

educ\_2022\_149

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

***ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ***

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ  
З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ  
В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ  
(теоретичний аспект)**

***КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА***  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:  
студентка 6 курсу, 610 групи  
**Ціпемука Діана Віталіївна**  
Керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент **Шевчук К.Д.**

До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р

Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С.З.

**ЧЕРНІВЦІ – 2021**

## ЗМІСТ

Вступ.....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ</b>	
<b>ЗОШИТІВ З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ В ПРОЦЕСІ</b>	
<b>ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	
1.1. Аналіз поняття «індивідуалізація навчання» у науковій літературі...	7
1.2. Сутність та значення зошитів з друкованою основою в системі засобів навчання молодших школярів.....	28
1.3. Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації навчання учнів початкової школи.....	37
Висновки до першого розділу.....	55
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ</b>	
<b>РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ ЯК ЗАСОБУ</b>	
<b>ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	
2.1. Поетапне формування загальноінтелектуальних умінь школярів засобами робочих зошитів з друкованою основою.....	57
2.2. Забезпечення виконання школярами в робочих зошитах з друкованою основою особистісно орієнтованих завдань.....	66
Висновки до другого розділу.....	79
Висновки.....	80
Список використаних джерел.....	84
Додатки.....	93

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Відповідно до вимог суспільства, «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», державних освітніх програм і концепцій, гуманістичного напрямку в педагогічних технологіях зростає роль учителя школи, який покликаний допомагати зберігати унікальність і неповторність кожного учня, створювати умови для виявлення й розвитку його потенційних можливостей, утвердження людини як найвищої цінності.

Вирішення цих завдань можливе за умов осмислення пріоритетів освіти XXI століття, що потребують індивідуалізації процесу навчання, його спрямованості на особистісно орієнтований підхід до кожного школяра, основою якого є така взаємодія учасників навчальної діяльності, коли максимально враховуються індивідуальні можливості кожного учня, визначаються перспективи його розвитку та гармонійного вдосконалення.

Сутність поняття «індивідуалізація» розкрита у визначенні Г. Костюка:

*«Індивідуалізація – це не пристосування до рівня навченості школярів шляхом пониження об'єктивних вимог, а послідовний цілеспрямований їхній розвиток на основі індивідуально-психологічних особливостей. Саме такий підхід забезпечить формування цілісної особистості, а не тільки її навчальних можливостей, сприятиме гармонійному розвитку суб'єктів навчання, реалізації творчого потенціалу»* [49. с. 123].

Реалізація індивідуального підходу, як визначають науковці, передбачає вивчення вікових, індивідуальних особливостей школярів, рівня пізнавальних здібностей і шляхів їх розвитку, сформованості практичних навичок пізнавальної діяльності, рівня якості знань з тієї чи іншої галузі, ставлення учнів до навчання, їх працездатності і розробку відповідної системи впливу на учня, виявлення причин швидкої стомлюваності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє визначити основні аспекти розробки проблеми:

- організація навчального процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до учіння (Ч. Куписевич);

- система виховних і дидактичних дій, які відповідають меті діяльності та реальним можливостям колективу класу, окремих учнів і їх груп, що дозволяє забезпечити навчальну діяльність школярів на рівні їх потенційних можливостей з урахуванням мети, темпу і методів навчання (А. Кірсанов);

- діагностика індивідуально-психологічних особливостей учнів і їх врахування у процесі поетапного формування розумових дій, розвиток мислення школярів (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков та ін.);

- врахування рівневої підготовки школярів у процесі формування їх пізнавальної активності (В. Лозова, Є. Рабунський, І. Унт, Г. Щукіна та ін.);

- оптимальне поєднання індивідуальних, диференційованих і фронтальних форм роботи учнів на заняттях (С. Подмазін).

У педагогічних дослідженнях визначаються різні напрями індивідуалізації:

- конструювання змісту навчально-виховного процесу, що дає можливість обрати індивідуально значущі форми й методи становлення особистості;

- модульне та програмоване навчання, альтернативне і вільне навчання;

- дослідження безпосереднього і опосередкованого спілкування педагогів з учнями, самостійна робота за індивідуальними планами, дистанційне навчання та ін.

**Стан дослідження проблеми.** Проблема індивідуалізації навчання в усі часи привертала увагу таких видатних педагогів: Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, К. Ушинського, Б. Грінченка. Активно досліджується питання індивідуалізації з середини ХХ століття, що знайшло відбиття у працях Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, А. Кірсанова, В.

Крутецького, А. Мудрика, Є. Петровського, Є. Рабунського, Т. Шамової, Г. Щукіної, В. Юркевич, І. Якиманської та інших.

Аналіз наукових праць з проблеми індивідуалізації навчання свідчить про те, що достатньо глибоко розроблено окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких обґрунтовано питання впровадження в навчальний процес робочих зошитів з друкованою основою (РЗДО) як засобу індивідуалізації навчання, що й обумовило вибір теми дослідження **«Педагогічні умови використання робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів (теоретичний аспект)»**.

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови використання робочих зошитів з друкованою основою в процесі індивідуалізації навчання молодших школярів.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз поняття «індивідуалізація навчання» у науковій літературі.
2. З'ясувати сутність та значення зошитів з друкованою основою в системі засобів навчання молодших школярів.
3. Визначити потенціал робочого зошиту з друкованою основою як засобу індивідуалізації навчання учнів початкової школи.
4. Обґрунтувати педагогічні умови використання робочих зошитів з друкованою основою в процесі індивідуалізації навчання молодших школярів.

**Об'єкт** дослідження – використання робочих зошитів з друкованою основою в процесі індивідуалізації навчання молодших школярів.

**Предмет** дослідження – педагогічні умови використання робочих зошитів з друкованою основою як засобу індивідуалізації навчання учнів початкової школи.

Відповідно до визначених завдань було використано такі **методи** дослідження: теоретичний аналіз філософських, дидактичних і психологічних джерел, методичної літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на

обрану проблему з метою визначення сутності індивідуалізованого процесу навчання та педагогічних умов забезпечення цього процесу засобами робочих зошитів з друкованою основою.

**Теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягають у тому, що на основі аналізу педагогічних джерел уточнено місце робочих зошитів з друкованою основою в індивідуалізованому процесі навчання, визначено їх функції та умови впровадження РЗДО в процес індивідуалізації навчання школярів.

**Практичне значення** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що дані матеріали можуть бути використані вчителями початкової школи та використовуватися з метою підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта».

**Структура роботи** зумовлена логікою наукового пошуку. Кваліфікаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку літератури, додатків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 1.1 Аналіз поняття «індивідуалізація навчання» у науковій літературі

Одним із найважливіших напрямів оновлення школи є орієнтація на унікальну своєрідність кожної дитини, установка на створення умов для формування і прояву її індивідуальності.

Особистість людини завжди індивідуально забарвлена, цікава своєю несхожістю з іншим «Я». І дивитися на школяра необхідно саме через призму його своєрідності, несхожості, відмінності однієї дитини від іншої. Урахування індивідуальних особливостей запобігає форсуванню розвитку особистості та висуванню вимог, які на даному етапі розвитку освіти не можуть бути виконані через об'єктивні обставини.

Глумачення індивідуального підходу має глибоке коріння. Зміст поняття змінювався у процесі еволюції суспільних відносин залежно від конкретних історичних умов, розвитку наукової думки та становлення досвіду.

Про врахування вікових особливостей учнів у процесі навчання та виховання говорили майже всі зарубіжні та вітчизняні педагоги (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, І. Песталоцці, Дістервег та ін.).

Так, Д. Локк обґрунтував необхідність знань природи дітей і їхніх здібностей як основи навчання та виховання [97, с. 15]. Дістервег був переконаний, що навчання повинне погоджуватися з людською природою і законами її розвитку; без знання розвитку учня неможливе його правильне виховання.

Інтенсивного розвитку проблема індивідуального підходу набула у вітчизняній педагогічній думці в другій половині XIX століття.

С. Миропольський, В. Пирогов, К. Ушинський та інші відстоювали важливість індивідуального підходу до особистості дитини, визначали засоби, способи, прийоми його реалізації.

Значний внесок в обґрунтування питання даного дидактичного принципу зробив К. Ушинський. Йому належить ідея єднання колективних і групових форм роботи на уроках, що забезпечує індивідуальний підхід. Особливого значення він надавав розподілу дітей у процесі навчання на групи залежно від здібностей: «...клас розподілити на групи, серед яких одна група сильніша за іншу, досить корисно, якщо вчитель зуміє, працюючи з однією групою, іншим дати корисні самостійні вправи» [95, с. 23].

Про те, що індивідуальний підхід розвиває здібності учнів, говорив Р. Оуен у Проекті майбутнього: «У виселках, які проектуються, у процесі навчання буде розвиватися кожна дитина, тож нічого боятися одноманітності характерів» [70, с.125].

Досить глибоко питання індивідуального підходу при навчанні школярів розкрито у працях відомого вченого, педагога, методиста другої половини XIX століття С. Миропольського. Аналізуючи роботу недільних шкіл, він особливу увагу приділяв позитивному впливу індивідуальної роботи з учнями на результативність навчання.

С. Миропольський зазначав, що індивідуальний підхід у навчанні й вихованні забезпечує розвиток розуму, мови, волі, сердечності. Процес навчання, за С. Миропольським, мусить відповідати природі дитини. В основу принципу природовідповідності закладено природність та ознаки волі, що дає вчителю можливість використовувати різноманітний зміст виховання кожної особистості. Відповідно до цієї думки вчений визначив три мети, які стоять перед школою: перша та основна мета – впливати розвиваючим чином на всю натуру дитини; друга – повідомляти їй чіткі та конкретні поняття про пізнання оточуючого світу, що і буде необхідною умовою її розумового розвитку, а головне – прагнення до самоосвіти; третя – сприяти утворенню в кожній дитині дійсно людяного характеру [65, с. 3 – 46].

На початку XX століття в педагогічних дослідженнях поширилися різні



тенденції щодо індивідуального підходу до школярів у процесі пізнання. Одні вчені надавали перевагу груповим формам роботи, інші – колективним. Було зроблено спробу відмовитися від класно-урочної форми навчання. В американських школах, що проводили заняття за Дальтон-планом, учитель давав кожному учневі індивідуальні завдання, пропонував раціональні методи їх вирішення. Ті учні, які працювали в швидкому темпі, після складання заліку з першого завдання мали можливість отримати наступне. Результативність таких підходів визначалася темпом роботи школярів.

20-30 роки в цілому були суперечливими, але одночасно й цінними як у плані постановки питань індивідуального підходу до школярів, активізації їх пізнавальної діяльності, так і в плані пошуків шляхів їх розв'язання. Цій проблемі надавали великого значення вітчизняні психологи, ідеї яких було пізніше реалізовано в експериментальних дослідженнях Л.Занкова, побудованих на таких дидактичних принципах, як навчання на високому рівні складності, вивчення програмового матеріалу швидкими темпами, провідна роль теоретичних знань у навчанні, принцип усвідомлення школярами процесу учіння [35, с. 116].

Експериментальне навчання, організоване Л.Занковим [35, с. 90], забезпечувало можливість дитині розкрити свої індивідуальні духовні сили, індивідуальну роботу вчителя з нею. Вчений був переконаний у тому, що інтенсивна і системна робота сприяє розвитку всіх учнів, у тому числі й слабких, які потребують індивідуальної допомоги.

Спробу змінити систему навчання, надати перевагу не лише знанням, а в першу чергу розвитку дитини було здійснено М.Звєревою [37, с. 4]. Її дослідження, присвячені індивідуальним варіантам розвитку учнів, переконливо показують необхідність індивідуального підходу, який має бути спрямованим на загальний розвиток учнів, що є передумовою набування знань, умінь і навичок.

Експерименти Н. Менчинської та її співробітників також порушували проблему навчання й розвитку школярів. Аналіз результатів цих досліджень

дозволяє зробити деякі суттєві висновки щодо теорії індивідуального підходу:

а) розвиток дитини можливий за умов відповідності навчання рівню розвитку кожного окремого учня, що забезпечується індивідуальною роботою з ним;

б) індивідуалізація необхідна не лише як вихідний момент для розвитку, а це та необхідність, яка зберігається впродовж усього періоду навчання.

Значний внесок у розробку проблеми в 60 - 70 рр. був зроблений М. Даниловим, Б. Єсіповим, А. Кірсановим, І. Лернером, М. Махмутовим, В. Сухомлинським, Д. Ельконіним та ін.

На особливу увагу заслуговує спадщина В. Сухомлинського, зокрема його підходи до організації процесу навчання. Місію школи педагог вбачав у тому, щоб дати можливість кожній дитині проявити себе [90]. Дуже важливо, писав В. Сухомлинський, не допускати, щоб діти переживали свою неповноцінність, щоб у них з'явилось байдуже ставлення до навчання [90, с.85]. Особливо турбувало видатного педагога питання індивідуальної роботи з талановитими дітьми, бо таланти, як слушно зазначав він, не падають з неба, а відкриваються вчителями. Тому й сам процес навчання науковець-практик розглядав «не як механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини, а як дуже складний процес їх моральних взаємовідносин» [90, с. 112].

У такій діяльності учень виступає головним суб'єктом навчання, а оволодіння знаннями є умовою розвитку індивідуальних здібностей. В. Сухомлинський збагатив науку й практику розкриттям значення віри педагогів у позитивні якості дитини [90].

Сучасна дидактика підходить до проблеми, яка розглядається, з позицій концепції Л. Виготського: розвиток дитини не проходить синхронно з навчанням, не йде попереду його, бо саме навчання випереджає розвиток. «Зона найближчої дії», відповідно до теорії Л. Виготського, повинна

спиратися не стільки на інтелектуальні особливості дитини, які вона вже має, скільки на ті, що в неї ще відсутні, але які вона може набути за певних обставин [17, с. 154]. Головною умовою розв'язання проблеми є індивідуальний підхід до кожного учня в навчально-пізнавальній роботі, дієва увага до нього, його творчої індивідуальності.

Науковці 70 - 90 років (О. Ковальов, О. Нільсон, Є. Рабунський, М. Скаткін) прагнули створити цілісну систему індивідуального підходу до дитини з метою розвитку її індивідуальних особливостей. Г.І. Коберник стверджує: «Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування цілей і основного змісту навчання та виховання до окремих школярів, тому що зміст виховання і навчання визначається вимогами суспільства, державними програмами – вони є загальними для всіх, а пристосування методів і форм до учнів з метою розвитку особистості» [44, с. 88].

Грунтовне визначення індивідуального підходу в загальнопедагогічному та дидактичному значеннях подає В.М. Володько. На думку педагога, індивідуальний підхід - це:

а) часткова зміна найближчих завдань та окремих сторін навчально-пізнавальної роботи;

б) постійне варіювання методів і організаційних форм з урахуванням загального і неповторного в особистості учня для забезпечення різнобічного й цілісного її розвитку [16, с. 8].

Є. Рабунським уперше у вітчизняній педагогіці зроблено спробу визначити типологічні групи школярів за такими критеріями, як якість знань, рівень пізнавальної самостійності, дієвість інтересу; визначено класифікацію індивідуальних завдань, яка співвідноситься з типологією учнів.

У 60-80 рр. у деяких статтях висловлювались думки, що відповідали ідеології того часу. Так, В. Степанов стверджував, що ідея індивідуального підходу народжена не потребами нашої школи, а є результатом впливу західної пропаганди. Радянське суспільство, писав автор, задовольняє класно-

урочна система роботи, де перевага надається колективним і фронтальним формам. І. Риданова теж не сприймає індивідуальний підхід до школярів як принцип дидактики, вважаючи, що індивідуальні й групові форми навчання формують зухвальство сильних учнів і обмежують просування драбинкою знань слабких. А. Храпаль вважає, що поділ класів на групи спростовує дитячі колективи [43, с. 102-104].

Висловлені думки не відповідають вимогам сьогодення. Демократичні тенденції в розвитку суспільства зумовлюють нові підходи до навчання й виховання, які б забезпечували розвиток і саморозвиток особистості, чого не можна досягти, якщо в процесі пізнання не реалізовувати індивідуальний підхід до кожного учня.

Не дивлячись на порівняно значну кількість праць, присвячених індивідуальному підходу, ця проблема потребує подальшого осмислення й розв'язання. Потребує також уточнення зміст поняття «індивідуальний підхід», оскільки в науці виявлено декілька підходів до його визначення.

Незважаючи на різні тлумачення поняття «індивідуальний підхід», усі дослідники єдині в тому, що індивідуальний підхід - це:

- принцип навчання та виховання (О. Ковальов);
- спосіб розвитку нахилів, закладених природою (В. Сухомлинський);
- системне виховання не тільки соціально типового, але й індивідуально неповторного (Є. Рабунський);
- цілеспрямована система вивчення, проектування та формування особистості (В. Галузинський);
- спосіб підвищення ефективності навчального процесу (В. Гладких, М. Сонін);
- опора на позитивне в характері та особливостях дитини (І. Ковальчук);
- складова частина організації форм навчання (А. Бударний, В. Загвязинський).

У багатьох дослідженнях науковцями називаються деякі загальні суттєві сторони індивідуального підходу, які сприяють:

а) активізації процесу навчання (Ю. Бабанський, Б. Єсіпов, І. Лернер, О. Нільсон, М. Скаткін);

б) зміцненню позитивних якостей і подоланню недоліків у знаннях та вміннях (І. Ковальчук);

в) забезпеченню різнобічного розвитку дитини (А. Макаренко, В. Мерлін, Є. Климов).

Ці окремі аспекти не суперечать один одному, а доповнюють суттєві якості поняття.

У виконаному дослідженні індивідуальний підхід розглядається як один з найважливіших принципів дидактики, що означає дієву увагу до кожного школяра, врахування у процесі пізнання його індивідуально-психологічних особливостей з метою їх розвитку, забезпечує умови для саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання, а також передбачає грамотне поєднання індивідуальних, індивідуалізованих, групових форм організації навчання, вибір методів і завдань для самостійного виконання з метою підвищення якості знань, рівнів сформованості загальноінтелектуальних умінь, пізнавальної активності та інтересу [101; 102; 103].

Таке бачення проблеми здійснює індивідуалізоване навчання, тобто таке навчання, яке забезпечує розв'язання визначених завдань, сприяє максимальному розвитку позитивних і подоланню негативних особливостей кожного учня, що підвищує якість його знань, умінь і навичок, створює умови для самоутвердження, розвитку здібностей.

Паралельно з поняттям «індивідуальний підхід» у науці використовується поняття «особистісний підхід».

Для розмежування сутності цих двох понять співставимо їх, посилаючись на наукові дослідження даної проблеми, проведені О. Леонтьєвим і С. Рубінштейном.

Згідно з теорією О. Леонтьєва, і «індивід», і «особистість» як поняття виражають цілісність суб'єктів. Проте якщо індивід – продукт біологічної еволюції, у ході якої відбувається не тільки процес диференціації органів і

функцій, але й їх інтеграція, то особистістю не народжуються, нею стають, тобто особистість є більш пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку людини (С. Рубінштейн). Особливості індивіда, якими його наділила природа, розвиваються в процесі життя, тобто вони є продуктами еволюції життя [82].

Відповідно до природних закономірностей одні риси розвиваються, інші – не підлягають змінам, треті – зникають. Однак, як стверджують психологи, ці зміни в житті індивідів не породжують особистість.

Особистість створюється суспільними стосунками, в які вступає індивід у процесі діяльності [24, с. 85].

Я. Коломинський дещо по-іншому тлумачить ці поняття, хоча внутрішня сутність збігається: індивід – це конкретна людина в усьому розмаїтті фізичних, фізіологічних, психологічних і соціальних якостей і особливостей, особистість – це індивідуальність в її соціальних зв'язках і стосунках [45, с. 15].

У сучасній педагогіці поняття «*особистість*» використовується в трьох значеннях, а саме, як людина, котра:

- а) володіє свідомістю (Я. Коломинський);
- б) є суб'єктом перетворення світу на підставі його пізнання, відношення до нього (К. Платонов);
- в) досягла відповідного рівня психологічного розвитку і характеризується тим, що у процесі самопізнання починає сприймати й переживати все стосовно себе як цілності (Л. Божович).

Різні аспекти проблеми висвітлено у працях О. Балла, І. Беха, І. Якиманської та ін.

Вивчення психологічного образу особистості вимагає від дослідників відповіді на три питання: чого хоче людина, що вона може, що вона є [49, с. 221]. Ці три питання – не тільки програма розвитку особистості, застосування отриманої інформації у процесі навчання, а й орієнтир на само- і взаємопізнання.

