

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

СПОСОБИ ДИФЕРЕНЦІЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У
ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 09-261м групи
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної програми
Початкова освіта

Михайлова Ірина В`ячеславівна

Керівник к.пед.н., доцентка Гриценко І.В.
Рецензентка заступниця директора з
навчально-виховної роботи Херсонська
загальноосвітня школа I – III ступенів № 50
ім. Романа Набегова Херсонської міської
ради Пуленець Т.В.

Херсон –2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади диференціювання навчальних завдань у процесі організації самостійної роботи молодших школярів	7
1.1. Сутність поняття «диференціація навчання» в психолого-педагогічній літературі.....	7
1.2. Вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів як основа диференціації самостійної роботи.....	14
РОЗДІЛ 2. Педагогічні умови диференціації навчання у процесі організації самостійної роботи молодших школярів	24
2.1. Обґрунтування педагогічних умов диференціації навчання у процесі організації самостійної роботи молодших школярів.....	24
2.2. Діагностика рівнів розвитку самостійності учіння молодших школярів.....	26
2.3. Експериментальна перевірка способів диференціювання навчальних завдань у процесі самостійної роботи молодших школярів	32
2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	43
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	56
Додаток А. Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача	56
Додаток Б. Методика «Графічне завдання»	58
Додаток В. Опитування «Незалежна особистість здатна...»	59
Додаток Г. Опитування учнів на самооцінку ініціативності.....	60

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Зміни, що відбуваються в суспільстві, традиційно зумовлюють необхідність змін в освіті. Відповідно до зміни соціального замовлення значною мірою трансформуються і орієнтири освітньої системи: підвищується інтерес до освіти, центральною ланкою якого стає особистісно орієнтоване навчання; персоналізується і педагогічний пошук – він орієнтується не на систему як осередок діяльності, а на особистість як суб'єкт діяльності. Увага дослідників все частіше спрямовується в бік пошуку шляхів формування активної позиції зростаючої людини в процесі навчання. Аксиологія такого підходу до педагогічних досліджень визначається філософією вільного вибору; ціннісною орієнтацією на самовизначення особистості; ідеєю варіативності предметно-змістовного наповнення освітніх програм; установкою на різноманіття освітніх потреб особистості – шляхів, методів і засобів її включення в освітній процес. Розвиток активності, самостійності, ініціативи, творчого відношення до будь якої-справи – це вимоги сучасного життя, що визначають напрямок удосконалення освітнього процесу.

Значущість проблеми формування самостійності учіння молодших школярів окреслена у державних документах: Концепції Нової української школи, Законі «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової освіти (2018) тощо, де зазначено, що формування активності та самостійності є потрібною умовою життєдіяльності людини і пріоритетним напрямом її гармонійного розвитку.

Одна з серйозних проблем сучасної системи освіти полягає в традиційній орієнтації вчителя переважно на середнього учня, в той час як учні з високим і низьким рівнем розвитку залишаються поза зоною його уваги. В результаті сильний учень втрачає інтерес, спускаючись до рівня

середнього, а слабкий ще більше відстає від однолітків.

Саме тому в педагогічній науці і практиці підвищується інтерес до різнорівневих завдань, які дозволяють враховувати індивідуальність особистості, що особливо важливо в навчанні молодших школярів. Інноваційні перетворення в умовах «Нової української школи», що націлені на розвиток особистості, в першу чергу спираються на ідею диференціації навчання в організації самостійної роботи молодших школярів.

Диференціація учіння була предметом досліджень таких педагогів, як М. Богданович, І.Бударний, І. Бутузов, Є.Голант, Л.Коваль, Н.Менчинська, І. Лернер, С. Логачевська, М.Махмутов, І. Підласий, В.Паламарчук, Є.Рабунський, О. Савченко, Г. Щукіна, І.Унт, І. Якиманська та ін. Актуальні проблеми формування самостійності школярів в освітньому процесі досліджували педагоги та психологи Ю. Бабанський, Л. Божович, Л.Виготський, А. Маркова, Н. Морозова, Л. Славіна, С. Рубінштейн, П. Якобсон і ін.

Аналіз праць вчених дозволяє сформулювати два протиріччя, що зумовили вибір теми нашого дослідження: це, з одного боку, протиріччя між орієнтованою на навчальний колектив формою надання знань вчителем та індивідуальним характером його засвоєння учнями; і, з іншого боку, між потребою суспільства в особистостях, здатних діяти самостійно і нестандартно, проявляючи в повній мірі свою унікальність, і орієнтацією сучасної системи освіти переважно на формування в учнів виконавських якостей – що й зумовило вибір теми випускної роботи – *«Способи диференціювання навчальних завдань у процесі організації самостійної роботи молодших школярів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Випускню роботу виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету *«Формування професійної компетентності*

кадрового педагогічного потенціалу у системі суспільних трансформаційних процесів» (№ 0117U005614).

Мета роботи – теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити педагогічні умови та способи диференціювання навчальних завдань у процесі організації самостійної роботи молодших школярів.

Відповідно до мети роботи було поставлено такі **завдання дослідження**:

1. Вивчити стан проблеми у педагогічній літературі та уточнити сутність основних понять дослідження.

2. Визначити критерії, показники і рівні сформованості самостійності учіння молодших школярів.

3. Теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити педагогічні умови та способи диференціації навчальних завдань процесі організації самостійної роботи молодших школярів.

Об'єкт дослідження – процес організації самостійної роботи молодших школярів; **предмет** дослідження – педагогічні умови та способи диференціювання навчальних завдань.

Гіпотеза дослідження: розвиток самостійності учіння молодших школярів засобами диференціювання навчальних завдань буде ефективним за таких умов:

- систематичного вивчення кожного учня з метою створення різнорівневих груп;
- формування мотивації до самостійної роботи у кожного учня і кожної виділеної групи;
- співвіднесення форм і прийомів організації самостійної роботи учнів з особливостями навчання кожної групи.

Методи дослідження. Задля досягнення мети і розв'язання поставлених задач дослідження використано такі методи:

- теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, абстрагування);
- емпіричні (узагальнення педагогічного досвіду, спостереження, тестування, педагогічний експеримент);
- методи математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у отже, що: уточнено сутність поняття «диференціація навчальних завдань»; визначено критерії (наявність у учнів пізнавальних потреб, мотивів учіння, інтересу до навчання, пізнавальної активності) і *рівні* сформованості самостійності учіння молодших школярів, а саме: *високий, середній і низький*; теоретично обґрунтовані і експериментально перевірені педагогічні умови та способи диференціації навчальних завдань процесі організації самостійної роботи молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані в практиці роботи початкової школи, та у в процесі підготовки майбутніх вчителів до застосування диференціації навчання в професійній діяльності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати проведеного дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету. За матеріалами дослідження підготовлено 2 статті в збірці наукових статей студентів педагогічного факультету Херсонського державного університету «Актуальні проблеми педагогіки дошкільної і початкової освіти».

Структура і обсяг випускної роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Сутність поняття «диференціація навчання» в психолого-педагогічній літературі

Поняття «диференціація» (від франц. Differentiation, і лат. Differentia різниця, відмінність) – це поділ, розчленування цілого на різні частини, форми та ступені [5]. Оскільки самостійна робота в контексті базового поняття нашого дослідження розуміється як вид навчальної діяльності учнів, вважаємо доцільним розглянути поняття «диференціація навчання», а також органічно пов'язане з ним поняття «індивідуалізація навчання».

В педагогічній енциклопедії диференціація навчання трактується як форма організації навчальної діяльності школярів, у якій враховуються їх схильності, інтереси і проявляються здібності [20].

Проблема диференціації навчання виникла в епоху Античності, на зорі появи школи. Ще при індивідуальному навчанні, яке застосовувалося в школах стародавнього світу та середньовіччя, вчителі виявляли, що учні сприймали, засвоювали і запам'ятовували навчальний матеріал по-різному. У процесі індивідуального навчання, яке передбачало педагогічний вплив вчителя тільки на одного учня, що знаходився поза колективом, існувала можливість та необхідність урахувати його індивідуальні особливості [22].

Проблема диференціації навчання загострилася тоді, коли перед учителем постало завдання одночасного навчання певної групи дітей та надання їм одного рівня освіти. Таке навчання виявило протиріччя між формою передачі знань учням і формою їх засвоєння, адже об'єднані в одному класі школярів, в силу унікальності кожної людської особистості,

завжди мали, мають і матимуть різні здібності, задатки і психологічні особливості. Отже, перед учителем завжди буде стояти завдання одночасного навчання дітей з різними індивідуальними особливостями і досягнення при цьому нормативних результатів для кожного з них. Одним із шляхів вирішення даного завдання і є диференціація навчання [27].

Проблему диференціації навчання висвітлено в працях дослідників Т.Бунтовська, І. Бутузов, Є. Голант, В. Загвязинський, С. Логачевської, В.Монахова, Ю. Олексіна, Є. Рабунського, О. Савченко, П.Сікорського, І. Унт та ін.

У дослідженнях О.Гудовсек, Т.Дейніченко, М. Клевчені, О.Косякевич під диференціацією навчання розуміється «урахування типових, основних особливостей груп учнів» [6, 8, 17, 19]. С.Логачевська і С.Максименко диференціацію навчання розглядають як одну з форм індивідуалізації навчання зі стабільними групами і класами, з певним змістом навчання, що враховують здібності, інтереси і схильності учнів [23, 26].

М. Монахов порівнює категорії диференціації та індивідуалізації, трактуючи диференціацією як урахування подібних особливостей груп учнів, а індивідуалізацією як урахування особливостей кожного учня [28]. І.Осмоловська при диференціації навчання рекомендує враховувати статеві, індивідуальні особливості учнів в інтересах розвитку їх нахилів та здібностей у різних формах, методах та технологіях навчання [33].

Різні варіанти трактування поняття «диференціація» ми знаходимо в ряді зарубіжних педагогічних досліджень. Німецькі дослідники (Х. Бабінг, М. Берг ін.) під диференціацією розуміють поділ учнів на різні групи по одному або декільком ознаками [38]. Вчені стверджують, що диференціація навчання реалізується в навчальному процесі через різні форми навчання в залежності від існуючих у той чи інший період педагогічних ідей.

Американські вчені (М. Адлер, Е. Мітчел та ін.) диференціацією навчання розуміють як урахування індивідуальних особливостей учнів [44].

