С. 19-31

ISSN 0131-5358

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ЧИТАЙТЕ В НОМЕРІ:

ПЕТРО КОНОНЕНКО:
...ВОЛОДІТИ І ПИШАТИСЯ РІДНОЮ МОВОЮ

МАТЕРИНСЬКА ЛЮБОВ У ТВОРЧОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕРШИЙ УКРАЇНСЬКИЙ БУКВАР «МАТЕРИНКА»: ЗА І ПРОТИ

АБЕТКА КОЗАЧАТ

5·6'93

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5—6 (287—288)
ТРАВЕНЬ—ЧЕРВЕНЬ
1993

ЗАСНОВНИК — МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

Видається
з липня 1969 року

Київ,
«Освіта»

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

5 6'93

Головний редактор
А. М. ЛУК'ЯНЕЦЬ

Редакційна колегія:
М. В. БОГДАНОВИЧ, Б. Г. ДРУЗЬ,
Н. Г. ЗАХАРЧУК, Л. А. КЛИМЧИК
(заступник головного редактора),
Г. В. КОСОВСЬКА, І. О. НІЗЕЛЬСЬКА
(відповідальний секретар),
К. С. ПРИЩЕПА, О. Я. САВЧЕНКО,
Н. Ф. СКРИПЧЕНКО,
Л. В. СОЛДАТОВА, В. М. СОЛКІНА

Редактори відділів:
педагогіки і психології —
Л. М. Ліщинська;
математики і природознавства —
Т. Ю. Яремчук;
мови і літератури —
А. М. Нечитайло;
національних шкіл —
Г. Н. Ремізовська.
Літературний редактор —
Ю. І. Колесникова.
Технічний редактор —
Л. О. Лопущанська.

Здано до набору 04.03.93. Підписано до друку 09.04.93. Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 7,44. Умовн. фарбо-відб. 14,88 Обл.-вид. арк. 10,5. Зам. 0104305.

Ціна 33 крб.

Адреса редакції: 252601, м. Київ-601 — МСП — 601, вул. Трьохсвятительська, 8.

Комбінат друку видавництва «Преса України». 252047, Київ, просп. Перемоги, 50.

© «Початкова школа» 1993

ЗМІСТ

ДІАЛОГИ ПРО ДУХОВНІСТЬ
Кононенко П. П. До України серцем прикипіти... 3
МЕТОДИКА І ПРАКТИКА
Андрушко Л. В. Український національний костюм на уроках математики 6
Тарасенко Г. С. Барвистий віночок літа 15
Кривульченко А. І., Кривульченко Н. М., Корсунська Н. П. Опорні структурно-логічні схеми з природознавства 19
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА
Сухомлинська О. В. Материнська любов як основа виховання почуття відповідальності 26
Хлєбникова Л. О. Формування національної свідомості молодших школярів засобами музики 29
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ
Матюша І. К. Виховувати ввічливими 32
СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ
Перший український буквар «Материнка»: за і проти 34
Свінкова Л. А. На шляху демократизації 40
Жукова С. О. Уроки фантазії, мислення 43
ТЕ, ЩО НЕ ЗАБУВАЄТЬСЯ
Ремізовська Г. Н. Катер відпливає у вересень 41-го... 47
ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ
Кравець Н. П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання 49
Кичук Н. В. Творчий учитель спонукає до творчості учнів 51
Неживий О. І. Відчувати, розуміти, знати... 52
УРОКИ НАРОДОЗНАВСТВА
Каюков В. І. Абетка козачат 54
ЗОЛОТИНКИ 57
Чубач Ганна. Зелена абетка 58
ДЛЯ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ
Мень О. Світло світові 59
ЗЕЛЕНИЙ КЛАС 60
У ВІЛЬНУ ХВИЛИНУ
Тютюнников А. М. Що загадка — то відгадка 61

Н. П. КРАВЕЦЬ,
наук. співробітник
НДІ педагогіки
АПН України, канд. пед. наук

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ГРУП УЧНІВ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОКЛАСНОГО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

