвертий клас. Про кого ви прочитали? Чому зчинилась бійка між горобцем і синицею? Для чого автор розповів цю історію?

Автор розповів цю історію для того:

- а) щоб ми були спостережливішими;
- б) щоб показати жадібність синички (горобця);
- в) щоб ми задумалися над вчинком синички.

Розглянемо результати читання і виконання завдань учнями. Аналізувались складові техніки читання – спосіб читання, правильність, швидкість, виразність, розуміння прочитаного. Застосовувалась методика вивчення стану навичок читання та розвитку техніки читання професора Г. Коваль [35, с. 109-170].

Вивчення способу читання визначалось через констатацію того, який перебільшує в читанні (буквений, складовий, слово+склад, цілими словами). Правильність читання вголос визначалась дотриманням норм орфоепічної вимови, наявністю або відсутністю повторів, замінів, перестановок добавляння букв, складів, слів. Швидкість читання визначалась через підрахування слів, прочитаних учнем за 1 хвилину. Виразним вважали таке читання, яке виявилось у ставленні дітей до прочитаного, вмінні користуватись засобами мовної, емоційної та логічної виразності. Розуміння визначалось за якістю виконання завдань, поставлених після прочитування тексту. Відповіді школярів оцінювались залежно від ступеня повноти розуміння фактів і групувались за повнотою|неповнотою; за адекватністю сприйняття

(правильне|неправильне); за глибиною розуміння підтексту, відповідно до задуму автора, до правильно зробленого висновку (розуміє|не розуміє).

Розглянемо результати констатувального зрізу за всіма означеними параметрами. Вивчаючи навичку читання з боку правильності, ми проводили не тільки кількісний аналіз помилок, яких припускаються школярі, але й вивчали характер помилок, які впливають на усвідомлення змісту тексту (Таблиця 1.1.).

Таблиця 1.1

Результати вивчення правильності читання у молодших школярів

Клас	Кількість здобувачів початкової освіти (класів)	Кількість помилок		Види помилок (у %)							
		Без помилок (у %)	З помилками (у %)	Загальна кількість помилок	Пропуск слів і складів	Перестановка	Вставка	Повтор	Заміна	Наголос	Вимова
IV	14	68,6	31,4	28,2	1,9		3,8	6,7	6,2	3,3	3,3

Дані таблиці 1.1 свідчать про те, що правильність читання до четвертого класу зростає. Збільшується кількість здобувачів початкової освіти, які читають без помилок, а також змінюється характер помилок, яких вони припускаються.

У IV класі найбільше помилок на повтори та заміну, наголошування та вимову. Наприклад, *дзьоб-дзьобку-дзьобику* замість *дзьобику*; *розбила-роздобу-розбудила* роздобула замість *роздобула*; *горобчика* замість *горобянти*; *жонірне* замість *опірене*; *відтягнути* замість *відняти*; *недалеко*;

розглянулась; спурхнула та інші. Появу таких помилок можна пояснити відсутністю достатньої практики читання і певною обмеженістю словникового запасу.

Дані діагностичних зрізів стали підставою у розподілі здобувачів початкової освіти за рівнями сформованості в них навичок читання. Зазначені рівні використовувались у кінці дослідного навчання. Їх ми виділили три: низький, середній, високий. У визначенні рівнів враховувались такі показники.

Першим показником досягнення певного рівня сформованості навички є розуміння прочитаного, що дає підстави робити висновки про якість навички читання. Важливим показником є правильність читання. Визначення ступеня правильності допомагає у виявленні причин відставання навички читання в здобувачів початкової освіти. Знання характеру помилок допоможе вчителю цілеспрямовано вести навчання. Швидкість читання визначається операціями, пов'язаними з органами чуттів (перцептивної) і змістової переробки. За цими показниками можна визначати ступінь автоматизації операцій мовленнєвої діяльності “читання”.

Про певний рівень сформованості навички читання свідчить ступінь точності сприйняття матеріалу, який читається, дотримання пауз, логічних наголосів, правильне інтонування. Виходячи з аналізу вміння читати, результатів виконання завдань у ході діагностичного зрізу складена таблиця 1.2, яка показує рівні сформованості навички читання.

Таблиця 1.2.

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості навички читання

(за результатами констатувального експерименту, у %)

Класи	Рівні сформованості		
	низький	середній	Високий
4	14,7	61,9	23,4

Мета констатувального експерименту – виявлення вихідних рівнів сформованості навички читання в здобувачів початкової освіти 4 класів (показники майже однакові в обох класах). Для реалізації поставленої мети нами були дібрані основні параметри, за якими здійснювався розподіл здобувачів початкової освіти у групи та низка діагностичних завдань, що виконувались кожним учнем. Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризуємо рівні сформованості навички читання.

Рівні сформованості навички читання.

Низький рівень. Учень читає словами з тривалими паузами. Припускається 3-4 помилок на заміну, перестановку складів, у наголошуванні слів. Темп читання нижчий від нормативного. У виборі інтонаційних засобів виразності користується допомогою вчителя. Фактичний зміст твору усвідомлює з незначною допомогою вчителя. Частково розуміє основну думку твору.

Середній рівень. Читання учня є продуктивним, свідомим, у відповідному темпі. Учень припускається 1-2 орфоепічних помилок. В цілому правильно визначає загальний емоційний настрій твору, але не завжди правильно інтонує у тексті потрібні слова. Учень демонструє належний рівень розуміння змісту, у визначенні основного смислу твору користується незначною допомогою вчителя.

Високий рівень. Навичка читання вголос з урахуванням всіх її характеристик сформована на високому рівні. Мають місце поодинокі

орфоепічні помилки. Під час читання учень, крім мовленнєвих, використовує позамовні засоби виразності. Самостійно усвідомлює основний смисл твору.

Отже, підсумовуючи результати дослідження, можемо дійти таких висновків: серед загальнонавчальних умінь і навичок найважливіше місце для подальшого навчання займає вміння швидко і свідомо читати, формування якого має забезпечуватись у початковій школі; підконтрольною має бути техніка читання. До неї відносимо спосіб читання; правильність; темп (швидкість); виразність; технічний бік читання тісно пов'язаний з якісним. До якостей читання відносимо правильність, темп (швидкість), виразність, усвідомленість читання. Оволомолодші школярі якостями читання здобувачі початкової освіти можуть лише за умови сформованості всіх складових техніки читання. В оволодінні якісним читанням здобувачі початкової освіти піднімаються на вищий рівень у своєму розвитку.

Завдання у досягненні максимальних результатів у оволодінні технічною і якісною сторонами читання кожним учнем може бути вирішене на основі врахування в навчанні характерних помилок для кожної вікової групи здобувачів початкової освіти.

- Однією з основних вимог до навички читання є правильність. Розвиткові вмінню читати без помилок сприяє система вправ, спрямованих на засвоєння вимови звуків та їх сполучень. Збагачення активного словника здобувачів початкової освіти впливає на впізнання слів у текстах. Отже, вивчення особливостей оволодіння учнями складовими технічної і якісної сторін читання; виявлення причин відставання у навчанні читати; розробка і впровадження систем вправ, що направлені на їх усунення; створення приблизно однакових груп здобувачів початкової освіти, об'єднаних за характерними відставаннями у читанні; використання індивідуально-диференційованого навчання є одним із шляхів усунення відставань у формуванні, розвитку та вдосконаленні навички читання.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

2.1. Вихідні позиції експериментально-дослідницької роботи

Метою уроків літературного читання є формування в здобувачів початкової освіти першооснов самостійної читацької діяльності, розвиток мовленнєвих і пізнавальних умінь, виховання особистості школяра засобами художнього слова.

Головним у дослідному навчанні було втілення мети навчального процесу на уроці з врахуванням груп дітей за успішністю (індивідуально-диференційоване навчання), планування для них різних за складністю завдань; керування розвитком навички читати та усунення труднощів, що пов'язані з технікою читання, розумінням прочитаного, злиттям технічної і смислової сторін читання.

Зміст експериментальної методичної роботи полягав у забезпеченні систематичного формування в здобувачів початкової освіти навичок правильного, свідомого читання, виявлення рівнів сформованості способів читання та їх якостей у дітей. В основу дослідження покладено такі методичні ідеї: 1) урахування пізнавальних можливостей і здібностей здобувачів початкової освіти, особливостей сприймання, пам'яті, їх розумової діяльності; 2) втілення індивідуально-диференційованого навчання здобувачів початкової освіти за використання їх потенційних та фактичних можливостей у класно-урочній системі.

Специфіка дослідного навчання полягає у тому, що, добираючи ефективні методи роботи, ми максимально враховували залежність між спеціальними знаннями, уміннями і навичками школярів і характеро-

логічними особливостями здобувачів початкової освіти, зокрема розвитку працездатності.

Під час опрацювання системи індивідуально-диференційованого навчання читати було покладено такі **принципи** (керівні ідеї):

Розвивальний характер навчання. Весь навчально-виховний процес був спрямований на розумовий розвиток школярів, їх пізнавальних здібностей. Завдання дослідження полягало у навчанні здобувачів початкової освіти свідомого, правильного, виразного читання (в оптимальному для кожного віку темпі); розвитку умінь будувати самостійно діалог і монолог – відповідати на запитання, будувати відповіді за змістом прочитаного, зв'язно розповідати про прочитане, почуте, побачене, обґрунтовувати певні положення; розвитку розумових сил дитини – вичленяти головні та другорядні ознаки в тих чи інших предметах, подіях, явищах, встановлювати однакове, схоже і відмінне, узагальнювати; визначати причинно-наслідкові зв'язки.

Мовленнєве спрямування навчально-виховного процесу. Організовуючи дослідне навчання на уроках читання, ми виходили з того, що читання – один з найважливіших видів мовленнєвої діяльності. Мовні уміння на уроках читання формуються у роботі над словом – розрізнення відтінків значень слів у тексті, знаходження у творах слів і висловів, у яких зображено події, вчинки, картини природи; переказ прозового твору близько до тексту і стисло; передача змісту від імені героя, автора тексту; вибіркова розповідь про одну лише подію або героя; застосування зіставлень і порівнянь оповідань, віршів, близьких за тематикою та емоційною спрямованістю; формування вмінь читати і говорити відповідно до норм літературної мови; дотримання навичок етики мовної поведінки. Основа для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – випереджувальний розвиток усного мовлення.

Підвищення теоретичного рівня навчання (принцип науковості у викладанні навчального матеріалу) – відповідність застосованих відомостей

сучасному змісту мовленнєвої теорії. Об'єктом уваги читача стає слово, за допомогою якого автор висловлює свої почуття, думки, ставлення до дійсності. Під час аналізу твору учнями на практичному рівні усвідомлюються поняття теми, ідеї, жанрові особливості твору, композиції, системи персонажів, засобів художньої виразності.

Взаємозв'язок усіх сторін рідної мови у процесі навчання. Для оволодіння молодшими школярами навичкою читання важливо приділяти увагу і фонетиці (матеріальній основі усного мовлення), і орфоєпії, і лексиці. Відповідно до читання – це розвиток чіткої вимови, правильності, швидкості зорового сприймання тексту; уваги, пам'яті, умінь висловлювати свою і вислуховувати чужу думку щодо прочитаного; розширення оперативного поля читання. Таке навчання сприяє підвищенню загально мовленнєвого рівня молодших школярів.