Як бачимо, в німецькій і американській науковій школі в поняття «диференціація» вкладається дещо інший зміст. Ми вважаємо, що подібні різночитання у визначенні поняття «диференціація» виникають внаслідок того, що автори не уточнюють, про яку диференціацію – внутрішню чи зовнішню йде мова, в той час, як це має істотне значення для розуміння суті даного процесу.

Розподіл диференціації навчання на внутрішню і зовнішню традиційно існує у вітчизняній педагогічній науковій школі (В. Монахов, С.Логачевська та ін.). При цьому внутрішньою вважається диференціація в межах одного класу, а зовнішньої – всі інші її рівні.

Внутрішня диференціація – це різне навчання дітей всередині класу, в якому діти підібрані за випадковими ознаками. В таких умовах диференціація проявляється в наступному:

- а) варіативність темпу вивчення матеріалу;
- б) диференціація навчальних завдань;
- в) вибір різних видів діяльності;
- г) визначення характеру і ступеня дозування допомоги з боку вчителя [14].

При цьому можливе об'єднання учнів в групи для роботи на різних рівнях і різними методами. Внутрішня диференціація, як стверджує О.Пєвцова, дозволяє не втратити обдарованих дітей; вона передбачає наявність у вчителя гнучких, ненав'язливих, м'яких методів, різноманітних дидактичних матеріалів, що дозволяють учневі вибрати найбільш зручні і приємні йому типи завдань, зміст навчального матеріалу і форму його вираження [34].

На думку О.Савченко [41], в початковій школі найбільш прийнятна «внутрішня диференціація», основне твердження якої зводиться до

наступного: різним учням потрібен різний час, різний обсяг, різні форми і види робіт, щоб оволодіти програмним навчальним матеріалом (16).

Поняття «зовнішня диференціація» означає таку організацію навчального процесу, при якій учні об'єднуються в спеціальні диференційовані групи з метою урахування їх індивідуальних особливостей. Зовнішня диференціація може здійснюватися або в рамках профільного класу або класу з поглибленим вивченням циклу предметів. Сутністю зовнішньої диференціації є спрямована спеціалізація освіти за інтересами, схильностями та здібностями учнів з метою їх максимального розвитку. На думку І. Унт, зовнішня диференціація має місце тоді, коли «на основі таких принципів, як інтереси, нахили, здібності, досягнуті результати, проєктована професія, створюються відносно стабільні групи, в яких зміст освіти і вимоги до учнів розрізняються. Вона здійснюється в межах профільного класу або класу з поглибленим вивченням циклу предметів [46].

Таким чином, можна визначити, що сутність зовнішньої диференціації полягає у цілеспрямованій спеціалізації освіти, урахуванні стійких інтересів, нахилів та здібностей школярів з метою максимального їх розвитку в обраному напрямку [48].

Питання про те, до якої дидактичної категорії віднести диференціацію навчання, залишається у педагогіці суперечливим. Деякі дослідження (Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Захарової, А. Кірсанова та ін.) диференціацію відносять до категорії способів організації навчальної діяльності, інші (А. Бударного, М. Махмутова, Є. Рабунського і ін.) розглядають її як засіб урахування індивідуальних особливостей учнів в умовах звичайного класу. Можна зробити висновок, що віднесення поняття «диференціації» до певної дидактичної категорії залежить від напрямку, в якому проводиться педагогічне дослідження. У нашому дослідженні ми розуміємо диференціацію як спосіб організації навчальної роботи, що

виражається в об'єднанні учнів з подібними індивідуальними особливостями в умовні групи.

Зауважимо: диференціація навчання не означає пристосування цілей і змісту навчання та виховання до окремих школярів, адже цілі і зміст визначаються вимогою суспільства, державним стандартом – вони є загальними для всіх. Натомість, диференціація навчання – це пристосування методів і форм роботи до індивідуальних особливостей учнів з метою розвитку особистості. Отже, диференційований підхід – це найважливіший принцип виховання і навчання. Його реалізація означає увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи, варіювання методів для підвищення якості навчання і розвитку кожного учня [50].

Особливого значення диференціація навчання набуває в умовах Нової української школи: учитель звільнюється від шаблону в оцінках і думках щодо здібностей учнів, навчається бачити у досягненнях і тіньові сторони, що заважають максимальному розвитку, а також в явних недоліках помічати те позитивне, що може (особливо при активній допомозі вчителя) привести до оптимального розкриття потенційних можливостей школяра [38].

Широкі можливості для внутрішньої диференціації має групова робота. Традиційно учні класу для виконання того чи іншого завдання розподіляються на групи по 3 - 8 осіб, найчастіше по 4 особи. Завдання дається групі, а не окремому учневі. У малій групі учень знаходиться у більш сприятливих, ніж при фронтальній роботі всім класом, умовах щодо можливостей діяти у відповідності зі своєю індивідуальністю. У бесіді в межах малої групи він може висловити свою думку, активніше брати участь у вирішенні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів і здібностей [52].

Особливо сприятливі можливості для індивідуалізації представляють групи, які структуровані певним чином: перш за все, групи, які сформовані учителем з урахуванням рівнів розвитку учнів (зазвичай рівня знань і (або) розумових здібностей). У таких випадках більш сильнішій групі надаються і складніші (важкі) завдання, а більш слабкій – завдання легші.

Група може бути сформована і за бажанням самих учнів. В такому випадку спільно працюють учні зі схожими інтересами, стилем роботи і пов'язані дружніми відносинами. Робота в такій групі створює особливо сприятливі умови для прояву особистісних якостей. Крім того, тут можна запропонувати групам завдання на вибір. Однак разом з тим в груповій роботі є відома небезпека для активності учнів: сильніші і старанні починають заглушати ініціативу більш пасивних, слабких і ледачих учнів і самі вирішують за них завдання [55].

Особливі можливості внутрішня диференціація представляє для організації та результативності самостійної роботи, яка проходить в індивідуальному темпі. Диференціація тут здійснюється головним чином у такий спосіб, що учням даються не однакові завдання, а завдання, які варіюються в залежності від індивідуальних особливостей учнів, а також шляхом угруповання учнів всередині класу за різними ознаками [56].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє вважати проблему організації самостійної роботи учнів центральною проблемою сучасної педагогічної науки і практики навчання. Дидактичні дослідження, присвячені вивченню і опису феномена самостійної роботи, виявили, що вона впливає на розвиток пізнавальних сил і можливостей учня, стимулює їх творчу активність в процесі пізнання, виховує самостійне продуктивне мислення, робить більш міцними і усвідомленими знання, що здобуваються школярами [45].

На сьогоднішній день які окремі аспекти самостійної роботи розкривають дослідження О.Афанасьєвої, В. Буряка, Л.Г. Вяткіна,

Б.Єсипова, Л. Жарової, М. Кашина, М. Махмутова, П. Підкасистого, Т.Шамової та ін.

Самостійна робота з позиції учня вважається видом пізнавальної діяльності, а з позиції вчителя її можна розглядати і як метод навчання, і як засіб залучення учнів у пізнавальну діяльність, і як спосіб цієї діяльності. Однак різні автори використовують поняття «самостійна робота» в різних значеннях. Серед дослідників поняття «самостійний» вживається в основному в трьох значеннях:

- учень повинен виконати роботу сам, без безпосередньої участі вчителя (М. Кашин, Б.Єсіпов, І. Огородніков);
- від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі (Т. Шамова);
- виконання робіт строго не регламентовано, учневі надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання [35].

Саме самостійну роботу можна вважати основою здійснення диференціації в початкових класах. Учні виконують завдання різного рівня складності, які дозволяють враховувати відмінності розумовому розвитку школярів. В основу виконання самостійних завдань необхідно покласти характер діяльності, необхідний для їх виконання: алгоритм рішення, навчальні дії, навчальне завдання, контроль і самоконтроль [37].

Отже, диференціацію навчання ми розглядаємо як можливість індивідуалізації навчальної діяльності учнів в умовах класно-урочної системи. Розвиток школярів відбувається в ході навчальної діяльності, що дозволяє враховувати реальні можливості при оволодінні ними прийомами розумових дій.

1.2. Вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів як основа диференціації самостійної роботи

Необхідність реалізації принципу диференціації навчання пов'язана з об'єктивно існуючими протиріччями між загальними для всіх учнів цілями, змістом навчання та індивідуальними можливостями кожного школяра; між колективною формою освітнього процесу та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу та розвитку дітей тощо. У практичній діяльності ці протиріччя проявляються в наступному: запланований учителем матеріал уроку – навчальна «доза» – для одних дітей може виявитися недостатньою, для інших непомірно великою, для третіх оптимальною.

Успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність осмисленість знань, рівень розвитку дитини залежать не тільки від діяльності вчителя, а й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, зумовлених багатьма чинниками, зокрема особливостями сприйняття, пам'яті, розумової діяльності та, нарешті, фізичного розвитку. Отже перед кожним учителем завжди стоїть завдання – нейтралізувати негативні наслідки подібних протиріч, посилити позитивні; створити такі умови, за яких стало б можливим використання фактичних та потенційних можливостей кожної дитини за класно-урочної системи навчання. Вирішення цієї практичної задачі пов'язане з послідовною реалізацією диференційованого підходу до організації навчання [37].

Розробка системи впливу на кожного учня з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей – головне завдання, яке стоїть перед учителем щодо реалізації диференційованого підходу в практичній діяльності.

Розглянемо особливості, які слід враховувати при диференціації навчальної роботи. Перш за все, комплексна властивість – рівень розумового розвитку учня. Н. Менчинська в своєму визначенні охоплює

цим поняттям як передумови до навчання (здатність до навчання), так і набуті знання (навченість). Здатність до навчання – поняття, що характеризує розумові здібності учня, тобто «Здатність досягати в більш короткий термін більш високого рівня засвоєння». Критеріями визначення здатності до навчання є швидкість засвоєння, гнучкість процесу мислення і зв'язок конкретних і абстрактних компонентів в мисленні [27].

О. Савченко виокремлює п'ять основних інтелектуальних властивостей, які формують здатність вчитися:

1. Узагальненість розумової діяльності – її спрямованість на абстрагування і узагальнення навчального матеріалу.

2. Усвідомленість мисленнєвої діяльності, обумовлена співвідношенням її практичної і словесно-логічної сторін. Спрощено вона полягає в здатності точно з точки зору мови висловити логічні відносини, якими керується практична діяльність, що веде до вирішення даної проблеми. Усвідомленість розумової діяльності тісно пов'язана з розвитком здібностей до самооцінки ходу та результату навчальної діяльності.