Ми підтримуємо думку Н. Щуркової, що «особистісний підхід передбачає постійне вивчення школярів, пильний погляд у тонкі повсякденні

прояви їх відносин». Це необхідно враховувати у навчально-виховному процесі, оскільки особистісний підхід є необхідною умовою особистісно орієнтованого навчання. Цікавими для розуміння досліджуваної проблеми є міркування С. Подмазіна [78, с. 30-35] щодо принципів особистісно орієнтованої освіти, яким він дає ґрунтовну характеристику (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Основні принципи особистісно орієнтованого навчання

Принципи особистісно орієнтованого навчання	Характеристика принципів
Визнання особистості суб`єктом діяльності і суб`єктом відносин	Центр освітнього процесу не індивід, не індивідуальність, а вісь «особистість сьогодні – особистість у майбутньому. Зняття протиставлення між близькою і далекою особистістю полягає в тому, щоб у близькій побачити і викликати до життя далеку людину, ідеал людини, але не в абстрактному, а в його конкретному заломленні».
Визнання людини складною системою, що саморозвивається	При особистісно орієнтованому навчанні поняття «освіта» розглядається як суцільність усіх процесів, що розвивають, формують, адаптують особистість до соціуму.
Розуміння необхідності визначення ролі цільової детермінації в розвитку особистості	Цільові детермінанти виконують роль соціокультурних цінностей. Соціокультурні цінності в детермінації діяльності домінують над соціокультурними нормами.

Аналіз виділених принципів дозволяє сформулювати такі висновки:

- особистісно орієнтований підхід до процесу навчання відбиває об'єктивні процеси суспільного розвитку;
- найголовнішим чинником процесу є позиція суб'єкта цього процесу;
- свідомий суб'єкт особистісно орієнтованого навчання є прототипом людини майбутнього;
- особистісно орієнтований процес навчання вимагає відповідної структури уроку.

У контексті дослідження поняття «*індивідуальний підхід*» діалектично пов'язане з поняттям «*особистісний підхід*», тому що особистісно орієнтований процес навчання визначає методологію індивідуального підходу на сучасному етапі реформування школи.

Аналіз педагогічної літератури і шкільний досвід переконують, що індивідуальний підхід найреальніше використовувати в процесі індивідуалізації.

Проблема індивідуалізації в усі часи привертала увагу видатних учених. У сучасній дидактиці поняття «індивідуалізація» розглядається як:

- діагностика індивідуально-психологічних особливостей учнів та їх урахування у процесі формування розумових дій, розвитку мислення школярів (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, Н. Талізін) [17; 19];

- система виховних і дидактичних засобів, які відповідають меті діяльності, реальним «можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність школяра на рівні його потенційних можливостей з урахуванням мети навчання» (А. Кірсанов);

- «врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються» (І. Унт);

- специфіка роботи з обдарованими дітьми (В. Небиліцин, Б. Теплов) [91];



- психолого-педагогічні основи роботи з невстигаючими учнями (Н. Менчинська).

Відомі науці й інші підходи до визначення сутності поняття «індивідуалізація». Так, Ю. Бабанський стверджує, що індивідуалізація навчання – це не пристосування до індивідуально-типологічних особливостей, а розвиток їх під впливом організованого колективного навчання при гармонійному поєднанні інтересів суспільства і самої особистості [4, с. 119-146]. Учневі, а не засобам навчання в індивідуалізованому процесі навчання надає перевагу І. Чередов; такий же підхід і в упорядників «Словника іншомовних слів», де читаємо: «Індивідуалізація – виділення однієї особи або особини (індивідуума) за їхніми характерними властивостями; врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів і явищ» [98, с. 37].

Співставлення різних підходів до визначення сутності поняття «індивідуалізація» дозволяє зробити висновки, що всі педагоги вбачають у ньому процес навчання, спрямований на реалізацію індивідуального підходу до кожного школяра.

Індивідуалізований процес навчання, як стверджує В. Лозова, здійснюється у двох напрямках: дидактичному та психологічному. Перший напрям передбачає систему дії вчителя та учня, яка б максимально задовольняла потреби та інтереси учнів; комплекс способів, прийомів, форм, методів, засобів як основи впливу на особистість учня; другий – врахування здібностей, психічних особливостей індивіда, які не тільки впливають на сам процес діяльності, але й обумовлюють наслідки навчання [59, с. 28].

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів передбачає перш за все вивчення їхніх природних здібностей, оскільки вони є вихідним початком індивідуального підходу. Необхідність орієнтації на здібності визначив Б. Теплов у роботі «Здібності і обдарованість».

На думку психолога, «...існує три ознаки, про які треба пам'ятати, використовуючи поняття «здібності» в практичному контексті. По-перше, під

здібностями треба розуміти ті індивідуально-психологічні особливості, які різнять людей; по-друге, здібностями називаються не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання якоїсь діяльності. По-третє, поняття «здібності» не ототожнюється з тими знаннями й навичками, які уже сформовані в даній людині» [91, с. 31].

Класифікація здібностей виходить із психологічного аналізу видів діяльності [91, с. 32]. У відповідності до теми дослідження виділимо найважливіші положення вчення Б. Теплова про здібності, які психолог розглядає як:

- індивідуальні особливості, що виявляються в діяльності;
- індивідуальні особливості, які не обмежуються знаннями, вміннями, навичками, що вже сформовані в людині;
- уміння виконувати дії, які включають складні скоординовані рухи і вирішення розумових задач;
- особливості, які не існують поза відношеннями людини й дійсності, тому що ці відношення реалізуються через здібності;
- те, що може реалізуватися індивідом на даному етапі навчання і розвитку;
- максимальні можливості індивіда відносно будь-якої функції, обмежені його конституцією від народження і виміряні тією теоретичною межею, до якої може бути розвинена та функція при оптимальних умовах.

За визначенням психолога, природними можуть бути лише анатомо-фізіологічні задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності є завжди результатом діяльності.

Поглиблюючи визначення природи здібностей, Б. Теплов зробив вагомий висновок: якщо здібність існує в розвитку, то розвиток здійснюється в процесі теоретичної та практичної діяльності. При цьому вчений зазначає, що здібність не стільки виявляється в діяльності, скільки створюється в ній [91, с. 131].

Науковець дійшов філософської думки про взаємовідношення особистості й середовища, в якому перебуває особистість і здійснює свою діяльність, яка, у свою чергу, впливає на результати діяльності як реактор удосконалення особистості [91, с. 131-134].

Отже, здібності реалізуються як чинник розвитку людини. Така діяльність можлива за умови індивідуального підходу до дітей у процесі навчання, тому що саме індивідуальний підхід як принцип дидактики створює умови для самоучасті головного суб'єкта навчання в процесі праці.

Б. Теплов робить ще одне відкриття: особливість психіки людини в тому, що вона має широкі можливості для компенсації одних якостей іншими: здібність, яка відсутня в того чи іншого індивіда, може бути компенсована іншими, високорозвиненими здібностями [91, с. 135].

Оволодіння діагностикою здібностей – найважливіша умова індивідуального підходу, ключ до розвитку творчого потенціалу особистості, бо, як говорить С. Рубінштейн, «... своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більших чи менших успіхів у виконанні тієї чи іншої діяльності, є ніщо інше, як поняття обдарованості» [82, с. 29-30].

У цій роботі, розглядаючи шляхи формування самостійності школярів, ми будемо орієнтуватися на визначення здібностей психологами С. Рубінштейном і Б. Тепловим.

Сучасні підходи до осмислення проблеми мають свої особливості. Вони виявляються в тому, що науковці радять у процесі навчання не тільки враховувати індивідуально-психологічні особливості індивідів, але й специфіку їх діяльності, взаємодію з учителями.

За визначенням І. Унт, головною умовою організації індивідуалізованого процесу навчання є глибоке вивчення характеру протікання розумових процесів, навичок пізнавальної діяльності, рівня працездатності, вольових та емоційних сфер, рівня знань, умінь і

пізнавальних інтересів, володіння методикою ретельного аналізу як позитивних, так і негативних відхилень та їх причин. При цьому І.Унт зазначає, що в педагогічній практиці така абсолютна «індивідуалізація» не може реалізуватися за певних причин [93, с. 23]:

- в умовах класно-урочної форми вчитель не має можливостей ураховувати індивідуальні особливості всіх без винятку учнів, здебільшого він організує індивідуалізований процес з орієнтацією на групи учнів, які мають схожі нервові особливості;

- деякі особливості школярів враховуються тільки за певних умов: захист школи на олімпіадах різного рівня й профілю; участь у змаганнях, конкурсах, оглядах, вікторинах; написання наукових робіт, рефератів;

- індивідуалізація здійснюється не за всім обсягом програм, а епізодично або фрагментарно, наприклад, на етапі осмислення, при організації самостійної роботи.

Через ці причини «індивідуалізацію» в шкільній практиці, як підкреслює І.Унт, треба розглядати не як абсолютну, а як відносну.

Для введення в шкільну практику абсолютної індивідуалізації необхідно:

- а) осмислити взаємозв'язки між процесом індивідуалізації та процесом навчання;

- б) вивчити індивідуалізацію як систему педагогічних дій, спрямованих на цілісне використання вікових та індивідуальних особливостей школярів з метою їх вивчення та гармонійного розвитку;

- в) створити програми індивідуального розвитку школярів;

- г) реформувати шкільну систему [94, с. 15].

Досить цікавим у межах досліджуваної проблеми є досвід індивідуалізації навчання школярів американських експериментаторів. Комплекс заходів по здійсненню індивідуалізації, розроблений групою дослідників, передбачав наявність багатоступеневих навчальних програм, де

курси поділялися на підкурси, кожна наступна сходинка являла собою більш складну фазу розвитку вмінь і навичок, ніж попередня. При такій системі прогрес учня оцінювався в порівнянні з його особистими попередніми результатами, а не з успіхами однокласників [37, с. 4].

Співробітниками лабораторії було розроблено єдині програмні вимоги до кожного учня. Ці вимоги спрямовувались на формування єдиних цілей. Однак для досягнення мети використовувались різні варіанти завдань, методів роботи над завданнями, відповідних індивідуальному стилю кожного учня, їх індивідуально-психологічній характеристиці, характеру, тобто всьому тому, що визначає результативність навчання.

Упродовж експерименту, який проводили американські психологи й педагоги, не програма пристосовувалась до учня, а навчальна діяльність учня організовувалась з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Організація навчання, згідно з даними дослідженнями, була найбільш науково обґрунтованою в аспекті психолого-педагогічних здібностей. Вона забезпечувала орієнтацію на індивідуальний підхід до школярів з метою корекції рівня їх наукованості й розвитку потенційних можливостей через створення оптимальних умов навчання.

Результативність психологічного напрямку реалізації принципу індивідуального підходу в процесі навчання залежить від впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. До складу внутрішніх чинників відноситься сукупність психологічних, фізіологічних і моральних потенцій особистості, реальні навчальні можливості школярів. До зовнішніх – положення дитини в класі, в школі; матеріальне забезпечення сім'ї (цей чинник дуже важливий на сучасному етапі розвитку школи); стосунки між учителем та учнями, учнями та батьками; компетентність батьків у питаннях навчання та виховання. Як свідчать проведені спостереження, серед учнів-молодших школярів 32% (із загальної кількості 95 учнів) відчують себе в класному колективі некомфортно. Це пояснюється багатьма факторами:

- недостатнім рівнем знань і комунікативних умінь;
- наявністю фізичних вад, на що вчителі не звертають уваги;
- непорозумінням між батьками та школою в основі якого низький рівень матеріального забезпечення сім'ї.

Дана проблема як один із зовнішніх чинників психологічного напрямку реалізації принципу індивідуального підходу потребує термінового вирішення, адже обставини, описані вище, травмують дитячі душі і, безумовно, впливають на їх здоров'я. Вчителі-практики, на жаль, приділяють цьому недостатньо уваги.

Вивченню школярів повинна сприяти найбільш глибока характеристика їх реальних навчальних можливостей, під якими розуміються внутрішні й зовнішні передумови виконання навчальних вимог окремими учнями [4, с.119-146]. Вони не є чимось абсолютним чи незмінним. Навпаки, вони змінюються під впливом зовнішніх умов і особливо під впливом цілеспрямованої діяльності школи.

Поняття *«реальні навчальні можливості»*, як стверджує Ю. Бабанський, ширше, ніж поняття *«навченість»*, *«навчальні здібності»*. Воно орієнтує вчителів на пошук не тільки зовнішніх, але й внутрішніх причин неуспішності в навчанні.

Для вивчення й розвитку реальних навчальних можливостей здійснюється індивідуальний підхід у процесі навчання. Його завдання тісно пов'язані між собою, на чому акцентує увагу Ю. Бабанський: *«Індивідуальні передумови можуть плідно розвиватися лише на підставі виконання загальних умов, спрямованих на всебічний розвиток особистості. Виконання ж загальних вимог передбачає повне використання індивідуальних можливостей»* [3, с. 119-146].

Дидактичний напрям здійснення індивідуалізації забезпечується відповідною організацією навчання, використанням методів, форм, засобів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів; виконанням

самостійних робіт різного рівня складності; вибором завдань відповідно до рівня навчальних можливостей та ін.

Індивідуалізація здійснюється через колективні, групові, парні, бригадні, індивідуальні форми пізнавальної діяльності. У контексті нашого дослідження аналізуватимуться групові та індивідуальні форми, вивченню яких присвятили свої праці І. Лернер, Ю. Бабанський, Скаткін, В. Онищук, М. Н. Шахмаєв, І. Чередов та ін.

Індивідуальна форма роботи – одна з найдавніших. На сучасному етапі саме їй надається неабияке значення відповідно до нових шляхів розвитку освіти. Така організація роботи на уроці відповідає здібностям і можливостям учнів [3, с. 298]. При одних і тих же завданнях можна регулювати їхній темп навчання відповідно до потенційних можливостей.

Розуміючи доцільність індивідуальної форми роботи на сучасному етапі розвитку школи, визначаємо її як таку, що сприяє формуванню потреб у самоосвіті й умінь самоконтролю, самокорекції знань. Обираючи самостійно завдання для індивідуальної роботи, школяр вчиться прийомам розумової та практичної діяльності, формує вміння оцінювати свої успіхи, регулювати темп виконання завдань.

Підвищенню ефективності процесу навчання, орієнтованого на індивідуальні форми роботи, сприяють програмовані засоби навчання, якими на сучасному етапі не забезпечено на достатньому рівні ЗЗСО і школи нового типу.

Низький рівень матеріального оснащення навчально-виховного процесу, відсутність сучасних комп'ютерів, навчальних програм гальмують реалізацію індивідуалізованого навчання.

Під груповою формою організації діяльності школярів розуміємо таку роботу, коли клас для виконання будь-яких завдань розподіляється на групи по 3-6 учнів. Завдання вчителем дається не окремим учням, а групі.

На думку Х. Лийметса, такий підхід регулює співробітництво учнів,

сприяє досягненню дидактичної мети і цілей виховання.

Як стверджує І. Унт, робота в міні-групах дає багато можливостей для індивідуалізації, зокрема тоді, коли вони об'єднують учнів за певною ознакою і для кожної групи визначаються спеціальні завдання [93, с.16].

Однак, як свідчить дослідження, групові форми роботи можуть знижувати рівень активності: сильні, ініціативні учні можуть гальмувати пасивних. Такі висновки наводять на думку про необхідність поміркованого використання групових форм у процесі пізнання.

Спостереження за роботою школярів, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяють стверджувати, що групові форми роботи забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності школярів за умов правильної організації процесу навчання.

Для обґрунтування підходу до розподілу дітей на групи необхідне осмислення поняття «*диференціація*».

Термін «*диференціація*» (француз. *differentiation* і латин. *differentia* – різниця, відмінність) буквально означає розділення, розчленування. П. Блонський, Є. Голубева та інші вчені дають наукове обґрунтування диференціації як принципу індивідуального підходу, її рівнів і форм, організації використання і напрямів, основних методичних підходів до її реалізації [24, с. 85-86].

Аналіз літератури з цього питання засвідчує, що:

- диференціація змісту освіти пройшла еволюцію в багатьох освітніх системах світу;
- вона є закономірним явищем суспільного розвитку;
- науковцями-педагогами вона розглядається як виділення груп учнів з різним рівнем навчальних можливостей; організація навчальної орієнтації на їхніх індивідуально-психологічні особливості й можливості; педагогічно доцільна взаємодія в системі «*вчитель-учень*» і побудова цієї взаємодії за законами комунікації.



Технологія диференціації навчання як особливого способу його організації передбачає визначення критеріїв поділу школярів на групи залежно від психологічних особливостей, сформованості знань, умінь, навичок, рівня пізнавального інтересу; врахування характеру міжособистісних стосунків [54, с. 23].

На наш погляд, найбільш реальним варіантом діагностики навчальних можливостей є методика Ю. Бабанського. Обґрунтовуючи проблему, учений користувався двома параметрами: рівнем навченості й рівнем навчальної працездатності. У поняття «*навченість*» входять попередні знання, здібності учня в галузі аналізу, синтезу, вміння виділяти головне, рівень виявлення самостійного мислення і оперативні навички розумової праці. Поняття «*навчальна працездатність*» характеризує працездатність як фізіологічну якість, додаткове ставлення до навчання [4, с. 73]. Методика визначення навчальних можливостей учнів реалізується в умовах школи, доступна вчителю і обґрунтована психолого-педагогічною теорією індивідуальних відмінностей.

Цінними для нас є думки щодо різних потенційних можливостей школярів, які вимагають урахування того, що учень повинен знати і вміти, та того, як він зможе засвоювати соціальний досвід. Це забезпечить входження школяра в «зону ближнього розвитку», навчання на індивідуально посиленому рівні труднощів, що оптимізує розвивальну функцію навчання [51, с. 190].

Психолого-педагогічною основою поділу школярів на групи з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей є детальна розробка індивідуальних відмінностей школярів, здійснена Б. Тепловим, В. Небиліциним, В. Мерліним, Є. Климовим. Особливо цінною для цього дослідження є теорія незалежності поведінки особистості від типу вищої нервової системи. «Особливості нервової системи, – пише Б. Теплов, – не визначають конкретних окреслених форм поведінки, не створюють підґрунтя, на якому по-різному формуються різні форми поведінки» [91, с. 28].

Основні напрями створення умов для реалізації диференціації навчання прямо пропорційні поставленим перед школою таким основним завданням:

- забезпечення розвитку дитини як особистості;
- виховання громадянина свого співтовариства;
- формування творчої особистості, здатної до продуктивної праці в динамічному світі;
- формування почуття відповідальності за природну обдарованість;
- розробка нового змісту освіти, методів і форм навчання.

Таким чином, ефективність індивідуальних і групових форм роботи в індивідуалізованому процесі навчання визначається:

- а) стійкою системою прийомів та засобів діяльності;
- б) обумовленістю цієї системи об'єктивними вимогами;
- в) індивідуальним стилем роботи.

Серед особливостей, які складають ядро індивідуального стилю, завжди є дві їх категорії: особливості, які сприяють успіху в даних обставинах, та ті, які протидіють успіху. Ці особливості мінливі, динамічні і є доказом того, що індивідуальний стиль у будь-якій діяльності, в тому числі і в навчальній, формується взаємодією людини і середовища. Відповідно, вчитель у кожному окремому випадку повинен швидко розпізнати, де вже є, а де ще можна сформувати індивідуальний стиль, який сприймається як система індивідуально-своєрідних прийомів і засобів рішення тих чи інших завдань. Усе залежить від того, чи вимагає поставлене завдання відповідних пізнавальних дій, чи сприятиме воно взаємозв'язку з предметами чи людьми, чи буде воно пов'язане з одноразовими діями, які повторюються, чи потребує воно окремих реакцій або складного ієрархічного плану поведінки [35, с. 75].

Успіх індивідуалізації залежить від учителя; його ставлення до індивідуалізованого процесу навчання, мотивації діяльності та реальної її реалізації [93, с. 38]. Для того, щоб учитель працював, необхідно створити відповідні умови. Найбільш важлива умова – наявність елементів відкритого навчання. Ця умова реалізується в сучасній школі: учителю дозволено

частково змінювати програму, самостійно визначати методи й методику ведення уроку, вивільнений час за рахунок інтенсифікації навчання використовувати на свій розсуд.

Отже, у даному дослідженні «індивідуалізація» розглядається як:

а) процес реалізації дидактичного принципу індивідуального підходу до школярів з урахуванням їхніх реальних навчальних можливостей і осмислення шляхів розвитку відповідно до вимог змісту освіти;

б) як часткова зміна структури навчально-виховного процесу відповідно до мети й завдань уроку;

в) постійне варіювання форм і методів навчання, що забезпечує розвиток здібностей;

г) система засобів і способів, що обумовлюють формування вмінь самостійної діяльності, підвищення пізнавальної активності учнів [8; 16; 87; 101].