У опрацюванні доцільних **способів керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми і засоби навчання)** враховувались:

1) **фонемна основа** навчання (забезпечення розвитку фонематичного слуху в школярів для оволодіння правильною вимовою, читанням);

2) **комплексний підхід до вивчення слова на уроці** (на різних його етапах), тобто слово розглядалось з різних сторін – звукової, орфоєпічної, графічної, як засіб створення словесно-художнього образу, вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв, що значною мірою сприяло розвитку умінь добирати і використовувати доцільні мовленнєві засоби під час творення власних оцінних суджень та зв'язних висловлювань;

3) **поєднання аналізу і синтезу** у навчально-виховному процесі – створювались умови для аналітичної (смісловий, композиційний, лексико-стилістичний, емоційно-образний аналізи тощо) та мовленнєвої діяльності на основі синтезу (розгорнуті усні відповіді здобувачів початкової освіти, усний

переказ тексту, усні твори в зв'язку з прочитаним, уміння ставити запитання до тексту);

4) **реалізація принципу поступового нарощування** труднощів у навчанні (від простого до більш складного) з урахуванням ступеня підготовки окремих здобувачів початкової освіти та їх груп;

5) **доцільне унаочнення навчально-виховного процесу** (актуалізація різних органів чуття);

6) **систематизація вправ, якими забезпечується** процес оволодіння технікою читання, застосування індивідуально-диференційованих завдань, контроль за розвитком навички читання в здобувачів початкової освіти класу;

7) **розвиток умінь спілкування** у парі, в групі.

З'ясовувався наявний в дитини **словниковий запас**, що дає змогу успішно продовжувати навчання читати (швидше здійснювалась смислова здогадка). За допомогою запитань вчитель дізнавався про наявність у словнику дитини іменників, прикметників, дієслів:

- Яких ти знаєш тварин (свійських, диких); *птахів, риб, комах* ?

- Які ти знаєш *дерева, квіти; овочі, фрукти; ягоди; меблі; посуд; одяг; взуття?* (назви предметів) ?

- Назвати якнайбільше ознак кожного з предметів, перераховуй характерні для них *величини, вагу, форми, кольори, смаки, запахи, температури, матеріали, приналежність* тощо: *яблуко – велике, важке, кругле, червоне, солодке, ароматне, свіже ...; плаття – довге, вовняне, тепле, м'яке, сіре, в'язане, мамине ...* Пропонувались далі такі слова: *стіл, стрічка, куртка, кавун, лимон, собака, заєць;*

- Назвати протилежні ознаки предметів. Тут не повинно бути відповідей *добрий – недобрий*. Слова були такі: *добрий, старий, чорний, світлий, великий, довгий, високий, широкий, товстий, гострий, веселий, сміливий, швидкий, гарячий, густий, хворий;*

- Що може робити ця тварина? (*собака, кішка, вовк, ведмідь, заєць, змія, жаба*). Назвати дії.

У останньому випадку зверталась увага на дібрані дитиною дієслова: чи це тільки звичні слова типу *їсть, спить, ходить, лежить, стоїть*, чи більш точні визначення дій тварин: *крадеться, ховається, рятується; ховається, вистежує, доганяє; тікає, причаївся, кинувся* тощо.

Результати визначались так.

Недостатній розвиток словникового запасу: дитина називає 3-4 предмети, що належать до різних значенневих груп, не завжди може пригадати слова за наявністю узагальнюючих понять, допускає багато помилок, добираючи слова – ознаки, дії предметів і антоніми.

Середній розвиток словникового запасу: дитина називає 5-6 предметів, які належать до різних значенневих груп, розуміє зміст завдання за наявності узагальнюючих слів, допускає 1-2 помилки в одному завданні, добираючи слова-ознаки, дії предметів і антоніми.

Високий розвиток активного словника: дитина називає всі предмети, що належать до різних значенневих груп, розуміє і швидко знаходить узагальнюючі слова, легко добирає слова-ознаки і дії предметів, антоніми, не припускається помилок.

Володіння зв'язним мовленням визначалося за складеною дитиною розповіддю за сюжетним малюнком.

Інтерпретація результатів була наступною.

Молодші школярі зі слабким розвитком мовлення були у змозі озвучити малюнок кількома не зв'язаними один з одним, неправильно граматично оформленими реченнями, в яких перераховували назви намальованих предметів.

Молодші школярі із середнім розвитком мовлення складали розповідь з 6-8 речень (серед яких були і короткі описові речення, і розгорнуті), іноді з'являлись деталі не зображені на малюнку, але які стосувались сюжету.

Молодші школярі з високим рівнем показником розвитку мовлення складала за малюнком велику і зв'язну розповідь, у яку включали події з власного досвіду.

Ступінь розвитку працездатності визначався спостереженням за поведінковими реакціями дитини, а також за допомогою питань, відповіді на які допомогли у визначенні стійких способів саморегуляції діяльністю (трудовою, навчальною) та спілкуванням [23, с. 103]. До здобувачів початкової освіти ставились такі запитання:

1. Чи допомагаєш ти вдома (миєш посуд, прибираєш іграшки, накриваєш на стіл)?

- а) допомагаю завжди без нагадувань;
- б) допомагаю, але інколи треба нагадувати;
- в) коли нагадають, тоді допоможу.

2. Чи можеш ти сам себе обслужити (приготувати бутерброд, одягнутись по погоді, зав'язати шарф)?

- а) можу все;
- б) дещо можу;
- в) без допомоги не можу.

3. Чи вмієш довго (25-30 хв) займатись однією справою на самоті (читати, малювати)?

- а) вмію;
- б) іноді можу;
- в) не можу.

4. Чи вмієш керувати своїми бажаннями (не їсти перед їжею цукерок, хоч вони доступні; не вередувати, коли старші щось заборонили)?

- а) вмію;
- б) іноді вмію;
- в) не вмію.

5. Чи є в тебе улюблена справа (слухання музики, малювання, читання, ліплення з пластиліну тощо)?

- а) є (відповідає яка);
- б) є, але весь час змінюються;
- в) немає;

6. Чи вмієш поводитись у товаристві (не перебивати розмови, вітатися, прощатися, дякувати)?

- а) вмію;
- б) іноді забуваю;
- в) не вмію.

7. Якщо ставиш запитання, чи завжди вислуховуєш відповідь?

- а) завжди, бо цікаво знати;
- б) іноді відволікаюся;
- в) запитую просто так.

Підводячи підсумки, так оцінювали результати відповідей: перший варіант (а) в кожному запитанні – 3 балами, другий (б) – 2-ма, третій (в) – 1 балом. Потім знаходили суму балів з усіх семи запитань.

Рівень сформованості вольових навичок визначався за такими критеріями: високий – 21-17 балів; середній – 16-12 балів; низький – 11 балів і нижче.

У відповідності з одержаними результатами тестів на сформованість вольових навичок та спостереженнями за поведінковими реакціями здобувачів початкової освіти визначався ступінь *розвитку працездатності*.

Низький ступінь. Під час тестування учень набрав 11 балів і менше. Не виявляє інтересу до навчання, не вміє контролювати своєї поведінки, заважає діям інших дітей, не реагує на прохання дорослих.

Середній ступінь. Під час тестування учень набрав 12-16 балів. Внутрішня позиція школяра недостатньо сформована. Дитині подобається виконувати завдання, які не потребують витрати додаткових зусиль. Вона

успішно діє під керівництвом дорослого, взаємодіє з однолітками. Не завжди вміє діяти самостійно.

Високий ступінь. Під час тестування учень набрав 17-21 бал. Внутрішня позиція школяра сформована до навчання. Дитина одержує задоволення від виконання складних завдань, може зацікавити в чомусь інших дітей, добре вміє працювати самостійно, уміє стримуватися, контролювати свою поведінку.

На основі отриманих даних було скомплектовано дві відносно однорідні за кількістю, рівнем мовленнєвої підготовки, володіння читанням і ступенем працездатності: класи здобувачів початкової освіти – контрольну і експериментальну. У кожному класі контрольних і експериментальних груп була відносно однакова кількість „слабких”, „середніх” і „сильних” здобувачів початкової освіти.

Зміст завдань, які застосовувались у процесі навчання. Для здобувачів початкової освіти I групи важливе обмеження навчальних завдань, додаткове пояснення матеріалу, наявність великої кількості вправ на закріплення вивченого. Допомога вчителя визначалась систематичним добром спеціальних вправ, контролем їх виконання та спостереженнями за результатами; заохоченням до роботи шляхом добору посильних завдань.

До співпраці з учнями *I групи* залучалися здобувачі початкової освіти II і III груп у виконанні домашніх завдань, здійсненні взаємоперевірки, складанні завдань для товариша.

Для здобувачів початкової освіти *II групи* добирались завдання, які потрібно виконувати за зразком, опорними схемами; репродуктивного характеру – на основі набутих знань і допомоги з боку вчителя. Ступінь допомоги вчителя учням II групи полягав у систематичному контролі та визначенні одержаних результатів; доборі додаткового матеріалу з читання; заохоченні до роботи шляхом добору рівневих завдань.

Здобувачі початкової освіти *III групи* потребують матеріалу високої складності, з яким вони можуть справлятися на відносно високому рівні самостійності (у порівнянні з групами I і II). Активні здобувачі початкової освіти цієї групи залучались до зразкового читання; допомоги у виконанні домашніх завдань учням I і II груп; складання додаткових завдань; співпраці в групі. Вчителеві необхідно постійно підтримувати інтерес здобувачів початкової освіти усіх груп до вдосконалення навички читання; добирати додаткові завдання; надавати можливість демонструвати ґрунтовні знання; поглиблювати роботу над виучуваним програмним матеріалом; залучати до виконання творчих завдань.

Змістовий компонент індивідуально-диференційованої форми навчальної діяльності реалізувався через добір для кожної групи дітей спеціальних вправ, спрямованих на становлення розвитку й удосконалення умінь і навичок читання. Для дітей I групи добирались найпростіші завдання, але обов'язково не нижчі за вимоги програми. Для дітей, що ввійшли до II групи завдання добирались середнього рівня складності. Здобувачі початкової освіти III групи отримували найскладніші завдання.

Саме такий підхід і дозволяв реалізувати один із провідних принципів сучасної дидактики – *індивідуалізацію навчання*.

Техніка контролю за індивідуальним читанням. Перед вчителем були поставлені завдання – вчити правильно, швидко, свідомо читати, поряд із завданням формувати інтерес до читання. Певна міра допомоги вимагалась і від батьків. З боку вчителя завдання полягало у необхідності підготувати здобувачів початкової освіти до заміру параметрів з техніки читання, налаштувати їх на серйозну роботу у випадку невдачі. Норматив з техніки читання не зводився до епізодичних замірів. Робота по її формуванню в здобувачів початкової освіти, які ще не досягли успіху, велась на уроках.

Якщо ж учень досягав успіху, то його робота схвалювалась вчителем, іншими учнями, батьками. Під час проведення описаної роботи вчитель

роз'яснював учням, що читання і робота над технікою читання не одне й те саме. Тому на уроці молодші школярі виконували спеціальні вправи з розвитку техніки читання.

Диференціація завдань за обсягом та інтересами здобувачів початкової освіти. Молодші школярі III групи виконували за один і той самий час значно більше завдань у порівнянні з учнями II групи. Здобувачі початкової освіти I групи мали змогу виконувати посильні завдання, але їх не завжди регламентували в часі. Кожна дитина виконувала стільки вправ, скільки вона взмозі виконати. Здійснювалась диференціація завдань за інтересами, коли молодші школярі могли самостійно вибрати ті з них, які викликали найбільший інтерес.

