

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

СУРЖУК Тетяна Борисівна

УДК 371:811.161.2.(07)

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЧИТАТИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська мова)**

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Коваль Ганна Петрівна
доктор педагогічних наук,
професор

Рівне - 2005

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-практичні основи індивідуально-диференційованого навчання на уроках читання.....	10
1.1. Сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні.....	10
1.2. Стан навичок читання у молодших школярів.....	29
1.1. Формування навички читання. Способи керівництва навчально-виховним процесом.....	53
1.3.1. Розвиток способів читання, специфіка методики їх формування	54
1.3.2. Формування правильності читання.....	66
1.3.3. Забезпечення володіння темпом читання, системи вправ	72
1.3.4. Розвиток навичок виразного читання.....	91
1.3.5. Поєднання роботи з формування якостей читання. Індивідуально-диференційоване навчання в структурі уроку.....	103
РОЗДІЛ 2. Дослідження ефективності індивідуально-диференційованого навчання в системі уроку читання.....	122
2.1. Вихідні позиції дослідного навчання, його зміст та методика проведення.....	122
2.1.1. Принципи організації навчання читати.....	122
2.1.2. Психолого-педагогічні основи експериментального індивідуально-диференційованого навчання.....	125
2.1.3. Виявлення вихідних рівнів сформованості навички читання і ступенів працездатності в учнів початкових класів.....	132
2.1.4. Організація навчальної діяльності в індивідуально-диференційованій формі керівництва формуванням навичкою читання.....	137
2.1.5. Організація дослідження.....	144
2.2. Результати дослідного навчання щодо індивідуально-диференційо-	

ного навчання читати молодших школярів.....	170
ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реалізацією мети освітнього процесу, закладеної у Законі про загальну середню освіту, передбачається розвиток особистісних якостей школярів (інтелектуальних, моральних) та фізичне їх зростання. Принципово новими елементами змісту освіти є формування особистісного досвіду творчої діяльності, забезпечення найновіших технологій розвитку особистості, гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація змісту, посилення практичного і творчого спрямування навчальної діяльності. За таких умов індивідуалізація та диференціація навчання і виховання учнів мають бути основоположними. У зміст Концепції 12-річної освіти в Україні покладено принцип урахування індивідуальних характеристик кожної дитини – всебічне вивчення дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку учнів на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей.

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

Проблема індивідуально-диференційованого навчання розглядалась різнопланово: в психолого-педагогічному (Ю. Бабанський, І. Бех, П. Блонський,

А. Бударний, Л. Виготський, В. Володько, П. Гальперін, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Л. Занков, С. Зінченко, Г. Костюк, Г. Легенький, В. Онищук, О. Савченко, П. Сікорський, Т. Сущенко, І. Унт, І. Чередов, І. Якиманська), психофізіологічному (І. Павлов), дидактичному (В. Антипець, В. Горецький, О. Джежелей, А. Журавель, М. Заперченко, Г. Коберник, Г. Лисенко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко), лінгводидактичному (А. Богуш, Г. Коваль, М. Львов, І. Хом'як) аспектах. У працях учених обґрунтовується важливість принципів індивідуалізації та диференціації під час навчання читати. Саме реалізація цих принципів буде сприяти орієнтуванню навчального процесу на уроці не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планування для них різних за складністю завдань, застосовуючи різноманітні методи, форми, засоби, прийоми вивчення нового матеріалу, його закріплення і перевірку знань.

Основне призначення індивідуально-диференційованого навчання читати – забезпечення оптимальної мовленнєвої діяльності учнів у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку. Творчі пошуки відомих психологів, методистів, учителів-новаторів дали можливість створити значний пласт інновацій, що збагатив практику роботи школи і підготував теоретичну базу для індивідуально-диференційованого підходу щодо навчання школярів. Водночас ще не завжди повною мірою усвідомлюються організаційні і методичні аспекти індивідуально-диференційованого навчання. Нерідко виникають труднощі під час опрацювання індивідуально-диференційованих завдань для самостійної роботи (читання) школярів. Завдання диференціюються епізодично. Отже, протиріччя, що виникли між потребою організації навчально-виховного процесу одночасно з урахуванням різних рівнів складності навчання, утверджених усіма засобами цінності й гідності дитячої особистості, і недостатньою теоретичною і методичною розробленістю технологій, які можуть бути придатними для досягнення мети, зумовили вибір теми дослідження – **„Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету. Напрямок наукового пошуку – „Ефективні підходи та результативні технології навчання і виховання в умовах нової структури і змісту початкової освіти”. Тема дисертації була затверджена вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №7 від 28 лютого 2002 р.) та заординована в координаційній раді при АПН України (протокол №8 від 28 жовтня 2003 р.). Автором досліджувався аспект індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів.

Мета дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці методики індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів у структурі уроку читання.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність та специфіку поняття „індивідуально-диференційованого навчання читати”.
2. Визначити критерії розподілу учнів на групи за диференційованого навчання їх читати.
3. Виявити показники і рівні сформованості навичок читання і ступені працездатності учнів.
4. Науково обґрунтувати способи керівництва індивідуально-диференційованим навчанням на уроках читання.
5. Експериментально апробувати раціональність та ефективність методики індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність молодших школярів на уроках читання в умовах індивідуалізації та диференціації навчання.

Предмет дослідження – способи керівництва (методи, прийоми, форми та засоби) навчально-виховним процесом відповідного спрямування на уроках читання.

Гіпотеза дослідження: якщо в навчально-виховному процесі на уроці читання забезпечити позитивну мотивацію навчання; враховувати психолого-педагогічні, лінгводидактичні особливості засвоєння навчального матеріалу та психофізіологічні процеси, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок у молодших школярів, а способи керівництва навчально-виховним процесом спрямовувати на використання раціональних технологій навчання; доцільну диференціацію змісту та творчої діяльності кожної дитини з урахуванням індивідуальних характеристик та розвитку; застосовувати систему індивідуально-диференційованих завдань для вдосконалення техніки читання та організації самостійного читання школяра; опрацювати способи реалізації індивідуальної, парної та групової роботи; стимулювати самоконтроль та самовдосконаленість у читанні, то підвищується розвивальний ефект навчання; забезпечиться поступовий розвиток техніки читання, відбудеться успішне й більш свідоме засвоєння навчального матеріалу; зросте мовленнєвий досвід дитини.

Методологічними і теоретичними засадами дослідження виступили: концепції про всебічний гармонійний розвиток особистості (Я. Корчак, О. Леонтєв, Г. Люблінська, В. Сухомлинський); фундаментальні положення науки про діалектичний взаємозв'язок діяльності та свідомості особистості (Л. Анциферова, Л. Виготський, С. Рубінштейн, К. Ушинський, Г. Щукіна); принципи і категорії педагогічної науки (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, А. Бударний, Я. Коменський, О. Савченко); дані вікової та педагогічної психології про індивідуальні особливості навчальної діяльності молодших школярів (П. Блонський, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Н. Менчинська); теорія психофізіологічного механізму читання (Т. Єгоров); вчення про взаємозв'язок навчання і розвитку (Л. Виготський, Л. Занков); теорія навчальної діяльності і поетапного формування розумових дій дитини (П. Гальперін,

В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Тализіна, Л. Фрідман); ідеї національного відродження українського народу, провідної ролі мови у формуванні світогляду особистості (О. Біляєв, М. Вашуленко).

Методи дослідження: теоретичні (узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, методичних та інструктивно-нормативних джерел дослідження, прогнозування і моделювання навчального процесу) для здійснення концептуального аналізу навчання молодших школярів читати, оновлення змісту й методики індивідуально-диференційованого навчання, моделювання структури уроку читання з урахуванням сучасних освітніх технологій; **емпіричні** (цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналіз результатів педагогічної діяльності із застосуванням диференційованого навчання у школі, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, метод експертної оцінки); **педагогічний експеримент** (діагностичний, констатувальний, формувальний) для з'ясування необхідної інформаційної бази та комплексного аналізу і узагальнення теоретичного матеріалу, здійснення перевірки ефективності опрацьованої педагогічної технології; **статистичний аналіз** експериментальних даних для підведення підсумків педагогічної роботи.

Експериментальна база дослідження. За експериментальною методикою індивідуально-диференційованого спрямування на уроках читання працювали учні 2-4 класів шкіл міста Рівного, Городоцької середньої школи Рівненського району та шкіл у селах Локниця, Морочно, Нобель Дубровицького району Рівненської області. Експериментальним навчанням було охоплено 5 експериментальних і 5 контрольних других класів та 5 експериментальних і 5 контрольних третіх класів, 5 експериментальних і 5 контрольних четвертих класів. Крім того, за експериментальною методикою працювала на уроках читання означена частина студентів, які проходили педагогічну практику у школах м. Рівного (ЗОШ №12, 13, 15, 22). Теоретико-практичного осмислення набували питання експерименту під час навчання студентів педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного

університету на заняттях з методики читання. Дослідно-експериментальною роботою в цілому було охоплено 212 майбутніх фахівців і 1637 учнів Рівненщини.

Наукова новизна дослідження. Вперше досліджено і науково обґрунтовано сутність поняття „індивідуально-диференційоване навчання читати”; розроблено лінгводидактичну модель технології навчання читати у структурі уроку; визначено критерії утворення рівневих груп за інтегрованим показником для оволодіння навичкою читання всіма учнями класу; уточнено і обґрунтовано способи керівництва (методи, прийоми, форми, засоби) навчально-виховним процесом індивідуально-диференційованого спрямування; уточнено педагогічні умови ефективного оволодіння навичкою читання з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Подальшого розвитку набули методики, що сприяють підвищенню ефективності навчання на уроках читання.

Практична цінність дослідження полягає в розробці змісту й методики застосування індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку читання; системи індивідуально-творчих завдань для здійснення диференційованого навчання учнів; методики діагностики рівнів сформованості техніки читання та шляхів її удосконалення; методичних рекомендацій для студентів та вчителів. Результати дослідження сприятимуть піднесенню професійної підготовки вчителів і викладачів ВНЗ, розробці доцільних навчально-методичних посібників.

Впровадження результатів дослідження. Висновки й рекомендації дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес шкіл №12, 13, 15, 22, 24 міста Рівного (довідка про впровадження – №252/08 від 21.03.2005 р., довідка про впровадження – №258 від 12.04.2005 р.), Городоцької середньої школи Рівненського району (довідка про впровадження – №75/12 від 12.05.2005 р.) та шкіл у селах Локниця, Морочно, Нобель Дубровицького району, Степань Сарненського району (довідка про впровад-

ження – №437 від 26.05.2005 р.), Хмелівка Березнівського району (довідка про впровадження – №57/102-2 від 24.03.2005 р.) Рівненської області.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій, поєднанням кількісного та якісного аналізів результатів; використанням системи взаємодоповнюючих методів, адекватних об'єкту, предмету, меті і завданням дослідження; тривалістю педагогічного експерименту, репрезентативністю вибірки респондентів, результатами педагогічного експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідались на міжнародній (Рівне, 2003), всеукраїнській (Рівне, 2003), регіональних (Рівне, 2002; 2004) науково-практичних конференціях; обговорювались на аспірантських та науково-методичних семінарах Рівненського державного гуманітарного університету. Основні положення й результати дослідження відображено в 6 публікаціях автора, з них – 5 у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загального висновку, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 186 сторінок. Робота містить 17 таблиць, 8 схем, що охоплюють 2 сторінки основного тексту. Список використаних джерел нараховує 310 найменувань.

РОЗДІЛ 1

Теоретико-практичні основи індивідуально-диференційованого навчання на уроках читання

1.1. Сутність індивідуально-диференційованого підходу в навчанні

Перебудова змісту освіти на сьогоднішньому етапі розвитку вітчизняної школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Впровадження нових технологій навчання пов'язане з урахуванням особливості психічного розвитку підростаючої особистості, її індивідуальних відмінностей.

Більшість праць В. О. Сухомлинського присвячена питанням особистісного, індивідуального підходу до учнів. У системі його поглядів положення про нерівність розумових здібностей дітей обумовлюється різними задатками. “Ми бачимо, - пише педагог, - що дискретність роботи мозку проявляється у дітей по-різному: в одного ця праця дуже швидка, в іншого – повільна, звідси – кмітливість і некмітливість, тямущість і нетямущість, міцність і неміцність пам'яті, сильно і слабо виражена здатність до оволодіння знаннями” [269: 98]. Без урахування цього не можна уявити сучасний навчально-виховний процес. У праці “Сто порад учителям” досвідчений педагог пише про мистецтво й майстерність навчання й виховання. Зазначає, що воно полягає в тому, щоб розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. “А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (у характері завдань), і в часі” [270: 438] Головне, що за такого підходу всі учні просуваються вперед – одні швидше, інші повільніше.

До нового розуміння процесу навчання ведуть потреби життя та шкільна практика. Згідно із Законом України “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, концепцією загальної середньої освіти повинен бути здійснений перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання до особистісно-розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на застосування способів навчальної діяльності.

Реформуванням змісту сучасної початкової освіти передбачається здійснення повороту всього навчально-виховного процесу до дитини, тобто створення такого середовища, де б навчання розглядалось не тільки як підготовка до майбутньої роботи, а все більше ставало повноцінним життям. Повнота, яскравість думок, почуттів, образів, які переживають учні у навчально-виховному процесі, - необхідна умова розквіту їхньої індивідуальності [154: 3]. За нового підходу до організації навчально-виховного процесу школа має пишатися і “сильними”, і “слабкими” учнями, котрі внаслідок спільної праці з вчителем стають інтелектуально і морально розвиненими людьми.

Такий рух можливий лише за умови, якщо вчитель вселяє в кожную дитину впевненість у тому, що вона доб’ється успіху; якщо він створить такі умови, коли кожна дитина переживає почуття успіху, радість і натхнення від нього.

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

в першу чергу шляхом більш посиленої уваги до цих учнів, визначення тих особливостей розвитку, які є основною причиною відставання, їх наступна корекція.

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

Диференційованим підходом у навчанні передбачається досягнення однакової мети, проте різними шляхами (враховуються неоднакові навчально-пізнавальні можливості учнів) [256: 8-9]. Тут є змога допомогти кожному школяреві. Цього можна дійти, спрямувавши навчальний процес так, аби в ході його орієнтуватися не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планувати для них різні за складністю завдання, застосовуючи різноманітні методи навчання.

Означеному питанню присвячується багато праць науковців, методистів, вчителів. Встановлено, що **індивідуалізація та диференціація** навчання є одним з найефективніших засобів, напрямів, принципів якісного перетворення педагогічного процесу (А. Бударний, В. Володько, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, А. Кірсанов, П. Сікорський, І. Унт, І. Якиманська та ін.); досліджено різні підходи до класифікації процесу диференціації та її здійснення (О. Бугайов, М. Рогановський, та ін.); доведено необхідність створення груп і різні підходи до їх організації (Ю. Бабанський, А. Бударний, В. Буряк, І. Підласий, Є. Рабунський, І. Чередов та ін.); опрацьовано визначення здібностей учнів (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, Ю. Гільбух, В. Давидов, Д. Ельконін., Л. Занков, Г. Костюк, В. Онищук, Т. Сущенко та ін.); з'ясовано сутність і особливості читацьких здібностей школярів (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Джежелей, Г. Коваль, С. Логачевська, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, В.

Сухомлинський, К. Ушинський, та ін.); виявлено параметри успішності навчальної діяльності з читання молодших школярів (А. Богуш, В. Горецький, І. Гудзик, О. Джежелей, В. Зайцев, Г. Коваль, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, І. Пальченко, Л. Пашкова, Л. Юшкова, та ін.).

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

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

Розробка загальних положень і рекомендацій щодо врахування індивідуальних особливостей учнів та реалізації на практиці належить авторові “Великої дидактики” і “Материнської школи” Я. А. Коменському. У своїх працях педагог розкрив перші усталені залежності між можливостями учнів та умовами навчання, сформулював вимоги і правила навчання з урахуванням віку дітей. Коменський, вболіваючи за загальну освіту, бачив єдиний шлях реалізації такого підходу – класно-урочну систему, що дасть можливість охопити навчанням якомога більше дітей. Водночас він розумів, що саме в класно-урочній системі захована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавивши їх своєрідності та індивідуальності. Тому Я. А. Коменський наполегливо пропонував учителям вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів і писав про це в усіх своїх педагогічних працях [150: 115].

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

інших особливостей учнів, їхньої індивідуальності [281: 361]. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу [280: 6]. Ця думка К. Д. Ушинського є методологічним положенням для дослідників і педагогів-практиків.

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

Наукові роботи П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Ю. Аркіна та інших видатних учених створили освітні найкращі умови для розвитку теорії і практики індивідуально-диференційованого навчання учнів.

Експериментальні дослідження П. Блонського виявили тісний зв'язок між вмінням працювати та успішністю в навчанні, що підтверджено експериментальними даними.

Виявилось, що всіх учнів можна розподілити на чотири типи за їхньою манерою працювати. Перший тип – “поганий працівник” – зустрічається виключно серед поганих учнів. Манера працювати учнів цього типу характеризується такими особливостями: завдання сприймається неухважно, незрозуміння завдання не усвідомлюється учнем, і тому він не ставить запитання щодо роз'яснення незрозумілого; дитина працює пасивно, весь час потребує стимулів; невдачі і труднощі в роботі ним не помічаються; немає зрозумілого уявлення про послідовність роботи; робота ведеться або у дуже прискореному темпі або, навпаки, дуже в'яло; до результату роботи ставлення байдуже. Другий тип – протилежний: це тип “хорошого працівника”, який зустрічається частіше за все серед кращих учнів. Діти цього типу працюють ініціативно та свідомо; спокійно; ставлять запитання, якщо зустрічаються з незрозумілим; з усвідомленням мети; з попередньою загальною орієнтацією у всьому завданні; перевіряючи себе; дуже

цікавляться результатами роботи. Третій тип – тип “звичайного працівника”. Діти цього типу працюють: відповідно із завданням, але без особливої ініціативи; спокійно; впевнено; роблячи нові спроби якщо спіткає невдача і з усвідомленням мети роботи. Четвертий тип можна назвати паталогічним: це дуже емоційні діти, зазвичай (але не завжди) ті, які мали невдачі в навчанні та зустрічали з боку оточуючих часто несхвалення й скептичне ставлення до їхніх здібностей. Для їхньої манери працювати характерне таке: передчасно заявляють “не можу”; у своїй роботі шукають схвалення з боку оточуючих; важко переносять труднощі та невдачі [35: 174-175].

Завдання науково обґрунтованої характеристики – зробити зрозумілим хід розвитку дитини, встановити тенденції її розвитку у найближчому майбутньому за даних умов і найголовніше – як можна і треба змінити ці умови, щоб розширити можливості дитини. Тоді характеристика буде не миттєвою фотографією, а науковим аналізом історії життя дитини і дасть теоретично і практично педагогу те, чого він не знав [34: 40].

Завдання створити цілісні наукові знання про дитину, закономірності та індивідуальність її розвитку сьогодні, коли школа намагається повернутися обличчям до учня, так само як і в часи П. Блонського, залишається однією з найбільш значимих.

В основі пошуків вчених лежало стійке прагнення перейти від життєвого рівня усвідомлення фактів і явищ у педагогіці до їхнього наукового аналізу, виділення логічних зв'язків і залежностей. У виявленні цих інтегральних характеристик педагогіка не може не спиратися на дослідження дотичних до неї наук про людину, “тому що біологічне і психічне у процесі навчання і розвитку дитини тісно пов'язане між собою” [36: 11].

Під розвитком дитини у широкому розумінні слова вважають психічні та фізичні зміни в її організмі, перехід будь-яких його властивостей від простого до складного, від нижчих форм до більш високих. Якщо цю проблему розглядати з точки зору взаємовпливу навчання і розвитку, під розвитком зазвичай розуміють науковий розвиток [279: 9].

Сучасна педагогіка до проблеми співвіднесення навчання і розвитку підходить з концепції виробленої у тридцяті роки минулого століття Л. Виготським. Вчений психолог виходив з положення, що навчання випереджує розвиток і здійснюється через навчання дитини. Шкільне навчання має спиратися не стільки на існуючі інтелектуальні властивості дитини, скільки на ті, що ще відсутні, але для виникнення яких вже є передумови. Л. Виготський розрізняє два рівні у розвитку дитини: 1) актуальний, вже сформований рівень, і 2) зону найближчого розвитку. Остання визначається тими видами діяльності, які дитина поки ще не в змозі самостійно виконувати, але справляється за допомогою дорослого. Навчання, що спирається тільки на вже існуючий, актуальний рівень, не є розвивальним. “ Навчання виявляється більш плідним тоді, коли воно здійснюється зоною найближчого розвитку” [67: 252]. Однак у кожного суб’єкта учіння своя зона актуального і найближчого розвитку, яка і вимагає адаптованого змісту, тобто його диференціації.

Г. Костюк висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості, прийняття неповторної індивідуальності кожної дитини, переконливої віри в можливість її ефективного розвитку, виховання і навчання. Завдання індивідуального підходу, писав він, полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей кожного [161: 449].

Г. Костюк постійно наголошував на “індивідуальній своєрідності розумового розвитку кожної дитини” [161: 420], яку слід враховувати під час організації навчально-виховного процесу. Вона виявляється у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та молодих людей [161: 75], які є результатом індивідуальної історії розвитку, спричиненої природними якостями, суспільними обставинами і діяльністю самої дитини.

Одним із психолого-педагогічних принципів навчальної діяльності Г. Костюк вважав виявлення індивідуальних відмінностей кожної дитини в її готовності учитися, бо навчання не може нівелювати ці відмінності, до певної міри має залежати від них [160: 93].

Дослідження відомих психологів, педагогів (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, П. Сікорський, В. Сухомлинський та ін.) узагальнюють – між навчанням і розвитком існує складний діалектичний взаємозв'язок: психологічні компоненти індивіда беруть активну участь у сприйманні і запам'ятовуванні знань, а процес засвоєння знань розкриває усі психологічні якості учнів, тому найбільш суттєвою ознакою навчально-виховного процесу є не лише врахування індивідуальних особливостей учнів, а й цілеспрямований розвиток психологічних сил засобами навчання і водночас розумне використання досягнутого розвитку в організації засвоєння нових знань. Отже, диференціація навчання визначається психологічною сутністю індивіда, урізноманітнює кожну людську особистість і вимагає адекватних зовнішніх навчальних дій, тобто психологічною основою диференційованого навчання є генотип людини, її індивідуалізований тип пізнавальної та емоційно-вольової сфер [255: 5].

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

В нових соціальних умовах розуміння сутності людини і особистості, природи її розвитку диференційований підхід до організації навчального

процесу стає провідним фактором. Ним передбачається врахування співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації учіння, диференціація змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів навчально-пізнавальної активності учнів, оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм організації їх навчальної діяльності.

Соціальна необхідність диференціації навчання викликана прагненням до найбільш повного використання можливостей кожної особистості, чим передбачається демократизація школи, гуманізація навчання в ній [49: 4].

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

Індивідуальний підхід – це педагогічний принцип, яким передбачається врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні, беруться до уваги індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня – вчителя, вихованця – вихователя [61: 58].

Принцип індивідуального підходу вимагає співвіднесення навчального матеріалу з індивідуальними особливостями і можливостями суб'єкта. Його реалізація – це передусім організація індивідуального сприймання, розуміння, запам'ятовування і застосовування знань в умовах групового викладання [255: 64].

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

лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами.

С. Гончаренко і В. Володько у сутність диференціації навчання вкладають такий зміст: по-перше, диференціація у процесі навчання – це розподіл індивідуальних якостей особистості за певними ознаками, притаманними кільком учням; по-друге, це особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів; по-третє, це розвиток творчих сил кожного учня, розширення дитячих інтересів, їхнього світогляду, уявлень, можливостей, поглибленого навчання [80: 67].

Диференційований підхід більшість дослідників (Ю. Бабанський, В. Іванов, А. Кірсанов, І. Огородніков, М. Поташник) відносять до способу організації навчальної роботи. Зокрема, А. Кірсанов диференційований підхід до учнів у навчальному процесі розглядає як особливий підхід учителя до різних груп або окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи різної за змістом, ступенем складності, методами і прийомами [137: 14]. За З. Шабаліною, диференційований підхід полягає у тому, щоб враховувати різницю у часі, об'ємі, формах і видах роботи в оволодінні програмним навчальним матеріалом кожним учнем. Диференційований підхід організаційно складається з поєднання індивідуальної, групової та фронтальної роботи. Диференційований підхід необхідний на всіх етапах уроку [292: 83].

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

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

Існує різноманітність поглядів вітчизняних вчених на поняття індивідуалізації навчання. Так, А. Кірсанов вважає, що індивідуалізація може обмежуватись врахуванням груп учнів, схожих за певною ознакою. В. Онищук вказує на рівневість індивідуалізації і виділяє її послідовні етапи: перший – врахування вікових особливостей; другий – здійснення диференційованого підходу; третій – здійснення індивідуального підходу. В. Монахов вважає індивідуалізацію метою навчання, а диференціацію – засобом досягнення цієї мети [193: 45]. На думку Г. Селевко, індивідуалізація навчання – це організація навчального процесу, за якої вибір засобів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів; організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід [251: 45].

В. Володько індивідуалізацію навчання визначає як систему взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку, здійснюється пошук засобів, що компенсували б наявні недоліки і сприяли формуванню й розвитку особистості як індивіда в цілому [61: 59].

О. Братанич під індивідуалізацією навчання розуміє: принцип врахування індивідуальних особливостей учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів та здібностей; педагогічну психологію навчання, що забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації [48: 44].

Отже, якщо індивідуальний підхід визначаємо як принцип навчання, то індивідуалізацію пов'язуємо з впровадженням цього принципу, що має свої форми та методи.

У літературі можна зустріти твердження, що індивідуалізація і диференціація – це синоніми, особливо тоді, коли йдеться про індивідуальний та диференційовані підходи [61: 58].

Диференціація означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні частини, форми, ступені. Найбільш відомим є таке визначення: диференціація – “урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі певних особливостей для окремого навчання” [279: 37].

П. Гусак вважає, що диференціація навчання – це розрізнення діяльності тих, хто навчається за такими мотиваційними позиціями особистості, як “можу” і “хочу”. Залежно від цього диференціацію поділяє на рівневу і профільну. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами [95: 16].

Виходячи з визначення поняття принцип – першоджерело, керівна ідея, основне правило поведінки [235: 362]; у логічному смислі – центральне поняття, основа системи, що виражає узагальнення і поширення якогось положення на всі явища тієї галузі, з якої даний принцип абстраговано, О. Братанич вважає за доцільне віднести диференціацію до принципів навчання, а процеси, в основу яких покладено ці принципи, – до гуманістичних педагогічних технологій навчання [48: 44].

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

Аналіз літератури свідчить, що поняття диференціація тісно пов’язане з іншим – індивідуалізація. Якщо індивідуалізація навчання означає увагу до особистості кожного учня, то диференціацію навчання можна розуміти як необхідну умову успішної реалізації індивідуалізації, якою забезпечується розвиток творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, світогляду, можливостей глибокого і повного вивчення навчального матеріалу.

Об’єднання школярів у групи для диференціації навчальної роботи є головним організаційним питанням. Цієї думки дотримується більшість як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. Зроблено значний теоретичний вне-

сок у розв'язання питання про створення груп (Ю. Бабанський, А. Бударний, Є. Рабунський, І. Чередов, І. Унт, І. Якиманська та ін.). Водночас, питання трактується авторами неоднозначно, що зовсім не свідчить про неможливість його розв'язання, а навпаки, автори пропонують різні напрямки і способи об'єднання дітей у групи.

На основі опрацьованої літератури можна виділити два основні напрями в цьому питанні: створення **гомогенних і гетерогенних груп**. Обидва варіанти об'єднання дітей у групи спрямовані на те, щоб створити учням оптимальні умови для засвоєння матеріалу.

Прихильники гомогенної диференціації вважають за доцільне створювати групи, які складаються із дітей близьких за своїми типологічними особливостями з тією метою, щоб пропонувати цим групам однакові навчальні завдання.

Групування школярів може проводитись як на основі окремих, так і складених критеріїв. В ролі окремих критеріїв для формування гомогенних груп педагоги і психологи (Ю. Бабанський, А. Бударний, Є. Рабунський, І. Чередов, І. Унт, І. Якиманська та ін.) пропонують такі ознаки: навченість, навчальність, спеціальні здібності, пізнавальні інтереси, темп просування, працездатність. При цьому пропонують різну кількість груп, проте найчастіше зустрічається виділення трьох груп.

У педагогіці та на практиці є різні дослідження і пропозиції щодо вибору критеріїв вивчення індивідуальних особливостей учнів і складання на їх основі типологічних груп.

Б. Ананьєв, Д. Богоявленський, Н. Менчинська, З. Калмикова та ін. пропонують за основу типологічного групування взяти таку інтегровану індивідуально-особистісну якість індивіда, як навченість. На їхню думку, ця ознака характеризується відносною стійкістю, включає в себе швидкість процесу засвоєння знань, оволодіння прийомами розумової діяльності, залежить від темпу, критичності та динамізму мислення, стану розвитку пам'яті та уваги [9], [39], [188].

А. Бударний досліджував типологічну класифікацію учнів за двома критеріями: рівнем розвитку здібностей до навчання і працездатністю. Перший критерій включає ступінь загального інтелектуального розвитку, запас знань, їх системність, багатство словникового запасу, володіння раціональними прийомами учіння. Працездатність характеризується психофізіологічними можливостями учнів, їхнім бажанням і вмінням вчитися [50: 83].

І. Унт до особливостей учнів, які, на її думку, потрібно першочергово враховувати під час індивідуалізації навчання, відносить загальні та спеціальні розумові здібності, а також навченість (знання, вміння, навички, пізнавальні інтереси) [279: 31].

Є. Рабунський для класифікації учнів на групи пропонує такі критерії: рівень успішності, рівень пізнавальної самостійності, інтерес. У поняття пізнавальної самостійності він включає здібності до навчання, організованість у навчанні. Успішність поділяє на три рівні: низький рівень, що характеризується беспорядністю у розв'язування будь-яких пізнавальних завдань, в тому числі типових; середній рівень, для якого характерне швидке і міцне засвоєння навчальних дій, розв'язування типових завдань без допомоги; високий рівень визначається самостійним розв'язанням будь-яких пізнавальних завдань, у тому числі і нестандартних. За рівнем розвитку інтересів учнів дослідник поділяє на нульовий, потенційний і дійовий рівні. На основі комбінацій зазначених критеріїв Є. Рабунський формує 15 типологічних груп: чотири сильних, шість середніх, п'ять слабких [228: 57-62].

Ю. Бабанський приділяє значну увагу дослідженням навчальної діяльності учнів. Вводить поняття їхніх реальних навчальних можливостей, під якими розуміє єдність внутрішніх і зовнішніх умов, які визначають потенціал конкретної особистості у навчальній діяльності. За ступенями впливу на успішність Ю. Бабанський пропонує розглядати такі компоненти інтелектуального розвитку: самостійність мислення, виділення суттєвого, раціональність мислення, гнучкість мислення, логічність мовлення, критичність мислення, синтез, узагальнення, аналіз, спостережливість, темп мислення,

пам'ять, увагу. Успіх у навчанні залежить від морально вікових якостей (наполегливість, старанність, свідомість, активність).

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

Ю. Бабанський проводить типологічне групування учнів за двома параметрами: навченістю і навчальною працездатністю. Суть навченості визначається сукупністю попередніх знань, умінням учнів аналізувати, синтезувати, виділяти головне, рівнем самостійності мислення, навички розумової діяльності, письма, лічби.

У зміст навчальної працездатності включається фізіологічна здатність до праці, ставлення до навчання, свідомість, наполегливість у навчанні, нахили та інтереси [20: 122-130] .

І. Чередов пропонує формувати групи учнів за їхніми навчальними можливостями, зміст яких складають навченість, працездатність, успішність [275: 80].

Ю. Гільбух до провідних факторів навчальної діяльності дітей початкових класів відносить розумову активність з її основними компонентами (розумовою ініціативністю і наполегливістю). Ще одним важливим компонентом психологічної готовності дітей до шкільного навчання дослідник вважає наявність передумов для утворення навичок саморегуляції навчання. Крім цього, лабораторією психодіагностики НДІ психології пропонується

досліджувати й інші параметри розумового розвитку: короткочасну пам'ять, словниковий розвиток, розвиток фонематичного слуху [226: 22-43].

Проблема індивідуалізації та диференціації знайшла відображення і в зарубіжному досвіді. Так сучасний американський визнаний педагог-дослідник Керол Анна Томлінсон зазначає, що диференціація в своїй основі складається із зусиль вчителів навчити всіх дітей, які дуже відрізняються між собою. Кожного разу, коли вчитель шукає доцільні індивідуальні завдання для окремих учнів або малих груп учнів з тим, щоб створити кращі навчальні умови і використати можливості учнів, він іде шляхом індивідуально-диференційованого навчання [307: 3].

Розробляючи систему індивідуально-диференційованого навчання на сучасному етапі, вчені Р. Стернберг, Б. Трофф, Е. Григоренко, спираючись на психологічні дослідження Л. Виготського, доводять, що диференціювати можна не менше як чотири напрями шкільного навчання. Це зміст – що потрібно вивчити учневі і яким способом подати інформацію для різних груп учнів; процес – діяльність, в якій учень усвідомлює значення того, що він вивчає; результати діяльності – досягнення, які є стимулом для подальших дій учнів: повторення вивченого ще раз, застосування, розширення і поглиблення знань з певної теми; організація діяльності на уроці – шлях роботи класу та емоціональна атмосфера в ньому [300: 374-384].

Необхідність впровадження диференційованого навчання американські вчені пояснюють тим, що учні початкових класів дуже різні. Якщо вчителі хочуть максимально використати потенціал своїх дітей, їм необхідно врахувати відмінності вихованців.

Інша причина диференційованого навчання пов'язана з професіоналізмом учителя. Вчитель, який уважно ставиться до дітей, досліджує їхній розвиток, диференціює навчання, поступово стає більш компетентним, творчим, набуває професіоналізму.

К. Томлінсон вважає, що немає ніякого “рецепту” для організації диференціації. Швидше – це спосіб мислення педагога про те, як діє навчання

на індивідуальне сприйняття і розвиток різних учнів; спосіб організації такого навчання різними шляхами. Вона виділяє такі основні принципи керівництва диференційованим навчанням:

- Тривале вивчення учня, що пов'язане з наданням йому спеціальних завдань. Знання можливостей, інтересів, здібностей їх дає змогу вчителю планувати наступні етапи диференціації.

- Однаково поважне ставлення до всіх учнів. Робота в класі для кожного учня має бути однаково цікавою, однаково сконцентрована на суттєвих поняттях і вироблених навичках. Не повинно бути таких груп, які постійно виконують тренувальні вправи, а інші тільки розширюють свої знання.

- Співпраця учнів класу забезпечується гнучким групуванням дітей. Вчитель так планує роботу на уроці, що при потребі діти об'єднуються в групи, які включають подібних за розвитком і рівнем підготовки школярів; іноді створюються групи "змішаної" підготовленості; з однаковими або різними інтересами; подібних або різних за результатами у навчанні учнів [308: 21-24].

Гнучке групування дозволяє учням бачити себе в різних ситуаціях і допомагає вчителю прослухати і оцінити учнів, які виконують різні види роботи в різних умовах. Цікавою в роботі американської початкової школи є організація навчальних груп під керівництвом вчителя або учнів. Групи можуть бути складені за бажаннями учнів класу. У таких групах заохочуються школярі, яким властиве нестандартне мислення, які беруть відповідальність у навчанні на себе.

Позитивним моментом таких груп є те, що в них моделюються "життєві" ситуації дорослого життя, в яких люди співпрацюють разом, не в ізоляції, щоб розв'язати проблему або набути знання. Школярі, працюючи в таких групах, також вивчають інших дітей різного походження, з різним життєвим досвідом, розвитком; набувають впевненості у власних здібностях.

К. Валентино виділяє декілька типів таких груп [310: 36-42]:

- Групи співпраці (партнерські групи). Сутність навчання в партнерських групах полягає у визначенні мотивації і спрямуванні навчання кожного члена групи. Оскільки успіх команди залежить від навчання кожного, члени групи розподіляють навчальний матеріал, вивчають його, діляться своїми знаннями, допомагають один одному. У таких умовах школярі самі стають провідниками ідеї цінного і цікавого навчання.

- Групи, що базуються на вдосконаленні набутих знань. На відміну від традиційних груп, складених на основі врахування здібностей дітей до навчання, такі групи формуються на короткий період часу і вирішують проблему, яка виникла у зв'язку з вивченням тієї чи іншої теми. Такі групи ефективно працюють на етапі по вдосконаленню набутих знань і об'єднують учнів із схожими потребами, а не спираються на раніше визначені їхні знання чи рівні. Навчання у тимчасових групах забезпечується розширенням доступу школярів до кращого розуміння того, що вивчається або набуття певних умінь.

- Робота в парах. На основі парного групування формується основна для складання рівневих завдань. Така робота включає вибір пари, працю в парі на уроці, підготовку до наступного уроку, здійснення взаємоперевірки.

Педагоги-практики, які впроваджують цю систему навчання, стверджують, що як будь-яка зміна, застосування гнучкого групування вимагає періоду відпрацювання і корегування, але результати варті затрачених зусиль [306: 63-90].