3. Гнучкість розумової діяльності. Вона проявляється в оригінальності підходу до аналізу ситуації, допомагає подолати стереотипи в розумових прийомах, змінювати творчі пошуки. Гнучкість мислення може конкретно виявлятися, наприклад, в удосконаленні способів вирішення, в підвищенні рівня узагальненості самостійно зроблених висновків і т.ін.

4. Стійкість розумової діяльності.

5. Самостійність мислення. Важливим показником розвитку цієї особливості можна вважати чутливість (сприйнятливність) до допомоги. Чим більшою є чутливість дитини до допомоги, тобто чим краще зуміє школяр використати мінімальну, але необхідну допомогу, яку надає йому вчитель для продовження власної самостійної роботи, тим більше можливостей для розвитку у нього здатності вчитися [41].

Вищенаведені п'ять особливостей інтелекту (або розумової діяльності) достатньо характеризують структуру здібності вчитися.

З розумовими здібностями тісно пов'язана здатність учнів самостійно засвоювати знання, що припускає наявність у них відповідних навчальних умінь.

Навчальні вміння виявляються в самостійній роботі учнів з навчальним матеріалом: у процесі сприйняття і обробки нового матеріалу, виділення з нього головної думки, синтезу нового матеріалу з пройденим, узагальнення, повторення та застосуванні. Отже, вони є основою навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання [47].

Крім розумових здібностей і навчальних умінь рівень розумового розвитку учня визначають ще й знання, вміння і навички, або навченість. Розумові здібності являють собою потенційні можливості, передумови для навчання, знання ж є змістовною базою для реалізації здібностей.

Найважливішим серед інших чинників, що стимулюють учня до навчальної діяльності, є навчальна мотивація, яка визначається Н. Менчинською як «спрямованість учня на різні напрямки навчальної діяльності». Звідси випливає необхідність врахування індивідуальних особливостей учнів в сфері мотивації [27].

Найскладніше питання, яке постає перед учителем щодо диференціації навчання, це питання про те, як диференціювати дітей, за якими критеріями виділяти їх особливості, яким чином визначати той початковий, стартовий рівень розвитку, від якого потрібно відштовхуватися в організації процесу навчання, а також які напрями в роботі з певними дітьми будуть найбільш важливі.

У психолого-педагогічній літературі представлені типології диференціювання (Н.Лейтес, Н. Мурачківський, В.Самохвалова, А. Бударний, І. Унт).

О.Савченко, узагальнюючи результати педагогічних досліджень і практики роботи початкової школи, визначає комплекс вимог до здійснення диференційованого навчання, а саме;

1) вчитель ураховує рівні загальної готовності дітей до навчальної діяльності взагалі та рівні готовності до засвоєння конкретного навчального матеріалу;

2) вчитель готовий передбачити труднощі, що виникають в учнів в процесі засвоєння;

3) в системі планування уроків учитель застосовує диференційовані завдання індивідуального і групового характеру;

4) проводить перспективний аналіз: для чого плануються диференційовані завдання, чому вони використовуються на конкретних етапах уроку, як таку роботу продовжити в подальшому [37].

Оскільки в практиці роботи сучасної початкової школи диференціювати навчальні завдання для кожного учня неможливо, оптимальне рішення – розділити школярів на групи (здебільшого їх 2-3). Для цього потрібно визначити критерії та розробити програму вивчення особливостей молодших школярів. Ці питання досліджувались Ю. Бабанським, А.Бударним, З. Гільбухом, Т.Ніколаєвою, І.Павловим, Є.Рабунським, І.Унт та ін [38].

І. Бутузов розподіляє типи школярів, користуючись двома критеріями: рівнем розвитку здібностей до навчання та їхньою працездатністю. Показники першого критерію – запас знань, рівень загального інтелектуального розвитку, рівень володіння раціональними прийомами учіння, показники другого – психофізіологічні можливості школярів, їх бажання та вміння вчитися [3].

За Ю. Бабанським, критерії для визначення типологічних особливостей наступні:

- здатність до навчання;

- навчальна працездатність.

Вчений вводить поняття реальних навчальних можливостей та їх характеристик:

а) психологічні особливості (здатність до аналізу та синтезу, володіння прийомами раціонального мислення, уміння виділяти головне, найсуттєвіше, самостійність мислення, можливість робити узагальнення та порівняння, спостережливість, логічність мови, характеристика темпу мислення, його гнучкість та критичність, характеристики пам'яті та уваги).

б) сформованість навичок навчальної праці (здатність до здійснення самоконтролю, уміння планувати самостійну роботу, наявний темп обчислень, письма та читання, загальна організація, вміння планувати та складати розпорядок дня);

в) конкретні компоненти вихованості (наполегливість в навчанні, відповідальність, старанність, самосвідомість, дисциплінованість, активність, позитивне ставлення до навчання, вчителів, однокласників;

г) позашкільне життя (вплив сім'ї, інших дітей);

д) біологічні фактори (фізичний розвиток, працездатність, загальний стан здоров'я [1].

Розподіл школярів по групах у процесі диференціації навчальної роботи – головне питання її здійснення. С. Логачевська, узагальнюючи практичний досвід, виділяє наступні три групи молодших школярів:

Перша група – школярі, що виявляють високий інтелектуальним розвиток: вони знають багато казок та історій, зв'язно розповідають, виявляють інтерес у навчання та активність на уроках, старанно виконують вказівки та поради вчителя, вміють зосереджуватися та самостійно працювати. Навчальний матеріал такі учні засвоюють легко, свідомо та швидко запам'ятовують, охоче виконують логічні завдання. Школярі виділяють головну думку в текстах та завданнях, істотне в явищах навколишнього світу, роблять порівняння, виділяють подібності та

відмінності, можуть аналізувати, синтезувати, знаходять причини та передбачають елементарні наслідки, роблять висновки.

Другу групу складають учні з достатнім розумовим розвитком. Вони позитивно ставляться до навколишнього, виявляють бажання вчитися, але увага в них нестійка, тому такі учні не можуть зосередитися на навчальному матеріалі та довго тримати його в пам'яті. На уроках вони активні, але не завжди усвідомлюють навчальний матеріал. Завдання виконують у середньому темпі. Самостійну роботу виконують несистематично, тому рівень засвоєння матеріалу може змінюватися. Учні цієї групи учні потребують допомоги у навчанні..

Третя група – це діти із затримкою розумових здібностей. Вони швидко втомлюються, увага нестійка, здатність до абстрагування розвинена слабо, завдання з логічним навантаженням даються їм важко. Навчальний матеріал засвоюють у повільному темпі, поверхово, запас слів малий. В перші дні шкільного життя вони виявляють інтерес до навчання, але він нестійкий, щоб цей інтерес підтримувати, такі діти потребують систематичної допомоги вчителя [22, 24].

Визначення рівнів розвитку учнів дуже важливо. Вчитель планує свою роботу таким чином, щоб врахувати індивідуальні характеристики кожного учня, орієнтуватися на зону його найбільшого розвитку задля досягнення можливого результату [25].

Учні першої групи із задоволенням виконують творчі завдання проблемного характеру, навіть розв'язують дослідницькі питання.

Школярі другої групи не виявляють стійкий інтерес до знань, тому їх навчити прикладати зусилля, озброїти способами здійснення навчальної діяльності, навчити прийомам самооцінки.

Учні третьої групи потребують особливої уваги та майже постійної допомоги, задля освоєння навичок самостійної роботи потрібно знаходити доцільні методи заохочення та стимулювання, використовуючи

спеціальний дидактичний матеріал задля подолання недоліків мислення та розвитку мовлення[29] .

Самостійність дітей молодшого шкільного віку поєднується з їх залежністю від дорослих, саме цей вік є переломним, критичним для формування цієї якості особистості. З одного боку, довірливість, відкритість, бажання бути слухняним, якщо вони надмірно виражені, можуть зробити дитину залежною, несамостійною, затримати розвиток даної якості особистості. З іншого боку, занадто ранній поштовх до самостійності і незалежності може породити непослух і закритість, ускладнити для дитини придбання значного життєвого досвіду через довіру і наслідування іншим людям. Для того щоб ці тенденції не проявилася, необхідно зробити так, щоб виховання самостійності і залежності було взаємно врівноваженим [30].

Ураховуючи зазначене, можна визначити наступні засоби і способи розвитку самостійності у дітей даного віку. Перш за все, необхідно доручати учням більше справ виконувати самостійно, більше їм довіряти, підтримувати прагнення дітей до самостійності і заохочувати їх. Надзвичайно важливо з перших днів навчання в школі зробити так, щоб завдання учні виконували самостійно, з мінімальною допомогою вчителя, щоб будь-які спроби до незалежних дій стимулювалися як тенденція, безвідносно до успіху або невдачі [40].

Рівнева диференціація навчання може бути застосована на різних етапах уроку, але найбільш доцільно і корисно використовувати її у ході самостійної роботи школярів.

Способи та прийоми диференціації навчання можна звести до таких:

- диференціація за ступенем самостійності молодших школярів та
- диференціація за ступенем складності навчальних завдань.

Диференціація *за ступенем самостійності передбачає* завдання однакової складності для всіх учнів, але диференційовану міру допомоги

різним за рівнем групам школярів: надання учням зразків способів використання та послідовності дій; виконання завдань за алгоритми, наявність теоретичних довідок, інструкцій, пам'яток, виконання завдань з різними елементами допомоги вчителя та сильніших учнів та ін. [24, с.28-38]. Така робота повинна проводитись системно, дозволяючи учням переходити з одної групи в наступну: виконання завдань за розгорнутим зразком – виконання завдань із скороченим зразком – виконання завдань без зразка. Таким чином учні усвідомлюють загальну логіку виконання завдань, узагальнюючи послідовність прийомів в аналогічних умовах.

Для диференціації *за ступенем складності* вчителю необхідно добирати завдання репродуктивного і творчого характеру, що вимагають різного ступеня узагальнення та висновків [24, с.39-47]. Використання різних за складністю завдань допомагають не тільки систематичному та послідовному розвитку мислення школярів, а формують позитивне ставлення до навчання.