Використовувалася ситуація вільного вибору під час підготовки до уроків читання – у виборі додаткової літератури, виконанні творчих завдань (складання запитань, кросвордів, виготовлення діафільмів до прочитаних творів). Упродовж організації роботи груп по читанню за інтересами вчитель слідкував за збереженням багаторівневості у виконанні поставлених завдань, тобто забезпечував умови, за яких кожен учень міг проявити себе, виконуючи посильні завдання. Вчитель ставив на меті охопити дітей широким діапазоном літератури, навчити читати і розуміти прочитане. Така робота починалась із обговорення того матеріалу, який брався для опрацювання. В основному це книги, які продовжують теми, визначені програмою. Потім вчитель пояснював, що, крім підручника, молодші школярі опрацьовуватимуть матеріал інших книг. Але читатимуть, допомагаючи один одному. Створення такого „Читацького клубу” вимагало проходження ряду етапів.

- Вчитель добирав три-чотири книги (оповідання, казки), які пов'язані між собою тим, що написані одним автором або вони однакові за жанром, темою, ідейним змістом.

- Після читання вголос декількох абзаців (сторінки) кожної книги або демонстрації ілюстрацій до них, учитель пропонує дітям зробити вибір – яку книжку вони хотіли б прочитати.

- Групи з читання книг формуються відповідно до бажання дітей, але лідера групи визначає вчитель.

- Як тільки групи „Читацького клубу” сформовані, їм відводиться час для читання і обговорювання прочитаного. Вчитель обмежує термін прочитування матеріалу. При потребі надає їм свою допомогу. Лідери груп виконують роль помічників учителя. Вони залучають до читання всіх здобувачів початкової освіти, що входять до складу групи. Контролюють розуміння прочитаного тексту учнями.

- На кожному уроці читання один представник від кожної групи коротко повідомляє цілому класу, що нового трапилось із героями їхньої книги або повідомляє раніше невідомі факти.

- В останній день, визначений для читання, всі здобувачі початкової освіти мають написати про прочитане, за бажанням – виконати ілюстрації. Для здобувачів початкової освіти, яким важко виконати письмове завдання, вчитель готує спеціальні аркуші з визначеною структурою письма. Наприклад.

Я багато дізнався про _____ . Тепер я знаю, що _____ .
Найбільш цікавим для мене був уривок, в якому розповідалось про _____ .

- За результатами письмових робіт проводяться підсумки по прочитуванню групою обраної книги.

Означена робота сприяла залученню всіх здобувачів початкової освіти класу до читання у великій кількості, що є необхідною умовою для розвитку техніки читання.

Для ефективного керівництва навчальною діяльністю кожної групи була розроблена спеціальна система карток з індивідуальними завданням, алгоритмами, особливими допоміжними рекомендаціями для колективної

роботи. Їх застосування давало змогу організувати роботу таким чином, щоб здобувачі початкової освіти II і III групи працювали на уроці самостійно, а вчитель більше уваги приділяв учням I групи.

Розміщення здобувачів початкової освіти у класі. Під час здійснення індивідуально-диференційованого навчання доцільно здобувачів початкової освіти класу розсаджувати за сформованими групами. Розміщення здобувачів початкової освіти підтверджується практичним досвідом, зростанням рівня працездатності у відносно гомогенних навчальних групах. Це пояснюється тим, що здобувачі початкової освіти можуть спілкуватися „на рівних” і виконувати завдання з однаковою швидкістю, розміщуючись у певній частині класної кімнати. Забезпечується порядок. Разом з тим, молодші школярі мають можливість спостерігати за успіхами товаришів, які входять до складу тієї групи, але рівень працездатності в них вищий (групи II і III об’єднують дітей з різним рівнем працездатності). А здобувачі початкової освіти I групи, які мають кращу підготовку з читання, в середині своєї групи намагатимуться долати лінощі, усвідомлюючи необхідність праці для зростання власних успіхів. В умовах такого оточення в дітей виникає впевненість у своїх силах, перспектива підвищення рівня знань. Запропоноване розміщення дає можливість учителю сприймати групу дітей як цілісну одиницю, бачити кожного учасника групи, ефективно використовувати час уроку для контролю роботи в процесі виконання, а також під час її перевірки.

Диференціація домашніх завдань. Диференціюючи домашні завдання, ми враховували помилки, яких припускаються здобувачі початкової освіти під час читання, їхні знання і навички. Сильнішим учням пропонувались завдання на поглиблення знань, поліпшення їх якості. Ми зважали на те, що виконання того ж самого завдання вимагає від кожного учня різної кількості часу.

У експерименті ми застосовували групові й індивідуальні завдання. Наведемо приклад домашніх завдань на уроках читання за варіантами.

Перелік групових та індивідуальних домашніх завдань на уроках літературного читання

- | | |
|---|---|
| <p>I варіант (I, частково II групи):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Підготуватися читати оповідання виразно. Виписати з однієї частини тексту образні вирази, скласти з ними речення. - Підготуватися до читання оповідання в особах. - Прочитати правильно, швидко й виразно оповідання. Одну з частин його (на вибір) переказати (використовуючи різні види переказу). - Прочитати оповідання. Усно визначити до нього кадри можливого діафільму; придумати до кожного кадру короткий опис. | <p>II варіант (III, частково II групи):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Вибрати з прочитаного тексту і записати образні вирази. Використовуючи їх, скласти розповідь за аналогією. - Підготуватися до інсценізації тексту. Виготовити (за бажанням) деталь костюма до однієї з ролей. - Підготуватися читати оповідання правильно, швидко і виразно. Переказати його за складеним на уроці планом до тексту (стисло, детально, від 1-ої чи 2-ої особи тощо). - Поділити текст оповідання на частини, скласти план, використовуючи речення з підручника. - Прочитати, знайти речення, без яких неможливе розуміння тексту. |
|---|---|

Індивідуальні завдання давались як сильнішим учням, так і слабшим. Сильніші мали підготувати наступне оповідання для виразного читання в класі, придумати продовження оповідання, виписати художні вирази, скласти потрібну розповідь з власного життя, вибрати опорні слова, що розкривають зміст оповідання, словосполучення, які найкраще передають почуття героїв оповідання; виділити логічні наголоси; подумати, де треба зробити логічні паузи; дібрати оповідання на дану тему.

Слабші здобувачі початкової освіти готували опрацьовану частину тексту для виразного читання, відповідали на запитання, називали дійових осіб, знаходили слова одного з героїв в усьому тексті; визначали, про що говориться в оповіданні; добирали тексти до малюнка в підручнику, описували придумані малюнки, переказували вдома оповідання батькам.

2.2. Методика індивідуально-диференційованого навчання на уроках читання

Педагогічний експеримент проводився у два етапи. Необхідність проведення двох етапів експерименту пов'язана з багатоплановістю формування вмінь і навичок під час навчання читати молодших школярів, природнім бажанням якомога глибше дослідити систему опанування учнями процесом читання. Для забезпечення ефективного оволодіння дітьми якісним читанням під час уроків нами були розроблені експериментальні матеріали. Уроки читання індивідуально-диференційованого спрямування за опрацьованою методикою.

Побудові експерименту передував реальний всебічний аналіз закономірностей процесу формування знань, умінь та навичок з читання здобувачів початкової освіти початкових класів, результати експерименту, теоретичні положення сутності індивідуально-диференційованого навчання. Усе разом сприяло добору дійових способів керування навчально-виховним процесом навчання читати на уроках індивідуально-диференційованого спрямування. Експериментальне навчання проводилось за розробленою нами методикою визначеного спрямування на уроках літературного читання у Любомльському ліцеї № 1 імені Наталії Ужвій Любомльської міської ради Ковельського району Волинської області.

Експериментальним навчанням було охоплено 35 здобувачів початкової освіти. Рівень підготовки здобувачів початкової освіти контрольного та експериментального класів був майже однаковий.

В експериментальному класі використовувались матеріали для формування знань, умінь та навичок, в контрольному – відбувалося за традиційною методикою.

Формувальний експеримент. Здійснювався за такими етапами: когнітивним, репродуктивним, творчим.

Перший – когнітивний етап. Мета цього етапу – визначення змісту індивідуально-диференційованого навчання читати здобувачів початкової освіти початкових класів за всіма критеріями і показниками, що були виокремлені нами, як компоненти сформованості технічної і якісної сторін читання. Провідними принципами цього етапу стали принципи доступності та систематичності матеріалу, що вивчається. Формою реалізації змістового аспекту навчання було обрано рівневі системи сформованості знань, умінь і навичок з читання та рівень розвитку працездатності. В основі структурування навчального матеріалу лежить реалізація принципів індивідуалізації та диференціації навчання, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення, навчального співробітництва – дидактичні, психологічні. Означені завдання сприяли покращенню підготовки здобувачів початкової освіти початкових класів з читання.

Характер завдань, які застосовувались у процесі навчання. У ході створення експериментальної методики були виділені завдання для кожної групи, спрямовані на забезпечення умов успішного оволодіння навичкою читання, ліквідацію труднощів, специфічних для виділених рівневих груп. Одночасно були внесені суттєві зміни у форму подачі учням матеріалу програми і методику його опанування.

Для I групи здобувачів початкової освіти завдання були спрямовані на **вдосконалення**: продуктивного способу читання; свідомого читання у відповідному темпі; правильності читання (усунення повторів, перекручувань; правильне наголошування слів); самостійного розуміння фактичного змісту тексту, засвоєння основного смислу твору з частковою

допомогою вчителя та усунення помилок, пов'язаних з розумінням основної думки твору, значення окремих слів, висловів (для читання мовчки); вмінь добирати відповідні інтонаційні засоби виразності; навичок читання мовчки у темпі, який дещо перевищує нижню межу норм цього виду читання (норма 100-130 слів за хвилину).

Для II групи завдання спрямовувались на: підтримку належного рівня продуктивного, свідомого, правильного читання у відповідному темпі; правильне визначення загального емоційного настрою твору, інтонування у тексті слів, які відображають емоційний стан героя, стан природи і т. ін.; демонстрацію належного рівня фактичного змісту й основного смислу твору; усунення зовнішніх мовленнєвих рухів під час мовчазного читання.

Для III групи завдання носили творчий характер: поглиблене вивчення програмового матеріалу; вміння самостійно планувати, а потім аналізувати свій виступ, коректувати його відповідно до мети висловлювання; використання основних мовних і позамовних засобів виразності; вираження розуміння фактичного змісту і основного смислу твору, своє і авторське ставлення до нього; вироблення темпу читання мовчки, який значно перевищує показники читання вголос.

Другий етап – репродуктивний. Мета – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх дітей до оволодіння навичкою читання під час уроку. Провідні принципи означеного етапу – максимальна активізація здобувачів початкової освіти у процесі навчання читати; принципи самостійності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок. Кінцевим результатом цього етапу було оволодіння навичкою читання всіма учнями на рівні не нижчому встановлених програмою норм, підвищення особистісних результатів відносно зони найближчого розвитку.

Серед методичних засобів навчання використовувались дидактичні вправи, систематизовані для кожної групи здобувачів початкової освіти,

текст, як одиниця навчання. На уроці застосовувались індивідуальні, групові, парні форми роботи.

Під час розробки дидактичних завдань, спрямованих на оптимальне оволодіння навичкою читання учнями початкових класів, мали враховуватись певні вимоги: відповідність програмним нормам; посиленість для виконання і водночас складність для здобувачів початкової освіти певної групи, забезпечення стійкого оволодіння всіма складовими елементами навички читання, варіативність форм. Вихідним принципом створення таких завдань вважалось єдність змісту і операційного аспектів навчання. Змістовий аспект складав знання і вміння, якими має оволодіти школярі дитина, навчаючись читати.

