

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

**ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка

Спеціальності 013 Початкова освіта

Освітньо-професійної програми

Початкова освіта

Шевченко Софія

Керівник к.пед.н., доцентка Гриценко І.В.

Рецензент заступник директора

Херсонської загальноосвітньої школи

I-III ст. №50 ім. Р. Набєгова

Пуленець Тетяна Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	8
1.1 Сутність диференційного підходу в науково-педагогічній . літературі.....	8
1.2 Диференційний підхід як інструмент персоналізації . освітнього процесу в початковій школі.....	15
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	25
2.1 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов організації . диференційного підходу у навчанні молодших школярів...	25
2.2 Методи дослідження пізнавальної сфери молодших . школярів (констатувальний експеримент)	28
Етап формувального дослідження.....	36
2.3 Інтерпретація отриманих експериментальних даних	43
2.4	
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	57
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача ...	57
Додаток Б. Діагностичні методики.....	59

ВСТУП

Сучасна гуманістична модель освіти ставить перед навчальними закладами пріоритетну мету – формування особистості та забезпечення індивідуальних освітніх запитів кожного учня. Диференціація освітнього процесу виступає необхідною умовою розвитку шкільної освіти і є одним із найбільш ефективних механізмів для досягнення цієї мети.

З моменту здобуття Україною незалежності, освітня сфера значно збагатила свій методологічний арсенал інструментами для впровадження диференційованого навчання. Наукові праці та педагогічний досвід переконливо доводять, що застосування диференційного підходу значно покращує якість освітнього процесу, при цьому пропонуючи конкретні методи його практичного втілення.

Державний стандарт початкової освіти (2019) окреслює, що основна мета навчання в початковій школі – це комплексний розвиток дитини. Цей розвиток охоплює формування її компетентностей, талантів та вмінь, які мають відповідати її психофізіологічним потребам. Стандарт також підкреслює важливість виховання цінностей, самостійності, креативності та допитливості.

Реалізація цієї освітньої мети базується на низці фундаментальних принципів, закріплених у стандарті. Серед них – визнання унікальності та потенціалу кожної дитини, гарантування рівного доступу до освіти, встановлення вікової відповідності навчальних вимог, сприяння розвитку вільної особистості,

Протягом усієї історії української освіти проблематика індивідуалізації та диференціації навчання незмінно залишалася актуальною. До її вивчення долучалися визначні діячі: від класиків педагогіки до сучасних практиків, зокрема О. Духнович, А. Волошин, Б. Грінченко, В. Сухомлинський, О. Захаренко та М. Гузик.

Системні теоретичні дослідження основ диференційованого підходу в загальній середній освіті почалися в середині ХХ століття. Питаннями розвитку диференційного навчання ґрунтовно займалася низка впливових науковців. Серед них – О. Барановська, А. Бударний, І. Бех, О. Бугайов, С. Гончаренко, П. Гусак, С. Логачевська, О. Прищепа, О. Савченко, П. Сікорський, Т. Суржук, І. Якиманська та ін.

Диференційоване навчання набуває особливої значущості в контексті сучасного розвитку української школи. Його актуальність зумовлена об'єктивними чинниками: зростанням складності освітнього змісту, накопиченням великих масивів даних і дефіцитом часу для їх ефективного засвоєння учнями.

Українська держава закріпила принцип диференціації як один із ключових у реформуванні освітньої галузі, поряд із гуманістичним та демократичним підходами. На формування теоретичного і практичного підґрунтя диференційованого навчання молодших школярів Закон України «Про освіту» і Концепцію Нової української школи.

Завдяки новаторським пошукам психологів, методистів та педагогів, було створено значний обсяг інновацій, що підготували ґрунт для диференційованого навчання школярів та збагатили шкільну практику. Однак, організаційні та методичні сторони цього підходу не завжди повноцінно усвідомлюються.

Зокрема, педагоги стикаються з труднощами при створенні диференційованих завдань для самостійної роботи, а сама диференціація застосовується не системно. Отже, існує явне протиріччя між необхідністю організації навчання, що враховує різні рівні складності та гідність особистості учня, і браком належно розроблених теоретичних і методичних технологій для втілення цих принципів. Це протиріччя слугує підставою для обрання теми даного дослідження – *«Диференційний підхід в організації навчальної діяльності молодших школярів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Магістерське дослідження виконано у межах науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету «Психолого-педагогічна підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах кризових викликів суспільства».

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та наступна експериментальна перевірка комплексу педагогічних умов, необхідних для ефективної організації диференційованого навчання в початкових класах сучасної школи.

Відповідно до визначеної мети, дослідження спрямоване на вирішення таких ***завдань***:

1. Провести ґрунтовний огляд наукових джерел, присвячених організації диференційного навчання серед молодших школярів.
2. Конкретизувати сутність базового понятійно-категоріального апарату роботи.
3. Сформулювати критерії, показники та якісні рівні сформованості пізнавальних інтересів учнів початкової ланки у процесі реалізації диференційного підходу.
4. Обґрунтувати на теоретичному рівні та перевірити в ході експерименту комплекс педагогічних умов для впровадження диференційованого навчання в початковій школі.

Об'єктом дослідження визначено освітній процес початкової ланки сучасної школи.

Предметом дослідження є педагогічні умови, які сприяють ефективній організації диференційованого навчання молодших школярів у цьому процесі.

Гіпотеза дослідження. Ми припускаємо, що диференційоване навчання учнів початкових класів буде успішним, якщо будуть реалізувати наступні педагогічні умови:

- 1) забезпечення педагогічної діагностики рівнів розвитку здобувачів освіти;
- 2) розподіл учнів на групи за інтегрованим показником, який поєднує рівень розвитку реальних навчальних можливостей зі ступенем розвитку працездатності учня;
- 3) забезпечення психологічно сприятливого середовища для кожної групи молодших школярів через персоналізований підхід.

Методи дослідження. Дослідження, присвячене вивченню організації диференційного підходу в навчанні молодших школярів, базувалося на використанні взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних та статистичних методів:

Теоретичний блок: передбачав комплексний аналіз і синтез наукових джерел, а також систематизацію та структурування концептуальних знань.

Емпіричний блок: включав спостереження, бесіди, інтерв'ю, оцінку продуктів діяльності учнів. Ключовим емпіричним методом був педагогічний експеримент, мета якого – перевірити дієвість запропонованих педагогічних умов для реалізації диференційного підходу в навчанні молодших школярів.

Кількісний блок: використання засобів математичної статистики для обробки експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів. У дослідженні уточнено сутність поняття «диференціація навчання»; обґрунтовані теоретично та підтверджені експериментально педагогічні умови, спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів через застосування диференційованого підходу. Для оцінки цього процесу встановлено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий) і відповідні рівні сформованості: високий, середній та низький.

Практичне значення одержаних результатів. Практична цінність

дослідження полягає в тому, що його матеріали та підсумки можуть слугувати основою для підвищення якості підготовки майбутніх учителів до втілення диференціації в освітній процес початкової школи.

Апробація результатів дослідження. Основні результати та теоретичні настанови роботи були позитивно оцінені й затверджені відповідною кафедрою ХДУ. Досвід дослідження також був представлений у формі наукової статті, опублікованої у збірнику V Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific projects on improving the environment» (15–17 жовтня 2025 р., Брюссель, Бельгія)

Структура і обсяг випускної роботи. Текст роботи сформовано вступом, двома розділами, висновками, а також списком використаних джерел та додатками.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Сутність диференційного підходу в науково-педагогічній літературі

Модернізація змісту початкової освіти передбачає переорієнтацію освітнього процесу на особистість дитини. Школа має стати місцем, де навчання – це повноцінне, яскраве життя, а не лише підготовка до дорослого віку. Як зазначається у джерелах, розквіт індивідуальності вимагає повноти переживань, думок, почуттів учнів під час освітнього процесу [14, с. 54]. Сучасна освітня парадигма вимагає, щоб школа пишалася і підтримувала кожного учня, незалежно від початкового рівня знань, забезпечуючи їхній інтелектуальний та моральний розвиток [32].

Такий напрямок руху вимагає від педагога здатність формувати впевненість у здібностях кожної дитини та генерувати ситуації успіху, що приносять радість та натхнення. Саме тому проблема диференціації навчання стає критично важливою для забезпечення творчого розвитку. Організація диференційного навчання передбачає адаптацію змісту та варіативність завдань в рамках уроку, що дозволяє надавати глибший, стимулюючий матеріал добре підготовленим учням і забезпечувати спрощене засвоєння основного матеріалу тим, хто цього потребує [38].

При добірці навчального контенту необхідно одночасно керуватися принципами науковості, доступності, цілеспрямованості та систематичності. Подолання академічного відставання окремих учнів має відбуватися не через додаткові заняття поза уроками, а насамперед через посилену увагу до них. Ключовим є визначення та корекція тих особливостей розвитку, які спричиняють труднощі в навчанні.

Успішність школярів залежить від багатьох чинників, включаючи особливості сприйняття, пам'яті, мислення та фізичний розвиток. Завдання вчителя полягає у постійному створенні таких умов, які б дозволили максимально реалізувати як актуальні, так і потенційні можливості кожної дитини в рамках класно-урочної системи. Це практичне завдання безпосередньо пов'язане з послідовним застосуванням диференційованого підходу до учнів [41, с. 22].

Ефективність організації диференційного навчання в початкових класах вимагає, щоб учителі чітко усвідомлювали і розрізняли сутність ключових понять цього напрямку: «диференційований підхід», «диференційоване навчання» та «диференціація навчання».

Для з'ясування лексичного значення цих термінів звернемося до довідкової літератури. Згідно з «Великим тлумачним словником української мови» (за редакцією В.Т. Бусела), «диференціація» – це «поділ, розчленування чого-небудь на окремі різномірні елементи». Похідні терміни мають такі значення: «диференціювати» – «розділяти, розчленовувати що-небудь на окремі різномірні елементи»; «диференціюватися» – «розчленовуватися на окремі різномірні елементи, функції і т. ін.», а «диференційований» – «узгоджений із певними правилами, умовами; розділений, неоднаковий» [14, с. 123].

Це базове розуміння доповнюється вченими О. Бугайовим і Д. Дейкуном, які пояснюють термін «диференціація» як «поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини, форми та ступені» [16, с. 16].

У наукових та навчально-методичних джерелах представлені різні тлумачення термінологічного словосполучення «диференційований підхід»: це поняття розглядають як спеціальний підхід, що дозволяє педагогу організовувати навчальну діяльність для різних груп школярів, змінюючи зміст, складність, методи та прийоми [4, с. 45].

Також під ним розуміють комплекс організаційно-управлінських, методичних і психолого-педагогічних заходів, метою яких є врахування особливостей контингенту учнів і забезпечення навчання у гомогенних групах [7, с. 37].

Деякі дослідники (О. Братанич, В.Гузєєв) визначають його як організацію навчального процесу, яка за допомогою педагогічних технологій бере до уваги як індивідуальні розбіжності, так і типові риси учнівських груп [15, с. 44].

Існує й більш вузьке трактування [20, с. 54], що зводить сутність диференційованого підходу до врахування індивідуальних особливостей через добір диференційованих за характером завдань.

Виходячи з того, що наведені вище визначення потребують уточнення та розширення, ми пропонуємо власне тлумачення поняття. На нашу думку, «диференційований підхід» являє собою спеціалізований підхід до організації освітнього процесу, а також до визначення змісту та обсягу навчальної інформації. Його основна мета – досягнення оптимального розвитку кожного учня відповідно до його здібностей та інтересів. Такий підхід реалізується як через індивідуальну, так і через колективну (групову) роботу, обов'язково передбачає використання різнорівневості та варіативності та забезпечує учням право вибору.

Погляди науковців, методистів і педагогів на трактування термінологічних словосполучень «диференціація навчання» та «диференційоване навчання» є неоднорідними.

Так, Л. Кизик [38, с.13] у своєму дослідженні зазначає, що диференціація полягає у врахуванні індивідуально-типологічних характеристик учнів через їхню організацію в групи, які відрізняються побудовою навчального процесу. Метою є створення комфортних умов для здобуття освіти, самовизначення, розкриття здібностей та загального розвитку школярів.

Інші джерела пропонують такі ключові визначення диференціації навчання:

- форма організації, яка базується на врахуванні схильностей, інтересів та успіхів учнів [37];
- організація навчального процесу та вибір умов, спрямованих на ефективний розвиток особистісних та індивідуальних якостей школярів [26];
- створення спеціалізованих класів і шкіл, зважаючи на психологічні особливості учнів [19];
- групування учнів на основі певних особливостей для індивідуального навчання за відмінними програмами та планами [33];
- комплекс заходів, що включає добір форм і методів, їх реалізацію у змісті (планах і програмах) та функціонування різних типів навчальних закладів [45].