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

- диференціацією передбачається обов'язкове врахування індивідуальних особливостей учнів; індивідуалізація в умовах класно-урочної системи

здійснюється через диференціацію навчання; індивідуалізація та диференціація навчання і виховання не можуть існувати одне без одного;

- мета диференціації – створити психолого-педагогічні умови для виявлення і розвитку нахилів і здібностей кожного учня; індивідуалізація – основа диференціації: тільки знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дозволяє продиференціювати їх, згрупувати якнайкраще для якісної навчально-виховної діяльності;

- методи навчання в умовах диференційованого навчання змінюються відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів та змісту навчання;

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

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

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

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

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в сучасній педагогічній науці чітко простежується системно-технологічний підхід до розв'язання проблеми індивідуально-диференційованого навчання на уроці. Сутність психолого-педагогічних умов технології такого навчання на уроці можна визначити так: - суб'єкт навчання, центральна фігура навчального процесу – учень; - діагностика індивідуально-психологічних особливостей

учнів, виділення індивідуально-типологічних груп учнів за обраними критеріями; - диференціація змісту навчання матеріалу за рівнем складності та узагальнення; - забезпечення відповідності технології навчання виділеним індивідуально-типологічним особливостям учнів; - стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак відсутня ще достатня практична реалізація прийнятої системи педагогічного індивідуально-диференційованого навчання на уроці.

1. 2. Стан навичок читання у молодших школярів

На сучасному етапі розвитку суспільства дитина у 4-5 років, яка вміє читати (промовляти вголос написане), вже не рідкість. Не рідкість і люди, які не люблять читати з першого класу і упродовж життя. Однак читання – один з основних засобів пізнання, навчання. Учні, в яких недостатньо сформована навичка читання, будуть відставати не тільки в навчанні, але й в особистісному розвитку. Незалежно від матеріалу в кожного читця виникає внутрішня потреба прочитати його швидше і краще. Задовольнити її можна через достатній механізм читання.

Психолінгвісти, які вивчали природу читання (Є. Верещагін, О. Леонтьєв та ін.), розглядають його як вид мовленнєвої діяльності (поряд із слуханням, письмом, усним мовленням). Оскільки навчання мовленнєвої діяльності здійснюється в курсі рідної мови, то читання – органічна його частина.

Читання – складний психофізичний процес, в якому беруть участь зоровий, мовноруховий та мовнослуховий аналізатори. Вчитись читати — означає оволодіти механізмом читання, постійно вдосконалювати його навички. У чому ж суть читання, який його механізм? Вся інформація, якою людина користується у своїй діяльності, закодована. Це означає, що кожній одиниці значення відповідає умовний знак, або кодова одиниця. В усному мовленні використовується звуковий код, в якому значення кожного слова

закодовано у певному комплексі звуків мовлення. На письмі інший код – буквенний, у якому букви співвіднесені із звуками першого, усного, звукового коду. Перехід з одного коду на інший називається перекодуванням [182: 24].

Механізм читання – це перекодування друкованих (або написаних) знаків та їх комплексів у змістові одиниці, в слова. Початковим моментом читання, його сенсорною основою виступає зорове сприйняття тексту. Встановлено, що “одиницею сприйняття тексту є слово” [111: 9]. Слово сприймається як деяке ціле, а не просто як сукупність окремих букв [170: 3-12]. Письмо ж – це процес перекодування змістових одиниць нашого мовлення в умовні знаки написані або надруковані. Українське письмо – звукове, тому процес перекодування ускладнюється необхідністю проміжного етапу – переводу графічних знаків у звуки, тобто необхідністю звукобуквеного аналізу слів: під час письма звуки перекодовуються в букви, у читанні, навпаки, букви – у звуки.

У процесі читання одержують інформацію з тексту, тут вступають особливі інтелектуальні дії, пов’язані з відтворенням звукової форми слова. Якщо навичка читання не сформована, спостерігається послаблення безпосереднього запам’ятовування звукових значень за їх графічним призначенням. Роль безпосередніх асоціацій між графічною формою слова або складу та їх звуковою формою зводяться нанівець. “Тільки те слово може бути прийнятим і впізнаним, яке вже утворене і рухомі образи якого зберігаються у мовноруховому аналізаторі” [115: 132].

Д. Ельконін зазначає, що виявлення інформації відбувається перш за все на основі відтворення звукової форми мовлення.

Важливе теоретичне значення для визначення роботи по вдосконаленню навички читання має психологічна теорія формування навички. У психології утвердилося визначення навички як автоматизованої дії, що виробляється під час її виконання (Т. Єгоров, К. Корнилов, С. Рубінштейн, О. Смирнов, Б. Теплов, та ін.). Термін “автоматизована” вживається для визначення операції, яка на початковому етапі оволодіння виконується внаслідок багато-

разового повторення, набуває високого ступеня засвоєння і характеризується відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [235: 359].

Говоріння і читання є формами усного мовлення, але вони різні за способом свого формування. Принципова різниця між промовлянням слів та їх читанням полягає у тому, що змінюється характер керування роботою артикуляційно-мовного апарату. У звичайному усному мовленні керівництво здійснюється ніби зверху, від думки або від значення слова до його звукової форми. Цей перехід відбувається автоматично. “Процес навчання читати повинен бути визначений як перебудова керування усним мовленням, перетворення його з автоматичного у довільний, свідомо регульований процес з подальшою автоматизацією” [294:386].

На основі дослідження Т. Єгоров читання розглядає як вид діяльності, для якого притаманні дві взаємопов’язані сторони: одна з них знаходить своє вираження у русі очей та у мовленнєвозвукорухових процесах, інша – у русі думок, відчуттів і намірів читаючого, пов’язаних із змістом того, що він читає [111: 7].

Отже, читання містить такі компоненти, як зорове сприйняття, промовляння та усвідомлення прочитаного. У читанні беруть участь зоровий, мовленнєворуховий та мовленнєвослуховий аналізатори. У процесі оволодіння навичкою читання відбувається зближення, тонка взаємодія між визначеними компонентами. Кінцевим завданням є досягнення такого синтезу між окремими сторонами процесу читання, яким характеризується читання досвідченого читача. Чим гнучкіше синтез між процесами усвідомлення і тим, що називається навичкою читання, тим досконаліше протікає читання, тим воно точніше і виразніше [111: 16].

Отже, термін “читання” вживається у різних значеннях: - перевод графічної форми у звукову; - техніка читання плюс розуміння прочитаного (окремих слів, речень, зв’язних текстів).

Методичні основи вдосконалення навички читання у молодших школярів розроблені А. Богуш, В. Горецьким, І. Гудзик, О. Джежелей, Л. Кли-

мановою, Г. Коваль, М. Наумчук, Г. Олійником, М. Омороковою, Н. Скрипченко та ін. Як свідчить аналіз літератури, під час автоматизації читацьких вмінь молодших школярів автори методичних посібників на перше місце ставлять різні провідні фактори успішного досягнення: необхідність розвитку оперативної пам'яті та уваги учнів (І. Федоренко); впровадження системи спеціальних вправ та їх багаторазове повторення (В. Зайцев); інформаційно-ціннісний підхід (А. Кушнір); врахування особливостей розвитку різних якостей навички читання (М. Оморокова). Відомий методист В. Горецький обґрунтував теорію продуктивного багаторазового читання. Інші методисти (Г. Коваль, І. Гудзик, М. Наумчук) значну увагу приділяють спеціальній методиці активного впливу на навичку читання, на такі її складові, як зорове, слухове, змістове сприйняття; вважають, що якість читання вголос і мовчки може бути підвищена через оволодіння способами читання та засвоєння тих умінь, сукупність яких дає якісний рух у читанні. Частина методистів наголошує на необхідності враховувати індивідуальні особливості роботи рухового, слухового, зорового рецепторів, що поставляють мовну інформацію в мозок.

Як свідчить практика навчання, учні різні за розвитком психічних процесів, тому важливо враховувати відповідність вимог до дитини в процесі навчання читати її можливостям.

Т. Аристова зазначає, що більшість невстигаючих школярів мають мінімальні мозкові дисфункції [18: 142]. Вони проявляються лише під час збільшення навантаження на нервову систему, коли дитина починає вчитися. Відбувається дисбаланс психічних процесів, що негативно відображається на процесі навчання. Т. Аристова виділяє чотири групи дітей за мінімальними мозковими дисфункціями.

До першої групи вона відносить дітей, в яких порушено сприйняття звуків. Це не означає, що дитина погано чує, вона володіє нормальним слухом, достатнім для звичайної життєдіяльності. Мінімальні порушення проявляються, коли дитина починає вчитися читати і писати. В її свідомості

сприйняті звуки змішуються, не можуть бути правильно співвіднесені з тими, що прочитуються.

Друга група дітей – це діти з порушеною моторикою мовлення. Для таких дітей характерні невеликі зміни в артикуляції, які також можуть бути непомітними для оточуючих. У свідомості самої дитини з артикуляційними порушеннями окремі звуки змішуються і не усвідомлюються.

Третя група – діти з порушеннями понятійного апарату. Це означає, що у дитини за певних причин (погана пам'ять, малий життєвий досвід, недостатнє спілкування в сім'ї) склався небагатий понятійний апарат. Такі діти не можуть зрозуміти змісту того, що читають. Слова залишаються для них просто набором букв. Така дитина не зможе правильно прочитати, переказати прочитане.

Четверта група – діти, в яких порушене уявлення про просторову будову світу. Тут психолог вбачає порушення сприйняття послідовності букв. Це проявляється у пропуску або повторі, перестановці складів, учні не відчують межі речення та в інших подібних помилках під час читання [18: 143].

У процесі навчання читати важливо враховувати означені особливості розвитку дітей і застосовувати відповідні прийоми навчання залежно від характеру відставання кожного учня – відсутність чіткого сприйняття звуку, артикуляції; недостатній розвиток понятійного апарату або просторового сприйняття.

Відомий психолог П. Блонський підкреслював, що під час навчання читати швидко і правильно, важливо аналізувати процес оволодіння читанням. Так, треба розглядати помилки, яких припускаються починаючі читачі. Пропуски слів характерні для неуважних дітей. Вставки й перестановки слів нерідко бувають у дітей, які емоційно ставляться до того, що читають, захоплюються змістом. Повтори характерні для недосвідчених у техніці читання. Заміна одних звуків іншими частіше за все зводиться до заміни важких звуків більш легкими [35: 200].

Розвиток швидкості та правильності читання не завжди ідуть паралельно: часто швидкість розвивається, заважаючи правильності. Тому, навчаючи читати, основну увагу звертаємо на правильність читання.

Т. Єгоров розкриває причини, що лежать в основі підвищення рівня правильності й швидкості читання. Найчастіше помилки в читанні з'являються внаслідок недостатньої уваги до дії взаємопов'язаних зорового та рухового аналізаторів [111: 138].

Просування у розвитку техніки читання значною мірою визначаються співвідношенням між зоровим сприйняттям тексту, промовлянням і розумінням.

Сучасними українськими вченими В. Волошиною та Л. Лохвицькою було досліджено психологічні чинники, які мають вплив на навчальну успішність учнів початкових класів з читання. Найбільш значущими в оволодінні технікою читання виявились рівні розвитку обсягу і стійкості уваги та обсягу зорової пам'яті. Простежується певний вплив розвитку логічного мислення. Техніка читання залежить від рівня розвитку логічного мислення протягом усіх чотирьох років початкової школи [63: 7].

Повільний темп (швидкість) читання – це тривожний сигнал для вчителя. В. Зайцев вважає, що у розвитку оптимальної швидкості читання необхідно враховувати особливість пам'яті – запам'ятовувати не те, що постійно перед очима, а те, що з'являється на мить і зникає (саме це спричиняє подразнення і запам'ятовується); розвиток оперативної пам'яті – вміння дитини усвідомити те, про що читає, здатність “ув'язати” слова за змістом [122: 56-58].

Автор інтелектуальних освітніх програм О. Андреев виділяє п'ять основних причин відставання в оволодінні темпом читання: 1) регресії; 2) відсутність гнучкої програми читання (швидкість читання підпорядковується тим завданням, які читець ставить перед собою); 3) артикуляція; 4) мале поле зору; 5) відсутність уваги (механічне читання без усвідомлення змісту) [12: 26-29].

О. Джежелей формування навички читати пов'язує із психолого-лінгвістичними особливостями процесу читання і виділяє кілька етапів його проходження [103: 3].

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

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

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

На четвертому етапі відбувається розвиток комунікативних умінь на основі читання і засобів читання. Причини виникнення помилок ті ж самі, що й на третьому етапі; вони криються у тривалій відсутності практики читання і обмеженості словникового запасу [103: 3].

Г. Коваль підкреслює, що методичним аспектом поняття техніки читання є формування способів читання, правильності, темпу та виразності (у єдності з розумінням) [145: 123]. Одним із соціально-навчальних завдань уроків читання є удосконалення техніки читання (спосіб читання, пра-

вильність, темп, виразність), щоб забезпечити становлення відповідних якостей читання (правильність, швидкість, виразність, усвідомлення прочитаного) [144: 4].

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

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

Діагностичний експеримент проводився у 2001 р. У ньому брали участь 240 учнів других класів, 238 – третіх класів, 235 – четвертих класів (разом – 713). Вивчення стану навичок здійснювалось за компонентами – спосіб читання, правильність, швидкість, виразність, розуміння [145], [146], [84], [139], [159], [208], [258]. Застосовувались завдання такого спрямування: перша частина – перевірка способу читання, правильності, швидкості, виразності; друга – розуміння прочитаного.

Перевірка способу читання, правильності, швидкості, виразності здійснювалась у процесі читання спеціально дібраних текстів. Означені тексти були доступними за змістом та лексико-граматичним матеріалом, містили прості синтаксичні структури. Тематика текстів відповідала віковим інтересам школярів. За жанром, тематикою та формою викладу інформації найбільш ефективним і доступним матеріалом для молодших школярів вважаються казки, оповідання про тварин, гостросюжетні тексти. Дібрані тексти мали розвивальний характер, сприяли розкриттю нахилів і здібностей учнів, розвитку мислення, пам'яті, уваги, почуттів, емоцій, мали комунікативну спрямованість. Планувалась певна роботи по усвідомленню змісту та структури тексту. У другому класі учні читали оповідання М. Коцюбинського “Івасик та Тарасик”, в третьому – казку Лесі Українки “Три

метелики”, в четвертому – оповідання за П. Ходченком “Серце матері”. Наводимо далі ці тексти.

2 клас

За М. Коцюбинським

Івасик та Тарасик

Івасик ловить рибку. Все, що зловив, склав у кошочок, закинув кошочок на плечі на йде додому. Побачив його Тарасик та й тихенько, тихенько за ним. Думає, як би витягти рибку. Тільки Тарасик підкрався до кошочка, а Івасик почув, що хтось ззаду до кошочка добирається, та й озирнувся ... Тарасик одскочив, руки заклав назад, голову задер – іде, наче то не він до кошочка добирався. Пішов Івасик далі. Йде собі спокійно, а Тарасик знов підкрався, заклав у кошочок руку – та як заверещить! Великий рак вчепився йому в палець! Бо в кошику не тільки рибка була, а й раки. А Тарасик аж скаче, так його болить. Івасик обернувся, побачив та й сміється з Тарасика: ага! Попався! Насилу Івасик одчепив од пальця рака. Одчепив, поклав у кошочок та й пішов собі додому. А у Тарасика палець розпух, кров з нього капає ... Плаче, бідний.

Текст „Івасик та Тарасик” вміщує часто вживані і добре відомі дітям слова, морфемний склад яких різноманітний: є слова, що складаються з кореня і закінчення (плечі, руки, голову та ін.), а також слова з префіксами і суфіксами (рибку, кошочок, тихенько, Івасик, Тарасик, зловив, закинув, підкрався, одскочив, заклав, одчепив, розпух та ін.). Текст містить прості речення, речення з однорідними членами, є складне речення.

3 клас

За Л. Українкою

Три метелики

Були собі три метелики: один білий, другий червоний, а третій жовтий. Вони весело літали цілий день у великому саду, в сонячному світлі, перелітали з квітки на квітку, куштували медок і летіли далі. Час їм дуже швидко минав. Вони так загралися, що й не зогляділися, що сонечко

сховалося за хмари і пустився дощ. Змокли метелики. Полетіли вони до своєї хатки, аж там біда: двері замкнені, а ключа ніде не можна знайти. Що тут робити? За той час, що стояли перед дверима та не знали, що робити, змокли страшенно. Насилу вже крильцями ворушили. Ледве долетіли до туліпана, червоного жовтими крапочками. Попросили його захисту:

- Любий туліпанчику, просимо тебе, відчини свій келих та сховай нас від дощу!

Туліпан подивився на них і промовив:

- Жовтого й червоного прийму, а білий нехай застається надворі.

Але обидва метелики, жовтий і червоний, промовили:

- Коли ти не хочеш захистити нашого братика, білого метелика, то й ми краще на дощі будемо мокнути.

Метелики смутні полетіли до білої лілеї. Попросили її, щоб сховала їх від дощу, але вона погоджувалася прийняти тільки білого. Тоді й він промовив:

- Сам-один не хочу ховатися в тебе! Або вже разом з своїми братами десь знайдемо захист, або вже вкупі бідувати будемо.

Почуло це з-за хмар сонечко, і схотілося йому побачити тих приятелів, що так один за одного обстоювали. Продерлося крізь хмари й кинуло на метеликів своє проміння. Зараз крильця їм висохли, і самі вони зогрілися і знов літали, танцювали й раділи, як давніш, аж до самого вечора. А як сонечко зайшло за гору, то метелики полетіли додому спати.

Наведений текст „Три метелики” (3 клас) – нескладний за змістом, має динамічний сюжет з добре вираженою послідовністю подій, легко сприймається молодшими школярами. Лексичний склад його відрізняється від попереднього тексту (2 клас) більшою кількістю прикметників, що надають емоційного забарвлення. Значення всіх слів відоме (за винятком слова “туліпан” – тюльпан). За морфемною будовою слова такі, як і в попередньому тексті, але складаються з більшої кількості складів. У тексті є пряма мова. Але це не ускладнює текст, навпаки, викликає інтерес під час

читання. За будовою речення прості, частина з них з однорідними членами, питальне і окличні речення, складні.

4 клас

За П. Ходченком

Серце матері

Одного разу сидів я на лавочці в парку. Недалеко мене на гілці сіла синичка. Вона тримала в дзьобик у хробачка. Десь роздобула собі на сніданок. Раптом із землі почувся писк горобеняти. Я підійшов до нього. Воно, видно, впало десь із гнізда. Горобеня було ще не опірене й вернутись до гнізда не могло. Несподівано на синичку, що сиділа на гілці напав горобець. Він хотів відняти в неї хробачка. Синичка не хотіла дати. Між ними зчинилась бійка. І тоді хробачок із дзьобика синички випав на землю. Бійка тривала ще довго. Вкінці горобець утік у кущі. Синичка заспокоїлась. Вона розглянулась і злетіла на землю. У траві знайшла свого хробачка. Побачило це горобеня. Воно роззявляло дзьобика й пищало. Горобеня хотіло їсти.

Синичка зупинилася. Горобеня тріпотіло крильцями в траві, хотіло до синички. Синичка підскочила до горобеняти. Вона ткнула в роззявлений рот горобеняти свого хробачка. Потім щось пропищала, спурхнула і зникла.

Я подумав: синичка зі старим горобцем билась, не хотіла віддати йому свого хробачка, а маленькому горобеняті сама ткнула в дзьобик. Чому це так? Подумайте, діти.

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

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

Завдання для перевірки розуміння прочитаного вголос.

Другий клас.

1. Про кого ви прочитали?
2. Чому Тарасик плакав, а Івась сміявся?
3. Для чого автор нам повідав цю історію?

Автор розповів цю історію для того:

- а) щоб ми посміялися;
- б) щоб ми ходили рибалити;
- в) щоб показати, як карається хитрість і лінь.

Третій клас.

1. Про кого ви прочитали?
2. Чому метелики не знайшли притулку в квітах?
3. Для чого автор розповіла нам цю казку?

Автор розповіла цю історію для того:

- а) щоб показати безтурботливість метеликів;
- б) щоб люди допомагали метеликам у негоду;
- в) щоб схвалити турботу товаришів один за одного.

Четвертий клас.

1. Про кого ви прочитали?
2. Чому зчинилась бійка між горобцем і синицею?
3. Для чого автор розповів цю історію?

Автор розповів цю історію для того:

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

Розглянемо результати читання і виконання завдань учнями. Аналізувались складові техніки читання – спосіб читання, правильність, швидкість, виразність, розуміння прочитаного. Застосовувалась методика вивчення стану навичок читання та розвитку техніки читання професора Г. Коваль [145: 109-170].

Вивчення способу читання визначалось через констатацію того, який перебільшує в читанні (буквений, складовий, слово+склад, цілими словами).

Правильність читання вголос визначалась дотриманням норм орфоепічної вимови, наявністю або відсутністю повторів, замінів, перестановок добавлення букв, складів, слів. Швидкість читання визначалась через підрахування слів, прочитаних учнем за 1 хвилину. Виразним вважали таке читання, яке виявилось у ставленні дітей до прочитаного, вмінні користуватись засобами мовної, емоційної та логічної виразності. Розуміння визначалось за якістю виконання завдань, поставлених після прочитування тексту. Відповіді школярів оцінювались залежно від ступеня повноти розуміння фактів і групувались за повнотою|неповнотою; за адекватністю сприйняття (правильне|неправильне); за глибиною розуміння підтексту, відповідно до задуму автора, до правильно зробленого висновку (розуміє|не розуміє).

Розглянемо результати діагностичного зрізу за всіма означеними параметрами.

Таблиця 1.1

**Результати аналізу способу читання в молодших школярів
на кінець 2001 навчального року (у %)**

Клас	ЕК	Кіль- кість учнів	Способи читання (у %)			
			буквами	складами	словами+складами	цілими словами
II клас	8	240	–	6,5	25,3	68,2
III клас	7	238	–	3,4	20,9	75,7
IV клас	7	235	–	0,8	10,2	89

Дані таблиці 1.1 свідчать, що у кожній віковій групі є кількість учнів, які читають словами й складами і тільки складами. Особливої уваги процес формування способу читання потребує у другому класі, де на рівні читання складами і словами – 25,3 % учнів, тільки складами 6,5 %. Навіть з огляду на те, що кількість таких учнів із класу до класу зменшується, все ж і на кінець четвертого класу не оволодівають читанням цілими словами 11 відсотків школярів.

Вивчаючи навичку читання з боку правильності, ми проводили не тільки кількісний аналіз помилок, яких припускаються школярі, але й вивчали характер помилок, які впливають на усвідомлення змісту тексту.

Таблиця 1.2

Результати вивчення правильності читання у молодших школярів

Клас	Кількість учнів (класів)	Без помилок (у %)	З помилками (у %)	Види помилок (у %)							
				Загальна кількість помилок	Пропуск слів і складів	Перестановка	Вставка	Повтор	Заміна	Наголос	Вимова
II	240 (8)	65,5	34,5	38,6	10	9,1	4,8	5,7	5,7	1,9	4,5
III	238 (7)	66,7	33,3	33,2	5,2	3,8	6,7	7,1	7,6	1,4	1,4
IV	235 (7)	68,6	31,4	28,2	1,9	3	3,8	6,7	6,2	3,3	3,3

Дані таблиці 1.2 свідчать про те, що правильність читання до четвертого класу зростає. Збільшується кількість учнів, які читають без помилок, а також змінюється характер помилок, яких вони припускаються.

Аналізуючи ці дані, ми дійшли висновку, що у період переходу на читання цілими словами (II клас) помилки виникають у зв'язку з недостатньою сформованістю способів читання, невмінням контролювати власне читання, неправильним розумінням прочитаного. Так, з таблиці видно, що для учнів II класу найбільш характерними є помилки на пропуск, переставлення, перекручування кінця слова. Це пов'язано з тим, що учні зосереджують свою увагу на кореневій частині слова, що призводило до сприйняття її зовнішнього вираження та неухважності до змістової основи. Наприклад, діти читали слово *рибу* замість *рибку*; *кошик* замість *кошчок*; *на плече*, а не *на плечі*; *озирався*, а не *озирнувся* та інші. Діти читали не написане слово, а “добудовували” його у звукобуквену вираженні близьким даному кореню. Намагання прочитати слово повністю і швидко іноді приводило дітей

до того, що вони замінювали корінь слова, зберігаючи при цьому афікси. Наприклад, діти читали *добивається* замість *добирається*; *одкопав* замість *одскочив*, *скаже* замість *скаче* та інші. Були замість слова й беззмістові звукосполучення. Наприклад: “*дввисся*” замість *добирається*; “*ввився*” замість *вчетився*. Цей тип помилок, на нашу думку, обумовлений намаганням дітей читати швидко. Він властивий другокласникам тому, що в них майже відсутнє попереднє поскладове промовляння, розуміння відбувається після, а не під час читання.

У III класі характер помилок змінюється. Найбільше їх на вставку, повтори, заміну. У цьому класі діти вміють аналізувати слова за будовою, одержують відомості про значення кожної морфеми, тому вставки, повтори, заміна пов'язані здебільшого не з неефективною роботою аналізаторів, розвитком малого поля зору, а з бажанням прочитати текст швидше і зрозуміти, про що він. Дитині хочеться прочитати більше, дізнатися про подальше, а неправильне передбачення веде до означених помилок. Наприклад: *величезному* замість *великому*; *мед* замість *медок*; *швиденько* замість *швидко*; *припустився* замість *пустився*; *ключа нема* замість *ключа ніде не можна знайти*; *страшненько* замість *страшенно*; *сон-соняшник-сон-соняшному* замість *соняшному*; *кушувче-куштували* замість *куштували*; *зогне-зогледілися* замість *зогяділися* та інші.

У IV класі найбільше помилок на повтори та заміну, наголошування та вимову. Наприклад, *дзьоб-дзьобку-дзьобику* замість *дзьобику*; *розбила-роздоби-розбудила* роздобула замість *роздобула*; *горобчика* замість *горобеняти*; *жонірне* замість *опірене*; *відтягнути* замість *відняти*; *недалеко*; *розглянулась*; *спурхнула* та інші. Появу таких помилок можна пояснити відсутністю достатньої практики читання і певною обмеженістю словникового запасу.

Швидкість читання перевірялась кількістю слів, прочитаних за 1 хвилину, тобто учень читає текст 1 хвилину, далі вчитель чи учень підраховують, скільки слів прочитаного за 1 хв.

Таблиця 1.3

**Аналіз швидкості читання художнього тексту вголос
молодшими школярами (кінець 2001 р.)**

Клас	Кількість слів, прочитаних за 1 хвилину									
	до 20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	більше, ніж 100
II	6	11	21	57	69	48	28			
III	–	5	7	8	10	31	68	53	32	24
IV	–	–	–	6	11	21	40	66	49	42

Таблиця 1.3 засвідчує про значну різницю індивідуальних досягнень в одній і тій самій віковій групі. Особливо насторожує той факт, що значна кількість учнів не досягає програмного рівня в кількості прочитаних слів за хвилину (II клас – 40-60; III клас – 65-75; IV клас – 80-95) [254: 44]. Саме такий стан навички доводить необхідність проведення даного дослідження.

Порівняємо розподіл учнів всередині груп за розвитком швидкості читання, обчислимо середню кількість прочитаних слів за 1 хвилину [167], за

формулою
$$x = \frac{\sum f x_i}{\sum N},$$

де x_i – величина окремих елементів величин;

f – частота появи окремих величин;

N – кількість членів сукупності.

Таблиця 1.4

Середня кількість прочитаних слів учнями за 1 хвилину по класах

x	N	Середня величина інтервалів x_i	$f x_i$
II клас			
11-20	6	15,5	93

Продовж. табл. 1.4

x	N	Середня величина інтервалів x_i	$f x_i$
21-30	11	25,5	280,5
31-40	21	35,5	745,5
41-50	57	45,5	2593,5

51-60	69	55,5	3829,5
61-70	48	65,5	3144
71-80	28	75,5	2114
	$\Sigma_N = 240$		$\Sigma_{f_{x_i}} = 13803$
Середня кількість прочитаних слів за 1 хвилину		$\bar{x} = \frac{13803}{240} = 57,5$	
III клас			
21-30	5	25,5	127,5
31-40	7	35,5	248,5
41-50	8	45,5	364
51-60	10	55,5	555
61-70	31	65,5	2030,5
71-80	68	75,5	5134
81-90	53	85,5	4531,5
91-100	32	95,5	3056
101-110	24	105,5	2532
	$\Sigma_N = 238$		$\Sigma_{f_{x_i}} = 18579$
Середня кількість прочитаних слів за 1 хвилину		$\bar{x} = \frac{18579}{238} = 78,1$	
IV клас			
41-50	6	45,5	273
51-60	11	55,5	610,5
61-70	21	65,5	1375,5

Продовж. табл. 1.4

71-80	40	75,5	3020
x	N	Середня величина інтервалів x_i	f_{x_i}
81-90	66	85,5	5643
91-100	49	95,5	4679,5
101-110	23	105,5	2426,5
111-120	10	115,5	1155
121-130	9	125,5	1129,5
	$\Sigma_N = 235$		$\Sigma_{f_{x_i}} = 20312,5$
Середня кількість прочитаних слів за 1 хвилину		$\bar{x} = \frac{20312,5}{235} = 86,4$	

Отже, середня кількість прочитаних за 1 хвилину слів у другому класі складає – 57,5, у третьому – 78,1, у четвертому – 86,4. На такому рівні розвитку техніки читання знаходяться 69 учнів другого класу, 68 – учнів третього, 66 – учнів четвертого класу. У 76 другокласників, 109 третьокласників, 91 четверокласника темп читання вище середнього рівня. У 95 учнів другого класу, 61 – третього, 78 – четвертого класу темп читання нижче обчисленого середнього. В останню групу входять учні, в яких сформований правильний спосіб читання, вони добре розуміють прочитане, але читають і говорять повільно через особливості темпераменту. Крім означеної групи, до учнів, що повільно читають, належать ті, в яких не сформований спосіб читання словами (31,8 % учнів другого, 24,3 % – третього). В інших – мале поле читання, повільні процеси асоціацій, що пов'язані з розвитком пам'яті. Адже швидкість є зовнішнім проявом ступеня перцептивної і змістової переробки інформації, що поступає у міру сприйняття тексту під час читання. Тому для подолання мінімальних бар'єрів швидкості в 2-4 класах необхідно створювати умови, відповідні до рівня розвитку навичок читання.

Читання частини учнів 2-4 класів не можна назвати повністю усвідомленим. У їхньому читанні зафіксована відсутність інтонаційно-ритмічної організації фраз, неправильна розстановка логічних наголосів, спостерігались перескакування через рядок. Ось приклад читання фрази тексту другокласником К.: “Все, що зловив, склав || у | кошечок, закинув кошечок на || плечі та йде || додому”. (Знак || позначає паузу). Після слова *на* інтонація понижувалася, а після слова *додому* – підвищувалася.

На основі аналізу виконання експериментальних завдань складена таблиця 1.5, яка відображає розуміння дітьми прочитаного вголос.

Таблиця 1.5

Розуміння художнього тексту, прочитаного вголос

Класи	Кількість учнів, які виконували завдання (у %)		
	На розуміння фактів	Встановлення зв'язку між ними	Усвідомлення основного змісту

	Відповіді					
	повні	неповні	повні	неповні	повні	неповні
II	66,8	33,2	80,0	20,0	77,6	22,4
III	78,1	21,9	86,6	13,4	85,4	14,6
IV	86,8	13,2	91,4	8,6	89,8	10,2

Аналіз свідчить, що найкращі дані першого параметру дослідження – розуміння фактів. Найкраще учні орієнтуються у розумінні нескладного тексту; майже не порушують послідовності подій. Тільки частина учнів потребує допомоги вчителя.

Виконанням третього завдання передбачається розуміння дітьми головної думки тексту. Це найбільш складне завдання, однак діти добре справляються з ним, якщо достатньо опрацьовані перші два параметри, визначені в експерименті.

Виразність читання за методикою діагностичного експерименту вивчалась у ході першого прочитування тексту. Фіксувалося вміння дотримуватись елементарної виразності, від якої залежить розуміння змісту прочитаного: чітке промовляння слів, відповідність | невідповідність партитурі виразного читання (порушення пауз, логічних наголосів).

Таблиця 1.6

Виразність читання художніх текстів (у %)

Параметри виразності	Класи		
	2	3	4
1. Чітка вимова слів, читає в міру голосно	39,2	37,0	39,0
2. Тон відповідає змісту (дотримування інтонації кінця речення, робить логічні наголоси)	37,8	37,8	40,0
3. Монотонне читання, недотримання інтонації кінця речення	30,0	25,2	21,0

Виразність – найслабше місце у розвитку навички читання молодших школярів. За даними таблиці 1.6 тільки 79 % учнів четвертих класів дотримуються елементарної грамати мистецтва читання; 21 % учнів, закінчуючи початкову школу, так і не навчилися читати, дотримуючись інтонації кінця речення. Інтонаційна сторона читання визначається технікою читання й

усвідомленням змісту тексту. Ті учні, в яких обмежене поле читання, не роблять логічних наголосів.

У діагностичному експерименті досліджується читання вголос тому, що подальша робота спрямована на відпрацювання озвучування тексту, розвиток навички читання вголос, засвоєння змісту прочитаного.

Під час мовчазного читання мовно-рухова діяльність усувається. Ускладнюється можливість виявити труднощі, що виникають у дітей під час навчання читати та надання їм необхідної допомоги. Тому в дослідженні основну увагу приділено вмінню молодших школярів читати вголос.

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

Першим показником досягнення певного рівня сформованості навички є розуміння прочитаного, що дає підстави робити висновки про якість навички читання. Важливим показником є правильність читання. Визначення ступеня правильності допомагає у виявленні причин відставання навички читання в учнів. Знання характеру помилок допоможе вчителю цілеспрямовано вести навчання. Швидкість читання визначається операціями, пов'язаними з органами чуттів (перцептивної) і змістової переробки. За цими показниками можна визначати ступінь автоматизації операцій мовленнєвої діяльності “читання”. Темпом, під час якого затрачені зусилля, прийнято вважати швидкість 50-60 слів за хвилину (2 клас), за Л. В. Щербою [293]. Академік зазначає, що для повної успішності процесу читання необхідно, щоб графічні символи впізнавались якомога легше, щоб якомога легше виникали пов'язані з ними асоціації. Все незвичне – невпізнані букви, орфографія слів, скорочення і т. ін. – все це уповільнює сприйняття, зупиняє на собі увагу [293: 104].

Про певний рівень сформованості навички читання свідчить ступінь точності сприйняття матеріалу, який читається, дотримання пауз, логічних наголосів, правильне інтонування.

Виходячи з аналізу вміння читати, результатів виконання завдань у ході діагностичного зрізу складена таблиця 1.7, яка показує рівні сформованості навички читання.

Таблиця 1.7

**Розподіл учнів за рівнями сформованості навички читання
(за результатами діагностичного експерименту, у %)**

Класи	Рівні сформованості		
	низький	середній	високий
2	22,8	56,8	21,4
3	18,8	60,4	20,8
4	14,7	61,9	23,4

Мета діагностичного експерименту – виявлення вихідних рівнів сформованості навички читання в учнів початкових класів. Для реалізації поставленої мети нами були дібрані основні параметри, за якими здійснювався розподіл учнів у групи та низка діагностичних завдань, що виконувались кожним учнем. Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризуємо рівні сформованості навички читання.

Рівні сформованості навички читання.

Низький рівень.

2 клас. Учень читає відривними складами, окремі слова – плавно складами. Припускається 3-5 мовних помилок, не розуміє значення багатьох слів. Темп читання на 10 і більше слів нижчий від нормативного. Частково усвідомлює фактичний зміст прочитаного (прослуханого) твору. На запитання вчителя відповідає „так” чи „ні”.

3 клас. Спосіб читання учня – словами і складами. Часто припускається помилок у вимові і наголошуванні слів. Темп читання нижчий від нормативного на 5-7 слів. З допомогою вчителя розуміє фактичний зміст тексту, не усвідомлює його основної думки.

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

Середній рівень.

2 клас. Учень читає словами, окремі слова – складами. Припускається 1-2 помилок. Темп читання відповідає нормативному. Усвідомлює предметний зміст твору з незначною допомогою вчителя, основну думку – під керівництвом педагога. Допускає неточності у словесному вираженні свого ставлення до подій, вчинків персонажів.

3 клас. Рівень свідомості, правильності, темпу читання є достатнім. Припускається кількох орфоепічних помилок. Іноді не може пояснити значення окремих слів у тексті. Готуючись до виразного читання, потребує незначної допомоги педагога. На достатньому рівні розуміє зміст і основну думку тексту.

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

Високий рівень.

2 клас. Учень читає правильно цілими словами, з дотриманням відповідного темпу. Виявляє уміння користуватись інтонаційними засобами виразності. Самостійно, в логічній послідовності переказує невеликий за обсягом текст, знаходить у ньому речення, що підтверджують усні висловлювання. Розуміє основну думку твору (іноді з допомогою вчителя).

3 клас. Учень читає правильно, свідомо, у відповідному темпі. Вміє самостійно добирати мовленнєві інтонаційні засоби виразності відповідно до змісту твору. В окремих випадках не точно розуміє підтекст.

4 клас. Навичка читання вголос з урахуванням всіх її характеристик сформована на високому рівні. Мають місце поодинокі орфоепічні помилки. Під час читання учень, крім мовленнєвих, використовує позамовні засоби виразності. Самостійно усвідомлює основний смисл твору.

Отже, підсумовуючи результати дослідження, можемо дійти таких висновків.

- Серед загальнонавчальних умінь і навичок найважливіше місце для подальшого навчання займає вміння швидко і свідомо читати, формування якого має забезпечуватись у початковій школі.

- Підконтрольною має бути техніка читання. До неї відносимо спосіб читання; правильність; темп (швидкість); виразність.

- Технічний бік читання тісно пов'язаний з якісним. До якостей читання відносимо правильність, темп (швидкість), виразність, усвідомленість читання. Оволодіти якостями читання учні можуть лише за умови сформованості всіх складових техніки читання. В оволодінні якісним читанням учні піднімаються на вищий рівень у своєму розвитку.

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

- Оволодіння способом читання цілими словами залежить від ступеня знайомства учнів з буквами (початок 2 класу). Прочитування або впізнавання надрукованого слова здійснюється на основі графічних образів слів, що накопичуються в пам'яті учнів. Накопичення цих образів – важливе завдання уроків читання. Для вирішення цього завдання вкрай необхідне читання у великій кількості, коли учні неодноразово мають звернутись до тексту,

перечитуючи його, виконуючи завдання відповідно до рівня сформованості зазначеного параметра.