Диференціацією передбачався розподіл завдань за обсягом і складністю. Одночасно всі групи здобувачів початкової освіти могли працювати над виробленням певної якості читання, але на різних за складністю рівнях. Вправи включались на всіх етапах уроку, в них передбачалась самостійна робота здобувачів початкової освіти, робота в парі, групова робота, а також між групами. Кожне завдання було невелике за обсягом.

Реалізація принципу поступово нарощування труднощів у використанні завдань. В експериментальному класі здійснювався не тільки добір завдань різного ступеня складності, а й диференційована допомога з боку вчителя.

Для здобувачів початкової освіти I групи самостійна робота супроводжувалася додатковою інструкцією вчителя та оперативною допомогою у ході її виконання. Допомога ж учнями II і III груп передбачалась у змісті самого завдання для самостійної роботи. Давалась схема його виконання, довідка, вказівка на сторінку підручника або іншого посібника, з якого можна скористатися інформацією.

На етапі закріплення знань пропонувались завдання таким чином, що поступово переходили від здобувачів початкової освіти III групи до здобувачів початкової освіти II, а потім I групи. Так, здобувачі початкової освіти III групи виконують основне завдання. В цей час здобувачі початкової освіти II групи виконують завдання з певною мірою допомоги вчителя, а здобувачі початкової освіти I групи працюють з учителем. Потім, основне завдання, яке виконували здобувачі початкової освіти III групи пропонується учням II групи. Здобувачі початкової освіти I групи одержують певну міру допомоги. III група здобувачів початкової освіти виконує творче завдання. Наступні завдання розподіляють таким чином: здобувачі початкової освіти III групи виконують цікаве або додаткове завдання, здобувачі початкової освіти II групи – творче завдання, здобувачі початкової освіти I групи – основне завдання.

Після поступового виконання основного завдання всім учням пропонувалось спільне завдання.

На уроці читання однією з провідних діяльностей є **робота над текстом**. Формування умінь працювати з текстом пов'язане з оволодінням навичкою читання, зокрема зі свідомим читанням. У зв'язку з цим нами були розроблені завдання на формування: 1) вмінь відтворювати прочитане – відповідати за запитаннями, ділити текст на логічно завершені частини, давати їм заголовки, виділяти головне в тексті, переказувати його, ставити запитання до тексту; 2) розуміти і сприймати словесно-художні образи творів – оцінювати вчинки героїв, знаходити описи, роздуми, характеризувати персонажів твору, аналізувати мову твору.

Наведемо деякі ефективні прийоми використання диференційованих завдань у роботі над текстом.

1). Вміння відтворювати прочитане. Далі подаємо зміст завдань карток до прочитаних текстів, які розрізняються складністю.

Для I групи здобувачів початкової освіти: вибери правильну відповідь на запитання; з'єднай слова, що римуються; з'єднай частини прислів'їв; поєднай слово та його тлумачення; встанови послідовність рядків вірша; з'єднай близькі за значенням слова. Пригадай речення з тексту, в яких вони вживаються.

Для II групи здобувачів початкової освіти: добери до слів порівняння; напиши, якою має бути ділова розмова; які вірші про мову вивчалися у розділі? Напиши; напиши, чому в мишенят були імена Круть і Верть (українська народна казка „Колосок”); напиши, чому наш народ оспівує калину; у яких творах розділу йдеться про любов до Батьківщини.

Для III групи здобувачів початкової освіти: напиши, як письменник передає захоплення красою; напиши, якою ти уявляєш зиму-чарівницю; чи помічав ти, як протягом дня змінюється колір неба? Запиши; у якому з віршів ужито найбільше назв кольорів? як можна продовжити вірш ...? склади кілька запитань за змістом твору.

2). Читання для відповіді на запитання.

I група. Працює з вчителем.

Завдання для здобувачів початкової освіти II групи – Прочитати запитання (записані на дошці або на картках), знайти у тексті відповіді, прочитати. Підготуватись до відповідей на запитання.

Завдання для здобувачів початкової освіти III групи: – Прочитати запитання і підготувати відповіді. Подумати, які ще запитання можна поставити до даного тексту.

3). Визначення тексту, що відповідає малюнку.

Учням пропонується вибрати і виконати завдання.

I варіант. Прочитати текст, виділити ту його частину, що стосується малюнка. Порівняти зміст тексту із змістом малюнка.

II варіант. Прочитати текст, виділити ту його частину, що стосується малюнка. Подумати, які ще малюнки можна намалювати.

4). Поділ твору за розділами плану.

I група. Робота з учителем. Прочитати текст за визначеними частинами. Виділити основну думку кожної з них.

II група. Прочитати текст. Подумати, про що говорять назви його частин. Відшукати їх.

III група. Прочитати текст. Розглянути план і відшукати початок і кінець кожної частини. Довести, що це так.

5). Складання плану оповідання.

1 завдання

I група ще раз самостійно читає текст.

II група добирає сюжетні малюнки до прочитаного.

III група ділить текст на частини, помічає олівцем початок і кінець кожної частини.

6). Перевірка виконання завдання трьома групами.

2 завдання

I група здобувачів початкової освіти добирає сюжетні малюнки до прочитаного.

II група відбирає основні малюнки.

III група доводить свою думку щодо поділу тексту на частини.

Перевірка завдання.

3 завдання

I група відбирає основні малюнки.

II група підписує малюнки.

III група придумує заголовки до кожної частини.

Спільне завдання – відібрати і записати кращі заголовки, підписи для складання плану.

7). Розуміння і сприймання словесно-художніх образів твору.

Виділення уривка певного змісту.

I група. Прочитати уривок тексту. Визначити, що описується у даному уривку.

II група. Прочитати текст, відшукати кінець за даним початком. (Учитель зачитує початок опису, а молодші школярі самостійно відшукують його кінець)

III група. Прочитати текст і відшукати опис.

8). Читання в особах (спільне завдання, а шляхи його виконання різні).

Вибрати і виконати завдання за варіантами.

I варіант. Подумати: скільки дійових осіб; з'ясувати, хто дійові особи; що вони говорять; де слова автора?

II варіант. Підготуватись до читання в особах. Під час перевірки такого завдання спочатку відповідають здобувачі початкової освіти, які виконували завдання I варіанту. Далі читають в особах здобувачі початкової освіти II варіанту, потім знову підключаються здобувачі початкової освіти I варіанту.

Щоб молодші школярі змогли самостійно підготуватись до читання в особах, потрібно провести фронтальну роботу на попередніх уроках. Упродовж подальшої роботи потрібно з'ясувати, чи всі знають, як треба виконувати певне завдання, чи потрібне додаткове пояснення.

У групах здобувачі початкової освіти працюють так, що завдання попередньої групи школярів стимулюють правильні відповіді наступної групи.

9). Самостійна підготовка до виразного читання.

1 завдання

I група працює з вчителем на визначеному уривку тексту.

II група читає правильно перші чотири абзаци тексту.

III група читає правильно, знаходить і підкреслює багатоскладові слова.

Перевірка починається з виконання завдання учнями III групи. Здобувачі початкової освіти III групи зачитують багатоскладові слова, а

здобувачі початкової освіти II і I груп відшуковують ці слова в тексті, промовляють їх.

2 завдання

I і II групи одержують завдання читати і думати, про що твір.

III група працює над завданням – відшукати опорні слова, які розкривають зміст тексту.

Перевірка. Здобувачі початкової освіти III групи зачитують слова, записані у зошитах, розповідають, чому вони вибрали саме ці слова. Називаючи слова, здобувачі початкової освіти поступово розкривають зміст оповідання. Далі дітям II і I групи легше розповісти про те, що вони читали, виділяти логічні наголоси.

3 завдання

I група знаходить слова, які найбільше сподобались.

II і III групи знаходять образні слова.

4 завдання

I група працює з вчителем. Читають уривок, звертаючи увагу на всі розділові знаки.

II група працює самостійно, звертаючи увагу на розділові знаки.

III група визначає, яким голосом треба передавати своє ставлення до прочитаного.

10). Спільне завдання. Прочитати текст, підготуватись до виразного правильного читання.

Робота над читанням тексту складається із кількох завдань з тієї причини, що учням важко відразу дотримуватись всіх вимог: читати швидше, правильно, свідомо, виразно. Тільки після послідовної цілеспрямованої роботи учням легше готувати текст чи частину тексту до виразного, свідомого, правильного читання.

Третій – творчий етап. Передбачається застосування вправ і завдань індивідуально-диференційованого навчання в структурі уроку.

Індивідуально-диференційоване навчання в структурі уроку.

Динаміка групування в структурі уроку відбувалася за наступними характеристиками.

I етап уроку. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань умінь і навичок.

Самостійна робота здобувачів початкової освіти різної складності.

Перша група вивчений матеріал застосовує на практиці: читання в парах; слухання читання товариша і виправлення помилок; забезпечення багаторазового варіативного читання, опрацьованого за певною схемою на попередньому уроці; повторення матеріалу, пов'язаного з поясненням нового; удосконалення техніки читання.

Друга група на просуненому етапі у вивченні тексту виконує більш складні завдання у порівнянні з тими, які використовувались на попередньому уроці: перевірка домашнього завдання в здобувачів початкової освіти I групи; тестування з метою визначення повноти і глибини сприймання прочитаного; читання тексту мовчки; виконання аналітико-синтетичних вправ.

Третя група виконує самостійну творчу роботу, яка потребує усвідомлення знань: здійснення контролю над роботою здобувачів початкової освіти I і II груп, допомагаючи їм у випадку складності; готує узагальнені завдання для I і II груп; складання оповідання за аналогією.

II етап уроку. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми і мети уроку.

Бесіда із залученням значної кількості здобувачів початкової освіти класу (працюють всі групи). Створенням проблемної ситуації вчитель підводить здобувачів початкової освіти до вивчення нового матеріалу. При цьому використовується словникова робота; розвиток творчої уяви дітей; зв'язок з попереднім уроком, навчального процесу із життям; емоційна

спрямованість бесіди. Чітко визначається мета – „Знати”, „Вміти” (записані на дошці).

Експериментальною методикою передбачалась підготовка здобувачів початкової освіти до засвоєння нових знань. У першу чергу це стосувалося здобувачів початкової освіти І групи.

ІІІ етап уроку. Сприймання та усвідомлення нового навчального матеріалу.

Фронтальне пояснення вчителем матеріалу всьому класу з аналізом способів застосування нових знань на практиці (працюють всі групи). Після цього здобувачі початкової освіти ІІІ групи починають самостійно виконувати запропоновані вчителем завдання. У цей час молодші школярі групи ІІ і І, які не повністю зрозуміли новий матеріал, продовжують працювати з вчителем. Повторне пояснення одержують тільки ті здобувачі початкової освіти, які не зрозуміли його у первинному сприйманні.

На цьому етапі виявляються якості засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його (матеріал) на практиці.

Перша група. Доопрацьовувала пояснення нового матеріалу: застосування вправ під керівництвом вчителя з метою оволодіння способом, правильністю, швидкістю читання; „орфоепічне” та „тлумачне” читання.

Друга група. Самостійна робота за зразком або опорною схемою, пам’яткою.

Перша і друга група. Повторне пояснення нового матеріалу за основними питаннями із застосуванням зразка виконання роботи.

Третя група. Самостійна робота на поглиблення та розширення знань, що вимагає не тільки тренування, але й застосування одержаних знань.