Зведення всіх попередніх трактувань демонструє, що основна ідея зосереджена на індивідуалізації через урахування особливостей учнів. Крім того, ці дефініції вказують на багатоаспектність процесу: від адаптації навчального змісту і застосування специфічних методів до створення спеціалізованих освітніх структур.

Розширюючи це розуміння, О. Дубинчук [32], ґрунтуючись на тому, що «диференціація навчання» означає розчленування процесів на частини, наголошує на групуванні учнів (у стабільні або тимчасові об'єднання) для окремого навчання. Критерієм для такого поділу є індивідуальні особливості школярів. Він також підкреслює, що диференціація є принципом удосконалення освіти, який реалізує індивідуальний підхід, і вимагає адаптації методів, змісту, темпу та термінів навчання відповідно до потреб учнів, а також створення різноманітних навчальних закладів (профільних, корекційних класів тощо) [33, с. 13].

На думку Н. Бібік [13], «диференційоване навчання» визначається як:

- групування учнів класу відповідно до їхнього рівня розвитку⁴
- надання школярам допомоги, співвідносної з їхніми індивідуальними можливостями;
- розподіл завдань, які відрізняються складністю і трудністю;
- забезпечення індивідуального підходу до окремих учнів;
- створення навчальних груп для цілеспрямованої допомоги вчителя у засвоєнні матеріалу[13] .

Дослідник В. Володько [19, 20] зазначає, що диференційоване навчання є способом втілення індивідуальної освітньої траєкторії. Він доводить, що індивідуальний підхід вимагає адаптації навчального матеріалу – його диференціації за складністю, профілем або іншими показниками. З цією метою учнів часто об'єднують у групи, використовуючи такі поширені критерії, як: поділ за схильностями (наприклад, «гуманітарії», «техніки») або поділ за показниками успішності (наприклад, рівні А, В, С, або групи здібних, середніх і тих, які мають труднощі).

Професор П. Сікорський у монографії «Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання» проводить розмежування між поняттями «диференціація навчання» та «диференційоване навчання», наголошуючи на їхньому взаємозв'язку і водночас наявних розбіжностях[66, с. 41].

Згідно з його трактуванням, диференційоване навчання – це комплексна система, що ґрунтується на особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах. Вона включає такі компоненти, як певні форми навчання, методи, засоби, а також відповідним чином класифікований та різнорівневий навчальний матеріал [67, с. 42].

Диференціація навчання – це, по суті, окремий випадок (або «зріз функціонування») цієї системи. Вона передбачає застосування лише однієї із форм чи видів диференційованого навчання [66, с. 50].

Іншими словами, П. Сікорський розглядає «диференційоване навчання» як всеосяжну, цілісну систему, а «диференціацію навчання» як її конкретну, вужчу практичну реалізацію [66, с. 56] .

На сьогоднішній день співвідношення понять «диференціація навчання» та «індивідуалізація навчання» висвітлюється неоднозначно. Наприклад, академік О. Савченко стверджує, що диференційоване навчання є «ефективним і перевіреним шляхом застосування індивідуального підходу» в навчальній діяльності школярів [59, с. 33]. Зважаючи на цю дискусію, ми вважаємо, що в контексті даної роботи індивідуалізацію слід розглядати як найвищий рівень реалізації диференціації.

Метою диференційованого підходу [65, с. 22] є спільний освітній результат, досягнутий з використанням варіативних шляхів, які відповідають навчальним можливостям кожного учня. Це дозволяє підтримати всіх школярів. Такий результат досягається завдяки переорієнтації навчального процесу: замість орієнтації на середнього учня, увага приділяється існуванню груп із різними показниками успішності. Для цих груп необхідно планувати диференційовані за складністю завдання та використовувати широкий спектр методів навчання [66].

Позиція Г. Костюка ґрунтується на гуманістичних засадах, підкреслюючи необхідність прийняття унікальності та індивідуальності кожної дитини і віру в її потенціал до розвитку [41, с. 331]. Вчений сформулював завдання індивідуального підходу, що полягає у спрямованому впливі на індивідуальні особливості учнів для забезпечення найповнішого розвитку їхніх здібностей і нахилів [41, с. 334]. Г. Костюк акцентує увагу на необхідності врахування

«індивідуальної своєрідності розумового розвитку» в освітньому процесі. Ця своєрідність має комплексний характер, охоплюючи функціональні особливості нервової системи, розумові, емоційні, моральні та вольові якості, інтереси, потреби і характерологічні риси [41, с. 339]. Усі ці аспекти є наслідком індивідуального розвитку, спричиненого як природними даними, так і соціальним впливом та діяльністю дитини [41].

Крім того, одним із психолого-педагогічних принципів навчання Г. Костюк вважав обов'язкове виявлення індивідуальних відмінностей у готовності дітей до засвоєння знань. Він підкреслював, що навчальний процес мусить певною мірою враховувати ці відмінності, а не зводити їх нанівець [41, с. 404].

На основі узагальнень робіт відомих учених (зокрема, Г. Костюка, Ж. Піаже, П. Сікорського) встановлено діалектичну природу зв'язку між навчанням і розвитком. Психологічні складові особистості беруть активну участь у процесах засвоєння знань, а саме навчання виявляє всі психологічні якості учнів [41, 67].

Отже, головний аспект освітнього процесу полягає не лише у врахуванні індивідуальних відмінностей, але й у цілеспрямованому розвитку психологічного потенціалу дитини за допомогою навчального контенту. Водночас важливо ефективно застосовувати вже досягнутий рівень розвитку при вивченні нового матеріалу. Таким чином, диференціація навчання є відображенням психологічної сутності індивіда, підкреслює його урізноманітненість і вимагає відповідної зовнішньої навчальної організації. Це означає, що психологічним підґрунтям диференційованого навчання є індивідуальний генотип людини, що виявляється в унікальності її пізнавальної та емоційно-вольової сфер [65, с. 31].

В умовах нових соціальних реалій і зміненого розуміння сутності людини та особистості, а також природи її розвитку, диференційований підхід набуває статусу провідного фактору в організації освітнього

процесу. Цей підхід вимагає врахування співвідношення зовнішніх та внутрішніх мотиваційних чинників учнів, диференціації змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів їхньої пізнавальної активності, а також оптимального поєднання індивідуальних і групових форм організації навчання [74, с. 220] .

Прагнення до максимально повного використання можливостей кожної особистості є причиною соціальної необхідності впровадження диференційованого навчання. Ця необхідність тісно пов'язана з процесами гуманізації та демократизації сучасної школи [50, с. 89].

1.2 Диференційний підхід як інструмент персоналізації освітнього процесу в початковій школі.

У вивченні окресленої проблеми ключове значення має з'ясування сутності індивідуального та диференційованого підходів у навчанні молодших школярів.

Індивідуальний підхід визначається як педагогічний принцип, який передбачає врахування індивідуальних особливостей усіх учасників освітнього процесу (учень–вчитель, вихованець–вихователь) у ході навчання та виховання [47, с. 29]. Реалізація індивідуального підходу передбачає, що зміст навчання узгоджується з можливостями та характеристиками учня. Практично це втілюється у цілеспрямованій організації індивідуальних процесів сприйняття, розуміння, запам'ятовування та використання знань, навіть коли викладання здійснюється для групи [47, с. 33]

Впровадження принципу природовідповідності досягається через індивідуальний підхід, що робить доступність ключовою ознакою освітнього змісту. Зважаючи на те, що кожна дитина є неповторною індивідуальністю з унікальним поєднанням природних задатків і можливостей, однаковий науковий матеріал потребує багаторівневої адаптації. Ця адаптація слугує основою для диференціації навчального

контенту відповідно до цільових установок та потреб учнів. Отже, диференційований зміст не лише адаптується до суб'єктів навчання, але й викликає зустрічну потребу у подальшому вдосконаленні індивідуального і диференційованого підходів [44, с. 49].

Диференційований підхід – це специфічний метод роботи з різними групами школярів, який виступає фундаментом організації навчальної діяльності, що відрізняється за обсягом, складністю, змістом, а також використовуваними методами та засобами. С. Гончаренко і В. Володько [22] розглядають сутність диференціації навчання як триєдиний процес: це, по-перше, класифікація індивідуальних якостей учнів за певними спільними ознаками; по-друге, це особлива увага (підхід) вчителя до різних навчальних груп чи окремих школярів; і, по-третє, це розвиток творчих сил, розширення світогляду, інтересів і можливостей дитини, що призводить до поглиблення її навчання [22, с. 69-70].

Значна частина науковців (В. Буряк, Ю. Гільбух, С. Коробко, Л. Кондратенко та ін.) класифікують диференційований підхід як метод організації навчального процесу [17, 21]. Зокрема, П. Гусак описує його як особливу форму роботи вчителя з різними групами чи окремими учнями, яка передбачає варіативність змісту, складності, методів і прийомів навчання [25, с. 29-30].

О. Джежелей [28] додає, що диференційований підхід має на увазі адаптацію часу, обсягу, форм та видів роботи для забезпечення оволодіння програмним матеріалом кожним учнем. Організаційно він є комплексним, поєднуючи фронтальну, групову та індивідуальну роботу, і має застосовуватися на кожному етапі уроку [28, с. 3].

Індивідуалізація та диференціація є інструментами для втілення індивідуального підходу. Ключова відмінність полягає в тому, що індивідуалізація зосереджена на специфіці кожного учня, тоді як диференціація охоплює схожі типові характеристики цілих груп. Таким чином, диференціація суб'єктів навчання, що вивчає їхні індивідуальні

особливості, тісно корелює з індивідуальними підходами, і, як слушно зауважено, «можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання» [36, с. 103].

У загальному сенсі диференціація – це поділ цілого на його різноманітні елементи, форми або рівні. У контексті освіти поширеним є визначення, що трактує диференціацію як «урахування індивідуальних особливостей учнів», які реалізується через їхнє групування на підставі певних спільних рис для подальшого окремого навчання [45, с. 76].

П. Гусак [26, с. 65] підходить до цього питання, визначаючи диференціацію навчання як розмежування діяльності учнів на основі їхніх мотиваційно-вольових чинників: «можу» і «хочу». На цій основі він розрізняє рівневу диференціацію, яка залежить від здібностей та успішності, і профільну диференціацію, що ґрунтується на інтересах та нахилах.

Дослідження підтверджують нерозривний зв'язок між диференціацією та індивідуалізацією навчання. Тоді як індивідуалізація спрямована на унікальні потреби учня, диференціація виступає як ключова умова, що дозволяє ефективно втілити індивідуальний підхід. Завдяки диференціації стимулюється творчий розвиток, поглиблюються знання та розширюється світогляд кожного школяра [37, с. 22].

Більшість вітчизняних та зарубіжних фахівців сходяться на думці, що ключовим організаційним моментом є групування учнів для диференційованої роботи [68, 64].

У цьому питанні науковці розрізняють два основні підходи: створення однорідних (гомогенних) або різнорідних (гетерогенних) груп. Виділені обидва варіанти об'єднання мають єдину мету: максимально оптимізувати умови, в яких учні засвоюють навчальний матеріал [70, с. 57].

Групування учнів може здійснюватися за індивідуальними чи складеними критеріями. Формуючи гомогенні групи, дослідники, як-от Л.

Шевчук та І. Якиманська, а також інші психологи й педагоги, пропонують враховувати такі ключові ознаки: рівень навченості, навчальність (здатність до навчання), наявність спеціальних здібностей, пізнавальні інтереси, темп засвоєння матеріалу та працездатність. Попри можливість різної кількості груп, на практиці найчастіше використовується поділ на три групи [74, 78].

На думку О. Ляшенко, М. Красної та ряду інших вчених, навченість є оптимальною інтегрованою якістю для групування учнів. Ця ознака, що вирізняється відносною стабільністю, відображає швидкість опанування знань і прийомами мислення. Дослідники підкреслюють, що навченість тісно пов'язана з такими когнітивними процесами, як темп, динамізм, критичність мислення, а також стан пам'яті та уваги [44, 510].

С. Логачевська систематизує навчальні можливості учнів, розділяючи їх на кілька груп: психологічні (наприклад, реальне мислення, узагальнення, пам'ять, увага, темп, гнучкість і критичність мислення); навички навчальної праці (планування, швидкість читання/письма/обчислень, самоконтроль); вихованість (активність, старанність); ставлення (до вчителів, навчання); позашкільні впливи (сім'я, однолітки) та біологічні (стан здоров'я, працездатність, дефекти) [47, с. 102-103].