- Однією з основних вимог до навички читання є правильність. Розвиткові вмінню читати без помилок сприяє система вправ, спрямованих на засвоєння вимови звуків та їх сполучень. Збагачення активного словника учнів впливає на впізнання слів у текстах. Смыслова здогадка забезпечується успішніше у процесі читання, якщо учні самостійно співвідносять те, що вони бачать, з тим, як воно має звучати. Важливо якомога більше учнів охоплювати індивідуальним читанням, щоб відбувалося безпосереднє зорове сприймання тексту.

- Швидкість є одним з об'єктивних показників сформованості навички читання. Вона забезпечується відповідними вправами. Особливо необхідні перед читанням тексту підготовчі вправи на миттєве розпізнавання слів та словосполучень. Доцільно пропонувати учням, які повільно читають, цікавий матеріал, набраний більшим шрифтом, з більшою кількістю ілюстрацій тощо.

- Вміння учнів інтонувати кінець речення, ділити речення на смислові групи, визначати логічний наголос відносяться до виразності читання. Від неправильної інтонації порушуються смислові зв'язки у тексті, невідповідні інтонації перешкоджають правильному розумінню того, що читається. У формуванні цього параметра треба навчити дітей чути, усвідомлювати особливість правильного смислового поділу речення, інтонаційно виділяти ті слова в реченні, що несуть більше смислове навантаження. Доцільно якомога ширше застосовувати читання тексту вчителем, пропонувати школярам матеріали для читання, опрацьовані та розмічені вчителем.

Необхідною, обов'язковою частиною роботи на кожному уроці читання є спеціальні вправи, що мають на меті розвиток техніки читання та розуміння прочитаного.

Отже, вивчення особливостей оволодіння учнями складовими технічної і якісної сторін читання; виявлення причин відставання у навчанні читати; розробка і впровадження систем вправ, що направлені на їх усунення;

створення приблизно однакових груп учнів, об'єднаних за характерними відставаннями у читанні; використання індивідуально-диференційованого навчання є одним із шляхів усунення відставань у формуванні, розвитку та вдосконаленні навички читання.

1. 3. Формування навички читання. Способи керівництва навчально-виховним процесом

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

Недосконалість навичок читання впливає на формування особистості та інтелекту, на інтереси та пізнавальні здібності, духовну сферу, на якість навчальної діяльності. Однак процес розвитку і вдосконалення вмінь читати нерідко залишається малокерованим. Після початкової школи процес читання у дитини практично залишається поза увагою. Розпочинаються подальші труднощі у навчанні, пов'язані з відставанням у формуванні загальних вмінь читати та вчитися.

Отже, розвиток техніки читання – одне з головних питань у методиці читання. На підтвердження цієї тези наведемо дані, які були нами одержані у процесі спеціального діагностування. Техніка читання та розуміння прочитаного перевірялись в учнів 5-6 класів шкіл м. Рівного та Рівненської області. Використовувались тексти з підручників географії та біології (по три сторінки). Було виявлено певну кількість учнів, яким важко читати способом цілих слів. Намагаючись зрозуміти прочитане, вони повертались до прочитаного (регресії в читанні), допускали помилки під час читання вголос. Швидкість читання в них – 70-75 слів за хвилину, що відповідає нормативам третього класу. Цим учням важко прочитати та зрозуміти тексти в

підручниках з навчальних предметів. Отже, спосіб читання цілими словами відстає у певної кількості учнів 5-6 класів.

У початковій школі важливо забезпечувати оволодіння програмними нормативами розвитку складовими техніки читання, необхідні ефективні методики навчання читати молодших школярів.

1.3.1. Розвиток способів читання, специфіка методики їх формування.

Одним з методичних аспектів поняття „техніка читання” є формування розвитку способів читання.

Оволодіння навичкою читання відбувається у три етапи – „аналітичний, синтетичний, або етап виникнення і становлення цілісної структури дії, і етап автоматизації” [111: 20]. Аналітичне читання пов’язане із складово-звуко-буквеним аналізом і складовим читанням учнів. У процесі такого читання увага зосереджується на виробленні в учнів зорово-слухових образів, на зміцненні зв’язку буква→звук (розвиток способів читання і правильності) [145: 123].

Відставання способу читання негативно відбивається на розвитку всіх інших сторін навички читання – правильності, швидкості, виразності тому, що учневі складно синтезувати звуки в словах у внутрішньому мовленні [145: 119], він пропускає їх, переставляє.

Вираз “вміти читати” містить широкий спектр понять: від вміння об’єднувати склади в слова до вміння прочитувати текст, усвідомлюючи його, емоційно реагувати на кожен вчинок героя, переживаючи разом з ним. В. Сухомлинський відмічав: “Книга грає велику роль у духовному житті дітей, але тільки тоді, коли дитина вміє добре читати. Добре читати – це передусім володіти елементарним читанням – технікою читання... Без цього неможливо виробити твердого, стійкого вміння читати швидко та розуміти прочитане...” За В. Сухомлинським, вміти читати – це бути чутливим до змісту та краси слова, до його найтонших відтінків [273: 191-192].

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

Спостереження свідчать, що для значної частини молодших школярів читання не стає цікавим і привабливим, діти не читають достатньо художньої та науково-популярної літератури за бажанням, надаючи перевагу телевізору чи відео.

Робота з формування вдумливого читання учнів має проводитись вчителем в кількох взаємопов'язаних напрямках, найголовнішим є – розвиток та удосконалення навички читання, оволодіння смисловою й технічною (спосіб читання, правильність, швидкість, виразність) сторонами її. Техніка читання – це переведення графічної форми слова в звукову.

На етапі аналітичного читання формуються способи читання. Тут найважливішою є звукова та звуко-графічна роботи, що не ускладнюють навчальний процес, а роблять його ефективним, практично спрямованим. Роль фонетичних знань, розвиненого фонематичного слуху в лінгвістичному розвитку учнів, в успішному навчанні їх у школі загальновідома. Від наявності вмінь чути слово та розрізняти в ньому звуки на слух, виділяти їх зі слова або складу значною мірою залежить становлення навичок читання, бо читання можливе лише на основі активних дій зі звуками. Розвинений фонематичний слух потрібен для оволодіння артикуляційними та орфо-епічними вміннями й навичками [143: 4] .

На аналітичному етапі формування навички читання має переважати читання вголос, бо, як свідчать наші дослідження, це сприяє скорішому усвідомленню зв'язку буква→звук, зорові зразки підкріплюються мовленне-

вими рухами. Читання вголос на аналітичному етапі навчання має застосовуватись не тільки в класі. Треба радити учням голосно читати й удома.

Для з'ясування зв'язку буква→звук важливо на уроках читання практикувати звуковий та буквенний аналізи слова, проводити вправи, що пов'язані із зоровим сприйманням (удосконалюється спосіб та правильність читання); вправи, спрямовані на розширення поля читання (розвивається спосіб та швидкість читання). З метою розвитку фонографічних відповідностей буква→звук використовують первинне читання у такій методиці, щоб перший раз прозовий текст читав учень [146: 15]. Якщо навчальний текст прочитує перший раз сам учитель, щоб зберегти цілісність сприймання змісту, значною мірою полегшуються труднощі зорового сприйняття: учень читає за почутим, бо попередньо текст озвучив учитель. Така методика первинного читання не сприяє розвитку у дитини техніки читання, бо заторможується перш за все смислова здогадка (текст озвучив учитель). Підручник з читання – книга для учня.

Отже, на аналітичному етапі раціональний спосіб читання виробляється через формування в учнів зорово-слухових образів та зв'язку буква→звук.

У навчанні дітей читати складами потрібно використовувати вправи на правильне вимовляння складів з опорою на артикуляцію голосного. Його необхідно відпрацьовувати під час читання вголос простих слів, орієнтуючись на букву, що позначає голосний (у повільному темпі). Тільки сформовані зорово-слухові образи забезпечують у подальшому навчання ритмічної вимови, поділу слів на склади. Ритм допоможе дитині з часом скорочувати паузи між одиницями читання, збільшується швидкість читання. Період навчання дитини читати складами є найбільш важким і важливим у формуванні навички читання. Практика показує, що далеко не кожна дитина може самостійно відкрити „таємницю злиття”.

Усне мовлення в дитини розвивається у процесі імітації. Наслідування – головна форма, за якою здійснюється вплив дорослого на розвиток мовлення

дитини. Тому логічно припустити, що навчання прочитуванню злиття за наслідуванням – найбільш природний методичний прийом, який вводить дитину в світ грамотності. Дитина оволодіває ним не теоретично, а практично: вона бачить, як читає доросла людина, наслідує її, під час наслідування вловлює механізм читання і шляхом вправ оволодіває цим механізмом [132: 66]. Отже, щоб навчитись читати, дитина має зробити для себе два важливих відкриття: спочатку виявити, що мовлення „будується” зі звуків, а потім відкрити співвідношення звука і букви.

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

Зразки вправ на розрізнення голосних і приголосних звуків.

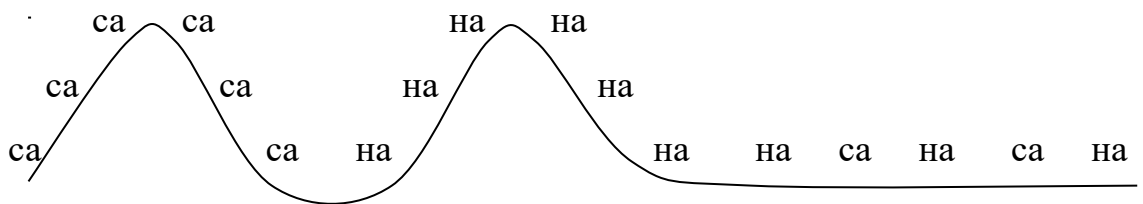
- Піднеси червоний кружечок, якщо в ряді звуків почуєш голосний.
- З ряду букв вибери такі, що позначають голосні звуки, назви їх.
- Піднеси знак „рисочку”, якщо в ряді звуків почуєш приголосний звук.

Визнач місце перешкоди.

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

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

У процедуру читання включаємо співвіднесені рухи руки й голосового апарату. Суть у тому, що всі рухи голосового апарату пов'язуються з рухами руки за дугами й крапками, позначеними на читацькому матеріалі. Цей прийом навчання плавного поскладового читання є простим і ефективним. На практиці це відбувається так. Як тільки учні засвоять декілька букв, наприклад – а, о, н, с, пропонуємо їм вправу „Катаємося з гірки”. На листку паперу робимо такий малюнок:



Вчитель, проводячи указкою по дужках, читає склади: „піднімаючись на гірку”, - повільно, виділяючи голосом голосні; „з’їжджаючи з гірки”, - швидко. Треба звернути увагу дітей на те, що – дужка ніби з’єднує дві букви, читати їх потрібно плавно, орієнтуючись на другий звук (голосний), що позначається відповідною буквою. Декілька разів учні „катаються на гірці” разом з вчителем, потім без нього.

Коли діти засвоять механізм злиття приголосний→голосний, можна переходити до читання складових таблиць.

сан	сасан	нса	нсан
нас	нанас	сна	снас
сон	сосон	нсо	нсон
нос	нонос	сно	снос

Таблиці читаються як у горизонтальному, так і у вертикальному напрямку. Вони позбавляють дітей від багатьох труднощів, бо увага дітей зосереджується лише на технічній стороні процесу. Учні не зможуть запам’ятати набір складів, тому будуть читати їх багато разів, тренуючи при цьому й рухливість артикуляційного апарату.

Крім складових таблиць, важливо відпрацьовувати спосіб читання на стовпчиках слів з однаковими голосними або слів, що однаково починаються

або закінчуються. У стовпчиках слів діти можуть проаналізувати, як утворюються нові слова, визначити споріднені.

лак	палка	ліс
рак	русалка	лісу
бак	вішалка	лісок
мак	сівалка	лісочок

У даному випадку активно діють зоровий, мовленнєворуховий і слуховий канали, а також апарат змістової переробки інформації, яку сприймає учень.

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

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

Наприклад: сани санки саночки санчата;

лис лисиця лисеня лисичка лисонька;

береза гроза ваза коза загроза.

Пропонуємо далі учням за допомогою вчителя скласти такі ряди слів.

- Прочитати слова, речення, орієнтуючись на голосний:

лАпА, рАмА, бАрАн, бАрАБАН;

ОкО, сОм, зОлОтО, мОлОтОк;

рИБА ,мАшИНА, рУчка, стОлИ.

КАтІ дАлИ мИлО. ВОНА мИла рУкИ.

БУЛА ВЕЛИКА КАЛЮЖА. НА КАЛЮЖУ СЛИ ГУСИ.

Ось чайник. Пий чай.

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

Полегшити це завдання можна, запропонувавши малюнок.

- Прочитати склади, слова, речення чітко вимовляючи звуки.

Ю-лю, йо-льо, ай-аль, ой-оль, уй-уль;

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

Раю, ти не бійся ящірок. Юрку, збирай ягоди. Марія стояла під явором. Я
знаю, які бувають в'юни. Мій знайомий Юрій Євгенович об'їздив усю
Європу й Азію.

- Прочитати “пірамідки” слів, речень.

ніч	сум	сад	літо
нічка	сума	сади	літа
нічний	сумка	садок	літак
нічийний	сумочка	садочок	літній
		садівник	літати
			літачок
	Ліда		Діти
Було	Ліда ліпить.		Діти співали.
Було літо.	Ліда ліпить білку.		Діти співали пісню.
Було тепле літо.	Ліда ліпить білку з пластиліну.	Діти дзвінко	співали пісню.

- Прочитати слова, пояснити, чому їх важко зрозуміти.

Город: огірдині (огірки, дині), редипуста (редиска, капуста), моркопля
(морква, картопля), кабачас (кабачок, часник), бакладор (баклажан, помідор),
цибуред (цибуля, редиска), гарбуряк (гарбуз, буряк), кавугор (кавун, горох).

Школа: оліпен (олівець, пенал), клейруч (клей, ручка), партошка (парта,
дошка), папірок (папір, урок), перерформа (перерва, форма), книзош (книга,
зошит), дзвіручник (дзвінок, підручник), указукви (указка, букви).

- Заповнити пропуски під час читання слів, речень:

... -ши-на	ро- ... -та	лі-ній- -зи-ка
... -рі-жок	мо- ... -ко	о-лі- ...	га- ... -та
... -бу-ся	о- ... -вещь	ма-лю- -каз-ка
... -пу-ста	за- ... -ча	чер-во- ...	ма- ... -зин

Подається текст або окремі речення.

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

Курчата _____ пшоно. Діти граються _____. Пташенята витягають з гнізда свої _____. _____ покликав учнів до класу. Між травою _____ струмок.

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

Послухай, прочитай повільно, а потім – швидше, швидко, дуже швидко. Знайди в кожній скоромовці звуки, які повторюються, та назви букви, які їх позначають.

БаРаН БуяН заліз у БуР'яН.

ОСа БоСа і БеЗ ПояСа.

В нас на дворі погода

РОЗ+МОКРО+ПОГОДИЛАСЯ.

Був господар, був господар,

Та й РОЗ+ГОСПО+ДАРЮВАВСЯ.

Останнім часом деякі методисти не визнають склад необхідною одиницею для навчання читати, прагнуть відмовитись від складового читання в букварний період і починати навчання першокласників зразу з читання цілими словами, а зі складом намагаються знайомити дітей тільки під час роботи з наголосом [166], [218].

М. Курдюмов пропонує навчати першокласників читати короткі 2-3 буквені слова типу АХ, ОХ, УХ, ВУС, УХА і т. д. При цьому, як він запевняє, діти вимовляють слова „в цілому, а не за буквами і не за складами” [165: 68].

Д. Фонін доводить, щоб читати не за складами, треба тільки впевнитись в однозначній відповідності між звуками та буквами [287: 52]. У слові АХ – дві букви – А і Х і два таких самих звуки [а] і [х], тільки букви стоять окремо одна від одної, а звуки вимовляються один за одним без перерви. Кожен звук мовлення має три фази: приступ (екскурсія) – рух органів мовлення в позицію, потрібну для вимови даного звука; витримка – утримання органів мовлення у зайнятій позиції, під час якого вимовляється даний звук, і відступ (рекурсія) – повернення органів мовлення у вихідне положення. Д. Фонін доводить, що під час читання слова АХ відбувається підготовка до вимови звука [а] – відкривається рот і дається голос. Звучить [а]. Але з самого початку звук [а] вже не один: спинка язика поступово відходить назад, до заднього піднебіння і готується до вимови звука [х]. До кінця вимови [а] вже звучить підготовлений [х], а його початок накладається на кінець звука [а], зливається з ним, утворюючи нерозкладену єдність – склад. Таким чином, підготовка до другого звука – приголосного [х] відбувається „всередині” звучання першого звука [а] й одночасно з ним, а не після нього. Якщо б вся робота органів мовлення у вимові другого звука відбувалася після першого, то цілого, злитого слова не вийшло б. Як би швидко не приставляти окремі звуки один до одного, вони ніколи не зможуть злитися. Їх злиття відбувається тільки у складі на основі утримання попереднього й випередження наступного звука. Тому у вимовленому або прочитаному слові АХ не два „притулених” звуки, а злита єдність двох взаємовпливових елементів – склад.

Отже, кожне зі слів діти читають не як механічну суму двох самостійних звуків, приставлених один до одного, подібно до дитячих кубиків, а складами, без яких не може бути вимовлена ні одна мовна одиниця. Прочитати найменше слово, обминаючи склад, не можна. Тому під час

навчання дітей читати необхідно розкривати спосіб злиття звуків і вчити готуватися до другого звука під час звучання першого, а не після нього.

Ще більша взаємодія відбувається в прямому складі. І у прямому складі звуки не вимовляються самостійно один за одним, а взаємопроникають, початок другого зливається з кінцем першого. Тому склад, а значить і слово, не може мати незалежних, „чистих” звуків. Така взаємодія між звуками відбувається у всіх складах і у всіх мовах світу, тому що „немає жодної мови, в якій не було б складів” [169: 6].

Від традиційного навчання читати відрізняється інформаційно-ціннісний підхід, якого дотримується О. Кушнір. Він пропонує намагатися повністю відірватися від можливостей артикуляційного апарату. Суть висунутої теорії питання у тому, що артикуляція гальмує розвиток читання мовчки. Відтворення звукового образу слова як предмету діяльності, на думку педагога, – це крок назад стосовно ціннісного ставлення дитини до читання, що склалося в неї на період 6-7 років. У цьому віці, дивлячись на дорослих, діти розуміють – люди читають для відтворення змісту, а не звуків. Розуміння навчання читати за методикою О. Кушніра розглядається як пізнавальна і комунікативна діяльність на основі сприйняття інформації та формування ставлення до неї. Навчання читання таким способом неможливе без опори на розвинене в дитини усне мовлення. За технологією О. Кушніра потрібно використати здібність школяра розуміти почуте. Для цього доцільно змінити послідовність: „графічний образ→відтворення звукового образу (вокалізація)→розуміння (вилучення інформації)” на „одночасний графічний образ + розуміння і потім звуковий ряд” [166: 82-84].

У цьому випадку звукове відтворення слова, як окремої дії стає зайвим. Замість нього з’являється дія утотожнення звукового і графічного його образу, яка значно легше здійснюється і швидше автоматизується, готуючи основу для автоматизації відтворення звукового складу слова.

Результати застосування інформаційно-ціннісного підходу навчання читати в Амурській області у 1987 році у школі № 12 міста Благовещенська

[132: 45] свідчать, що формування навички читання за обраною технологією, коли послаблюється артикуляція звуків, обминаючи стадію голосного читання та читання з повним внутрішнім промовлянням, відбувається завдяки розвиненим здібностям розуміти усне мовлення. При цьому відбувається повноцінне сприйняття і переробка інформації тексту, оскільки ідентифікація звукового складу і значення здійснюється мимоволі, за винятком випадків, коли зустрічаються незнайомі слова.

Не дивлячись на те, що існують різноманітні прийоми і методи навчання читати склади, всі діти переходять одні раніше, інші пізніше до одного й того самого – до читання цілими словами. Відбувається це тоді, коли діти „повертаються до того, чим вони володіли ще до школи і володіють повсякденно – до нормального говоріння, до звичайного складового розмовного мовлення із звичним злиттям звуків у складі. Спосіб злиття звуків у складі один – той, який існує у звичайному усному мовленні кожної дитини, кожної людини” [287: 54]. Але “повернення до нормального мовлення”, до звичайного способу злиття звуків у складі у багатьох дітей затягується іноді на півроку і більше, затримуючи мовленнєвий і загальний розвиток дитини. Тому необхідно допомогти учневі чим раніше зрозуміти, як зливаються звуки в складах їх власного мовлення та перенести цей спосіб з акту мовлення на акт читання. А закінчувати навчання читати важливо поверненням до читання у нормі розмовного мовлення, тобто з мовлення спосіб узяти й у мовлення повернути, але на більш високому, усвідомленому рівні [195: 17].

Розвиток способів читання має бути в центрі уваги вчителя початкової школи доти, поки учні не позбавляться поскладового читання. Коли учні читають словами, а темп читання наближається до темпу розмовного мовлення, тоді констатують наявність навичок синтетичного читання (як правило, на кінець навчання у другому та на початку третього класу початкової школи). Синтетичне читання полягає у тому, що учні читають цілими словами, розуміння прочитаного відбувається одночасно із

сприйняттям тексту на основі синтезу графічних одиниць; смислові догадки, що супроводжують читання, не призводять до помилок.

На третьому етапі навчання навичка читання автоматизується, головна роль належить усвідомленню прочитаного.

Як засвідчує аналіз спеціальної наукової літератури [273], [169], [173], [214], [111], [145], [115], [230], [143], [146], кінцевим завданням розвитку навички читання є розуміння прочитаного, а техніка читання – лише засіб для досягнення цієї мети. Тому учень має працювати над текстом так, щоб одночасно вдосконалювались і вміння розуміти зміст прочитаного, і техніка читання.

На кінець першого класу рівень оволодіння способами читання має відповідати таким вимогам: діти читають цілими словами, правильно і свідомо прості речення. Але, як засвідчує практика, ще у другому класі не всі діти оволодівають провідними способами читання [254: 47-49].

Отже, роботу по вдосконаленню і розвитку способів читання необхідно продовжувати індивідуально і у другому, за необхідністю – й у третьому та четвертому класах. Без оволодіння способом читання цілими словами не-ефективними будуть намагання навчити читати дитину правильно і швидко.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми формування і розвитку способів читання, результати дослідження механізму читання молодших школярів дали змогу виокремити ряд факторів, врахування яких сприятиме підвищенню оволодіння ефективними способами читання. До них належать: недостатній розвиток усного зв'язного мовлення; бідний словниковий запас; слабо розвинені комунікативні вміння, недостатня мовленнєва активність; низький рівень розвитку фонематичного слуху; неправильна вимова звуків, слабо розвинений артикуляційний апарат, дефекти мовлення. Якщо в дитини не наступив сензетивний період для навчання читати, є логопедичні порушення, спостерігається затримка мовного розвитку, тоді навчання читати нерідко перетворюється для неї у

складний, нудний, але обов'язковий процес, що надовго відвертає не тільки від читання, але й від книги взагалі.

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

Результати використання систем вправ сприяли визначенню факторів, які впливають на формування і розвиток способів читання. Значно кращих результатів можна досягти цього, беручи до уваги кілька факторів одночасно. Важливо впродовж уроку використовувати вправи на розвиток артикуляційного апарату, максимальну активізацію мислення, пам'яті, уваги, домагаючись систематичності та комплексності у їх застосуванні.

1.3.2. Формування правильності читання.

Відомий вчений-методист М. Львов під правильністю читання розуміє читання без викривлень: правильно передається звукобуквений склад слова, граматичні форми слова, не допускається пропусків і переставляння слів у реченні [182: 102]. П. Блонський зазначає, що поняття „правильність читання” у початкових класах треба розуміти багатоаспектно. В умовах початкової школи важливішим, ніж підрахунок помилок, є аналіз помилок та виявлення причин помилкового читання [35: 200]. „Під час вивчення правильності читання доцільно фіксувати не тільки кількість помилок, але й характер їх. Знання характеру помилок допоможе вчителю цілеспрямовано вести навчання” [143: 119].

У 1-2 класах основна увага має зосереджуватись на інтенсивному формуванні якостей читання вголос, складовою яких є правильність читання. У програмі з читання [224: 59] удосконалення звукової культури мовлення визначається як основний засіб формування і розвитку правильності читання. Це розвиток чіткої дикції на основі введення спеціальних вправ для розминки і тренування артикуляційного апарату, для відпрацювання правильної вимови

звуків рідної мови в словах і фразах; навчання правильної (за нормативної орфоепії) вимови слів та правильного їх наголошування під час читання.

У 3-4 класах змінюється співвідношення видів читання. Провідне місце у сприйманні й засвоєнні навчального матеріалу належить мовчазному читанню. Таке читання не буде повноцінним, якщо учень, читаючи з помилками, не зможе осягнути змісту прочитаного, смислових зв'язків між реченнями і частинами тексту. Чим краще сформована правильність, тим менше сили витрачає учень на сам процес читання. В нього „вивільняється час” для того, щоб зробити для себе читання не механічним, а усвідомленим процесом. Увага тоді зосереджується на формах слів писемного мовлення, швидкий їх аналіз, об'єднання у змістові групи, і на цій основі виконання поставленого завдання – читання.

Причина читання з помилками учнів початкових класів (з несформованою навичкою читання) криється у тому, що в них немає гнучкого „синтезу між сприйняттям, вимовою та усвідомленням змісту того, що читають” [111: 16]. У досвідченого читця синтез трьох зазначених компонентів відрізняється гнучкістю та рухливістю. Смислові догадки, що супроводжують їх читання, рідко ведуть до помилок (хоча помилки допускають й дорослі люди, які добре читають). У починаючого читця смислова догадка може бути причиною неправильного сприйняття, а потім і вимови слова, тому що процес сприйняття і процес усвідомлення ще не так легко і швидко взаємодіють між собою [182: 102].

Як показує шкільна практика, учні частіше неправильно читають ті слова, значення яких вони не розуміють, тобто слова, між сприйманням і усвідомленням яких найменша взаємодія. Дитина, яка відчуває труднощі у техніці читання, мимоволі намагається полегшити собі цей процес і, не дочитуючи слова або речення, вгадує його кінець. Але мовленнєвий досвід її настільки малий, що зробити це правильно вона частіше за все не може. Ось чому формування вміння прогнозувати текст необхідно проводити з обов'язковим спостереженням за звуковою будовою слів, правильною

артикуляцією, розбірливою вимовою форм слів, слідкуючи за побудовою речень. Поле читання ще вузьке, а тому довгі слова, що виходять за межі поля читання, нерідко читаються неправильно. Зазвичай викривляється друга половина слова, особливо, якщо це суфікси або закінчення. Діти намагаються спростити читання тим, що скорочують під час читання довгі слова, „викидають” важкі звуки. Пропуски слів наявні у неуважних учнів. Вставки та перестановки слів нерідко бувають у дітей, які емоційно ставляться до того, що читають. Повтори характерні для недосвідчених у техніці читання. Заміна одних звуків іншими частіше за все зводиться до заміни важких звуків більш легкими [35], [145], [103].

Отже, помилки можуть бути такими: 1) пропуск (рядка, фрази, слова, складу, букви); 2) перестановка (букв, складів, слів, рядків); 3) вставка (складів, слів); 4) повтор (рядка, фрази, слова, складу); 5) заміна; 6) неправильний наголос; 7) заміна однієї граматичної форми іншою [145: 119]. Крім того, як зазначає Г. Коваль, важливо враховувати вимову. Навчання правильного читання деяких дітей передбачає боротьбу з дефектами мовлення, оскільки вони ускладнюють розуміння слів. У методичних посібниках з системи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [254], [97] чітко визначено, що правильність полягає в тому, що учень не допускає: а) заміни; б) пропусків; в) перестановок; г) спотворення; д) повторів (букв, звуків, складів, слів у тексті); читає з дотриманням норм орфоєпії та наголошування.

О. Джежелей, О. Коваленко у посібнику „Вчитися читати” (випуск І, 2000 р.) ставлять на меті подолання таких помилок у читанні: перекручування (розпізнавання знаків, букв), пропуск, заміну, перестановку (букв, складів, слів); передбачення на основі граматичних конструкцій і змісту; освоєння системи значенневої і граматичної сполучуваності слів; орфоєпічне читання.

Помилки на порушення вимови звукосполучень, складів, слів, речень у мовленнєвому потоці молодших школярів носять масовий характер. З одного

боку, спостерігаємо невпевнене, неенергійне, в'яле промовляння звуків мовлення, з іншого – квапливе, яке веде до “ковтання” окремих звуків, й особливо кінцевих складів. Обидва явища характерні для мовлення і читання.

“Неохайність” вимови у молодших школярів під час мовлення та читання не можна оцінювати однаково. В усному мовленні діє розмовний стиль літературної вимови, де допускається деяка неточність, нечіткість. У процесі ж читання озвучування потребує постійної уваги вчителя, бо це впливає на передачу змісту.

У роботу з попередження й усунування недоліків дикції залучається весь клас, оскільки недоліки типові для багатьох дітей молодшого шкільного віку. Робота над дикцією здійснюється у двох напрямках: 1) виконання спеціальних вправ на озвучення; 2) правильне читання текстів з підручників.

Вправи на вимову розвивають гнучкість, рухливість мовленнєвого апарату дітей, формується правильна артикуляція звуків. Молодші школярі мають інтерес до процесу артикулювання. “Дитині не чужа допитливість... по відношенню до фізіології вимови. Вона цікавиться питанням, які органи беруть участь у вимові, і навіть готова експериментувати в цьому напрямку” [71: 37].

Інший напрямок у роботі над дикцією – удосконалення вимови школярів у процесі читання текстів. Неможливо підвищити культуру мовлення учнів, якщо дотримування вимог до чіткості й правильності вимови будуть діяти лише під час тренувальних вправ й ігноруватимуться під час самостійного читання. Виховання в школярів зрозумілої, чіткої дикції пов'язане з формуванням такої сторони навички читання, як правильність. Вміння читати грамотно, зрозуміло, чітко включається в мінімальний об'єм технічних умов, без дотримання яких “виразність мовлення може зазнати значного спаду” [45: 33].

Проблема правильності читання у сучасній методиці й практиці початкового навчання стоїть дуже гостро. Цільова установка “Читай правильно!” не тільки може уповільнювати темп читання, але й призводить

до росту помилок. Лише загальне підвищення культури промовляння має здатність стати дієвим засобом у формуванні правильності читання.

Під час проведення такої роботи на матеріалі текстів підручників важливо не відволікати дітей від змісту художнього твору, не заважати процесу утворення емоціонального настрою на уроці вторгненням зауважень технічного характеру. Разом з тим формування навички правильного читання, що є одним з провідних завдань кожного уроку, потребує постійної та систематичної уваги саме до технічної сторони. Для вироблення правильності того, що читається використовується “попереджувальні міри та міри виправлення” [45: 34].

Попередження помилок вимови проводиться на етапі підготовки до сприймання художнього твору з урахуванням загальних вимог із словникової роботи на уроках читання, а також з опрацюванням особливостей вимови окремих учнів або їх груп.

Матеріалом для подібних вправ можуть бути: нові для дітей слова, в роботі над якими розглядається передусім їх значення, особливості вживання та вимовляння цих слів; слова, що можуть викликати „технічні” труднощі під час читання (дуже довгі, збіг кількох приголосних); слова, в яких найімовірніше відхилення від літературних норм (наголос, вимова окремих звуків та їх сполучень, діалектні граматичні форми).

Особливу увагу слід приділяти учням, у яких навичка читання недостатньо сформована, оскільки саме вони схильні до регресій. Допомагають дітям такі вправи:

поступове нарощування слова;

яблуня

дзеркало

майстер

яблунька

дзеркальце

майстерний

яблуневий

дзеркальний

майструвати

яблуневий цвіт

дзеркальна поверхня

майструвати полицю

артикуляційне прочитування (без голосу), читання пошепки повільно, голосно повільно, голосно швидко;

читання слів, у записі яких виділено важке для прочитування місце (пароПЛави, ХВИляМИ, паМ'ЯТник, ПЕреПЕлицЯ);

ділення слів на склади вертикальними та горизонтальними лініями (скатер-ти-на, ска|тер|ти|на).

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

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

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

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

Увага до правильності вимови зберігається під час читання текстів. Опрацювання дикції здійснюється одночасно з читанням. Вказівки на недоліки того, хто читає виконуються, як правило, вчителем, оскільки дітям важко дається усвідомлення відступів від вимог хорошої дикції. У випадку таких помилок, як недочитування слова, викривлення закінчень, вчитель зупиняє читаючого, спонукаючи його уважно вдивитися в слово, вслухатися у звуковий склад вимовленого слова й знову прочитати його правильно. Багатоскладові, важкі для вимови слова, прочитуються всім класом спочатку

за складами, потім у нормальному темпі мовлення. виправлення помилок на уроці вимагає відчуття міри й такту.

Увага до правильності читання має приділятися на кожному уроці в початкових класах. Очевидна необхідність у систематичному тренуванні мовленнєвого апарату дітей, у виробленні хорошої дикції й грамотної літературної вимови не тільки в першому, але й у другому, третьому, четвертому класах.

1.3.3. Забезпечення володіння темпом читання, системи вправ.

Темп читання – один із параметрів, що визначає техніку читання. Низький темп – це сигнал про недостатність розвитку навички читання. У програмі [224], [225] зазначені показники темпу (швидкості) читання вголос і мовчки.

Таблиця 1.8

Показники темпу читання вголос і мовчки за програмними вимогами

№ п/п	Види читання	Семестр	Класи		
			2-й (слів/хв.)	3-й (слів/хв.)	4-й (слів/хв.)
1	Вголос	I	25-40	55-65	70-80
		II	40-60	65-75	80-95
2	Мовчки	I	-	75-90	90-110
		II	45-70	90-110	100-130 і більше

Темп читання мовчки перевищує показники читання вголос – орієнтовно на 20-40 слів. У школярів, які дуже добре читають він може збільшуватись у 1,5-2 рази [254: 44].

Програмними вимогами визначається оволодіння учнями швидким, свідомим, правильним, виразним читанням із додержанням основних форм літературної вимови. Саме у темпі 90-95 слів/хв. можливе таке „природне” читання учня. „Природне” читання – це читання у зручному для дитини темпі з максимальним усвідомленням змісту. Це „читання для себе”: читаю і все

розумію. Саме таке читання має відповідати програмним нормам, тоді темп „швидкісного” читання буде значно вище.

Процес читання для дітей трудомісткий. Він вимагає великих часових затрат, а більш легких джерел одержання інформації сьогодні дуже багато. Тому особливо важливим у роботі вчителя є фактор розвитку в школярів інтересу як до змісту, так і до самого процесу читання.

Якщо вчитель захоплюється нововведеннями, поза увагою може залишитися проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок – техніка читання, письма, вміння працювати з текстом, із довідковою літературою. Серед усіх загально навчальних умінь і навичок найважливіше місце для подальшого навчання займає вміння швидкого свідомого читання, яке формується в початковій школі.

Спостерігаючи за своїми учнями, В. О. Сухомлинський відзначав, що велика біда у тому, що читання не стає для багатьох учнів початкових класів напівавтоматичним процесом. Причиною такого відставання великий педагог вважав низький темп читання [274: 20]. „Швидке читання – це не якесь прискорене читання, доступне тільки самим здібним учням. Це нормальне читання, яким обов’язково має оволодіти кожен учень. Розраховано воно на учня середніх здібностей. Швидке читання – це читання від 150 до 300 слів за хвилину для IV класу” [274: 22]. „Поки дитина не навчиться швидко, виразно, свідомо читати, не думаючи про процес читання, книга не стане для неї джерелом знань” [274: 154].

Як показали дослідження науковця-експериментатора Донецького університету В. Зайцева, із трьохсот факторів впливу на успішність школярів найсуттєвішим є темп читання [122: 52]. Він встановив параметри залежності між швидкістю читання та успішністю. Учні, які опановують 150 слів/хв., вчать на „відмінно”, 120 слів/хв. – „добре”, 90 слів/хв. – переважно „посередньо”. Ті, хто читає ще повільніше, практично не можуть нормально вчитися [122: 55].

За нашими спеціальними дослідженнями, серед учнів, які швидко читають, 53 % з них навчаються на „добре” і „відмінно”, а серед тих, хто повільно читає, таких учнів тільки біля 4 %. Швидкість читання цих учнів повільніша, ніж передбачено програмою внаслідок особливостей психічного розвитку – вдумливе, але разом з тим повільне сприйняття, бажання зрозуміти одержану інформацію під час читання, небайдуже ставлення до навчання взагалі. Техніка читання таких школярів відповідає нормі, бо спосіб, правильність, розуміння в них сформовані.

Низька швидкість читання дітей несприятливо відбивається на їхньому навчанні у тому випадку, коли відстають всі інші параметри техніки читання.

Такий результат обумовлений тим, що швидке читання учнів – активний процес, у ході якого вони аналізують факти, судження, здійснюють синтез прочитаного, внаслідок чого закладають знання. Правильність сприйняття змісту без швидкості величина можлива, однак тільки під час роботи з невеликими текстами та короткими реченнями.

Для усвідомлення змісту потрібне цілісне сприйняття тексту, цілком залежне від уміння швидко читати. Коли ж навичка читати швидко не сформована, то, намагаючись збільшити темп і стежачи тільки за ним, дитина перестає розуміти прочитане. Читаючи швидко, людина бачить текст наперед і думає над змістом та засобами мовної виразності для передачі його слухачам. Повільне читання завжди пов’язане з обмеженим кутом зору: учень зосереджує свої зусилля на зчитуванні слів. Як наслідок, бракує розуміння прочитаного. Отже, навчання читати швидко має включати не тільки розв’язання завдань керівництва аналізаторами – мовноруховим, слуховим, зоровим, але й розробку системи вправ на розвиток розумової діяльності, тобто операцій добування і обробки достатньої і необхідної для читача інформації, закладеної у тексті його автором.