На всіх етапах розвитку суспільства існує проблема пошуку шляхів якіснішої підготовки підростаючого покоління до самостійного життя. Практичне вирішення цієї проблеми пов'язане з великими труднощами, особливо коли йдеться про учнів допоміжної школи, які внаслідок недорозвитку вищих психічних функцій не в змозі реалізувати свої потенційні можливості з тим же успіхом, як учні масової школи. Складність полягає ще й у тому, що в кожному класі допоміжної школи є діти з різним рівнем готовності до навчання. Отож, виникає суттєва суперечність між єдиними для всіх учнів педагогічними вимогами та значною розбіжністю навчальних можливостей кожного з них. Діапазон відхилень може бути таким значним, що суперечність не знімається навіть шляхом інтенсивного індивідуального підходу до учнів.

Це спонукало застосувати в допоміжних школах диференційоване навчання. Про необхідність його свого часу вказував ще Л. С. Виготський, наголошуючи, що диференціація має стати основним правилом усієї роботи з аномальними дітьми.

Нині ідея диференційованого навчання реалізується у багатьох допоміжних школах України. Зокрема, в тих школах, у структурі яких є паралельні класи, існують окремі групи для дітей з більшими (I відділення) і меншими (II відділення) пізнавальними можливостями. Учні кожного з відділень навчаються за різними програмами відповідно зі своїми можливостями. За такої організації створюються сприятливі умови для навчання, виховання та корекції недоліків усіх учнів. А відтак підвищується результативність індивідуального підходу.

Проте не всі допоміжні школи мають паралельні початкові класи. За їх відсутності класи комплектуються різноманітним складом учнів. Запровадження лише індивідуального підходу не забезпечує бажаного розвитку всіх школярів, а інколи штучно затримує його темп, незважаючи на зусилля вчителів.

Як у таких класах здійснювати диференційоване навчання?

Це насамперед правильне використання самостійної роботи учнів. Тут масовими школами накопичений певний позитивний досвід. Практичне ж застосування його у допоміжних школах, де навчаються діти з різними пізнавальними можливостями, пов'язане з великими труднощами.

Дослідженнями багатьох авторів (В. І. Бондар, І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Н. П. Павлова, Т. К. Ульянова та ін.) та практикою встановлено, що молодші, розумово відсталіші, учні із значними труднощами оволодівають програмовим матеріалом, не вміють застосовувати знання під час виконання різних навчальних завдань. Успішність їх виконання у багатьох випадках погіршується, бо діти не вміють самостійно організувати і розпочати свою роботу; приступаючи до виконання завдання, не можуть зосередитися на ньому, відволікаються, часто не можуть завершити розпочату роботу. Учні, не дослухавши до кінця інструкцію про виконання завдання, не розглянувши уважно зразок, одразу ж приступають до роботи, але дії їхні невпевнені та помилкові. Все це негативно позначається на якості засвоюваних ними знань та умінь. Пошуки шляхів виходу з такої ситуації спонукали організувати в допоміжних школах диференційоване навчання, яке відкриває широкі можливості для навчання учнів з різними пізнавальними можливостями в одному класі за доступними їм програмами, у відповідному темпі. Але у дітей для цього мають бути сформовані навички самостійної роботи.

Зважаючи на це, в ряді допоміжних шкіл м. Києва у першокласників формувалися доступні їм навички самостійної роботи, бо наявність таких — одна з умов успішного внутрішньокласного диференційованого навчання.

Вивчивши спільно з учителями особливості навчальної діяльності учнів з різними пізнавальними можливостями, ми виділили серед них типологічні групи, аби продуктивніше здійснювати індивідуальний підхід в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання.

Один із шляхів здійснення внутрішньокласного диференційованого навчання — раціональне поєднання різноманітних форм організації: колективної, групової та індивідуальної. Їх поєднання в ході уроку створює умови для одночасної роботи з різним, але доступним навчальним матеріалом для учнів як з більшими (I відділення), так і з меншими (II відділення) пізнавальними можливостями.