Дослідниця пропонує типологію учнів, ґрунтуючись на навченості та навчальній працездатності. При цьому навченість – це комплекс попередніх знань, умінь аналізувати, синтезувати, виділяти головне, а також самостійність мислення та навички лічби й письма. У свою чергу, навчальна працездатність включає фізіологічні аспекти, свідоме ставлення до навчання, наполегливість, інтереси та нахили [47, с. 104].

Зарубіжний досвід також підтверджує важливість індивідуалізації та диференціації. Відомий американський педагог Керол Анна Томлінсон вважає, що диференціація ґрунтується на прагненні вчителів успішно навчати всіх дітей, попри їхню значну індивідуальну відмінність. Коли

вчитель підбирає адаптовані завдання для окремих учнів чи малих груп, щоб оптимізувати навчання та розкрити їхні можливості, він фактично реалізує індивідуально-диференційований підхід [55, с. 370].

Р. Стернберг, Б. Трофф та Е. Григоренко [55, с. 371] розробили сучасну систему, яка дозволяє диференціювати навчання за чотирма основними вимірами: зміст (що вивчати і як це подати), процес (усвідомлення матеріалу через діяльність), результати (досягнення як стимул для подальшого поглиблення) та організація уроку (методи роботи і емоційна атмосфера).

Ключовою причиною для впровадження диференційованого навчання в США є велика різноманітність дітей у початковій школі. Вчені наголошують, що для максимального використання навчального потенціалу учнів, вчителі повинні обов'язково враховувати їхні індивідуальні відмінності [55].

Керол Томлінсон стверджує, що диференціація – це не чіткий «рецепт» чи інструкція, а радше особливий підхід або спосіб мислення вчителя. Цей спосіб мислення фокусується на тому, як навчальний процес впливає на індивідуальне сприйняття та розвиток кожного учня, і як організувати це навчання різноманітними методами [55, с. 372].

Вона виділяє наступні фундаментальні принципи ефективного управління диференційованим навчанням:

- Постійне вивчення потреб учнів. Це передбачає безперервне спостереження та аналіз навчальних результатів, часто через надання спеціально підібраних завдань. Розуміння можливостей, інтересів та здібностей школярів дає змогу педагогу ефективно планувати наступні етапи адаптації навчального процесу.
- Справедливе й поважне ставлення до всіх. Навчальна діяльність у класі має бути однаково цікавою та зосередженою на ключових поняттях і навичках для кожного учня. Неприпустимо, щоб одні

групи постійно виконували лише тренувальні вправи, тоді як інші займалися виключно поглибленням знань.

- Співпраця через гнучке групування. Для забезпечення взаємодії між учнями вчитель використовує динамічні форми об'єднання. Дітей можуть групувати за подібним рівнем розвитку чи підготовки, або, навпаки, створювати «змішані» групи; за спільними чи різними інтересами; за схожими чи відмінними результатами в навчанні [55, с. 378-379].

Гнучкість у групуванні є важливою, оскільки вона дозволяє учням спробувати себе в різних навчальних контекстах. Для вчителя це можливість ефективно спостерігати та оцінювати роботу школярів, які виконують різні завдання в різних умовах.

У практиці американської початкової школи цікаво реалізується організація навчальних груп під керівництвом як вчителя, так і самих учнів. Такі групи часто формуються за бажанням дітей і заохочують школярів, які виявляють нестандартне мислення та готові брати відповідальність за власне навчання [55].

Перевага таких груп полягає в тому, що вони моделюють реальні «життєві» ситуації, де люди різних походжень і з різним досвідом співпрацюють для вирішення проблем чи здобуття знань, а не працюють ізольовано. Завдяки цьому учні краще розуміють інших, розвивають впевненість у своїх силах та усвідомлюють різноманіття людського досвіду [55].

Індивідуалізація та диференціація є двома нерозривними, але самостійними аспектами єдиного освітнього процесу, кінцева мета якого – збереження, врахування та розвиток унікальних особистісних якостей кожного учня. Вони взаємопов'язані та взаємозумовлені, формуючи та розвиваючи особистість школяра. Їхній взаємозв'язок можна деталізувати наступним чином:

- Диференціація обов'язково вимагає врахування індивідуальних відмінностей між учнями. У традиційній класно-урочній системі індивідуалізація фактично втілюється через диференціацію. Ці два підходи до навчання і виховання є взаємодоповнюючими та не можуть існувати один без одного [38, с. 15].
- Диференціація має на меті створення оптимальних психолого-педагогічних умов для виявлення та розвитку нахилів і здібностей кожного учня. При цьому індивідуалізація слугує підґрунтям для диференціації: лише глибоке знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дає змогу педагогу ефективно їх диференціювати та оптимально групувати для якісної навчально-виховної роботи [78, с. 87].
- Методи диференційного навчання модифікуються відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів, а також згідно зі змістом навчального матеріалу [67, с. 9].
- Успішна реалізація технологій індивідуалізації та диференціації навчання і виховання можлива лише за дотримання двох ключових умов: глибинне знання та вивчення індивідуальності кожного учасника освітнього процесу та готовність самого педагога до впровадження цих підходів [61, с. 47].

Зрештою, індивідуалізація та диференціація є основними засобами для навчання та всебічного розвитку індивідуальної особистості учня.

У початкових класах сутність диференціації полягає в адаптації навчальних технологій, темпу та тривалості навчання до індивідуальних особливостей дітей. Це робиться для того, щоб кожен учень опанував необхідний мінімум знань, умінь і навичок та досяг відповідного рівня психічного розвитку. На основі цих досягнень мають формуватися групи для подальшої навчальної діяльності [74, с. 220].

В освітньому процесі прийнято розрізняти два основні типи диференціації: внутрішню та зовнішню. Іноді для позначення цих типів

використовують альтернативні назви: внутрішню диференціацію часто називають рівневою, а зовнішню – профільною [59, с. 128].

Зовнішня диференціація передбачає конкретну спеціалізацію навчального процесу, що ґрунтується на стабільних пізнавальних інтересах та здібностях учнів. Її головна мета – створити найкращі умови для максимально індивідуалізованого розвитку школярів [59, с. 123].

За критерієм організаційного рівня в освіті, зовнішню диференціацію поділяють на кілька видів:

- за типом навчального закладу: регіональну (поділ шкіл за їхнім статусом та профілем, наприклад, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні заклади чи освітні комплекси); та в межах одного закладу (внутрішню шкільну – формування класів із поглибленим вивченням предметів або конкретними навчальними нахилами, а також розподіл учнів на навчальні потоки; в межах однієї вікової групи);
- за паралелями – створення класів або груп різного рівня підготовки (наприклад, гімназійні класи, класи компенсуючого навчання тощо) та за формою організації між класами – об'єднання учнів з різних класів у факультативні, збірні або різновікові групи для певних занять [57, с. 43-44].

Усі методи та засоби, які використовуються для реалізації внутрішньої, рівневої диференціації навчання, можна згрупувати за трьома основними напрямками:

1. Диференціація за рівнем самостійності учнів

Цей підхід передбачає надання школярам завдань, ідентичних за складністю, але з диференційованою мірою педагогічної допомоги. Різним групам учнів можуть пропонуватися такі засоби підтримки, як:

- завдання із зразком виконання дії;
- алгоритми чи покрокові інструкції;
- теоретичні довідки або пам'ятки [60, с. 198].

У системі вправ важливо, щоб учні послідовно рухалися від детально розгорнутого зразка до скороченого, а потім до виконання завдань без зразка. Такий перехід допомагає їм усвідомити загальну логіку прийому, узагальнити його та перенести на аналогічні ситуації.

2. Диференціація за ступенем складності завдань.

Вчитель використовує завдання, що вимагають різного ступеня глибини узагальнення, аналізу та висновків. Це можуть бути завдання репродуктивного (відтворення знань) та творчого (застосування знань у нових умовах) характеру, а також інші варіації. Цей метод не лише сприяє систематичному розвитку мислення учнів, але й допомагає сформувати їхнє позитивне ставлення до навчання [20, с. 199].

3. Диференціація за обсягом навчальної роботи. Цей підхід передбачає, що зміст завдань залишається однаковим, але диференціюється або загальний обсяг роботи, яку потрібно виконати, або час, відведений на її виконання [63, с. 3].

Для забезпечення ефективності застосування індивідуальних, групових та колективних форм роботи на уроці, необхідно дотримуватись відповідних умов. Процес засвоєння знань має супроводжуватися постійним контролем якості знань, умінь і навичок через самоперевірку та взаємодопомогу з подальшою взаємооцінкою та самооцінкою [65, с. 12-13].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних джерел дозволив виділити психолого-педагогічні умови для ефективної реалізації диференційного підходу до навчання здобувачів початкової освіти, які можна сформулювати так:

- учень як центральний суб'єкт: навчальний процес має бути зосереджений на школяреві, який є головною дійовою особою навчання;
- діагностика та групування: необхідно проводити діагностику індивідуально-психологічних характеристик учнів, а потім формувати індивідуально-типологічні групи на основі визначених критеріїв;

- адаптація змісту: потрібно здійснювати диференціацію навчального матеріалу за рівнем складності та ступенем узагальнення;
- відповідність технології: обрана технологія навчання повинна відповідати виявленим індивідуально-типологічним особливостям учнів;
- стимулювання мотивації: важливо постійно стимулювати позитивну мотивацію учнів до навчально-пізнавальної діяльності [47, с. 101-102].

Не зважаючи на наявність цієї розробленої системи в теорії, її практична реалізація в межах уроку все ще потребує значного вдосконалення та ширшого впровадження.

Розділ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов організації диференційного підходу у навчанні молодших школярів

Теоретичний аналіз проблеми організації диференційованого навчання у початковій школі, а також вивчення наявного педагогічного досвіду, дозволили зробити висновок, що впровадження диференційованого підходу є ключовим фактором. Його застосування здатне істотно підвищити пізнавальну активність та загальну успішність учнів молодших класів.

У межах цього дослідження, педагогічні умови ми розглядаємо як конкретні вимоги до організації освітнього процесу, які допомагають ефективно вирішити поставлену проблему.

Отже, у нашому контексті це цілеспрямовано визначені чинники, належне врахування та взаємодія яких дають змогу педагогу ефективно управляти процесом формування та розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми змогли обґрунтувати такі педагогічні умови, що забезпечують успішне виконання завдань нашого дослідження:

Перша педагогічна умова – забезпечення педагогічної діагностики рівнів розвитку здобувачів освіти. При реалізації диференційного підходу до навчання вчитель має зосередитися на педагогічній діагностиці. Основна увага приділяється готовності кожної дитини до опанування навчальною діяльністю, аналізу причин її можливого відставання, а також особливостям засвоєння програмного матеріалу.

У цьому контексті, методичне забезпечення діагностики стає ключовим елементом впровадження диференційного підходу. Діагностика дає змогу виявити рівень розвитку таких важливих аспектів: *мовлення* (оцінка вимови слів, обсягу словникового запасу та якості зв'язного

мовлення; *мислення* (аналіз образного, словесно-логічного мислення та його швидкості); *сприйняття* (дослідження зорового та слухового сприйняття); *психічні процеси* (оцінка пам'яті та уваги); *особистісні якості* (визначення навчальних мотивів, а також вольових і моральних рис характеру).

Аналіз педагогічних джерел демонструє різноманіття критеріїв, за якими можуть створюватися типологічні групи учнів. Серед них виділяють: *мотиваційний* (мотивація до навчання, загальне ставлення до навчального процесу); *результативний* (успішність, якість виконання завдань, рівень навченості); *процесуальний* (темپ навчальної роботи, працездатність, уміння працювати самостійно); *когнітивний та розвивальний* (пізнавальні інтереси, рівень розвитку основних процесів і якостей мислення, а також елементи фізичного розвитку та вихованості).

На нашу думку, найбільш значущим є *інтегрований* (комплексний) показник для формування груп. Такий підхід дозволяє одночасно враховувати реальні навчальні можливості особистості; ставлення до навчання; темп роботи та якість засвоєння матеріалу; пізнавальний інтерес та характер мислення.

Ми вважаємо, що інтерес до навчання, старанність і наполегливість є основою працездатності. Врахування цих чинників має сприяти покращенню як загального розвитку, так і навчальних досягнень учнів.