Російський дослідник розвитку інтелектуальних здібностей людини С. Михайлов зазначає, що зазвичай думають, розуміння вище під час повільного читання; однак у дійсності тільки швидке читання сприяє кращому

розумінню, тому що різноманітні процеси відбуваються з різною швидкістю і швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання [192: 7].

Справжнім мистецтвом стане процес читання для учня, якщо він оволодіє „гнучким” читанням, залежно від його мети, завдань та характеру тексту. Швидкість читання, більша передбаченої програмою, учнями початкових класів може бути використана для читання газет, журналів, науково-популярних книжок, що відповідають їх віковим можливостям. Художні тексти, а також тексти, розуміння яких складне, читати потрібно додержуючись визначених програмою для початкових класів норм.

Читання вголос призначене для слухачів. Воно має бути чітким, зрозумілим; цілими словами, без невиправданих пауз; безпомилковим; здійснюватись у нормальному для сприйняття темпі та достатньо виразним.

Мовчазне читання – це читання „очима” без зовнішніх мовних рухів. Якщо темп мовчазного читання не перевищує темпу читання вголос, то воно ще не склалось. Якщо спостерігається читання пошепки та рух губами, учень не оволодів ще навичкою читання мовчки, але він знаходиться на перехідному етапі. Дві форми читання взаємодоповнюють і збагачують одна одну, тому потрібно навчати дітей і читанню вголос, і читанню мовчки.

Механізм читання вголос більш складний. На швидкість читання впливає багато факторів: рівень мовного розвитку, поле читання, постановка дихання, характер тексту, образ слова (шрифт, чіткість друку), розвиток антиципації (вміння передбачати наступну частину слова або наступне слово). Проаналізуємо найрезультативніші сучасні технології навчання читати учнів у швидкому темпі.

Б. Динга, вчитель Криулянської школи Молдови, доводить необхідність оволодіння учнями швидким читанням, визначаючи залежність правильного, свідомого, виразного читання саме від темпу. За такою технологією діти навчаються читати на матеріалі серії таблиць для доведення до автоматизму досконалого читання складів.

Як засвідчує досвід вчителя, робота з таблицями дає змогу побудувати навчання так, що наступний матеріал з формування і розвитку навички читання базується на добре засвоєному попередньому, враховуються вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей. Проте, як справедливо зазначає Б. Динга, досягти бажаних результатів можна тільки багаторазовими щоденними тренуваннями, куди входять такі умови: виділення на кожному уроці часу для читання мовчки і вголос; п'ятихвилинка самостійного напівголосного читання на початку уроків читання, образотворчого мистецтва, трудового навчання; щоденні вправи зі скоромовками; первинне прочитування тексту учнями самостійно; слідкування за читанням тексту підручника, а не лише слухання; оцінювання виконаного домашнього завдання; добір вправ на вміння швидко орієнтуватися у тексті (знайти відповіді на запитання; дібрати слова на певну орфограму; визначити, скільки разів на сторінці повторюється те чи інше слово); широке застосування ігор, що потребують вміння читати; ознайомлення дітей з якнайбільшою кількістю книжок, щоб кожен учень міг обрати таку, яку читатиме без примусу.

У системі Б. Динги передбачено велику кількість вправ для формування навичок правильного, свідомого і виразного читання. Проте швидкість визначена найголовнішою якістю. Результативність роботи учнів і вчителів Криулянської школи під керівництвом народного вчителя Б. Динги така, що всі учні цієї школи, закінчуючи 1 клас, читають уголос новий текст у найвищому для вказаного віку темпі – 150 слів за хвилину [191: 5].

В. Зайцев [122: 57] розглядає найбільш ефективні резерви навчання читати, спираючись на розвиток навички автоматизованого читання, вдосконалення оперативної пам'яті та стійкості уваги. Щоб засвоїти будь-які вміння, довести їх до автоматизму, до рівня навички, зовсім не потрібно проводити, стверджує В. Зайцев, тривалі у часі вправи; потрібно збільшувати не час, а частоту повторення. Домашнє тренування має включати триразові заняття по 5 хвилин. Перерва між тренувальними вправами – 1-2 години. Ефективність цієї роботи, вважає В. Зайцев, вища, ніж півторагодинне

тренування за один прийом. Швидкість і розуміння прочитаного гальмується через слабкорозвинену оперативну пам'ять. Розвиток її здійснюється через зорові диктанти, тексти яких розроблені і запропоновані професором І. Федоренком [214: 13-17].

Із системи І. Федоренка та І. Пальченка В. Зайцевим запозичені три вправи, які виявились, на його погляд, найбільш ефективними. Це такі вправи: багаторазове читання, читання в темпі скоромовки, виразне читання з переходом на незнайому частину тексту. Всі три вправи проводяться колективно, тобто читають одночасно всі учні (кожен у своєму темпі), але напівголосно, щоб не заважати товаришам.

Професор І. Федоренко дійшов висновку, що швидкість читання істотно впливає на якість запам'ятовування матеріалу [284: 20-28]: увага школяра спрямована не на сам процес, а на сприйняття прочитаного. Враження від окремих слів інтегруються, тому легше сприймаються логічні, смислові зв'язки між ними. У повільному читанні діти просто гублять початок фрази, ще не дочитавши її до кінця. Якщо швидкість читання низька, вона заважає сприйняттю, і школяр мусить читати повторно, можливо, і втретє, щоб зрозуміти прочитане. Як показали дослідження І. Федоренка, розвитку читацьких умінь школярів сприяють передусім письмові вправи: слухові та зорові диктанти [284: 85-90], списування текстів, особливо у початкових класах.

У дібраних харківським професором текстах диктантів кожне речення – на одну-дві букви більше від попереднього. Практика показує, що кращі результати досягаються, якщо письмові вправи проводити щоденно. За таких умов можна за півтора-два місяці прискорити читання на 30-40 слів за хвилину [214: 15].

І. Федоренко радить під час списування дотримуватись умови: діти попередньо мають кілька разів прочитати текст, а, списуючи, якомога рідше зазирати в нього. Вправи на списування, за спостереженнями І. Федоренка, допомагають учням збільшити обсяг зорового сприйняття.

Прийом багаторазового читання відпрацьовується на невеликому уривку тексту (3-5 рядків). Читати доцільно вголос до темпу скоромовки. Коли темп стає досить високим, школяреві пропонується продовжувати читання невідомого тексту в темпі скоромовки. Цей прийом має важливе психологічне значення, оскільки під час читання невідомого тексту певний час ще зберігається попередній (швидкий) темп. У дитини з'являється впевненість, що вона може навчитись швидко читати невідомий текст.

Крім зорових диктантів, за І. Федоренком та І. Пальченком пропонуються на кожен урок набори (6 речень) для слухових диктантів [284: 89-90], які записуються учнями під диктовку вчителя. Кількість букв і слів у реченнях, що диктуються, добирається так, як і до зорових диктантів. Коли набір речень записаний, дітям пропонується прочитати їх скоромовкою з одночасним швидким постукуванням ручкою по парті. Кожне речення слід читати 5-6 разів з прискоренням. Важливим у практиці вчителя є залучення учнів, що добре читають, до співпраці з вчителем. „Маленькі вчителі” з особливим ентузіазмом виконують свої добровільні обов'язки і подають цілком відчутну допомогу слабшим товаришам [214: 17].

В кінці кожного заняття проводяться хвилини самозаміру швидкості читання вголос незнайомих текстів. Отже, основна ідея системи вправ І. Федоренка та І. Пальченка – розвиток оперативної пам'яті за допомогою зорових і слухових диктантів. Інші важливі чинники цієї системи – багаторазове читання, прискорення темпу, перехід до невідомої частини тексту. Цінність багаторазового читання у тому, що невідомі слова, незвичні звороти, які траплялися після першого перечитування, дитина засвоює у повторному читанні. Саме завдяки цьому, а не за рахунок запам'ятовування тексту, вважають вчені-дослідники, темп зростає, виробляється навичка швидкого читання – аж до скоромовки.

Описана робота сприяє тому, що в 2 класі Старобільської школи № 1 вихованці класовода В. Дарій досягли темпу читання за 2,5 місяця 70 слів за хвилину (зростання в середньому на 30 слів).

Л. Юшковою, співробітником центру інновацій Одеського ОГУВ, упродовж багатьох років пошуку була дібрана система вправ, спрямованих на покращення якісних показників читання учнів. Необхідність впровадження системи вправ для вироблення швидкого читання вчителька пов'язує з кращим розумінням прочитаного, розвитком оптимального рівня динамічного читання як основи для самостійного здобуття знань.

Для вироблення навички швидкого „схоплення” слів, фраз, речень Л. Юшкова використовує таблиці з одно-, дво-, три-, чотири та багато-складовими словами; фразами; реченнями, розбитими на синтагми і записаними віршованим набором. З кожною таблицею можна працювати декілька уроків, показуючи слова на таблиці. Кількість слів потрібно постійно збільшувати, але час (5-10 сек) для їх прочитування не змінювати.

Дослідниця доводить, що миттєве впізнавання слова в тексті відбувається, якщо навчити учнів читати зверху вниз. З цією метою учень має спрямовувати погляд не на окремі слова, а на всю групу слів (на весь стовпчик), розширювати поле зору. Погляд ніби сковзає по центру стовпчика, злегка захоплюючи ліву і праву його сторони. Вправляння слід розпочинати із стовпчиків з 2-х, 3-х слів, а потім кількість слів збільшувати і переходити до фраз і речень. Для тренувальної роботи, пов'язаної з розвитком швидкого зорового та свідомого читання використовуються дитячі газети і журнали, в яких текстовий матеріал подається вузькими колонками.

Систематичне використання описаних вправ дозволяє розвивати в учнів зорову пам'ять, розширювати поле читання, збільшувати швидкість читання. Так діти готуються до динамічного читання, яке характеризується тим, що читач приймає інформацію в мозок через зоровий канал, обминаючи мовний і слуховий [298: 15-16].

І. Постолювський, співробітник науково-дослідної лабораторії проблем динамічного читання в школі Одеського ОГУВ, зазначає, що вміння швидко передбачати букви, буквосполучення і навіть цілі смислові одиниці є однією з

основних передумов швидкого, правильного, свідомого читання як вголос так і мовчки [221].

Антиципація піддається тренуванню, хоча при кожному виді діяльності ці тренування мають свою специфіку і різну тривалість проведення.

І. Постоловський та В. Постоловський у посібнику „Предвосхищение при чтении” (1991) подають широкий спектр вправ для тренувань, за допомогою яких вчитель зможе навчити учнів різних способів „впізнавання” слів, словосполучень за певними їх ознаками, усвідомлювати їх значення і внаслідок цього досягнути високого темпу читання, високопродуктивної роботи з книгою.

Стежити за розвитком темпу читання потрібно протягом усього навчання дитини в початковій школі. Але поняття темпу треба пов'язувати з розвитком навички читання. У період аналітичного читання діти тільки вчаться читати. Швидкість читання на цій стадії базується на їхньому умінні злити в одну артикуляційно-вимовну одиницю два-три звуки. Після опанування складовим читанням учні навчаються сприймати і швидко впізнавати графічні образи вже добре знайомих їм слів, цілісно (цілими словами) відтворювати їх на основі раніше набутого читацького досвіду.

Успішне оволодіння навичкою читати на цьому етапі залежить від інтенсивності застосування вправ на запобігання і подолання труднощів, які виникають у процесі навчання читати, на розвиток комунікативних умінь ведення активного діалогу й осмисленого опанування тексту.

Спрямування на збільшення швидкості читання відбувається і на етапі синтетичного читання. Однак швидкість читання на цьому етапі навчання забезпечується всією попередньою роботою, яка сприяла б розвитку механізму читання (сміслової догадка, скорочення кількості „регресій”, ліквідація „бар'єру промовляння”).

Дітям, які вже навчилися читати цілими словами, необхідно давати завдання читати більше для удосконалення процесу читання. Для розвитку

швидкості читання на зазначеному етапі у практиці використовуються спеціальні вправи „блискавки”.

Вправи на розвиток швидкості читання на етапах аналітичного і синтетичного читання різні за характером, але направлені на досягнення однієї і тієї ж мети.

Проаналізований досвід дав можливість визначити вихідні ідеї для організації дослідження проблеми формування темпу читання у дітей:

- темп читання – одна із складових понять техніки читання; швидкість визначається кількістю слів, прочитаних за 1 хвилину;
- читання в швидкому темпі сприяє кращому розумінню прочитаного, активному прийому і обробці інформації завдяки тому, що збуджуються центри уваги й пам'яті;
- усвідомленню механізму читання сприяють наступні фактори, які впливають на швидкість: ефективність дії мовленнєво-рухового, зорового і слухового аналізаторів; мобілізація уваги; розвиток мислення та пам'яті; читання без регресій; вміння антиципації; збільшення кута зору.

Розглянуті ідеї лягли в основу дослідного навчання. Увага була зосереджена на системах вправ, у яких враховувались особливості розвитку учнів у індивідуально-диференційованому навчанні. У системах вправ реалізувались принципи комплексності, систематичності, послідовності, поступового нарощування труднощів.

У дослідному навчанні застосовувались вправи такого характеру (беремо до уваги вивчений досвід та практику навчання в школі):

1. Вправи для розвитку кута зору: - читання складових пірамід, слів у пірамідах, пірамід словосполучень (індивідуальна робота); - робота з таблицями Шульте (парна робота); - „біг” рядками тексту очима (парна, індивідуальна робота: очима „пробігти” рядки не читаючи; на визначеному рядку, в абзаці знайти перше і останнє слово; знайти слова, що починаються, наприклад, голосним, з букви „в”, з великої букви; читати з відривом очей від тексту); - читання книжкової сторінки, розділеної на три колонки (групова,

індивідуальна робота); - читання віршів (групова форма роботи); - розгляд ілюстрацій (групова робота); - робота зі стереокартинками (групова, парна робота): дивитись в одну точку, намагатись очима охопити весь малюнок.

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

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

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

5. Для розвитку уваги та пам’яті, за допомогою яких процес читання стає повноцінним:

- “Стрілка”. Упродовж 3 хвилин спостерігати за рухом секундної стрілки на годиннику. Вправа спочатку здається не складною. Однак дуже скоро можна помітити, що не відбувається спостереження за стрілкою, а думка переключається на щось інше, в той час, як увага весь час має бути прикута до стрілки (індивідуальна робота вдома);

- “Доміно”. Вправа виконується з фішками доміно. Завдання: за 10 секунд подивитись і запам’ятати комбінацію спочатку однієї-двох фішок доміно, після засвоєння цієї вправи використовувати чотири фішки (групова, парна робота); - “Вивчення предмета”. Порядок виконання: взяти простий предмет (іграшку, вазу) і протягом 1-2 хвилин вивчати його. Потім записати результати обстеження. Після цього порівняти записане з реальними ознаками об’єкта (групова, парна);

- Читання “нецікавої” книги. Пропонується читати такі книги, які здаються нецікавими. Але читати не механічно, а творчо, слідкуючи за своєю увагою. Непомітно для читця увага стає чіткішою тому, що він знаходить під час читання цікаві думки, уважно вчитується в текст, забуваючи про те, що книга “нецікава” (індивідуальна робота);

- “Що я бачу”. Ведучий швидко називає слова, завдання дітям – у зошитах намалювати ці слова так, як вони їх бачать. Записувати слова не можна і малювати потрібно як можна швидше і зрозуміліше для себе.

Можна запропонувати такі слова: ранок, свято, навчання, настрої, сніданок, поведінка, вода. Слова вимовляються з інтервалами 20 секунд.

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

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

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

- “Запам’ятай слова”. Вчитель називає слова в однині, а діти – у множині (можуть бути такі слова: молоко, будинок, дружба, поле, листя, радість, мед). Під час виконання завдання виявляється, що деякі зі слів мають тільки однину. Після цього діти повинні пригадати і записати всі слова, які називав вчитель.

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

Таким навчанням передбачається формування навчальних груп за певними загальними ознаками.

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

Такий поділ учнів класу на групи можна запропонувати для розвитку зорового сприйняття образу слова, вироблення вмінь читати цілими словами, утримувати їх у пам'яті, впізнавати в реченні, в тексті.

У I півріччі 2-го класу переважна більшість дітей оволодіває всіма способами читання, але окремі з них ще вимагають значної уваги і допомоги вчителя. В цей період відбувається перехід на читання цілими словами. І тому необхідною умовою повноцінної читацької діяльності є уважне ставлення до слова на будь-якому з її етапів. Повинен відбутись перехід від сприймання слова як набору букв до його образу, що увійде в довготривалу пам'ять малюка, як ціле, що має мовне значення.

Розглянемо диференційовані завдання для розвитку темпу читання, в яких враховуються індивідуальні можливості зорового сприйняття слів під час читання на етапі підготовки до роботи над новим текстом на основі підручника другого класу чотирирічної початкової школи, розділ „У колі рідної сім'ї” [260].

Українська народна пісня „Роде наш красний...” (2 клас). На дошці написані слова для трьох груп (з тексту пісні).

I	II	III
Наш,	Багато,	Цвіте,

нас,	червона,	прекрасний,
рóде,	пісня,	хорошёнко,
калина,	красний,	не цурайся,
пісня.	прекрасний.	признаваймося.

Вчитель говорить, що ці слова діти мають прочитати за 10 секунд, підготуватись до читання вголос, запам'ятати їх, щоб потім впізнати в тексті.

Перевірка завдання:

1. Починають читати учні I групи (2-3 учні). Після їхнього прочитування, учні II і III груп виправляють помічені помилки. Учні I групи читають правильно, відтворюють слова по пам'яті, щоб потім впізнати їх у тексті.
2. Учні II групи читають вголос слова. I група учнів слідує, III – перевіряє правильність читання з метою виправлення помилок. Учні II групи відтворюють слова по пам'яті.
3. III група учнів читає вголос слова третього стовпчика. Після прочитування вчитель виправляє помилки. Діти відтворюють слова по пам'яті.
4. Додаткові завдання полягають у прочитуванні одно- і двоскладових слів I групою, трискладових – II групою, слів з однаковим коренем або закінченням – III групою.

Спільне завдання.

Знайти незрозумілі слова. Після пояснення скласти з такими словами словосполучення. Прочитати слова швидко. I група учнів читає слова II-ої; II – III-ої; III – читає прислів'я:

Нема у світі цвіту цвітішого над маківочки, нема ж і роду ріднішого над матіночки. Запитання вчителя: Які слова в прислів'ях ви впізнали?

До свого роду - хоч через воду (для I і II груп учнів, які справились швидко з попереднім завданням).

У поясненні значень прислів'їв беруть участь всі діти.

Під час виконання таких завдань сприйняття учнів спрямовується на організацію внутрішньої уваги, а не на те, що роблять інші учні. Необхідно слідувати, щоб у класі не розвивалась фіктивно-демонстративна поведінка,

коли діти не навчаються, розвиваючи свої особисті здібності, а підслуховують, підглядають, вгадують, всіляко підстроюються під відмінників.

На наступному уроці на етапі перевірки домашнього завдання для розчитки пропонуємо такі завдання в групах (слова з віршів А. Костецького „Все починається з мами” і П. Осадчука „Я навчаюся у тата”) 2 класу:

I	II	III
Узяти,	Здолати,	Найдорожче,
хащі,	нізащо,	перетворити,
пройти,	найвищу,	починається,
перейняти.	повинні.	незупинні.

Завдання.

1. Прочитати слова напівголосу відповідно приналежності до групи.

1. Для учнів I групи - прочитати слова, де звуків більше, ніж букв; для II групи - з 1 і 2 стовпчиків вибрати і прочитати слова, що римуються; для III групи - побудувати зі словами своєї колонки словосполучення, дібравши потрібні слова самотійно.

2. Учням, що входять до складу – I групи прочитати слова II, а II-ої – слова III групи. Учням III групи прочитати прислів'я:

Де руки і охота, там скоро робота.

На етапі підготовки до читання нового тексту В. Осєєва „Сім'я у нас одна” (2 клас) проводимо наступну роботу:

I	II	III
Куди,	Підійшла,	Допомагав,
завжди,	п'ятірки,	залінився,
нікуди,	сім'я,	прибирав,
тільки,	кицькою,	працював,
п'ятірки.	відповідає.	відповідаємо.

1. Кожна група читає свої слова мовчки, знаходячи в них щось спільне: (у I – всі слова закінчуються на -и; у II – кожне слово має звук [й]; у III – всі слова – дієслова)

2. Читання слів вголос учнями кожної групи в швидкому темпі (по 2-3 учні).

3. Розвиток ідентичних зорових образів (тобто згадуваних). Завдання: закрийте очі, уявіть стовпчики слів, які читали, спробуйте відтворити їх.
4. Учні I групи читають слова II групи, учні другої переходять до читання слів третьої групи. III група до своїх слів добирає антоніми (допомагав - лінувався, байдикував - працював; залінився - працював; прибирав - смітив; відповідаємо - мовчимо).
5. Спільне завдання: знайти незрозумілі слова, пояснення їх значення.

Для швидкості сприйняття друкованих текстів наступних уроків Є. Перм'яка „Для чого руки потрібні?“, В. Сухомлинського „Комірчина для дідуся” (2 клас) можна ускладнити завдання. Мета - швидке сприйняття зорового образу слова. З тексту вчитель добирає 15 слів (по п'ять для кожної групи) і записує їх на окремих картках певним кольором для кожної групи. Слова на картках мають бути написані дуже охайно, так, щоб дитина з останньої парти змогла без напруження прочитати їх.

„Для чого руки потрібні”.

I	II	III
Петрик,	Гладити,	Кидати,
дідусь,	Петрусь,	калічити,
відповів,	відповідав,	великий,
тримати,	потрібні,	розповідати,
м'яч.	ложка.	правильно.
	„Комірчина для дідуся”.	
Юрко,	Юрасик,	Маленька,
лежить,	кашляє,	мовчазні,
прийшов,	землянка,	комірчина,
дитячий,	прибудувати,	картоплиння,
лопатка.	житимуть.	постаріють.

Вчитель говорить: „Зараз я покажу вам 15 слів, по 5 для кожної групи. Слова, написані червоним кольором, запам'ятовують діти I групи; синім – II-ої; зеленим – III-ої. Слова будуть знаходитись перед вашими очима 3-4 секунди. Ви зараз прочитаєте і запам'ятаєте по 5 слів, щоб потім їх впізнати”.

Підготовлені на картках слова потрібно показувати з 5-6 секундним інтервалом, щоб ті діти, які не прочитали слова, змогли їх дочитати, пригадуючи образ слова. Якщо більшість учнів якесь слово не зрозуміла, можна показати його другий раз. Згодом діти зможуть навчитись читати швидко під час показу.

Вчитель: „Тепер, коли ви прочитали, запам'ятали слова, я прочитаю вам текст, з якого ці слова взяті. Ваше завдання: знайоме слово записати в зошит з читання так, як на картці. Орієнтуйтеся тільки на свою пам'ять”.

Текст потрібно читати тихим голосом, щоб діти прислуховувались до слів. Якщо дитина пише слово не так, як вона його бачила на картці, а з голосу вчителя, то це сигнал того, що ця дитина не має звички спиратися на зорові образи слів. Цей крок завдання дозволяє не тільки навчити дітей читати, але й зробити їхнє письмо грамотним.

Перевірка відбувається так:

1. Діти підраховують кількість записаних слів.
2. Вчитель знову показує слова на картках, а діти перевіряють їх наявність. Якщо є потрібне слово, вони навпроти нього ставлять плюс, якщо немає, то учні його пишуть нижче.
3. Під час показу вчитель слідкує, скільки дітей згадали слова і фіксує результат. У кінці оголошує, які слова легше всього запам'ятали, а які важче.

З кожним разом необхідно збільшувати кількість слів на картках для кожної групи учнів, залежно від об'єму тексту. Поступово доводити їх до 10 - 15. Під час виконання цього завдання можна пропонувати учням самим вибирати групу слів, щоб самостійно оцінити свої можливості.

Для виконання аналогічного завдання на тексті латиської народної казки „Добрі брати” (2 клас) пропонуємо такі слова для трьох груп учнів.

I	II	III
Порівну, копа,	Злагода, обробляти,	Молодий, неодружений,

дружина,	скосити,	замислитись,
поділити,	самота,	зlidні,
брат,	розділити,	урожай,
зустрітись.	перенести.	справедливо,
		помічник.

Попереднє завдання можна змінити. Учні I групи самостійно працюють над текстом, визначаючи багатоскладові, незрозумілі слова. У цей час учні II і III груп виконують запропоноване раніше завдання на основі уривку тексту казки. Потім вони читають самостійно цей уривок і підкреслюють слова, що запам'ятали. Такі завдання розвивають зорову пам'ять, виховують увагу, зосередженість, підвищують швидкість читання, розширюють словниковий запас учнів.

Сучасний напрямок особистісно-орієнтованого навчання дає можливість використати розроблений психологами комплекс вправ, спрямований на формування в дітей інтересу до процесу читання, на зняття емоційного навантаження і тривоги [120], [121], а також на прогнозування, яке спирається на зоровий образ слова, прогнозування з опорою на зміст, стійкість уваги, зміцнення зорової і слухової пам'яті.

Під час дослідного навчання використовувались такі вправи за характером:

Читання рядків тексту навпаки (береться до уваги слово).

Написане прочитується таким чином, що останнє слово рядка стає першим, передостаннє – другим і т. д. Ця вправа звільняє дитину від стереотипу читання зліва-направо, розвиває тонкощі рухів очей і є підготовчою для наступних вправ.

Читання рядків тексту навпаки (беруться до уваги букви).

Написане прочитується справа-наліво так, що кожне слово, починаючи з останнього, озвучується у зворотному порядку. Ця вправа розвиває здатність побуквеного аналізу кожного слова (прогнозування при цьому повністю виключається), створює у мовленнєвій системі незвичні і

несподівані сполучення звуків, умови для усунення помилок на пропуски та переставляння під час читання.

Читання слів по черзі: звичайно і навпаки.

Перше слово читається звичайно: зліва-направо, наступне – навпаки: справа-наліво і т. д. Ця вправа розвиває здатність у межах одного рядка багаторазово міняти дві різні тактики читання – цілісну і фрагментарну. Дитина усвідомлює їх відмінності, крім того, після зіткнення з більш складним зворотнім читанням у неї формується установка на те, що звичайне читання – це порівняно нескладне заняття, цілком посильна вправа.

Отже, допомога учням з недостатньо сформованою навичкою читання, потребує глибокого розуміння механізму читання, вміння підібрати саме ту вправу, яка усуває причину гальмування процесу розвитку навички читання, тобто вимагає індивідуального підходу на основі психолого-педагогічних знань.

Усвідомлення механізму читання виокремлює фактори, які впливають на швидкість: розвиток артикуляційного апарату; величина кута зору; вміння антиципації; ефективність роботи мовленнєво-рухового, зорового і слухового аналізаторів, мобілізація уваги; активація мислення, пам'яті.

Впровадження в практику системи вправ, які базуються на розумінні механізму читання та знанні факторів, що сприяють розвитку і вдосконаленню темпу, застосування диференційованого підходу у їх проведенні сприяє підвищенню розвивального ефекту навчання, забезпеченню поступового розвитку техніки читання, зростанню мовленнєвого досвіду дитини.

1.3.4. Розвиток навичок виразного читання.

Теорія і практика має певні досягнення з питання виразного читання в початкових класах. Основні аспекти формування виразного читання та методики підготовки до нього висвітлюються в посібниках педагогів та методистів В. Горєцького, А. Капської, Г. Коваль, Г. Олійника, М. Львова, Т. Рамзаєвої. Розроблено теоретичну структуру та зміст виразного читання,

визначено теоретико-практичні положення техніки і логіки мовлення, емоційно-образної виразності, особливості читання творів різних жанрів.

У початкових класах виразне читання з поступально-послідовною системою засвоєння його положень теорії і практики набрало статусу обов'язкового [207: 6]. Програмою зазначено, що вже з перших днів навчання вчитель має „виправляти недоліки у вимовлянні учнями окремих звуків та звукосполук, удосконалювати діяльність органів мовлення, формувати вміння змінювати силу і висоту голосу, темп мовлення залежно від конкретних умов спілкування, навчати правильно користуватися інтонаційними засобами виразності. Використовувати в діалогічному мовленні виразності засоби: жести, міміку, інтонаційні запитання, відповіді-захоплення, погляду, прохання, суму, страху, задоволення тощо, а також емоційно, виразно, послідовно без пропусків, перестановок, повторень передавати зміст казки, невеличкого художнього оповідання” [223: 10-12].

Оскільки вміння усвідомлювати завдання читати для молодших школярів є складним, процес оволодіння ним у початкових класах не завершується. Під час роботи над виразністю читання вчитель враховує цю обставину. Уміння читати виразно перевіряється лише після попередньої підготовки учнів. Виразність читання виявляється в умінні учня: а) проникати в емоційний настрій всього твору та правильно вибирати і користуватися мовленнєвими інтонаційними та позамовними засобами виразності, тобто відповідно до змісту твору правильно робити паузи (логіко-граматичні, психологічні, ритмічні – під час читання віршів; логічні наголоси, вибирати потрібний темп читання, інтонацію та змінювати їх залежно від розділових знаків та змісту; чітко вимовляти слова); б) розуміти завдання читання: що саме в першу чергу потрібно донести слухачам своїм читанням [254: 44].

Однак констатація розвитку навичок виразного читання вимагає подальших пошуків ефективних технологій навчання.

За даними досліджень науковців, тільки 43,7% оволодівають навичками виразного читання по закінченню початкової школи [126], [145].

Причини і характер відставання виразності виявляються у некерованості диханням (вдих, видих, затримка), неточності вимови (дикція, артикулювання звуків та слів), інтонаційно вимовній недосконалоості (орфоепічна вимова слів та інтонування речень), відсутності емоційно-образної виразності (тон читання, передача авторських думок та почуттів). Наслідком зазначених відставань є фальшиве звучання голосу, порушення плавності читання, спотворення смислових зв'язків, артикуляційні та орфоепічні помилки, логічно недосконале читання (без урахування логічного наголосу для речення, логічного центру для тексту) [126: 9].

У дослідженні ми ставили за мету – визначити можливості застосування виразного читання (мовленнєве дихання, контроль за артикуляцією звуків та вимовою слів, система роботи з формування навичок логічного та дійового читання) у структурі уроку, виявити способи ефективної підготовки текстів до виразного читання й аналізу їх з дітьми [145], [148]. Започаткувала та ґрунтовно опрацювала таку дидактичну структуру і зміст уроку читання професор Г. Коваль. Визначено характер діяльності вчителя та учнів на уроці, подано систему роботи та оптимальні варіанти завдань, виконання яких значно підвищує ефективність уроків читання. Виразність найслабкіше місце в розвитку навички читання. Вимога „читай виразно” виконується учнями по-різному: з помилковою інтонацією, з викрикуванням, підвищенням тону і т. п. У навчальному посібнику „Методика викладання української мови” (Рівне, 2002) автора Г. П. Коваль зазначено, що молодші школярі мають оволодівати елементарною грамотою виразного читання, вчитися виділяти логічний центр в тексті, логічні наголоси в реченнях, робити паузи, підвищувати і понижувати голос, добирати відповідну інтонацію мовлення чи читання. Все це сприяє поглибленню розуміння змісту навчального тексту, розвитку навичок виразного читання [147: 53].

Роботу з виразності мовлення і читання дітей потрібно починати із вправ на постановку правильного мовленнєвого дихання, тому що від нього

залежить сила і рівномірність мовлення. Неправильне дихання призводить до зриву голосу й утруднення мовлення [145: 154].

Крім дихання до поняття техніки мовлення відносяться чіткість і правильність вимови звуків. На початковому етапі навчання (перший, другий класи) насамперед за все треба працювати над диханням. Дихальний цикл складається з трьох фаз: 1) вдих, 2) видих, 3) паузи (відпочинок м'язів). Мовлення та читання відбувається на видиху (з'являється звук голосу): глибокий швидкий вдих, коротка затримка повітря і плавний повільний видих (промовляється перша група слів).

Від глибини вдиху залежить сила видиху. Повітря діти мають набирати відповідно до величини фрази. Треба вчити їх управляти видихом, а повітря розподіляти економно. Кількість повітря не повинна бути надлишковою, бо його важко утримати в легенях, воно при читанні стрімко виривається назовні, голосові зв'язки напружені. Це призводить до фальшивого звучання голосу, порушується плавність мовлення. Умови, за яких дихання під час мовлення буде правильним, можуть бути реалізовані систематичним тренуванням. Саме тому на уроках читання треба вчити дітей читати прозові та віршовані твори з правильним використанням вдиху та добором повітря. Для цього використовуємо текст (або частину його) із спеціальною розміткою:

(Вдих) Теплою весняного дня | (добір повітря) бабуся Марія повела свого онука Петрика | (добір повітря) до лісу || (Вдих).

Першокласник Петрик був ледачєньким хлопчиком || (Вдих). Збираючись до лісу, | (добір повітря) бабуся дала йому нести вузлик з їжею й водою || (Вдих). Пєтрикові | (добір повітря) вузлик здався дуже важким || (Вдих). Бабуся понесла їжу сама, | (добір повітря) а Петрикові дала тільки пляшку з водою. || (В. Сухомлинський. По волосинці).

Під час читання прозових текстів добір повітря визначається у залежності від пауз. Паузи можуть бути в кінці речень і на місці розділових знаків (граматичні), на синтагмах у складі речення.

Порядок опрацювання: 1. Визначаємо паузи – на синтагмах, на розділових знаках (,) та в кінці речення (||). 2. Помічаємо вдих, добір повітря [145: 154-155].

Щоб навчити дітей правильного смислового поділу речення під час читання, треба навчити їх чути, усвідомлювати цю особливість усного мовлення і читання. Ця робота може здійснюватись за допомогою простих і цікавих для дітей вправ, які значною мірою пожвавлюють урок. Наприклад: Учитель записує речення на дошці і вертикальними рисками позначає межі синтагм (місця пауз). Далі він читає речення точно за розміткою, а діти слухають (уловлюють паузи). Потім речення читають діти, відтворюючи інтонацію вчителя. Щоб не писати речення на дошці, можна запропонувати дітям зробити у тексті підручника вказані позначки, а потім прослухати речення. Складність завдання можна підвищувати, добираючи довші речення і роблячи більшу кількість пауз.

У віршованих творах є ритмічні паузи (або віршові). Вони відіграють конструктивну роль, поділяючи рядки. Ритмічні паузи обов'язкові після кожного віршового рядочка, на них робиться затримка дихання (без добору повітря).

(Вдих) – Чи є що | (добір повітря) золота дорожче на землі? || (затримка дихання).

(Вдих) – у мудреця | (добір повітря) спитали якось люди || (затримка дихання).

(Вдих) – Недовго думав | (добір повітря) мудрий чоловік: | (затримка дихання).

(Вдих) – Дорожча дружба | (добір повітря) – є, | (добір повітря) була і буде ! || (затримка дихання).

З технікою мовлення та читання пов'язані дикція і словесний наголос.

Дикція – це чітка та правильна вимова звуків і їх сполучень, слів, фраз.

Нечітке мовлення ускладнює сприймання тексту, неприємно впливає на слух, нерідко спотворює зміст.

Виразність залежить від уміння володіти голосом. Він характеризується силою, висотою, тривалістю (темп), звуковою окрасою (тембр). Читання голосно, швидко та повільно обумовлюється почуттям та намаганням читаючого, розумінням фактичного образного змісту. Голос треба розвивати.

Наведемо зразки вправ на розвиток техніки мовлення.

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

Варіант перший:

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

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

Варіант другий.

Читайте сполучення приголосних із голосним, чітко їх вимовляючи:

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

Після кожного рядка витримувати паузу.

Варіант третій.

б – п – біб – піп | Повільно
 а – ф – він – фін | Швидше
 г – х – гід – хід | Швидко
 д – к – дуб – куб | Повільніше
 д – т – дур – тур | Повільно
 ж – ш – жар – шар | Швидше
 з – с – зад – сад | Швидко

Читати рядки з певними змінами швидкості, чітко вимовляючи звук і слова. Після кожного рядка витримувати паузу.

Варіант четвертий.

Читати парні слова, чітко їх вимовляючи
 вію – вию – віє – виє – вій – вий | Повільно
 грию – граю – гріє – грає – грій – грай | Швидше
 дію – дую – діє – дує – дуй – грай | Швидко
 маю (від слова маяти) – мию – має – миє – май – мий | Повільніше
 млію – мрію – мліє – мріє – млій – мрій | Повільно
 сію – сяю – сіє – сяє – сій – сяд | Швидше

Після кожного рядка витримувати паузу [207: 20-27].

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

Варіант перший.

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

книж <u>ці</u> (книзь <u>ці</u>),	сміє <u>ться</u> (сміє <u>цьця</u>),
руч <u>ці</u> (руць <u>ці</u>),	учи <u>шся</u> (учи <u>сься</u>),
пої <u>здці</u> (пої <u>здці</u>),	нама <u>жся</u> (нама <u>зься</u>),
поду <u>шці</u> (поду <u>сьці</u>),	не моро <u>чся</u> (не моро <u>цься</u>)

Вимовляти слова чітко і виразно.

Варіант другий.

Читати парні слова, чітко вимовляючи виділені голосні звуки:

кле <u>н</u> ок (кли <u>н</u> ок),	виве <u>л</u> а (виви <u>л</u> а),
------------------------------------	------------------------------------

греби (гриби),

вимела (виміла),

повела (повіла)

заплету (за плиту) [207: 37].