ІV етап уроку. Творче застосування знань здобувачів початкової освіти. Кожній групі пропонується додаткове творче завдання різної складності.

V етап уроку. Підсумки. Завдання додому.

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

Специфіка роботи над текстом. У першу чергу зазначимо, що для первинного сприймання тексту самостійне читання пропонувалось учням всіх трьох груп, тільки з різними завданнями. Після читання тексту вчителем чи учнем III групи проводився аналіз прочитаного з усім класом. Запитання до тексту ставились не тільки вчителем, а й учнями III групи. Після закінчення бесіди здобувачі початкової освіти II і III групи перечитують текст за підручником і готуються до поділу тексту на частини, складання плану. А здобувачі початкової освіти I групи повторно читають текст, щоб виконати словесне малювання у поєднанні з читанням (розвиток техніки).

Під час роботи вчителя з учнями I і II груп з розвитку образних уявлень, вироблення навичок роботи з текстом учням III групи давалися завдання за темою опрацьованого твору, або читання (художнього твору, довідника, журналу). Додаткову інформацію здобувачі початкової освіти III групи повідомляють усьому класу, доповнюють одержані знання.

Наведемо далі приклади *організації експериментального уроку читання індивідуально-диференційованого спрямування.*

Тема уроку: Шануйте хліб.

Матеріал для читання: Н. Забіла. Древній Київ; М. Познанська. Зацвіли каштани (повторення); Т. Коломієць. Хліб (новий матеріал).

Мета уроку: **пізнавальна:** знайомити школярів із шляхом хліба до нашого столу; **виховна та розвивальна:** виховання любові до рідного краю, його історії, поважного ставлення до праці, шанування хліба; розвиток спостережливості, мовлення, аналітико-синтетичних умінь; **спеціально-навчальна:** а) **розвиток техніки читання** – вправи на вдосконалення способу читання, розширення поля читання, розвиток орфоепічних умінь і навичок, навичок виразного читання; б) **робота з текстом** – навчання ділити

тексти на закінчені за смислом частини, складати план оповідання, виділяти головне в кожній частині; в) **розвиток умінь переказувати** текст.

На всіх експериментальних уроках читання увага зосереджувалась на поєднанні роботи по формуванню техніки і якостей читання, індивідуально-диференційованому навчанні читати в структурі уроку.

Наведемо приклади вправ, пов'язаних із зорово-слуховим і зоровим сприйняттям. Вони направлені на виховання уваги до зорового образу слова, на вдосконалення способу читання. Це завдання різної складності.

Зразки вправ на розрізнення голосних і приголосних звуків.

- Піднеси червоний кружечок, якщо в ряді звуків почуєш голосний.
- З ряду букв вибери такі, що позначають голосні звуки, назви їх.
- Піднеси знак „рисочку”, якщо в ряді звуків почуєш приголосний звук.

Визнач місце перешкоди.

- З ряду букв вибери такі, що позначають приголосні звуки, назви їх.
- Вимови звуки, що позначені буквами на картці. Під тими, що позначають приголосні, поклади знак „рисочку”, під тими, що позначають голосні, - „кружечок”.
- Виділи голосний із середини слова, запиши букву на його позначення.
- Назви предмети, зображені на малюнках. Виділи в словах голосний (голосні) і запиши букву (букви), що їх позначають.

Завдання для навчання читати, що включають показ елементів, на яких будується процедура читання, мають різноманітні форми-підказки, які полегшують учневі здогадку, відкриття механізму переходу від елементів до повного результату. Однією з таких форм роботи є наочні графічні схеми – дуга і крапка. Дуга – це приголосний з наступним голосним, а крапка – це або голосний без попереднього приголосного, або приголосний без наступного голосного.

Вчитель, проводячи указкою по дужках, читає склади: „піднімаючись на гірку”, - повільно, виділяючи голосом голосні; „з’їжджаючи з гірки”, -

швидко. Треба звернути увагу дітей на те, що – дужка ніби з'єднує дві букви, читати їх потрібно плавно, орієнтуючись на другий звук (голосний), що позначається відповідною буквою. Декілька разів здобувачі початкової освіти „катаються на гірці” разом з вчителем, потім без нього.

Під час поєднання подразників у вигляді слова та його значення встановлюються відповідні мозкові зв'язки, внаслідок чого достатньо буває дитині лише почути слово, як вона, повторивши ясно уявить собі його. У процесі навчання йдемо від сприйняття зорового образу слова до його звучання. Миттєва реакція на зорове зображення сприяє оволодінню цілісним сприйманням слова, вдосконаленню способу читання. Ефективними у даному випадку можуть бути такі вправи.

- Для виконання вправи потрібна смужка з паперу, на якій надруковані ряди слів, указка. Такі смужки використовуємо в індивідуальній, парній, груповій роботах. Вчитель пропонує подивитись на слова, що на смужці. Вони різні, але початок (або кінець) у всіх однаковий. Вчитель веде указкою по смужці зліва – направо, здобувачі початкової освіти мають винайти слово і прочитати.

Наприклад: сани санки саночки санчата;

лис лисиця лисеня лисичка лисонька;

береза гроза ваза коза загроза.

- Прочитати, побудувавши правильно слова (переставляючи склади):

ка-ру, на-ши-ма, че-пле, лим-ки, ли-сто, ся-бу-ба, лець-па, ни-мо-ли, дусь-ді, ти-кві, на-вес, ка-мас, ки-ру, ги-но, ло-ми, ка-шап, шок-мі, ка-мис, ба-жа.

Полегшити це завдання можна, запропонувавши малюнок.

- Прочитати склади, слова, речення чітко вимовляючи звуки.

Ю-лю, йо-льо, ай-аль, ой-оль, уй-уль;

Ямка-лямка, Юра-Люба, Юлька-лялька, йодовий-льодовий, край-сталь, поїсти-полізти, поїв-політ, Лія-Ліля, заграй на роялі, Юля гуляє.

подається текст або окремі речення.

Це наша ріка. У _____ щуки, карасі, йоржі. Володя ловить _____. Ось _____ . Володя _____ ляща бабусі.

Курчата _____ пшоно. Молодші школярі граються _____. Пташенята витягають з гнізда свої _____. _____ покликав здобувачів початкової освіти до класу. Між травою _____ струмок.

- Читання скоромовок, спрямованих на вироблення навички збереження чіткості вимови (при будь-якому темпі мовлення), відпрацювання голосних і приголосних звуків, тренування артикуляційного апарату.

Розвитку правильності читання сприяють вправи „Луна” і „Канон”.

Читання „Луна”: по одному слову з речення починає читати учень, який добре читає, а той учень, що читає з помилками, прочитує услід те саме слово. Мета: сильний відчуває себе відповідальним, а слабкий більш впевнений у собі, адже він вже почув слово, йому легше його впізнати. У подальшій роботі по виробленню правильності читання сильний і слабкий міняються ролями. Мета: сильний учень читає виразно, з відпрацьованою дикцією, в цей час у слабого учня залишається час для прочитання наступного слова. Він знову впевнений у своїх силах.

Читання „Канон”: один учень починає читати абзац тексту, другий читає той самий абзац разом і першим, але „запізнюється” від нього на 3-4 слова (як під час співу каноном). Мета: тримати певний темп читання, намагатися читати виразно, без помилок.

Попередження недоліків має проходити в загальній системі боротьби за культуру мовлення. Починати слід з роз'яснення виявлених помилок, постійно дбати про збагачення словника, вчити дітей самостійно контролювати своє читання.

Увага до правильності вимови зберігається під час читання текстів. Опрацювання дикції здійснюється одночасно з читанням. Вказівки на недоліки того, хто читає виконуються, як правило, вчителем, оскільки дітям

важко дається усвідомлення відступів від вимог хорошої дикції. У випадку таких помилок, як недочитування слова, викривлення закінчень, вчитель зупиняє читаючого, спонукаючи його уважно вдивитися в слово, вслухатися у звуковий склад вимовленого слова й знову прочитати його правильно. Багатоскладові, важкі для вимови слова, прочитуються всім класом спочатку за складами, потім у нормальному темпі мовлення. виправлення помилок на уроці вимагає відчуття міри й такту.

2. Вправа для розвитку артикуляції: - робота із скоромовками.

3. Вправи на подолання „бар'єру” промовляння: - індивідуальні завдання „Губи”, „Читай мовчки, рахуй вголос”, притискання язика до зубів або затиснення його зубами; - групове завдання на списування.

4. Вправи для розвитку антиципації: - читання тексту, де є слова, речення з пропущеними буквами, словами. Кількість позначок має дорівнювати кількості пропущених букв і слів (індивідуальні картки, парна і групова робота).

Під час перевірки всі дивляться на свої малюнки й намагаються пригадати, яке слово вимовлялось першим, другим і т. д. Важливо, щоб молодші школярі називали слова точно, а не синоніми до них (групова робота).

- “Знайомий звук”. Дітям пропонується прослухати шість різних звуків, наприклад, стукіт по склу, по дошці, відкривання дверей, стукіт по залізнму предмету, звук включеної води, пошук іграшки. Молодші школярі слухають, заплющивши очі, намагаються запам'ятати почуте.

Під час перевірки школярі відкривають очі. Вчитель повідомляє, що вони чули різні звуки. Пропонує знову заплющити очі й серед знову почутих звуків визначити ті, які вже були. Як тільки здобувачі початкової освіти почують знайомий звук, їм потрібно підняти руки (групова робота).

- “Запам'ятай слова”. Вчитель називає слова в однині, а молодші школярі – у множині (можуть бути такі слова: молоко, будинок, дружба,

поле, листя, радість, мед). Під час виконання завдання виявляється, що деякі зі слів мають тільки однину. Після цього молодші школярі повинні пригадати і записати всі слова, які називав вчитель.

Беручи до уваги різний розвиток емоційно-вольових якостей школярів, вчитель усвідомлює, що перехід на читання цілими словами з інтенсивним формуванням темпу читання вголос і одночасним засвоєнням уміння читати мовчки, оволодіння умінням схоплювати зміст тексту, випереджаючи прочитування, неоднаковий. Тому, організовуючи навчальний процес, враховуємо дитячі можливості, прогнозуємо потреби найближчого розвитку здобувачів початкової освіти на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей. Це можливо завдяки впровадженню індивідуально-диференційованого навчання. Таким навчанням передбачається формування навчальних груп за певними загальними ознаками.

Об'єднання дітей у групи здійснюється залежно від найближчих перспектив навчання. Так під час вироблення навички правильного і швидкого читання здобувачів початкової освіти розподіляємо у групи за способом читання. В одну групу об'єднуємо здобувачів початкової освіти, які читають, припускаючись багатьох помилок у вимові, складами, для формування в них навички плавного безпомилкового читання; в другу - тих, які добре читають складами і цілими словами. Тут завдання - сформувати вміння читати цілими словами. Третя група об'єднує здобувачів початкової освіти, які вміють читати цілими словами. Перед цією групою здобувачів початкової освіти ставиться завдання - прочитати текст за менший час; виконати збільшений обсяг завдань або завдань з ускладненим способом вирішення.

Такий поділ здобувачів початкової освіти класу на групи можна запропонувати для розвитку зорового сприйняття образу слова, вироблення

вмінь читати цілими словами, утримувати їх у пам'яті, впізнавати в реченні, в тексті.

Наведемо зразки вправ на розвиток техніки мовлення.

1) Комплексна вправа на розвиток техніки мовлення з перевагою дикції та зі зміною голосу. Зосереджується увага на заздалегідь написаній на класній дошці чи на плакаті таблиці голосних звуків і звукосполучень.