Колективна форма організації навчальної діяльності школярів використовується в основному тоді, коли учням пропонуються приблизно однакові за складністю та змістом завдання. Проте уроки, на яких переважають фронтальні форми навчання, мало сприяють розвитку всіх дітей, оскільки не повною мірою враховуються їх індивідуально-типологічні особливості.

Значна увага має надаватися організації групової форми діяльності учнів, яка повніше враховує їхні індивідуально-типологічні особливості, а в умовах класно-урочної системи навчання виступає одним із корекційних засобів диференціації та індивідуалізації навчання. Найпродуктивнішою є групова діяльність учнів під керівництвом учителя, в процесі якої розвивається самостійність дітей не лише у виконанні того чи іншого завдання, а й у контролюванні власної діяльності, а згодом — у засвоєнні знань і вмінь.

Як виявилося, в ході спеціального навчання у допоміжній школі доцільно застосовувати дві

© Н. П. КРАВЕЦЬ, 1993

форми організації спільної діяльності вчителя та учнів на уроці: розчленовану та цілісну. Розчленована полягає в тому, що виконання кожного завдання здійснюється протягом кількох етапів, на яких чергуються самостійна робота груп учнів (СА) та спільна з учителем (СУ). Наприклад:

Етапи уроку	I Фронтальна робота учнів	
	II Групова робота	
	I відділення	II відділення
	а) СА____	а) СУ____
	б) СУ____	б) СА____
	в) СА____	в) СУ____
	III Фронтальна робота	

Пропонуємо хід такого уроку на прикладі диференційованого навчання математики в межах одного класу. Тема уроку: I відділення — «Додавання в межах 8». II відділення — «Додавання в межах 4».

Хід уроку

I. **Фронтальна робота**: підготовка учнів до уроку, орієнтація у завданні, ознайомлення з метою та завданням уроку (5 хв).

II. **Групова форма** організації праці:

I відділення	II відділення
а) самостійне складання та розв'язання задачі за малюнком — 15 хв;	а) вивчення нового матеріалу під керівництвом учителя — 15 хв;
б) пояснення учителем нового матеріалу та його засвоєння — 10 хв;	б) самостійне розв'язання прикладів — 10 хв;
в) самостійне розв'язання прикладів (закріплення вивченого матеріалу) — 10 хв.	в) перевірка під керівництвом учителя виконаного завдання — 10 хв.

III. Фронтальна робота: оцінювання робіт учнів, пояснення домашнього завдання. Підведення підсумків уроку (5 хв).

Така форма організації діяльності використовувалася на уроках, для яких характерно.

1. Однотипність змісту матеріалу і завдань навчання:

а) новий матеріал вивчається в обох групах;

б) переважає закріплення вивченого школярами матеріалу (в обох групах);

в) в обох групах проводиться перевірка знань учнів.

2. Розрізнення змісту матеріалу і завдань навчання, чергування їх у групах:

а) у I-й вивчається новий матеріал, у II-й — повторюється вивчений;

б) у I-й повідомляються нові знання, у II-й — закріплення вивченого;

в) у I-й закріплюються знання, в II-й — перевіряється якість засвоєння вивченого;

г) в I-й групі — повторюється вивчений матеріал, у II-й — вивчається новий.

Таке поєднання форм групової організації діяльності учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання сприяло повнішому врахову-ванню типологічних особливостей школярів кожного відділення і, відповідно, створювало умови для організації роботи кожного відділення за різними програмами.

Паралельно з розчленованою використовувалася і цілісна структура організації роботи учнів, коли необхідно було чергувати діяльність школярів: учні першої групи виконують практичне завдання, другої — вивчають новий матеріал і навпаки.

Отже, різноманітне поєднання форм організації диференційованого навчання забезпечувало найповніше врахування типологічних особливостей дітей кожного відділення і створювало оптимальні умови для їх розвитку.