Таким чином, основними параметрами для створення наших груп ми обрали інтегрований показник, що поєднує рівень розвитку реальних навчальних можливостей зі ступенем розвитку працездатності учня. Отже, друга педагогічна умова організації диференційного підходу у навчанні молодших школярів – розподіл учнів на групи за інтегрованим показником, який поєднує рівень розвитку реальних навчальних можливостей зі ступенем розвитку працездатності учня.

Третя педагогічна вимога полягає у *забезпеченні психологічно сприятливого середовища для кожної групи молодших школярів через персоналізований підхід*. Це означає, що освітній процес повинен ґрунтуватися на вивченні індивідуальних потреб учнів, врахуванні їхнього наявного досвіду та знань відповідно до навчальних цілей, а також на гнучкій модифікації програм. Важливо використовувати інтерактивні методики навчання та оцінювання з застосуванням як онлайн, так і оф-лайн ресурсів. Такий підхід сприяє формуванню міжособистісних навичок (співпраця, емпатія), необхідних для кращої адаптації дітей до змін та можливих переміщень між навчальними групами [54].

У воєнний час викладачі початкових класів стикаються з винятково складними умовами роботи: вони мусять планувати заняття й готувати матеріали, передбачаючи можливі несподівані перерви в освітньому процесі. Для досягнення навчальних результатів і підтримання якості освіти українські педагоги часто розробляють «план Б» (запасні дії). Цей план дає змогу зберегти безперервність навчання, наприклад, шляхом заміни матеріалів, які вимагають інтернет-з'єднання, на традиційні методи викладання [49].

Згідно з педагогічною літературою, активні методи навчання є фундаментом для стимулювання пізнавальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. Ці методики були предметом досліджень таких фахівців, як О. Савченко, Н. Бібік, В. Бондар, О. Комар і Л. Коваль. О. Барановська, наприклад, стверджує, що завдяки майстерному застосуванню активного навчання можна забезпечити активну діяльність кожного учня (як сильного, так і слабого), а також підтримувати постійний контроль за рівнем засвоєння знань [4].

Таким чином, вивчення науково-педагогічних джерел дало змогу встановити ключові педагогічні засади (умови) для впровадження диференційованого підходу з метою формування й розвитку пізнавальних інтересів учнів початкових класів. Ці умови включають:

- 1) забезпечення педагогічної діагностики рівнів розвитку здобувачів освіти;*
- 2) розподіл учнів на групи за інтегрованим показником, який поєднує рівень розвитку реальних навчальних можливостей зі ступенем розвитку працездатності учня;*
- 3) забезпечення психологічно сприятливого середовища для кожної групи молодших школярів через персоналізований підхід.*

2.2. Методи дослідження пізнавальної сфери молодших школярів (констатувальний експеримент).

Експериментальна робота проводилась у Херсонській гімназії № 28 Херсонської міської ради м. Херсона. У дослідженні взяли участь учні 3-Б класу.

Дослідницька вибірка була обмежена 18 школярами, які мали стабільну відвідуваність навчальних занять. Відповідно, подальша експериментальна робота орієнтувалася на цю групу.

Експеримент відбувався у три фази. На початковому етапі (констатувальний експеримент) було реалізовано діагностичні заходи, спрямовані на виявлення актуального рівня сформованості пізнавальних інтересів учнів. Для цього використовувалися такі методики:

Для діагностики було використано такий комплекс інструментів:

- ✓ Модифікований опитувальник Н. Лусканової – для оцінки ставлення школярів до навчання та їхньої зацікавленості школою.
- ✓ Методика О. Горчинської – для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності серед здобувачів освіти.
- ✓ Анкета В. Юркевич – для діагностування потреби учнів у пізнанні.
- ✓ Методика К. Волкова – для вивчення сформованості пізнавальної активності молодших школярів, що включає вербальні ситуації та візуальні матеріали (картинки).

Адаптований опитувальник Н. Лусканової. Ця діагностична процедура являє собою анкету з десяти пунктів (запитань), запропонованих учням. Головна мета застосування цього інструменту — виміряти інтерес дітей до школи, оцінити їхнє ставлення до освітнього процесу та емоційне сприйняття шкільної ситуації. Для забезпечення об'єктивного відстеження динаміки розвитку пізнавальних інтересів рекомендується проводити цю діагностику у кілька етапів (див. Додаток Б).

Методика О. Горчинської передбачає використання стандартизованого бланка опитувальника, де кожен школяр має вибрати один варіант із трьох запропонованих відповідей (а, б, в). Важливо зазначити, що, згідно з інструкціями авторки, відповіді марковані таким чином: варіанти «а» асоціюються з високим рівнем сформованості пізнавальних знань та умінь; варіанти «б» вказують на середній рівень; варіанти «в» свідчать про низький рівень зазначених знань та умінь.

З метою підвищення об'єктивності отриманих даних, ми змінили послідовність розташування варіантів відповідей у бланку.

Методика В. Юркевич — це стандартизований опитувальник, адресований безпосередньо вчителям. Педагоги, ґрунтуючись на своїх спостереженнях за освітнім процесом та інформації, отриманій під час бесід з батьками, обирають відповіді на запитання анкети (див. Додаток Б).

Методика К. Волкова — діагностика здійснюється за допомогою анкети з п'ятьма запитаннями. Вчитель, спираючись на результати спостережень, обирає відповідні варіанти відповідей, які найкраще відображають ступінь розвитку пізнавальних інтересів учнів. Кількісний та якісний аналіз обраних відповідей слугує основою для формування висновків про рівень пізнавальної активності, інтересу до глибокого засвоєння навчального матеріалу та прагнення до самостійної діяльності (див. Додаток Б).

Вивчення наукових джерел у галузі педагогіки й практичне використання діагностичного апарату дали змогу сформулювати систему показників, критеріїв та рівнів сформованості пізнавального інтересу молодших школярів.

Мотиваційний критерій, показники:

- прагнення учнів до здобуття знань;
- стабільний інтерес до пізнавальної та навчальної діяльності;
- рівень залученості школярів в освітній процес;
- готовність самостійно розробити оригінальний спосіб виконання поставленої задачі.

Когнітивний критерій, показники:

- володіння специфічними знаннями, які стосуються пізнавальної роботи;
- здатність до самостійного мислення;
- орієнтація в нетипових (нестандартних) ситуаціях;
- критичність мислення під час навчально-пізнавальної діяльності.

Діяльнісний критерій, показники:

- оволодіння методами та навичками пізнавальної роботи;
- прояв інтересу до поглиблення знань, що виходять за рамки навчального матеріалу;
- Наявність потенціалу до творчого виконання завдань.

На підставі визначених критеріїв та показників розвитку пізнавальних інтересів в учнів початкової школи було встановлено відповідні рівні сформованості, які відображено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.1. Класифікація рівнів розвитку пізнавальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку

Рівні розвитку	Ключові показники оволодіння пізнавальними інтересами учнями початкових класів
-----------------------	---

Високий	Здобувач освіти демонструє виражену потребу в знаннях і з ентузіазмом долучається до навчального процесу; регулярне відвідування занять є джерелом задоволення для нього; володіє навичками незалежного мислення, аргументовано обстоює власну позицію; характерною є здатність глибоко аналізувати матеріал: шукає причинно-наслідкові зв'язки, виявляє сутнісні ознаки та закономірності явищ, що вивчаються; школяр легко адаптується у нетипових ситуаціях та прагне розробити оригінальний метод виконання навчальних завдань; творчо інтегрує набуті знання для вирішення нових пізнавальних проблем у нестандартних умовах; прагне самотужки долати труднощі під час виконання завдань високої складності; повною мірою володіє методикою навчально-пізнавальної діяльності: його усні відповіді та письмові роботи вирізняються логічністю й точністю; вважається одним із найбільш успішних учнів у класному колективі.
Середній	Учень виявляє інтерес до навчального матеріалу, що містить факти та описи явищ. Основу його пізнавального інтересу становлять конкретні відомості та описова інформація; сутність вивчених явищ розуміє за умови допомоги педагога; самостійна навчальна робота потребує регулярного стимулювання та контролю з боку вчителя; нові або складні пізнавальні завдання виконує під безпосереднім керівництвом учителя; труднощі у виконанні нетипових або підвищено складних завдань долає за підтримки вчителя та однолітків; на заняттях час від часу долучається до обговорення проблемних питань; частково володіє прийомами пізнавальної діяльності: його усні відповіді переважно правильні, проте не завжди послідовні чи точні; письмові роботи виконані на посередньому рівні; належить до групи учнів із середньою успішністю в класному колективі.
Низький	Школяр демонструє лише ситуативний інтерес до яскравих та цікавих фактів, проте повністю байдужий до їхньої внутрішньої сутності; не виявляє бажання долати навчальні перешкоди чи труднощі; відсутній інтерес до засвоєння додаткового матеріалу чи виконання нових пізнавальних завдань; виявляє байдужість до обговорення проблемних питань під час занять; нездатний працювати самостійно: вдається до списування з дошки, користується підручником як прямою підказкою і часто відволікається; залишається пасивним у нових, незнайомих йому ситуаціях; слабо володіє основними прийомами

	навчально-пізнавальної діяльності: усні відповіді нелогічні, помилкові або відсутні, а письмові роботи відповідають низькому рівню якості; входить до складу групи учнів із найнижчою навчальною підготовкою у класі.
--	---

Спершу проаналізуємо результати першого, діагностичного етапу експерименту.

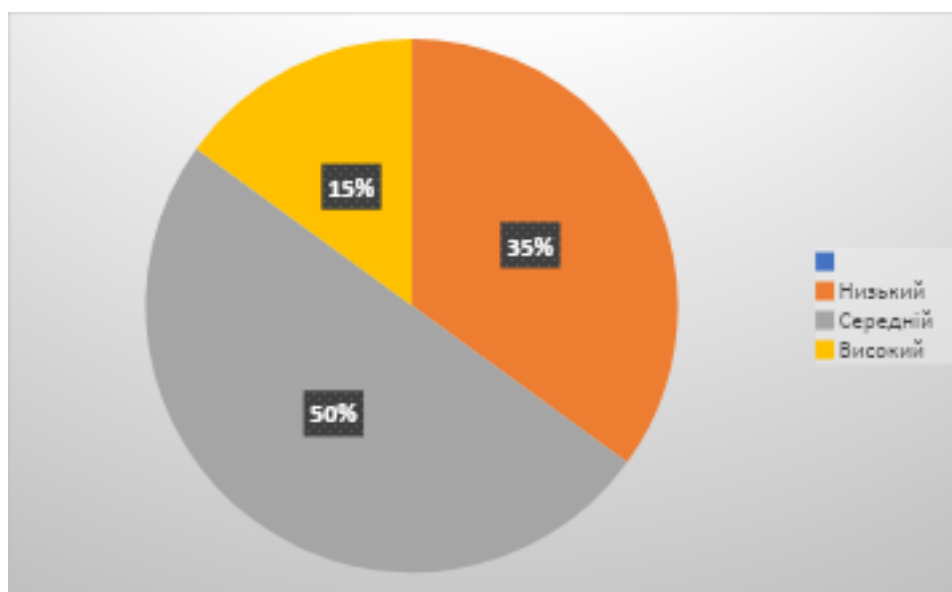


Рис. 2.1. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів за мотиваційним критерієм: кількісні дані (діагностика за Н. Лускановою).

Аналіз даних, відображених на діаграмі (Рис. 2.1), засвідчив такий розподіл мотиваційних рівнів:

Низький – 35%: школярі демонструють низьку мотивацію та неохоче відвідують заняття. Під час уроків вони часто відволікаються (наприклад, грають на телефоні, вимикають відеорекамери). Вони радіють можливості пропустити заняття (через повітряну тривогу, вимкнення світла чи Інтернету) і, як правило, не докладають зусиль для відновлення зв'язку в цей день. Спостереження також вказують на труднощі цих учнів у навчальній діяльності.

Високий – 15%: учні з високим рівнем мотивації активно й успішно виконують навчальні завдання. Вони із задоволенням взаємодіють з педагогом та однокласниками і прагнуть якнайшвидше

відновити освітній процес після перерв. Цілеспрямована робота в дистанційному форматі є для них природною, і вони охоче демонструють набуті знання та результати.

Середній – 50%: мотивація цих школярів є помірною. Їх більше приваблює позанавчальна діяльність. Вони почуваються на заняттях достатньо комфортно, але часто використовують онлайн-платформу (Zoom) переважно для соціалізації – спілкуються з друзями та вчителем, обговорюють особисті справи, а також останні новини, пов'язані з воєнним життям їхнього регіону. Пізнавальні мотиви (отримання нових знань) приваблюють їх меншою мірою.