Таке тлумачення сприяє широкому використанню програмованих засобів навчання, зміні стосунків у системі «вчитель-учень», уведенню в практику частково відкритого навчання, в основі якого свобода вибору інформативного матеріалу, форм і методів його вивчення, місця виконання роботи; впровадженню індивідуальних і групових форм роботи, які не тільки забезпечують свободу вибору завдань, форм, методів, а й розвиток творчого потенціалу школярів; поетапному формуванню загальноінтелектуальних умінь.

## 1.2. Сутність та значення зошитів з друкованою основою в системі засобів навчання молодших школярів

Наступним завданням визначимо місце робочого зошита з друкованою основою в системі засобів навчання.

Розробка теорії засобів навчання пройшла довгий шлях, але й сьогодні ще немає єдиного підходу до визначення сутності поняття (див табл. 1.2).

**Таблиця 1.2**

### Визначення засобів навчання в психолого-педагогічній літературі

Автор	Засоби навчання – це:
Я. Коменський	Елементи педагогічного явища, які сприяють формуванню стосунків між людьми
Л. Виготський	Явище, яке пробуджує до орієнтації в загальному змісті людського пізнання
Р. Каспаріце, В. Кук	Допоміжні матеріальні засоби з їхніми специфічними дидактичними функціями
Ю. Бабанський	Важлива передумова успішної навчальної роботи
В. Євдокимов	Джерело навчальної інформації, інструмент для засвоєння змісту матеріалу і розв'язання виховних задач
В. Онищук	Об'єкти, спрямовані на осмислення знань
Ч. Куписевич	Необхідний компонент правильно побудованого процесу навчання, предмети, що надають учням симомоторні стимули, впливають на їхній зір, слух, відчуття, полегшують безпосереднє й опосередковане пізнання дійсності
М. Шахмаєв	Допоміжні матеріальні засоби праці

У нових соціально-економічних умовах, коли здійснюється багатопланові пошуки шляхів відродження нації, перспектив її розвитку в XXI столітті, стає об'єктивною потреба в розробці нових підходів до

визначення поняття. Ці підходи окреслені в Концепції створення засобів навчання [48]. Їх суть визначається:

- відповідністю змісту інформативних функцій завданням шкільної навчальної програми;
- комплексністю, багатфункціональністю, універсальністю, інтегрованістю, урізноманітненістю видів індивідуалізованої навчальної діяльності;
- відповідністю сучасному рівню науки і техніки з урахуванням пізнавальних і фізіологічних особливостей учнів;
- орієнтованістю на розвивальну функцію та на її гуманізацію [48, с. 11-16].

Класифікація засобів навчання знайшла обґрунтування в працях Ю. Бабанського, М. Годлевського, Ч. Куписевича, Р. Осадчук, Г. Суворової та інших науковців. Аналіз літератури з цього питання дозволяє зробити висновки про відсутність чітко виражених меж класифікації.

Цікавою з наукової точки зору є класифікація Ю. Бабанського (табл.1.3).

**Таблиця 1.3**

**Класифікація засобів навчання**

Групи засобів навчання	Приклади
Натуральні предмети й об'єкти, предметно-просторові зображення предметів і об'єктів	Організми, частини машин, робочий матеріал, археологічні знахідки, дидактичні моделі, натуральні об'єкти
Приладдя й апаратура для експерименту й виробництва	Демонстраційні, вимірювальні прилади, інструменти, апаратура і машини
Аудіальні, візуальні, аудіо-візуальні засоби навчання	Проекційна апаратура, кінострічки, магнітофонні записи, платівки, озвучені серії діапозитивів, теле- і радіопередачі
Шкільні підручники, графічні навчальні посібники	Підручники, хрестоматії, задачники, робочі матеріали, наочні посібники, таблиці, картини, аплікації, схеми, алгоритми, карти

Робочі допоміжні засоби	Зошити, олівці, ручки, циркулі, лінійки, шаблони, крейда, штампи
Шкільні меблі, загальне обладнання приміщення	Робочі місця вчителя та учнів, шафи, класні дошки, апаратура для затемнення

Інші наукові підходи до класифікації засобів називає А.Ф. Кузнєцова. На основі аналізу педагогічних джерел автор виділяє три групи засобів:

а) за характером впливу на школярів (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні);

б) відповідно до принципу від простого і конкретного до складного й абстрактного (оригінали, які демонструються в реальних умовах; оригінали, вміщені в штучні умови; модельні еквіваленти оригіналів; символи; програмовані підручники та дидактичні машини);

в) за складністю (прості – штучні об'єкти, модулі, картини, діаграми; складні – різноманітні механічні та електричні прилади: кінопроектори, телевізійна апаратура, знаряддя, яке автоматизує процес навчання [50. С. 147].

Як окрему групу науковці називають програмовані засоби навчання (програмовані підручники, збірники вправ і задач, навчальні й контрольні машини, сигнальні картки, алгоритми).

Серед програмованих засобів навчання на перше місце, за результатами опитування вчителів, виходять комп'ютери й робочі зошити з друкованою основою.

Засоби навчання виконують різні функції. Так, Н. Шахмаєв визначає дві функції засобів навчання: пізнавальну та управлінську [100, с.258]; Ю. Бабанський – стимулюючу та мотиваційну [3, с. 318]; Ч. Куписевич стверджує, що дидактичні засоби у процесі пізнання виконують три функції: пізнавальну, формуючу, дидактичну. Західно-німецькі фахівці Р. Фрум і К. Кроль приписують дидактичним засобам інші функції, а саме: мотиваційну, інформативну, управління процесом навчання і оптимізаційну, яка дає

можливість досягнути якомога вищих результатів при найменших затратах часу.

Пізнавальна функція забезпечує процеси мислення багатьма деталями, що втрачаються в абстрактних поняттях, допомагає розкрити внутрішні якості предметів, явищ, об'єктів. З позицій психології, ця функція відіграє значну роль на стадії абстрактного мислення.

Завданням учителя є така організація процесу навчання, коли школярі, відхиляючись від чуттєвого сприйняття предмету, переходять до абстрактних узагальнень. При такому підході забезпечується постійний зв'язок між мисленням і тим об'єктом, який вивчається. Об'єкт поповнює інформативний банк школярів, сприяє систематизації та інтеграції знань [18, с. 107]. Завдяки засобам навчання збагачується мова дітей, вони вчаться висловлювати альтернативні думки.

Кожна з функцій має свої особливості. Функція управління може забезпечувати:

- а) керівництво пізнавальною діяльністю;
- б) взаємодію суб'єктів навчання – вчителя та учнів;
- в) використання вчителем різних джерел інформації;
- г) вивільнення часу для організації та проведення індивідуальної роботи з учнями;
- д) формування позитивних мотивів учіння.

Стимулююча й мотиваційна функції дидактичних засобів пробуджують в учнів інтерес до навчання, формують внутрішню навчально-пізнавальну мотивацію і позитивне ставлення до матеріалу, який буде вивчатися [3, с.318].

Перелічені функції засобів навчання не існують ізольовано, вони переплітаються та доповнюють одна одну. Так, наприклад, при ознайомленні з новим матеріалом пізнавальна функція перемижується з дидактичною, формуючою, розвивальною та виховною. Так само формуюча функція тісно пов'язана як з пізнавальною, дидактичною, так і з функцією управління

пізнавальною діяльністю, коли треба розвинути в учнів міцність запам'ятовування або вміння самостійно мислити. Отже, функції найчастіше виступають разом, при цьому одна з них виконує допоміжну роль [18, с. 108].

Засоби навчання забезпечують не тільки впізнавання об'єктів, предметів чи явищ, але й сприяють глибинному осмисленню матеріалу, через те їх необхідно використовувати на всіх без винятку ланках процесу навчання.

Особливо вони цінні на етапі осмислення й усвідомлення знань як на уроці, так і при виконанні домашніх завдань (домашній експеримент, дослідження, пошук).

Вони сприяють більш повній і точній інформації про явища, об'єкти і предмети, які вивчаються; допомагають розвивати пізнавальні інтереси школярів; сприяють доступності учнів до будь-якого матеріалу; інтенсифікують роботу вчителя й учнів і тим самим підвищують темп вивчення нового матеріалу; вивільняють час для проведення самостійних робіт як необхідної форми індивідуалізованого процесу навчання; сприяють пізнавальній активності та ін [96, с. 135].

*Аналіз наукових досліджень дозволяє дійти висновку про необхідність широкого застосування в педагогічній практиці засобів навчання як таких об'єктів, які не тільки спонукають до дії, пробуджують інтерес до навчання, поглиблюють внутрішні потреби навчально-пізнавальної діяльності, але й сприяють виявленню індивідуальних особливостей школярів.*

Окрім того, використання засобів навчання забезпечує вироблення вмінь самостійної індивідуалізованої роботи, формування вмінь узагальнювати, порівнювати, зіставляти, систематизувати, групувати матеріал, який вивчається, самоконтролювати й самокоригувати дії.

При визначенні ефективності засобів навчання треба пам'ятати, що кожен з них виконує ті функції, які визначаються самим предметом. Реалізація функцій пов'язана як з побудовою процесу навчання, так і його змістом і методами.



Головний напрям у роботі вчителя – проектування діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними педагогічного адаптованого соціального досвіду, вибір таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які б забезпечили функції засобів у процесі індивідуалізації навчання.

Сучасне суспільство потребує гнучкості системи навчання. Школярі мають не лише оволодіти певною сумою системних знань, але й навчитися самостійно набувати знання.

Російський психолог Б. Гершунський, визначаючи пріоритети освіти на ХХІ століття, підкреслив необхідність дослідження шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу на основі його принципової переорієнтації.

Для розв'язання проблеми підвищення результативності навчання необхідно оновлювати педагогічні технології, які б стимулювали розкриття внутрішніх резервів кожного учня. Великі можливості в цьому напрямі має робочий зошит з друкованою основою (РЗДО).

Перші розробки зошитів з'явилися у Прибалтиці ще в 50-ті роки. «Вони адресувалися шестилітній школі. Їх огляд поданий у монографії О. Нільсона «Теорія і практика самостійної роботи учнів» і збірнику «Робочий зошит у школі», укладеному І. Унт у 1975 році» [93, с. 22].

У 60-70 роки ХХ століття психологи та педагоги Естонії продовжували займатися проблемою робочих зошитів на курсах учителів-дослідників, де складали їх у великій кількості й апробовували в масовій школі.

У Росії РЗДО побачили світ у 1960 році.

В Україні робочі зошити з окремих предметів видавалися з 1984 року, але вони не отримали необхідної наукової підтримки психологів і педагогів.

До визначення сутності поняття «робочий зошит» науковці й практики підходять по-різному. «Одні називають їх запрограмованими стрічками, на яких розміщені вправи з уроку в урок і чітко передбачений хід навчання тому чи іншому предмету за темами, годинами і навіть хвилинами» [67, с. 138] (І. Худолєєв), інші визначають РЗДО як «дидактичний комплект для

виконання самостійної роботи в школі і вдома безпосередньо на його сторінках» [67, с. 139] (Н. Преображенська), треті вбачають у РЗДО «конспекти підручників або підручники в конспектах, беручи до уваги інформативний матеріал» [67, с. 139] (О. Крутьєв).

Основний недолік наведених визначень, на нашу думку, в тому, що автори обґрунтовують суть поняття досить поверхово. Так, П. Худолєєв зводить зміст поняття до поурочних планів, що зовсім не відповідає дійсності; у Н. Преображенської без відповіді залишається питання щодо призначення зошитів (тільки для індивідуальних форм роботи чи й для колективних та фронтальних); О. Крутьєв ототожнює поняття «*зошит*» і «*підручник*». Такі підходи науковців і практиків пояснюються тим, що питання використання РЗДО як засобів навчання поки що не досліджені в педагогічній науці й не отримали достатнього обґрунтування.

Інші підходи до визначення поняття «*робочий зошит*» мають місце в дослідженнях О. Нільсона, В. Онищука, І. Унт та інших науковців [93; 94].

У цій роботі при визначенні сутності поняття «*робочий зошит*» беремо за основу твердження О. Нільсона: «Під робочим зошитом ми розуміємо набір завдань для організації самостійної роботи школярів, складений відповідно до діючої програми з охопленням всього шкільного курсу або значної його частини» [80, с. 28]. Таке визначення відповідає меті нашого дослідження, оскільки в ході експериментального навчання ми акцентуємо увагу в основному на самостійній діяльності школярів як у процесі поетапного формування вмінь, так і на етапі вибору завдань для самостійного виконання та форм організації навчального процесу і методів навчання.

Робочі зошити з друкованою основою мають неабияке значення в практичній роботі.

Вони забезпечують самостійну діяльність учнів на всіх етапах уроку. Пропорції часу для самостійного виконання завдань нами не визначаються, але практичне використання робочих зошитів упродовж трьох років дає можливість говорити про доцільність виділення часу для самостійної роботи на кожному уроці, бо тільки те, що самостійно продумане й пережите, стає

справжнім знанням. Розв'язуючи доступні завдання, школярі стають дослідниками, переборюють труднощі на шляху до мети, переживають радість пізнання.

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що високого рівня активності можна досягти лише тоді, коли розумова діяльність учнів зосереджується не стільки на засвоєнні й відтворенні нового матеріалу, скільки на самостійному набутті знань.

Як засоби навчання, РЗДО, окрім навчальної, виховної і розвивальної, виконують інформативно-ілюстративну, систематизуючу функції, функцію контролю і самоконтролю.

Огляд наукової літератури з досліджуваної проблеми дає право інформативно-ілюстративну функцію назвати основою навчальної функції, оскільки інформативний матеріал зошитів є першоджерелом навчальної інформації. Навчальна інформація в зошитах представлена в різних формах: короткий конспект теми, яка вивчається; опорний конспект у тезах; комплект питань для вивчення нової теми та репродуктивного її відтворення; завдання для спостережень; набір репродуктивних і проблемних питань; інтегрований матеріал, основна мета якого наблизити школярів до наукового розуміння природних процесів; пам'ятки щодо вмінь аналізувати, систематизувати свої знання; додаткова інформація для розширення кругозору [66, с. 88].

Обсяг інформації в РЗДО порівняно з підручниками як основними засобами навчання набагато менший, однак, це не знецінює інформативно-ілюстративну функцію зошитів, оскільки в незначному за обсягом матеріалі відображені стабільні наукові знання про оточуючий світ; кожен інформативний матеріал містить понятійне ядро.

Подана в лаконічній формі інформація призначена для виконання як усних, так і письмових завдань різного типу складності. Вона, з одного боку, доступна, а з іншого, – створює умови для самостійного набуття знань, спонукаючи школярів до критичного мислення, що відповідає новій

парадигмі освіти [67, с. 139]:

- а) навчання й виховання з масимально можливою індивідуалізацією;
- б) створення умов для саморозвитку і самонавчання.

У РЗДО вміщена достатня кількість ілюстративного матеріалу, який допомагає вчителю у процесі пізнання реалізувати інформативно-ілюстративну функцію. Ілюстративні матеріали представлені малюнками, схемами, таблицями, графіками, діаграмами, алгоритмами, картками, загадками тощо.

У більшості ілюстрацій у згорнутому вигляді закладена значна наукова інформація, яка забезпечує:

- а) постійний зв'язок мислення з тим, що вивчається;
- б) збагачення розумової діяльності багатьма деталями, втраченими в абстрактних поняттях;
- в) відтворення явищ і об'єктів на рівні чуттєвого сприйняття [67, с. 140].

Окрему групу символічної наочності РЗДО становлять малюнки моделей і кодові таблиці, які можна широко використовувати на етапах виконання школярами індивідуалізованих завдань.

Інформативно-ілюстративна функція зошитів забезпечує:

- інтенсифікацію учнівської діяльності у процесі пізнання;
- підвищення темпу навчання;
- розвиток пізнавальних інтересів;
- осмислення учнями того матеріалу, який без наочності був би не зрозумілий;
- збільшення обсягу самостійної індивідуальної роботи;
- оптимізацію діяльності вчителя й учнів [66, с. 90].

Учень, працюючи з РЗДО, обирає для самостійної роботи таке завдання, яке відповідає його реальним навчальним можливостям і

здібностям. Працюючи в індивідуальному темпі, школяр позбавляється тривожності, що сприяє розвитку інтересу та формуванню пізнавальної активності. Зразки відповідей, коди, тестові завдання формують у школярів уміння самоаналізу і самокорекції своєї діяльності. Формування вміння самоконтролю сприяє самоутвердженню особистості, шліфує її вольову сферу.

### **1.3 Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації навчання учнів початкової школи**

Індивідуалізоване навчання з використанням змістового матеріалу РЗДО обумовлює такий тип навчання, який ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуації, вільному обміні думками, авансуванні успіху. Розкодування інформації передбачає удосконалення розумових здібностей, котрі дозволяють учневі здійснювати пізнавальну діяльність, яка забезпечує самостійність у набутті знань, самостійне мислення, міцність та дієвість засвоєних знань, розуміння предметів на рівні чуттєвого сприйняття й абстракції. Крім того, такий матеріал через розвиток і реалізацію мовлення готує гуманних, освічених людей, які на належному рівні зуміють користуватися знаннями та вміннями в різноманітних життєвих ситуаціях [67, с. 138].

РЗДО виконують також мотиваційну функцію. Дизайн зошитів, зміст матеріалу, символічна наочність пробуджують у школярів інтерес, формують навчально-пізнавальну мотивацію і позитивне ставлення до матеріалу, що вивчається. Підтверджуються викладені вище думки матеріалами спостережень за роботою учнів початкової школи, що впродовж трьох років працювали з зошитами з друкованою основою. Учителі початкової школи в ході бесіди з пошукувачем відзначили, що РЗДО викликають у дітей інтерес, їм подобається розглядати малюнки, описувати предмети, явища. Матеріал зошитів сприяє їхній активній пізнавальній діяльності. Завдання РЗДО

забезпечують формування монологічного й діалогічного мовлення [79, с. 5].

Змістовий матеріал РЗДО дозволяє організувати процес навчання в такому темпі, який би виключав явище невиправданого повторення, а дозволяв швидко встановлювати зв'язки між окремими елементами навчального матеріалу, систематизувати й узагальнювати знання. Тому ми стверджуємо, що РЗДО виконує функцію систематизації.

Наявність у зошитах тестів, завдань, ілюстративного матеріалу сприяє формуванню цілісних знань про предмети, явища чи об'єкти; розширює пізнавальні інтереси і можливості, забезпечує сприйняття світу як єдиного цілого.

Функція контролю і самоконтролю здійснюється у двох напрямках:

- а) управлінському;
- б) самооцінюючому.

Учитель через проблемні завдання, пошукові ситуації, експеримент залежно від дидактичної мети уроку не тільки спрямовує діяльність учнів, але й контролює хід цієї діяльності, а саме: усвідомлення учнями матеріалу, сприйняття нового матеріалу, формування внутрішнього настрою на сприйняття, на вироблення вмінь і навичок для застосування знань. Учень, працюючи індивідуально, має можливість перевірити свої знання за кодами, зразками, таблицями типу «Перевір себе», тестами, тобто він здійснює оцінку міри засвоєння конкретного змісту. Таку самооцінку є можливість провести як при виконанні окремих видів робіт, так і всієї роботи з метою виявлення рівня знань відповідно до дванадцятибальної системи і тематичного обліку [84, с. 208].

Вивчення й аналіз робочих зошитів дозволяє схарактеризувати їх зміст, який можна розподілити на декілька блоків (Додатки):

- а) інформативний (лаконічні тексти, опорні схеми, тезисний виклад матеріалу);

б) ілюстративно-наочний (схеми, таблиці, карти, карто-схеми, малюнки, кросворди, чайнворди);

в) завдання, вправи на засвоєння, осмислення, закріплення; індивідуальні завдання; завдання для виконання лабораторних, практичних та інших самостійних робіт;

г) таблиці-додатки, додатки-консультації, завдання для допитливих;

д) понятійний (тлумачення основних понять);

є) контролю та самоконтролю (додаткові вправи, завдання, коди, таблиці-зразки, тести, модулі, моніторинги) [106].

Майже в усіх зошитах після дидактичних матеріалів залишені чисті аркуші для самостійної роботи учнів.

Інформативний матеріал зошитів є першоджерелом побудови всього процесу з використанням РЗДО. Він поданий у лаконічній формі, сучасний за змістом, у ньому запрограмовані дії учнів і передбачені дії вчителя. Учитель підходить до осмислення інформативного матеріалу з двох боків [80, с. 29]:

а) він розглядає той зміст, який безпосередньо сприймається за текстом;

б) виявляє, які загальнонаукові положення отримали конкретне втілення в цих матеріалах, яким цільовим установам підпорядкований матеріал, які його закономірності.