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

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

Для з'ясування логічних пауз треба розібратися в смислових зв'язках між словами речення, щоб найбільш близькі слова з речення за смислом були в одній мовленнєвій ланці, логічній групі. Мовленнєві ланки в реченні можна збільшувати або зменшувати, але завжди так, щоб слова, які входять до них, були тісно пов'язані думкою. Мовленнєва ланка завжди вимовляється на одному диханні [145: 157].

Перед заходом сонця | ми з дідусем | узяли весла, | вудки | і попрямували до ріки. ||

У цьому реченні позначені паузи на синтагмах (єдине інтонаційно-сміслове ціле в структурі речення). Виділення таких пауз полегшує читання великих речень. Найчастіше логічні паузи співпадають із розділовими знаками. Це граматичні паузи (|, кінець речення – ||).

Визначення логічних пауз засвоюється за вчителем.

Недодержання логічних пауз під час читання ускладнює сприймання тексту, може спотворювати думку автора.

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

Варіант перший.

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

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

Що, | болить? - Що болить? ||

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

Варіант другий.

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

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

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

Він просив його ще раз | відвідати приятеля. Він просив його | ще раз відвідати приятеля [207: 43].

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

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

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

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

Формуванню навичок виділяти логічний наголос у реченні під час читання сприяє читання одного й того ж речення з наголосом на різних словах [145: 159]:

У неділю діти поїхали на екскурсію.

У неділю діти поїхали на екскурсію.

У неділю діти поїхали на екскурсію.

У неділю діти поїхали на екскурсію.

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

Інший спосіб знаходження логічних наголосів. Вчитель бере речення з навчального тексту: Колись у Фінляндії сталося велике лихо (З. Топеліус. Казка про березу та річку). Ставить можливі смислові запитання:

Що сталося колись у Фінляндії?

Де сталося велике лихо?

Коли сталося велике лихо?

Уже по цих запитаннях учні можуть визначити головне по смислу слово у даному реченні. Щоб переконатися у правильності висновку, вчитель звертає увагу на наступне у тексті речення: Шаліла війна, горіли міста і села, витолочено поля, тисячі людей гинули з голоду, від ворожих шаблук (З. Топеліус). Стає зрозумілим, що логічний наголос у першому реченні падає на слова велике лихо.

Корисні також вправи в читанні запитальних речень на основі відповіді:

У залі зібрались глядачі? – Так, зібрались.

У залі зібрались глядачі? – Так, у залі.

Якщо зміст тексту дітям зрозумілий, то можна запропонувати їм знайти найголовніші за смыслом слова в реченні (тексті), тобто слова, які несуть логічний наголос [146: 159].

Мелодика – це рух голосу (пониження, підвищення). Вона робить мовлення яскравим, що сприяє кращому засвоєнню змісту тексту. Встановити мелодику допомагає логічний наголос.

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

Техніка мовлення, логіка читання, емоційно-образна виразність – три взаємопов'язаних, взаємодіючих компоненти, що становлять основу виразного читання (А. Капська, Г. Коваль, Г. Олійник).

Через теоретичний аналіз та практику навчання ми дійшли висновку, що результативність формування виразного читання досягається дотриманням таких відповідних вимог до навчання виразності – поглибленим опрацюванням фактичного та емоційно-образного змісту навчального тексту, посиленою увагою до засобів виразного читання, застосуванням їх у системі

роботи на уроці з урахуванням вікових можливостей школярів, їхнього досвіду навчання. Ці вимоги втілювались у способах керівництва процесом навчання на уроці під час дослідного навчання.

Способи керівництва (методи, прийоми, форми та засоби навчання) реалізовано нами за допомогою дидактичних структур та змісту уроків читання, в яких враховано: 1) етапи засвоєння знань; 2) характер навчального матеріалу [146], [145], [148].

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

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

Опрацювання партитури (розбивки тексту) для виразного читання відбувається після опрацювання фактичного його змісту. За допомогою партитури вчитель може працювати над виразністю в структурі уроку (на уроці). Зазначена робота шостого етапу уроку – це не тільки виразність, а й подальше усвідомлення змісту тексту – діти співвідносять ідею (головну думку) із словами тексту, виділяють найголовніші за смыслом слова тощо [146: 23].

Під час опрацювання партитури виразного читання враховується така послідовність роботи:

1. Визначення головної думки тексту.
2. Знаходження логічного центру для тексту в цілому (дві горизонтальні лінії).
3. Розмежування мовленнєвих ланок. Виявлення пауз – в кінці речення (||), на синтагмах та розділових знаках (|).
4. Визначення логічних наголосів для кожного речення і на синтагмах (одна горизонтальна лінія, пунктир).

5. Відтворення мелодики читання залежно від місця логічного наголосу:

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

6. З'ясування інтонації читання відповідно до змісту і структури твору [146: 27].

Наводимо далі партитуру (розбивку) виразного читання вірша, яку одержуємо внаслідок зазначеного аналізу.

Перший сніг

Ще вчора сонечко так <u>гріло</u> ,		З теплою.
чабан з отарою <u>бродив</u> .		
Озиме пишно зеленіло,		
і лист у лузі <u>гомонів</u> .		Сумно.
Сьогодні ж степ увесь неначе		
заслав <u>сріблястий оксамит</u> ,		
і вітер <u>жалісливо плаче</u> ,		
і сонце <u>длє не той мов світ</u> .		

І. Манжура.

Партитура (розбивка) виразного читання прозового твору (частини):

Жовкне листя

Вкривається багрянцем клен. || Він стоїть на узліссі замріяний, | ніби сумує, | що надійшов жовтень. || Часом тихо, зронить | вирізьблений свій лист. || Ось налетить вітер | і почне безжально зривати | осінню красу зажуреного клена, | оголить його | і гулятиме серед голого гілля ||.

А яка ніжна золота берізка | серед синюватих ялинок, | зелених сосен. || Вона опустила свої віти | і теж журиться, | що скоро прийдуть холоди. ||

О. Копиленко [146: 43].

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

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

Процес закріплення і формування нових навичок виразного читання учнів має відбуватися в єдності з розвитком таких якостей читання, як свідомість, правильність і швидкість. Добре продуманий, спланований процес єдності розвитку якостей читання є необхідною умовою формування навичок виразного читання, мовлення у всіх його аспектах.

Вирішальним фактором у розвитку виразності читання є дидактично обґрунтована структура уроку, спрямована на систематичну роботу над цією якістю, що передбачає сукупність навчально-виховних завдань як за змістом, так і прийомами та формами роботи, визначених діючою програмою з читання.

1.3.5. Поєднання роботи з формування якостей читання. Індивідуально-диференційоване навчання у структурі уроку.

Процес формування і закріплення навички читання учнів початкової школи має відбуватися в єдності технічного і якісного боку і бути підпорядкованим розв'язанню завдань, визначених шкільною програмою.

Технічний бік читання (у сукупності всіх компонентів – спосіб, правильність, швидкість, виразність) є ґрунтом для розвитку таких якостей читання, як правильність, темп, виразність, свідомість. Формування вмінь працювати з текстом твору ускладнюється без належного розвитку якісних показників; розуміння школярами значень переважної кількості слів, ужитих у тексті як у прямому, так і у переносному значеннях; змісту кожного речення тексту, смислових зв'язків між ними, окремими частинами тексту; фактичного змісту прочитаного та основного змісту його [224: 53].

Усвідомлення і правильність читання пов'язані із швидкістю читання. Дуже повільне читання затримує мислення, а отже – і розуміння прочитаного. Надзвичайно швидке – призводить до помилок, що також впливає на усвідомлення тексту. Розвитку техніки читання сприяє читання з одночасним засвоєнням змісту, ознайомлення з більшою кількістю творів різних жанрів. У навчанні дітей свідомо читати швидкість не самоціль, а засіб для підвищення результативності в цілому.

Правильність читання – показник ступеня засвоєння навчального матеріалу. Це вміння читати безпомилково, не перекручувати слова, не пропускати і не вставляти зайвих звуків, складів, не повторювати прочитаних слів кілька разів, правильно їх наголошувати, дотримуватись літературної вимови. Формування навички правильного читання закладається ще у добукарварний період, коли учні набувають умінь вимовляти звуки відповідно до літературних норм.

Свідомість читання забезпечується за таких умов: розуміння значення всіх слів, речень у тексті; усвідомлення зв'язку окремих речень (часового, просторового, причинного), засвоєння головної думки, тематичного змісту прочитаного тексту та взаємозв'язку його логічних частин. Усвідомлення ідейно-тематичного, естетичного багатства прочитаного твору відбувається внаслідок застосування найрізноманітніших прийомів роботи з текстом: словникова робота; підготовка до читання; первинне виразне читання; бесіда за безпосередніми враженнями від прочитаного, грамотний літературний аналіз твору.

Основні види роботи, що сприяють свідомому читанню: складання плану прочитаного; стислий, детальний, вибірковий, творчий перекази; підсумкова бесіда; творчі роботи у зв'язку з прочитаним.

Виняткове значення в навчальному процесі має виразне читання. Воно сприяє поглибленому розумінню змісту твору, розвитку емоцій, уяви і вихованню естетичних почуттів. Виразне читання – це мистецтво читання вголос, під час якого яскраво висловлюються думки, почуття автора, власне

ставлення до прочитаного. Виразне читання є ключем до розуміння тексту і водночас базується на його усвідомленні, а значить – на глибокому літературному аналізі.

Оволодіння навичками виразного читання варто починати з усвідомлення його найважливіших складових: техніки мовлення – роботи над голосом, дикцією, диханням, орфоепією; логіки мовлення – усвідомлення логічного наголосу, пауз, темпу, інтонації, емоційно-образної виразності – розвиток творчого бачення, розуміння авторського підтексту, використання міміки, жестів.

Процес читання реалізується через читання вголос (голосне) і мовчазне. Читання мовчки найважливіше читацьке уміння. Воно готує учнів читати “для себе”. З метою досягнення результативності мовчазного читання необхідно: а) поставити мету чи дати завдання перед читанням мовчки: знайти в тексті відповідь на певне запитання; прочитати і переказати прочитане; прочитати й пояснити заголовок статті; скласти план прочитаного; поділити текст на частини; дібрати малюнок до прочитаного; знайти й виписати з тексту окремі уривки тощо; б) матеріал для читання обмежити в часі; в) дати вказівки, як читати мовчки (не шепотіти, не рухати губами, язиком, не пропускати жодного слова тощо); г) обов’язково перевірити, як учні усвідомили прочитане.

У 3-ому класі збільшується питома вага мовчазного читання у порівнянні з голосним, а на уроці у 4-ому класі читання мовчки є основним видом. Мовчазному читанню передують голосне. Воно триває упродовж усього початкового навчання. Саме читання вголос дозволяє успішно здійснювати зворотній зв’язок (ступінь володіння технікою читання контролюється вчителем). Читання вголос активізує роботу всього класу, допомагає тим, хто відчуває труднощі у набутті навичок читати, сприяє кращому усвідомленню прочитаного, посилює виховний та естетичний вплив на слухачів. Здійснюється воно застосуванням різних форм учнівського читання: індивідуального, хорового, “ланцюжкового”, вибіркового, читання в особах

тощо. Сформованість техніки читання важливе для усвідомлення тексту одночасно із сприйняттям його на основі синтезу впізнаних елементів.

Дослідження останніх років свідчать, що уроки читання ще недостатньо відповідають вимогам програм. Не всі школярі можуть самостійно здобувати знання, аналізувати їх, застосовувати у різноманітних ситуаціях; не проводиться належна робота над удосконаленням техніки читання; не приділяється потрібна увага формуванню навичок роботи із текстом, розвиткові зв'язного мовлення. Складність полягає ще й у тому, що не кожен вчитель може донести необхідні знання до кожного учня, створити на уроці умови, де б усі діти прагнули підвищити результати своєї роботи. Завдання у досягненні максимальних рівнів у оволодінні технічною і якісною сторонами читання кожним учнем може бути вирішене тільки на основі вивчення їхніх індивідуальних особливостей у диференційованому підході. Якщо враховувати закономірності психічного розвитку учнів і особливості процесу навчання читати, то означається можливість для використання доцільних технологій у навчанні дітей з певними відставаннями.

Отже, читання – складний психофізіологічний процес, який полягає у взаємодії таких трьох компонентів: зорового сприймання тексту, його озвучення та усвідомлення прочитаного. Для формування якісного читання на уроці робота має будуватися у поєднанні зазначених параметрів. У 1-2 класах основна увага зосереджується на інтенсивному формуванні якості читання вголос. У 3-4 класах – роботі з текстом: на розвитку смислової сторони читання через збільшення питомої ваги вправ і завдань на усвідомлення прочитаного.

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

льних якостей учнів важливо всебічно враховувати і прогнозувати потреби їхнього найближчого розвитку. Впровадження індивідуально-диференційованого навчання сприяє підвищенню свідомої читацької навички кожного учня.

Формування груп за певними загальними ознаками проходить після визначення помилок і недоліків, яких припускаються учні класу під час читання. Так, розподіл до груп за способом читання необхідний для вироблення навички читати правильно, цілими словами. В одну групу об'єднуємо учнів, в яких під час читання багато помилок у вимові, спосіб читання – складами; у другу – тих, які читають складами і цілими словами; в третю – учнів, які вміють читати цілими словами. Завдання для трьох груп неоднакові. Для першої групи – сформувати вміння поскладового безпомилкового читання; для другої групи – вміння читати цілими словами. Для третьої – прочитати текст за менший час, виконати більший обсяг завдань.

Зазначимо, що групова форма роботи може проходити як спілкування між учнями всередині групи, так і як самостійне виконання завдань, призначених для певної групи, кожним учнем.

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

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

Вміння визначити ефективність фронтальних та індивідуальних форм роботи на певному етапі уроку дає високу результативність учнівської праці. У початкових класах традиційно домінують фронтальні форми роботи, що містять різноманітні методи і прийоми навчання, постановку активізуючих

запитань, однак рівень розвитку учнів враховується частково, пізнавальні інтереси й можливості дітей задовольняються недостатньо. Епізодичний контроль, однобічний спосіб комунікації, обмежені можливості дітей у наданні взаємодопомоги, здійсненні взаємоперевірки – фактори, які обмежують зростання мовленнєвої практики школярів на уроках читання.

Індивідуальна робота не має означених недоліків, нею передбачається високий рівень самостійності учнів, вона дає можливість точніше враховувати їхній розвиток, задавати властивий їм темп у навчанні, активно формує пізнавальні потреби. Але індивідуальна робота тільки в тому разі дасть належну віддачу, якщо вчитель володіє діагностичними вміннями, використовує індивідуальні завдання в певній системі, запобігає розвитку егоїзму й зарозумілості окремих дітей.

На уроці читання формувати і розвивати навичку читання можна, використовуючи різні форми диференціації: забезпечення розвитку способів, темпу читання – через групові; правильності, темпу, виразності – парні; виразності – групові, індивідуальні форми роботи. Означене засвідчене у такій таблиці 1.9.



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

На підставі даних аналізу загальної готовності учнів 2-4 класів до навчання учитель може виділити у класі 3-5 груп. З урахуванням відмінностей між дітьми та кількості їх у групах можлива диференціація через групові або індивідуальні завдання. Спеціальні дослідження і передовий педагогічний досвід доводять, що до диференціювання навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі підходи:

- Зміст, однаковий для всього класу, а для сильних учнів – зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання.
- Спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей – допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, схема тощо).
- Використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких учнів.
- Самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення.
- Самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового складного матеріалу [235: 105].

Отже, поділ класу на групи залежно від характеру допущених помилок, яких припускаються діти під час навчання читати, та знання способів індивідуа-

льно-диференційованого навчання допомагають вчителів організувати цілеспрямоване навчання. Така робота формує в учнів відповідальність за виконання завдань. Опитування на уроці проводиться чітко за групами, однак посилені індивідуальні завдання учневі з урахуванням його групи допомагають відчуті потребу в ньому – адже він також виконав частину загальної роботи. У таблиці 1.10 відображено експериментальну технологію формування техніки та якості читання у молодших школярів за групами з урахуванням їх успішності, яка втілювалася протягом дослідного навчання.

Таблиця 1.10

Експериментальна технологія формування техніки та якості читання

у молодших школярів

	Труднощі в оволодінні навичкою читання	Характер відставань у розвитку навички читати	Допомога з боку вчителя	Допомога з боку учнів
--	---	--	--------------------------------	------------------------------

I група	<p>1) недостатній розвиток фонематичного слуху, зорового сприйняття, пам'яті, уваги;</p> <p>2) несформований або частково сформований спосіб читання;</p> <p>3) відсутній інтерес до навчання читати;</p>	<p>1) помилки, пов'язані з переставленням, перекручуванням слів, складів, букв, регресіями;</p> <p>2) пошукове читання, способом буква+склад, відсутня плавність читання;</p> <p>3) повільний темп читання;</p>	<p>1) систематична робота по виконанню спеціально дібраних вправ;</p> <p>2) контроль ролі і визначення результатів;</p> <p>3) заохочення до роботи через добір посилюючих завдань;</p>	<p>1) співпраця з учнями II і III групи;</p> <p>2) спільна робота по виконанню домашніх завдань, взаємоперевірка;</p> <p>3) складання завдань учневі, з яким сидить за однією партою;</p>
II група	<p>1) частково розвинутий фонематичний слух, зорове сприйняття; задовільний і достатній розвиток пам'яті, уваги;</p> <p>2) спосіб читання – словами+складами, цілими словами; темп читання – середній; виразність – дотримуються пауз між словами, реченнями;</p> <p>3) нестійкий інтерес до навчання читати;</p>	<p>1) наявність регресій, “бар'єру” проговорювання;</p> <p>2) відсутність (часткова) плавності; мале “поле читання”, нечастатний розвиток антиципації;</p> <p>3) відсутність повного розуміння прочитаного; недостатній розвиток активного словника</p>	<p>1) систематична робота по виконанню спеціально дібраних вправ;</p> <p>2) систематичний контроль і визначення результатів;</p> <p>3) добір додаткового матеріалу з читання – цікавого і пізнавального за своїм сюжетом для розвитку інтересу до читання; заохочення до роботи через добір рівневих завдань;</p>	<p>1) співпраця в межах групи;</p> <p>2) допомога слабшим учням;</p> <p>3) підготовка завдань, запитань для учнів I групи;</p>

Продовж. табл. 1.10

	Труднощі в оволодінні навичкою читання	Характер відставань у розвитку навички читати	Допомога з боку вчителя	Допомога з боку учнів
--	---	--	--------------------------------	------------------------------

III група		помилки зустрічаються рідко, поодинокі.	1) йне пості підтримання інтересу до вдосконалення читання; 2) добі р додаткових завдань; 3) нада ння можливості демонструвати глибокі знання; 4) погл иблена робота над виучуваним програмним матеріалом; 5) залу чення до виконання творчих завдань.	1) демонстр ація зразкового читання; 2) допомога у виконанні домашнього завдання учням I і II груп; 3) перевірка виконання домашнього завдання учнями I і II груп; 4) складанн я додаткових завдань; 5) співпраця в групі.
-----------	--	---	--	--

Як засвідчує таблиця 1.10 нами були враховані такі труднощі молодших школярів в оволодінні навичкою читання: недостатньо або частково розвинені фонематичний слух, зорове сприйняття, пам'ять, увага, несформований або частково сформований спосіб читання; відсутній або нестійкий інтерес до навчання читати. Під час подолання наявних недоліків учні припускалися помилок, пов'язаних з переставлянням, перекручуванням слів, складів, букв; регресіями; побуквеним читанням або способом буква+склад; відсутністю плавності читання; повільним темпом; малим „колом читання”, недостатнім розвитком антиципації; розуміння прочитаного. Працюючи над усуненням зазначених відставань, ми систематично впроваджували виконання спеціально дібраних вправ, контролювали і визначали результати досягнень учнів; добирали додаткові матеріали з читання, посильні завдання; рівневі вправи: цікаві та пізнавальні за своїм сюжетом твори. Для постійної підтримки інтересу до вдосконалення читання на уроці створювались умови надання можливості учням демонструвати глибокі знання виучуваного матеріалу; залучення дітей до виконання творчих завдань. Співпрацею учнів класу в середині груп передбачалось виконання домашніх робіт, взаємоперевірка,

складання завдань для сусіда по парті, між групами – допомога слабшим учням, підготовка завдань і запитань для товаришів інших груп, складання додаткових завдань, поступове виконання роботи з нарощуванням труднощів.

Основне призначення диференційованих завдань – забезпечити оптимальний характер пізнавальної діяльності кожного учня у процесі навчальної роботи. Використовуючи ідеї педагогічної науки, С. Логачевська опрацювала структурно-логічні схеми, за допомогою яких ефективно здійснює диференційований підхід до навчальної діяльності школярів [176: 72-73]. Вироблення правильного, **свідомого виразного читання** вчителька опрацьовує таким чином:

I варіант

Читай правильно, відшукай багатоскладові слова.

II варіант

Прочитай правильно.

Перевірка I варіанту

I варіант

Відшукай опорні слова, які розкривають зміст тексту.

II варіант

Думай про що читаєш.

Перевірка I варіанту

I варіант

Відшукай образні слова.

II варіант

Відшукай слова, вислови, що сподобались.

Перевірка I і II варіантів

I варіант

Подумай, яким голосом передаєш своє ставлення до прочитаного.

II варіант

Зверни увагу на розділові знаки.

Спільне завдання

Прочитайте текст, підготуйтеся до правильного, виразного, швидкого читання.

Для складання плану до виучуваного тексту С. Логачевська пропонує таку схему:

I варіант

Поміть олівцем початок і кінець кожної частини.

II варіант

Добери сюжетні малюнки.

Перевірка

I варіант

Доведи свою думку щодо поділу тексту на частини.

II варіант

Вибери основні малюнки.

Перевірка

I варіант

Придумай заголовки.

II варіант

Підпиши малюнки.

Спільне завдання

Вибір кращих заголовків та підписів для складання плану.

Така організація роботи на уроці дає можливість учителю одночасно працювати з усіма учнями. Сильніші учні поглиблюють свої знання, допомагають слабшим, а слабші міцно засвоюють програмний матеріал. Завдання добираються такі, щоб і слабші відчули, що вони можуть самостійно добувати знання. Вихід на спільне завдання застерігає учнів від поспішного вибору варіантів, оскільки знання оцінюються в кінці даного виду роботи, коли всі розв'язують спільне завдання [176: 73].

Отже, **індивідуально-диференційоване навчання читати** – це відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів, яка відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей дітей через доцільні способи керівництва навчально-виховним процесом.

Далі розглянемо, як пропонують використовувати колективні способи навчання на уроці читання Л. Осипенко і Т. Трохименко (м. Тернопіль), які працюють, втілюючи ідеї запропонованої концепції професора Красноярського педагогічного університету В. Дьяченка [212: 3].

Автори впровадження колективного способу навчання в парах змінного складу вважають, що саме цей спосіб допоможе учням декілька разів прочитати текст і засвоїти його. На уроці, на етапі роботи над змістом нового

матеріалу, після читання тексту вчителем учні опрацьовують текст в парах змінного складу. Робота проходить таким чином.

Учні мають різні частини тексту, які ще раз самостійно перечитують. Потім читають свій уривок сусідові. Після такого читання відбувається обмін картками. Учні переходять на інші місця і змінюють собі партнера. Перш ніж розпочати роботу з новим партнером і вчити його на новому тексті, кожен може працювати над текстом індивідуально, щоб краще читати сусідові. Але це не обов'язково, зазначають автори, тому що з новим партнером можна знову прочитати кожен фразу [209: 14].

Стосовно організації такої парної роботи ми можемо відзначити як позитивне – застосування систематичних колективних занять; принципів обов'язкового і безперервного обміну знаннями, колективної праці, співробітництва. Але у конспектах уроків, поданих у посібнику Л. Осипенко і Т. Трохименко [209: 238-41], недостатня реалізація принципу відповідності психофізичних можливостей здібностям кожного учасника занять; відсутні диференційовані завдання, які сприяють кращому засвоєнню знань з предмету конкретним учнем; самостійна робота виконується без попереднього інструктажу і пояснення вчителя, що не гарантує правильного і свідомого виконання завдання. Також спостерігається недостатня реалізація центральних питань уроку читання, відсутні: - багаторазового варіативного читання (перечитування) тексту; - чітке і послідовне опрацювання фактичного змісту тексту; - різні види аналізу виучуваного тексту – композиційний смисловий, лексико-стилістичний, емоційно-образний; - системи переказів за принципом поступового нарощування труднощів; - системи синтетичної роботи, спрямовані на творення текстів на різних етапах уроків; - робота над виразністю мовлення та читання як одна із форм подальшого усвідомлення тексту, над формування інтонаційних умінь; - навчання дітей технології виразного читання.

Ефективність індивідуально-диференційованого навчання читати залежить від використання намічених завдань у **структурі уроку**, де враховуються етапи застосування знань, характер навчального матеріалу.

З метою з'ясування ставлення вчителів до удосконалення методики навчання дітей читати через застосування індивідуально-диференційованого навчання було опрацьовано спеціальну анкету для вчителів.

Анкета.

1. У чому полягає сутність індивідуально-диференційованого навчання?
2. Чи можна його, на вашу думку, впроваджувати на уроках читання? (Так, ні, ще не визначились).
3. Чи запроваджуєте індивідуально-диференційоване навчання читати ви особисто? (Так, ні, інколи).
4. Як часто ви запроваджуєте індивідуально-диференційоване навчання? (Завжди, часто, інколи, ніколи).
5. Які діти потребують особливої уваги? („Сильні”, „середні”, „слабкі”).
6. На яких етапах уроку читання ви найчастіше впроваджуєте індивідуально-диференційоване навчання?
 - при повторенні вивченого матеріалу, актуалізації опорних знань, умінь і навичок;
 - під час мотивації навчальної діяльності учнів;
 - в процесі сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу, розвитку мовленнєвих умінь та навичок;
 - у ході творчого застосування знань учнів;
 - під час підбору домашнього завдання.
7. Яким формам індивідуально-диференційованого навчання ви надаєте перевагу? (Індивідуальним, парним, груповим).
8. Які способи диференціації застосовуєте?
 - використання дидактичних матеріалів різних рівнів складності для окремих груп дітей;
 - надання відповідної допомоги різним за успішністю учням;

- застосування певних систем вправ, залежно від відставань учнів;
 - кількісне дозування (за обсягом) навантаження;
 - різний часовий проміжок на вивчення визначеного програмового матеріалу;
 - багаторазове пояснення „слабким” учням;
 - виконання завдань за власним вибором учнів.
9. У чому, на вашу думку, полягає несистематичність застосування індивідуально-диференційованого навчання читати?
- недостатня теоретична підготовка;
 - відсутність у достатній кількості дидактичного матеріалу різної міри складності;
 - не застосовється за браком часу і складністю підготовки;
 - складність у практичній організації класу.
10. Чи хотіли б ви оволодіти методикою індивідуально-диференційованого навчання читати? (Так, ні, ще не визначились).

Результати анкетування дають підстави для висновку про те, що переважно більшість учителів початкових класів (90%) вважає саме індивідуально-диференційоване навчання значним резервом підвищення ефективності навчання дітей читати. Однак наші спостереження за роботою вчителів показали, що фактично їхня робота у цьому напрямку зводиться до індивідуальних занять з недостатньо встигаючими учнями. Лише 27% вчителів приділяє увагу „сильним” і „середнім” учням під час уроку. Тільки 7% учителів диференціює при цьому роботу з учнями систематично, а 30% – частково, 60% – інколи, а 3% – не диференціюють.

Аналіз роботи вчителів початкових класів, які завжди диференціюють навчання, показав, що переважна більшість їхніх учнів (90%) виконує норми шкільної програми з читання. 74% учнів цих учителів значно перевищує встановлені норми з техніки читання. Підкреслимо, що такі результати ми зафіксували лише в тих класах, де вчителі застосовують індивідуально-диференційоване навчання читати систематично.

Диференціацію в навчанні дітей читати вчителі здійснюють в основному на етапі закріплення і повторення знань (72%) у вигляді самостійної роботи учнів, додаткових завдань для учнів з високим рівнем підготовки, але майже не впроваджують диференціацію (91%) при поясненні нового матеріалу, доборі домашнього завдання (20%). На уроках переважають фронтальні форми роботи (78%). Це призводить до того, що вчителі не можуть надати належної допомоги учневі, який відчуває утруднення пояснити матеріал відповідно до його індивідуальних можливостей. Як свідчать матеріали досліджень стосовно способів диференціації, 42% учителів використовують у своїй роботі дидактичні матеріали різних рівней складності, а також дозують навантаження завданнями різними за обсягом (23%). Диференціюючи завдання за обсягом вчителі пропонують „сильним” дітям більшу кількість завдань, ніж „середнім” і „слабким”, але не якісно різні завдання.

Отримані результати дають підставу стверджувати, що поділ дітей на групи в межах одного класу відповідно до розвитку і підготовки здійснює лише 12% учителів. Частина з них це робить відкрито, свідомо, решта – не виділяє це у спосіб навчання.

Серед причин несистематичності застосування індивідуально-диференційованого навчання читати найчастіше всього було названо те, що вчителі не володіють різноманітною методикою навчання читати.

Як свідчать результати анкетування, 21% вчителів вважає, що диференціацію можна впроваджувати за наявності підручників, програм і методичних посібників різних рівнів. 19% учителів пояснюють відсутність диференціації і тим, що в програмі педагогічних вузів не передбачено навчання майбутніх учителів різними методиками, а у методичній літературі це питання висвітлено недостатньо. Висновок: більшість учителів сучасної школи вважає за необхідне навчання дітей читати диференційовано, але не володіє методикою такого навчання.

З наведених результатів діагностичного експерименту дослідження можемо дійти загального висновку про те, що традиційна методика навчання дітей читати в 2-4 класах не сприяє учням з низьким рівнем оволодіти технікою читання, як того вимагає шкільна програма. Навіть ті діти, які володіють достатньою мовленнєвою підготовкою і виконують норми техніки читання не просуваються в навчанні успішно, щоб досягти вищого свого розвитку. Однією з причин такого навчання є недостатня методична робота вчителя або її недосконалість.

Аналітичний огляд психолого-дидактичної та методичної літератури, вивчення стану оволодіння якостями читання учнів 2-4 класів переконує у тому, що традиційна методика не орієнтує вчителя на застосування індивідуально-диференційованого навчання, не опрацьовані технології його застосування. Вивчивши ставлення вчителів-практиків до застосування індивідуально-диференційованого навчання читати, ми з'ясували, що педагоги часто не володіють такими методиками, тому й не можуть застосувати їх прийоми і методи до дітей з різними можливостями. Тому, є всі підстави стверджувати, що в початковій школі необхідно задіяти інші резерви методичної організації навчального процесу на уроках читання з метою активізації особистісного потенціалу кожного учня та формування техніки читання.

Висновки з першого розділу

Успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність усвідомлених знань, рівень розвитку дитини залежать не від однієї тільки діяльності вчителя, але й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів. Успіхи учнів обумовлюються багатьма факторами, серед них – особливості сприйняття, пам'яті, розумової діяльності, фізичний розвиток. Перед вчителем постійно стоїть завдання – створити такі умови, за яких максимально реалізувались би фактичні й потенційні можливості кожної

дитини в умовах класно-урочної системи навчання. Розв'язання цього практичного завдання пов'язане з послідовною реалізацією індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Індивідуалізація та диференціація навчання є одним з найефективніших засобів, напрямів, принципів якісного перетворення педагогічного процесу. Під час індивідуалізації навчання реалізується принцип врахування індивідуальних особливостей окремих учнів в інтересах розвитку і формування особистості, її нахилів та здібностей. Диференціація – врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли вони групуються за якимись ознаками. Суть диференційованого навчання полягає у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширенні його інтересів, кругозору, розвитку пізнавального інтересу.

Об'єднання школярів у групи для диференціації навчальної роботи є головним організаційним питанням. Групування школярів може проводитись за двома основними напрямками: створення гомогенних і гетерогенних груп. Обидва варіанти об'єднання дітей у групи спрямовані на те, щоб створити учням оптимальні умови для засвоєння матеріалу.

Удосконалення техніки читання – першочергове завдання на уроках читання, бо вже на цьому етапі треба готувати учня до самостійної роботи з книгою, допомагати йому в пізнанні навколишнього. Саме тому тут важливі вправи з розвитку техніки читання, застосування індивідуально-диференційованих завдань, контроль за розвитком навички читання майже у кожного учня класу.

Індивідуально-диференційоване навчання читати – це відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів, яка відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей дітей через доцільні способи керівництва навчально-виховним процесом.

Читання – складний психофізичний процес, в якому беруть участь зоровий, мовноруховий та мовнослуховий аналізатори. Вчитись читати — означає оволодіти механізмом читання, постійно вдосконалювати його

навички. Складові техніки читання – спосіб, правильність, темп, виразність. Спосіб читання визначається через констатацію того, який перебільшує в читанні (буквений, складовий, слово+склад, цілими словами); правильність читання вголос – дотриманням норм орфоепічної вимови, наявністю або відсутністю повторів, замін, перестановок добавляння букв, складів, слів; швидкість – підрахуванням слів, прочитаних учнем за 1 хвилину; виразним вважається таке читання, яке виявляється у вмінні користуватися засобами мовної, емоційної та логічної виразності; розуміння визначається за якістю виконання завдань, поставлених після прочитування тексту. Читання є складною взаємодією між чуттєвим сприйманням тексту (зором) та розумовим операціями, що дають змогу інтерпретувати графічні символи, розуміти написане. Ці два аспекти процесу читання взаємопов'язані й взаємозалежні, тому й навчання необхідно спрямовувати на вдосконалення обох аспектів.

Метою індивідуально-диференційованого навчання в початкових класах з читання є попередження прогалин у знаннях або усунення їх шляхом систематичної роботи на уроці через виконання спеціально дібраних вправ, контролю за їх виконанням, визначення результатів; „вирівнювання” досягнень учнів з читання; поглиблення й розширення знань, умінь і навичок школярів, врахування їхніх різноманітних пізнавальних інтересів через додаткові завдання та можливості демонструвати знання.

На уроці читання формувати і розвивати навичку читання можна, використовуючи різні форми диференціації: забезпечення розвитку способів, темпу читання – через групові; правильності, темпу, виразності – парні; виразності – групові, індивідуальні форми роботи. Значна роль в організації навчання читати належить індивідуально-диференційованому навчанню, коли вчитель досконало вивчає особливості кожного учня; групує дітей відповідно рівнів сформованості зазначеної навички; добирає посильні для них завдання; надає потрібну допомогу.

Для забезпечення ефективної організації індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів важливо підвищувати рівень методико-теоретичної підготовки вчителів, застосовувати різні форми індивідуально-диференційованого навчання (індивідуальні, парні, групові), різні способи диференціації.

РОЗДІЛ 2

Дослідження ефективності індивідуально-диференційованого навчання в системі уроку читання

2.1. Вихідні позиції дослідного навчання, його зміст та методика проведення

2.1.1. Принципи організації навчання читати.

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

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

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

Специфіка дослідного навчання полягає у тому, що, добираючи ефективні методи роботи, ми максимально враховували залежність між спеціальними знаннями, уміннями і навичками школярів і характерологічними особливостями учнів, зокрема розвитку працездатності.

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

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

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

Підвищення теоретичного рівня навчання (принцип науковості у викладанні навчального матеріалу) – відповідність застосованих відомостей сучасному змісту мовленнєвої теорії. Об'єктом уваги читача стає слово, за допомогою якого автор висловлює свої почуття, думки, ставлення до дійсності. Під час аналізу твору учнями на практичному рівні усвідомлюються поняття теми, ідеї, жанрові особливості твору, композиції, системи персонажів, засобів художньої виразності.

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

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

- 1) **фонемна основа** навчання (забезпечення розвитку фонематичного слуху в школярів для оволодіння правильною вимовою, читанням);
- 2) **комплексний підхід до вивчення слова на уроці** (на різних його етапах), тобто слово розглядалось з різних сторін – звукової, орфоєпічної, графічної, як засіб створення словесно-художнього образу, вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв, що значною мірою сприяло розвиткові умінь добирати і використовувати доцільні мовленнєві засоби під час творення власних оцінних суджень та зв'язних висловлювань;
- 3) **поєднання аналізу і синтезу** у навчально-виховному процесі – створювались умови для аналітичної (смісловий, композиційний, лексико-стилістичний, емоційно-образний аналізи тощо) та мовленнєвої діяльності на основі синтезу (розгорнуті усні відповіді учнів, усний переказ тексту, усні твори в зв'язку з прочитаним, уміння ставити запитання до тексту);
- 4) **реалізація принципу поступового нарощування** труднощів у навчанні (від простого до більш складного) з урахуванням ступеня підготовки окремих учнів та їх груп;
- 5) **доцільне унаочнення навчально-виховного процесу** (актуалізація різних органів чуття);

- б) **систематизація вправ, якими забезпечується** процес оволодіння технікою читання, застосування індивідуально-диференційованих завдань, контроль за розвитком навички читання в учнів класу;
- 7) **розвиток умінь спілкування** у парі, в групі.

2.1.2. Психолого-педагогічні основи експериментального індивідуально-диференційованого навчання.

Дослідження ефективності формування і розвитку навички читання показало, що саме **організоване індивідуально-диференційоване навчання** надає можливості вчителю і самому учневі наочно побачити досягнення росту умінь читати. Успіхи у навчанні забезпечують перехід з однієї групи до іншої. Важливо, що в умовах індивідуально-диференційованого навчання учні з низьким рівнем розвитку мають можливість не лише спостерігати за кращими учнями, але й одержувати допомогу від них. Такою співпрацею забезпечується відповідальність за свої знання, а також створюються умови, за яких слабкіший учень не залишається поза увагою пасивним.

Факт нерівномірності оволодіння учнями навичкою читання є установленим і незаперечним. Про особливості навчання дітей читати, використання доцільних підходів, методів, прийомів і засобів свідчать роботи К. Ушинського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Савченко, Г. Коваль, О. Коваленко, С. Логачевської, Ю. Гільбуха, Л. Занкова та інших вчених-педагогів. У означених роботах наголошується на ефективному керівництві процесом учіння і розвитком здібностей учнів у навчанні. Воно має здійснюватись через врахування вікової та індивідуальної своєрідності кожного учня.