Таким чином, можна зробити висновок про переважну кількість дітей із середнім рівнем сформованості пізнавальних інтересів за мотиваційним критерієм. Ось перефразований текст, розділений на логічні частини, з метою запобігання плагіату:

Розглянемо дані діагностичного зрізу, що стосуються сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів за когнітивним критерієм.

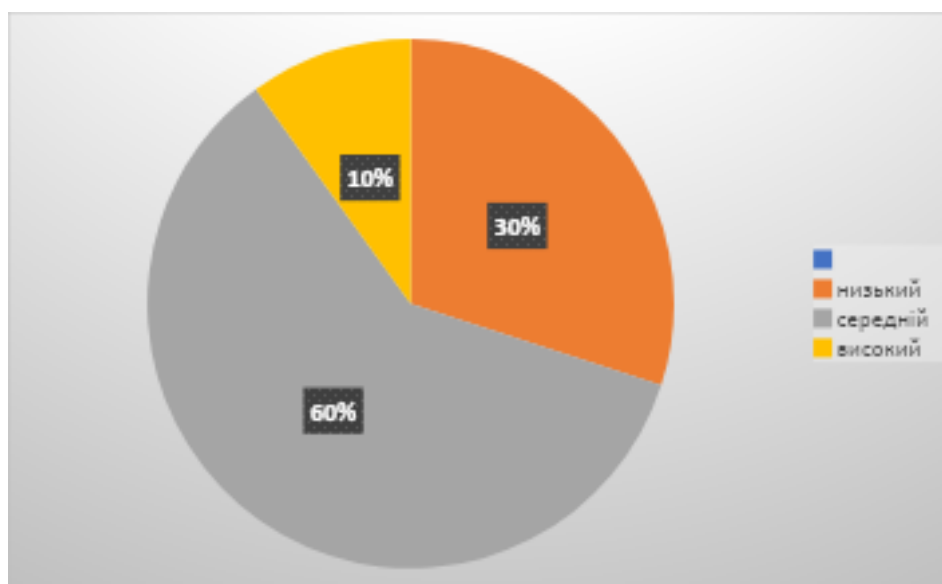


Рис. 2.2. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів за когнітивним критерієм: кількісні дані (діагностики О. Горчинської та В.Юркевич)

Результати опитування показують, що переважна більшість учнів (60%) демонструє середній рівень сформованості пізнавальних інтересів за цим критерієм. Ці дані свідчать про те, що діти: сумлінно виконують навчальні завдання і засмучуються через невдачі; надають великого значення думці оточення щодо себе та своїх навчальних досягнень; розуміють значущість навчання для майбутнього (отримання професії та соціального статусу). Таким чином, належне виховання у сім'ї суттєво впливає на їхню орієнтацію на процес та результат навчальної діяльності.

Поряд із ними виділяється невелика група школярів (10%), які мають високу спрямованість безпосередньо на сам процес пізнання. Їм подобається вчитися заради набуття нових знань і задоволення власної цікавості. Ці учні охоче виконують додаткові, творчі завдання і можуть працювати автономно.

Ще одна група (30%) складається зі школярів, які засвідчили низький рівень сформованості пізнавальних інтересів за когнітивним критерієм.

Отже, результати діагностичного зрізу за когнітивним критерієм також підтверджують, що найбільшу частку досліджуваної вибірки становлять учні з середнім рівнем сформованості пізнавальних інтересів.

Діагностичні показники сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів, виміряні за діяльнісно-поведінковим критерієм, узагальнено на рисунку 2.3.

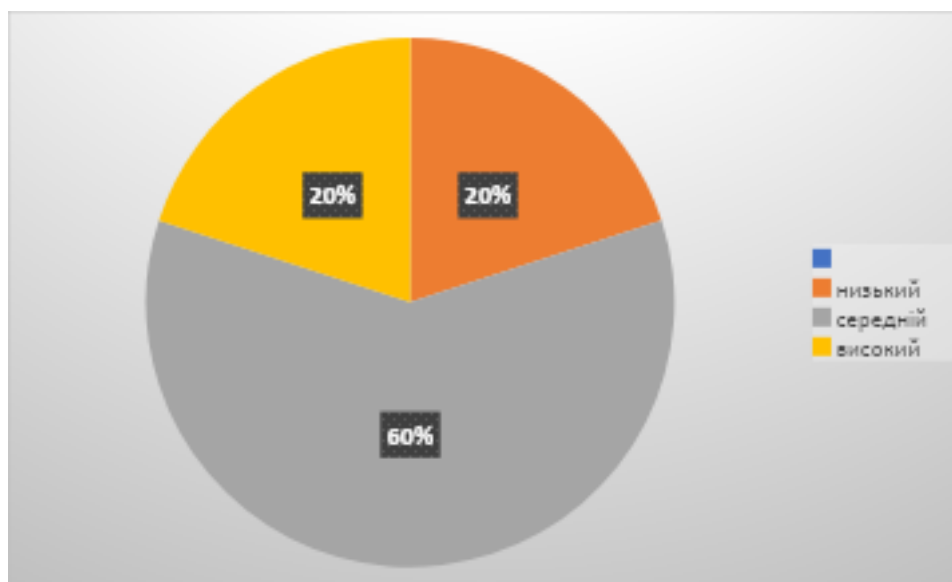


Рис. 2.3. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів за діяльнісним критерієм: кількісні дані (діагностика К. Волкова)

Згідно з діаграмою, 60% учнів продемонстрували низький рівень сформованості пізнавальних інтересів за цим критерієм. Ці школярі не виявляють бажання поглиблювати знання, байдужі до навчальних результатів і не прагнуть досягти мети завдання. Вони також майже не ставлять запитань, що вимагають пояснення причин («Чому?»).

Для школярів, що виявили середній рівень сформованості (20%) характерне бажання апробувати набуті вміння у нових або змінених умовах. Вони націлені на досягнення навчальних результатів та успішне розв'язання завдань. Проблемні ситуації чи незнайомі завдання їх не лякають.

Здобувачі освіти з високим рівнем (20%) вирізняються стійким інтересом до навчання, зацікавленістю та наполегливістю у розв'язанні складних (проблемних) завдань. Вони прагнуть встановити причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Такі школярі ініціативні, активні, вони охоче виконують творчі завдання і мають досвід успішної самостійної роботи.

Зведені дані щодо рівня сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів на констатувальному етапі дослідження представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.2. Зведені дані рівнів сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів (констатувальний експеримент)

Рівні сформованості	Діагностичні методики			Загальний показник
	Діагностика за мотиваційним критерієм	Діагностика за когнітивним критерієм	Діагностика за поведінковим критерієм	
Високий	15%	10%	10%	12%
Середній	50%	60%	60%	57%
Низький	35%	30%	20%	31%

За результатами діагностики, проведеної на констатувальному етапі, встановлено, що пізнавальні інтереси молодших школярів здебільшого перебувають на середньому рівні (57%). Крім того, значний відсоток учнів (28%) має низький рівень сформованості, і лише 15% досягли високого. Наше припущення полягає в тому, що запровадження диференційованого підходу та використання спеціально розроблених педагогічних умов сприятиме зростанню загальних показників пізнавальних інтересів в учнів третього класу.

2.3. Етап формувального дослідження

У наступному підрозділі випускної роботи наведемо приклади диференціації навчальної діяльності молодших школярів. Які були використані нами у процесі формувального експерименту.

Таблиця 2.3. Приклади диференційних завдань для третьокласників з математики

№	Тема Завдання	Група низького рівня (Н)	Група середнього рівня (С)	Група високого рівня (В)
1.	Обчислення (стовпчик)	З мінімальною самостійністю (з	З помірною самостійністю:	З високою самостійністю та

		опорою): Обчисли за зразком: $13 \times 5 = ?$ $(10+3) \times 5 = 10 \times 5 + 3 \times 5 = 50 + 15 = 65$. $24 \times 3 = ?$ помірною самостійністю: Обчисли: $148 \times 3 = ?$ $93 \div 3 = ?$ високою самостійністю та ускладненням: Виконай обчислення та зроби перевірку: $214 \times 4 = ?$ $650 \div 5 = ?$ Задача на Крок 3 прямою підказкою: У пачці 500 аркушів. За 3 дні витратили по 100 аркушів щодня. Скільки аркушів залишилося? Підказка: 1) 100×3 2) $500 - \dots$	Обчисли: $148 \times 3 = ?$ $93 \div 3 = ?$	ускладненням: Виконай обчислення та зроби перевірку: $214 \times 4 = ?$ $650 \div 5 = ?$
2.	Задача	З прямою підказкою: У пачці 500 аркушів. За 3 дні витратили по 100 аркушів щодня. Скільки аркушів залишилося? Підказка: 1) 100×3 2) $500 - \dots$	Стандартна двокрокова задача: У шкільній їдальні щодня використовують 15 кг борошна. Скільки борошна потрібно на 5 робочих днів? Скільки борошна залишиться з мішка вагою 100 кг?	Складна обернена задача: Садівник зібрав 180 кг яблук. Це у 3 рази більше, ніж він зібрав груш. Всі фрукти він розклав у 6 ящиків порівну. Скільки кілограмів фруктів вміщує один ящик?
3.	Рівняння / нерівності	Просте рівняння на одну дію (за зразком): $x \times 4 = 36$ Зразок: $x = 36 \div 4$	Стандартне рівняння з двома діями: $(50 - 2) \times x = 96$	Складна нерівність та рівняння: Знайди найбільше значення a, при якому нерівність $a \times 6 < 40$ буде правильною. Розв'яжи рівняння: $4 \times (x + 10) = 800$.
4.	Логічне завдання	Логіка з візуальною опорою: Розглянь малюнок та обчисли загальну вартість 3 ручок (по 10 грн) та 4 олівців (по 5 грн).	Текстова логічна задача: Бабуся спекла 32 пиріжки. Частину пиріжків вона розділила порівну між 4 онуками. Половина всіх пиріжків залишилася на	Задача на співвідношення та підбір (ускладнений): У трьох кошиках 150 яєць. У першому кошику яєць у 2 рази більше, ніж у другому, а у третьому — на 30 яєць менше, ніж у

			столі. Скільки пиріжків отримав кожен онук?	першому. Скільки яєць у кожному кошику?
5.	Геометрія/ периметр	З готовою формулою та числами: Знайди периметр прямокутника зі сторонами 12 см і 5 см. $P=(a+b) \times 2$.	Потрібна додаткова дія: Периметр квадрата дорівнює 36 см. Яка довжина однієї його сторони?	Задача з перетворенням одиниць: Довжина ділянки прямокутної форми становить 4 м, а ширина – 250 см. Обчисли периметр ділянки у сантиметрах. Скільки квадратних метрів становить її площа?

Таблиця 2.4. Приклади диференційних завдань для
третьокласників з української мови

№	Тема Завдання	Група низького рівня (Н)	Група середнього рівня (С)	Група високого рівня (В)
1.	Визначення роду	З опорою та вибором: Визнач рід іменників (чоловічий, жіночий, середній). Підказка: додай слова «мій», «моя», «моя». Слова: сонце, парта, друг.	Самостійне визначення: Визнач рід іменників. Слова: зошит, книжка, поле, вітер, яблуно.	Винятки та ускладнення: До поданих слів добери 2-3 іменники спільного роду. Слова: сирота, нероба, бідолаха.
2.	Зміна числа	Пряма інструкція: Утвори іменники множини. Зразок: учень - учні. Слова: річка, місто, олівець, дерево.	Зміна форм: Запиши подані іменники в однині та множині. Познач закінчення. Слова: гори, моря, вчителі, вікна.	Творче перетворення (самостійно): До поданих іменників добери такі, що вживаються тільки в однині і тільки в множині. Діти, знання, двері, сніг.
3.	Відмінювання (Н.в., Зн.в.)	Із заповненням пропусків (за зразком): Запиши, відповідаючи на питання. Н.в. (хто? що?) - урок. Зн.в. (кого? що?) - бачу... (урок)	Стандартне відмінювання (істоти/неістоти): Запиши іменники в Називному та Знахідному відмінках. Слова: мама, стіл, котик.	Визначення ролі в реченні: Склади 2 речення з іменником «допомога» так, щоб у першому він стояв у називному, а в другому – у знахідному відмінку. Підкресли головні члени.
4.	Синтаксис та Іменник	Пошук іменників за родом: Прочитай речення. Випиши іменники чоловічого роду. На небі яскраво	Розширений синтаксис: Прочитай речення. Випиши всі іменники. Над	Аналіз та ускладнення: Склади речення (8-10 слів) про осінь. Випиши з нього

		світить сонце. Тато купив новий велосипед.	кожним визнач рід та число. Учні писали цікаве оповідання про свою подорож до лісу.	іменники й визнач їхній відмінок, рід та число.
5.	Творче Завдання	Складання речень за схемою: Склади 3 прості речення, використовуючи подані іменники. Слова: школа, книга, вчителька.	Складання тексту з умовою: Напиши 4-5 речень про улюбленого героя. Використай не менше 4 іменників жіночого роду.	Самостійне міні-есе: Напиши короткий текст-роздум (5-7 речень) на тему «Чому важливі знання?». Поясни, як відрізняється закінчення слова «знання» у називному та родовому відмінках.