Темпи просування у навчанні залежать від індивідуальних особливостей кожного учня. Відтак, для підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу кожному учню потрібна різна кількість навчальних вправ і різнобічна допомога. На початковому етапі навчання важливо надати школярам не тільки знання, а й способи їх здобуття.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дозволив виділити необхідні умови, урахування яких сприятиме ефективному та результативному використанню диференційованого навчання, а саме:

1. Урахування загальної готовності кожного учня до наступної діяльності.
 2. Обов'язкове створення ситуації успіху для кожного учня.
 3. Конструювання системи завдань, які поступово ускладнюються для сильних учнів і зменшують міру допомоги для слабших.
- Необхідно враховувати що використання однотипних завдань не

створюють необхідних умов для індивідуального розвитку мислення кожного учня.

4. Розподіл уваги: важливо тримати у полі зору та контролювати виконання завдання кожним учнем.
5. Урахування дозування часу: необхідно добирати такі завдання для учнів з різним рівнем готовності, які потребують приблизно однакового часу для виконання.
6. Об'єктивний розподіл учнів на групи. *Наприклад*, вчитель дає єдине завдання для учнів класу. Хто найшвидше його виконав – відноситься до першої групи. У процесі подальшого розв'язання завдання виділяються наступні групи. Необхідно пам'ятати, що такий умовний і рухомий: сьогодні учень може бути в першій групі, а на наступний день – вже в другій. На уроках математики – у третій групі, а на уроках української мови – у першій. Також у процесі організації диференційованого навчання учні самі привчаються обирати собі посильні завдання [28].

Таким чином, диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), яка, з огляду на вікові, індивідуальні особливості учня, його соціальний досвід і стартовий стан, направлена на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів, засвоєння необхідних знань і практичних дій [42].

Диференційований підхід – це основа особистісно орієнтованої системи навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості учня, створювати умови для розвитку його потенційних можливостей та інтересів. Успішне здійснення диференційованого підходу можливо за умов, коли вчитель: уміє передбачити труднощі, які можуть виникнути у дитини під час освоєння матеріалу; враховує загальну готовність учнів до подальшої діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність

самостійно працювати; використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру; проводить перспективний аналіз: для чого планується завдання, чому їх потрібно використовувати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов диференціації навчання у процесі організації самостійної роботи молодших школярів

Загальна і однакова для всіх учнів освіта, забезпечуючи виявлення їх задатків і здібностей, ще не гарантує досить інтенсивного їх розвитку, що пояснюється великою неоднорідністю учнів, відмінностями їх задатків і здібностей. У зв'язку з цим необхідна система певних заходів, що забезпечують розвиток здібностей учнів в оптимальному режимі, з урахуванням виявлених у них задатків і здібностей. Саме цьому сприяє реалізація диференціації освітнього процесу, що здійснюється на індивідуальному рівні.

Комплекс педагогічних умов ефективної реалізації диференційованого підходу в процесі самостійної роботи молодших школярів включає наступні: систематичне вивчення кожного учня з метою створення різнорівневих груп; формування мотивації навчання для кожної виділеної групи; співвіднесення форм і прийомів організації самостійної роботи учнів з особливостями навчання кожної групи.

Необхідність урахування *першої умови – систематичного вивчення кожного учня з метою створення різнорівневих груп* – пояснюється сутністю диференційованого підходу, яка полягає в тому, щоб, виходячи з індивідуальних відмінностей в навчанні учнів, визначити для кожного з них найбільш раціональний характер роботи на уроці, що передбачає поділ класу на різнорівневі групи, пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів.

Різнорівневі групи виділяють на основі різних параметрів. Виходячи з виділених груп різних рівнів реалізація першого умови виявляється в диференціюванні навчального матеріалу для учнів кожної групи за допомогою:

- формування мотивації до самостійної навчальної діяльності – особливу важливо це саме на початковому ступені навчання, адже основи для того, щоб діти вміли і мали бажання вчитися, закладаються в молодшому шкільному віці, а мотив є джерелом діяльності і виконує функцію спонукання до діяльності;

- активізації навчальної діяльності учнів – учні не тільки сприймають в готовому вигляді роз'яснення вчителем нових знань, а й видобувають і осмислюють ці знання в посильній самостійній роботі.

Урахування *другої умови – формування мотивації до самостійної роботи у кожного учня і кожної виділеної групи* – обумовлено тим, що для ефективності організацій диференційованої самостійної роботи вчитель повинен використовувати і зовнішню, і внутрішню мотивацію. При цьому вчитель повинен пам'ятати, що зовнішні і внутрішні мотиви можуть бути як позитивними, так і негативними, і завдання вчителя розвивати і підтримувати позитивні мотиви оволодіння навичками самостійної роботи за допомогою реалізації диференційованого підходу.

Відповідно до виділених груп особлива увага приділяється формуванню наступних типів мотивації:

- навчально-пізнавальна мотивація молодших школярів – це діяльнісний підхід до навчання, реалізація бажання добре вчитися, щоб у дитини виникла стійка внутрішня мотивація «Хочу вчитися добре», «Я зможу! Я доб'юся!» [3];

- мотивація успіху – якщо предмет «вдається», то інтерес до його вивчення зростає.

Виділення *третьої умови* – *співвіднесення форм і прийомів організації самостійної роботи учнів з особливостями навчання кожної групи* – обумовлено необхідністю активізації навчальної діяльності учнів кожної групи і створення умов для здійснення учнями творчої переробки у свідомості одержуваної інформації та вирішення поставлених перед ними пізнавальних завдань. Досягти цього можна за допомогою різних форм організації навчальної діяльності на уроці (індивідуальна, парна, групова) і за допомогою відповідних їм прийомів.

Отже, урахування педагогічних умов здійснення рівневої диференціації навчання у процесі організації самостійної роботи створює засади для досягнення школярами цілей своїми зусиллями, надає можливості кожному учневі йти своїм шляхом у своєму темпі навчання, яким він здатен пройти сьогодні. Адже, саме продуктивне навчання необхідно для формування компетентної особистості.

2.2. Діагностика рівнів розвитку самостійності учіння молодших школярів

Експериментальна робота проводилася на базі ЗЗСО № 50 м.Херсона. В експерименті брали участь 55 осіб (27 учнів експериментального класу (3-А клас); 28 учнів контрольного класу (3-Б класу).

Мета констатувального експерименту – провести діагностичну роботу та визначити рівні сформованості самостійності учіння молодших школярів у експериментальному та контрольному класах на початку експериментальної роботи.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми виявили наступні критерії прояву самостійності учіння молодших школярів, а саме:

- *ініціативність,*
- *незалежність,*

- *відповідальність.*

Для діагностики рівня розвитку самостійності у молодших школярів ми використовували такі методики: «Графічне завдання» (автор О. Авраменко) [39], анкету «Незалежна особистість здатна...» (адаптований варіант методики Д. Джонсона з експертною оцінкою) [45] і «Опитування учнів на самооцінку ініціативності» [49]. Детальний опис методик представлений у додатках (Додатки А, Б, В).

Методика «Графічне завдання» спрямована на вивчення рівня відповідальності. Школярі отримують картки із завданням. Учитель звертає увагу, що при виконанні потрібно чітко виконувати послідовність завдань. Аналізуючи результати, слід звертати увагу не тільки на виконану роботу, але й урахувувати хід виконання: школяр виконував роботу самостійно або ж звертався за допомогою до вчителя.

Високий рівень самостійності спостерігаємо в учнів, які виконали завдання вірно і повністю самостійно. Середній рівень – учень у процесі виконання задавав уточнюючі питання, завдання виконано вірно. Низький рівень – учень не може впоратися самостійно, потребує допомоги вчителя.

Наступний засіб діагностики – *методика «Незалежна особистість здатна...»* (адаптований варіант методики Д. Джонсона з експертною оцінкою). Мета: виявлення рівня незалежності учнів. Вчитель спостерігає виконання учнями самостійної роботи та оцінює рівень їхньої незалежності, підсумовуючи бали за шістьма складовими(пунктами). Детальний опис методики подаємо в додатку А (Додаток А).

Третьою методикою було обрано *опитування учнів з метою визначення самооцінки ініціативності*: учні отримують бланк з п'ятьма питаннями, що мають можливі варіанти відповідей та обирають одну відповідь із запропонованих. При обробці даних: відповіді «а» свідчать про високий рівень ініціативності; відповіді «б» – рівень ініціативності середній; відповіді «в» – низький рівень ініціативності.

Проаналізуємо результати діагностичного дослідження самостійності окремо по кожній методиці. Найкращі результати були виявлені за першою методикою – діагностики рівня розвитку відповідальності учнів молодшого шкільного віку (графічне завдання), результати представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Діагностика рівня сформованості відповідальності в учнів
молодшого шкільного віку

Рівні сформованості відповідальності	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	кількість	%	кількість	%
Високий	8	30	8	29
Середній	14	43	14	50
Низький	5	27	6	21

Завдання школярі виконували з цікавістю і активно. Більшість дітей змогли впоратися, але їм був потрібен деякий час для обмірковування; у деяких учнів були труднощі і без допомоги вчителя виконати роботу вони не могли.

Результати діагностичного дослідження незалежності молодших школярів за методикою «Незалежна особистість здатна...» (адаптований варіант методики Д. Джонсона) довели, що приблизно 30% мають низький рівень розвитку незалежності, приблизно 25% – середній рівень, 45% – високий. Таким чином, більшість дітей виявили рівень середній та низький розвитку незалежності.

Таблиця 2.2

Діагностика рівня розвитку незалежності в учнів молодшого
шкільного віку

Рівні розвитку незалежності	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	кількість	%	кількість	%
Високий	12	45	12	43
Середній	7	25	8	28,5
Низький	8	30	8	28,5

Результати самооцінки розвитку ініціативності в учнів молодшого шкільного віку засвідчили, що ініціативність у дітей досліджуваної групи розвинена на середньому та високому рівні (майже 92%); і тільки 7-8% учнів виявили низький рівень розвитку ініціативності.

Таблиця 2.3

Діагностика рівня розвитку ініціативності в учнів молодшого
шкільного віку

Рівні розвитку ініціативності	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	кількість	%	кількість	%
Високий	11	40	11	40
Середній	14	53	15	52
Низький	2	7	2	8

Результати діагностики за кожною з обраних методик засвідчують майже однаковий рівень сформованості самостійності в учнів контрольного та експериментального класів.