Варіант перший:

і – и – е – у – о – а | ій – ий – ей – уй – ой – ай || Тихо
 а – о – у – е – и – і | ай – ой – уй – ей – ий – ій || Голосніше
 у – і – о – а – е – и | уй – ій – ой – ай – ей – ий || Голосно
 е – и – у – і – а – о | ей – ий – уй – ій – ай – ой || Тихіше
 о – е – а – и – і – у | ой – ей – ай – ий – ій – уй || Тихо
 и – а – і – о – у – е | ий – ай – ій – ой – уй – ей || Голосніше

Читати рядки в горизонтальному положенні з певними змінами голосу (тихо-голосніше-голосно-тихіше-тихо-голосніше), чітко вимовляючи звуки і звукосполучення. Після кожного рядка робити довгу паузу, всередині рядка – коротку. Паузи позначені вертикальними рисками: коротка - |, довга - ||.

Варіант другий.

Читайте сполучення приголосних із голосним, чітко їх вимовляючи:

гі – ги – ге – гу – го – га | Тихо
 фі – фи – фе – фу – фо – фа | Голосніше
 ці – ци – це – цу – цо – ца | Голосно
 чі – чи – че – чу – чо – ча | Тихіше
 ші – ши – ше – шу – шо – ша | Тихо
 щі – щи – ще – щу – що – ща | Голосніше
 хві – хви – хве – хву – хво – хва ||| Голосно

Читати рядки з певними змінами швидкості, чітко вимовляючи звук і слова.

Після кожного рядка витримувати паузу [63, с. 20-27].

2) Вправа на розвиток техніки мовлення (з перевагою орфоепії).

Варіант перший.

На класній дошці чи на плакаті заздалегідь написані слова і їх правильна вимова.

кни <u>ж</u> ці (кни <u>з</u> ьці),	смі <u>є</u> ться (смі <u>є</u> цьця),
ру <u>ч</u> ці (ру <u>ц</u> ьці),	учи <u>ш</u> ся (учи <u>с</u> ься),
по <u>ї</u> здці (по <u>ї</u> здці),	нама <u>ж</u> ся (нама <u>з</u> ься),
поду <u>ш</u> ці (поду <u>с</u> ьці),	не мороч <u>я</u> (не мороч <u>ь</u> ся)

Вимовляти слова чітко і виразно.

Варіант другий.

Читати парні слова, чітко вимовляючи виділені голосні звуки:

кле <u>н</u> ок (кли <u>н</u> ок),	вив <u>е</u> ла (вив <u>и</u> ла),
гре <u>б</u> и (гри <u>б</u> и),	вим <u>е</u> ла (вим <u>и</u> ла),
пов <u>е</u> ла (пов <u>и</u> ла)	запл <u>е</u> ту (за пл <u>и</u> ту) [63, с. 37].

На просуненому етапі приділяється значна увага логічній та емоційно-образній виразності усного мовлення та читання.

Логічна виразність мовлення та читання досягається використанням її основних засобів – логічних пауз, логічних наголосів, логічних мелодій (пониження та підвищення голосу). Навчання виразно читати молодших школярів потребує ознайомлення їх з цими засобами виразності.

Для з'ясування логічних пауз треба розібратися в смислових зв'язках між словами речення, щоб найбільш близькі слова з речення за смислом були в одній мовленнєвій ланці, логічній групі. Мовленнєві ланки в реченні можна збільшувати або зменшувати, але завжди так, щоб слова, які входять до них, були тісно пов'язані думкою. Мовленнєва ланка завжди вимовляється на одному диханні [40, с. 157].

Нами використовувались вправи на виразне читання і відтворення змісту речення з розділовими знаками і без них, на зміну змісту речення зі зміною місця паузи в ньому.

Варіант перший.

Добре, | зробимо. || - Добре зробимо. ||

То як, | вирішимо? || - То як вирішимо? ||

Що, | болить? - Що болить? ||

Її, | пісню, | хвалили всі || - Її пісню | хвалили всі. ||

Варіант другий.

У мене з сином | клопіт. У мене | з сином клопіт.

Вивчення цих питань взагалі, | не входить у наші завдання. Вивчення цих питань, | взагалі не входять у наші завдання.

Кабінет історії | нашої школи. Кабінет | історії нашої школи.

Він просив його ще раз | відвідати приятеля. Він просив його | ще раз відвідати приятеля [63, с. 43].

Логічний наголос – це виділення в реченні (тексті) найголовніших слів для передачі висловлюваної думки. Логічний наголос виділяється різними способами: повільною вимовою слова, підвищенням та пониженням голосу, промовлянням пошепки тощо.

Є наголос для всього тексту – це логічний центр (найголовніші слова). Він визначається головною думкою текст. Є наголос в синтагмі (слабкіший).

У віршах молодші школярі завжди роблять наголос на останньому слові рядка. При цьому губиться головна думка. Наголос залежить від головної думки вірша.

Відсутність належної уваги до логічного наголосу приводить до того, що головна думка вірша залишається незрозумілою дітям.

Формуванню навичок виділяти логічний наголос у реченні під час читання сприяє читання одного й того ж речення з наголосом на різних словах [40, с. 159]:

У неділю молодші школярі поїхали на екскурсію.

У неділю молодші школярі поїхали на екскурсію.

У неділю молодші школярі поїхали на екскурсію.

У неділю молодші школярі поїхали на екскурсію.

У навчанні логічної виразності читати необхідно звертати увагу дітей на мелодичне підвищення і пониження голосу.

Корисні також вправи в читанні запитальних речень на основі відповіді:

У залі зібрались глядачі? – Так, зібрались.

У залі зібрались глядачі? – Так, у залі.

Якщо зміст тексту дітям зрозумілий, то можна запропонувати їм знайти найголовніші за смыслом слова в реченні (тексті), тобто слова, які несуть логічний наголос [41, с. 159].

Отже, засоби логічної виразності – паузи, наголос, мелодика. Вдумливе використання їх допомагає вірно і яскраво відтворювати текст і робити читання виразним.

В структурі уроку літературного читання повинно бути спрямовання на виразне читання. Це шостий етап в опрацюванні тексту (на третьому етапі уроку – „Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок”).

Основне завдання шостого етапу – опрацювання партитури (розмітки) для виразного читання тексту (разом з вчителем або самостійно) на основі усвідомлення ідейно-змістових та емоційно-образних сторін тексту.

Опрацювання партитури (розбивки тексту) для виразного читання відбувається після опрацювання фактичного його змісту. За допомогою партитури вчитель може працювати над виразністю в структурі уроку (на уроці). Зазначена робота шостого етапу уроку – це не тільки виразність, а й подальше усвідомлення змісту тексту – молодші школярі співвідносять ідею (головну думку) із словами тексту, виділяють найголовніші за смыслом слова тощо [41, с. 23].

Під час опрацювання партитури виразного читання враховується така послідовність роботи:

1. Визначення головної думки тексту.

2. Знаходження логічного центру для тексту в цілому (дві горизонтальні лінії).

3. Розмежування мовленнєвих ланок. Виявлення пауз – в кінці речення (||), на синтагмах та розділових знаках (|).

4. Визначення логічних наголосів для кожного речення і на синтагмах (одна горизонтальна лінія, пунктир).

5. Відтворення мелодики читання залежно від місця логічного наголосу:

↗ Підвищення голосу; - ↘ пониження, - ↗ підвищення і зниження голосу.

6. З'ясування інтонації читання відповідно до змісту і структури твору [41, с. 27].

Відповідно до методики виразного читання у дослідному навчанні школярів формували вміння виділяти важливі за смыслом слова, ділити речення на смислові частини, робити паузи, читати тексти за партитурою. Паралельно з розвитком виразності формувалась і техніка мовлення.

Отже, роботі над виразністю читання необхідно приділяти увагу на кожному уроці. Виразність читання для здобувачів початкової освіти має бути такою ж вимогою, як правильність, плавність, і розуміння. Систематична робота над виразним читанням виховує у дітей уміння глибоко проникати в зміст твору, розуміти його ідейну спрямованість, відчувати красу поетичних образів і виразність тих засобів, з допомогою яких вони створені.

Продуктивність уроків літературного читання у початковій школі визначається прямою залежністю проектування навчального змісту і методичного забезпечення від індивідуальних особливостей школярів. Це психологічний розвиток і механізм цілеспрямованого формування у дітей читацьких вмінь, з одного боку, вміння керуватися комплексним підходом у вихованні особистості – з іншого. Щоб забезпечувати зростання емоційно-

вольових і спеціально-навчальних якостей здобувачів початкової освіти важливо всебічно враховувати і прогнозувати потреби їхнього найближчого розвитку. Впровадження індивідуально-диференційованого навчання сприяє підвищенню свідомої читацької навички кожного учня.

За групових форм роботи у молодших школярів формуються вміння співпрацювати, створюються умови для демократичного міжособистісного спілкування, взаємного навчання, формування моральних мотивів учіння, раціонального використання робочого часу, можливості для багатоваріантних підходів до розв'язання одного завдання.

Важливою формою роботи на уроці читання індивідуально-диференційованого спрямування є парна навчальна робота у відокремленій парі (учень-учень). Робота відбувається всередині однієї пари. Все спілкування – це спілкування двох людей. Під час спілкування один мовець говорить, інший – слухає. Потім міняються ролями.

Вміння визначити ефективність фронтальних та індивідуальних форм роботи на певному етапі уроку дає високу результативність здобувачів початкової освітнянської праці. У початкових класах традиційно домінують фронтальні форми роботи, що містять різноманітні методи і прийоми навчання, постановку активізуючих запитань, однак рівень розвитку здобувачів початкової освіти враховується частково, пізнавальні інтереси й можливості дітей задовольняються недостатньо. Епізодичний контроль, односторонній спосіб комунікації, обмежені можливості дітей у наданні взаємодопомоги, здійсненні взаємоперевірки – фактори, які обмежують зростання мовленнєвої практики школярів на уроках читання.

Індивідуальна робота не має означених недоліків, нею передбачається високий рівень самостійності здобувачів початкової освіти, вона дає можливість точніше враховувати їхній розвиток, задавати властивий їм темп у навчанні, активно формує пізнавальні потреби. Але індивідуальна робота тільки в тому разі дасть належну віддачу, якщо вчитель володіє

діагностичними вміннями, використовує індивідуальні завдання в певній системі, запобігає розвитку егоїзму й зарозумілості окремих дітей.

На уроці читання формувати і розвивати навичку читання можна, використовуючи різні форми диференціації: забезпечення розвитку способів, темпу читання – через групові; правильності, темпу, виразності – парні; виразності – групові, індивідуальні форми роботи.

Метою індивідуально-диференційованого навчання читати в початкових класах є попередження прогалин у знаннях або усунення їх шляхом систематичної роботи на уроці через виконання спеціально дібраних вправ, контролю за їх виконанням, визначення результатів; „вирівнювання” підготовки здобувачів початкової освіти при врахуванні індивідуальних особливостей; поглиблення й розширення знань, вмінь і навичок школярів, врахування їхніх різноманітних пізнавальних інтересів через додаткові завдання та можливості демонструвати знання.

На підставі даних аналізу загальної готовності здобувачів початкової освіти 4 класів до навчання учитель може виділити у класі 3-5 груп. З урахуванням відмінностей між дітьми та кількості їх у групах можлива диференціація через групові або індивідуальні завдання. Спеціальні дослідження і передовий педагогічний досвід доводять, що до диференціювання навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі підходи:

- Зміст, однаковий для всього класу, а для сильних здобувачів початкової освіти – зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання.
- Спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей – допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, схема тощо).
- Використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких здобувачів початкової освіти.

- Самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення.
- Самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового складного матеріалу [56, с. 105].

Отже, поділ класу на групи залежно від характеру допущених помилок, яких припускаються молодші школярі під час навчання читати, та знання способів індивідуально-диференційованого навчання допомагають вчителю організувати цілеспрямоване навчання. Така робота формує в здобувачів початкової освіти відповідальність за виконання завдань. Опитування на уроці проводиться чітко за групами, однак посильні індивідуальні завдання учнів з урахуванням його групи допомагають відчуті потребу в ньому – адже він також виконав частину загальної роботи. Під час подолання наявних недоліків здобувачі початкової освіти припускалися помилок, пов'язаних з переставлянням, перекручуванням слів, складів, букв; регресіями; побуквеним читанням або способом буква+склад; відсутністю плавності читання; повільним темпом; малим „колом читання”, недостатнім розвитком антиципації; розуміння прочитаного. Працюючи над усуненням зазначених відставань, ми систематично впроваджували виконання спеціально дібраних вправ, контролювали і визначали результати досягнень здобувачів початкової освіти; добирали додаткові матеріали з читання, посильні завдання; рівневі вправи: цікаві та пізнавальні за своїм сюжетом твори. Для постійної підтримки інтересу до вдосконалення читання на уроці створювались умови надання можливості учням демонструвати глибокі знання виучуваного матеріалу; залучення дітей до виконання творчих завдань. Співпрацею здобувачів початкової освіти класу в середині груп передбачалось виконання домашніх робіт, взаємоперевірка, складання завдань для сусіда по парті, між групами – допомога слабшим учням, підготовка завдань і запитань для товаришів інших груп, складання додаткових завдань, поступове виконання роботи з нарощуванням труднощів.

Основне призначення диференційованих завдань – забезпечити оптимальний характер пізнавальної діяльності кожного учня у процесі навчальної роботи. Використовуючи ідеї педагогічної науки, С. Логачевська опрацювала структурно-логічні схеми, за допомогою яких ефективно здійснює диференційований підхід до навчальної діяльності школярів [40, с 27]. Вироблення правильного, **свідомого виразного читання** опрацьовується таким чином:

I варіант

Читай правильно, багатоскладові слова.

II варіант

Прочитай правильно.

Перевірка I варіанту

I варіант

Відшукай опорні слова, розкривають зміст тексту.

II варіант

Думай про що читаєш.

Перевірка I варіанту

I варіант

Відшукай образні слова.

II варіант

Відшукай слова, вислови, що сподобались.

Перевірка I і II варіантів

I варіант

Подумай, яким голосом передаси своє ставлення до прочитаного.

II варіант

Спільне завдання

Прочитайте текст, підготуйтеся до правильного, виразного, швидкого читання. Вибір кращих заголовків та підписів для складання плану.

Така організація роботи на уроці дає можливість учителю одночасно працювати з усіма учнями. Сильніші здобувачі початкової освіти поглиблюють свої знання, допомагають слабшим, а слабші міцно засвоюють програмний матеріал. Завдання добираються такі, щоб і слабші відчули, що

вони можуть самостійно добувати знання. Вихід на спільне завдання застерігає здобувачів початкової освіти від поспішного вибору варіантів, оскільки знання оцінюються в кінці даного виду роботи, коли всі розв'язують спільне завдання [40, с. 25].

Диференціація та індивідуалізація не тільки сприяли активації навчальної діяльності кожного учня, а й дали можливість працювати на оптимальному для кожного учня рівні. Це підвищувало мотивацію навчальної діяльності дітей, створювало умови для виявлення і подолання труднощів під час оволодіння навичкою читання, коригування допущених помилок.

Отже, введення індивідуально-диференційованого навчання читати в структуру уроку літературного читання можливе за умови визначення підготовленості кожної дитини до оволодіння читанням, причин її відставання. Врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини в процесі навчання сприяє підвищенню рівня сприйняття слабо встигаючими нового матеріалу, вчасному попередженню прогалин у знаннях, ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних здобувачів початкової освіти на уроці.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Відповідно до методики експериментального дослідження було проведено формувальний експеримент.

Обчислення результатів експерименту відбувалось за кожним показником. На основі отриманих даних виводились середні показники рівнів сформованості навичок читання.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості навички читання

Види класі	Кількість	Кількість здобувачів початкової освіти (у %) у групах за рівнем сформованості навичок читання
------------	-----------	---

в	здобува чів початко вої освіти	Низький (I група)		Середній (II група)		Високий (III група)	
		початок	кінець	початок	кінець	початок	кінець
КК	15	24,8	21,4	61	63	14,2	15,6
ЕК	14	25,3	17,5	61,7	63	13	19,5

Аналізуючи дані таблиці 2.2, відзначимо, що наприкінці навчального року успіхи здобувачів початкової освіти ЕК кількісно відрізняються від здобувачів початкової освіти КК. Так, у I групі здобувачів початкової освіти відбулись незначні зміни в бік підвищення рівня навички читання. Покращення відчули 3,4% здобувачів початкової освіти. Зменшення I групи ЕК на 7,8% означає те, що з неї „виключився” кожен третій учень.

Кількість здобувачів початкової освіти у II групі ЕК і КК залишилась майже однаковою. Групи КК середнього рівня „поповнилися” за рахунок дітей I групи на 3,4%. Але невтішним є той факт, що до групи сильних здобувачів початкової освіти потрапило 1,4% здобувачів початкової освіти, тобто не відбулося якісного росту в оволодінні навичкою читання. II група ЕК утримала 7,8% дітей I групи й надала можливість 6,5% учням покращити результати для переходу в сильні групи.

Отже, спостерігається збільшення кількості здобувачів початкової освіти груп високого рівня в ЕК у порівнянні з КК – 6,5% і 1,4%.

На основі описаних кількісних даних можна дійти висновки, що впровадження індивідуально-диференційованого навчання читати сприяє підвищенню якісних показників: середні здобувачі початкової освіти упродовж навчального року мають можливість перейти до групи сильних, яка стає більш чисельною у ЕК порівняно з КК; а кількість здобувачів початкової освіти з „низькими” здібностями відчутно зменшується.

Врахування особливостей індивідуально-диференційованого навчання читати засвідчує позитивну динаміку в експериментальних групах.

Перевірка якісних показників навички читання проводилась за нормами, визначеними програмою для 4 класу. У таблиці 2.3. покажемо результати перевірки показників навички читання здобувачів початкової освіти ЕК і КК в кінці четвертого року навчання.

Подані в таблиці 2.3 результати демонструють зміни у формуванні навички читати за показниками способу, правильності, швидкості, усвідомлення прочитаного і виразності.

Зіставлення результатів читання здобувачів початкової освіти КК і ЕК в кінці навчального року підтверджує той факт, що індивідуально-диференційоване навчання читати позитивно впливає на розвиток у дітей всіх показників навички читання.

І в КК, і в ЕК спостерігалась підвищена увага вчителя до здобувачів початкової освіти з низьким рівнем. За традиційних умов навчання вчитель під час уроку майже не застосовує спеціальні завдання, спрямовані на подолання тих недоліків, які не дозволяють учням з низьким рівнем розвитку впевнено оволодівати якісним читанням. У КК не було помітно різкого зменшення дітей І групи протягом навчального року. Основним ускладненням у роботі з цією категорією дітей КК, на наш погляд, було те, що не диференціювались завдання залежно від підготовленості здобувачів початкової освіти, не враховувались причини відставання дітей у навчанні читати.

З таблиці 2.3. видно, що після експериментального навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні учнями навичкою читання, і в перерозподілі дітей в групах.

Таблиця 2.3.

**Порівняння кількісного перерозподілу здобувачів початкової освіти у
класах за рівнем сформованості навички читання**

Класи	Кількість здобувачів в початковій освіті	Кількість здобувачів початкової освіти (у %) у групах за рівнем сформованості навичок читання і працездатності					
		Низький (I група)		Середній (II група)		Високий (III)	
		початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року
КК	15	17,5	15,4	64,2	60,4	18,0	24,2
ЕК	14	10,3	3,9	61,7	48,5	28,0	47,6

В ЕК на початку навчального року вивчали можливості дітей і спланували свою роботу так, що кожен учень, особливо слабopідготовлений, отримав співвіднесені з його можливостями вправи на вирівнювання певного показника техніки читання.

Здобувачі початкової освіти I групи ЕК досить швидко просунулись в оволодінні способом читання. Це дало їм можливість читати з меншою кількістю помилок і покращити темп читання. Відчуття власного успіху сприяло тому, що молодші школярі багато читали, долаючи технічні труднощі. У них зникав „страх” перед відносно великим об’ємом тексту для читання. Багатьма учнями цієї групи читання стало сприйматися як улюблене заняття. За таких умов молодші школярі підвищили свій рівень працездатності і рівень розвитку навички читання.

У КК здобувачів початкової освіти II групи (середній рівень) якісних змін не відбулося. На кінець експерименту молодші школярі цієї групи становили 60,4%, тобто більше половини четверокласників залишились „середняками”. Рівень їхньої працездатності невисокий. У майбутньому такі молодші школярі можуть не справлятися з труднощами у навчанні, втрачати інтерес до самовдосконалення, погіршувати результативність з багатьох предметів.

Якщо порівняти кінцевий результат кількості здобувачів початкової освіти II групи з тим, який він був на початку експерименту (61%), то можна

констатувати, що він майже не змінився (різниця становить 0,6%). Це є свідченням неврахування потенційних можливостей здобувачів початкової освіти, недостатнім використанням резервів розвиваючого навчання.

Саме серед таких здобувачів початкової освіти цієї групи найбільше тих, які залишилися „не поміченими”, здібності яких „не розкрились” у повній мірі. Протягом трьох років їх навчання відбувалося на актуальному рівні – психічних властивостях і якостях, які вже сформувалися, а найближчий розвиток – ті якості, які ще тільки утворюються – задіяний не був.

В ЕК на кінець четвертого року навчання здобувачі початкової освіти II груп становили 48,5%, порівняно з 61,7% початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшло 21,4% здобувачів початкової освіти, а з II до III групи – 34,6%. Це означає, що через навчання у II групі здобувачі початкової освіти I групи (слабкий рівень) перейшли до III групи здобувачів початкової освіти (високий рівень). Здобувачі початкової освіти II груп ЕК відрізняються від II груп здобувачів початкової освіти КК своєю наполегливістю, відчуттям власної відповідальності за свої результати, обізнаністю вибору шляхів для подолання перешкод у досягненні поставленої мети. Сподіваємося, що здобувачі початкової освіти II групи ЕК і надалі не втратять бажання покращувати свій рівень навчання завдяки одержаним знанням і розвиненій працездатності.

Успішне навчання здобувачів початкової освіти II групи ЕК було обумовлене правильним добором завдань кожному учневі. Частина дітей цієї групи в одному випадку могла одержати завдання, які відповідали рівню знань здобувачів початкової освіти III групи, а інша (для усунення прогалин в знаннях) – завдання I групи. Вчасна допомога учням II групи забезпечувала швидке просування в оволодінні якостями навички читання.

У КК недостатньо уваги було приділено розвитку здібностей здобувачів початкової освіти III групи (високий рівень). На уроці вони

виконували завдання всього класу. Для них не розроблялись завдання на поглиблене вивчення програмного матеріалу. Успіхи в читанні цих дітей сприймалися ними самими як належне. Вони наперед знали, що читають краще за інших, не розуміли для чого їм читати більше. Наслідком виявилось зниження рівня працездатності, інтересу до читання. Учень задовольнявся лише оцінкою.