На уроках літературного читання завдання для першої групи (низький рівень) доцільно зосереджувати на базовому розвитку та вдосконаленні таких аспектів:

- ✓ Мовленнєва компетенція: розширення активного словника, пояснення значення нових лексичних одиниць та ідентифікація їх у прочитаних текстах.
- ✓ Техніка читання: розвиток уваги, розширення зони сприйняття тексту, перехід до читання цілими словами.
- ✓ Точність читання: усунення типових помилок (заміна/перестановка складів, неправильне наголошування).
- ✓ Розуміння змісту: засвоєння фактичної сторони тексту (події, персонажі) та встановлення логічних зв'язків між ними, а також формування вміння робити висновки (за підтримки вчителя).
- ✓ Виразність: відтворення інтонаційних засобів за зразком, продемонстрованим педагогом.

Для другої групи (середній рівень) завдання мали на меті розвиток:

- ✓ якісного читання: забезпечення правильного та свідомого читання у відповідному темпі з переважанням читання цілими словами;
- ✓ корекції техніки: усунення орфоепічних помилок та регресій (повернення до вже прочитаного);
- ✓ виразності: формування навичок самостійного добору інтонаційних засобів для виразного читання;
- ✓ глибини розуміння: розвитку уміння розуміти предметний зміст тексту, а також визначати його основну ідею.

Для третьої групи (високого рівня) застосовувалися завдання, спрямовані на поглиблення знань та розвиток навичок високого порядку:

- ✓ Програмний матеріал: забезпечення поглибленого вивчення навчального матеріалу.
- ✓ Аналіз тексту: розвиток умінь розуміти підтекст та прихований сенс твору.
- ✓ Методична діяльність: набуття навичок складання завдань для учнів I та II груп.
- ✓ Майстерність виразності: самостійний підбір мовленнєвих та інтонаційних засобів, які максимально відповідають емоційному та змістовому наповненню твору.
- ✓ Навчальна мета: формування здатності визначати мету власного читання.
- ✓ Публічний виступ: розвиток умінь читати для аудиторії (слухачів).

**Таблиця 2.5. Приклади диференційних завдань для
третьокласників з літературного читання**

№	Навичка	Група низького рівня (Н)	Група середнього рівня (С)	Група високого рівня (В)
1.	Переказ та логіка	З опорою (вибірковий переказ): Віднови послідовність 3-4 ключових подій оповідання, використовуючи надані вчителем	Детальний переказ: Самостійно перекажи основний зміст твору за планом, складеним у класі.	Аналітичний переказ (стислий): Зроби стислий переказ оповідання, у якому збережена лише головна думка та мораль.

		малюнки або речення-підказки.		
2.	Аналіз персонажів	Пряме визначення: Обери 3 слова-ознаки, які найкраще описують головного героя (слова надані вчителем у списку: злий, добрий, сміливий, лінивий).	Характеристика: Назви 3-4 риси характеру головного героя і доведи їх прикладами з тексту.	Порівняльний аналіз: Порівняй головного героя з іншим персонажем твору. У чому їхня схожість і відмінність? Обґрунтуй, хто з них діяв правильніше.
3.	Лексика та Виразність	Пошук слів: Знайди в тексті речення, яке описує, що відчував герой (страх, радість). Прочитай це речення з правильною інтонацією	Виразне читання: Підготуй виразне читання уривку (5-7 речень) з діалогом. Поясни, де потрібно підвищити голос, а де – понизити.	Тлумачення: Знайди у тексті 3-4 образні вислови або порівняння. Поясни їхнє значення своїми словами і спробуй замінити їх синонімами, не втрачаючи сенсу.
4.	Розуміння ідеї	Вибір головної думки: Обери з трьох запропонованих варіантів речення, яке є головною думкою (мораллю) твору	Формулювання висновку: Сформулюй самостійно головну думку оповідання та поясни, чого навчає цей твір.	Прогнозування та узагальнення: Сформулюй авторський задум. Як, на твою думку, змінилося життя героя після описаної події? Запропонуй інший фінал.
5.	Творче завдання	Малювання: Створи малюнок до найцікавішого моменту твору. Підпиши малюнок одним реченням із тексту.	Драматизація: Підготуй коротку інсценізацію (діалог) однієї сцени з однокласником	Письмова творчість: Напиши лист до головного героя, в якому дай йому пораду, як вчинити в схожій ситуації в майбутньому

Таблиця 2.6. Приклади диференційних завдань для
третьокласників з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

№	Тема завдання	Група низького рівня (Н)	Група середнього рівня (С)	Група високого рівня (В)
1.	Екологія: сортування сміття	Впізнавання та групування (з опорою): Розподіли 6 карток із зображенням відходів (папір, скло, пластик, залишки їжі) до 4 відповідних	Практичний вибір: Поясни, в який контейнер потрібно викинути скляну банку з етикеткою. Обґрунтуй свою відповідь (чому саме в цей, що робити з	Аналіз та перспектива: Створи коротке гасло або правило для свого будинку/класу, яке пояснить необхідність

		контейнерів.	етикеткою).	сортування паперу та пластику.
2.	Безпека: правила на вулиці	Завершення правил (вибір): Обери правильне слово для завершення правила: «Переходь дорогу лише на (червоний/зелений) сигнал світлофора». "Обходь автобус (спереду/ззаду)".	Ситуаційний аналіз: Опиши, як ти діятимеш, якщо загубився в парку. Які 3 дії потрібно виконати, щоб забезпечити свою безпеку?	Створення інструкції: Склади «Пам'ятку пішохода» з 5 пунктів, включивши правила безпечної поведінки з електросамокатами або велосипедами.
3.	Світ речовин (Вода)	Просте визначення (з термінами): Назви три агрегатні стани води. Добери до кожного стану приклад. Підказка: рідина, твердий, газоподібний.	Пояснення явища: Поясни, куди зникає вода з калюжі після дощу. Як називається цей процес?	Дослідницьке прогнозування: Запропонуй два різні способи, як можна очистити забруднену воду в похідних умовах. Обґрунтуй, який з них ефективніший.
4.	Рослини та тварини	Класифікація (дві групи): Розподіли надані картки з тваринами на дві групи: дикі та свійські. Слова: кіт, лисиця, корова, білка.	Складання ланцюга: Склади харчовий ланцюг з трьох ланок, який можна зустріти в лісі (наприклад, рослина → комаха → птах).	Складна класифікація: Обери одну дику рослину (наприклад, дуб) і поясни її екологічну роль у житті трьох різних організмів (тварини, гриба та людини).
5.	Людина і суспільство	Визначення понять: Що таке «сім'я»? Перелічи 3-4 члени своєї родини.	Моделювання ситуації: Які 3 професії є найважливішими для твого міста (села) під час війни? Поясни, чому.	Міні-проект «Бюджет сім'ї»: Склади схему витрат сім'ї на тиждень (2-3 категорії, наприклад, їжа, освіта, транспорт). Визнач, як можна заощадити 10% бюджету.

Диференціація базувалася на варіативності обсягу та складності навчальних завдань. Усі групи школярів мали можливість одночасно формувати ту чи іншу якість чи навичку, проте на відповідних їхньому рівню складності матеріалах. Вправи вводилися на кожному етапі уроку та організовувалися як самостійна діяльність, парна чи групова робота, включаючи взаємодію між рівнями. Обсяг кожного завдання був невеликим.

Диференційний підхід став каталізатором навчальної активності, оскільки дав змогу учням функціонувати на найбільш комфортному для них рівні. Це сприяло підвищенню мотивації до навчання, формуванню умов для усунення бар'єрів у навчанні та корекції помилок.

У наступному підрозділі ми деталізуємо результати експериментальної перевірки, проведеної на контрольному етапі нашого дослідження. Ця перевірка мала на меті оцінити, наскільки дієвим є впровадження диференційного підходу (як системи педагогічних умов) для формування пізнавальних інтересів учнів початкових класів.

2.4. Інтерпретація отриманих експериментальних даних

Контрольна діагностика в експериментальному 3-Б класі була проведена відразу після формувального експерименту, дублюючи методики констатувального зрізу. Результати оцінювання розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів за мотиваційним критерієм відображені на порівняльній діаграмі (рис. 2.6).

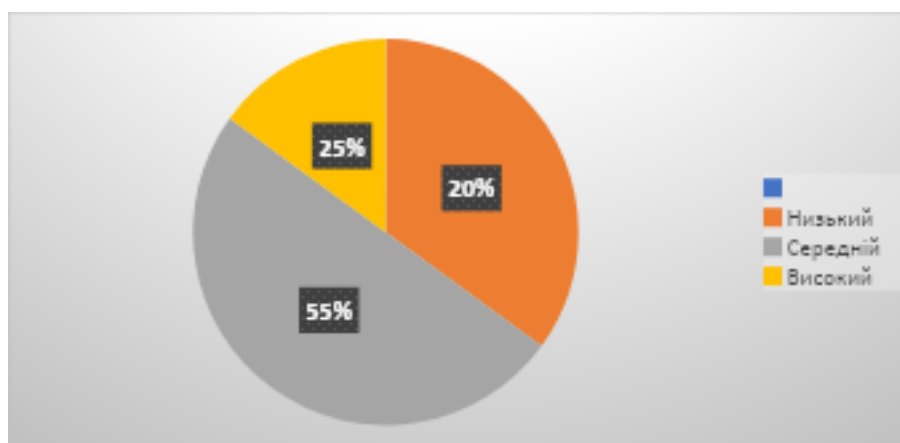


Рис. 2.4. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів за мотиваційним критерієм: кількісні дані контрольного експерименту

За результатами, відображеними на діаграмі, в експериментальному класі, охопленому цілеспрямованою реалізацією диференційного навчання, зафіксовано збільшення частки учнів із високим рівнем (з 15% до 25%) та скорочення кількості дітей із низьким

рівнем (з 35% до 20%) розвитку пізнавальних інтересів. Таким чином, можна припустити, що комплексне використання диференційного підходу забезпечує більш продуктивний розвиток пізнавальних інтересів, ніж стандартне навчання.

Результати контрольного зрізу за когнітивним критерієм (у кількісному вираженні) розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів деталізовано на рис. 2.5.

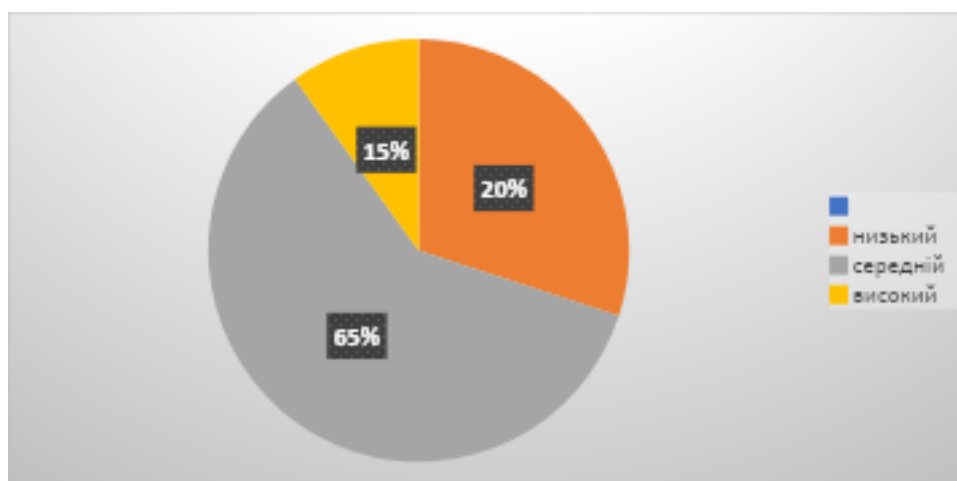


Рис. 2.5. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів когнітивним критерієм: кількісні дані контрольного експерименту

За даними рис. 2.5, в експериментальному класі зафіксовано покращення показників розвитку пізнавальних інтересів: відбувся приріст (5%) учнів із високим рівнем у порівнянні з початковим діагностуванням. Крім того, на 55 зросла кількість учнів із середнім рівнем. Водночас, відсоток дітей із низьким рівнем знизився з 30% до 20%.