Загальні рівні розвитку самостійності молодших школярів представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні розвитку самостійності молодших школярів
(констатувальний етап)**

Рівні розвитку ініціативності	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	кількість	%	кількість	%
Високий	10	37	11	39
Середній	12	44	12	43
Низький	5	19	5	18

Отже, можемо визначити *рівні розвитку самостійності* учіння молодших школярів:

Високий рівень розвитку самостійності (у нашому дослідженні – 37-39%): учні успішно використовують знання в нових, незвичних умовах; спостерігається їх системність знань, здатність учня встановлювати міжпредметні зв'язки та прогнозувати діяльність: самостійно ставити перед собою мету, знаходити і формулювати навчальну проблему, планувати шляхи щодо її вирішення. Достатньо розвинена оригінальність мислення, здатність користуватися різними засобами навчання. Чітко простежується самостійна діяльність, протягом якої завжди здійснюється самоконтроль. Процес розв'язання завдання зіставляється з його умовами. Виявляється мотивація, що відповідає життєвим планам і професійним задумами учнів. Яскраво виражені суспільно-значущі мотиви: активно демонструється ставлення до роботи однокласників, прагнення взаємодіяти з учителем, товаришами. Можна відзначити високу відповідальність за досягнення індивідуальної та колективної праці.

Середній рівень розвитку самостійності (у нашому дослідженні – 43-44 %): учні успішно застосовують знання в знайомій, звичній ситуації. Мету роботи, навчальне завдання ставить учитель, але її планування і вирішення школяр може призвести сам. Виконуючи типові завдання та

вправи, переказуючи текст, учень частково реконструює, перероблює навчальний матеріал, зміст питання може розкрити, інтерпретуючи його своїми словами, без копіювання підручника і слів учителя. Стає помітним вміння інтерпретувати, проте недостатньо розвинені навички систематизації, узагальнення матеріалу і міжпредметні вміння. Труднощі та невдачі виникають у разі ускладнення умов виконання навчальних завдань або необхідності творчих вирішень. Взаємоконтроль і самоконтроль виконується з успіхом, але в більшості випадків по завершенню роботи, процес діяльності слабо піддається контролю. Для даного рівня розвитку самостійності властивий частіше один, але стійкий мотив (бажання дізнатися нове, почуття обов'язку або ін.)

Низький рівень розвитку самостійності (у дослідженні – 18-19%). Учні можуть діяти за заданим зразком (копіювання). Це наслідування, постійний і необхідний супутник учіння. На думку психологів Л. Виготського та Л.Ковальова, наслідування є властивістю особистості, що зростає та розвивається. Наслідування також є засобом пізнання дійсності. Адже кожна дія людини, особливо дитини, в тій чи іншій мірі пов'язана з діяльністю оточуючих. Втім, щоб наслідувати, зазначав Л. Виготський, дитині необхідно вміти переходити від того, що вона вже вміє, до того, чого не вміє. Цінність такої самостійності залежить від отриманих учнем зразків для наслідування. Для низького рівня розвитку самостійності характерно застосування знань у формі відтворення. Слабко виражається їх системність і вміння встановлювати міжпредметні зв'язки. Самоконтроль проводиться рідко, в основному на стадії повідомлення результатів діяльності. Мотиви мають ситуативний характер і, як правило, пов'язані з зовнішнім спонуканням. Майже не виявляється пізнавальна потреба. Часом проявляється активність, відповідальність в більшості випадків стимулюється зовнішнім контролем. Є необхідність допомоги товаришів і вчителя.

Отже, на констатувальному етапі експериментальної роботи було встановлено, що розвиток самостійності молодших школярів виявився здебільшого на середньому рівні. Узагальнюючи прояви самостійності, ми визначили три рівні розвитку самостійності, втім, у конкретного школяра кожен критерій даної якості виражається індивідуально. У зв'язку з цим групувати учнів класу за ступенем розвитку самостійності складно. Все ж таки стратегія сучасної освіти, спрямована на розвиток особистості, змушує творчо працюючого вчителя по можливості враховувати такий розподіл.

Дані констатувального етапу переконують, що рівень підготовленості і розвитку здібностей до навчання не у всіх школярів однаковий. Це підтвердило необхідність здійснення цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку самостійності за допомогою диференційованого підходу.

2.3. Експериментальна перевірка способів диференціювання навчальних завдань у процесі самостійної роботи молодших школярів

У ході формувального етапу експериментальної роботи нами були проведені бесіди з молодими та досвідченими вчителями початкових шкіл, мета яких – визначити ставлення педагогів до використання диференційованих завдань та оцінити особистий досвід такої роботи. Ставлення вчителів виявилось і позитивні, і, що було неочікуваним – негативним. У таблиці 2.4 наводимо найбільш типові відповіді:

Таблиця 2.5

Ставлення вчителів до використання диференційованих завдань у процесі організації самостійної роботи

Позитивні аспекти	Негативні аспекти
<ul style="list-style-type: none"> • Можна уникнути недоцільної зрівнялівки і усереднення дітей. • У вчителя з'являється можливість 	<ul style="list-style-type: none"> • Розподіл дітей за рівнем розвитку суперечить принципам гуманної педагогіки.

<p>допомагати слабкому, приділяти увагу сильному.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Відсутність в класі відстаючих знімає необхідність у зниженні загального рівня викладання. • З'являється можливість більш ефективно працювати з важкими учнями, які погано адаптуються до освітнього процесу. • Реалізується бажання сильних учнів швидше і глибше просуватися в освіті. • Підвищується рівень Я-концепції: сильні затверджуються в своїх здібностях, слабкі отримують можливість відчувати навчальний успіх, позбутися «комплексу неповноцінності». • Підвищується рівень мотивації учення в сильних групах. • У групі, де зібрані однакові діти, дитині легше вчитися. 	<ul style="list-style-type: none"> • Висвічується соціальна нерівність. • Слабкі позбавляються можливості тягнутися за більш сильними, отримувати від них допомогу, змагатися з ними. • Перехід в слабкі групи сприймається дітьми як приниження їхньої людської гідності. • Недосконалість діагностики призводить часом до того, що в розряд слабких переводяться неординарні діти. • Знижується рівень Я-концепції: в сильних групах виникає ілюзія винятковості, егоїстичний комплекс; в слабких групах знижується рівень самооцінки, з'являється установка на фатальність своєї слабкості. • Знижується рівень мотивації учення в слабких групах. • Розподіл по групах руйнує класні колективи.
---	--

Необхідно зауважити, що негативних відгуків виявилось набагато менше, вони були малочисельними. Принцип об'єктивності, яким ми керувалися у процесі експериментальної роботи, не дозволив нам такі відгуки ігнорувати. Але в цілому позитивне ставлення вчителів до використання прийомів диференціації мотивувало нас до подальшої роботи – проведення формувального етапу експерименту.

Отже, розвиток навчальної самостійності відбувається у процесі виконання самостійних робіт учнів. За дидактичним цілями письмові

самостійні роботи поділяються на навчальні, тренувальні, закріплюючі, контрольні, розвиваючі та творчі.

Диференційоване навчання доцільно здійснювати з учнями різних рівнів сформованості самостійності: починаючи від виконання дій за даним зразком до створення прикладу і алгоритму дій в звичних і нестандартних умовах. Під час складання завдань для самостійної роботи необхідно враховувати, що ступінь складності повинна відповідати навчальним можливостям дітей, урахування яких і є застосуванням рівневої диференціації.

Розглянемо деякі види навчальних самостійних робіт, які ми використовували в межах здійснення диференційованого підходу у процесі формувального етапу експерименту.

1. Самостійна робота з попередніми розбором. Учням надається детальний зразок розбору завдання з усіма теоретичними обґрунтуваннями. Після цього в самостійній роботі дається спочатку подібне завдання, а потім вправа або (задача) вже з ускладненою умовою.

2. Рішення задач з подальшою перевіркою. Після самостійного виконання завдання школярі перевіряють виконану роботу за даним зразком. Учитель поетапно виявляє ступінь осмисленості рішення за допомогою постановки відповідних питань.

3. Багатоваріантні завдання з готовими відповідями на кшталт перфокарт. Виконання таких робіт допомагає швидкому встановленню відповідної реакції, виявленню прогалин і розбору незрозумілих ситуацій.

4. Предметні диктанти з самоперевіркою і взаємоперевіркою.

5. Самостійна робота з показом. Цей вид роботи дає можливість учням побачити, як слід вирішувати певне завдання і самостійно встановлювати логічні зв'язки між побаченим і тим, що необхідно виконати.

6. Робота за заданим алгоритмом. Така робота привчає учнів до чіткої послідовності дій при виконанні завдання.

Організуючи в класі диференціацію самостійної роботи, вчителю необхідно дотримуватися основних етапів такої роботи:

- 1) проведення діагностики;
- 2) розподіл учнів на групи за підсумками діагностики;
- 3) вибір методів диференціації, створення різнорівневих вправ для сформованих груп учнів;
- 4) здійснення диференційованого підходу до організації самостійної роботи на різних етапах уроку;
- 5) контроль результатів діяльності учнів, згідно з яким може змінюватися склад груп і характер диференційованих завдань.

У ході організації диференційованого навчання в процесі розвитку самостійності учнів найчастіше застосовують групові форму роботи. Групи складаються на підставі рівня навченості, індивідуальних особливостей розвитку самостійності, здібностей та інтересів.

Найчастіше диференціація здійснюється на етапах закріплення та повторення раніше вивченого матеріалу, оскільки ці етапи надають більше можливостей організувати самостійну роботу учнів. До способів диференціації, які використовуються на етапі закріплення вивченого матеріалу, відносяться:

- диференціація *змісту* шкільних завдань (за рівнем творчості, труднощі, об'ємом);
- диференціація *способів організації* діяльності молодших школярів (за рівнем розвитку самостійності дітей, ступенем і обсягом допомоги учням, характером навчальних завдань).

Диференціація роботи за ступенем самостійності проявляється лише на організаційному рівні, а не на змістовному, тобто не передбачає відмінностей змісті навчальних завдань для різних груп учнів – всі школярі виконують однакові завдання, але одні це роблять під керівництвом вчителя, а інші – самостійно.

У ході формувального етапу експерименту ми організували таку роботу наступним чином: спочатку учні ознайомилися із завданням, усвідомлювали його зміст і правила оформлення. Після цього група школярів з високим рівнем самостійності та навченості (перша група) приступала до самостійного виконання завдання. Решта за допомогою вчителя аналізували спосіб вирішення або запропонований зразок, фронтально виконували частину завдання. Як правило, це діти з середнім рівнем навченості і розвитку самостійності (друга група), які решту завдання виконували самостійно. Ті діти, які зазнавали труднощів, найчастіше це школярі з низьким рівнем навченості і розвитку самостійності (третя група), все завдання виконували під керівництвом вчителя. Перевірка завдання може бути проведена фронтально.