В ЕК здобувачі початкової освіти з високим рівнем здібностей до читання постійно вдосконалювали свої можливості. Вони мали змогу під час уроку відпрацьовувати виразне читання на основі глибокого розуміння тексту та підтексту твору, творчо застосовувати свої знання, допомагаючи слабшим учням, працювати з більшою кількістю матеріалу для читання.

Таким чином, індивідуально-диференційоване навчання значно вплинуло на перерозподіл здобувачів початкової освіти за класифікацією рівнів оволодіння навичкою читання. Під час експерименту жодна дитина у ЕК не залишилась без уваги з боку вчителя й однокласників. Були створені умови, що сприяли вирівнюванню результатів з читання: систематичне виконання завдань вело до відчутних успіхів. У такому середовищі значно підвищилась індивідуальна працездатність кожного учня, що вплинуло на покращення якості читання. Отже, експериментально доведено, що молодші школярі ефективно оволодівають навичкою читання за умови індивідуально-диференційованого навчання.

Результати формувального експерименту засвідчили позитивний вплив запропонованої методики. Здобувачі початкової освіти ЕК набули досить високого рівня в умінні читати. Угрупування здобувачів початкової освіти класу за визначеними показниками, дотримання принципів індивідуалізації та диференціації у побудові навчального процесу, добір і розподіл вправ і завдань з читання активізували діяльність кожного учня, що надало успіхів у оволодінні навичкою читання.

Отже. формувальний експеримент засвідчив, індивідуально-диференційоване навчання значно впливає на перерозподіл здобувачів початкової освіти за класифікацією рівнів оволодіння навичкою читання. Виконання диференційованих завдань сприяє розвитку самоконтролю, відповідальності, любові до праці та інших особистісних якостей, впливає на формування пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти, на вдосконалення навички читання зокрема.

ВИСНОВКИ

У роботі досліджувалась проблема індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів. Результати здійсненого дослідження дали можливість зробити такі висновки.

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

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

2. Проаналізовано стан навичок читання у молодших школярів. Результати констатувального експерименту показали, що серед загальнонавчальних умінь і навичок найважливіше місце для подальшого навчання займає вміння швидко і свідомо читати, формування якого має забезпечуватись у початковій школі, підконтрольною має бути техніка читання. До неї відносимо спосіб читання; правильність; темп (швидкість); виразність.

3. Визначено вихідні позиції дослідного навчання, його зміст. Головним завданням було втілення мети освітнього процесу на уроці з врахуванням

груп молодших школярів за успішністю (індивідуально-диференційоване навчання), планування для них різних за складністю завдань; керування розвитком навички читати та усунення труднощів, що пов'язані з технікою читання, розумінням прочитаного, злиттям технічної і смислової сторін читання. Зміст експериментальної методичної роботи полягав у забезпеченні систематичного формування в здобувачів початкової освіти навичок правильного, свідомого читання, виявлення рівнів сформованості способів читання та їх якостей у молодших школярів. В основу дослідження покладено такі методичні ідеї: 1) урахування пізнавальних можливостей і здібностей молодших школярів, особливостей сприймання, пам'яті, їх розумової діяльності; 2) втілення індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів за використання їх потенційних та фактичних можливостей у класно-урочній системі.

4. Розроблено та експериментально перевірено методику ефективності індивідуально-диференційованого навчання на уроках літературного читання, яка реалізовувалася за трьома етапами: Перший етап (когнітивний) – визначення змісту індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів читати за всіма критеріями й показниками компонентів сформованості технічної і якісної сторін читання; другий етап (репродуктивний) – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх молодших школярів до оволодіння навичкою читання під час уроку; третій (творчий) етап – застосування вправ і завдань індивідуальнодиференційованого навчання у структурі уроку.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що наприкінці дослідного навчання в ЕК перерозподіл у групах відбувся таким чином: на кінець року навчання здобувачі початкової освіти II груп становили 48,5% порівняно з 61,7% початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшли 21,4% здобувачів початкової освіти, а з II до III групи – 34,6%. Це

означає, що через дослідне навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні молодшими школярами навичкою читання, і в працездатності їх за групами.

Розглянуті в дослідженні положення не вичерпують усіх питань цієї проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальших досліджень у різних аспектах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев О. А. Техніка швидкого читання. К: ЦНЛ. 2003. 208 с.
1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися. *Дошкільне виховання*. 2000. №5. С. 6-7.
2. Бабанский Ю. К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень. К. : Педагогіка, 1992. 192 с.
3. Бастун Н. Особливість розвитку, а не розлад. *Початкова освіта*. 2001. №47. С. 4.
4. Беценко Т. Текстово-образна універсальна характерна ознака мови народних дум. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. №1. С. 2-7.
5. Боговарова О. Активне раціональне читання. *Психолог*. 2005. №3. С. 7-10.
6. Богоявленський Д. Н. Психологія творчих здібностей. К. : Академія, 2002. 320 с.
7. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
8. Борисов Ю. Диференціація методів навчання в залежності від когнітивного стилю навчання. *Народна освіта*. 2003. №7. С. 97-106.
9. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 43-45.
10. Василенко Н. Концепція розвитку [Диференційоване навчання]. *Відкритий урок*. 2001. №21-22. С. 7-8.
11. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід. (Дидактичний аспект). Х.: Скорпіон, 2000. 120 с.
12. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. №1. С. 11-15.

13. Виноградова Н. Ф. Як реалізувати особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі? *Початкова школа*. 2001. №9. С. 10-15.
14. Виноградова О. М. Оновлення змісту початкової освіти на основі Закону України “Про загальну середню освіту”, державних стандартів та нових пріоритетів національної освіти. *Відкритий урок: розробки; технології, досвід*. 2003. №9-10. С. 64-77.
15. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання. *Гуманітарні науки*. 2001. №1. січень-червень. С. 54-65.
16. Волошина Л. До школи зі стійкими пізнавальними інтересами. *Початкова школа*. 2003. №4. С. 5-7.
17. Воронова Л. В. Попередження помилок при читанні й письмі в класах корекції. *Початкова школа*. 2004. №12. С. 83-86.
18. Гобова Е. С. Розуміння деіей – справа цікава. К. : ЦНЛ, 1997. 240 с.
19. Голенкина К. Т. Роль домашнього завдання з читання. *Початкова школа*. 1998. №11. С.6.
20. Гончаренко С. І., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 63-72.
21. Гарбунцова Т. Ю. Методика пояснювального читання в 1 і 2 класах. К.: Рад. шк., 1985. 108 с.
22. Горецький В. Г. Про перевірку навички читання. *Початкова школа*. 2001. №8. С. 48-58.
23. Готовність дитини до навчання / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Плавник. К. : Мікрос. СВС, 2003. 112 с.
24. Гузеєв В. В. Навчальні групи на уроці: [Диференційоване навчання. *Завуч*. 2000. №5. С. 4-5.
25. Деменева Н. Н. Диференційована робота на уроках математики в початковій школі. *Початкова школа*. 2004. №2. С. 55-61.

26. Державний стандарт початкової загальної освіти Міністерства освіти і науки України / <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
27. Джежелей О. Організація самостійного навчального читання. 4 клас. *Початкова освіта*. 2003. №33. С. 9-11.
28. Єлісеєва С. Про сучасні підходи до організації навчання на уроках української мови й літератури. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. №1. С. 5-9.
29. Єлісовенко Ю. Розвиток діапазону голосу: з досвіду театральної педагогіки. *Мистецтво та освіта*. 2000. №2. С. 52-54.
30. Ємець А. Працюємо за посібниками „Вчуся читати”. *Початкова освіта*. №10. 2002. С. 1-8.
31. Іванова Л. І. Удосконалення навичок швидкого читання молодших школярів. Науково-методичний посібник. Рівне, 2003. 40 с.
32. Казакова О. Завдання до уроків читання у 2-4 класах. *Початкова школа*. 2012. №6. С.41-43.
33. Коваль Г. Звукобуквений аналіз на уроках української мови у початкових класах. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 80 с.
34. Коваль А. П. Методика викладання української мови. К. : Вища шк., 1999. 311 с.
35. Коваль Г. П. Урок читання у початкових класах. Зміст та дидактична структура. Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 80 с.
36. Козаченко К. Творча реалізація гуманістичних ідей В. Сухомлинського у системі виховної роботи вчителя. *Початкова школа*. 2015. № 2. С. 54.
37. Коменський Я. А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори. Т.1. К.: Рад. шк., 1990. 246 с.
38. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.

39. Куцоконь Н. Словниково-логічні завдання на уроках читання. *Початкова школа*. 2012. №6. С. 11-14.
40. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. К. : Радянська школа, 1990. 158 с.
41. Логачевська С. П. Критичне мислення і диференціація на уроках читання. *Початкова школа*. 2004. №7. С. 26-29.
42. Луців С. Педагогічні засади використання методу шкільної драми на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2014. №10. С. 49-51
43. Мартиненко В. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2012. №10. С.20-24.
44. Мартиненко В. Особливості літературного розвитку молодших школярів. *Українська мова і література в школі*. 2000. №6. С. 74-75.
45. Мельник Н. Технологія інтенсивного навчання української мови: сутність та основні параметри. *Нова педагогічна думка*. 2005. №1. С. 42-51.
46. Монахов В. М. Дифференціація обучения в средней школе. М.: Сов. педагогика. 1990. №8. С. 42-47.
47. Навчальні програми. Навчальні програми. Типові освітні програми для 1–2, 3–4 класів Нової української школи. <http://mon.gov.ua>
48. Науменко В. Програма з читання. *Початкова школа*. 2003. №7. С. 24-25.
49. Наумчук М. Маленькі кроки у світ великої літери. Збірник завдань і текстів для уроків читання у 3 класі. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 144 с.
50. Наумчук М. Оволодіваємо навичками читання. Збірник текстів і вправ з розвитку навичок техніки читання. 2 клас. Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 96 с.
51. Ніколайчук Г. Гендерні особливості граматичного компонента мовленнєвої діяльності дітей. *Нова педагогічна думка*. 2005. №1. С. 37-40.

52. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 224 с.
53. Олійник Г. А. Методика читання. Практичні розробки вивчення творів напам'ять у 1 і 2 (1) класах. Тернопіль: СМТ Астон, 2001. 58 с.
54. Петровська Т. Система роботи над образними засобами художнього твору на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2013. №4. С. 5-7.
55. Присяжнюк Н. Особливості формування навички читання у 2 класі шкіл з російською мовою викладання. *Початкова школа*. 2005. №3. С. 12-16.
56. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
57. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології. К. : Вища школа, 1998. 256 с.
58. Сікорський П. І. Теоретико-методичні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр. 1998. 196 с.
59. Сісецький П. В. Основи диференційованого підходу до здобувачів початкової освіти. *Початкова школа*. 1990. №6. С. 8-11.
60. Стрілець С. Диференційований підхід на уроках української мови під час вивчення окремих орфограм у 2-3 класах. *Початкова школа*. 2012. №6. С. 9-10.
61. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційований підхід у навчанні читати молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2005. №1. С. 68-73.
62. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. К. : Радянська школа. Т. 2. 1986. 670 с.
63. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. К. : Радянська школа. 1983. Т. 1. 488 с.
64. Хоменко Л. Мовний калейдоскоп. *Початкова школа*. 2015. № 2. С. 46-47