Крім конкретного матеріалу про предмети, явища, об'єкти, в РЗДО вміщені проблемні питання. Замість звичного для підручників і посібників монологічного викладу матеріалу проблемні питання в зошитах запрошують усіх школярів до роздумів. Учень мовби стає співавтором зошита.

Виконуючи те чи інше завдання на сторінках зошитів, школярі доповнюють РЗДО інформацією, набутою у процесі навчання, вчаться працювати творчо.

Ілюстративно-наочному матеріалу в зошитах приділено багато уваги, тому дидактично цілеспрямоване його використання може забезпечити

ефективність процесу навчання. Достовірність цієї думки підтверджується тим, що засвоєння інформації на рівні пізнання спирається на конкретні предмети чи схематичне, змодельоване зображення предметів. Таке сприйняття формує міцні й осмислені знання [66, с. 89]. Опора на конкретний предмет чи його модель, малюнок сприяє усвідомленню знань, розвитку самодіяльності учнів. К. Ушинський писав, що відмовлятися від такого ходу навчання, від його необхідності може тільки той, хто зовсім відмовляється дотримуватися в навчально-пізнавальній діяльності вимог людської природи в цілому і дитячої зокрема [95, с. 70-71].

Ілюстративно-наочний матеріал РЗДО виступає:

- джерелом нових знань про явища, предмети, об'єкти, тому що в ньому в стислому вигляді закладено значну наукову інформацію;

- ілюстрацією до теоретичних знань;

- джерелом самостійного набуття знань;

- способом розвитку мислення, що у свою чергу забезпечує глибину й повноту знань; розвиває увагу, спостережливість; формує вміння співставляти, аналізувати, синтезувати;

- формою інструктажу (учні, отримавши завдання на зіставлення двох предметів, розглядають їх у тій послідовності, в якій вимагають малюнки, таблиці);

- способом повторення й систематизації знань;

- способом контролю й самоконтролю [66, с. 88-89].

Таким чином, ілюстративно-наочний матеріал зошитів забезпечує реалізацію інформативно-ілюстративної функції, функції систематизації, контролю і самоконтролю, єдність слова вчителя й ілюстративно-наочного матеріалу, презентує дизайн зошитів, зокрема тих, де він подається в кольорі.


Залежно від форм реалізації дидактичний матеріал зошитів можна розподілити на групи [66; 67]:




а) завдання на сприйняття знань (самостійна робота з текстовим матеріалом зошитів, складання плану за зразком, з читання тексту, спостереження за явищами );

## 9. КОМП'ЮТЕРИ БУВАЮТЬ РІЗНІ


Портативний комп'ютер  
(ноутбук, нетбук)




Стационарний комп'ютер



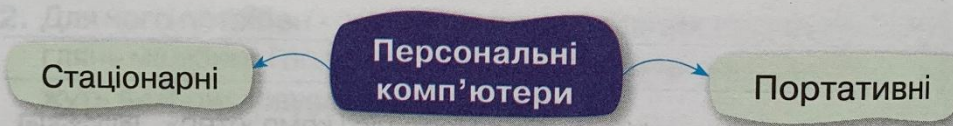
Планшетний комп'ютер



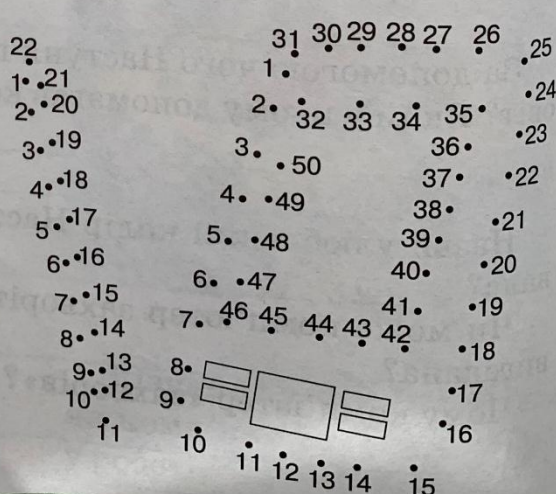
Кишеньковий комп'ютер



**1.** Розглянь схему. Підготуй розповідь про те, які бувають комп'ютери.



**2.** З'єднай точки в порядку зростання чисел. Для чого призначений пристрій, який ти бачиш на малюнку? Запиши його назву.



**18**



б) завдання на усвідомлення й осмислення знань

5 **Скринька 1.** Повторення вивченого матеріалу за 1 клас 1

**6 +**

4	1	3	2
<input type="text"/>	<input type="text" value="7"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**9 -**

7	5	6	8
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Числа	Десятки	Одиниці
сімдесят дев'ять	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 десятків	<input type="text"/>	<input type="text"/>
п'ятдесят шість	<input type="text"/>	<input type="text"/>
дев'яносто	<input type="text"/>	<input type="text"/>

40 + 4 + 30 =

30 + 60 + 2 =

47 = 40 + 7

53 = 50 +

70 + 5 + 20 + 3 =

20 + 6 + 30 + 1 =

95 =  +

78 =  +

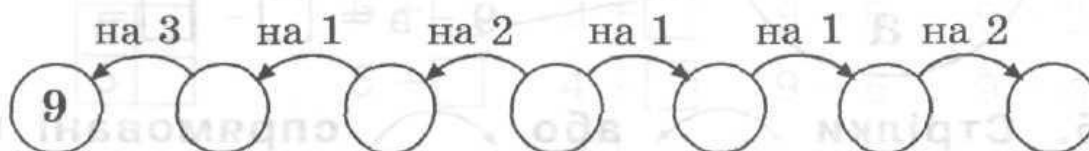
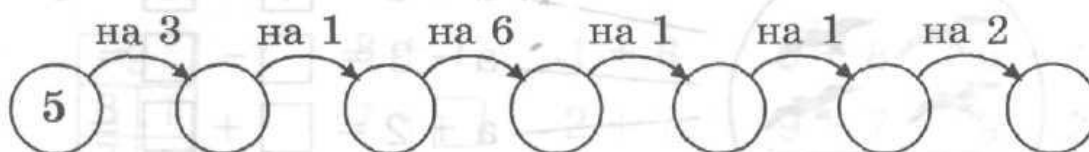
Склади і розв'яжи задачу.

Відповідь:

(осмислення інформації за допомогою ілюстративно-наочного матеріалу, моделювання знань, складання алгоритмів дії; проведення експерименту, дослідів; завдання на конструювання знань; завдання на

застосування знань у нестандартних ситуаціях; написання творчих робіт різного типу);

7. Які числа пропущені? Стрілка вказує на більше число.



8. З букв, записаних поруч з прикладами, відповідь яких менша 6, але більша 2, склади слово.

$$9 - 3 - 4 = \square \text{ К}$$

$$1 + 6 + 2 = \square \text{ С}$$

$$8 + 1 - 4 = \square \text{ Р}$$

$$2 + 7 - 6 = \square \text{ И}$$

$$3 + 6 - 2 = \square \text{ А}$$

$$9 - 4 - 4 = \square \text{ Т}$$

$$1 + 8 - 1 = \square \text{ О}$$

$$3 + 5 - 2 = \square \text{ Е}$$

$$5 + 4 - 5 = \square \text{ М}$$

$$7 + 2 - 1 = \square \text{ Ф}$$

9. Доповни до 9 і розшифруй слово.

9	2	5	6	8	3	1	7

3	7	1	4	2	8	6

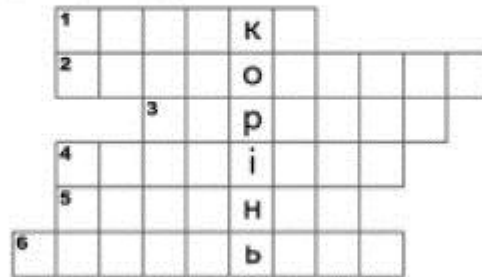
10. Переклади одну палочку, щоб вийшла правильна рівність.

1)  $3 + 4 = 9$     2)  $6 - 5 = 4$

в) завдання на корекцію знань (додаткові індивідуальні завдання, тренажери);

### ЗВУКИ І БУКВИ

8. Розгадай кросворд.



1. Слово відповідає на питання *що*? Має корінь *квіт-*.
2. Слово відповідає на питання *що робити*? Споріднене з ним слово — *розмова*.
3. Слово відповідає на питання *що*? Має корінь *зерн-*.
4. Слово відповідає на питання *що*? Споріднене з ним слово — *лісок*.
5. Слово відповідає на питання *який*? Споріднене з ним — *хмара*.
6. Слово відповідає на питання *який*? Має корінь *мал-*.

9. Прочитай. Добери заголовок. Встав пропущені букви і, де треба, апостроф.

Уранці Дем\_янку ро\_плющив очі. Под\_вився на вулицю і \_радів. Усе подвір\_я було вкрите снігом. Дем\_янку шв\_денько \_хопив санчата і вибіг на вулицю. Біля гірки вже з\_юрмилися дітлахи. Вони з\_еднали санчата в потяг і вес\_ло з\_їхали з гори. Дем\_янку при\_єднався до друзів.

8

г) завдання на систематизацію знань (виділення головного в групі понять; проведення паралелей; завдання на пошук, навчальний експеримент; проблемні завдання, дослідження явищ у їх логічній послідовності; завдання на об'єднання знань у систему або розкладання системи на елементи;



**НОВИЙ РІК**

**1** Випиши з вірша М. Савки «Новий рік» слова, протилежні за значенням.

**2** Склади й запиши друкованими літерами два повідомлення: привітання з Новим роком і відповідь на привітання. Використай смайлики.

Палав сніг, падав сніг —  
 Для усіх, усіх у всіх,  
 І дорослих, і малих,  
 І веселих, і тріпотлих.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

**35**

д) завдання на розвиток творчого мислення (проблемні питання; часткова пошукова робота, завдання творчого змісту, багатоваріантні експериментальні завдання, різноманітні логічні завдання);

❁❁❁❁ ❁❁❁❁ Міркую, описую, розповідаю... ❁❁❁❁

## Написання розповіді про осінь

 1. Прочитайте вірш. Зверніть увагу, як описує поет прихід осені.


### Листопад

Осінь, осінь, листопад,  
Жовте листя стелить сад,  
За моря в краї далекі  
Відлетіли вже лелеки.  
Хмари небо затягли,  
Вітер віє з-за гори,  
Ходить осінь листопадом,  
Жовте листя стелить садом.

А. Житкевич

❁ Зроби змістовий аналіз тексту.

Про яку пору йдеться? Назви ознаки осені. Як у вірші зображені небо, хмари та повітря? Яким листям стелить осінь землю? Які птахи відлетіли в теплі краї? Поміркуй, які дари осені зібрали в садах. На городах?

 2. Доповни речення словами з вірша.

Жовте листя

Відлетіли

Хмари

є) завдання на подолання прогалин у знаннях (індивідуалізовані самостійні роботи; осмислення інформації про об'єкти та явища на підставі алгоритмів, схем, карт, читання схем, таблиць, поєднання елементів у структуру);



# Якого я роду, якого народу

1 Напиши цифру 1 біля прав дитини, а цифру 2 — біля обов'язків.

Допомога друзям       Медична допомога       Освіта



Любов і піклування       Допомога рідним       Прибирання речей

2 Прочитай вірш, вставляючи пропущені слова з довідки.

*Галина Несмашна*

Пишаюсь тим, що я людина,

що маю розум, \_\_\_\_\_,

що неповторна і єдина

і маю право на \_\_\_\_\_ !

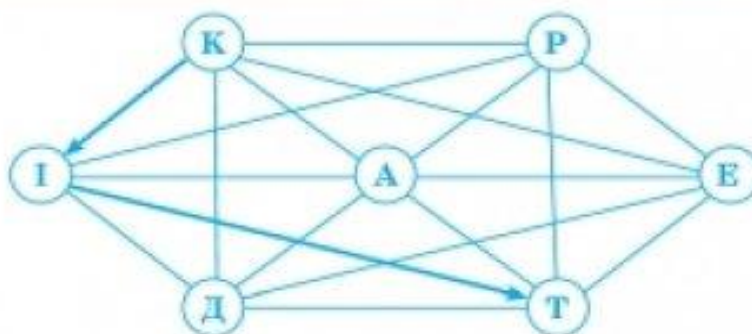
**Довідка:** почуття, життя.

● Підкресли у словах з довідки наголошені склади.



**ЛАБІРИНТ**

У цьому лабіринті заховалися десять слів. Спробуй їх знайти — пройди лабіринтом від букви до букви. Рухатися можна в різних напрямках по лініях. Кількість букв у словах різна. Одна й та сама буква може зустрічатися у слові кілька разів.



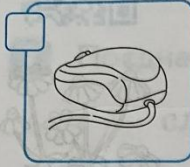
● Запиши знайдені слова.


ж) завдання на вдосконалення та поглиблення знань (проведення експерименту, дослідження, створення модулів, алгоритмів);

## Пряме й переносне значення слів



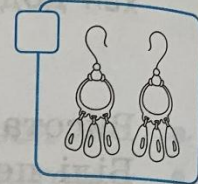
- 1 Обговоріть малюнки. Позначте ті, на яких відображено переносне значення слів.



миша



золоті



біжить



сонечко



## Однозначні й багатозначні слова



- 2 Склади і запиши два речення зі словом **голка** в різних значеннях.



з) завдання на формування вміль самооцінки (перевір себе, знайди ключ для розкриття коду, дай відповіді на питання тестів, заповни індивідуальний моніторинг).



Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

### ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

#### ТЕСТ 1

#### ЗРІЛІСТЬ ЛЮДИНИ

#### Варіант 2

- 1** Людина зріла, якщо:  
 А не вмiє розв'язувати життєвих проблем  
 Б відповідає за власнi рiшення  
 В перекладає вiдповiдальнiсть за власнє життя на iнших  
 Г не готова самостiйно розв'язувати життєвi проблеми  
 Кiлькiсть балiв
- 2** Складовi зрiлостi такi:  
 А фiзична, соцiальна, духовна, психологiчна  
 Б фiзична, економiчна, юридична, фiнансова  
 В фiзична, емоцiйна, бiологiчна, психологiчна  
 Г фiзична, соцiальна, психiчна, духовна  
 Кiлькiсть балiв
- 3** Людина соцiально зрiла, якщо:  
 А у неї належно функцiонують внутрiшнi органи  
 Б у неї спiввiдношення зросту i маси тiла вiдповiдає вiку  
 В вона додержується правових норм поведiнки  
 Г вона здатна вiдповiдати за деякi власнi рiшення  
 Кiлькiсть балiв
- 4** Людина психiчно та духовно зрiла, якщо вона:  
 А не вмiє долати стреси  
 Б розвиває тiльки силу м'язiв  
 В розвивається духовно  
 Г не вмiє керувати емоцiями  
 Кiлькiсть балiв
- 5** Пiдлiток поводитьсiя, як зрiла людина, якщо:  
 А принижус iнших  
 Б зневажає думки оточуючих  
 В порушує правила поведiнки у школi  
 Г поважає старших  
 Кiлькiсть балiв
- 6** Людина, яка вмiє долати стреси i керувати емоцiями:  
 А фiзично зрiла  
 Б духовно зрiла  
 В соцiально незрiла  
 Г психiчно незрiла  
 Кiлькiсть балiв

Правильну вiдповiдь позначайте так:

	А	Б	В	Г		А	Б	В	Г		А	Б	В	Г
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	А	Б	В	Г		А	Б	В	Г		А	Б	В	Г
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Загальна кiлькiсть балiв

Кожна група завдань забезпечує реалiзацiю дидактичних цiлей. Так, завдання на усвiдомлення й осмислення (група «б») вимагають таких дiй, як видiлення головного в темi, яка вивчається, моделювання знань про предмети та явища за основними ознаками; аналіз і синтез (сприйняття предмета в його

цілісності, розклад цілісності на елементи і т. п.); співставлення та порівняння предметів (співставляючи й порівнюючи предмети, явища, учні активізують процес, інтегрують знання з інших галузей, вчать науково обґрунтовувати їх природу, знаходити причинно-наслідкові зв'язки).

Виконання завдань групи «з» залежить як від дидактичної мети, так і від специфіки навчальних предметів. І все ж при вивченні будь-якого предмета самооцінка знань веде до самоконтролю та самокорекції. Як зазначає А. Маркова, розрізняють три види самоконтролю [62]:

- 1) підсумковий (учень виконує завдання і перевіряє його за зразком);
- 2) поопераційний (учень виконує завдання і перевіряє його, у процесі перевірки може звернутися до вчителя і при необхідності розповісти йому, що і як робить);
- 3) прогнозуючий (учень осмислює етапи своєї роботи) [62, с. 23].

Тут варто декілька слів сказати про особливості робочих зошитів для учнів 1-4 класів. Змісту зошитів, формулюванню завдань автори надали особливого значення з таких причин:

- школярі усвідомлюють, що необхідною умовою повноцінної участі в житті є наявний фонд знань, умінь і навичок, отримане в школі вміння самостійно набувати знання, тобто самонавчатися;
- у молодших школярів інтенсивно розвивається пізнавальна сфера, серед мотивів найбільш значущими для них є практичний і пізнавальний;
- у пам'яті збільшується роль словесно-логічного, змістовного запам'ятовування;
- значно поширюється роль післядовільної уваги;
- розвивається й удосконалюється здатність до переключення та розподілу уваги;
- мислення набуває активного самостійного та творчого характеру;
- розвивається критичність мислення [474 48].

Ці короткі психологічні характеристики обумовили дещо інший зміст зошитів. На першому плані вміщено проблемні, пошукові і дослідницькі завдання. Вправи на запам'ятовування, читання сплановані в кінці тем і використовуються при необхідності на етапі корекції.

За рівнем складності завдання зошитів поділяються в основному на три групи:

- а) репродуктивні;
- б) реконструктивні;
- в) творчі.

Завдання на репродукцію, реконструкцію і творчість відрізняються одне від одного характером пізнавальної діяльності, яку здійснюють учні при засвоєнні різних видів змісту. Репродуктивні – розраховані на відтворення знань, реконструктивні – на конструювання знань за темами, підтемами. Творчі завдання відрізняються від попередніх двох груп тим, що учень набуває нових знань у результаті пошукової діяльності [60, с. 79].

Необхідно, однак, мати на увазі, що розподіл завдань на три групи не означає, що в реальному процесі навчання вони різко розмежовуються.

Як стверджують науковці, вправи часто переплітаються або реалізуються паралельно. Адже, наприклад, будь-яке творче завдання не може бути виконане без репродукції. Вирішуючи ту чи іншу проблему, школяр подумки повертається до теоретичних знань, отриманих ним раніше. Практикам відомі підходи до побудови навчально-пізнавального процесу на одному якомусь рівні. Проте вони не притаманні процесу навчання з використанням РЗДО. Немає практично жодного робочого зошита, який би орієнтував процес набування знань тільки на репродукцію або який би не враховував особливостей різних видів пізнавальної діяльності. Такий підхід до структурування змісту ще раз підтверджує думку, що зошити розраховані на індивідуалізацію навчання, яка дає можливість вибору завдань різних

рівнів.

Вибрані самостійно завдання мають не тільки дидактичну цінність. Вони передбачають хороші передумови для досягнення виховних цілей, а саме:

- формування здібностей робити вибір;
- формування вмінь і навичок самому знаходити і розв'язувати проблеми.

Найбільш оптимальною і стрункою, на нашу думку, є структура зошитів з курсу «Я досліджую світ» [14; 22]. У зошитах чітко сформульовано загальні задачі курсу; матеріал, який вивчається впродовж року, розподілено за блоками; визначено структуру блоків: перелік задач (завдань), які треба засвоїти; перелік термінів, понять, знання яких необхідне для засвоєння теми і т. ін. У зошитах чітко сплановано кожну тему. Теми мають свою структуру: інформативний підрозділ, схеми асоціативної основи сприйняття і засвоєння матеріалу та самостійних робіт, поширюючий підрозділ: робота з обдарованими дітьми, міжпредметні та міжтематичні зв'язки. Окремий підрозділ зошита – контролюючий.

У відповідності до змісту у світовій практиці застосовують, як стверджує Майорова І.Г., РЗДО трьох видів:

- а) багатоцільові й комплексні зошити (тут вміщено завдання на формування вмінь самостійно набувати знання);
- б) зошити-щоденники для проведення спостережень, дослідів, практичних робіт;
- в) комбіновані посібники, в яких, крім звичайних завдань, мають місце пізнавальні [60, с. 78].