Переваги диференціації за ступенем самостійності ми вбачаємо в тому, що сильні діти можуть відразу приступити до самостійної роботи, виконати крім основного завдання ще й додаткові, а решта отримують від вчителя необхідну допомогу, мають можливість більш активно брати участь в аналізі матеріалу, більш усвідомлено виконувати завдання.

Розглянемо приклади здійснення диференційованого підходу у виборі способів організації самостійної роботи молодших школярів.

Основне завдання: *Було два шматки дроту довжиною по 2 метри кожен. Від одного з них відрізали 75 см, від іншого 1м 15 см. В якому шматку залишилося дроту більше і на скільки?*

Слабкі школярі обмежуються рішенням і перевіркою даного завдання.

Середнім пропонується після вирішення даного завдання, відповісти на питання: *Якби в завданні було сказано, що шматки дроту були довжиною по 100 м кожен, змінилася б відповідь завдання? Якби змінилася, то яким чином?*

Сильним дається ще завдання: *Було два рівних шматка дроту. Від одного з них відрізали 75 см, від іншого 1 м 15 см. чи можна в цьому випадку відповісти на питання завдання?*

Перевірка завдання. Якщо здійснюється фронтальна перевірка рішення основного завдання, то в обговоренні розв'язання додаткових завдань можуть взяти участь всі учні класу, навіть якщо вони цих завдань і не виконували.

У процесі організації диференційованої самостійної роботи головне завдання вчителя – підбір та складання додаткових завдань, які є творчою переробкою основних завдань. Це можуть бути:

- обернені завдання;
- завдання на встановлення нових зв'язків між величинами та ін.

Додаткові завдання повинні:

- містити практичний, життєво важливий матеріал;
- бути точно сформульовані і посилені дітям для самостійного вирішення;
- бути задалегідь написані на дошці, таблиці, відео;
- одночасно пропонуватися всім учням, але приступати до них тільки тоді, коли виконано основне завдання. Додаткових завдань може бути декілька.

Розглянемо ці положення на наступному прикладі:

Довжина шкільного саду прямокутної форми 75 м, а ширина 40 м. 1/5 площі саду займають ягідні кущі, а решту площі яблуні. Скільки квадратних метрів зайнято яблунями?

Додаткові завдання:

1). *Використовуючи результати вирішення задачі обчисли: Скільки ягідних кущів і скільки яблунь посадили в шкільному саду, якщо на кожен кущ потрібно 3 кв. м, а на яблуню – 16 кв. м площі?*

2). Використовуючи вирішення другого завдання обчисли: Скільки кг яблук зібрали в саду, якщо з кожної яблуні в середньому збирали по 52 кг яблук? Скільки всього ягід зібрали, якщо з кожного куща збирали по 6 кг ягід?

Після ознайомлення з основним завданням знайдуться діти, здатні виконати його самостійно. Вони починають працювати.

З рештою дітьми вчитель працює над пошуком рішення.

Як показує практика експериментальної роботи, після повторного читання і виділення складових частин завдання, знову знайдуться діти, здатні його виконати. Учитель надає їм таку можливість.

Наступну групу дітей вчитель підводить до самостійної роботи після аналізу умов задачі та складання її схеми. Залишається частина дітей, які не можуть самостійно приступити до вирішення завдання. З ними учитель детально розбирає завдання і складає план рішення.

Таким чином, всі діти працюють над основним завданням, а ті, хто його вже виконав, приступають до виконання додаткових. Коли всі діти впораються з основним завданням, робота переривається для перевірки.

Перевірка. Основне завдання, як правило, пояснюють слабкі школярі. Пояснення вирішення додаткових завдань слід доручати тим учням, які виконали їх правильно, раціонально.

У даній ситуації кожен учень працює самостійно, ураховуючи свої можливості. У цьому випадку немає стабільних груп, і це добре.

У кожному класі є діти з дуже слабкими навичками розумової діяльності. Вони не завжди справляються з основним завданням навіть після ретельного аналізу умови і розбору завдання. Постійно приділяти увагу тільки цим дітям вчитель не має можливості. У цьому випадку на допомогу приходять картки індивідуальної допомоги (картки-помічники).

Розглянемо два варіанти карток, які ми використовували у ході експерименту.

Картка 1.

1. Прочитай ще раз уважно завдання.
2. Подивися на малюнок.
3. Прочитай питання. Подумай, чи можна відразу на нього відповісти.
4. Подумай, як знайти площу.
5. Згадай, як знайти $\frac{1}{5}$ від площі. Виконай дію.
6. Подумай, як знайти площу, зайняту яблунями.
7. Напиши рішення задачі по діях.

Картка 2.

1. Щоб вирішити задачу, прочитай правило обчислення площі прямокутника.
2. Виріши завдання по діях, користуючись планом:
 - чому дорівнює площа саду;
 - чому дорівнює площа, зайнята ягідними кущами;
 - чому дорівнює площа, зайнята яблунями?
3. Перевір завдання. Додай до площі, зайнятої ягідними кущами, площу, зайняту яблунями, і ти отримаєш площа саду.

Розглянемо приклади організації диференціації за ступенем самостійності молодших школярів у процесі роботи над обчислювальними прийомами.

1. Ознайомлення із завданням. Ті учні, яким зрозуміло, як обчислювати приклади, приступають до самостійної роботи. Для інших організовується другий етап.

2. Повторення способу обчислення.

- повторення способу обчислення з опорою на наочні посібники;
- виконання докладного запису і пояснення способу розв'язання;
- показ зразка запису, обчислення одного прикладу з коментуванням.

Після цього деякі діти починають працювати самостійно, а для інших організовується третій етап.

3. Виконання частини завдання під керівництвом вчителя.

До дошки викликаються учні, які обчислюють приклад (частину прикладу) з коментуванням або без нього, наприклад, перший стовпчик. Інші приклади учні вирішують самостійно.

Для дітей з низьким рівнем розумового розвитку і ступенем самостійності може бути організований четвертий етап, на якому всі завдання повністю виконуються під керівництвом вчителя, тобто приклади обчислюються або на дошці, або на основі коментування з місця.

Завершується робота етапом перевірки для тих дітей, які працювали самостійно.

Основне завдання: Знайти значення виразів

$$36:4*3 \qquad 9*4 - 28 \qquad (73 - 45):7$$

$$27:(12:4) \qquad 12 + 4*7 \qquad (61 - 29):8$$

$$32:8*9 \qquad 51 - 28:7 \qquad (80 - 56):6$$

Додаткові завдання:

1). Напиши відповіді, які діляться на 4 та розташуй їх в порядку зростання.

2). Знайди суму відповідей першого і другого стовпчиків окремо і знайди різницю одержаних сум. Напиши числа, на які ділиться ця різниця.

Картки-помічники в роботі з обчислювальними прийомами мають вигляд короткої теоретичної довідки.

Організована таким чином робота молодших школярів на уроках сприяє розвитку самостійності та творчих здібностей. Проведена експериментальна робота дозволила виділити *методичні рекомендації*, які сприятимуть результативності розвитку самостійності молодших школярів засобами диференціації навчальних завдань, а саме:

Вважаємо, що диференційований підхід в навчанні можна здійснити на різних етапах уроку: під час перевірки вивченого навчального матеріалу,

при актуалізації знань для нового матеріалу, при закріпленні, повторенні, у процесі організації самостійної роботи.

Готуючись до уроку, вчитель аналізує цілі та завдання, програмний матеріал, визначає його місце на уроці, обсяг і ступінь складності і, залежно від цього, визначає види диференційованих завдань та ступінь їх самостійності. Ми вважаємо, що немає необхідності всі види завдань на всіх уроках робити диференційованими. Це ускладнює своєчасний контроль виконаних вправ і знижує загальний темп уроку.

Для успішного засвоєння нового матеріалу важливі підготовчі вправи. Це можуть бути диктанти, ігри, самостійна робота. Важливо при їх виконанні та перевірці повторити основні правила, які будуть необхідні для сприймання та засвоєння нової теми. Підготовчі вправи частіше диференціюються, а відповідні висновки робляться фронтально, усіма дітьми класу.

Пояснення нового матеріалу проводяться для всіх однаково, адже всі учні мають можливість навчатися в однакових умовах. Чим більше використовується наочності, тим краще засвоюється матеріал. Одним учням висновки зрозумілі після першого пояснення, іншим необхідно ще раз повторити. Тому відділяється група дітей (1-а, 2-я групи), які самостійно зможуть спочатку виконати обов'язкові вправи, а потім додаткові. Іншим учням (3-тя група) ще раз повторюється правило більш деталізовано, виділяючи головне. Вчитель разом з учнями цієї групи проводить первинне закріплення з коментуванням. Потім всі учні самостійно виконують обов'язкові завдання.

У процесі пояснення нового матеріалу необхідно спільно з дітьми вивести алгоритми, схеми, пропонувати для запам'ятовування правила, заримовані в віршах, які допоможуть учням при первинному закріпленні виконати тренувальні вправи.

На етапі закріплення і застосування знань та умінь основою диференційованого підходу є організація самостійної роботи, адже саме цей вид роботи на уроці містить найбільше можливостей для врахування індивідуальних особливостей учнів. Найчастіше учні 3-ої групи своє завдання виконують не самостійно, а з використанням коментованого пояснення під керівництвом вчителя. При подальшій роботі використовується дозована допомога (це можуть бути пам'ятки, покрокові вказівки, теоретична довідка або вказівка на номер сторінки, де можна знайти цю довідку, зразок виконання).

Учні 2-ої та 1-ої підгрупи також виконують тренувальні вправи, але для засвоєння матеріалу їм необхідно значно менше часу. Тому, щоб не знижувати самостійність учнів та сприяти розвитку пізнавальних здібностей, слід пропонувати школярам додаткові вправи. Ці завдання носять різноманітний характер (на порівняння, зіставлення явищ, завдання, що вимагають різноманітних варіантів рішення).

Підводячи підсумок уроку, можна користуватися міні-тестами (на вибірку і за методом виключення поняття). У них поряд з теоретичним матеріалом міститься кілька питань практичного плану. Виконаний тест перевіряємо на цьому ж уроці, а протягом наступних уроків проводяться аналогічні.

Диференційований підхід у розвитку самостійності дозволяє розвинути слабкого учня, допомогти йому в оволодінні загальнонавчальними вміннями і навичками. Сильного ж учня диференційоване завдання піднімає на вищий щабель розвитку.