Внутрішньокласне диференційоване навчання передбачає й використання індивідуальної форми організації діяльності на уроці. За потреби окремі учні отримують індивідуальні завдання. Особливо доцільно це застосовувати на уроках розвитку зв'язного мовлення, під час виконання практичних або лабораторних занять, екскурсій тощо. Учитель стежить за роботою всього класу і за необхідності допомагає тим дітям, які цього потребують. Така форма організації навчання сприяє виявленню та врахуванню індивідуальних особливостей школярів, допомагає визначити й застосувати оптимальне навантаження для кожного з них.

Під час виконання спільного завдання учні I чи II відділення можуть об'єднуватися в робочі ланки з двох-трьох осіб. Кожна з них одержує певне завдання. Контролює їхню роботу учень — помічник учителя, який обирається членами ланки. До цього залучаються більш підготовлені учні, які швидко й якісно працюють самостійно й можуть правильно виконати не лише своє завдання, а й стежити за роботою товаришів, пояснювати незрозуміле, а інколи надавати практичну допомогу. За такої організації навчальної діяльності роль учителя зводиться до загального керівництва всіма ланками.

Проведення таких уроків особливо ефективне тоді, коли більшість учнів навчиться самостійно виконувати практичні завдання, майже не потребуватиме допомоги вчителя. Найчастіше така форма організації діяльності школярів доцільна на уроках трудового навчання, математики, розвитку зв'язного мовлення тощо.

Спільне навчання учнів з різними пізнавальними можливостями значно впливає на всі параметри організації їхньої власної діяльності. У дітей з більшими пізнавальними можливостями вона стає менш розчленованою, набуває цілеснішого характеру. Якщо на початковому етапі навчання школярі потребували невеликих за обсягом завдань, виконували їх поетапно, то після застосування спеціального навчання їхня самостійна діяльність уже характеризується цілеснішими діями, синтезом дрібних дій у складніші. Поступово, оволодівши розчленованим видом самостійної діяльності, розумово відсталі діти згодом навчаються виконувати завдання в цілому.

Перехід до цілісного способу організації діяльності школярів сприяє формуванню універсальної структури їхньої самостійності при виконанні будь-яких практичних завдань, бо у процесі їх навчання більше часу відводиться на самостійну роботу без допомоги вчителя. Дітей орієнтують на те, щоб вони самі виконували всю роботу від початку до кінця. Завдання пропонуються такої складності, щоб діти їх могли виконати. Звичайно, при вивченні нового матеріалу самостійні завдання учням у допоміжній школі не пропонуються.

З часом, коли учні навчаться самостійно працювати, стає можливим частіше застосовувати фронтальне виконання обома групами спільних видів роботи. Наприклад, аналіз зразка виробу чи завдан-

ня, складання плану виконання виробу, його виготовлення тощо. Фронтальна робота учнів обох відділень часто практикується й на уроках читання, образотворчого мистецтва, трудового навчання.

Таким чином, спеціально скоригована навчальна діяльність розумово відсталих школярів сприяє розвитку у них самостійності. Це досягається за умов, коли:

— в процесі навчання враховувати індивідуальні та типологічні особливості дітей, аби максимально використати пізнавальні можливості кожного з них;

— забезпечити спеціальну організацію діяльності школярів з опорою на самостійну працю учнів;

— на уроках використовувати різноманітні форми організації діяльності вчителя та учнів і варіанти їх поєднання: фронтальну, групову, індивідуальну;

— формуючи тимчасові ланки учнів, враховувати їхню психологічну сумісність, рівень розвитку самостійності з розрахунку того, щоб у ланці було один-два сильніших учні, які б допомагали слабшим виконувати самостійні завдання;

— виховувати у школярів впевненість у своїх силах, що є важливою запорукою успішного виконання будь-якої самостійної роботи.

Отже, розвиток самостійної діяльності учнів — основна передумова успішного здійснення внутрішньокласного диференційованого навчання. В умовах одночасного навчання в класі дітей з різними пізнавальними можливостями введення в навчальний процес самостійної діяльності — посильне завдання для розумово відсталих дітей і сприяє більш успішному оволодінню знаннями та вміннями, що визначені навчальною програмою.