Отже, на основі теоретичного аналізу проблеми формування і розвитку навички читання у молодших школярів і виявлення стану її в педагогічному досвіді було встановлено, що саме застосування індивідуально-диференційованого навчання може значно поліпшити результативність формування навички читання. Недостатнє лінгводидактичне осмислення означеної

проблеми, відсутність відповідного педагогічного досвіду зумовило звернення до теми дослідження.

Приступаючи до дослідного навчання, ми з'ясовували ряд положень: психолого-педагогічні підходи до розв'язання проблеми, методики забезпечення навчання усіх дітей у зоні найближчого розвитку.

Навчання веде за собою розвиток дітей і базується на тих якостях школярів, які тільки утворюються, а тому учні цього віку особливо чутливі до педагогічних впливів. Випереджувальний характер навчання буде відбуватися за умови визначення вчителем пізнавальних здібностей кожної конкретної дитини. Можливості навчання, за Л. Виготським, визначаються зоною її найближчого розвитку [67].

Отже, навчання читати кожного учня може бути успішним лише тоді, коли воно буде пристосоване до рівня розвитку учня, співвіднесене з індивідуалізацією навчальної роботи. Цією роботою передбачається використання спеціальних засобів – розвиваючих завдань, які оптимально важкі за змістом і мають формувати раціональні вміння розумової праці [279].

У класи дітей групуємо перш за все за віком. У своєму розвитку вони неоднакові. Тому для забезпечення навчання усіх дітей у зоні найближчого розвитку виникає потреба згрупувати учнів класу за тими чи іншими ознаками.

Щоб подолати бар'єр „контрасту” розвитку дітей, навчання має спиратись на індивідуально-диференційовані педагогічні засади [255]. Впроваджуючи **диференційоване навчання** („... спеціально організовану діяльність, що, враховуючи індивідуальні ознаки, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня” [61: 60]), ми розробили завдання такого обсягу і такої складності, щоб кожен учень був максимально задіяний на уроці, знаходив і долав у роботі посильні труднощі.

Чисельні психолого-педагогічні дослідження навчальної діяльності учнів доводять, що активізація навчання (застосування вчителем спеціальних методичних засобів з метою стимулювання, приведення в діяльний стан

інтелектуальних сил учнів для досягнення конкретної мети) – це необхідна умова і запорука ефективності навчально-виховного процесу. У цьому активізуючими факторами розглядаються індивідуальний та диференційований підходи до навчання (А. Бударний, В. Володько, С. Гончаренко, А. Кірсанов, Є. Рабунський, І. Унт); самостійна робота, ступінь дієвості інтересу учнів до навчання (Є. Рабунський, І. Унт); рівень розвитку основних процесів і якостей мислення, оптимізація навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський); інтелектуальна, емоційна, вольова сфери розвитку, працездатність (А. Бударний, А. Кірсанов); діяльність учнів у складі спеціально сформованих груп (А. Бударний, В. Буряк, І. Підласий, І. Сікорський).

Забезпечення педагогічної діагностики. У ході індивідуально-диференційованого навчання читати у центрі уваги вчителя – підготовленість кожної дитини до оволодіння читанням, причини відставання її, особливості засвоєння програмного матеріалу. У зв'язку з цим методичне забезпечення педагогічної діагностики стає головним у реалізації диференційованого підходу в навчанні читати, зокрема у виявленні рівня розвитку мовлення (вимова слів, словниковий запас, зв'язне мовлення), розвитку мислення (образне, словесно-логічне та швидкість його), сприйняття (зорове і слухове), пам'яті, уваги, а також мотивів учіння, вольових і моральних рис характеру.

Методична особливість застосування діагностичного матеріалу полягає в тому, що кожне завдання має використовуватись як таке, що розвиває відповідну якість. У цьому ми керувались поняттям „зона найближчого розвитку”: „... процедура буде розвивальною, якщо протягом її виконання поступово і динамічно зменшуватиметься міра допомоги дорослого, а результати досягатимуться в процесі самостійних зусиль дитини” [88: 4].

Категорії навчання й розвитку відрізняються, зазначав Д. Ельконін, ефективність навчання вимірюється кількістю і якістю набутих у процесі навчання знань, а ефективність розвитку визначається рівнем здібностей учнів, тобто тим, наскільки розвинені в учнів основні форми їх психічної

діяльності, що дають змогу швидко, глибоко і правильно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності [297: 320].

Читання – особливий вид діяльності, який у своєму розвитку набуває спеціальних здібностей.

Спеціальні здібності читання – це вміння учня найефективніше здійснити ту чи іншу дію (прочитати правильно, швидко, виразно тощо).

Основні параметри створення груп. Аналіз педагогічної літератури засвідчив різні критерії створення типологічних груп: за мотивацією навчальної діяльності, ставленням до навчання (І. Якиманська, А. Кірсанов); за успішністю (Є. Рабунський); за темпом навчальної роботи, якістю виконання завдань (В. Буряк); за працездатністю (А. Бударний); за навченістю, вмінням самостійно працювати, пізнавальними інтересами (І. Унт); за рівнем розвитку основних процесів і якостей мислення, елементами фізичного розвитку та вихованості (Ю. Бабанський) тощо. Беручи до уваги те, що у зростанні продуктивності навички читання молодших школярів вирішальна роль належить спеціальним здібностям, та, враховуючи виявлені нами розходження в умінні дітей вчитися, ми взяли за основу організації груп у класах перш за все визначені рівні знань з предмета та ступінь працездатності.

Як свідчить теоретичний аналіз, між навчальними і спеціальними знаннями учнів існує складна взаємодія, тому важливо брати до уваги не кожний з виділених показників окремо, а **інтегрований**, за яким враховуються індивідуально-психологічні особливості в оволодінні навичкою читання й реальні навчальні можливості особистості (Ю. Бабанський, А. Бударний). Саме інтегрований показник взято нами за основу створення груп у констатувальному експерименті. Він є інтегрованим, бо ним передбачається врахування наступних показників: реальні навчальні можливості особистості, ставлення до навчання, темп навчальної роботи та якість учіння, пізнавальний інтерес, характер мислення. Інтерес до навчання, старанність і

наполегливість становлять основу працездатності. З урахуванням означеного має покращуватись рівень розвитку навички читання.

Крім того, розвиток навички читання характеризується загальним розвитком мовлення; правильністю орфоепічної вимови, фонематичного слуху, зорового сприйняття, уваги, пам'яті; мірою оволодіння технікою читання (спосіб читання, правильність, темп, виразність); якостями читання (правильність, швидкість, виразність, свідомість). До кожної з виділених груп увійшли учні з різними відставаннями у оволодінні навичкою читання та відповідними психофізіологічними характеристиками.

Отже, за основні параметри створення груп ми обрали рівень розвитку реальних навчальних можливостей з читання і мовлення у поєднанні зі ступенем розвитку працездатності.

Система організації навчання на уроках читання, в якій переважає фронтальна робота, не завжди дозволяє педагогу використати можливості уроку для зацікавлення школярів у результатах одержання знань. Хоча фронтальна діяльність важлива на етапі первинного сприймання нового матеріалу, на всіх інших етапах процесу навчання вона малоефективна, оскільки не передбачає взаємодопомоги і взаємообміну у процесі навчальної праці (В. Антипець, С. Логачевська). Найбільший недолік такої системи навчання – пасивність учнів на уроці і обумовлена цим низька її ефективність. Фактично, активізація окремих учнів дуже мала.

Ефективність **групової форми** роботи на уроках індивідуально-диференційованого спрямування визначається врахуванням індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей учнів; регулюванням складності завдань і часу на їх виконання (О. Савченко, Г. Коваль, О. Джежелей).

Обираючи індивідуально-диференційоване навчання, ми бачили і враховували динаміку росту учня, уявляли можливості колективної роботи з різними групами учнів, обирали систему роботи з кожною групою учнів. Отже, об'єднання школярів у групи під час індивідуально-диференційованого

навчання читати було в дослідному навчанні головним організаційним питанням.

Підходи до розподілу учнів класу на групи подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл учнів до груп в залежності від працездатності і розвитку навички читання

Працездатність	Висока працездатність Низький розвиток навички читання	Висока працездатність Середній розвиток навички читання	Висока працездатність Високий розвиток навички читання
	Середня працездатність Низький розвиток навички читання	Середня працездатність Середній розвиток навички читання	Середня працездатність Високий розвиток навички читання
	Низька працездатність Низький розвиток навички читання	Низька працездатність Середній розвиток навички читання	Низька працездатність Високий розвиток навички читання

У I групі за нашою методикою увійшли учні: 1) з низькою працездатністю і низьким рівнем розвитку навички читання; 2) середньою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання; 3) високою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання.

Учням I групи (репродуктивна діяльність) притаманне байдуже ставлення до навчального процесу, до виконання поставлених завдань і вивчення матеріалу. Цей рівень активності характеризується нестійкістю волевих зусиль школяра та пізнавальних психічних процесів (пам'ять, увага). Учні цього рівня мало читають. Все це призводить до нетривалості та фрагментарності знань.

До II групи увійшли учні: 1) з низькою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання; 2) середньою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних

можливостей дитини з читання; 3) низькою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання.

Учні II групи (пошуково-виконавча діяльність) характеризуються досить стійкою і продуктивною пізнавальною активністю. Основні мотиви такої активності – потреба мати хороші оцінки, бажання зайняти високий статус у взаєностосунках класу, бажання виправдати надії вчителя, батьків. Учні намагаються осмислити навчальний матеріал, знайти відповіді на поставлені запитання. Їм притаманні вміння аналізувати, виділяти головне, робити висновки та узагальнення. Виконання тренувальних вправ допомагає кращому засвоєнню навчального матеріалу. Характерною ознакою цього рівня пізнавальної активності є ще нестійкі вольові зусилля, які проявляються в тому, що учень не завжди доводить розпочату справу до кінця, труднощі можуть впливати на прагнення виконати навчальне завдання. Інтерес до результатів навчання переважає над інтересом самого процесу навчальної діяльності.

До III групи віднесені нами такі учні: 1) з середньою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання; 2) високою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання; 3) високою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей дитини з читання.

Учні III групи (творча діяльність) чітко висловлюють задоволення від навчання, проявляють стійкий інтерес до самого процесу діяльності, готовність і здатність виконувати творчі завдання, володіють прийомами застосування знань у нових ситуаціях. Розумова діяльність учнів характеризується високим почуттям відповідальності, сформованістю розумової самостійності, вмінням планувати роботу, оцінювати одержані результати, застосовувати набуті знання, вміння та навички для розв'язання нових завдань. Учням означеного рівня пізнавальної активності притаманні

самостійність, ініціативність у виконанні завдань, спостерігаються високо-розвинені навчальні вміння та вольові якості.

В основу поділу учнів класу на групи поклали показник розвитку навички читати. В групах ми виділили дітей, які по-різному ставляться до виконання спеціально-навчальних обов'язків. Цими двома показниками забезпечили гетерогенність всередині кожної групи.

У I, II і III групи входять учні з різною працездатністю. Такий поділ сприятиме створенню умов для виявлення позитивного лідера, здорового змагання між членами групи, а також для організації такої групової роботи, якою передбачається колективна праця в групі.

2.1.3. Виявлення вихідних рівнів сформованості навички читання і ступенів працездатності в учнів початкових класів.

Дослідна перевірка (констатувальний експеримент) запропонованої методики стосувалась вивчення когнітивної і, зокрема, мовленнєвої підготовки учнів других класів (початок навчального року). Проведення наступних завдань дало можливість визначити: розвиток **фонематичного слуху** для реалізації зв'язку буква→звук, що важливо для самого процесу читання. Дітям пропонували пограти у “схованки” зі звуками. Умови гри: щоразу домовляються, який звук треба шукати, після чого вчитель називає дитині різні слова, а та має сказати, є чи ні розшукуваний звук у слові. Пропонували по черзі шукати звуки [о], [а], [ш], [з] та інші.

Вміння виконувати **звуковий аналіз** слів необхідне для сприйняття звукового комплексу слова та співвіднесення його із значенням. Для з'ясування рівня розвитку звукових умінь були запропоновані дітям такі завдання: виділити певний звук зі слова; визначити місце звука у слові; знайти звук на початку і в кінці слова.

Під час виконання роботи недостатньо розвинений фонематичний слух виявили учні, які допустили помилки в усіх трьох завданнях (до б), не могли усвідомлено виділити звук у слові, намагалися вгадувати; достатньо

розвинений фонематичний слух – правильно виконані два завдання без помилок або три завдання і допущено не більше трьох помилок; добре розвинений фонематичний слух – усі завдання виконані правильно, дитина припустилася 1-2 помилок, які виявила і виправила сама.

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

- Яких ти знаєш тварин (свійських, диких); *птахів, риб, комах* ?
- Які ти знаєш *дерева, квіти; овочі, фрукти; ягоди; меблі; посуд; одяг; взуття?* (назви предметів) ?
- Назвати якнайбільше ознак кожного з предметів, перераховуй характерні для них *величини, вагу, форми, кольори, смаки, запахи, температури, матеріали, приналежність* тощо: *яблуко – велике, важке, кругле, червоне, солодке, ароматне, свіже ...; плаття – довге, вовняне, тепле, м'яке, сіре, в'язане, мамине ...* Пропонувались далі такі слова: *стіл, стрічка, куртка, кавун, лимон, собака, заєць;*
- Назвати протилежні ознаки предметів. Тут не повинно бути відповідей добрий – недобрий. Слова були такі: *добрий, старий, чорний, світлий, великий, довгий, високий, широкий, товстий, гострий, веселий, сміливий, швидкий, гарячий, густий, хворий;*
- Що може робити ця тварина? (*собака, кішка, вовк, ведмідь, заєць, змія, жаба*). Назвати дії.

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

Результати визначались так.

Недостатній розвиток словникового запасу: дитина називає 3-4 предмети, що належать до різних значеннєвих груп, не завжди може

пригадати слова за наявністю узагальнюючих понять, допускає багато помилок, добираючи слова – ознаки, дії предметів і антоніми.

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

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

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

Інтерпретація результатів була наступною.

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

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

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

Ступінь розвитку працездатності визначався спостереженням за поведінковими реакціями дитини, а також за допомогою питань, відповіді на які допомогли у визначенні стійких способів саморегуляції діяльністю (трудовою, навчальною) та спілкуванням [88: 103]. До учнів ставились такі запитання:

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

а) допомагаю завжди без нагадувань;

б) допомагаю, але інколи треба нагадувати;

в) коли нагадають, тоді допоможу.

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

а) можу все;

б) дещо можу;

в) без допомоги не можу.

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

а) вмію;

б) іноді можу;

в) не можу.

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

а) вмію;

б) іноді вмію;

в) не вмію.

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

а) є (відповідає яка);

б) є, але весь час змінюються;

в) немає;

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

а) вмію;

б) іноді забуваю;

в) не вмію.

7. Якщо ставиш запитання, чи завжди вислуховуєш відповідь?

а) завжди, бо цікаво знати;

б) іноді відволікаюся;

в) запитую просто так.

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

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

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

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

Середній ступінь. Під час тестування учень набрав 12-16 балів. Внутрішня позиція школяра недостатньо сформована. Дитині подобається виконувати завдання, які не потребують витрати додаткових зусиль. Вона успішно діє під керівництвом дорослого, взаємодіє з однолітками. Не завжди вміє діяти самостійно.

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

На основі отриманих даних було скомплектовано дві відносно однорідні за кількістю, рівнем мовленнєвої підготовки, володіння читанням і ступенем працездатності: групи учнів – контрольну і експериментальну. У других класах і в КК, і в ЕК кількість учнів була однаковою – 154 (5 класів). У кожному класі контрольних і експериментальних груп була відносно однакова кількість „слабких”, „середніх” і „сильних” учнів. У схемах (2.1 і 2.2) показаний розподіл учнів експериментальних і контрольних класів

(чисельність) за рівнем розвитку навички читання (спосіб, правильність, темп, виразність) та ступенем розвитку працездатності на початок 2001-2002 навчального року (2 класи).

Угрупування контрольних і експериментальних класів



За даними схем 2.1 і 2.2 виявлено, що на початку експерименту вихідні позиції ЕК і КК були майже однакові. Основна частина учнів – 94 у КК і 95 у ЕК мала середню працездатність і володіла середніми навичками читання.

Перевірка ефективності розробленої та апробованої у процесі дослідно-експериментального навчання методики проводились регулярно. Контрольні заміри розвитку якостей читання в обох групах здійснювались раз на чверть.

2.1.4. Організація навчальної діяльності в індивідуально-диференційованій формі керівництва формуванням навичкою читання.

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

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

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

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

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

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

Техніка контролю за індивідуальним читанням. Перед вчителем були поставлені завдання – вчити правильно, швидко, свідомо читати, поряд із завданням формувати інтерес до читання. Певна міра допомоги вимагалась

і від батьків. З боку вчителя завдання полягало у необхідності підготувати учнів до заміру параметрів з техніки читання, налаштувати їх на серйозну роботу у випадку невдачі. Норматив з техніки читання не зводився до епізодичних замірів. Робота по її формуванню в учнів, які ще не досягли успіху, велась на уроках читання і кожного дня вдома під контролем батьків (де це можливо). Батьки контролювали самостійну роботу своїх дітей за допомогою такої форми звітності.

Таблиця 2.2

Техніка контролю за індивідуальним читанням

Дата	Кількість слів, прочитаних за першу хвилину	Кількість слів, прочитаних за другу хвилину	Кількість слів, прочитаних за третю хвилину	Кількість слів, прочитаних за четверту хвилину	Кількість слів, прочитаних за п'яту хвилину	Назва і автор тексту. Питання, які були поставлені після читання тексту для з'ясування розуміння

Щоб заповнити таблицю, потрібно було виконувати таку вправу. Учень сам або разом з батьками, вчителем добирав текст, підраховував у ньому кількість слів. Кожного дня текст змінювався. Протягом заняття учень читав один і той самий текст декілька разів. Читаючи текст впродовж однієї хвилини, учень фіксував і записував свій результат у таблицю (табл. 2.2). Таблицю-звіт учень здавав вчителю через 5-8 днів від початку роботи разом із складеними до тексту запитаннями для перевірки його розуміння.

Учитель, одержуючи від учня звіт про самостійну роботу, проводив контрольну перевірку техніки читання. Якщо учень не виконував норматив (темп читання не підвищувався, повторювались помилки, відповіді на

запитання після прочитування тексту були неправильними або неточними), то він одержував ще один листок з таблицею звіту для подальшої роботи.

Якщо ж учень досягав успіху, то його робота схвалювалась вчителем, іншими учнями, батьками. Під час проведення описаної роботи вчитель роз'яснював учням, що читання і робота над технікою читання не одне й те саме. Тому на уроці діти виконували спеціальні вправи з розвитку техніки читання.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Перелік групових та індивідуальних домашніх завдань

на уроках читання

I варіант (I, частково II групи):

II варіант (III, частково II групи):

- Підготуватися читати оповідання виразно. Виписати з однієї частини тексту образні вирази, скласти з ними речення.

- Підготуватися до читання оповідання в особах.

- Прочитати правильно, швидко й виразно оповідання. Одну з частин його (на вибір) переказати (використовуючи різні види переказу).

- Прочитати оповідання. Усно визначити до нього кадри можливого діафільму; придумати до кожного кадру короткий опис.

- Вибрати з прочитаного тексту і записати образні вирази. Використовуючи їх, скласти розповідь за аналогією.

- Підготуватися до інсценізації тексту. Виготовити (за бажанням) деталь костюма до однієї з ролей.

- Підготуватися читати оповідання правильно, швидко і виразно. Переказати його за складеним на уроці планом до тексту (стисло, детально, від 1-ої чи 2-ої особи тощо).

- Поділити текст оповідання на частини, скласти план, використовуючи речення з підручника.

- Прочитати, знайти речення, без яких неможливе розуміння тексту.

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

Слабші учні готували опрацьовану частину тексту для виразного читання, відповідали на запитання, називали дійових осіб, знаходили слова одного з героїв в усьому тексті; визначали, про що говориться в оповіданні;

добирали тексти до малюнка в підручнику, описували придумані малюнки, переказували вдома оповідання батькам.

2.1.5. Організація дослідження.

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

Побудові експерименту передував реальний всебічний аналіз закономірностей процесу формування знань, умінь та навичок з читання учнів початкових класів, результати діагностуючого експерименту, теоретичні положення сутності індивідуально-диференційованого навчання. Усе разом сприяло добору дійових способів керування навчально-виховним процесом навчання читати на уроках індивідуально-диференційованого спрямування. Експериментальне навчання проводилось за розробленою нами методикою визначеного спрямування на уроках читання з 2000 по 2004 навчальний рік у середніх школах №12, 15 м. Рівного, середній школі с. Городок Рівненської області, школах сіл Локниця, Морочно, Нобель Дубровицького району Рівненської області.

Експериментальним навчанням було охоплено 924 учні. Частину класів (5 других, 5 третіх і 5 четвертих), де навчалось 462 учні, ми виділили із загальної кількості (30) як контрольні, решту (15), в яких було 462 учні як експериментальні. Рівень підготовки учнів контрольних та експериментальних класів був майже однаковий. Вчителі мали вищу освіту, приблизно однакову підготовку.

В експериментальних групах використовувались матеріали для формування знань, умінь та навичок, підготовлені дисертантом, в контрольних – відбувалося за традиційною методикою. Результати експерименту підлягали кількісному та якісному аналізу.

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

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

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

Другий клас.

Для I групи учнів завдання були спрямовані **на формування:**

- слухової пам'яті (вміння утримувати в пам'яті і відтворювати слова, речення);
- зорової і зорово-слухової пам'яті (вміння утримувати в пам'яті прочитані склади і слова);

- способу читання цілими словами;
- правильності читання (усунення перекручень; пропусків букв, складів, слів; перестрибування через рядок);
- плавного читання (усунення регресій);
- розуміння прочитаного (вміння відповідати на запитання за змістом прочитаного, переказувати прочитане детально, стисло);
- виразності читання (логічно правильного прочитування будь-якого типу простого речення).

Для II групи на розвиток:

- способу читання цілими словами з формуванням темпу читання вголос (розширення поля зору);
- умінь читати мовчки;
- правильності читання (розвиток антиципації – правильного передбачення);
- свідомого читання (вміння малювати словесну картинку прочитаного, ділити текст на частини, осмислювати прочитане, контролювати власне читання);
- виразного читання (формування вміння схоплювати зміст словосполучення, фрази; інтонувати кінець речення, розділові знаки в середині речення).

Для III групи на удосконалення:

- інтенсивного темпу читання вголос способом цілих слів і словосполучень;
- правильного читання (усунення помилок, пов'язаних із захопленням темпом читання; усунення артикуляції, навчання орфоепічної вимови);
- мовчазного читання, темп якого випереджує читання вголос;
- свідомого читання (вміння ставити запитання до прочитаного, творчо переказувати прочитане);
- виразного читання (розвиток дихання, дикції, темпу, партитурного читання, артикуляції).

Третій клас.

Для I групи учнів завдання були спрямовані на **розвиток та вдосконалення:**

- усного мовлення з метою розширення словникового запасу, пояснення значень нових слів і виразів, умінні впізнавати їх у текстах для читання;
- уваги, розширення поля читання;
- способу читання (вміння читати цілими словами);
- правильності читання (усунення помилок на заміну і перестановку складів, у наголошуванні слів);
- предметної сторони змісту (факти, події) з усвідомлення зв'язку між ними, вміння робити висновки з прочитаного (при потребі за допомогою вчителя);
- інтонаційних засобів виразності за зразком вчителя.

Для II групи були завдання **на розвиток:**

- правильного, свідомого читання у відповідному темпі, цілими словами;
- правильності читання (усунення орфоепічних помилок, регресій);
- умінь самостійного добору інтонаційних засобів виразності;
- розуміння предметного змісту і основної думки тексту.

Для III групи застосовувались завдання для:

- поглибленого вивчення програмного матеріалу;
- розвитку вмінь розуміти підтекст твору;
- складання завдань для учнів II і I групи;
- самостійного добору мовленнєвих інтонаційних засобів виразності відповідно до змісту твору;
- формування вмінь визначати мету свого читання;
- розвитку вмінь читати для слухачів.

Четвертий клас.

Для I групи учнів завдання були спрямовані **на вдосконалення:**

- продуктивного способу читання;
- свідомого читання у відповідному темпі;

- правильності читання (усунення повторів, перекручувань; правильне наголошування слів);

- самостійного розуміння фактичного змісту тексту, засвоєння основного смислу твору з частковою допомогою вчителя та усунення помилок, пов'язаних з розумінням основної думки твору, значення окремих слів, висловів (для читання мовчки);

- вмінь добирати відповідні інтонаційні засоби виразності;
- навичок читання мовчки у темпі, який дещо перевищує нижню межу норм цього виду читання (норма 100-130 слів за хвилину);

Для II групи завдання спрямовувались на:

- підтримку належного рівня продуктивного, свідомого, правильного читання у відповідному темпі;

- правильне визначення загального емоційного настрою твору, інтонування у тексті слів, які відображають емоційний стан героя, стан природи і т. ін.;

- демонстрацію належного рівня фактичного змісту й основного смислу твору;

- усунення зовнішніх мовленнєвих рухів під час мовчазного читання.

Для III групи завдання носили творчий характер:

- поглиблене вивчення програмового матеріалу;
- вміння самостійно планувати, а потім аналізувати свій виступ, коректувати його відповідно до мети висловлювання;

- використання основних мовних і позамовних засобів виразності;
- вираження розуміння фактичного змісту і основного смислу твору, своє і авторське ставлення до нього;

вироблення темпу читання мовчки, який значно перевищує показники читання вголос.

Другий етап – репродуктивний. Мета – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх дітей до оволодіння навичкою читання під час

уроку. Провідні принципи означеного етапу – максимальна активізація учнів у процесі навчання читати; принципи самостійності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок. Кінцевим результатом цього етапу було оволодіння навичкою читання всіма учнями на рівні не нижчому встановлених програмою норм, підвищення особистісних результатів відносно зони найближчого розвитку.

Серед методичних засобів навчання використовувались дидактичні вправи, систематизовані для кожної групи учнів, текст, як одиниця навчання. На уроці застосовувались індивідуальні, групові, парні форми роботи.

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

Успішне оволодіння учнями навичкою читання зумовлювало удосконалення:

- способу читання (вправи на розвиток фонематичного слуху, вміння сполучати звуки під час читання);
- правильності читання (навчання орфоепічної вимови, попередження та усунення перестановок, заміни, додавання звуків, складів, слів);
- забезпечення відповідної швидкості читання (вправи на розвиток зорового сприйняття – розвиток кута зору, розширення обсягу миттєвого сприймання, антиципації – усунення регресій, усунення артикуляції, розвиток оперативної пам'яті);

- свідомості читання (вправи на вміння уявляти прочитане, вміння відповідати на запитання, ставити питання, переказувати прочитане, виділяти головну думку);

- оволодіння виразністю читання (вправи на розвиток дихання, дикції, вміння ставити логічний наголос, вміння емоційно передавати текст).

Завдання давались тим дітям, у яких зазначені елементи навички читання ще недостатньо розвинені. Виконання їх мало відбуватись у певній послідовності, тому що недорозвиненість у дитини певної з якостей (погана артикуляція, вузьке поле читання, наявність регресій під час читання) негативно вплине на оволодіння навичкою читання.

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

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

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

На етапі закріплення знань пропонувались завдання таким чином, що поступово переходили від учнів III групи до учнів II, а потім I групи. Так, учні III групи виконують основне завдання. В цей час учні II групи виконують завдання з певною мірою допомоги вчителя, а учні I групи

працюють з учителем. Потім, основне завдання, яке виконували учні III групи пропонується учням II групи. Учні I групи одержують певну міру допомоги. III група учнів виконує творче завдання (в таблиці 20 перехід завдань у групах позначений стрілками). Наступні завдання розподіляють таким чином: учні III групи виконують цікаве або додаткове завдання, учні II групи – творче завдання, учні I групи – основне завдання.

Після поступового виконання основного завдання всім учням пропонувалось спільне завдання.

Такий поступовий перехід відображено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл завдань із врахуванням поступового нарощування труднощів на етапі закріплення вивченого матеріалу

	1	2	3	4
III гр.	Основне завдання	Творче завдання	Цікаве або додаткове завдання	Спільне завдання
II гр.	Міра допомоги	Основне завдання	Творче завдання	
I гр.	Виконання з учителем	Міра допомоги	Основне завдання	

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

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

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

Для I групи учнів:

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

Для II групи учнів:

- добери до слів порівняння;
- напиши, якою має бути ділова розмова (вірш Г. Бойка „Ділові розмови”);
- які вірші про мову вивчалися у розділі? Напиши;
- напиши, чому в мишенят були імена Круть і Верть (українська народна казка „Колосок”);
- напиши, чому наш народ оспівує калину;
- у яких творах розділу йдеться про любов до Батьківщини.

Для III групи учнів:

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

2). Читання для відповіді на запитання.

I група. Працює з вчителем.

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

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

3). Визначення тексту, що відповідає малюнку.

Учням пропонується вибрати і виконати завдання.

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

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

4). Поділ твору за розділами плану.

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

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

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

5). Складання плану оповідання.

1 завдання

I група ще раз самостійно читає текст.

II група добирає сюжетні малюнки до прочитаного.

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

6). Перевірка виконання завдання трьома групами.

2 завдання

I група учнів добирає сюжетні малюнки до прочитаного.

II група відбирає основні малюнки.

III група доводить свою думку щодо поділу тексту на частини.

Перевірка завдання.

3 завдання

I група відбирає основні малюнки.

II група підписує малюнки.

III група придумує заголовки до кожної частини.

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

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

Виділення уривка певного змісту.

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

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

III група. Прочитати текст і відшукати опис.

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

Вибрати і виконати завдання за варіантами.

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

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

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

У групах учні працюють так, що завдання попередньої групи школярів стимулюють правильні відповіді наступної групи.

9). Самостійна підготовка до виразного читання.

1 завдання

I група працює з вчителем на визначеному уривку тексту.

II група читає правильно перші чотири абзаци тексту.

III група читає правильно, знаходить і підкреслює багатоскладові слова.

Перевірка починається з виконання завдання учнями III групи. Учні III групи зачитують багатоскладові слова, а учні II і I груп відшуковують ці слова в тексті, промовляють їх.

2 завдання

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

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

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

3 завдання

I група знаходить слова, які найбільше сподобались.

II і III групи знаходять образні слова.

4 завдання

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

II група працює самостійно, звертаючи увагу на розділові знаки.

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

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

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

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

Індивідуально-диференційоване навчання в структурі уроку.

Динаміка групування в структурі уроку відбувалася за наступними характеристиками.

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

Самостійна робота учнів різної складності.

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

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

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

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

Бесіда із залученням значної кількості учнів класу (працюють всі групи). Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. При цьому використовується словникова робота; розвиток творчої уяви дітей; зв'язок з попереднім уроком, навчального процесу із життям; емоційна спрямованість бесіди. Чітко визначається мета – „*Знати*”, „*Вміти*” (записані на дошці).

Експериментальною методикою передбачалась підготовка учнів до засвоєння нових знань. У першу чергу це стосувалося учнів I групи. Під час

вирішення означених питань частково враховувався досвід С. Лисенкової та С. Логачевської.

III етап уроку. Сприймання та усвідомлення нового навчального матеріалу.

Фронтальне пояснення вчителем матеріалу всьому класу з аналізом способів застосування нових знань на практиці (працюють всі групи). Після цього учні III групи починають самостійно виконувати запропоновані вчителем завдання. У цей час діти групи II і I, які не повністю зрозуміли новий матеріал, продовжують працювати з вчителем. Повторне пояснення одержують тільки ті учні, які не зрозуміли його у первинному сприйманні.

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

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

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

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

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

IV етап уроку. Творче застосування знань учнів.

Кожній групі пропонується додаткове творче завдання різної складності.

V етап уроку. Підсумки. Завдання додому.

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

Специфіка роботи над текстом. У першу чергу зазначимо, що для первинного сприймання тексту самостійне читання пропонувалось учням всіх трьох груп, тільки з різними завданнями. Після читання тексту вчителем

чи учнем III групи проводився аналіз прочитаного з усім класом. Запитання до тексту ставились не тільки вчителем, а й учнями III групи. Після закінчення бесіди учні II і III групи перечитують текст за підручником і готуються до поділу тексту на частини, складання плану. А учні I групи повторно читають текст, щоб виконати словесне малювання у поєднанні з читанням (розвиток техніки).

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

Дотримуємось далі під час розробки структури та змісту експериментальних уроків дидактичної структури, опрацьованої професором Г. Коваль у посібнику „Урок читання” [146: 3-9], та враховуємо позитивне в накопиченому досвіді індивідуально-диференційованого навчання (2 клас).

Наведемо далі приклади **організації експериментального уроку читання індивідуально-диференційованого спрямування**. Використовуємо підручник Савченко О. Я. Читанка для 2 класу, I частина [243: 54-59].

Тема уроку: Шануйте хліб.

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

Мета уроку: **пізнавальна:** знайомити школярів із шляхом хліба до нашого столу; **виховна та розвивальна:** виховання любові до рідного краю, його історії, поважного ставлення до праці, шанування хліба; розвиток спостережливості, мовлення, аналітико-синтетичних умінь; **спеціально-навчальна:** а) **розвиток техніки читання** – вправи на вдосконалення способу читання, розширення поля читання, розвиток орфоепічних умінь і навичок, навичок виразного читання; б) **робота з текстом** – навчання ділити тексти на закінчені за змістом частини, складати план оповідання, виділяти головне в кожній частині; в) **розвиток умінь переказувати текст**.

Обладнання: підручник, картки з текстовими завданнями.

I. Повторення вивченого матеріалу. Актуалізація опорних знань.

Робота в групах по перевірці знань, що отримали учні під час опрацювання оповідання Н. Забіли “Древній Київ”.

I група читає текст “Древній Київ” у парах один одному напівголосно. Якщо ця група включає 8 дітей, то читають одночасно четверо учнів, а четверо їхніх сусідів по парті слухають і помічають помилки. Потім діти міняються ролями. Вчитель встановлює правила щодо того, скільки кожен учень буде читати (по одному, по два речення). Після виконання роботи вказують один одному на помилки, перечитують слова або речення правильно.

II група в цей час виконує тестові завдання до тексту “Древній Київ”.

1) Вибери правильне слово і підкресли його.
Давній народ, який оселився над Дніпром, називався (поляками, полянами, українцями).

2) Доповни речення.
Серед князів полян були... брати: одного звали..., другого - ..., третього - У них була сестра

3) Дай відповіді на запитання.
Що збудували брати? Брати збудували ...
Як його назвали? Його назвали ...
На честь кого його назвали? На честь ...

Учні III групи складають запитання до тексту.
Наприклад. Хто такі поляни? Де оселився цей народ? Як жили поляни? Кого вони обрали за своїх князів? Як назвали місто? На чю честь його так назвали? Опишіть

Оцінка змісту і методики уроку:

+робота над удосконаленням техніки читання в парах;

+контроль з боку вчителя;

+допомога з боку вчителя;

взаємоконтроль;

+робота над правильністю читання;

+смісловий аналіз;

+самостійна робота;

+відтворення у пам'яті змісту прочитаного;

+розвиток

місце, де розташувався Київ. Доведіть, що в місті жили працьовиті люди. Назвіть одну з річок, яка впадає в Дніпро.

Діти закінчують роботу одночасно за командою вчителя.

Перевірку виконання завдань I групи здійснює вчитель під час його виконання. Учні II групи здають письмово виконані роботи. Їх пізніше перевіряє вчитель або читачі. Питання, складені учнями III групи, дають можливість об'єднати групи для обговорення оповідання. Перевірка виконуваних завдань стосується кожного учня. У такій ситуації діти сумлінно ставляться до їх виконання, відчують власну відповідальність у підготовці до уроку.

Удосконалення вміння виразно читати вірш М. Познанської “Зацвіли каштани”.

- Пригадайте, про що розповідається у вірші М. Познанської “Зацвіли каштани”. Стисло перекажіть. (Навесні у Києві розцвіли каштани. Завдяки цьому цвітові місто виглядало святково).
- Словникова робота. На дошці записані слова та їх тлумачення.

Зарясніли – стало багато, вродило.

Вбирає очі – не можна намілюватися.

Пахощі – запахи.

- Виберіть із тексту і прочитайте послідовно речення із зазначеними словами. Як ви їх розумієте. Складіть невеличкі речення із поданими словами.

- Визначення головної думки.

Усі разом читають вірш. - Які слова найчастіше

навички

самостійної
роботи;

+активізація

мислительної

діяльності учнів;

+розвиток умінь

та навичок,

потрібних для

самостійної ро-
боти над

текстами;

+робота в групі;

+регламентування

часу;

+раціональне

використання

часу;

+взаємоперевірка;

+об'єднання груп

для виконання

спільного

завдання;

+перевірка стосу-

ється кожного уч-

ня;

+власна відпо-

відальність у

підготовці до

уроку;

зустрічаються в тексті? (цвітом золотавим зацвіли каштани, цвіт хороший, вбирає очі, гарно).

- Про що говорять ці слова? (Якби люди навчилися бачити красу навколо себе, значно багатшими стали б ми всі. Вміли б радіти).

- Відповіді на запитання.

- Якої пори року каштани найгарніші на думку автора оповідання?

- А яка ваша думка? Коли вам каштани подобаються найбільше? Чому?

- Показове виразне читання учнями за складеною на попередньому уроці партитурою.

<u>Зацвіли</u> каштани,	А <u>під ними</u> <u>ходять</u>
<u>У моєму місті</u> ,	Вулицею <u>люди</u> .
<u>Золотистим</u> цвітом	<u>Зацвіли</u> каштани
<u>Зарясніли</u> в місті.	Тут і там <u>усюди</u> .
Цвіт такий <u>хороший</u> ,	Холодку <u>багато</u> ,
Аж <u>вбирає очі</u> ,	<u>Пахощів</u> багато.
<u>Зацвіли</u> каштани	<u>У моєму місті</u>
<u>Вчора</u> опівночі.	<u>Гарно</u> , як на <u>свято</u> .