Обирати диференційовані завдання (за ступенем складності) як правило, вчитель. Але в 3-4 класах учні можуть вибирають завдання самостійно – кожен учень вибирає завдання за своїми силами. Для групи сильних учнів часто даються випереджаючі завдання творчого або пошукового характеру (підібрати матеріал по темі ..., знайти в словниках,

скласти пропозиції до заданих схем, написати казку з використанням групи словникових слів, написати лист якомусь літературному персонажу, написати відгук про прочитану книгу (в таких завданнях простежується зв'язок з уроками літературного читання) та ін.

Таким чином, самостійна робота молодших школярів, заснована на принципах диференціації, передбачає виявлення закономірностей взаємодії всіх елементів процесу навчання: того, хто навчається, і того, хто навчає; змісту, форм і методів, засобів і цілей навчання. Диференціація найбільш повно реалізує принцип «суб'єктно-суб'єктних» відносин, де учень є активним суб'єктом освітнього процесу, а результативність його учня є очікуваним позитивним результатом роботи вчителя.

2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи

Третім, контрольним етапом нашого дослідження був діагностичний зріз, результати якого перевіряли ймовірність припущеної гіпотези. У контрольному експерименті знову брали участь обидва класи: експериментальний та контрольний. На цьому етапі було повторно застосовано комплексну діагностику:

- 1) методику «Графічне завдання» (автор О. Авраменко);
- 2) анкету «Незалежна особистість здатна...» (адаптований варіант методики Д. Джонсона з експертною оцінкою) .
- 3) методику «Опитування учнів на самооцінку ініціативності».

Результати, які були отримані у ході проведення контрольної діагностики, занесені до табл. 2.5, котра відображає підсумкові показники рівня сформованості мотивації учіння молодших школярів.

Дані таблиці 2.5 свідчать, що високий рівень розвитку самостійності наприкінці експерименту мають 13 учнів (48 %) експериментального класу й 11 учнів (39 %) контрольного класу; середній рівень – 12 учнів (44 %) експериментального класу й 12 учнів (42 %) контрольного класу; низький

рівень – 5 учнів (8 %) експериментального класу й 5 учнів (19 %) контрольного класу.

Отже, можемо констатувати, що учні експериментального класу підвищили рівень розвитку самостійності учіння, натомість в учнів контрольного класу ніяких змін у розвитку самостійності учіння ми не виявили.

Загальні рівні розвитку самостійності молодших школярів на контрольному етапі експериментальної роботи представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні розвитку самостійності учіння молодших школярів
експериментального й контрольного класів
(контрольний етап)**

№	Рівні сформованості мотивації учіння	Експериментальний клас				Контрольний клас			
		конст.етап		контр.етап		конст.етап		контр.етап	
		абс. кільк.	%	абс. кільк.	%	абс. кільк.	%	абс. кільк.	%
1	Високий	10	37	13	48	11	39	11	39
2	Середній	12	44	12	44	12	43	12	43
3	Низький	5	19	2	8	5	18	5	18

Порівняння результатів попередньої діагностичної роботи (констатувальний етап) з результатами контрольного зрізу (контрольний етап) у експериментальному й контрольному класах подаємо у табл. 2.6.

Дані таблиці 2.6 свідчать, що результати первинної діагностичної перевірки (на констатувальному етапі) виявили приблизно однаковий рівень розвитку самостійності учіння школярів експериментального і контрольного класів. Однак після впровадження у освітній процес розробленої нами експериментальної методики формування експерименту в рівнях розвитку самостійності учіння школярів

експериментального класу відбулися суттєві зрушення: збільшилася кількість учнів, що виявили високий рівень розвитку самостійності учіння, зросла кількість учнів, що зі задоволенням виконують завдання середнього рівня самостійності, виявляють бажання виконувати творчі завдання за власною ініціативою, збільшилася кількість учнів, що вміють працювати без додаткової допомоги вчителя.

У ході експериментальної роботи нами було виявлено такі позитивні зрушення:

- підвищилася загальна мотивація учіння школярів;
- збільшилась пізнавальна активність учнів;
- підсилюється інтерес до виконання додаткових завдань та завдань підвищеної складності;
- стало відчутним бажання учнів працювати самостійно.

Отже, результати експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що застосування завдань різнорівневого характеру сприяє розвитку самостійності учіння молодших школярів, результати навчання залежать від урахування індивідуальних особливостей учнів. Аналіз і порівняння результатів роботи в експериментальному класі з традиційним навчанням в контрольному класі свідчить про дієвість передбаченої гіпотези випускної роботи і ефективність проведеного дослідження.

ВИСНОВКИ

У результаті аналізу науково-педагогічної літератури та проведення експериментальної роботи матеріали дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити, що, незважаючи на достатню розробленість, поняття «диференціація навчання» не має однозначного трактування. Під диференціацією навчання в рамках нашого дослідження ми розуміємо таку організацію навчальної діяльності молодших школярів, яка враховує їх здібності, індивідуальні особливості та виявляє інтереси.

Дослідники розділяють внутрішню і зовнішню диференціацію процесу навчання. Внутрішня диференціація передбачає таку організацію навчального процесу, яка враховує індивідуальні особливості учнів та відбувається в умовах звичайного класу. Зовнішня диференціація означає об'єднання учнів за індивідуальними особливостями в спеціальні диференційовані групи (класи) і передбачає навчання у класах (школах) з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів.

Насьогодні основним видом диференціації в початковій школі є рівнева диференціація, особливостями якої є навчання різних за індивідуальними особливостями школярів в одному класі, за однією програмою, але засвоєння навчального матеріалу на різних рівнях.

Рівнева диференціація ґрунтується на прогнозуванні результатів навчання: виділенні рівня обов'язкової підготовки та формування на цій основі підвищених рівнів оволодіння навчальним матеріалом. Якщо диференційований підхід традиційно передбачає урахування індивідуальних особливостей школярів на шляху досягнення єдиних навчальних цілей, то рівнева диференціація дозволяє обрати обсяг і глибину засвоєння навчального матеріалу, узгоджуючи їх з інтересами, потребами та здібностями учнів.

У процесі вивчення наукової літератури з теми дослідження було виділено основні ознаки самостійності учіння молодших школярів, а саме: сформованість уміння самостійно орієнтуватися в завданні; вміння підбирати способи дій, відповідні поставленому завданню, реалізувати їх у навчальній діяльності; вміння контролювати і коригувати зміст і способи діяльності.

2. Другий розділ дослідження містить опис експерименту, який проводився у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Вияв ступеню розвитку самостійності учіння молодших школярів здійснювалося за допомогою методик «Графічне завдання» (О. Авраменко), анкети «Незалежна особистість здатна...» (адаптованого варіанту методики Д. Джонсона) і «Опитування учнів на самооцінку ініціативності». Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту відбувалося відповідно до визначених *критеріїв* прояву самостійності молодших школярів (*ініціативності, незалежності та відповідальності*) і *рівнів* розвитку самостійності учіння молодших школярів, а саме: *високого, середнього і низького*.

Результати констатувального експерименту виявили недостатньо розвинуту самостійність учіння молодших школярів: в обох класах переважає середній і низький рівні мотивації. Такі результати засвідчують необхідність оптимізації роботи з розвитку самостійності молодших школярів. Одним із засобів такої роботи є застосування диференційованих завдань у процесі організації самостійної роботи.

3. Визначено, що оптимальними педагогічними умовами, урахування яких сприяє розвитку самостійності учіння молодших школярів засобами диференціювання навчальних завдань, є наступні:

– систематичне вивчення кожного учня з метою створення різнорівневих груп;

- формування мотивації до самостійної роботи у кожного учня і кожної виділеної групи;
- співвіднесення форм і прийомів організації самостійної роботи учнів з особливостями навчання кожної групи.

У ході формувального етапу експерименту здійснювалась перевірка визначених нами педагогічних умов на уроках початкової школи. Диференційовані завдання для різнорівневих груп сприяли підвищенню пізнавальної активності, інтересу до навчання, активізації навчальної діяльності, розвитку ініціативності, незалежності, відповідальності та самостійності учіння молодших школярів.

4. У ході експериментальної роботи використовувались навчальні завдання двох типів:

- завдання на усунення прогалин у навчальному матеріалі, що мають на меті засвоєння раніше пройденого програмного матеріалу, забезпечуючи готовність учня до вивчення наступного матеріалу;
- завдання для вдосконалення і поглиблення програми відповідно до здібностей і інтересам учнів.

Визначено та апробовано основні способи диференціювання навчальних завдань у процесі організації самостійної роботи молодших школярів, а саме:

- 1) завдання за ступенем складності;
- 2) завдання за ступенем самостійності (надання допомоги);
- 3) завдання за ступенем обов'язковості: основні та додаткові (завдання, що розширюють та поглиблюють обсяг навчального матеріалу; завдання, що задовольняють інтереси, схильності та здібності учнів).