Аналіз сучасних зошитів вимагає іншої класифікації:

- зошити для індивідуалізованої самостійної роботи;
- зошити з набором рекомендацій для виконання самостійної роботи;

- зошити для лабораторних та практичних робіт;
- зошити - творчі завдання, розраховані на розвиток творчого потенціалу учнів;
- зошити з поурочним плануванням матеріалу.

Отже, РЗДО як засіб індивідуалізації забезпечує:

- а) формування позитивної мотивації кожного учасника навчально-пізнавальної діяльності;
- б) «організацію й проведення індивідуалізованих самостійних робіт, які виконуються кожним учнем окремо й в індивідуальному темпі; індивідуалізація здійснюється не тільки за рахунок різних завдань, а й за рахунок варіювання їх залежно від індивідуальних можливостей» [67, с. 140];
- в) підвищення рівня розумової діяльності учнів, які мають можливість самооцінювати, саморегулювати, самоконтролювати її результати, що сприяє розвитку їхніх творчих здібностей;
- д) психологічні комфортні умови: у зошитах є багато додаткового матеріалу, зразки виконання завдань, вправ, алгоритми для виконання певних дій, підказки, тестові завдання і закодовані відповіді на ці завдання [67].

Розгляд реалізованих практичних підходів до конструювання робочих зошитів виявив їх конкретні недоліки з погляду реформування сучасної школи, спрямованої на загальний, особистісний розвиток школярів.

1. Завдання робочих зошитів, у більшості випадків, спрямовані на формування та розвиток загальнонавчальних інтелектуальних умінь у школярів тільки в контексті формування предметних знань, умінь, навичок;
2. Завдання сучасних робочих зошитів, у своїй більшості, не співвіднесені з індивідуально-диференційованим підходом до учнів у розвитку загальнонавчальних інтелектуальних умінь, основи формування та вдосконалення навчальної діяльності [79].

Проблема полягає і в тому, що використання робочих зошитів у традиційній школі носить не системний, а епізодичний характер. Пов'язано це тим, що пояснювально-ілюстративний метод, який ще широко

практикується в початковій школі, не забезпечує повноцінного включення дитини до самостійної навчальної діяльності. А недостатність розкриття в дидактичних орієнтирів ролі; значення; специфічних можливостей робочого зошита (у вирішенні проблеми навчання та розвитку, корекції недоліків розвитку молодших школярів не дозволяє практикам повноцінно використовувати дані посібники у своїй роботі.

Отож, наявність завдань різних рівнів забезпечує організацію індивідуального підходу в процесі навчання; вибір учнями завдань відповідно до рівня навчальних можливостей і сформованості вмінь; зростання інтересу до матеріалу, який вивчається; активізацію пізнавальної діяльності, що у свою чергу формує відповідний рівень працездатності.

### **Висновки до першого розділу**

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з питання індивідуалізації процесу навчання уточнено сутність понять «індивідуальний підхід», який характеризується посиленою увагою до кожного школяра; врахуванням у процесі пізнання індивідуально-психологічних особливостей учнів з метою їх розвитку; створенням умов для саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання; грамотним поєднанням індивідуальних, індивідуалізованих, групових форм організації навчання; вибором методів і завдань для самостійного виконання з метою підвищення якості знань, рівнів сформованості загальноінтелектуальних умінь, пізнавальної активності та інтересу, що визначає методологію індивідуального підходу на сучасному етапі реформування шкільної освіти.

У дослідженні виявлено зв'язки між індивідуальним і особистісно орієнтовним підходами; особистісно орієнтоване навчання визначено як психологічний принцип.



На основі аналізу педагогічної літератури також виявлено, що проблемі індивідуального підходу, індивідуалізації навчання присвячено значну кількість досліджень, в яких визначаються основні аспекти індивідуального підходу та індивідуалізації, зв'язок дидактичного принципу індивідуального підходу з принципами свідомості й активності; зроблено перші спроби наукового обґрунтування типології школярів у їхніх навчальній діяльності; приділено увагу індивідуальним відмінностям учнів; теоретично обґрунтовано й практично доведено необхідність урахування в процесі індивідуалізованого навчання таких показників, як успішність учнів, рівень пізнавальної самостійності (навченість і організованість), дієвий інтерес до навчання.

У розділі проаналізовано засоби навчання, що сприяють більш повній і точній інформації про явища, об'єкти й предмети, які вивчаються; допомагають розвивати пізнавальні інтереси школярів, інтенсифікують роботу вчителя й учнів і тим самим підвищують темп навчання; забезпечують вироблення вмінь самостійної індивідуалізованої роботи.

Засобом навчання, який забезпечує позитивну мотивацію кожного учасника процесу навчання, організацію й проведення індивідуалізованих самостійних робіт, підвищення рівня розумової діяльності учнів, визначено робочі зошити з друкованою основою.

У цьому дослідженні при визначенні сутності поняття «робочий зошит» взято за основу твердження О. Нільсона, який під робочим зошитом розуміє набір завдань для організації самостійної роботи школярів, складений відповідно до програми, що охоплює весь шкільний курс або його частину.

Аналіз засобів навчання, зокрема робочих зошитів з друкованою основою з позиції їх застосування для вирішення проблеми навчання та розвитку, дозволив визначити значення та можливості робочого зошита в організації сучасного навчального процесу, що розвиває пізнавальну та творчу самостійність молодших школярів, сприяє реалізації завдань індивідуалізації навчання.



## РОЗДІЛ 2.

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ ЯК ЗАСОБУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Поетапне формування загальноінтелектуальних умінь школярів засобами робочих зошитів з друкованою основою**

У дослідженні як педагогічна умова індивідуалізації навчання з використанням РЗДО пропонується поетапне формування загальноінтелектуальних умінь школярів. Вибір такого напрямку визначався яскраво вираженими тенденціями сучасного світу, основними ознаками якого можна назвати:

1. Диференціацію й інтеграцію різних галузей знань.
2. Інтенсивне зростання інформації, що вимагає наявності вмінь швидко орієнтуватися в суміжних сферах наук.
3. Забезпечення кожного школяра новими технологіями навчання з метою формування адаптації до сучасних умов і власної конкурентоспроможності [47].

Проблема загальноінтелектуальних умінь останнім часом визначається однією з центральних у дидактичних джерелах.

Сьогодні першочерговим завданням є необхідність забезпечення формування наступних умінь молодших школярів, які забезпечує дидактичний матеріал зошитів, а саме:

- а) уміння виділяти поняття й пояснювати їхній зміст;
- б) визначати головне в темі, що вивчається;
- в) порівнювати предмети, явища, об'єкти на основі загального і відмінного;
- г) узагальнювати набуті знання [53].

Наукову основу індивідуалізації навчання з використанням РЗДО

склали теорії:

а) провідної ролі змісту навчання в розумовому розвитку школярів (П. Блонський);

б) формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін) [19];

в) врахування вікових особливостей школярів (Л. Божович, В. Крутецький) [9];

г) забезпечення й розвиток духовних інтересів старшокласників (Т. Мальковська).

Аналітичний підхід до вивчення наукових праць сприяв визначенню основних етапів формування загально інтелектуальних умінь в індивідуалізованому процесі навчання з опорою на інформативно-ілюстративний матеріал РЗДО:

- формування позитивної мотивації;
- створення орієнтовної системи дій учителя й учнів, яка включає

елементи:

а) осмислення вчителем методики управління учнівською діяльністю у процесі формування вмінь;

б) вибір завдань, які б забезпечили формування тих чи інших умінь;

в) проведення практичних дій у певній логічній послідовності з метою формування вмінь у кожного учня;

г) варіювання змісту навчального матеріалу;

д) коригування отриманих результатів [66, с. 88-90].

Позитивна мотивація навчання забезпечується визначенням змісту завдань, методами й формами, що спонукають до активної самостійної роботи, сприятливим середовищем, взаємостосунками вчителів та учнів.

В науці не достатньо досліджено питання оволодіння учнями конкретними вміннями при використанні робочих зошитів, а автори зошитів представляють різні підходи до визначення завдань і їх структурування. Однак вивчення теоретичних наробок науковців, аналіз практики роботи вчителів із зошитами, дозволили обґрунтувати підходи до формування

необхідних загальноінтелектуальних умінь.

У дослідженні виходили з того, що сам процес поетапного формування загальноінтелектуальних умінь передбачає виконання школярами різнорівневих завдань у такій послідовності: робота з елементами самостійного виконання завдань під керівництвом учителя, напівсамостійна робота (учні починають роботу за допомогою вчителя, а закінчують самостійно), самостійна робота [77, с. 223].

Керування діяльністю учнів залежить від дидактичної мети уроку, змісту завдань і віку школярів. Так, наприклад, на етапі формування репродуктивних умінь ураховується той факт, що учні – молодші школярі в більшості своїй з утрудненнями відтворюють інформацію, яку засвоюють від учителя або у процесі самостійного набуття знань. Звідси – робота вчителя спрямовується на індивідуальні заняття з тими, в кого репродуктивні вміння не сформовані на відповідному рівні.

Завдання другого рівня (рівня стандартних операцій) вимагають від учителя планування роботи тренувального характеру. Для формування вмінь аналізувати, синтезувати й узагальнювати, що вимагає суттєвих перетворень у структурі набутих знань, більш високого рівня мислення, більше уваги приділяється проблемним завданням. Результативність роботи залежить від специфіки предмета, рівнів професійної майстерності вчителя [80, с. 29].

Завдання РЗДО класифікують за чотирма рівнями засвоєння знань. Перший рівень забезпечується завданнями репродуктивного рівня; другий – завданнями на виконання в стандартних умовах за зразками, правилами, опорами, вказівками; третій – завданнями на аналіз, синтез, узагальнення; четвертий – завданнями творчого характеру.

Такий підхід сприяє розподілу дидактичного матеріалу РЗДО відповідно до принципу «від простого до складного». Кожен учень поетапно піднімається сходинками знань: спочатку виконує найпростіші завдання; оволодівши вміннями репродуктивного рівня, переходить до виконання завдань за стандартами; потім – до завдань на аналіз, синтез, узагальнення; на

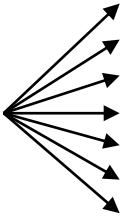
наступному етапі вирішує творчі вправи різного типу.

Диференціація завдань РЗДО та індивідуальний підхід сприяють поетапному формуванню вмінь, що забезпечує розвиток особистості, позитивну мотивацію, сприятиме підвищенню рівня пізнавальної активності.

**Таблиця 2.1**

**Відповідність між рівнями засвоєння знань та інтелектуальними вміннями**

Рівні засвоєння знань	Інтелектуальні вміння, необхідні для їх виконання
<p>Репродуктивний</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ усне й письмове відтворення інформації,</li> <li>→ переказ її</li> <li>→ відповіді на репродуктивні питання читання текстів</li> <li>→ поділ інформації на логічно завершені частини</li> </ul>	<p>виділяти опорні сигнали придумувати заголовки до цілісного тексту чи його частин виділяти цитати</p>
<p>Рівень стандартних операцій</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ виконання завдань за зразком, стандартом</li> <li>→ виконання завдань за правилами виконання завдань за вказівками</li> <li>→ виконання завдань за опорами</li> </ul>	<p>використовувати знання у відомих ситуаціях виконувати завдання за опорами створювати зразки, опори</p>
<p>Реконструктивний</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ встановлення нескладних причинно-наслідкових зв'язків між елементами</li> <li>→ завдання на вибір із представленим аргументом</li> <li>→ завдання на здійснення найпростіших міжпредметних і міжтематичних зв'язків</li> <li>→ складання опорних конспектів</li> </ul>	<p>виділяти головне самостійно розподіляти текст на частини складати тезисні та складні плани аналізувати синтезувати конкретизувати доводити (стверджувати) абстрагувати порівнювати</p>

<p>Творчий</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>творче застосування знань</li> <li>прогнозування</li> <li>самостійне дослідження</li> <li>самостійне розв'язання проблеми</li> <li>завдання на оцінювання</li> <li>написання рецензій</li> <li>самостійний відбір аргументів для доведення тези</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>здійснювати теоретичне узагальнення</li> <li>проводити аналогію</li> <li>виявляти особливе в явищах, предметах</li> <li>виявити загальне в предметах</li> <li>використовувати прийоми порівняння</li> <li>знаходити раціональні шляхи застосування знань</li> <li>формулювати питання</li> <li>виконувати творчі завдання</li> </ul>

Робота з формування вмінь визначати основні поняття в інформаційному матеріалі в психолого-педагогічних джерелах розглядається як така діяльність, що забезпечує теоретичний рівень пізнання (табл. 2.2). Саме поняття як елемент теорії відтворює загальні й конкретні особливості будь-якого предмета, факту, явища, події, його зміст, забезпечує установлення стійких зв'язків між якостями, сукупність тих узагальнених логічних операцій, за допомогою яких явище змінюється. Аналіз наукових джерел сприяв виявленню гносеологічної сутності понять, яка віддзеркалює логіку суспільно-історичного процесу пізнання та його закономірності.

Таблиця 2.2

### Етапи формування загальноінтелектуальних умінь

Загальноінтелектуальні вміння	Етапи їх формування
-------------------------------	---------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння виділяти головне</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формулювання питань з метою відтворення тексту інформативного матеріалу РЗДО</li> <li>• Виділення в матеріалі, який вивчається, опор для запам'ятовування</li> <li>• Розподіл матеріалу на логічно завершені частини</li> <li>• Складання складних і тезисних планів</li> <li>• Виділення в тексті чи робочому матеріалі головної думки</li> <li>• Класифікація завдань у відповідності до принципу ієрархічної єдності</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння порівнювати</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Створення мотивацій дії, тобто атмосфери зацікавленості у виконанні завдань з метою формування вмінь порівнювати</li> <li>• Створення алгоритмів, які сприяють осмисленню сутності поняття «порівнювати»</li> <li>• Застосування прийому порівняння в процесі виконання дидактичних завдань зошитів</li> <li>• Індивідуальне складання (або заповнення) схем і таблиць, створення укрупнених блоків, складання модулів за темами</li> <li>• Виконання завдань на виявлення спільного в поняттях, відмінного; з метою виділення головної думки; з метою виявлення ставлення школярів до матеріалу, який вивчається; з метою визначення причинно-наслідкових зв'язків; на інтеграцію знань</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння узагальнювати</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знаходження загальних якостей і ознак явищ дійсності</li> <li>• Групування об'єктів на основі конкретної ознаки</li> <li>• Об'єднання об'єктів в одне ціле за різними ознаками</li> <li>• Визначення видових і родових ознак, включення об'єкта в певну систему</li> </ul>

Вміння бачити основні поняття, розуміти їх, використовувати в практичній діяльності складають основу наукового пізнання. У пошуках



відповіді на питання, які способи забезпечують оволодіння учнями навчально-пізнавальним понятійним апаратом, осмислюються різні підходи до організації пізнавальної діяльності школярів [103, с. 188].

Спостереження за роботою школярів показало, що в умовах інформативно-пояснювального навчання, коли вчитель виступає в ролі інформатора, а учні сприймають матеріал на слух, не забезпечується на достатньому рівні формування навчально-пізнавального понятійного апарату школярів, що ускладнює їхню роботу на етапі виконання самостійної роботи.

В умовах творчої пізнавальної діяльності, як стверджують педагоги і психологи, школярі ґрунтовно осмислюють інформацію, визначають у ній ті поняття й терміни, які сприяють розумінню теми й виявленню причинно-наслідкових зв'язків. Отримана у процесі самостійної пізнавальної діяльності інформація породжує іншу, нову, тлумачення якої вимагає розуміння сутності основних понять. Засвоєння понять забезпечує достатній рівень виконання самостійної роботи. Учні знають, «що» конструювати і «як» конструювати.

Аналізуючи самостійні роботи, вчителі дійшли думки, що успішне вирішення будь-яких завдань залежить від наявності в пізнавальному досвіді школярів понятійного апарату, який допомагає їм осмислити суть предмета пізнання та його складові частини [23, 23].

Враховуючи індивідуальні особливості учнів, темп їх просування сходинками знань, учитель організовує роботу з формування даних умінь поетапно, створює умови для оволодіння вміннями кожним учнем. Відповідно до дидактичної мети вчитель ускладнює завдання.

Диференціація завдань за рівнем складності забезпечує індивідуалізацію [20, с. 12].

Формування вмінь визначати головне передбачає виконання розумових дій у такій послідовності:

- а) відповіді школярів на запитання, вміщені в зошитах, з метою відтворення інформації вчителя;
- б) аналіз текстів РЗДО за допомогою вчителя;
- в) самостійний аналіз текстів;

- г) складання тезисних планів безпосередньо в зошитах;
- д) визначення головної думки цілісних текстів, навчальних тем.

Індивідуалізація на цьому етапі забезпечується різнорівневими завданнями.

Ступінь допомоги учням з боку вчителя визначається змістом завдань. Так, організуючи роботу на відтворення інформації, вчитель обирає для учнів такі запитання-завдання в зошитах, які є опорою діяльності з формування вмінь виділяти головне. За допомогою вчителя учні систематизують запитання, встановлюють зв'язки між ними і таким чином на рівні запам'ятовування виділяють головні думки. Цей вид роботи дещо спрощений, однак, необхідний, оскільки він сприяє отриманню даних щодо рівня репродуктивних умінь: переказування зміст тексту в логічній послідовності, розподіл його на логічні частини і т. ін.

Уміння узагальнювати розглядається як найвищий рівень умінь, робота з їх формування проводиться в поєднанні групових і індивідуалізованих форм організації процесу навчання. Завдання диференціюються відповідно до форм роботи і змісту завдань. Така організація забезпечує підвищення уваги, загострює взаємний контроль, сприяє формуванню самооцінки. Контроль з боку вчителя є оперативним, спрямовується на формування в учнів інтересу до теми [102, с. 17].

Спостереження за роботою учнів показує, що вони охоче відгукуються на нові завдання, особливий інтерес у них викликають справи з раніше їм невідомого.

Позитивна мотивація учнів визначається методами формування вмінь, сам метод є способом активізації їхніх пізнавальних інтересів [62, с. 23].

Коригування пізнавальної активності проводиться в таких напрямках:

- а) індивідуальне виконання єдиного для всього класу завдання;
- б) виконання визначеного вчителем індивідуалізованого завдання, що забезпечує формування пізнавальної активності через методично виправдане управління роботою з боку вчителя, спрямоване на поступове ускладнення

завдань [57, с. 31].

Аналіз алгоритму роботи з поетапного формування загальноінтелектуальних умінь дозволяє зробити такі висновки:

- різнорівневий дидактичний матеріал зошитів з друкованою основою, диференційована допомога учням з боку вчителя забезпечує планомірне формування вмінь;
- перехід від репродуктивних до реконструктивних, а потім і до творчих завдань зумовлює розвиток логічного мислення, зростання творчого потенціалу школярів;
- рівень оволодіння тим чи іншим умінням визначається у процесі відповідної навчально-пізнавальної діяльності [102, с. 19].

Сформовані загальноінтелектуальні вміння як єдина логічна система, сприяють розвитку пізнавальної активності, що забезпечує приріст знань, підвищення рівня розумової діяльності.

Необхідність введення логіко-дидактичної структури поетапного формування загальноінтелектуальних умінь у практику роботи загальноосвітніх шкіл і шкіл нового типу забезпечує індивідуалізацію навчання засобами робочих зошитів з друкованою основою.

## **2.2. Забезпечення виконання школярами в робочих зошитах з друкованою основою особистісно орієнтованих завдань**

Сучасний період теоретичного переосмислення та практичної реалізації індивідуалізації, який розпочався на початку 90-х років ХХ століття, можна назвати новим етапом навчання та виховання, в основі якого – людина як особистість. Витоки ідеї цього навчання знаходимо в представників гуманістичної психології, які акцентували увагу на провідній ролі особистості у процесі засвоєння знань. Багато науковців, серед них І. Якиманська, вважають навчання, орієнтоване на особистість, новим типом пізнавальної діяльності [105, с. 49]. Аналіз науково-методичної літератури з даної проблеми, дозволяють стверджувати: особистісно орієнтоване навчання тісно пов'язане з індивідуалізацією, воно визначає напрямки реалізації індивідуалізованого навчання, в центрі якого – людина як цілісна творча особистість, що постійно самовдосконалюється, усвідомлює призначення в житті, самостійно розвиває себе.

Зошити з друкованою основою як засоби навчання можуть забезпечити виявлення неповторного досвіду особистості, її здібностей, інтересів, ціннісних орієнтирів через вибір змісту завдань для самостійної роботи і методів їх виконання.