- З читання вірша видно, що партитурні позначки допомагають вам правильно виділяти логічні наголоси і паузи.

Одержані відомості про нашу столицю допоможуть вам у вивченні історії українських міст.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми і завдань уроку.

Вчитель: З давніх-давен в Україні є чудова традиція, усіх

+стислий переказ;
 +словникова
 робота;
 +тлумачення слів;
 +активізація словника;
 +елементи лексико-стилістичного аналізу;
 +смісловий аналіз
 +смісловий аналіз;
 +усний твір за прочитаним;
 +виразне читання за складеною партитурою;

гостей зустрічати хлібом. Для нашого народу хліб був і є не просто стравою. Це основа нашого життя і найдорожча святиня. Навіть таке важливе слово, як життя, походить від слова жито – назви однієї із зернових культур. Без хлібини не можна було зайти у новий дім, короваєм благословляли у дорогу одружених молодят. Хліб у народі завжди берегли, цінували, ставилися до нього як до святині.

- Прочитайте, які загадки склав народ про хліб. (Запис на дошці). Поясніть, які слова допомагають відгадати загадки.

I гр.

У хлів іде без шкірки, а виходить із шкіркою. (Хлів – це піч. Спечений хліб має шкоринку).

II гр.

Він і чорний, він і білий, і завжди він загорілий. Як до столу ми йдемо, то без нього не їмо. (Можна вибрати за смаком або чорний, або білий хліб і скуштувати з ним будь-яку страву).

III гр.

Б'ють мене ціпами, ріжуть мене ножами; За те мене не отак гублять, бо всі мене дуже люблять. (Щоб виготовити борошном, колосся молотять; коли хліб їдять, то відрізають шматочками).

Отже, тема уроку – Шануйте хліб.

Знати: шлях хліба від маленької зернинки до пахучої паляниці.

Вміти: бережно поводитися з хлібом.

III. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу, розвиток мовленнєвих умінь та навичок.

1. **Первинне читання** нового навчального тексту (Т. Коломієць “Хліб”).

+розповідь

учителя;

+завдання з різною мірою ускладнення;

+аналітичні

вправи;

+смісловий

аналіз;

+визначаємо

завдання уроку;

+читанням

охоплені всі учні;

+мотивоване

- Прочитайте напівголосно або мовчки оповідання “Хліб”, дайте відповідь на запитання, записані на дошці: Який хліб принесли додому? (Пахучий, теплий, із шкоринкою золотавою). Від чого в нього позолота? (Від золотого колосся, сонця, вогню, золотих роботящих рук).

Словникова робота - Прочитайте слова, правильно їх наголошуючи; поєднайте із словами другої колонки:

Принесли	золотавою
Із шкоринкою	урожай
Позолота	хліб
Доглянули	скатертина
Вишивана	від вогню

Додаткове завдання для I і II груп: Складіть 1-2 речення з одержаними словосполученнями; для III групи: складіть три послідовних речення. (Принесли додому свіжий хліб. Він був із шкоринкою золотавою. Ця позолота в паляниці від вогню).

2. Повторне читання тексту з метою вироблення правильного, свідомого читання.

I і II групи

III група

Прочитайте правильно, відшукайте багатоскладові слова, підкресліть їх олівцем.

Перевірка виконання завдань учнями I і II груп.

Учитель ще раз зупиняється на багатоскладових словах, які записані на плакаті, діти хором перечитують їх.

Принесли	Пахучий
Шкоринкою	Роботящими
Золотавою	Роботящі
Гойдалася	Тільки

читання;

+ „орфоепічне”

читання;

+ усвідомлення

значень слів;

+ різнорівневі

завдання для груп учнів;

+ вироблення пра-

вильного,

свідомого

читання;

+ індивідуально-

диференційоване

навчання;

+ формування

правильної

Увібрало	Руки	вимови;
Доглянули	Проміння	+орфоепічне
Вишивану	У рідцю	читання;
Подарований		
- Прочитайте ще раз текст. Виконайте таке завдання:		
I і II групи	III група	
Прочитайте, відшукайте слова, які називають дію	Прочитайте, відшукайте образні слова	+формування навички свідомого читання;
	Перевірка завдання	+індивідуально-диференційоване навчання;
I і II групи: посіяли, змололи, поклали, доглянули, принесли, зібрали, спекли.		+лексико-стилістична робота;
III група: золотава шкоринка, золоте зерно, золотий колос, на стеблині золоченій, росою вмивалася, золоте проміння, золоті роботящі руки, хліб ніби промовляє...		
Пояснюють вислови.		
Вчитель послідовно вивішує картки з цими словами.		
Спільне завдання:		+опора на зорове сприймання;
- Стрілочками з'єднайте дієслова так, щоб показати шлях хліба з поля на стіл: посіяли→змололи→зібрали→спекли→принесли→поклали		+смісловий аналіз;
- Розкажіть, як про це говориться в тексті, використовуючи образні слова (III група).		+усвідомлення змісту прочитаного;
3. Аналіз фактичного і образного змісту тексту.		+переказ прочитаного за утвореною схемою поєднання дієслів;
Композиційний аналіз. Складання плану.		+вибіркове
- Який хліб принесли? Прочитайте.		
- Від чого позолота в хліба? Прочитайте.		
- Що сказано про золоті роботящі руки? Прочитай.		
I і II групи	III група (можуть виконувати і учні II групи)	
Доберіть сюжетні малюнки до оповідання.	Помітьте олівцем початок	



- і кінець кожної частини.
Перевірка завдання ↓
- Хлібина лежить на столі, вкритому скатертиною.
 - Золотава нива під гарячим сонцем і блакитним небом.
 - Праця людей у полі, заводі, пекарні.
 - Знову перший малюнок.

I і II групи

Доведи свою думку щодо поділу тексту на частини.



- Золотава нива.
- Праця людей.
- Хлібина на столі.

III група

Вибери основні малюнки.

Перевірка завдання ↓

У тексті чотири абзаци. Кожний абзац має свою логічно завершену думку. Але перший і останній абзаци дуже схожі. Тому 1 і 2 абзаци можна об'єднати в одну частину.

Підпишіть „малюнки”.

1. Золота нива.
2. Золоті роботящі руки.
3. Хліб на столі.

Доберіть заголовки до виділених частин.

1. Золота нива.
2. Золоті роботящі руки.
3. Хліб на столі.

Спільне завдання

Порівняйте свої заголовки. Виберіть кращі для складання плану.

читання;
+диференційоване завдання;
+самостійна робота;
+словесне малювання;

+підготовчі вправи до складання плану;
+забезпечення аналітико-синтетичної діяльності учнів;

+робота над планом у поєднанні з удосконаленням навичок читання та зв'язного мовлення;

+переказ за пла-

4. **Переказ** другої частини оповідання з опорою на план і визначені раніше дієслова.

- Шлях від маленької зернини до пахучої паляниці важкий і довгий. Багато треба зробити перш, ніж хліб стане їжею. Розкажіть, як хліб до нас приходить.

Узагальнююча бесіда за текстом.

- Яке ставлення до хліба повинно бути? Чому?

- Закінчіть і поясніть прислів'я:

Хліб – усьому ... (голова).

Не той хліб, що в полі, а той, що в ... (коморі).

5. **Виразне читання тексту.**

Опрацювання партитури для виразного читання другої частини тексту:

- Формулювання головної думки (Шана і честь роботящим руками).

- Визначення логічного центру (найголовнішого слова): роботящі руки принесли, поклали (підкреслюють двома горизонтальними лініями). Визначення разом з учнями слів, що визначають шлях хліба до столу завдяки роботящим рукам (азначені дієслова підкреслюють однією лінією).

- Розстановка пауз (граматичних, синтагматичних).

- Відтворення в тексті мелодики читання (↗ ↘).

- З'ясування інтонації читання (з гордістю).

Золоті роботящі руки | зерно у ріллю посіали. ||
Урожай доглянули | й збрали. || Роботящі руки | зерно
змололи, | хліб спекли. || Роботящі руки | в дім його
принесли, | на вишивану скатертину поклали. ||

Учні вчать за вчителем відтворювати опрацьовану партитуру читання.

ном;

+узагальнення
прочитаного;

+подальше усвідомлення змісту тексту;
+визначення головних слів з метою встановлення логічних наголосів;

+методика складання партитури читання;

IV. Творче застосування знань учнів

I група	II група	III група	
Робота за малюнками на тему „Як хліб на стіл прийшов”. Учні під керівництвом учителя розглядають малюнки, знаходять відповідну частину тексту, зачитують її, доводять, чому вибрали саме цю частину.	Складання тематичного словничка до слова хліб (спільна робота групи) – колос, урожай, хлібороби, нива, лан, зерно, батон, пекар, калач, пшениця, поле, жито.	Складання поради, як і чому треба берегти хліб (спільна робота групи) – 1) шануй хліб, як старші люди; 2) не відрізуй більше, ніж можеш з’їсти; 3) пам’ятай, що хліб – це жива душа землі, сонця і неба; 4) не кидайся хлібом, поважай працю хліборобів.	+удосконалення техніки читання; +складання тематичного словника; +узагальнення прочитанного; +диференційовані завдання за ступенем складності;
Перевірка виконання завдань II і III груп учнів. Від кожної групи виступає один представник.			

V. Підсумок уроку.

Вчитель звертає увагу на запис на дошці – „Знати:”, „Вміти:”.

Домашнє завдання диференційоване.

I група	II група і III групи	
Виразне читання оповідання, переказ його за планом.	виконують завдання: - прочитати вірш П. Тичини „Де не глянь – колоски”; - Розповісти, що постало в уяві під час його читання.	+диференційоване домашнє завдання; +надання можливості виконання домашнього завдання за вибором

учнів

На всіх експериментальних уроках читання увага зосереджувалась на поєднанні роботи по формуванню техніки і якостей читання, індивідуально-диференційованому навчанні читати в структурі уроку. У зв'язку з цим у запропонованому конспекті уроку реалізовані:

- словникова робота, розвиток навичок слововживання;
 - „орфоепічне” читання (розвиток вимови);
 - завдання на розвиток правильного, свідомого читання (різні форми аналізу – композиційний, смисловий, лексико-стилістичний, емоційно-образний);
 - синтетичні форми роботи (різні форми переказу, словесне малювання);
 - виразне читання за партитурою (подальше усвідомлення змісту текстів, розвиток навичок виразного читання);
 - форми диференціації (групова, парна, індивідуальна роботи);
 - міра допомоги з боку вчителя або кращих учнів;
 - різнорівневі завдання для визначених трьох груп;
- диференційовані домашні завдання.

На уроках індивідуально-диференційованого спрямування „сильні” учні працюють на тому рівні, на якому вони знаходяться в даний момент. Виконують завдання, що сприяють удосконаленню їхньої навички читання. Адже темп читання в таких учнів достатній, а інші показники – виразність або правильність вимови – можуть відставати. Провівши ретельну діагностику, ми добирали для цих учнів відповідні завдання. Тому в формувальній частині експерименту ми зафіксували не тільки збільшення загальної кількості учнів III групи, але й відсутність у переважної більшості з них помилок у способах читання, правильності, усвідомленні, виразності.

У ЕК помітними були успіхи тих дітей, які виявили наполегливість у досягненні кращих результатів з читання. Відчуття вміння переборювати труднощі надихало учнів на роботу за власним бажанням. У ході такої праці в дітей розвивалась зацікавленість процесом читання. Діти ЕК вдосконалювали

свої навички читання й одночасно знайомилися з цікавими творами, добирали книжки самостійно. Уроки читання для дітей ставали одночасно складнішими, завдяки спеціально дібраним вчителем завдань, і цікавішими тому, що вони спостерігали особисте вдосконалення навичок читання.

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

Ефективність методичної роботи має забезпечуватись реалізацією наступних вимог, важливих у індивідуально-диференційованому навчанні: оволодіння всіма учнями програмовим матеріалом у оптимальному для кожного темпі; зняття труднощів, які перешкоджають подальшому просуванню в оволодінні навичкою читання; розвиток навичок самоконтролю; створення умов для надання взаємодопомоги, різної міри допомоги з боку вчителя.

Введення індивідуально-диференційованого навчання читати в структуру уроку можливе за умови визначення підготовленості кожної дитини до оволодіння читанням, причин її відставання. Врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини в процесі навчання сприяє підвищенню рівня сприйняття слабовстигаючими нового матеріалу, вчасному попередженню прогалин у знаннях, ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на уроці. Розподілом класу на групи забезпечується доцільність різнорівневих завдань з читання на кожному етапі уроку.

2.2. Результати дослідного навчання щодо індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів

Відповідно до методики експериментального дослідження у вересні 2001 і квітні 2002 навчальних років нами були запроваджені зрізи, які проводились в умовах шкіл.

Виявлено, що на кінець 2001-2002 навчального року в контрольних та експериментальних групах рівень розвитку навички читання був різним.

Порівняльний аналіз сформованості основних параметрів навички читання на кінець першого року навчання за обраною методикою (2001-2002 рр.)

Схема 2.3

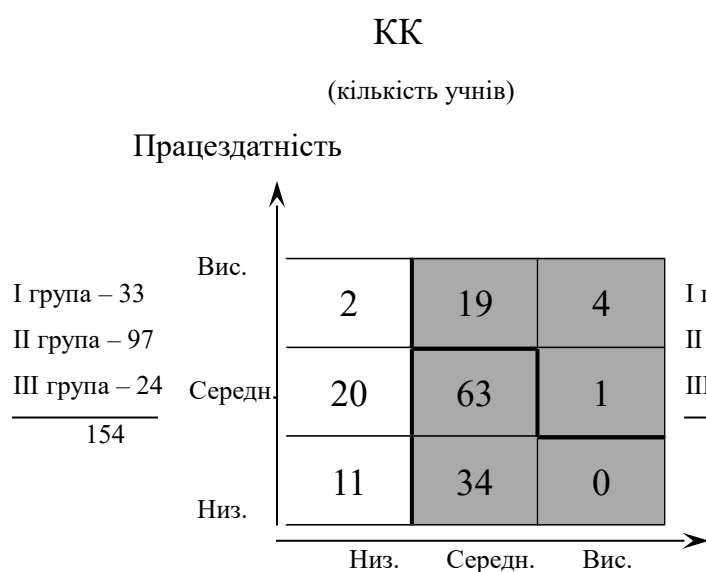
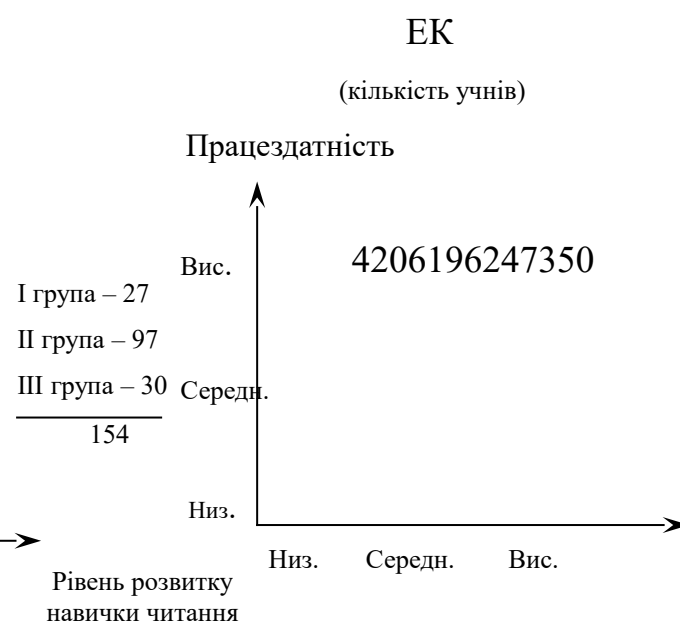


Схема 2.4



За даними схем 2.3, 2.4 можна простежити значне збільшення кількості учнів ІІІ групи ЕК вже на першому році навчання (початок навчального року – 20 учнів, кінець навчального року – 30) з одночасним зменшенням у ЕК кількості учнів І групи (початок року – 39, кінець навчального року – 27 учнів) і зазначити, що основним показником ефективності запропонованої методики стало збільшення кількості учнів груп „високого” рівня в ЕК у порівнянні з КК, з одночасним зменшенням кількості „слабких” дітей.

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

Рівні сформованості навички читання

Види класів	Кількість учнів	Кількість учнів (у %) у групах за рівнем сформованості навичок читання і працездатності					
		Низький (I група)		Середній (II група)		Високий (III група)	
		початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року
КК	154	24,8	21,4	61	63	14,2	15,6
ЕК	154	25,3	17,5	61,7	63	13	19,5

Аналізуючи дані таблиці 2.4, відзначимо, що наприкінці навчального року успіхи учнів ЕК кількісно відрізняються від учнів КК. Так, у I групі учнів відбулись незначні зміни в бік підвищення рівня навички читання. Покращення відчули 3,4% учнів. Зменшення I групи ЕК на 7,8% означає те, що з неї „виключився” кожен третій учень.

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

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

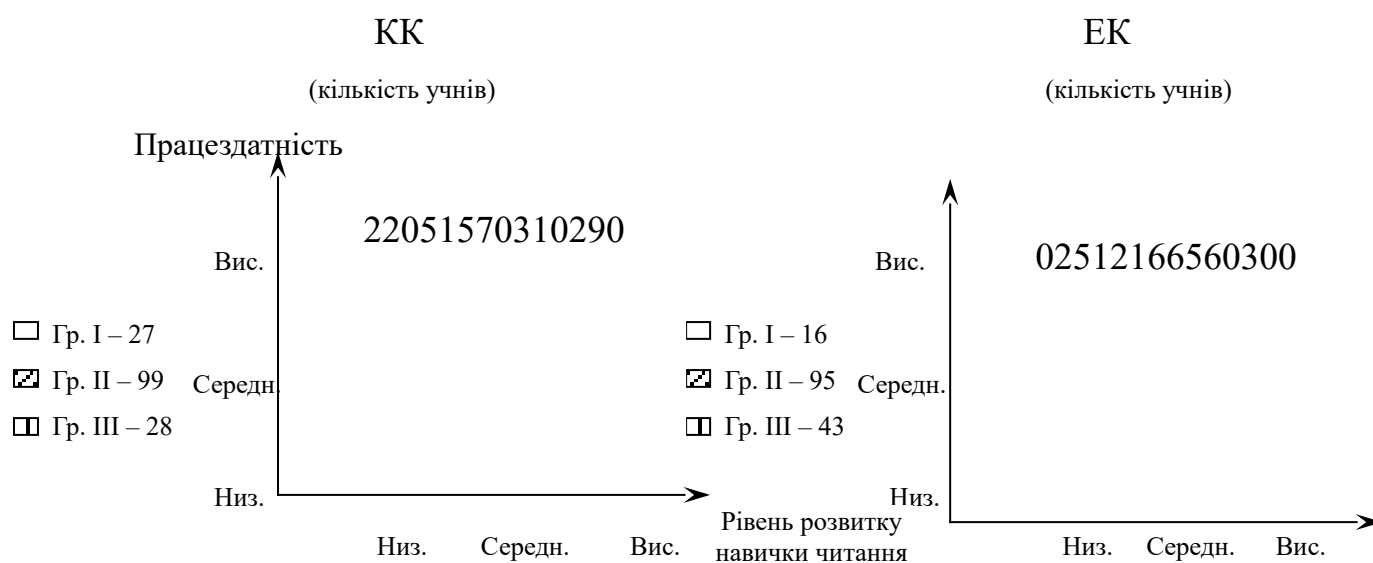
На основі описаних кількісних даних можна дійти висновки, що впровадження індивідуально-диференційованого навчання читати сприяє підвищенню якісних показників: середні учні упродовж навчального року мають можливість перейти до групи сильних, яка стає більш чисельною у ЕК порівняно з КК; а кількість учнів з „низькими” здібностями відчутно зменшується. Врахування особливостей індивідуально-диференційованого навчання читати засвідчує позитивну динаміку в експериментальних групах.

Зміни у сформованості якостей читання і розвитку працездатності на кінець 3 класу

(другий рік навчання за експериментальною методикою)**2002-2003 н. р.**

Схема 2.5

Схема 2.6



Дані схем 2.5 і 2.6 демонструють значний відрив ЕК від КК у категоріях низької працездатності об'єднаної з низьким рівнем розвитку навичок читання – I група. Це характеризується співвідношенням кількості учнів у даній групі ЕК – 16 (на початку експерименту 39 за схемою 2.2), а у КК – 27 (на початку експерименту за схемою 2.1 – 38).

Цікавим є той факт, що кількість учнів III групи ЕК збільшилась від 20 (схема 2.2) до 43 учнів (схема 2.6). Тоді як кількість учнів тієї є групи у КК залишилась майже на тому самому рівні і становила 28 учнів (схема 2.5) у порівнянні з 22 (схема 2.1) – показник росту 25%.

Відобразимо ці дані у порівняльній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз кількості учнів за рівнем сформованості навички читання та працездатності у 2002-2003 навчальному році

Види класів	Кількість учнів	Кількість учнів (у %) у групах за рівнем сформованості навичок читання і працездатності		
		Низький (I група)	Середній (II група)	Високий (III група)

		початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року	початок навч. року	кінець навч. року
КК	154	21,4	17,5	63,0	64,2	15,6	18,0
ЕК	154	17,5	10,3	63,0	61,7	19,5	28,0

За даними таблиці кількість учнів І групи ЕК зменшилась порівняно з попереднім роком навчання на 7,2%, КК – на 3,9%. перерозподіл ІІ групи ЕК і КК відбувся так, що у ЕК учнів середнього рівня на 2,5% менше, ніж у КК. Ця частина учнів ЕК навчається у ІІІ групі. Наприкінці навчання в 3 класі ІІІ групи поповнило 8,5% учнів у КК – 2,4%. Різниця третьої групи ЕК і КК становить 10%. Отриманими результатами підтверджується ефективність запропонованої методики навчання читати в порівнянні з традиційною.

Перевірка якісних показників навички читання проводилась за нормами, визначеними програмою для кожного класу. У таблиці 2.6 покажемо результати перевірки показників навички читання учнів ЕК і КК в кінці другого, третього і четвертого років навчання.

Подані в таблиці 2.6 результати демонструють зміни у формуванні навички читати за показниками способу, правильності, швидкості, усвідомлення прочитаного і виразності.

Спосіб читання цілими словами на кінець другого року навчання становить 67,6 % у ЕК і 62,5 % у КК. Різницю становлять 5,1 % Але на кінець третього року навчання вона зростає до 17,6 %, при цьому у ЕК відсутні учні, які читають поскладовим способом. Словами і складами в ЕК читати 8,4 % учнів, у КК – 22,3 % До кінця четвертого класу способом читання цілими словами у КК не оволодіває 13,4 % учнів, в ЕК – тільки 2,6 %, тобто показник у 5 разів менший.

Зіставлення показників правильності читання відображає значно кращі результати учнів ЕК. Так, у цих класах безпомилковим читанням від другого (70,5%) до четвертого класу оволодіває 87,7% учнів. У КК від 61,2% у другому класі до 68% у четвертому. Кількість учнів, які читають з помилками в ЕК зменшується від 26,5% у другому класі до 12,6% у четвертому, у КК –

від 38,7% всього до 32% В учнів ЕК практично відсутні такі помилки, як заміна, пропуски, перестановки букв, спотворення складів або слів. Учні правильно ставлять наголос, не припускаються помилок у закінченнях.

Кількість учнів, які не вклались в програмові норми швидкості читання в КК становила у другому класі – 14,5%, у третьому – 13,6%, в четвертому класах – 0% Дітей, які читали понад норми в КК: другокласників – 12,4%, третьокласників – 16%, учнів четвертих класів – 19,1 % В ЕК другокласників – 47,1%, третьокласників – 52,1%, учнів четвертих класів – 57,3% У КК показник зріс на 6,7%, а в ЕК на 10,2%

Виразність читання в учнів КК зросла з 34,2% до 50,8%, в учнів ЕК з 38,1 до 80,3%.

Результати перевірки якісного читання учнями ЕК і КК на кінець 2003-2004 навчального року

Таблиця 2.6

Показники якісного читання (у %)

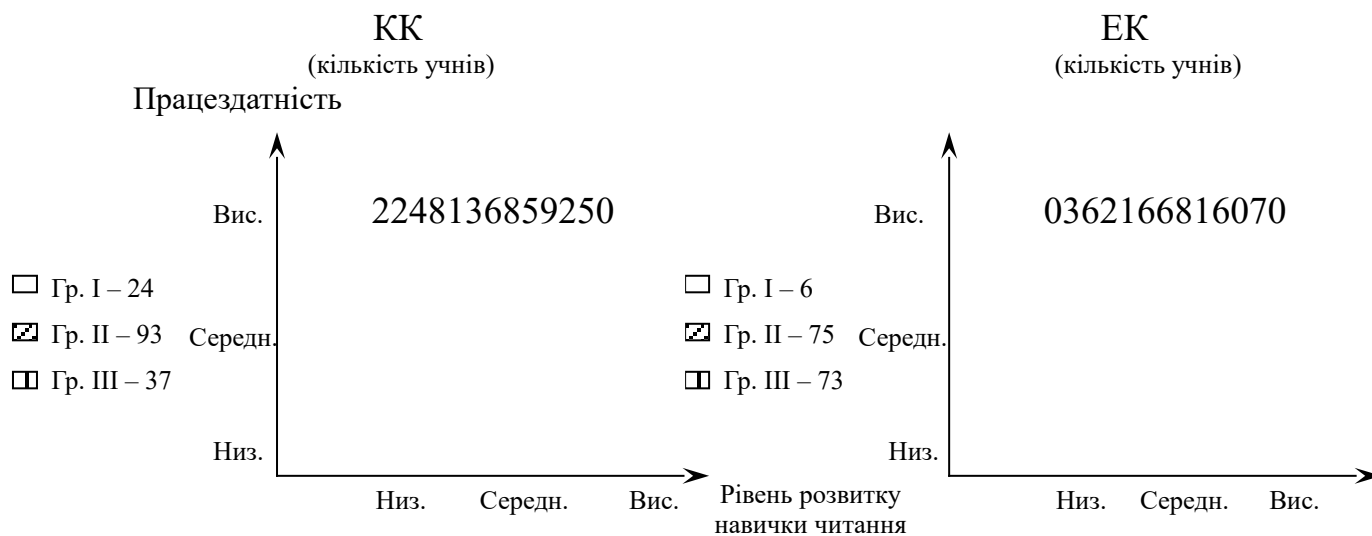
Класи	Число учнів	Спосіб читання			Правильність читання			Швидкість читання (кількість слів, прочитаних за 1 хвилину)										Усвідомлення прочитаного			Виразність		
		складами	словами і складами	цілими словами	припускаються 3 помилок	припускаються 1-2 помилок	читають без помилок	до 20 слів	21-30 слів	31-40 слів	41-50 слів	51-60 слів	61-70 слів	71-80 слів	81-90 слів	91-100 слів	більше 100 слів	не розуміють	частково розуміють	повністю розуміють	речення монотонне читання, недотримання інтонації кінця	логічних наголосів) тон відповідає змісту (дотримання пауз,	чітка вимова слів, в міру голосне читання
2 класи 2001-2002 н. р.																							
ЕК2	154	7,0	25,4	67,6	7,8	28,7	70,5	-	-	-	3,3	11,7	37,9	32,8	5,8	5,2	3,3	-	12,6	87,4	12,4	49,5	38,1
КК2	154	7,2	27,3	62,5	12,4	26,3	61,2	0,3	4,7	9,5	24,3	28,7	20,1	12,4	-	-	-	2,2	15,0	82,8	19,5	46,6	34,2
3 класи 2002-2003 н. р.																							

ЕК3	154	-	8,4	91,6	4,8	18,9	76,3	-	-	-	-	-	8,8	12,1	27	38,5	13,6	-	6,8	93,2	6,2	44,6	49,2
КК3	154	3,7	22,3	74,0	10,2	25,1	64,7	-	0,2	1,4	2,7	9,3	15,2	29,8	25,4	9,7	6,3	1,2	15,6	83,2	16,2	41,8	42,0
4 класи 2003-2004 н. р.																							
ЕК4	154	-	2,6	97,4	2,6	10,0	87,4	-	-	-	-	-	-	-	5,2	37,5	57,3	-	0,5	99,5	2,7	29,0	80,3
КК4	154	1,2	12,2	86,6	7,8	24,2	68	-	-	-	0,1	0,3	2,2	0,4	37,7	32,2	19,1	0,5	,12,5	87,0	10,6	38,6	50,8

Перерозподіл учнів у групах наприкінці третього року експерименту (2003-2004 рр.)

Схема 2.7

Схема 2.8



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

Наприкінці третього року експерименту в ЕК перерозподіл відбувся таким чином: I група – 6 учнів, II група – 75 учнів, III група – 73 учні. У КК спостерігаємо такий розподіл: група – 24 учнів, II група – 93 учнів, III група – 37 учнів (схеми 2.7, 2.8).

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

З таблиці 2.7 видно, що після експериментального навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні учнями навичкою читання, і в перерозподілі дітей в групах. Якщо на констатуючому етапі у ЕК III групи було 13% учнів, то за результатами кінцевого зрізу їх стало – 47,6%; кількість учнів у II групі зменшилась з 61,7% до 48,5%; у I групі – зміни з 25,3% до 3,9% учнів.

Таблиця 2.7

Порівняння кількісного перерозподілу учнів у класах за рівнем сформованості навички читання і працездатності

Види класів	Кількість учнів	Кількість учнів (у %) у групах за рівнем сформованості навичок читання і працездатності					
		Низький (I група)		Середній (II група)		Високий (III)	
		початок	кінець	початок	кінець	початок	кінець
		навч. року	навч. року	навч. року	навч. року	навч. року	навч. року
КК2	154	24,8	21,4	61,0	63,0	14,2	15,6
ЕК2	154	25,3	17,5	61,7	63,0	13,0	19,5
КК3	154	21,4	17,5	63,0	64,2	15,6	18,0
ЕК3	154	17,5	10,3	63,0	61,7	19,5	28,0
КК4	154	17,5	15,4	64,2	60,4	18,0	24,2
ЕК4	154	10,3	3,9	61,7	48,5	28,0	47,6

В ЕК на початку навчального року вчитель ретельно вивчав можливості дітей і спланував свою роботу так, що кожен учень, особливо слабопідготовлений, отримав співвіднесені з його можливостями вправи на вирівнювання певного показника техніки читання.

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

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

Якщо порівняти кінцевий результат кількості учнів II групи з тим, який він був на початку експерименту (61%), то можна констатувати, що він майже не змінився (різниця становить 0,6%). Це є свідченням неврахування потенційних можливостей учнів, недостатнім використанням резервів розвиваючого навчання.

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

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

Успішне навчання учнів II групи ЕК було обумовлене правильним добором завдань кожному учневі. Частина дітей цієї групи в одному випадку могла одержати завдання, які відповідали рівню знань учнів III групи, а інша (для усунення прогалин в знаннях) – завдання I групи. Вчасна допомога

учням II групи забезпечувала швидке просування в оволодінні якостями навички читання.

У КК недостатньо уваги було приділено розвитку здібностей учнів III групи (високий рівень). На уроці вони виконували завдання всього класу. Для них не розроблялись завдання на поглиблене вивчення програмного матеріалу. Успіхи в читанні цих дітей сприймалися ними самими як належне. Вони наперед знали, що читають краще за інших, не розуміли для чого їм читати більше. Наслідком виявилось зниження рівня працездатності, інтересу до читання. Учень задовольнявся лише оцінкою.

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

Окремо вивчався вплив експериментальної методики на емоційні почуття учні. Можна було передбачити, що знаходячись у тій чи іншій групі, діти могли почуватись „зверхньо” (III група) або пригнічено (I група). Спостереження, бесіди з учнями засвідчили, що їхнє самопочуття було позитивним. Як наслідок, співпраця в парі (сильний – слабкий учень), між групами (учні I і II груп виконували завдання, складені учнями III групи), зацікавленість у власному „зростанні”, подоланні труднощів (бажання виконати складніше завдання, більше прочитати). Діти усвідомлювали, що спеціально дібрані для них завдання спрямовані на допомогу їм у оволодінні навичкою читання. Крім того, виділені групи не були усталеними раз і назавжди. Учні переходили з однієї групи до іншої, залежно від навченості. Вказані обставини, на наш погляд, забезпечували позитивну емоційну атмосферу на уроках читання, підвищення рівня працездатності і активності учнів.

Таким чином, індивідуально-диференційоване навчання значно вплинуло на перерозподіл учнів за класифікацією рівнів оволодіння

навичкою читання. Під час експерименту жодна дитина у ЕК не залишилась без уваги з боку вчителя й однокласників. Були створені умови, що сприяли вирівнюванню результатів з читання: систематичне виконання завдань вело до відчутних успіхів. У такому середовищі значно підвищилась індивідуальна працездатність кожного учня, що вплинуло на покращення якості читання. Отже, експериментально доведено, що учні початкових класів ефективно оволодівають навичкою читання за умови індивідуально-диференційованого навчання. Таке навчання забезпечується дотриманням певних вимог:

- включення в навчальний процес системи завдань на відпрацювання окремих якостей читання;
- оволодіння учнями уміннями, що обумовлюють процес розвитку навички читання;
- забезпечення безперервності педагогічного впливу в ході оволодіння всіма складовими елементами якісного читання;
- урізноманітнення і добору достатньої кількості варіативних форм навчальних вправ;
- забезпечення навчання читати на оптимально складному рівні певної групи учнів;
- підвищення працездатності на основі виконання складних і, одночасно, посильних для виконання завдань.

Керівництво процесом навчання у обраній методиці спрямоване не на примушення учнів виконувати завдання вчителя, а на те, щоб викликати в них потребу і бажання вчитися. За умови впровадження принципів індивідуалізації та диференціації досягається зміна ступеня участі самого школяра у визначенні власних мотивів і цілей навчання. Зростає його самостійність і свідомість. Він поступово переконується у важливості витрачених зусиль для досягнення кращих результатів у оволодінні навичкою читання. Це дає впевненість у власних силах, усвідомлення необхідності систематичної роботи.

У ході експериментального дослідження було виділено ознаки ефективного керівництва процесом розвитку навички читання учнів. Вони полягали в:

- в адаптації змісту і методів навчання до можливостей різної категорії учнів;
- у виділенні рівнів складності навчального матеріалу;
- у розробці таких завдань для визначених груп учнів, які ведуть до поступового усвідомлення і засвоєння виучуваної теми;
- у цілеспрямованому відпрацюванні основних умінь правильного, швидкого, свідомого, виразного читання через систему спеціально розроблених завдань;
- у впровадженні індивідуально-диференційованого навчання читати в структуру уроку читання;
- у застосуванні чітко продуманої системи фронтальних та індивідуальних форм роботи.

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

Висновки з другого розділу

Ефективність методичної роботи в індивідуально-диференційованому навчанні читати забезпечується перш за все послідовним впровадженням у навчально-виховний процес спеціальних лінгводидактичних принципів: мовленнєва спрямованість, комплексний підхід до вивчення слова на уроці, єдність аналізу і синтезу в опрацюванні навчального тексту.

Результативність опрацьованої методики індивідуально-диференційованого навчання читати досягається дотриманням певних вимог до навчально-виховного процесу – послідовним врахуванням індивідуальних особливостей учнів, психофізіологічних розбіжностей у їх розвитку; посиленою увагою до вибору та впровадження способів диференціації, розробки різнорівневих завдань для виділених груп; поглибленою реалізацією означеного навчання в структурі уроку на всіх його етапах; систематичністю діагностичного контролю за результатами роботи з метою констатації набуття досвіду навчання учнів, коригування груп та характеру/змісту диференційованих завдань.

Формування якісного читання, необхідних мовних знань і вмінь; досягнення певного рівня психічного розвитку (мислення, уява, пам'ять, вольові якості) та виховання (інтерес до навчання, відчуття відповідальності і товариськості) – основоположні критерії дослідного індивідуально-диференційованого навчання. Впровадженням їх забезпечується система роботи над знаннями, уміннями і навичками учнів протягом усього навчально-виховного процесу під час ознайомлення і закріплення, застосування та контролю.

Індивідуально-диференційоване навчання читати вимагає відповідної адаптації способів керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми, засоби), коригування тривалості навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей (спеціальні знання, уміння і навички; характерологічні риси).

Оволодіння технічною і смисловою сторонами навички читання відбувається ефективно через урахування особливостей розвитку навички читання (певний досвід попереднього навчання, на основі якого визначаються відсутні компоненти техніки читання) та працездатності учня (природні та вольові здібності до засвоєння нових знань і способів їх одержання, готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку).

Аналіз роботи створених гомогенних за розвитком навички читання та гетерогенних за працездатністю груп підтверджує забезпечення зростання якості читання в кожного учня. Підвищення працездатності покращує рівень розвитку здібностей та навички читання.

Індивідуально-диференційоване навчання значно впливає на перерозподіл учнів за класифікацією рівнів оволодіння навичкою читання. Переходу учнів з однієї групи до іншої сприяє вчасне усунення відставань, прогалин у знаннях; ефективна методика навчання; розвиток навичок самостійної роботи; дозування ступеня самостійності учнів у процесі навчання (допомога вчителя, сильних учнів); постійна увага та підтримка інтересу до навчання.

Вирішальним фактором у дидактично-обґрунтованій структурі уроку читання є доцільний добір систем вправ, спрямованих на розвиток техніки читання та текстотворення. Вони підпорядковані наступним змістовим лініям: засвоєнню норм літературного мовлення (орфоепічна та граматична правильність); розвитку навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванню вмінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення. Основні критерії систематизації вправ – спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні) та комунікативність. Застосування означених вправ в групах має відбуватись з урахуванням рівня навченості учнів.