На контрольному етапі експериментальної роботи нами була здійснена повторна діагностика розвитку самостійності учіння молодших школярів за виділеними критеріями Результати контрольної діагностики

засвідчили, що використання диференційованих завдань у процесі організації самостійної роботи позитивно впливають на мотиваційну сферу молодших школярі, сприяють розвитку самостійності учнів та підвищують результативність навчання, Отже, гіпотеза дослідження підтверджена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект /Ю. К. Бабанский.– М. : Педагогика, 1977. – 96 с.
2. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
3. Бутузов И. Д. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И. Д. Бутузов.– М. : Педагогика, 1968.– 140 с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. Т.1. [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – Режим доступа: <http://lib.mgppru.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:234563/Source:default>.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
6. Гудовсек О.А. Інноваційна технологія диференційованого навчання Світлани Логачевської / О. А. Гудовсек // Інноватика у вихованні. – 2016. – Вип. 3. – С. 108-114.
7. Данилов М.А. и др. Дидактика /под ред. Б.П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики [Электронный ресурс] / М.А. Данилов. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/danilov_esipov
8. Гриценко І.В. Формування ціннісних орієнтирів молодших школярів засобами вільної та відкритої культури / В. Денисенко, Н.Борисенко, І.Гриценко, Н.Сидоренко // European humanities studies: State and Society. - Krakow: Issue 2, 2018. - P.94-117.
9. Гриценко І.В. Реалізація вчителем умов застосування художнього діалогу як засобу формування естетичної культури молодших школярів / І. В. Гриценко //Психолого-педагогічні умови вдосконалення підготовки кадрового потенціалу закладів дошкільної

- та початкової освіти: колективна монографія (<http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/12345678>) - Херсон: ПП "Резник", 2021. - С.69-85
10. Дифференциация в обучении математике / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов // Математика в школе. – 1990. – № 5. – С. 15–21
 11. Дьякова Е.И. Самостоятельная учебная деятельность учащихся [Электронный ресурс] / Е.И. Дьякова – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/11/17/samostoyatelnaya>
 12. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Электронный ресурс] / Б.П. Есипов. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/esipov_samostoyatelnaya-rabota_1961.
 13. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
 14. Иванова, Л.А. Психолого-педагогическая диагностика в работе учителя [Электронный ресурс] / Л.А. Иванова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanieshkoly/library/2013/02/02/psikhologo>
 15. Калинина Н.В. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практич. пос. / Н.В. Калинина, С.Ю. Прохорова. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
 16. Керимбекова, М. А., Жунисбекова, Ж. А. Уровневая дифференциация младших школьников на уроках математики [Текст] / М. А. Керимбекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 76-79.
 17. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. – 207 с.
 18. Клевченя М. С Психологические проблемы дифференцированного обучения [Текст] / М. С. Клевченя // Актуальные проблемы

- дифференціованого навчання. – Мн. : «Народная асвета», 1992. – С 9-44.
19. Кон, И. С. Психология самостоятельности [Текст] / И. С. Кон // Педагогика здоровья. – М., 1992. - 118 с.
20. Косякевич О.В. Технологія диференційованого навчання молодших школярів / О.В. Косякевич // Вісник Житомирського державного університету: зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 44. «Педагогічні науки». – 127-130.
21. Котикова О. М. Індивідуалізація навчання / О. М. Котикова // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 332
22. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс и минус. – 2001. – № 1. – С. 4.
23. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня / С.П. Логачевська. – К.: Радянська школа, 1990. – 158 с.
24. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі: Методичний посібник / За ред. Савченко О.Я. – К., 1998. – 288 с.
25. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1-4- х класах з елементами диференціації. / С.П. Логачевська. – Кам'янецьПодільський : Абетка, 2005. – 240 с.
26. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С.П. Логачевська. – Кіровоград, 1998. – 22 с.
27. Максименко С. Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу [Текст] / С. Максименко // Початкова школа. – 2009. – № 1. – С. 46–53.

28. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
29. Монахов В. М., Орлов, В. А., Фирсов, В. В. Проблема дифференциации обучения в средней школе [Текст] / В. М. Монахов. – М., 1990. –136 с.
30. Небезина, Е.А. Виды самостоятельной учебной деятельности и ее применение на уроках в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Е.А. Небезина. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2015/08/31/vidy-samostoyat>
31. Нильсон, О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – [Электронный ресурс] / О.А. Нильсон – Режим доступа: <http://search.rsl.ru/en/record/01006947601>.
32. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Электронный ресурс] / В. Оконь. – Режим доступа: http://www.studmed.ru/okon-v-osnovy-problemnogo-obucheniya_82944d83308.html.
33. Олексін Ю. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Юрій Петрович Олексін ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2015. – 42 с.
34. Осмоловская И. М. Как организовать дифференцированное обучение: монография / И. М. Осмоловская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М., 2002. – 159с.
35. Певцова Е. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Певцова ; Ин-т общего образования Министерства образования РФ. – М., 1994. – 22 с.
36. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / [Электронный ресурс] / П.И. Пидкасистый. – Режим доступа: – <http://www.studmed.ru/pidkasisty-pi>

37. Рабунский Е. С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении / Е. С. Рабунский ; Моск. гос. ун-т. – М., 1989. – 464 с.
38. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
39. Святченко О. М. Диференціація – умова успішного навчання. Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/14243/
40. Стоян С.А. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы на уроке [Электронный ресурс] / С.А. Стоян. – Режим доступу: <https://multiurok.ru/files/diffierentsirovannyi-podkhod->
41. Грот Р., де. Дифференциация в образовании / Рональд де Грот// Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 2–6.
42. Савченко О. Я. Диференціація навчання на всіх етапах уроку / О. Я. Савченко // Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К., 1997. – С. 39–57.
43. Селевко Г. К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей / Г.К. Селевко. – М.: Изд-во РИПКРО, 1996. – 79 с. [Электронный ресурс]. Режим доступу: <http://www.ahmerov.com/book>
44. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
45. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Сполом, 2000. – 421 с.
46. Сотова І. Дифференциация как способ реализации личностно ориентированного обучения в современной школе / И. А. Сотова, Е. Л. Парфенова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (7). – С. 155–160 [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://vestospu.ru/archive/201>
47. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

48. Чайка, В.М. Основы дидактики [Электронный ресурс] / В.М. Чайка. – Режим доступа: http://studbooks.net/30815/pedagogika/osnovy_didaktiki.
49. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках / И. М. Чередов. – Омск, 1973.– 64 с.
50. Чикнаверова, К.Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований / К.Г. Чикнаверова // Образование и наука. – 2010. – № 4 (72)
51. Шамова, Т.И. Формирование самостоятельной познавательности в процессе обучения / Т.И. Шамова. – М.: Академия, 2005. – 68 с.
38. Шапочкин А.А. Групповые методы работы на уроке как основа активизации учебного процесса [Электронный ресурс] / А.А. Шапочкин. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/0>
53. Шахмаев Н. М. Учителю о дифференцированном обучении / Н.М.Шахмаев. – М. :АПН СССР, 1998. – 231 с.
53. Шестакова, Т.Ю. Как организовать групповую учебную работу младших школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 78 <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskitekhnologii/2>
55. Щукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1983. – № 11. – С. 46– 51.
56. Ярошенко О. Диференціяція навчання / О. Ярошенко // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком, 2016. – 231 с.
57. Яковлева, В. В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками [Текст] / В. В. Яковлева // Начальная школа. - 2014. - № 5. – С. 38-42.

ДОДАТКИ
Додаток А
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Михайлова Ірина В'ячеславівна, 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.

20.12.2021
(дата)

A square image showing a handwritten signature in dark ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to be 'Ірина Михайлова'.

(підпис)

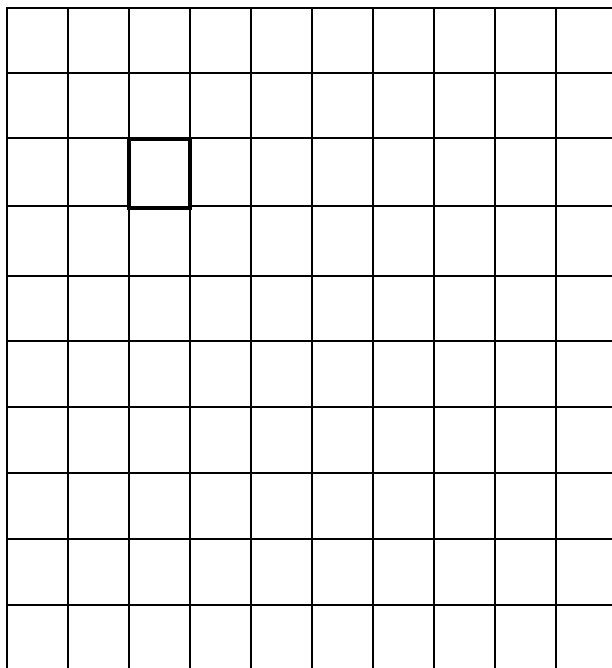
Ірина Михайлова
(ім'я, прізвище)

Додаток Б**Методика «Графічне завдання» (О. Авраменко)**

Прочитай план роботи. Виконай.

- 1) Відрахуй дві клітини вниз від чорної та обведи їх.
- 2) Відрахуй дві клітини вправо від останньої і обведи їх.
- 3) Обведи останню клітку червоним кольором.
- 4) Відрахуй дві клітини вгору від червоної, обведи їх.
- 5) Відрахуй три клітини вниз від червоної, обведи їх.
- 6) Назви букву. Напиши в нижньому рядку будь-яке слово, яке починається з цієї літери.

починається з цієї літери.



Додаток В

Опитувальник молодших школярів

«Незалежна особистість здатна...»

(адаптований варіант методики Джонсона, з експертною оцінкою)

Кожен пункт опитувальника оцінюється на основі спостережень експерта (спостерігача) за навчаються. Кожен пункт оцінюється за шкалою, містить п'ять грацій: 1 - ніколи, 2 - рідко, 3 - іноді, 4 - часто, 5 - постійно. Загальна оцінка незалежності є сумою балів за п'ятьма пунктами (мінімальна оцінка - 5, максимальна - 30). У таблиці представлений розподіл сумарних оцінок за рівнями незалежності.

Співвідношення незалежності та сумарних оцінок

Рівні незалежності	Шкала загальних оцінок незалежності
Високий	21-30
Середній	16-20
Низький	5-15

Контрольний список характеристик незалежності

Незалежна особистість здатна:

- 1) Висувати і висловлювати самостійно точну (чітку) ідею чи думку в даних умовах.
- 2) Активно пропонувати ідеї, версії або вирішення тієї чи іншої задачі, проблеми.
- 3) Виявляти винахідливість, розвивати гіпотетичні можливості.
- 4) Демонструвати поведінку, яке є незалежною, продуктивною і корисною вирішення проблеми.
- 5) Планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійної допомоги ззовні, наприклад, при виконанні тих чи інших завдань.
- 6) Виявляти впевненість, незалежність у своєму рішенні, незважаючи на труднощі, які виникли.

Додаток Г

Опитування учнів на самооцінку ініціативності (Н. Лошкарьова)

Мета опитування: оцінити ступінь вираженості ініціативності молодших школярів.

Учням видається бланк з п'ятьма питаннями, що мають можливі варіанти відповідей. Пропонується вибрати з пропонованих відповідей одну.

Обробка даних:

відповіді а) свідчать про сильно виражений ступінь самостійності;

відповіді б) рівень самостійності середній;

відповіді в) про низький рівень самостійності.

Питання:

1) Чи подобається тобі виконувати складні завдання з предметів?

А) так; Б) іноді; В) немає.

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 часто ти знаходиш і читаєш додаткову літературу по темі, що цікавить?

А) постійно багато; Б) іноді багато, іноді нічого не читаю; В) нічого не читаю.

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; Б) іноді тобі хочеться поділитися цим з ким-небудь; В) ти не станеш про це розповідати.