Поняття «*вибір*» не є новим і розглядається у філософській та психолого-педагогічній літературі (Л. Герасименко, М. Монтессорі, С. Подмазін, Г. Сковорода та ін.).

Так, М. Монтессорі називає його найістотнішою характеристикою особистості, засобом саморозвитку та самовиховання [28, 10]. С. Подмазін – способом виявлення особистих інтересів [78, 16]. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу міркування Л. Герасименко, яка визначає дидактичний вибір як певні активні інтелектуальні дії (аналіз, зіставлення, прийняття рішення) особистості, спрямовані на визначення переваг однієї з альтернатив у змісті навчального матеріалу, методах і формах організації навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням потреб, цілей, інтересів,

можливостей (інтелектуальних і самореалізації), установок та особистої значущості для передбачення наслідків прийнятого рішення [35, 16-21]. Самореалізуючись, учні як суб'єкти діяльності опредмечують комплекс індивідуальних здібностей з метою втілення в життя свого досвіду [55, 26-38].

Не кожен учень може здійснити вибір. Педагогічній науці відоме таке поняття, як «відмова від вибору»; вона зумовлена відсутністю усвідомлених потреб та інтересів у суб'єктів навчання.

Правильний вибір, на думку Л. Занков, відповідає оптимальним чинникам, тобто суб'єкт усвідомлює, ціною яких зусиль, у який термін і з якою віддачею обійдеться обраний варіант навчальних можливостей [35, 14-16].

Виходячи з характеристики поняття, можемо зробити висновок: *вибір може бути мотивом пізнавальної діяльності і умовою ефективності впровадження РЗДО в навчальний процес.*

В цьому контексті розглянемо вибір змісту й методів самостійної роботи.

Проблему самостійної роботи досліджувало багато науковців, серед них В. Буряк, Є. Голант, Б. Єсіпов, Р. Мікельсон, П. Підкасистий, І. Унт, Є. Рабунський та інші. Кожен з них по-своєму визначає сутність поняття. Так, Є. Голант, підкреслює, що в теоретичному аналізі проблеми самостійної роботи її не треба ототожнювати з самостійністю як рисою особистості. Всупереч думкам Р. Мікельсона, який у своєму тлумаченні поняття недооцінює таку важливу ознаку самостійної роботи, як активність школярів, Є. Голант особливу увагу акцентує на внутрішній сутності поняття. Н. Левітов, І. Лернер схилилися до дослідження розвитку активності й самостійності в динаміці – від виконання завдань за зразком до творчої самостійності. П. Підкасистий розглядає самостійну діяльність не як форму організації навчальних занять і не як метод, а перш за все як засіб залучення школярів до самостійної пізнавальної роботи [76, с. 42].

Найбільш обґрунтоване визначення поняття, на наш погляд, подає Б. Єсіпов: «Самостійна діяльність школярів – це така робота, яка

виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у межах відведеного для її виконання часу» [31, с. 34]. При правильній організації процесу навчання на всіх його ланках, стверджує науковець, необхідна активність школярів, ступінь активності залежить від навчально-виховної мети [31, с.33]. Педагог визначає місце самостійної роботи на уроках, виявляє ступінь самостійності учнів при виконанні самостійних робіт; пов'язує самостійність школярів з характером діяльності, яка розпочинається з виконання дій за зразком, потім ускладнюється і має свої найвищі прояви [31, с. 36].

Значний внесок у дослідження проблеми робить І. Дичківська, виділяючи такі ознаки самостійної роботи, як:

а) «учень веде її сам, без сторонньої допомоги»;

б) він опирається на особисті знання, вміння, переконання, життєвий досвід, світобачення, він дійсно використовує їх при вирішенні завдання, виражаючи своє особисте ставлення, висловлюючи особистісну аргументацію, виявляючи ініціативу, творчий підхід [28, с. 9].

У цьому дослідженні до визначення змісту поняття «самостійна робота» розглядається з позицій нових завдань шкільної освіти України та Нової української школи, спрямованої на гуманізацію й демократизацію навчально-виховного процесу, що забезпечується переорієнтацією на самостійне оволодіння знаннями з різних джерел інформації, вміннями застосовувати набуті знання в практичному житті; впровадженням особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які характеризуються такими ознаками, як здійснення процесу навчання та виховання з максимальною індивідуалізацією і створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення особистісних можливостей і життєвих цілей [104, с. 203].

Ці положення визначають головну ознаку самостійної роботи школярів, яка вбачається не в тому, що учень сам, без сторонньої допомоги виконує завдання, а в тому, що мета діяльності школяра несе в собі одночасно й

функцію самоуправління. Якщо учень при виконанні завдань орієнтується на зразки, алгоритми, рисунки, інструкції, то на такому рівні пізнавальної діяльності в його логічному мисленні формується послідовність дій, які легко визначити словами. Якщо ж учень у процесі самостійної пізнавальної діяльності переборює деякі перешкоди, то така діяльність, як стверджують представники школи розвивального навчання, забезпечує розвиток.

Аналіз дидактичних джерел дозволяє схарактеризувати особливості самостійних робіт як способу діяльності в індивідуалізованому процесі навчання з використанням дидактичного матеріалу РЗДО, а саме: вони сприяють самостійності дій; підвищують ефективність навчання у двох напрямках: створюють умови оволодіння системою знань, умінь і навичок; забезпечують розвиток здібностей у розумовій діяльності, впливають на формування пізнавальної самостійності та активності як рис людини, формують уміння самореалізації, самоконтролю, самоаналізу [53, с. 115].

Таке бачення проблеми спонукає до визначення функцій учителя й учнів у процесі виконання останніми самостійних робіт. Учитель визначає дидактичну мету самостійної роботи; забезпечує відповідність мети змісту навчання; організовує керівництво роботою учнів на різних ланках; досліджує рівень учнівських знань і вмінь; коригує учнівську роботу, формує вміння працювати самостійно. Учень обирає завдання і виконує їх у такій послідовності: спочатку за допомогою вчителя, потім під керівництвом учителя, а надалі – самостійно. При цьому опирається на особисті знання, переконання, життєвий досвід.

Мотивація на етапі вибору особистісно орієнтованих завдань і методів їх виконання розцінюється як умова оволодіння школярами з різним рівнем потенційних можливостей самостійною діяльністю. Враховуючи той факт, що вивчення мотивації і її формування в науковій літературі розглядаються як дві сторони процесу виховання мотиваційної сфери особистості учнів, до її формування підходять не з позицій суб'єктивних оцінок, а з того, як учень навчається, чи володіє він уміннями самостійно набувати знання,

користуватися цими знаннями та здобувати нові, чи усвідомлює способи діяльності [62, с. 23].

Визначені для самостійної роботи завдання на вибір учителі можуть вкладатися в конверти, і рекомендуватися школярам вибирати в конвертах ті завдання, які:

- слід виконати без допомоги вчителя;
- вимагають різних способів їх вирішення;
- спочатку непосильні для учня, але він може отримати консультацію вчителя, знайти зразки в РЗДО для його вирішення;
- вимагають різних способів їх розв'язання.

В основу класифікації завдань для особистісно орієнтовних самостійних робіт покладена типізація розумових і практичних дій учня. У плані цієї типізації виділяється три ланки пізнавальної й практичної діяльності: відтворення, реконструювання й творчість, які характеризуються взаємопроникненням одне в одного і виступають у повній діалектичній єдності [38, с. 33].

Завдання відповідно до досліджень І. Унт розподіляються на чотири групи:

1. Завдання, що сприяють розширенню й поглибленню знань, підвищенню рівня сформованості вмій (вправи на конспектування, відбір матеріалу, на спостереження; на засвоєння понять, самостійне набування знань за опорним конспектом, на проведення міжпредметних зв'язків, складання схем, таблиць; розчленування понять, застосування системних знань).

2. Завдання, що забезпечують підвищення рівня пізнавальної самостійності (відбір матеріалу до теми, виділення основної думки, просте конструювання, створення проблемних ситуацій; виявлення причинно-наслідкових зв'язків, членування понять з метою виявлення спільного та



відмінного), вправи, зміст яких відтворює нову інформацію, що не співпадає з підручником.

3. Завдання, які формують пізнавальний інтерес.
4. Завдання для творчого розвитку школярів [93; 94].

**5** Напиши історію, як дощик подружився із сонечком. Намалюй і допиши кінцівку.

Уранці... 

---

---

Раптом... 

---

---

Незабаром... 

---

---

З'явилася...

---

---

**6** Чи буває веселка взимку? Знайди інформацію в різних джерелах.

**7** Уяви, що сонце змінює розмір, колір, форму. Домалюй дивні сонечка і запиши прикметники, які їх описують.




---

---

---

---

**Роль прикметників у мовленні**

**1** Назви овоч за ознаками.  
Соковита, хрумка, запашна, гладка, помаранчева, солодка, видовжена, конусоподібна, тверда.

4

Групи завдань спрямовуються на реалізацію дидактичної мети, в основі якої – створення умов для розвитку кожного окремо взятого учня. Так, завдання на подолання прогалин у знаннях передбачає засвоєння матеріалу, який учні вивчали раніше, шляхом його повторення, що забезпечує готовність учнів до вивчення нового матеріалу. Основна мета цієї групи завдань передбачає уникнення такого становища, коли учень повинен виконувати завдання, які знаходяться нижче зони актуального його розвитку. Для цього завдання розподіляються на три підгрупи [60, с. 79]:

а) ті, що дозволяють у процесі повторення інтегрувати знання з матеріалом нової теми;

б) ті, що зобов'язують учнів повторити новий матеріал, після чого вони здійснюють узагальнення раніше вивченого і нового матеріалу;

в) ті, які обумовлюють одночасне виконання й узагальнення знань.

Як уже зазначалося, запропоновані завдання диференціюються залежно від рівня знань і вмінь, виявлених у школярів на етапі вибору особистісно орієнтованих завдань для самостійного виконання. Такі підходи відомі науці й педагогічній практиці.

Друга група завдань спрямовується на поглиблення знань й удосконалення навчально-пізнавальних та загальноінтелектуальних умінь. Виконання цих завдань за допомогою самостійно визначених способів забезпечує реалізацію концептуальної ідеї, яка передбачає пошуки таких способів і засобів, які позитивно впливають на учнів, сприяють формуванню знань, умінь, позитивної мотивації. З метою забезпечення індивідуального підходу до школярів використовується також методика повного засвоєння знань і вмінь [103, с. 188].

З метою подолання психологічного бар'єру і підвищення темпу працездатності завдання можуть диференціюватися за рівнем складності. Відповідно до технології процесу навчання з вибору форм навчальної діяльності школярі спочатку виконують завдання для всього класу, а потім поступово переходять до самостійно обраних завдань. Цим забезпечується підвищення темпу роботи, що являє собою здатність розвивати максимум енергії і, економно витрачаючи її, досягати поставленої мети при виконанні розумової або фізичної роботи [7, с.15]. Враховуючи те, що такі підходи не завжди сприяють подоланню психологічного бар'єру (сильні учні працюють у швидкому темпі й швидко розуміються в сутності нового матеріалу), учням з достатнім і високим темпом роботи рекомендується менше загальних, а більше індивідуалізованих завдань.

Оскільки результат роботи залежить не лише від темпу, але й від рівня навчально-пізнавальних умінь, при визначенні завдань враховуються

індивідуальні відмінності молодших школярів, чим забезпечується індивідуалізація.

При визначенні завдань, які відповідають пізнавальним інтересам учнів, увага слід зосереджувати на їх змістові, що відповідає учнівським потребам, формує зацікавленість, стимулює розумову діяльність.

Серед завдань, що формують інтерес, найбільш типовими є: вирішення проблемних ситуацій, які забезпечують активність мислення; формулювання учнями проблем до теми, яка вивчається; завдання на співставлення, узагальнення, конкретизацію та систематизацію і т. ін.

Завдання рекомендуються сильним і слабким школярам, поглиблення індивідуалізації забезпечується ступенем складності роботи.

Залежно від дидактичної мети і необхідності індивідуалізувати процес навчання виділяють три варіанти вправ.

*Перший  
варіант*

1. Загальні завдання для всього класу.
2. Додаткові завдання для слабких учнів з метою поновлення знань, отриманих на попередньому уроці, якщо його тема тісно пов'язана з тією, що вивчається.
3. Додаткові завдання для школярів, які можуть виконати їх за умови використання зразків.
4. Додаткові завдання для тих учнів, хто працює в швидкому темпі.

*Другий  
варіант*

1. Загальні завдання для всього класу.
2. Різномірні завдання на вибір:
  - а) репродуктивні (усне чи письмове відтворення інформації, робота за зразками, алгоритмами, опорами);
  - б) конструктивні завдання (від найпростіших – виявити спільне чи відмінне, до найскладніших –

проводити міжпредметні зв'язки);

в) творчі завдання (порівняння, формування критичного ставлення до подій, свого світобачення).

*Третій  
варіант*

1. Загальні завдання для всього класу.

2. Варіативні завдання різного рівня складності.

Завдання першого варіанту використовуються при розробці нової теми уроку, яка вміщує об'ємний навчальний матеріал. Рівень засвоєння матеріалу залежить від багатьох чинників: здібностей учнів, рівня їх волевиявлення, пам'яті, що обумовлює різний темп просування від «незнання» до «знання». У процес самостійної діяльності вводяться зразки, додаткові завдання, що забезпечує індивідуальний підхід [101, с. 226].

Другий варіант завдань відповідає конкретним ситуаціям, які створюються на уроках: одні завдання сприймаються з підвищеним інтересом, інші залишаються поза увагою учнів, оскільки не задовольняють їхніх потреб; для певної групи школярів визначене вчителем загальне для класу завдання здається занадто легким або досить складним. Різномірні завдання у процесі самостійної діяльності забезпечують диференційний підхід до організації навчання, сприяють задоволенню індивідуальних потреб.

Завдання варіативні здебільшого виконуються на етапі закріплення й практичного застосування. Враховуючи вікові й індивідуальні особливості школярів, рівень їх навчальних можливостей, учитель рекомендує на вибір конкретні завдання, які допомагають виявляти різні підходи до вивчення проблеми, різні способи вирішення завдань, а також готують школярів до творчої самостійної діяльності. Варіативні завдання виконуються як індивідуально, так і в групах.

Організаційною основою самостійної пізнавальної діяльності визначаються індивідуальна й групова індивідуалізація, що забезпечує реалізацію індивідуального підходу [104, с. 201].

Процес індивідуального підходу з самостійного вибору завдань і методів їх виконання передбачає зменшення рівня регламентації з боку вчителів і тим самим підвищення ступеня самостійності школярів.

Як стверджують науковці, ефективне виконання варіативних завдань залежить від досвіду відтворюючої самостійної діяльності [11, с. 50]. Це теоретичне положення є основоположним у процесі визначення змісту особистісно орієнтованих завдань. Специфіка роботи полягає в тому, що учень у визначеному завданні:

- а) встановлює загальне й відмінне, класифікує події, факти, явища за істотними ознаками, виявляє зв'язки, проводить порівняльний аналіз;
- б) порівнюючи певні явища, поняття, приходять до висновку;
- в) використовуючи набуті впродовж попередніх уроків знання з теми, виділяє головне й несуттєве; варіює елементи особистісного досвіду;
- г) здійснює міжпредметні зв'язки.

Саме такий підхід до виконання варіативних самостійних робіт удосконалює вміння обирати зі свого досвіду способи і прийоми діяльності, необхідні для вирішення завдань. Комбінуючи елементи свого особистого досвіду, учні визначають «особливий, своєрідний шлях, зітканий з різних елементів тих пізнавальних умінь, які вже закріпилися в досвіді» [16, с.12].

Сам же хід вирішення таких завдань у реальному процесі самостійного виконання особистісно орієнтованих завдань виявляється в постійній зміні умов і відповідних умінь.

Особистісно орієнтовані варіативні самостійні роботи містять в собі пізнавальні завдання, що вимагають від учня аналізу незнайомої йому проблемної ситуації з метою отримання нової інформації [32, с. 23].

Досить важливим моментом для пояснення вибору є й той факт, що запропоновані вправи зошитів з різних предметів мають різний рівень

труднощів.

Слід зазначити, що технологія впровадження робочих зошитів із друкованою основою сприяє реалізації компетентнісного підходу до навчання учнів, але за умов, коли вони містять завдання різного рівня складності.

Упровадження РЗДО у навчальному процесі початкової школи сприяє формуванню у молодших школярів:

- «компетентності саморозвитку й самоосвіти (підсилення мотивації навчання, формування інтересу до навчання; пізнавальної новизни; навичок самостійної роботи й самоконтролю, розвитку відповідальності за свої знання). Цією групою компетентностей передбачається готовність і потреба навчатись упродовж усього життя;

- компетентності продуктивної творчої діяльності, вимагають формування готовності й потреби в творчості (уміння діяти в нестандартних ситуаціях, активізація творчих здібностей, реалізація творчого потенціалу);

- комунікативної (запровадження колективних, групових, парних форм контролю; створення ситуацій емоційно-моральних переживань, удосконалення навичок взаємоконтролю);

- інформаційної компетентності (осмислення інформації, одержаної під час навчання);

- соціальної (під час створення ситуації вибору вміти брати на себе відповідальність за зроблений вибір, бути активним під час вирішення завдань будь якого рівня складності). Цією групою компетентностей стимулюється пізнавальна активність учнів, формується адекватне оцінювання й самооцінка, стимулюється вироблення критичного ставлення до себе й навколишнього світу» [61, с. 38].

Як приклад наведемо робочі зошити для учнів 2-4 класів розроблені до підручника з літературного читання (автор О. Я. Савченко). У їх змісті вміщено вправи і завдання для розвитку й удосконалення таких компонентів читацької діяльності школярів:

- навичка читання вголос і мовчки;
- робота з текстом художнього і науково-художнього твору;
- робота з дитячою книжкою;
- контрольно-оцінна діяльність учнів [84, с. 208].

**Дмитро Павличко «Шкопа»,  
Володимир Фетисов «Хто чого вчиться»**

**1. Склади тематичну «павутинку».**



**2. Перевір себе. Допиши порівняння.**

Школа, наче \_\_\_\_\_

Діти, ніби \_\_\_\_\_

Школа гуде, як \_\_\_\_\_

**3. Установи відповідність. Заповни бланк відповідей.**

- |         |                    |
|---------|--------------------|
| А риби  | 1 пізнають усе     |
| Б птахи | 2 добре плавають   |
| В звірі | 3 високо літають   |
| Г люди  | 4 бродять по землі |

Бланк  
відповідей

<b>А</b>	
<b>Б</b>	
<b>В</b>	
<b>Г</b>	

Розроблена система вправ і завдань, зміст і способи їх пред'явлення сприяє реалізації суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії учнів;

забезпечує поступове ускладнення оволодіння учнями 2-4 класів компонентами досвіду читацької діяльності; спрямована на самостійний пошук розв'язання завдань, на урізноманітнення способів презентації навчального матеріалу.

Навичка читання є важливим метапредметним умінням, яке має вплив на освоєння змісту всіх навчальних предметів. Обсяг підручників з літературного читання в одній частині не дає змоги для урізноманітнення вправ і завдань із формування повноцінної навички читання вголос і мовчки. Робочі зошити слугують важливим компенсаторним засобом для реалізації цього напрямку читацької діяльності. Проілюструємо це на таких прикладах. У 2 класі провідним видом є «читання вголос, яке забезпечується складнішим психофізіологічним механізмом, ніж читання мовчки, оскільки у цьому процесі активно діють зоровий, мовленнєворуховий і слуховий канали. Темп і обсяг зорового сприймання, смислової обробки матеріалу, звукового перекодування тексту залежить від можливостей мовленнєворухового апарату» [84, с. 209]. Отже, тут важливу роль мають операції голосової, дихальної, зорової, слухової систем. У робочих зошитах дібрано систему вправ і завдань для їх розвитку й удосконалення. Вони розташовані з нарощенням ступеня складності на спеціальних сторінках-розворотах «Вчуся бути вправним читачем». Кожний з розворотів не пов'язаний з вивченням тієї чи іншої теми підручника. Вчитель, враховуючи рівень розвитку навички читання учнів класу, типові й індивідуальні недоліки мовлення дітей, типи помилок під час читання, психофізіологічні особливості дітей класу, самостійно визначає обсяг, частотність, спосіб, організаційні форми (парні, групові, індивідуальні).

Отже, завдання РЗДО, що вимагають від учня творчої діяльності, орієнтують його на осмислення й систематизацію навчального матеріалу; самоконтроль; сприяють формуванню вмінь порівнювати, узагальнювати, робити висновки, реалізовує завдання щодо індивідуалізації навчання.