Позитивне ставлення до навчання формується у використанні диференційованих завдань за ступенем складності. Розв'язування посиленої задачі стимулює бажання до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Розвиненню цього сприяє добір завдань за принципом поступового нарощування складності.

У здійсненні індивідуально-диференційованого навчання важливою є доцільна організація навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку. Дослідженням визначена ефективність наступних форм: повторення вивченого, актуалізація опорних знань – самостійна робота різної складності;

сприйняття та усвідомлення нового матеріалу – фронтальне пояснення вчителем; усвідомлення та закріплення матеріалу – самостійна робота, спрямована на поглиблення знань, додаткове пояснення; самостійна робота за зразком, перевірка результатів виконання самостійної роботи (починаючи з III групи); творче застосування знань – самостійна робота для всіх груп, додаткові завдання різної складності.

Як засвідчив формувальний експеримент, індивідуально-диференційоване навчання значно впливає на перерозподіл учнів за класифікацією рівнів оволодіння навичкою читання. Так, у оволодінні навичкою читання кількість учнів I групи зростає на 21,4 % (у КК – тільки на 9,4 %); у II групі – на 3,2 % (у КК – на 0,6 %); у III групі – на 34,6 % (у КК – на 10 %). За цими даними за весь період досягнутого навчання у ЕК з I до II групи перейшли 21,4 % учнів, з II до III – 34,6 %

Цілеспрямованому і послідовному формуванню навички читання у ході індивідуально-диференційованого навчання сприяє виховання позитивного емоційного ставлення до процесу навчання. Поділ класу на групи піднімає взаємну відповідальність за виконання завдань. Розподіл індивідуальних завдань між учнями групи дає відчуття впевненості у потребі кожного для колективу. Виконання диференційованих завдань сприяє розвитку самоконтролю, відповідальності, любові до праці та інших особистісних якостей, впливає на формування пізнавальних інтересів учнів, на вдосконалення навички читання зокрема.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджувалась проблема індивідуально-диференційованого навчання читати молодших школярів. Було виявлено ступені працездатності та рівні сформованості навички читання.

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

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

3. Оволодіння технічними і смисловими сторонами навички читання відбувається ефективно через урахування особливостей розвитку навички читання (компенсування відсутніх компонентів техніки і якості читання) та працездатності учня (природні та вольові здібності до засвоєння нових знань і способів їх одержання, готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку).

4. Вирішальним фактором у дидактично-обґрунтованій структурі уроку читання є доцільний добір систем вправ, спрямованих на розвиток техніки читання та текстотворення. Вони підпорядковані таким змістовим лініям: засвоєнню норм літературного мовлення (орфоепічна і граматична правильність); розвитку навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванню вмінь і навичок діалогічного й

монологічного мовлення. Основні критерії систематизації вправ – спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні) та комунікативність. Застосування означених вправ у групах відбувається з урахуванням рівня навченості учнів. Позитивне ставлення до навчання формується через використання диференційованих завдань за ступенем складності. Розв’язування посильного з них стимулює бажання до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Розвиненню цього сприяє добір завдань за принципом поступового нарощування складності.

5. Методика індивідуально-диференційованого навчання читати реалізувалася за трьома етапами: Перший етап (когнітивний) – визначення змісту індивідуально-диференційованого навчання учнів читати за всіма критеріями й показниками компонентів сформованості технічної і якісної сторін читання; другий етап (репродуктивний) – пошук ефективних способів керівництва навчальним процесом індивідуально-диференційованого спрямування, залучення всіх дітей до оволодіння навичкою читання під час уроку; третій (творчий) етап – застосування вправ і завдань індивідуально-диференційованого навчання у структурі уроку.

6. У здійсненні індивідуально-диференційованого навчання формами доцільної організації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку виступили: повторення вивченого, актуалізація опорних знань – самостійна робота різної складності; сприйняття й усвідомлення нового матеріалу – фронтальне пояснення вчителем; усвідомлення й закріплення матеріалу – самостійна робота, спрямована на поглиблення знань, додаткове пояснення; самостійна робота за зразком, перевірка результатів виконання самостійної роботи (від III групи); творче застосування знань – самостійна робота для всіх груп, додаткові завдання різної складності.

7. Педагогічними умовами індивідуально-диференційованого навчання читати виступили: забезпечення позитивної мотивації навчання; врахування психолого-педагогічних, лінгводидактичних особливостей засвоєння

навчального матеріалу та психофізіологічні процеси, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок у молодших школярів, використання раціональних технологій навчання; доцільна диференціація змісту навчання та творчої діяльності кожної дитини з урахуванням її індивідуальних характеристик і розвитку.

8. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що наприкінці третього року дослідного навчання в ЕК перерозподіл у групах відбувся таким чином: на кінець четвертого року навчання учні II груп становили 48,5% порівняно з 61,7% початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшли 21,4% учнів, а з II до III групи – 34,6%. Це означає, що через дослідне навчання відбулися позитивні зміни і в оволодінні учнями навичкою читання, і в працездатності їх за групами.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо передусім в удосконаленні технології, спрямованої на розвиток особистості, на формування її моральних і навчальних якостей та розумових здібностей.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо передусім в удосконаленні технології, спрямованої на розвиток особистості, на формування її моральних і навчальних якостей та розумових здібностей. Виникає також проблема допомоги вчителям у активному запровадженні індивідуально-диференційованого навчання на уроках читання через роз'яснення переваги такого навчання над традиційним, озброєння методикою проведення уроків означеного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеев А. П. Дифференциация процесса обучения как условия формирования у учащихся стремления к самообразованию // Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения / Учебные записки Горьковского гос. пед. института им. Н. А. Добролюбова. – Горький, 1972. – Вып. 50. – С. 90-98.
2. Айдарова А. И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1972. – 164 с.
3. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М. С. Васильевой, О. Н. Сороцкой, М. И. Омороковой, Н. Н. Светлавской. – М.: “Педагогика”, 1997. – 215 с.
4. Алексюк А. М., Кашин С. А. Удосконалення навчального процесу в середній школі. – К.: Вища шк. Голов. вид-во, 1986. – 56 с.
5. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – 322 с.
6. Амонашвили Ш. А. Единство цели. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 440 с.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 132 с.
9. Ананьев. Б. Г. и др. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 335 с.
10. Ананьев. Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – С. Пб.: Питер, 2001. – 288 с. (Мастер психологии).
11. Анастаси А. Психологические тестирования. – С. Пб.: Питер, 2001. – 248 с.
12. Андреев О. А. Техника быстрого чтения / серия “Психологический практикум”. – Ростов н/Д: Феникс. – 2003. – 208 с.
13. Андреев О. А., Хромов Л. Н. Учитесь быстро читать. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

14. Антипець В. П. Індивідуальна робота з відстаючими на уроках читання // Поч. шк. – 1988. - №8. – С. 21-22.
1. Антипець В. П. Система завдань для формування початкової навички читання // Поч. шк. – 1996. - №9. – С. 13-15.
2. Антонова А. Дифференціація і інтеграція содержания образования // Дошк. воспит. – 1996. - №7. – С. 101-103.
3. Антропова Н. В., Манке Г. Г. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиологическая оценка // Педагогика. – 1992. - №9-10. – С. 23-28.
4. Аристова Т. А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С. 142-146.
5. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошкільне виховання. – 2000. - №5. – С. 6-7.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 254 с.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – К.: Рад. шк., 1984. – 287 с.
9. Бабинцева И. Н. Прогнозирование, как фактор стимулирования на уроках литературного чтения // Нач. шк. – 2000. - №11. – С. 31-34.
10. Бадер В. Розвиток інтонаційних умінь першокласників // Поч. шк. – 1997. – №2. – С. 9-14.
11. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. - №2. – С. 3-12.
12. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. - №2. – С. 21-35.
13. Бардин К. В. Как научить детей учиться. – М.: Просвещение, 1987. – 111 с.

14. Бастун Н. Особливість розвитку, а не розлад: [Психологічні основи навчання читання] // Поч. освіта. – 2001. - №47 (груд.). – С. 4.
15. Баршай Л. С. Індивідуалізація пізнавальної самостійності школярів // Поч. шк. – 1991. - №12. – С. 24-27.
16. Бахраев Б. П. Педагогические технологии воспитания и развития // Школьные технологии. – 1998. - №4. – С. 36-43.
17. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих технологій // Поч. шк. – 1997. - №9. – С. 4-8.
18. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: Освіта, 1998. – 204 с.
19. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К.: Віпол, 1987. – 96 с.
20. Блонский П. П. О некоторых встречающихся у педагогов ошибках // На путях к новой школе. – 1931. - №6. – С. 49.
21. Блонский П. П. Педология: Книга для преподавателей и студентов пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 286 с.
22. Блонский П. П. / Сост. Л. И. Богомолова. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
23. Боговарова О. Активне раціональне читання // Психолог. – 2005. - №3 (січень). – С. 7-10.
24. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., “Просвещение”, 1966. – 307 с.
25. Богоявленский Д. Н. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
26. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
27. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Ред. шк., 1984. – 176 с.
28. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
29. Бондаренко А. А. Интересен ли знак ударения // Нач. шк. – 1989. - №12. – С. 20-24.

- 30.Бондаренко А. А. Открываем секреты слова // Нач. шк. – 1991. - №8. – С. 11-14.
- 31.Бондаренко А. А. Работа над дикцией в начальных классах // Нач. шк. – 1987. - №1. – С. 30-35.
- 32.Бондаренко Л. В. Слоговая структура речи и дифференциальные признаки фонем. Автореф. докт. дис. Л., 1969. – 30 с.
- 33.Борисов Ю. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля обучения / Ю. Борисова, И. Гребнев // Народное образования. – 2003. - №7. – С. 97-106.
- 34.Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна шк. – 2000. - №7. – С. 43-45.
- 35.Бугайов О. І., Дейкун Д. Г. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. – К.: Освіта. – 32 с.
- 36.Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении // Сов. педагогика. – 1965. - №7. – С. 70-83.
- 37.Василенко Н. Концепція розвитку [Диференційоване навчання] // Відкритий урок. – 2001. - №21-22. – С. 7-8.
- 38.Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід. (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
- 39.Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови // Поч. шк. – 1997. - №2. – С. 2.
- 40.Вашуленко М. С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання // Поч. шк. – 1994. - №6. – С. 13-17.
- 41.Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах: Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Рад. шк., 1991. – 112 с.
- 42.Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. шк. – 2001. – №1. – С. 11-15.
- 43.Верховский Н. Ю. Книга о чтецах. М., Л., 1950. – С. 3-35.

- 44.Виноградова Н. Ф. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе? // Нач. шк. – 2001. - №9. – С. 10-15.
- 45.Виноградова О. М. Оновлення змісту початкової освіти на основі Закону України “Про загальну середню освіту”, державних стандартів та нових пріоритетів національної освіти // Відкритий урок: розробки; технології, досвід. – 2003. - №9-10. – С. 64-77.
- 46.Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя / Под. ред. А. А. Бодалева. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
- 47.Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання // Гуманітарні науки. – 2001. - №1. – січень-червень. – С. 54-65.
- 48.Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. - №4. – С. 9-18.
- 49.Волошина Л., Лохвицька Л. До школи зі стійкими пізнавальними інтересами // Поч. шк. – 2003. - №4. – С. 5-7.
- 50.Вопросы методики чтения в начальной школе / сост. В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1964. – 168 с.
- 51.Воронова Л.В. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции // Нач. шк. – 2004. – №12. – С. 83-86.
- 52.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / А. Н. Драчев (ред). – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
- 53.Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 487 с.
- 54.Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М. Изд. АПН РСФСР, 1959, Т. 1. – С. 449.
- 55.Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Управление познавательной деятельностью учащихся. – М.: Просвещение, 1972. – С. 84-143.
- 56.Гаркунова И. Л. Вопросы и задания для уроков чтения в 1-3 классах. – М.: Просвещение. – 1979. – 256 с.
- 57.Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. – М., Издательство АПН РСФСР, 1961. – 470 с.

58. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
59. Гільбух Ю. З., Коробко С. П., Кондратенко Л. О. Методика контролю психічного розвитку шестирічного першокласника // Поч. шк. – 1989. - №9. – С. 17-24.
60. Гільбух Ю. З., Коробко С. П., Кондратенко Л. О. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початкової загальноосвітньої школи. – К., 1990. – 60 с.
61. Гобова Е. С. Понимать детей – дело интересное. – М.: Аграф, 1997. – 240 с.
62. Голант Е. Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников. – Ученые записки ЛГПИ, 1944, №2, - С. 3-7.
63. Голенкина К. Т. Роль домашнего задания по чтению. О развитии навыка самостоятельной работы с учебной книгой // Нач. шк. – 1978. - №11. – С. 6.
64. Голуб Н. Щоб вчитись було цікаво // Палітра педагога. – 1999. - №2. – С. 17-20.
65. Голянич М. І. Елементи лінгвістичного аналізу художніх творів // Поч. шк. – 1988. - №11. – С. 26.
66. Гончаренко С. І., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – С. 63-72.
67. Гарбунцова Т. Ю. Методика пояснювального читання в 1 і 2 класах. – К.: Рад. шк., 1965. – 108 с.
68. Гарбушина Л. А. Выразительное чтение и рассказывание. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
69. Горецкий В. Г. О некоторых причинах низкого качества уроков чтения и путях их преодоления // Нач. шк. – 1970. – №12. – С. 16-20.
84. Горецкий В. Г. Основные критерии оценки уроков чтения // Нач. шк. – 1968. - №12. – С. 29-35.
85. Горецкий В. Г. О проверке навыка чтения // Нач. шк. – 2001. - №8. – С. 48-58.

86. Горецкий В. Г., Голованова М. В. Распределение текстового материала учебников по чтению „Родная речь” // Нач. шк. – 1999. - №10. – С. 62-67.
87. Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. Поиски нужно продолжать // Советская педагогика. – 1972. - №2. – С. 39-47.
88. Готовність дитини до навчання / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Плавник. – К.: Мікрос. – СВС, 2003. – 112 с.
89. Глазкова Т. А. Организация индивидуальной, подгрупповой, коллективной деятельности // Нач. шк. – 1999. - №10. – С. 33-36.
90. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
91. Гребенкина Р. Т. Условия эффективного формирования способа чтения // Нач. шк. – 1985. - №7. – С. 5-8, 73.
92. Гришина Т. До джерел рівневої диференціації // Рід. шк.. – 1995. - №7-8. – С. 25-29.
93. Гузєєв В. В. Навчальні групи на уроці: [Диференційоване навчання] // Завуч. – 2000. - №5 (лют.). – С. 4-5.
94. Гуня Л. П. Наступність і перспективність у навчанні читати // Поч. шк. – 1994. - №2. – С. 11-15.
95. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис. доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.01. – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 1999. – 37 с.
96. Гусак П., Циганюк З. Проблеми різнорівневого навчання // Рідна шк. – 2002. – травень. – С. 63-64.
97. Гудзик І. П. Розвиток навички читання. Методичні рекомендації. – К.: „Освіта”, 1993. – 95 с.
98. Гудзик І. П. Читання вголос та читання мовчки // Поч. шк. – 1991. - №4.
99. Деменева Н. Н. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе // Нач. шк. – 2004. - №2. – С. 55-61.

100. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
101. Державний стандарт освіти. Словесність. Читання // Початкова школа. – 2001. - №1. – С. 12-21.
102. Державний стандарт початкової освіти // Поч. освіта. – 2000. - №47 (груд.). – С. 3-31. – (Затв. 16 лист. 2000).
103. Джежелей О. Диференційований підхід до формування навички читання // газета „Початкова освіта”, №10 (березень), 2002. – С. 3.
104. Джежелей О. Навчаємо слухати, говорити, читати / О. В. Джежелей, О. М. Коваленко, А. А. Ємець // Поч. шк. – 1994. - №6. – С. 17-23.
105. Джежелей О. Організація самостійного навчального читання. 4 клас / Джежелей О., Ємець А. // Початкова освіта. – 2003. - №33 (вер.). – С. 9-11.
106. Дмитриева Е. Д. Выразительное чтение. – М.: Просвещение, 1975. – 144 с.
107. Доронина М. А. Как помочь детям научиться читать // Нач. шк. – 1977. - №3. – С. 57-58.
108. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми // Поч. шк. – 1994. - №12. – С. 10-14.
109. Дубинчук О. С. Індивідуальний підхід до учнів – справа невідкладна // Поч. шк. – 1988. - №8. – С. 17-21.
110. Дубова Л. Викладання мистецьких дисциплін з елементами театральної педагогіки // Мистецтво та освіта. – 2001. - №14. – С. 25-38.
111. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. – М.: Просвещение, 1953. – 164 с.
112. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
113. Єлісовенко Ю. Розвиток діапазону голосу: з досвіду театральної педагогіки // Мистецтво та освіта. – 2000. - №2. – С. 52-54.
114. Ємець А., Коваленко О. Працюємо за посібниками „Вчуся читати” // газета „Початкова освіта”. - №10 (березень), 2002.- С. 1-8.
115. Жинкин Н. И. Механизмы речи . – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

116. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
117. Жовницкая О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Нач. шк. – 2001. - №11. – С. 41-46.
118. Журавель А. В. Шляхи вдосконалення техніки читання // Поч. шк. – 1985. - №7. – С. 10-14.
119. Завісена Н. Тлумачення індивідуалізованого навчання в психолого-педагогічній літературі // Рідна шк. – 1999. - №9. – С. 55-57.
120. Заика Е. В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии. – 1995. - №6. – С. 10.
121. Заика Е. В., Калмыкова И. А. Как воспитать талантливого ребенка. Сборник игр и упражнений по развитию познавательных и творческих способностей. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №7-8. – С. 29-43.
122. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению // Начальная школа. – 1990. - №8. – С. 52-62.
123. Закон України про загальну середню освіту // газета “Освіта України” від 23 червня 1999. – С. 5-8.
124. Занков Л. В. О начальном обучении. – М.: Учпедгиз, 1963. – 199 с.
125. Занков Л. В. Беседы с учителями. Вопросы обучения в начальных классах. – М.: Просвещение, 1975 – 191 с.
126. Захарчук З. О. Особливості навчання молодших школярів виразно читати: Автореф. дис... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Рівненський державний педагогічний інститут. – Київ. – 1996. – 22 с.
127. Иванова Л. І. Удосконалення навичок швидкого читання молодших школярів. Науково-методичний посібник. – Рівне, 2003. – 40 с.
128. Иващенко Н. І. Виховання у молодших школярів любові до читання // Поч. шк. – 1989. - №2. – С. 11-13.
129. Ілляшенко Т. Д. Керівництво навчальною діяльністю невстигаючих учнів // Поч. шк. – 1988. - №11. – С. 36-38.

130. Иванова Н. В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Нач. шк. – 2004. №2. – С. 96-101.
131. Казначеева О. С. Как я учу детей рифмовать слова // Нач. шк. – 1988. - №5. – С. 40-43.
132. Калинина И. Л. Обучение первоначальному чтению при работе с букварем // Нач. шк. – 2000. - №5. – С. 65-67.
133. Капська А. Й. Виразне читання. – К.: Вища шк., 1990. – 175 с.
134. Капська А. Й. Як навчити учнів виразно читати. – К.: Рад. шк., 1978. – 108 с.
135. Карабаєва І. Психологічні особливості навчання читати шестирічних малюків // газета „Початкова освіта” №10 (154), 2002. – С. 2.
136. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. – К.: Рад. шк., 1982. – 128 с.
137. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
138. Климанова Л. Ф. Причины ошибок при чтении и их предупреждение. 1-2 классы // Нач. шк. – 1973. - №11. – С. 5-7.
139. Климанова Л. Ф. Проблема совершенствования навыка чтения младших школьников (в период обучения по книгам для чтения) Автореф. дисс... на соискание научной степени кандидата пед. наук. – М., 1976. – 19 с.
140. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от топологических свойств нервной системы. – Казань: КПУ, 1969. – 277 с.
141. Клычкова З. Психология чтения // Иностр. яз. в шк. – 1970. - №6. – С. 18-20.
142. Коваль А. П. Наглядность на уроках русского языка в начальных классах. – К.: Рад. шк., 1986. – 168 с.
143. Коваль Г. П. Дидактична структура та зміст уроків читання в початкових класах: Спецкурс з читання. Навч. метод. посібник / Укладений Г. П. Коваль. – Рівне: РДГУ, 2001. – 62 с.

144. Коваль Г. Звукобуквений аналіз на уроках української мови у початкових класах. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 80 с.
145. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. – К.: Вища шк., 1989. – 311 с.
146. Коваль Г. П. Урок читання у початкових класах. Зміст та дидактична структура. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 80 с.
147. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Захарчук З. О., Іванова Л. І. Методика викладання української мови. – Рівне, 2002. – 133 с.
148. Коваль Г. П., Павелків Р. В., Сілков В. В. та інші. Зміст, дидактична структура та методика забезпечення уроків у початкових класах (психологічний та педагогічний аспекти). – Рівне. – 2003. – 152 с.
149. Колесіна Т. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей // Поч. шк. – 1994. - №6. – С. 30-33.
150. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Велика дидактика // Під ред. і прим. А. А. Красновського. – К.: Рад. шк., 1940. – 246 с.
151. Конституція України. – Х.: Ранок: Весна, 2004. – 48 с.
152. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // газета “Освіта України” від 9 серпня 2000. – С. 2-4.
153. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2002. - №2. – С. 3-5.
154. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2002. - №3. – С. 1-6.
155. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі: Проект / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, Н. Й. Волошина // Дивослово. – 2002. - №4. – С. 59-65.
156. Концепція навчання державної мови в Україні // Дивослово. – 1996. - №1. – С. 16-22.
157. Коренюк Л. Ю., Павлова Л. А. Для чего и как учить детей выразительному чтению // Нач. шк. – 1984. - №4. – С. 16-18.

158. Коровяков Д. Искусство выразительного чтения. – Петербург, 1904.
159. Коршунова Д. Г. Исследования состояния навыков чтения у учащихся начальной школы / Под. ред. Н. С. Рождественского. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 157-206.
160. Костюк Г. С. Избранные педагогические труды. – М., 1988. – 303 с.
161. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
162. Кочаровская З. Д., Оморокова М. И. Формирование у учащихся умений самостоятельно работать с текстом и контролировать себя // Нач. шк. 1980. - №1. – С. 19-22.
163. Краснова М. Развитие творческих способностей учнів на основі диференціації навчання // Шляхи освіти. – 1996. - №1. – С. 48-49.
164. Кубрак В. И., Дроб'язко П. И. Диференційоване навчання в початкових класах // Педагогічна психологія. – 1994. – №2. С. 71-77.
165. Курдюмов М. С. Аз, буки, веди ... // Советская педагогика. – 1990. - №2. – С. 67-69.
166. Кушнир А. В чем проблема и имеет ли значение теория (Чтения как составная часть образа жизни) // Школьные технологии. – 1996. - №1, 2. – С. 38-78.
167. Кывырялг Л. А. Вопросы методики педагогических исследований. – Валгус: Таллин, 1971. – Ч. 1. – 134 с.
168. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. – М.: Академия, 2000. – 318 с.
169. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
170. Леонтьев А. А. Автоматизация и человек // Психологические исследования, вып. 2. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 203 с.
171. Лепская Н. И. Техника и осмысленность чтения // Нач. шк. – 1982. - №7. – С. 57-60.

172. Лецких Л. А. Развивающий канон в системе Эльконина-Давыдова-Репкина // Нач. шк. – 1997. - №3. – С. 42-44.
173. Лингарт Й., Туркова М. Совершенствование начального обучения чтению // Вопросы психологии. – 1987. - №3. – С. 165-167.
174. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
175. Липкина А. И., Оморокова М. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения. – М.: Просвещение, 1967. – С. 3-26.
176. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня / За ред. О. Я. Савченко. – К.: Рад. шк., 1990. – 158 с.
177. Логачевська С. П. Критичне мислення і диференціація на уроках читання // Початкова шк. – 2004. - №7. – С. 26-29.
178. Логвіна-Бик Т. Педагогічне керування пізнавальною діяльністю учнів // Педагогіка і психологія. – 1998. - №4. – С. 43-47.
179. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр-S, 1996. – 255 с.
180. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
181. Львов М. Р. Забытые страницы истории методов обучения // Нач. шк. – 1992. - №21. – С. 80-84.
182. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1987. – 414 с.
183. Мартиненко В. Державний стандарт початкової ланки освіти (читання) // Поч. шк. – 1997. - №7. – С. 9-11.
184. Мартиненко В. Особливості літературного розвитку молодших школярів // Українська мова і література в школі. – 2000. - №6. – С. 74-75.
185. Матвеева С. И. Проблемы формирования и развития навыка чтения младших школьников и некоторые пути их решения // Нач. шк. – 2000. - №11. – С. 14-18.
186. Мельник В. М. Искусство быстрого и интенсивного чтения. – Ч. I. – К.: Знания, 1990. – С. 19-27.

187. Мельник Н. Технологія інтенсивного навчання української мови: сутність та основні параметри // Нова пед. думка. – 2005. - №1. – С. 42-51.
188. Менчинская Н. А. Проблемы обучения воспитания и психологического развития ребенка / Акад. пед. и соц. наук. Под ред. Е. Д. Божович. – М.: Воронеж, 1998. – 448 с.
189. Методы педагогических исследований / В. И. Журавлев, Г. П. Ников, М. Н. Скаткин и др.; Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
190. Методы системного педагогического исследования. / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др. Ред. Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 172 с.
191. Миколайчук М. В., Цимбалюк Л. І. Нетрадиційні методи навчання читання. – Рівне: Тов. “Юлат”, 1998. – 47 с.
192. Михайлов С. Скорочтение – шаманство над книгой. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
193. Монахов В. М., Орлов В. А., Фиреев В. В. Дифференциация обучения в средней школе // Сов. педагогика. – 1990. - №8. – С. 42-47.
194. Монтессори М. Помогите мне это сделать самому / Сост. Богуславский В. М., Корнетов Г. Б. – М.: Изд. Дом “Карпуз”, 2002. – 272 с.
195. Назарова Л., Фомин Д. Обучение чтению прямого слога // Нач. шк. – 1985. - №6. – С. 16-20.
196. Науменко В. Основні ідеї програми з читання “Початки словесного мистецтва” // Поч. шк. – 2002. - №4. – С. 53-55.
197. Науменко В. Програма з читання // Поч. шк. – 2003. - №7. – С. 24-25.
198. Науменко В. Яким повинно бути читання в початкових класах // Поч. освіта. – 2002. - №8 (лют.). – С. 4-5.
199. Наумчук М. Маленькі кроки у світ великої літери. Збірник завдань і текстів для уроків читання у 3 класі. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 144 с.

200. Наумчук М. Оволодіваємо навичками читання. Збірник текстів і вправ з розвитку навичок техніки читання. 2 клас. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 96 с.
201. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К., 2002. – 24 с.
202. Ніколайчук Г. Гендерні особливості граматичного компонента мовленнєвої діяльності дітей // Нова пед. думка. – 2005. - №1. – С. 37-40.
203. Ніколенко Л. Т., Бурова Т. К. Творчі знахідки Л. П. Дашевської // Поч. шк. – 1987. - №4. – С. 11-15.
204. Озаровский Ю. Э. Вопросы выразительного чтения. Книга II. Петербург, 1901.
205. Олійник Г. А. Виправлення недоліків мовлення в учнів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. – 40 с.
206. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 224 с.
207. Олійник Г. А. Методика читання. Практичні розробки вивчення творів напам'ять у 1 і 2 (1) класах. – Тернопіль: СМТ “Астон”, 2001. – 58 с.
208. Оморокова М. И. Навыки чтения младших школьников. Часть I / Экспериментальные материалы. – М., 1972. – 47 с.
209. Оморокова М. И. и др. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению / М. И. Оморокова, И. А. Раппорт, И. З. Постоловский. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
210. Оморокова М. И., Раппорт И. А. Чтения как предмет и средство обучения // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С. 31-36.
211. Організація роботи методичного об'єднання підготовки вчителів початкових класів до диференційованого навчання школярів / Укладач Р. С. Тягур. – К.: РНМК, 1992. – 62 с.
212. Осипенко Л. Т., Трохименко Т. Ю. Організація колективного способу навчання в парах змінного складу: Методичний посібник. – Тернопіль: Мальва. – ОСО, 2001. 48 с.

213. Основні напрями наукових досліджень з педагогіки і психології в Україні // Педагогіка і психологія. – 1994. - №1. – С. 5-33.
214. Пальченко І. Г. Про вдосконалення техніки читання // Поч. шк. – 1989. - №11. – С. 13-17.
215. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
216. Пидкасистый П. И. и др. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 354 с.
217. Пиче-Оол Т.С. Практические советы учителю овладающему современной методикой обучения чтению // Нач. шк. – 2005. - №2. – С. 14-16.
218. Полевская М. Ф. Об опытно-экспериментальной работе по обучению чтению в школах Амурской области // Нач. шк. – 1997. - №3. – С. 45-48.
219. Положенцева В. В. Пути становления механизма чтения в начальной школе // Нач. шк. – 1999, - №10. – С. 55-61.
220. Помагайба В. І. Робота вчителя в малокомплектних школах. Вид. 2-е, доп. К., “Рад. школа”. – 1968. – 147 с.
221. Постоловский И. З., Постоловский В. И. Предвосхищение при чтении: Упражнения для тренировок / Всесоюзная ассоциация исследователей чтения и др. – Одесса, 1991. – 96 с.
222. Присяжнюк Н. Особливості формування навички читання у 2 класі шкіл з російською мовою викладання // Поч. шк. – 2005. – №3. – С. 12-16.
223. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи. – К.: Бліц, 1997. – 206 с.
224. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 296 с.
225. Програми середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. – К.: Початкова школа. – 2003. – 302 с.

226. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи // За ред. Гільбуха Ю. З.: Рад. шк., 1992. – 50 с.
227. Рабунский Е. С. Индивидуализация домашних заданий – необходимое условие успешного обучения. – Калининград, 1962. – 192 с.
228. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). – М.: Педагогика, 1975. – 176 с.
229. Рабунский Е. С. Чтобы успевал каждый (о классах индивидуализации обучения) // Семья и школа. – 1967. - №6. – С. 126-133.
230. Редозубов С. П. Обучение грамоте. – М.-Л. Руководство для учителей нач. школы, изд. АПН РСФСР. – 1947. – С. 64.
231. Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избр. труды. Под ред. Рождественского М., Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 427 с.
232. Рендакова Е. М. Использование методики скороговорения для развития речи младших школьников // Нач. шк. – 2000. - №11. – С. 34.
233. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. 4-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
234. Савченко О. “Від людини освіченої – до людини культури“. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна шк. – 1996. - №5-6. – С. 2-4.
235. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
236. Савченко О. Я. Закон про загальну середню освіту – нові умови стабільного розвитку // Поч. шк. – 1999. - №8. – С. 1-7.
237. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Поч. шк. – 2001. - №1. – С. 8.
238. Савченко О. Я. Освіта повинна бути не тільки доступною, а й якісною // Поч. шк. – 2001. - №10. – С. 2-7.

239. Савченко О. Я. Проблеми розробки державних стандартів загальної середньої освіти в Україні // Поч. шк. – 1997. - №2. – С. 1-5.
240. Савченко О. Я. Реформування змісту шкільної освіти в контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського // Поч. шк. – 1999. - №9. – С. 2-6.
241. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
242. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: „Магістр-S”, 1997. – 256 с.
243. Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002. – Ч. 2. – 126 с.
244. Самодрин А. Профільно-диференційована школа // Шляхи освіти. – 1998. - №2. – С. 34-35.
245. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 206 с.
246. Светловская Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Нач. шк. – 2005. - №2. – С. 9-13.
247. Светловская Н. Н. Путь к мастерству // Нач. шк. 1987. - №11. – С. 23-27.
248. Светловская Н. Н. Разговор по существу темы, или Что такое полноценное чтение в начальной школе с позиции теории формирования читательской самостоятельности // Нач. шк. - №2. – 2000. – С. 24-27.
249. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников / Теоретический эксперимент, исследования. – М.: Педагогика, 1980. – 159 с.
250. Светловская Н. Н. Чтения как обязательный компонент современной системы образования // Нач. шк. – 2002. - №7. – С. 24-29.
251. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
252. Сентюрин Н. И. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи (теория и практика): - Х.: Изд-во „Основа” при Харьковском ун-те, 1992. – 288 с.

253. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. – К.: Рад. шк., 1988. – 123 с.
254. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. / Упор. Заїка А. М. – К.: 2001. – 147 с.
255. Сікорський П. І. Теоретико-методичні основи диференційованого навчання / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. – Львів: Каменяр. – 1998. – 196 с.
256. Сісецький П. В., Коберник Г. І. Основи диференційованого підходу до учнів // Поч. шк. – 1990. - №6. – С. 8-11.
257. Скрипченко Н. Ф. Вимоги до уроку читання // Поч. шк. – 1985. - №8. – С. 6-8.
258. Скрипченко Н. Ф. Критерії і норми оцінки знань, умінь і навичок молодших школярів // Поч. шк. – 1987. - №12. – С. 11-14.
259. Скрипченко Н. Ф. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2 класів залежно від змісту навчання. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 3-20.
260. Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 2 кл. чотирирічн. поч. шк. – 8-ме вид. – К.: Освіта, 2001. – 352 с.
261. Смирнова М. А. Индивидуализация и дифференциация процесса обучения младших школьников // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2002. - №19-20. – С. 43-48.
262. Соловьева Н. М. Практикум по выразительному чтению. – М.: Просвещение, 1976. – 94 с.
263. Суржук Т. Б. Диференційоване навчання на уроках читання // Наукові записки РДГУ. Випуск 26. – Рівне: РДГУ, 2003. – С. 54-58.
264. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційований підхід у навчанні читати молодших школярів // Нова педагогічна думка. – 2005. - №1. – С. 68-73.
265. Суржук Т. Б. Організація групової роботи в індивідуально-диференційованому навчанні на уроках читання // Нова педагогічна думка. – 2003. - №4. – С. 45-50.

266. Суржук Т. Б. Реалізація індивідуального підходу на уроках читання в початкових класах через диференційоване навчання // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчального-виховного процесу в школі та ВНЗ: Рівне, 2003. – С. 139-142.
267. Суржук Т. Б. Формування техніки читання молодших школярів та її контроль // Нова педагогічна думка. – 2004. - №2. – С. 61-66.
268. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційований підхід у навчанні читати молодших школярів // Нова педагогічна думка. – 2005. - №1. – С. 68-73.
269. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 1. – К.: Рад. шк. – 1976. – 654 с.
270. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 2. – К.: Рад. шк. – 1976. – 670 с.
271. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. – К.: Рад. шк. – 1977. – 670 с.
272. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 5. – К.: Рад. шк. – 1977. – 639 с.
273. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
274. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х томах. Т. 3. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.
275. Сухомлинский В. А. Павловская средняя школа. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
276. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1969. – 247 с.
277. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей // Практична психологія та соціальна робота. – 1988. - №1. – С. 9-13.
278. Тоцька Н. І. Збірник орфоепічних вправ з української мови для 1-3 класів. – К.: Рад. шк., 1980. – 112 с.
279. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

280. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.
281. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. – К.: Рад. школа, 1952. – Т. 4. – 518 с.
282. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Под ред. А. М. Егониной. М. – Л., Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – Т. 6. Родное слово. – 448 с.
283. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Под ред. А. М. Егониной. М. – Л., Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – Т. 7. Родное слово – руководство по преподаванию. – 360 с.
284. Федоренко И. Т. Подготовка учащихся у усвоению знаний. – К.: Рад. школа, 1980. – 94 с.
285. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. М. „Просвещение”, 1977. – 239 с.]
286. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – 208 с.
287. Фонин Д. С. Слог и обучение слоговому чтению // Нач. шк. – 1999. - №10. – С. 52-55.
288. Хом'як І. Вивчення орфографії у зв'язку з розвитком мовлення // Нова пед. думка. – 2002. - №1-2. – С. 24-30.
289. Хом'як І. Єдність усного і писемного мовлення // Нова пед. думка. – 1997. - №4. – С. 36-37.
290. Хом'як І. Зв'язок у вивченні орфографії та граматики: Нове в програмах і методиці // Урок української. – 2002. - №9. – С. 38-42.
291. Хорошковська О. Н. Розвиток мовлення молодших школярів: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1985. – 96 с.
292. Цукерман Г. А. Игровые формы обучения чтению // Нач. шк. – 1985. - №5. – С. 28-32.
293. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

294. Чумакова Т. И. Индивидуально-дифференцированная работа на уроках чтения в букварный период // Нач. шк. – 1983. - №7. – С. 44-47.
295. Шабалина З. П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников // Нач. шк. – 1990. - №6. – С. 81-85.
296. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: филологический факультет СПбГУ; М.: Изд. Центр „Академия”, 2002. – 167 с.
297. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / АПН, Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
298. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
299. Эльконин Д. Б. Психология развития. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
300. Юшкова Л. М. Ефективні методи і прийоми формування техніки читання // Початкова шк. – 1977. - №6. – С. 17-18.
301. Юшкова Л. М. Совершенствование техники чтения // Нач. шк. – 1989. - №5. – С. 15-16.
302. Івоненко М. В. Діагностика готовності літературно-творчої діяльності молодших школярів: Наукові дослідження // Обдарована дитина. – 2005. - №11. – С. 17-27.
303. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
304. Якиманская И. С., Юдашина Н. И. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения // Вопросы психологии. – 1989. - №3. – С. 32-38.
305. Яковлева В. И. Учить вдумчивому чтению // Нач. шк. – 1990. - №1. – С. 20-26.
306. Tomlinson, C. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary grades. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 443572.

307. Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429944.
308. Sterbery, R. T., Torff, B., Grigorenko E. L. (1998). Teaching triarchically improves student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 374-384. Ej 576492.
309. Valentino, C. (2000). *Flexible Grouping*. ERJC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign JL. ED 443572.
310. Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: a Framework for Leaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 403245.