Відсотковий розподіл школярів за рівнем розвитку пізнавальних інтересів, визначений за діяльнісно-поведінковим критерієм, представлено на діаграмі 2.6 (контрольний етап дослідження).

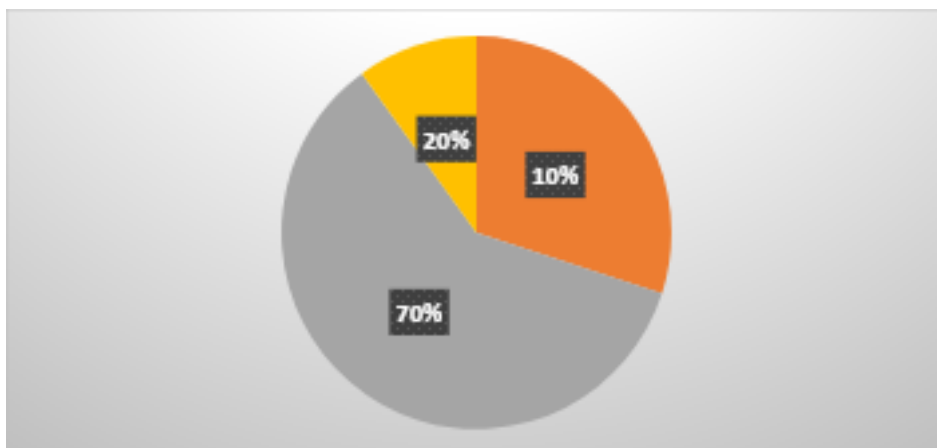


Рис. 2.6. Вимірювання пізнавальних інтересів молодших школярів за діяльнісним критерієм: кількісні дані контрольного експерименту

Огляд діаграмних даних підтверджує значне покращення розвитку пізнавальних інтересів: кількість учнів із високим та середнім рівнями зросла на 10% кожен, тоді як частка дітей із низьким рівнем зменшилася на 20% порівняно з початком експерименту.

У таблиці 2.4 подаються порівняльні показники сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів до та після проведення експериментальної роботи.

Таблиця 2.7. Загальні показники рівня сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів (контрольний етап дослідження)

Рівні сформова-нос ті	Діагностичні методики та вимірювання						Загальні результати	
	За мотиваційним критерієм		За когнітивним критерієм		За діяльнісно-пове дінковим критерієм			
	конст. діагн.	контр. діагн.	конст. діагн.	контр. діагн.	конст. діагн.	контр. діагн.	конст. діагн.	контр. діагн.
Високий	15	20	10	15	10	20	12	19
Середній	50	55	60	65	60	70	57	64
Низький	35	20	30	20	20	10	31	17

Таким чином, ефективність визначеного нами комплексу педагогічних умов для диференційованого навчання молодших школярів була доведена в ході формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

Успішність школярів залежить від багатьох чинників, включаючи особливості сприйняття, пам'яті, мислення та фізичний розвиток. Завдання вчителя полягає у постійному створенні таких умов, які б дозволили максимально реалізувати як актуальні, так і потенційні можливості кожної дитини в рамках класно-урочної системи. Це практичне завдання безпосередньо пов'язане з послідовним застосуванням диференційованого підходу до учнів. Результати проведеного дослідження дозволили дійти висновків:

1. У наукових та навчально-методичних джерелах представлені різні тлумачення термінологічного словосполучення «диференційований підхід»: це поняття розглядають як спеціальний підхід, що дозволяє педагогу організовувати навчальну діяльність для різних груп школярів, змінюючи зміст, складність, методи та прийоми (Л. Кизик); як комплекс організаційно-управлінських, методичних і психолого-педагогічних заходів, метою яких є врахування особливостей контингенту учнів і забезпечення навчання у гомогенних групах; як організацію навчального процесу, яка за допомогою педагогічних технологій бере до уваги як індивідуальні розбіжності, так і типові риси учнівських груп (О. Братанич, В.Гузєєв). Зведення всіх попередніх трактувань демонструє, що основна ідея зосереджена на індивідуалізації через урахування особливостей учнів.

На нашу думку, «диференційований підхід» являє собою спеціалізований підхід до організації освітнього процесу, а також до визначення змісту та обсягу навчальної інформації. Його основна мета – досягнення оптимального розвитку кожного учня відповідно до його

здібностей та інтересів. Такий підхід реалізується як через індивідуальну, так і через колективну (групову) роботу, обов'язково передбачає використання різнорівневості та варіативності та забезпечує учням право вибору. В умовах нових соціальних реалій і зміненого розуміння сутності людини та особистості, а також природи її розвитку, диференційований підхід набуває статусу провідного фактору в організації освітнього процесу. Цей підхід вимагає врахування співвідношення зовнішніх та внутрішніх мотиваційних чинників учнів, диференціації змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів їхньої пізнавальної активності, а також оптимального поєднання індивідуальних і групових форм організації навчання.

2. Індивідуалізація та диференціація є інструментами для втілення індивідуального підходу. Ключова відмінність полягає в тому, що індивідуалізація зосереджена на специфіці кожного учня, тоді як диференціація охоплює схожі типові характеристики цілих груп. В освітньому процесі прийнято розрізняти два основні типи диференціації: внутрішню та зовнішню. Усі методи та засоби, які використовуються для реалізації внутрішньої, рівневої диференціації навчання, можна згрупувати за трьома основними напрямками:

- *диференціація за рівнем самостійності учнів* (завдання із зразком виконання дії; алгоритми чи покрокові інструкції; використання теоретичних довідок або пам'яток);
- *диференціація за ступенем складності завдань* (завдання репродуктивного (відтворення знань) та творчого (застосування знань у нових умовах) характеру, а також інші варіації);
- *диференціація за обсягом навчальної роботи*. Цей підхід передбачає, що зміст завдань залишається однаковим, але диференціюється або загальний обсяг роботи, яку потрібно виконати, або час, відведений на її виконання.

На нашу думку, найбільш значущим є *інтегрований (комплексний)* показник для формування груп. Такий підхід дозволяє одночасно враховувати реальні навчальні можливості особистості; ставлення до навчання; темп роботи та якість засвоєння матеріалу; пізнавальний інтерес та характер мислення.

3. У межах експериментального дослідження було розроблено та визначено систему критеріїв, індикаторів і ступенів розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи, що формуються в умовах диференційованого підходу. Ця система включає такі *критерії*:

- *мотиваційний*: прагнення учнів до здобуття знань; стабільний інтерес до навчально-пізнавальної роботи; рівень активності в освітньому процесі; намір самостійно розробити метод виконання завдань;
- *когнітивний*: володіння специфічними знаннями про пізнавальну діяльність; здатність до незалежного мислення; орієнтація в нових ситуаціях; критичний підхід у процесі навчання та пізнання;
- *діяльнісний*: опанування прийомами пізнавальної діяльності; інтерес до поглиблення знань, що виходять за рамки програми; наявність потенціалу для творчої роботи.

Завдяки застосуванню діагностичних методик під час експерименту, вдалося класифікувати рівні розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у контексті диференційованого навчання – *високий, середній та низький*.

4. З'ясовано, що ключовими *педагогічними умовами*, які забезпечують результативний розвиток пізнавальних інтересів учнів початкової школи під час реалізації диференційованого підходу, є такі:

- *забезпечення педагогічної діагностики рівнів розвитку здобувачів освіти;*

- *розподіл учнів на групи за інтегрованим показником, який поєднує рівень розвитку реальних навчальних можливостей зі ступенем розвитку працездатності учня;*
- *забезпечення психологічно сприятливого середовища для кожної групи молодших школярів через персоналізований підхід.*

Згідно з метою дослідження, на етапі формувального експерименту ми створили та перевірили комплекс диференційних навчальних завдань з математики, української мови, літературного читання та інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Результати контрольного етапу підтвердили ефективність проведеної роботи, оскільки діагностика зафіксувала підвищення рівня розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів завдяки впровадженню педагогічних умов реалізації диференційного підходу до навчання.

Таким чином, висунута гіпотеза дослідження знайшла своє підтвердження. Отримані дані демонструють високу результативність організації диференційного підходу в освітньому процесі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 59–65. DOI: 10.32405/2411-1317-2023-1-59-65.
2. Анатолійчук Т. П. Дистанційне навчання як форма організації освітнього процесу в умовах карантину. *Інформаційні технології в освіті*. Харків, 2020. № 15. С. 12–21. DOI: 10.5281/zenodo.3717120.
3. Барановська О. В. Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*. 2016. № 4. С. 26–29.
4. Барановська О. В. Впровадження індивідуальних форм організації освітнього процесу в умовах профільного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. Харків, 2008. № 5. С. 44–47.
5. Барановська О. В. Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. [Б. м.] : ВВП «Компас», 2007. С. 35–45. (Уся монографія: 192 с.).
6. Барановська О. В. Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. *Modern research in world science : proceedings of the 12th International scientific and practical conference*. Lviv, 2023. С. 418–422.
7. Барановська О. В. Змішане навчання: нові форми взаємодії : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2021. 64 с.
8. Барановська О. В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. Вип. 29. С. 14–23.

9. Барановська О. В. Особливості індивідуальних форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. *Topical issues of modern science, society and education : proceedings of the 1st International scientific and practical conference*. Харків, 2021. С. 404–410.
10. Барановська О. В. Особливості змішаного навчання в початковій школі. *Topical issues of modern science, society and education : VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* Харків, 2022. С. 405–410.
11. Баршай Л. С. Індивідуалізація пізнавальної самостійності школярів. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 24–27.
12. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих технологій. *Початкова школа*. 2007. № 9. С. 4–8.
13. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. [Б. м.] : Віпол, 2007. 96 с.
14. Білик Р., Ніколаєв О. Реалізація диференційованого навчання у компетентнісній освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2017. Вип. 23. С. 121–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2017_23_39.
15. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 43–45.
16. Бугайов О. І., Дейкун Д. Г. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. [Б. м.] : Освіта. 32 с.
17. Буряк В. П. Індивідуальна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 49–51.
18. Василенко Н. Концепція розвитку [Диференційоване навчання]. *Відкритий урок*. 2011. № 21–22. С. 7–8.
19. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 9–18.
20. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання. *Гуманітарні науки*. 2001. № 1 (січ.–черв.). С. 54–65.

21. Гільбух Ю. З., Коробко С. П., Кондратенко Л. О. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання початкової загальноосвітньої школи. [Б. м.], 2000. 60 с.
22. Гончаренко С. І., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації навчання. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1. С. 63–72.
23. Гришина Т. До джерел рівневої диференціації. *Рідна школа*. 1995. № 7–8. С. 25–29.
24. Гузєєв В. В. Навчальні групи на уроці: [Диференційоване навчання]. *Завуч*. 2010. № 5 (лют.). С. 4–5.
25. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 37 с.
26. Гусак П., Циганюк З. Проблеми різнорівневого навчання. *Рідна школа*. 2002. Травень. С. 63–64.
27. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 25.03.2025).
28. Джежелей О. Диференційований підхід до формування навички читання. *Початкова освіта* : газ. 2002. № 10 (берез.). С. 3.
29. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі. [Б. м.] : Педагогічна думка, 2012. 216 с. URL: <http://surl.li/ljecax>.
30. Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. онлайн конф., м. Київ, 20–21 квіт. 2021 р. (електронне видання) / за наук. ред. О. В. Малихіна, Л. М. Шевчук. Київ–Харків : АССА, 2021. 119 с.
31. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 16 трав. 2018 р., м. Київ. Київ : Ін-т педагогіки, 2018. 224 с.

32. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми. *Початкова школа*. 2014. № 12. С. 10–14.
33. Дубинчук О. С. Індивідуальний підхід до учнів – справа невідкладна. *Початкова школа*. 2018. № 8. С. 17–21.
34. Завісена Н. Тлумачення індивідуалізованого навчання в психолого-педагогічній літературі. *Рідна школа*. 2009. № 9. С. 55–57.
35. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
36. Зоренко І. С. Дидактичні умови організації індивідуальної навчальної роботи школярів. Кривий Ріг, 2017. 181 с.
37. Каськевич Т. Використання технології диференційованого навчання на уроках у початкових класах. *П'ятнадцята всеукр. практ.-пізнав. інтернет-конф.* 2022. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/p-yata-vseukrajinska> (дата звернення: 25.03.2025).
38. Кизик Л. М. Індивідуалізація навчання в умовах сучасної початкової школи. *Початкова школа*. 2021. № 6. С. 12–16.
39. Кононко О. Л. Як виявити рівень самостійності учнів. *Початкова школа*. Харків, 2009. № 1. С. 40–44.
40. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://surl.li/rlqymu>.
41. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
42. Кравченко М. Особливості формування навичок самостійної роботи в молодших школярів. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 93 с.
43. Крамаренко І. С. Організація навчання у школах в умовах війни: впровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну практику. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 13. С. 326–335. URL: <http://surl.li/pfjbzm>.
44. Краснова М. Розвиток творчих здібностей учнів на основі диференціації навчання. *Шляхи освіти*. 2006. № 1. С. 48–49.