### **Висновки до другого розділу**

Розгляд ключових проблем сучасної стратегії навчання та розвитку молодших школярів виводить на теоретичне обґрунтування наступних дидактичних умов використання робочих зошитів з друкованою основою для учнів початкових класів:

Формування загальноінтелектуальних умінь забезпечується:

- класифікацією завдань РЗДО за чотирма рівнями засвоєння знань: перший рівень об'єднує репродуктивні завдання; другий – ті, що виконуються в стандартних умовах за зразками, опорами, вказівками, стандартами; третій – завдання, розв'язання яких вимагає вмінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати й систематизувати; четвертий – завдання творчого характеру. Такий підхід сприяє розподілу завдань відповідно до принципу «від простого до складного» і забезпечує формування вмінь у кожного учня.

- організацією процесу, який передбачає: методично виправдане керівництво роботою учнів; диференційовану допомогу їм з боку вчителя; поетапний перехід від репродуктивних до реконструктивних, а потім і творчих завдань, що можливе за умови якісного виконання школярами проміжних контрольних робіт, зміст яких вимагає комплексного використання знань і набутих умінь на тому чи іншому етапі їх формування;

- проведенням додаткової індивідуальної роботи з тими, хто має прогалини в знаннях, уміннях і навичках;

Виконання особистісно орієнтованих завдань включає:

- вибір змісту завдань РЗДО, які відповідають рівням реальних можливостей і задовольняють потреби школярів;
- вибір методів розв'язання різнорівневих завдань;
- вибір форм організації навчальної діяльності на різних ланках уроків.

## ВИСНОВКИ

Здійснення кваліфікаційного дослідження дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив схарактеризувати основні поняття: «індивідуальний підхід», «індивідуалізація», «індивідуалізоване навчання», «робочий зошит з друкованою основою». Індивідуалізація в проведеному дослідженні розглядається як навчальний процес, що забезпечує оптимальні умови всебічного розвитку особистості на основі глибокого вивчення її індивідуально-психологічних особливостей.

Індивідуалізоване навчання спрямоване на максимальний розвиток позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей кожного учня, що сприяє підвищенню якості навчальної роботи, створює умови для самоутвердження та розвитку здібностей; «індивідуалізація», яка передбачає реалізацію дидактичного принципу індивідуального підходу до школярів з урахуванням їх реальних навчальних можливостей і шляхів розвитку відповідно до змісту освіти, веде до часткової зміни структури навчально-виховного процесу, постійного варіювання форм і методів навчання з метою задоволення потреб кожного учня, що забезпечує його розвиток, широкого використання засобів навчання, які сприяють формуванню вмінь самостійної діяльності.

2. Внаслідок стрімкого збільшення обсягу навчальної інформації актуальним стає завдання опанування учнями способів самостійного здобування й активного засвоєння знань. Рішення позначеного завдання зумовлює застосування нетрадиційних методів і засобів навчання. У теперішній час ми стали свідками стихійного розвитку нового різновиду навчальної літератури – робочих зошитів, які виступають як найбільш мобільні та особистісно-орієнтовані серед інших навчальних видань. Робочі зошити (зошити з друкованою основою) міцно увійшли у систему загальноосвітньої підготовки та розглядаються для багатьох предметів як обов'язкова складова навчально-методичного комплексу.

У кваліфікаційному дослідженні узагальнено нароби науковців щодо сутності робочих зошитів з друкованою основою, уточнено їх місце в індивідуалізованому процесі навчання; визначено функції та індивідуальні способи навчальної роботи учнів з РЗДО; подано класифікацію завдань відповідно до рівнів навченості учнів, складності навчального матеріалу.

Запропоновані зошити розглядаються як засоби індивідуалізації навчання учнів, які стимулюють до самостійних дій, операцій, що їх здійснюють школярі відповідно до своїх реальних навчальних можливостей та набутого соціального досвіду.

Вивчення педагогічних досліджень і літературних джерел з даної проблеми (В. В. Смолянець, Д. Я. Костюкевич, М. В. Якобі, Ф. Я. Божинова, О. О. Кирюхіна, Л. І. Нечволод, А. М. Лікарчук), аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду дозволили з'ясувати, що робочі зошити з друкованою основою є сучасним і перспективним засобом навчання. Вони повинні містити різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання їх учнями з метою поліпшення засвоєння, систематизації та перевірки знань молодших школярів. За дидактичними функціями робочі зошити відрізняються від інших засобів навчання переважанням функцій закріплення та самоконтролю й самоосвіти. У даному засобі навчання міститься доступна наукова інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань із конкретного навчального предмета.

3. Вивчення літературних джерел з проблеми дослідження, аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду створення робочих зошитів дозволили з'ясувати, що процес навчання учнів передбачає використання різноманітних засобів навчання, за допомогою яких учні пізнають основи наук, у тому числі і зошитів з друкованою основою. Робочі зошити з друкованою основою зможуть стати сучасним і перспективним засобом навчання, якщо будуть містити різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання їх учнями з метою поліпшення засвоєння, повторення, узагальнення, систематизації та перевірки знань. Від підручників робочі зошити

відрізняються відсутністю великого текстового навчального матеріалу; наявністю значної кількості різноманітних завдань, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів; системою орієнтирів, що дають змогу сконцентрувати увагу учнів на сутності навчального матеріалу; за дидактичними функціями робочі зошити відрізняються від інших засобів навчання переважанням функцій закріплення та самоконтролю й самоосвіти. Наявні у педагогічній літературі трактування поняття «зошит з друкованою основою» дозволяють розглядати його як засіб навчання, в якому, враховуючи правила організації пізнавальної діяльності учнів різного віку, міститься доступна наукова інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань із конкретного навчального предмета. Робочі зошити поряд з підручниками, збірниками, роздатковими матеріалами й довідниками є невіддільною складовою забезпечення індивідуалізації навчання.

4. У виконаній роботі науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують індивідуалізацію навчання школярів з опорою на дидактичний матеріал зошитів з друкованою основою.

Визначено, що важливою умовою успішного впровадження РЗДО в процес індивідуалізації навчання школярів є поетапне формування загальноінтелектуальних умінь учнів, що забезпечує самостійне виконання школярами різнорівневих навчальних завдань та виконання особистісно-орієнтованих завдань.

Розгляд ключових проблем сучасної стратегії навчання та розвитку молодших школярів виводить на теоретичне обґрунтування наступних дидактичних орієнтирів використання робочих зошитів з друкованою основою для учнів початкових класів:

1. Специфічний вплив робочого зошита на вирішення проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання та розвитку, корекції недоліків розвитку молодших школярів.

2. Спрямованість робочого зошита на формування та розвиток

загальнонавчальних інтелектуальних умінь, що реалізують навчальну діяльність (основну форму життєдіяльності молодших школярів), що сприяють профілактиці та корекції її недоліків.

3. Включення до структури робочого зошита системи завдань, що сприяють вирішенню проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання та розвитку молодших школярів.

Проведене дослідження не вичерпує дану проблему. Особливо перспективним може бути її подальше вивчення з точки зору розвитку творчих здібностей, виявлення особливостей роботи з робочими зошитами з друкованою основою талановитих дітей, а також перспективним є порівняльний аналіз змісту робочих зошитів за різними авторами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. 1959. Вып. 16. № 265. С. 14.
2. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. М.: Изд-во Москв. ун-та, 1971. 152 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. // В кн.: Педагогика. Под общей редакцией Г.Нойера и Ю.К.Бабанского. М.: Педагогика, 1984. 366 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация обучения: общедидактический аспект. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
6. Балл Г.А. У світі задач. К.: Знання, 1986. Серія 8. 43 с.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ВПОР, 1998. 222 с.
8. Богопольский О.А. Индивидуализовать навчальний процес // Радянська школа. 1991. №7. С. 8-11.
9. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73. С. 180-197.
10. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Х. 1996. 237 с.
11. Братаніч О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку // Рід. шк. 2000. №11. С. 49-52.
12. Братаній О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна школа. 2011. № 7. С. 4345.
13. Буряк В.К. Диференціація навчання на уроці // Радянська школа. 1990. №3. С. 58 - 64.
14. Васютіна Т. М. Можливості робочого зошита з друкованою основою у вивченні студентами «Методики викладання курсу «Я і Україна» // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. Вип. 8. С.21-25.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В. І. Бусел]. К. : Ірпінь; Перун, 2004. 1426 с.
16. Володько В.М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. 2003. № 4. С. 9 - 17.
17. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Логос, 1996. 315 с.
18. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. 1990. С. 106 - 110.
19. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблема формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. 1963. № 5.
20. Ганул О.І. Диференціація навчання // Початкова школа. 2000. № 10. С. 11-13.
21. Герасименко С.О., Рабушко В.Д., Абакумова Н.М. Індивідуальне навчання в школі як сучасна технологія професійної педагогічної підготовки вчителя // Вісник Житомирського педагогічного університету. 2000. Вип. 6. С. 193-195.
22. Гільберг Т.Г. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 кл. закладів загально середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2019. 256с.
23. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань, 1969. Ч. 1. 36 с.
24. Голубева Є.Н. Диференційний підхід до особливостей і здібностей. / Психологія, 1999. С. 85-86.
25. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
26. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка і психологія. 1995. №1. С. 14.



27. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]: (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
28. Дичківська І. Через свободу і самостійність. Розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтесорі // Дошкільне виховання. 1993. №3.
29. Друзь З. В. Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1 - 2 класах. К.: Рідна школа, 1990. С.13 - 17.
30. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
31. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
32. Євдокимов В. І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище // Новий колегіум : наук. –інформ. журн. 2007. № 5. С. 20-26.
33. Євтух М. Б. Педагогічна діяльність // Енциклопедія освіти ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 640 с.
34. Зайченко І.В. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів. Чернігів, 2003. 528 с.
35. Занков Л. З. Обучение и развитие. М.: Просвещение, 1975. 390 с.
36. Запереченко Н.М. Диференційований підхід до навчання // Початкова школа. 2009. № 2. С. 10 - 12.
37. Зверева М. В. Индивидуальные варианты развития младших школьников. М. 1973. С. 4.
38. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
39. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов]. [2-е изд., доп, испр. и перераб.]. М. : Логос, 2002. 384 с.

40. Ісак М. Диференціація та індивідуалізація навчання: (З досвіду роботи) / М. Ісак // Дивослово. 1998. №3. С. 45-49.
41. Ісак Н.О. Диференціація та індивідуалізація навчання (з досвіду) // Дивослово. 1998. № 3. С. 45 - 49.
42. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968. 288 с.
43. Коберник Г.І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 46. С. 101-105.
44. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика: Монографія. К.: Наук. світ, 2002. 231с.
45. Коломинский Я.Л. Человек: психология, М.:Просвещение, 1986. 324 с.
46. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1939. 320 с.
47. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczyia.html>
48. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України. К., 1998. 18 с.
49. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /За ред. Л.М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. 608с.
50. Кузнецова А.Ф. Управління процесом навчання: Технологічний підхід // Інф.-метод. вісник. Харків. 1999. С. 146-150.
51. Леонтьев А.Н. Индивид и личность. // В кн. Психология индивидуальных различий. Тесты. Изд-во Московского университета, 1982. 318 с.
52. Литовко С.І. Диференційований та індивідуальний підхід до учнів // Початкова школа. 2006. № 10. С. 25-30.
53. Лікарчук А.М. Навчальні завдання у зошитах з друкованою основою // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. №4. С. 111 - 118.

54. Логачевська С.П. Диференціація навчання. Київ. 2000. 156 с.
55. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. К.: Екс Об, 2003. 304 с.
56. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Харків, 1997. –338 с.
57. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. Харків.: ХДУ, 1990. 89 с.
58. Лозова В.І. Поняття «активність особи» як категорія педагогіки // Радянська школа. 1982. №2. С. 17-22.
59. Лозова В.І., Троцько А.В. Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. 1989. № 11. С. 25-31.
60. Майорова І.Г. Визначення та класифікація робочих зошитів // Вісник післядипломної освіти. 2011. № 4 (17). С.78-85.
61. Нечволод Л.І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів. Харків, 2002. 80 с.
62. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособ. для учителя]. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
63. Мартиненко, В.О. Літературне читання. Робочі зошити: навч. посіб. для учнів 2,3,4 кл. К.:Видавничий дім «Освіта»,2013.80 с.,2014.80 с.,2015.72 с.
64. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи (затверджено наказом МОН від 23.03.2018 № 283). Режим доступу: <https://cutt.ly/eZg2hd>
65. Миропольский С.И. В чем наша задача / Наша начальная школа. 1993. Т.1. С. 3-46.
66. Нечволод Л. Інформативно-ілюстративна функція робочого зошита // Педагогіка та психологія. Зб. наук. праць. Харків: ХДПУ, 2000. Вип.12. С. 88-91.

67. Нечволод Л.І. Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. Харків: ХДПУ, 2000. Випуск 19. С. 138 – 142.
68. Онишків З. М. Індивідуалізація навчального процесу як науково-педагогічна проблема // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2002. № 9. С. 6 – 9.
69. Осадчук Р. Сутність і види контролю і перевірки знань учнів // Історія в школі. 2001. № 2. С. 26.
70. Оуэн Р. Избранные сочинения. М.: Учпедгиз, 1950, Т.2. 222с.
71. Павленко І.І. Індивідуальна робота з учнями // Радянська школа. 1990. №4. С.88.
72. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С.Сазоненко. К.: Вища школа, 2000. 560 с.
73. Песталоцці Й.Г. Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. К., 1965. Т III - 635 с.
74. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив.М.: Политиздат, 1982. 255 с.
75. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. К.: Віпол, 2000. С. 274-297.
76. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М., 1972. 237 с.
77. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 616с.
78. Подмазин С.И. Проектирование и развитие личностно сориентированного образовательного процесса школы. Запорожье, 1999. 54 с.
79. Привалова Е.А. Рабочие тетради как средство повышения

- ефективності учебного процесу (на матеріалі історії): Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Привалова. Кемерово, 2002. 20 с.
80. Прокоф'єва М. Ю. Использование рабочей тетради в процессе подготовки будущих учителей к реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников // Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. № 38. С. 28–32.
81. Розенберг Н. М. Тестова перевірка знань. К., 1973. С. 26-33.
82. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии /Отв. ред. Е. В. Шорохова М.: Педагогіка, 1973. 423 с.
83. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти // Шлях освіти. 2005. №1. С.26.
84. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи // Проблеми сучасного підручника : зб. наук, праць / [ред. кол.; наук. ред. - О. М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 207-213.
85. Савченко О.Я. Дидактика. – Київ. – 1998. – С.26-43.
86. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. К., 1996. 139 с.
87. Самойленко Л.І. Індивідуальне навчання – урок на завтра // Освіта. 2012. № 3. С. 12.
88. Селевко Г. Технология развивающего обучения. М., 1998. 253 с.
89. Сікорський П. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи // Шлях освіти. 2006. №1. С. 7-12.
90. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа.: Избр. произв. В 5-ти т.. К.: Рад. школа, 1980. Т. 4. С. 7-410.
91. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // В кн. Психология индивидуальных различий. Тесты. Изд-во Московского университета, 1982. 317 с.
92. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. Початкова школа. К.: ТД «Освіта-Центр, 2018. 80 с.
93. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. 56 с.

94. Унт И.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса // Советская педагогика. 1971. № 11. С. 12-17.
95. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 4-х т., – М.: 1946. – Т1. 437с.
96. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів. Тернопіль: «Навчальна книга - Богдан», 2004. С.132-139.
97. Цейтлин. Доступность и трудность в обучении. М.: Знание, 1984. 95 с.
98. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Книга для учителя. М, 1988.
99. Шаталов В.Ф. Научить всех, научить каждого // Педагогический поиск /Сост. И. Н. Баженова. К.: Рад. школа, 1988. 188 с.
100. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1992. С. 269-297.
101. Шевчук К. Організація індивідуального підходу до навчання молодших школярів у сучасній школі // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 764. Педагогіка та психологія. Чернівці : ЧНУ, 2015. С. 225-231.
102. Шевчук К.Д. Теоретичні засади процесу формування загальнонавчальних умінь молодших школярів // Naukova przestrzen Europy – 2013. Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (7-15 kwietnia 2013). Volume 22. Pedagogiczne nauki. Przemysł, Nauka i studia, 2013. P. 16-20.
103. Шевчук К.Д., Дутка А. Формування загально-навчальних умінь і навичок молодших школярів як актуальна педагогічна проблема // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 642. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. С. 185-190.

104. Шевчук К.Д., Закраєвська О. Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи учнів // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 635. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. С. 201-205.
105. Якиманська І.С., Абрамова С.Г., Юдашина Н.І. Психолого-педагогічні проблеми диференціації навчання [в школі] // Советская педагогика. 1991. № 4. С. 44-57

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Технологія індивідуалізованого процесу навчання з використанням РЗДО

##### Вступ

Реалізації такого процесу відповідно до результатів дослідження сприяють індивідуалізація й диференціація як принципи педагогіки, в основі яких знання й розвиток індивідуальних особливостей кожного школяра.

Аналіз наукових джерел з проблеми, ознайомлення з безліччю дефініцій і категорій “індивідуалізації” та “диференціації” сприяли певним узагальнюючим висновкам щодо технології індивідуалізації з використанням дидактичного матеріалу робочих зошитів з друкованою основою. Виявлені дані можна розглядати першою сходинкою для подальшого дослідження проблеми.

##### Основні дії

Технологія індивідуалізації процесу навчання з використанням робочих зошитів з друкованою основою (РЗДО) передбачає такі дії:

1. Діагностування вчительського колективу з метою виявлення розуміння ними сутності індивідуального підходу, індивідуалізації, диференціації та особистісно орієнтованого навчання.

2. Застосування різнобічної спеціальної підготовки вчителя, яка б сприяла підвищенню теоретико-методичного рівня його професійного рівня, формувала вміння визначати динаміку розвитку кожного школяра за допомогою гнучко визначених прийомів і способів навчання.

3. Визначення особливих вимог до особистості вчителя, здатного до постійного й доброзичливого навчання, яке забезпечує визнання учня:

а) метою, а не засобом навчання;

б) рівноправним партнером процесу навчання, що має свою мету, право на вибір змісту навчання, засобів, форм і методів вирішення завдань.

4. Розробку методик, загальних положень і рекомендацій для виявлення



тих індивідуальних особливостей учнів, на які необхідно орієнтуватися в процесі індивідуалізованого навчання.

5. Діагностування школярів з метою визначення перспективи їх розумового розвитку та гармонійного вдосконалення.

6. Виявлення за результатами діагностики типологічних груп школярів.

7. Класифікація дидактичного матеріалу РЗДО за рівнем складності, що дозволить варіювати зміст навчального матеріалу, методи й форми його засвоєння і забезпечить індивідуалізацію й диференціацію навчання.

8. Конструювання й структуювання змістового матеріалу зошитів з метою організації такого навчання, в процесі якого кожен учень мав би можливість обрати індивідуально значуще для нього завдання.

9. Вибір учнями методів навчання, форм організації процесу пізнання, завдань для самостійного виконання відповідно до своєї мети й потреб.

10. Створення додаткових умов для максимального розвитку особистості, розкриття її індивідуальності:

а) орієнтація на індивідуальну самостійну діяльність;

б) врахування пізнавальних інтересів учнів та їх потреб;

в) сприяння самоаналізу, самокоригуванню, самооцінці завдань, виконуваних учнями без допомоги вчителя;

г) широке використання методів заохочення.

11. Осмислення управління індивідуалізованим процесом навчання з боку вчителя за напрямками:

а) підбір методів, способів досягнення результативності кожним учнем;

б) коригування дій учнів;

в) динаміка знань, умінь, навичок, розумового розвитку;

г) прогнозування результативності.

д) підбір методів, способів досягнення результативності кожним учнем.

12. Використання різних методів для проведення контрольних завдань з метою виявлення рівнів знань, умінь, пізнавальної активності та інтересу.

13. Добір коригуючих методик для учнів, які не виявили достатнього рівня знань і сформованості вмінь.

14. Проведення повторних контрольних робіт.

### **Етапи індивідуалізації**

**Перший етап.** Вивчення педагогічних і психологічних джерел з питань індивідуалізації й диференціації навчання та виховання.

**Другий етап.** Виявлення потреби закладу освіти в індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням концепції розвитку школи.

**Третій етап.** Проведення роботи по співставленню РЗДО як засобу навчання з іншими засобами навчання з метою виявлення прагнень суб'єктів навчання, можливостей кожного вчителя і потреб учнів.

**Четвертий етап.** Переосмислення системи управління індивідуалізованим процесом навчання з упровадженням РЗДО.

**П'ятий етап.** Координація дій усіх методичних ланок з метою забезпечення умов для реалізації індивідуалізації й диференціації навчання, орієнтованої на завдання робочих зошитів.