Н. В. КИЧУК,
канд. пед. наук
Ізмаїльського педінституту

ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ СПОНУКАЄ ДО ТВОРЧОСТІ УЧНІВ

Без педагогів з неординарним мисленням сучасна школа просто неможлива. Адже тільки такі вчителі здатні виховати творчу особистість, а не пересічного «середняка».

Але як саме здійснюється формуючий вплив творчої особистості сучасного педагога на збагачення творчих сил школярів?

Практика початкової школи дає змогу визначити основні напрямки у цьому плані.

1. Молодші школярі схильні до наслідування, у них значно інтенсивніше й природніше відбувається процес самовираження творчої індивідуальності. Ось типові думки вчителів-практиків: «Діти — моє відображення. Я постійно прагну до нестандартного, оригінального в своїй роботі. До цього посильно прагнуть і вони» (Л. П., педстаж 10 р.).

2. Зусилля творчої особистості вчителя щодо розпізнавання творчих здібностей дитини результативно сталі. У такого педагога школярі мають більше змоги виявити себе, бо його методика відзначається гнучкістю, незвичайними прийомами, неординарністю дій. Все це дає змогу багаторазово і різнопланово «випробувати» вихованця, визначити його нахили, аби потім повернути до процесу навчання тією гранню, яка й акумулює його творчу індивідуальність. «У творчого педагога діти повніше й природніше виявляють себе, а вчитель у змозі помітити і стимулювати їхні творчі можливості» (А. Г., педстаж 14 р.).

3. Учителя, котрий працює творчо, визначає звичка вносити новизну, оригінальність у свою щоденну роботу. Природність таких дій педагога сприяє розкутості учнів, розкріпаченню їхньої творчої уяви, а це і є передумова формування творчих особистісних якостей.

4. Творчу особистість учителя вирізняє продуктивний вибір методики індивідуально-групової роботи з учнями, які мають певні творчі здібності (наприклад, до письменства, конструювання, живопису, музики, декламування тощо). Йому властиве зацікавлене і дійове ставлення до самого творчого процесу, вміння своєчасно «підхопити» творчі паростки у вихованців. Ось як про це каже вчителька Л. І. (педстаж 6 р.): «Якщо вловила творчий стан душі дитини, я не маю складнощів у виборі методів стимулювання цього учня».

Отож, цілком очевидні аспекти формуючого впливу особистості педагога на розвиток творчих сил вихованців.

Природний інтерес має питання, пов'язане з реальним станом, рівневою характеристикою творчих потенцій учителя початкових класів, усвідомлення ним значення розвитку творчих здібностей школярів.

Так, педагогам шкіл Одеської обл. було запропоновано охарактеризувати ступінь сформованості власного творчого потенціалу методом самооцінки (максимальний бал — 10). Практики вважають, що їх творчі можливості середнього рівня — 5,7 бала (до речі, в самооцінці вчителів зі стажем до 5 років — 5,1, до 10 — 5,7, понад 10 років — 6 балів). Ці дані можуть бути інтерпретовані у двох аспектах. По-перше, має місце деяка тенденція збагачення творчого потенціалу вчителів із набуттям досвіду практичної роботи. Останнє відображає своєрідний зв'язок педагогічної творчості й педагогічної майстерності. Справа в тому, що на базі творчої активності особистості ефективніше формується педагогічна майстерність, проте не завжди педагогом-майстром може бути творчий учитель. Не можна не погодитися з деякими дослідниками (В. І. Загвязинський), що творчі знахідки нерідко притаманні педагогам-початківцям, які ще не сповна оволоділи майстерністю професійної праці. По-друге, викладені матеріали свідчать про значні резервні можливості у становленні творчої особистості педагога. У цьому розумінні дієвішим має стати вузівський

© Н. В. КИЧУК, 1993