45. Кубрак В. І., Дроб'язко П. І. Диференційоване навчання в початкових класах. *Педагогічна психологія*. 2004. № 2. С. 71–77.
46. Литвинова С. Модель використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 6, № 27. С. 101–105. URL: <http://surl.li/swqwb1>.
47. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня / за ред. О. Я. Савченко. Київ : Рад. шк., 1990. 158 с.
48. Логачевська С. П. Критичне мислення і диференціація на уроках читання. *Початкова школа*. 2004. № 7. С. 26–29.
49. Лук'янова М. О. Орієнтир індивідуальної діяльності. *Вчитель*. Харків, 2013. № 2. С. 3–6.
50. Ляшенко О. І. Інтеграція і диференціація – два вектори сучасного освітнього процесу. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 5 берез. 2020 р.* Київ : Ін-т педагогіки, 2020. С. 88–90.
51. Матишак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2008. 217 с.
52. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1–4 класів. Програми Нової української школи. 2021. URL: [https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni) (дата звернення: 25.03.2025).
53. Організація роботи методичного об'єднання підготовки вчителів початкових класів до диференційованого навчання школярів / уклад. Р. С. Тягур. [Б. м.] : РНМК, 2012. 62 с.
54. Писарчук О. Т. Моделювання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи : теоретичний і практичний аспекти. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 36–44.

55. Попелишин Ю. П. Особливості організації навчання у початкових класах Канади та перспективи їх запровадження в український освітній простір. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути : тези доп. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 17–18 серп. 2020 р. Педагогічні науки*. Дніпро, 2020. С. 370–380.

56. Прищепа О. Ю. Формування і розвиток навичок письма молодших школярів на засадах диференційованого підходу : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.

57. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи / за ред. Ю. З. Гільбуха. [Б. м.] : Факел, 1992. 50 с.

58. Рудницька О., Кузик П., Дзямко В. Перспективи онлайн-навчання в умовах війни. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 7. С. 196–204. URL: <http://surl.li/mbneuk>.

59. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Рад. шк., 1992. 174 с.

60. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. [Б. м.] : Магістр-S, 1997. 256 с.

61. Сальник І. Диференціація та інтеграція навчання природничих дисциплін – дві сторони єдиного освітнього процесу. *Наукові записки: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2023. Вип. 1. С. 44–55.

62. Самоук М. П. Індивідуальний підхід до навчання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 54–56.

63. Святченко О. В. Диференціація – умова успішного навчання. *Початкова освіта*. 2007. № 12. С. 3.

64. Седеревічене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти. *Народна освіта*. 2007. Вип. 3. С. 22–26.

65. Сень І. М. Диференційоване навчання в початковій школі. Поняття диференціації в системі освіти. 2022. URL:

<https://vseosvita.ua/library/diferencijovane-navcanna-v-pocatkovij-skoli-ponatta->

(дата звернення: 25.03.2025).

66. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменярь, 1998. 196 с.

67. Сісецький П. В., Коберник Г. І. Основи диференційованого підходу до учнів. *Початкова школа*. 2020. № 6. С. 8–11.

68. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 25.03.2025).

69. Стасів Н., Війчук Т., Стасів Н. Особливості використання навчальних комп'ютерних ігор у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 82–85. URL: <http://surl.li/eupicf>.

70. Суржук Т. Б. Диференційоване навчання на уроках читання. *Наукові записки РДГУ*. Рівне : РДГУ, 2003. Вип. 26. С. 54–58.

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

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

73. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи. *Наукові записки КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*. Херсон, 2021. Вип. 50. С. 38–47. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24227>.

74. Шевчук Л. Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання»: інформація для ознайомлення педагогів. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 20. С. 219–227. DOI: 10.32405/2411-1309-2020-25-219-227.

75. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі : метод. рек. Київ : Фенікс, 2021. 48 с.

76. Шелестова Л. В. Особливості навчання учнів початкової школи в умовах війни. URL: <http://surl.li/olpxlm>.
77. Шкарлет С. М. Освіта України в умовах воєнного стану. *Інноваційна та проектна діяльність* : наук.-метод. зб. Київ–Чернівці : Букрек, 2022. 140 с.
78. Якиманська І. С. Індивідуалізація навчання: теорія і практика : монографія. Київ : Знання, 2016. 284 с.
79. Borysenko N., Sydorenko N., Grytsenko I., Denysenko V., Yurina Y. Cross-cultural competence formation for future teachers in integration processes. *Revista Eduweb*. 2022. № 16. С. 232–244.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, _____, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;
 - надавати згоду на:
- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.10.2025

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)

Додаток Б**Діагностичні методики****Методика вивчення шкільної мотивації учнів початкових класів**

Для скринінгового оцінювання рівня шкільної мотивації Н.Г.Лусканова пропонує також спеціальну анкету, відповіді на 10 питань якої оцінюються від 0 до 3 балів

(негативна відповідь 0 балів,
нейтральна — 1 бал,
позитивна — 3 бали).

Запитання анкети:

1. Тобі подобається у школі чи не дуже?
 2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі хочеться залишитися вдома?
 3. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково йти всім учням, то ти б не прийшов до школи?
 4. Тобі подобається, коли у вас відмінюються які-небудь уроки?
 5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?
 6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися тільки перерви?
 7. Чи часто ти розповідаєш про школу батькам?
 8. Чи хотів би ти, щоб у тебе був менш вимогливий учитель?
 9. У тебе в класі багато друзів?
 10. Тобі подобаються твої однокласники?
- Учні, які набрали
25—30 балів, характеризуються високим рівнем шкільної адаптації,
20—24 бали характерні для середньої норми,
15—19 балів вказують на зовнішню мотивацію,
10—14 балів свідчать про низьку шкільну мотивацію і
нижче 10 балів — про негативне ставлення до школи, шкільну дезадаптацію.

Пізнавальна потреба

(В. С. Юркевич)

Мета. Визначення інтенсивності пізнавальної потреби.

Матеріал. Стандартизована анкета, адресована вчителям, які на основі спостережень і бесід з батьками повинні вибрати відповіді на наступні запитання. Відповідь а – 5 балів; б – 3 бали; в – 1 бал.

1 Як часто учень довго (півгодини-годину) займається якоюсь розумовою діяльністю (годину-півтори для молодшого школяра, кілька годин поспіль – для підлітків?

- а) постійно
- б) іноді
- в) дуже рідко

2 Чому школяр надає перевагу, коли поставлено питання на кмітливість?

- а) «помучитися», але знайти відповідь самостійно
- б) коли як
- в) отримати готову відповідь від інших

3 Чи багато читає школяр додаткової літератури? а) постійно, багато
б) іноді багато, іноді нічого не читає
в) мало або зовсім нічого не читає

4 Наскільки емоційно учень відноситься до цікавого для нього заняття, пов'язаного з розумовою роботою?

- а) дуже емоційно
- б) коли як
- в) емоції яскраво не виражені (порівняно з іншими ситуаціями)

5 Чи часто дитина ставить запитання?

- а) часто
- б) іноді
- в) дуже рідко

Обробка даних. Інтенсивність пізнавальної потреби визначається отриманою сумою балів: 17 – 25 балів – потреба виражена сильно; 12 – 16 балів – помірно; менше 12 балів – слабо.

Пізнавальна активність молодшого школяра

(О. О. Горчинська)

Мета. Оцінка ступеня вираженості пізнавальної активності молодших школярів.

Матеріал. Бланк з п'ятьма питаннями, що мають можливі варіанти відповідей.

Хід проведення. Школяру дається бланк стандартизованої анкети і пропонується вибрати з пред'явлених можливих варіантів відповідей якийсь один.

1. Чи подобається тобі виконувати складні завдання з математики?

- а) так; б) іноді; в) ні.

2. Що тобі подобається, коли поставлено питання на кмітливість?

а) «помучитися», але самому знайти відповідь;

б) коли як;

в) отримати готову відповідь від інших.

3. Чи багато ти читаєш додаткової літератури?

а) багато;

б) іноді багато, іноді нічого не читаю;

в) читаю мало.

4. Що ти робиш, якщо при вивченні якоїсь теми у тебе виникли питання?

а) завжди знаходжу на них відповідь;

б) іноді знаходжу на них відповідь;

в) не звертаю на них уваги.

5. Що ти робиш, коли дізнаєшся на уроці щось нове?

а) прагнеш з ким-небудь поділитися (з близькими, друзями);

б) іноді тобі хочеться поділитися цим з ким-небудь;

в) ти не станеш про це розповідати.

Обробка даних. Відповіді а) свідчать про сильно виражену пізнавальну активність; відповіді б) – про помірну; відповіді в) – про слабку вираженість.

Пізнавальна активність молодшого школяра

(А. А. Горчинська, варіант 2)

Мета. Виявлення ступеня вираженості пізнавальної активності молодшого школяра в галузі математики.

Матеріал. Бланк з п'ятьма питаннями, що мають можливі варіанти відповідей.

Хід проведення. Батькові дається бланк стандартизованої анкети і пропонується вибрати один з пред'явлених варіантів відповідей.

1. Чи подобається дитині виконувати завдання з математики?

а) подобається завжди;

б) іноді;

в) дуже рідко.

2. Чи звертається дитина до додаткової літератури при виконанні домашніх завдань?

а) часто;

б) іноді;

в) дуже рідко

3. Як поводить себе дитина при виконанні завдань, розв'язання яких вимагає кропіткої роботи?

- а) розв'язує до тих пір, поки не отримає вірну відповідь;
 - б) кілька разів залишає розв'язання завдання і знову до нього повертається;
 - в) припиняє роботу, якщо не може швидко знайти відповідь
4. Якою мірою, займаючись улюбленою справою, дитина може робити «чорну», нецікаву для неї інтелектуальну роботу?
- а) робить завжди стільки, скільки потрібно;
 - б) виконує вибірково або періодично;
 - в) не любить виконувати нецікаву для неї роботу
5. Чи здатна дитина при необхідності займатися тривалий час інтелектуальною діяльністю, жертвуючи розвагою, а іноді і відпочинком?
- а) завжди, коли це потрібно;
 - б) лише зрідка;
 - в) не здатна
- Обробка даних. Відповіді а) свідчать про сильно виражену пізнавальну активність; відповіді б) – про помірну; відповіді в) – про слабку вираженість.

Пізнавальні інтереси школяра (К. Н. Волков)

Ціль. Визначення ступеня виразності пізнавальних інтересів школярів.

Матеріал. Бланк із п'ятьма питаннями, що мають можливі варіанти відповідей.

Хід проведення. Вчителю дається бланк стандартизованої анкети і пропонується вибрати з пред'явлених можливих варіантів відповідей будь-яку одну.

1. Чи пов'язані інтереси учня з вибором майбутнього професії?
 - а) дуже тісно;
 - б) пов'язані, але дуже мало, супроводжуються відповідними (ною) організацією діяльності;
 - в) не пов'язані.
 2. Чи звертається учень до серйозних джерел: чи користується науковою літературою, чи працює зі словником тощо?
 - а) постійно;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко.
 3. Чи ставить перед собою завдання, виконання яких не можна в один присід і вимагає кропіткої роботи протягом багато днів і навіть місяців?
 - а) більшість завдань підпорядкована цьому принципу;
 - б) ставить, але рідко виконує;
 - в) не ставить довгострокових завдань.
 4. Якою мірою, займаючись улюбленою справою, може робити «чорну», нецікаву для нього інтелектуальну роботу (наприклад, виконувати тривале обчислення при вирішенні цікавої задачі)?
 - а) робить завжди стільки, скільки потрібно;
 - б) робить періодично;
 - в) не любить виконувати нецікаву роботу.
 5. Чи здатний при необхідності займатися тривалий час інтелектуальною діяльністю, жертвуючи розвагами, а іноді і відпочинком?
 - а) завжди, коли потрібно;
 - б) лише зрідка;
 - в) не здатний.
- Обробка даних. Про сильну виразність пізнавального інтересу свідчать відповіді а).