**Шостий етап.** Розробка стрункої теорії апробації і впровадження в навчальний процес робочих зошитів з друкованою основою як інноваційних засобів навчання, орієнтованих на індивідуальні особливості школярів і їх розвиток у процесі пізнання.

**Сьомий етап.** Створення конкретних рекомендацій учителям щодо вивчення ними індивідуальних особливостей учнів і орієнтації на виявлені особливості у процесі індивідуалізації навчання з використанням дидактичного матеріалу РЗДО з метою їхнього розвитку.

**Система комплексного використання  
робочих зошитів з друкованою основою**



Робочі зошити з друкованою основою сучасної початкової школи





ВЧИВНИЦЬ БОГА  
ГРАМІШОТА

Мар'яна Захарійчук



# Зошит

З РОЗВИТКУ УСНОГО ТА  
ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

учениці 2 - А класу  
гімназії «Соломон»  
Данчецької Олександри

МІРКУЮ, ОПИСУЮ, РОЗПОВІДАЮ











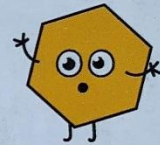
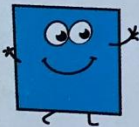
Нова українська школа

Наталія Листопад

Збірник завдань

2 КЛАС

З МАТЕМАТИКИ



Blank lined area for writing.





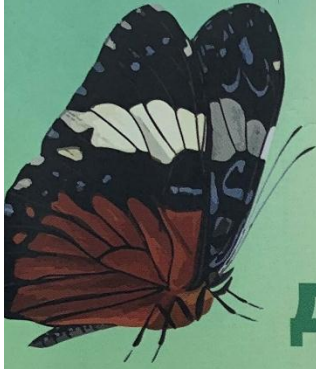




НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА

До підручника

Т. Гільберг, С. Тарнавської, Н. Павич

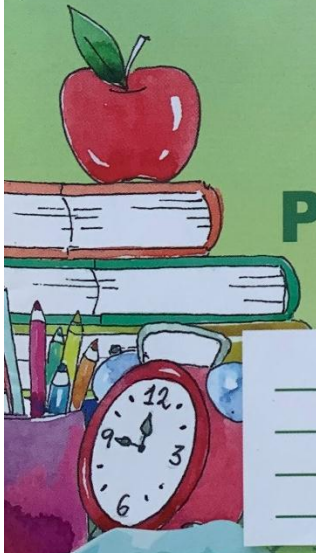


# Я

## досліджую світ

2 клас

### Робочий зошит






Частина 1

## Сторінки зошитів з друкованою основою НУШ

## ЗВУКИ І БУКВИ

Тема, мета. Заголовок.  
Роль слів у побудові тексту

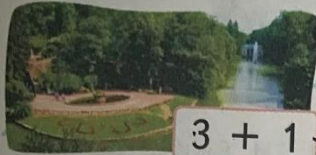
- 10.** 1. Пригадай. Дай правильну відповідь.  
Як називається група речень, пов'язаних між собою за змістом? \_\_\_\_\_
2. Доповни розпочаті твердження.  
Те, про що розповідається в тексті, — це його \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.  
Те головне, що хотів сказати автор тексту, — це \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- 11.** 1. Прочитай текст. Добери заголовок.  
\_\_\_\_\_
- Один маленький хлопчик грався. Мати говорить: не кричи, татко хворий. А хлопчик не послухав, розсердився, ще й погане, образливе слово матері сказав. Заплакала мати від образи. Хлопчикові стало соромно, він і просить:  
— Мамо, забудьте образливе слово. Простіть.  
— Я прощаю, але не забуду, — говорить мати. — Легше ластівку в небі спіймати, ніж образу забути.  
*(Василь Сухомлинський)*
2. Знайди і підкресли речення, в якому розкривається основна думка тексту.



Очі — ОРГАН ЗОРУ.

Чи можна все бачити за допомогою очей?

1 За допомогою якого органа чуття ти можеш милуватися красою українських міст?



$3 + 1$

м. Умань,  
Софіївка



$3 + 3$

Білгород-Дністровська  
фортеця



$2 + 6$

Коломийський  
музей писанки



$9 - 4$

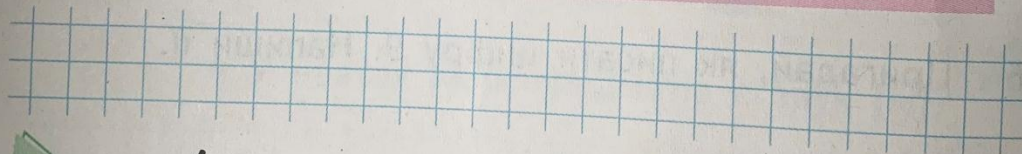
Кам'янець-Подільська фортеця



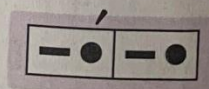
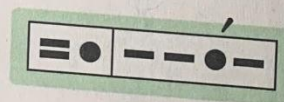
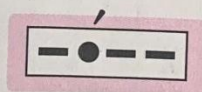
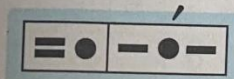
$8 - 1$

Київський оперний театр

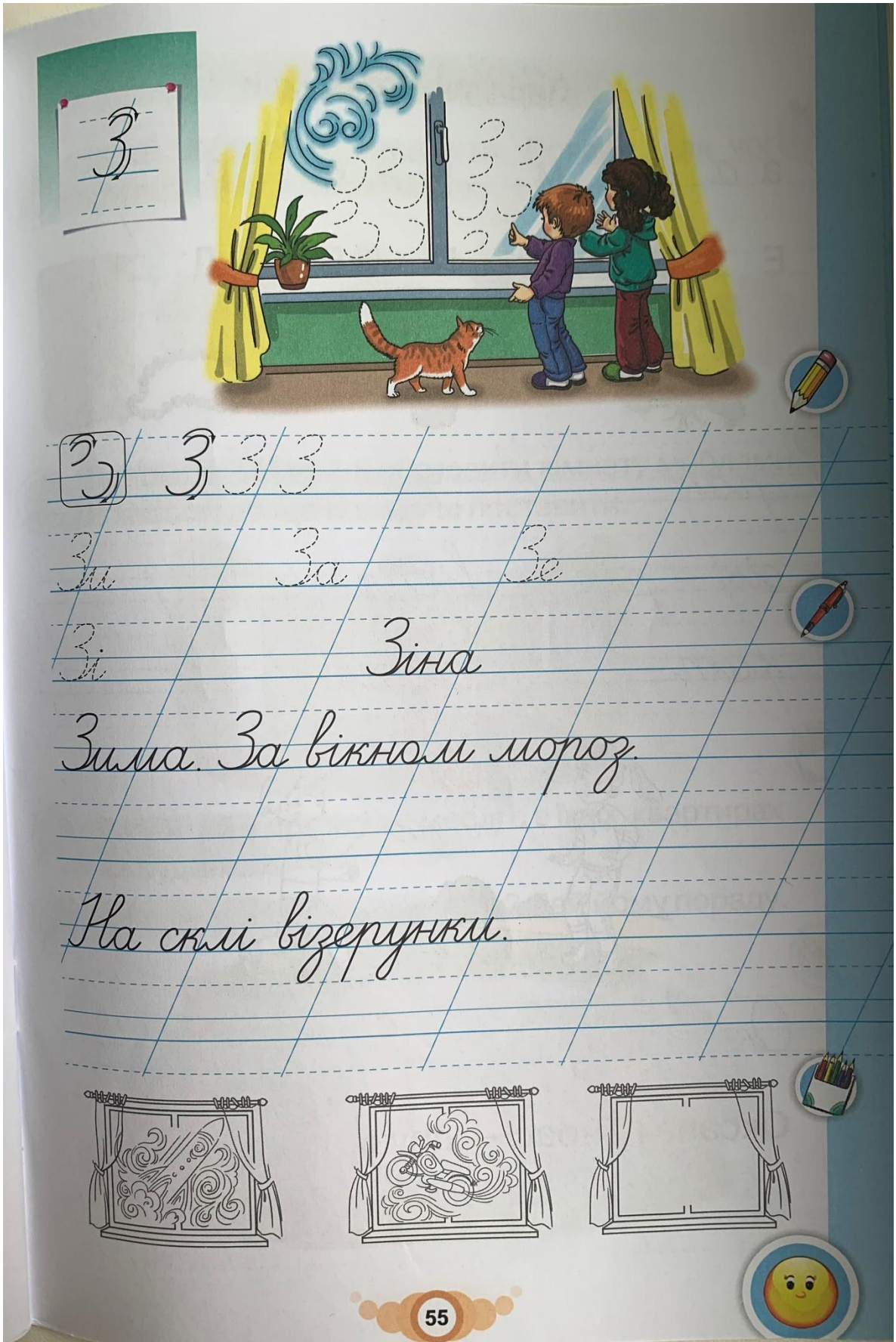
- Обчисли значення виразів. З'єднай світлини у порядку зростання значень біля них.



2 Назви́ слова кожної пари предметів. Порівняй перші звуки в цих словах. З'єднай стрілочкою малюнки зі звуковими схемами.







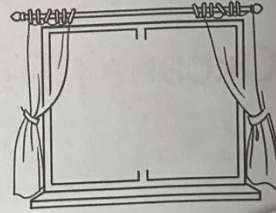
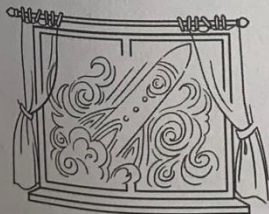
З З З

Зи За Зе

Зіна

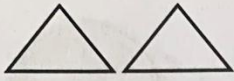
Зима. За вікном мороз.

На склі візерунки.



## Склад чисел 3 і 4

1. Доповни до трьох кожний ряд фігур.



3 — це 2 і



3 — це 1 і

2. Домалюй стільки смаколиків, щоб їх стало по 4.



4 — це 1 і



4 — це 2 і

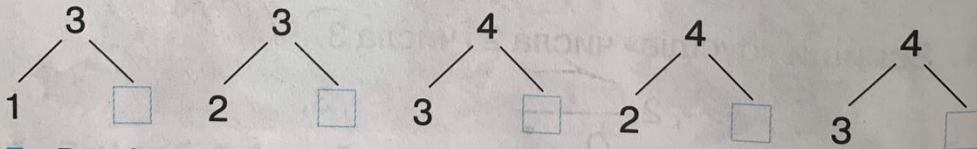


4 — це 3 і

3. Добери й запиши в порожні клітинки відповідні числа.

$3 > \square$      $1 < \square$      $3 = \square$      $4 > \square$      $4 = \square$   
 $2 < \square$      $2 > \square$      $4 > \square$      $2 < \square$      $1 = \square$

4. Запиши склад числа 3, числа 4.



5. Розфарбуй равлика, який повзе четвертим.





## Для чого проводити спостереження

1 Розбий на слова і спиши.

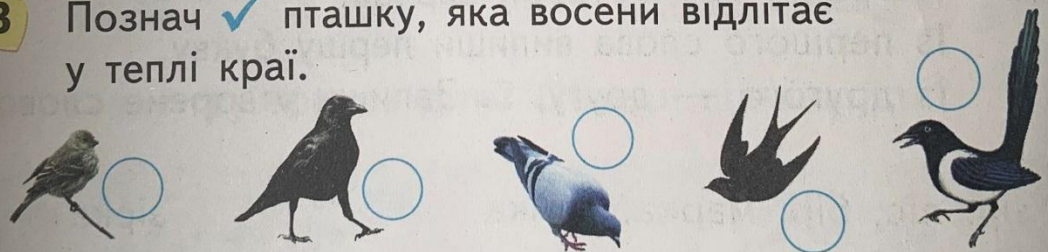
УСІПОРИРОКУКРАСИВІ

--	--	--	--	--	--

2 Назви ознаки осені. Що нам дарує осінь? Збери врожай. Червоний кошик для овочів, жовтий — для фруктів.



3 Познач ✓ пташку, яка восени відлітає у теплі краї.



4 Однакові числа «заховані» за однаковими малюнками. Які числа «заховані» за ластівкою і горобцем? Запиши вирази.

$$3 + \text{swallow} = 4$$

$$\text{swallow} - \text{sparrow} = \text{swallow}$$



# ДОСЛІДЖУЄМО ВЛАСТИВОСТІ ВОДИ

1 Розкажи за схемою про властивості води.



без запаху



без кольору

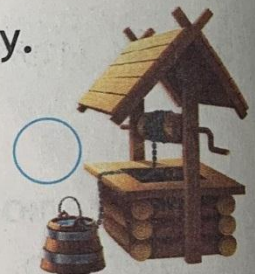
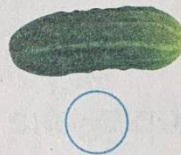


без смаку



без форми

2 Познач  предмети, які містять воду.



3 Відгадай загадку. Запиши відгадку.

Біла морква взимку росте.

Handwriting practice lines for the answer.

4 Досліди, лід у воді плаває чи тоне.

Поміркуй. Лід — це вода?



- 4 Як описує синичку Василь Сухомлинський в оповіданні «Як синичка будить мене»? Укажи стрілками, яких частин тіла синички стосуються подані прикметники.



зеленкувато-сірі

чорно-оксамитова

гострий

білі

- 5 Добери й запиши слова, близькі за значенням.

*Агатівий* —

*Смушевий* —

- 6 З чим можна порівняти сніжинки? З'єднай з малюнками. Підкресли слова, що римуються зі словом **сніжинки**.

пушинки

коти

білі мухи

камінючки

пір'їнки

слони



комашинки

чорні жуки

порошинки

зелене листя

літаки

крижинки

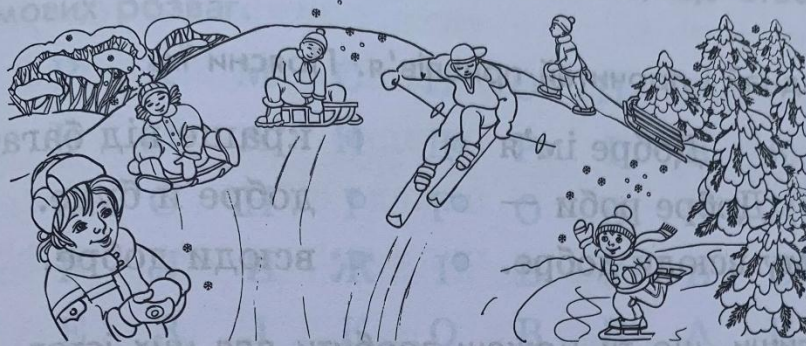




## ЗИМА ОЧИМА ХУДОЖНИКА



Роздивись малюнок. Виконай завдання.



- 2** Які деталі допомагають зрозуміти, що на малюнку зображена зима? Напиши, використавши іменники.


- 3** Який настрій передає малюнок? Напиши, використавши прикметники.


- 4** Придумай і запиши назву до малюнка.


## 21. АЛГОРИТМИ В НАШОМУ ЖИТТІ

1. Визнач правильну послідовність дій і постав  у відповідному квадратику.



- |                                           |                                            |                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Налий молоко. | <input type="checkbox"/> 1. Відкрий пакет. | <input type="checkbox"/> 1. Відкрий пакет. |
| 2. Візьми миску.                          | 2. Налий молоко.                           | 2. Візьми миску.                           |
| 3. Відкрий пакет.                         | 3. Візьми миску.                           | 3. Налий молоко.                           |
| 4. Поклич котика.                         | 4. Поклич котика.                          | 4. Поклич котика.                          |

2. Доповни алгоритм «Збери шкільний рюкзак».

1. Відкрий щоденник.

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

3. Мудрунчик полюбляє їсти цукерки. Друзі склали для нього жартівливий алгоритм. Знайди помилки в алгоритмі та виправ їх.

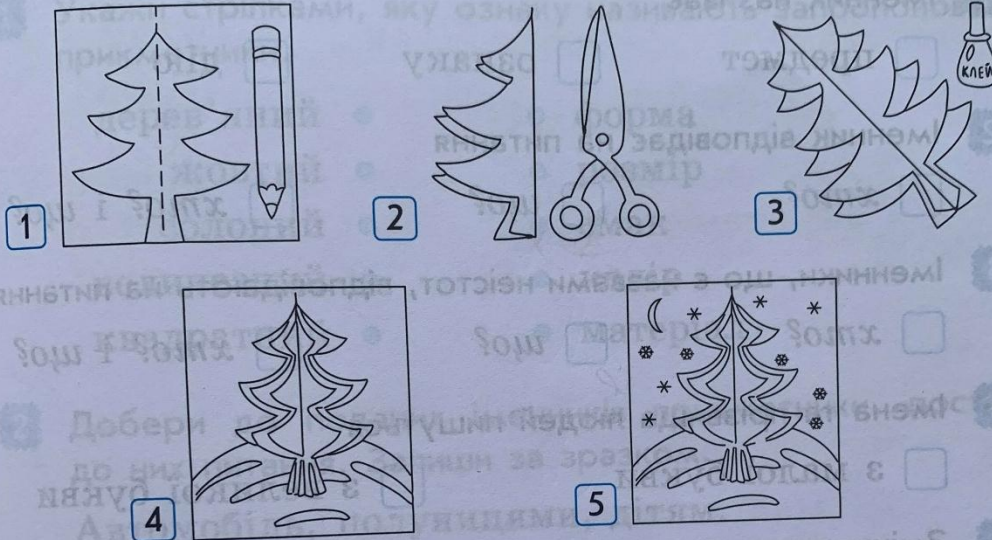
- |                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| 1. Візьми цукерку.   | 4. З'їж цукерку.             |
| 2. Помий цукерку.    | 5. Кинь обгортку на підлогу. |
| 3. Розгорни цукерку. |                              |





Міркую, описую, розповідаю

За малюнками склади і запиши інструкцію для виготовлення новорічної листівки. Використай слова з довідки.



Blank lined area for writing instructions, featuring a grid pattern.

**Довідка:** на кольоровому папері, намалюй, виріж, склей, приклей, ялинку, сніжинки, олівцем, ножицями.

2

248. В одній майстерні виготовили 6 шпаківень, а в іншій — удвічі більше. Скільки шпаківень виготовили в іншій майстерні?

Відповідь:

249. Дмитрику 12 років, а його сестра Оленка — удвічі молодша. Скільки років Оленці?

Відповідь:

250. У великому сервізі 18 чашок, а в малому — 6 чашок. У скільки разів більше чашок у великому сервізі, ніж у малому?

Відповідь:

### Складені задачі

Завдання до теми «Додавання і віднімання одноцифрових чисел з переходом через десяток»

251. Заповни схему й розв'яжи задачу.

У череді паслося 7 кіз, а овець — на 5 більше. Скільки всього кіз і овець паслося в череді?



—  тв.



— ?, на 5 тв. більше

} ?

1)

2)

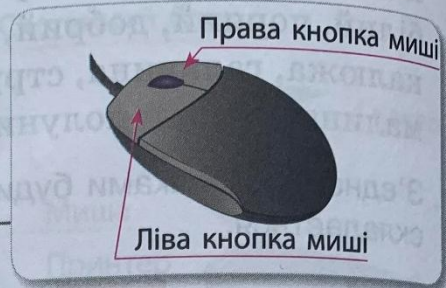
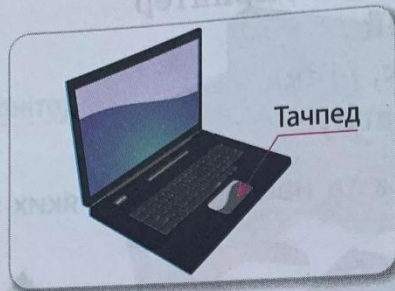
Відповідь:

252. 1) Заповни схему й розв'яжи задачу.

У папці було 15 аркушів кольорового паперу. Учні взяли 4 аркуші зеленого паперу і 5 аркушів червоного. Скільки аркушів паперу залишилось у папці?



# 11. МИША І ТАЧПЕД



1. Перестав букви у правильному порядку і відгадай, які слова зашифровані. Запиши їх.






ШИМА \_\_\_\_\_

НОТРОМІ \_\_\_\_\_






ЕАРКН \_\_\_\_\_

ПЧДЕТА \_\_\_\_\_

2. Розглянь таблицю. Запиши адреси клітинок, у яких розміщуються геометричні фігури.

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					
5					

	Г1
	_____
	_____
	_____
	_____

3. Олень, Мудрунчик та Елзик посіли призові місця в шкільній естафеті. Елзик не був першим, а Олень прийшов до фінішу не першим і не другим. Хто посів яке місце?

