

РІЗНОРІВНЕВА ДОПОМОГА ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Гуманітаризація освіти передбачає збереження фізичних та розумових можливостей дитини. Тому очікуваний педагогічний результат треба завжди зіставляти із зусиллями, якими він досягається, щоб запобігти фізичному, інтелектуальному та емоційному перевантаженню дітей. Не варто поспішати "вкласти" в учнів якомога більше – адже обсяг знань і поінформованість не гарантують розвитку і вихованості. Крім того, надмірне статичне розумове навантаження провокує нервові зриви і агресію.

Тут доречно нагадати думку В.О.Сухомлинського про те, що навчання – не механічне перекладання знань з голови вчителя у голову дитини, а складні моральні взаємини, в яких провідною, визначальною рисою є виховання почуттів гідності і честі. Постійна турбота про емоційне благополуччя дитини, вміння виявити і реалізувати перспективи її розвитку, гуманне спілкування – найважливіші передумови мотивації умінь [3, с.91].

Гуманна початкова школа працює на засадах співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу.

Важливим результатом такої співпраці є усвідомлення спочатку педагогами, а потім і батьками першооснов сучасної методики: "Допоможіть дитині зробити це самій".

Тому метою нашого дослідження стало вивчення умов і факторів пізнавальної потреби учнів, а не їх очікування того, що навчать, підштовхнуть, підкажуть самі дорослі.

Значення самостійності і розумової ініціативи як для інтелектуального, так і перспективного розвитку дітей підкреслювали Сухомлинський, Логачевська, Унт [2, 3, 5]. Ще К.Д.Ушинський стверджував, що професійний обов'язок вчителя – бачити насамперед особистість конкретної дитини, якомога точніше визначити її пізнавальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу [6, с.50]. Він підкреслював, що розподіл класу на групи, з яких одна сильніша за другу, не тільки не шкідливий, але й потрібний, якщо наставник уміє, працюючи з однією групою сам, дати іншим корисну самостійну вправу [6, с.54].

Ця теза і лягла в основу нашого дослідження, яке здійснювалося на уроках математики.

Базою дослідження були Білозірська ЗОШ I-III ступенів та ЗОШ №7 м.Тернополя. Всього у експериментальному дослідженні було задіяно 128 учнів, проанкетовано 40 вчителів початкових класів.

Завданням дослідження було виявити вплив різнорівневої допомоги вчителя згідно з даним поділом на процес закріплення знань, умінь і навичок учнів розв'язувати математичні задачі.

На початку експерименту до експериментальної роботи 36% учнів можна віднести до I групи – це учні, які потребують мінімального втручання вчителя у розв'язання ними математичних задач. 39% потребують більшої вчительської допомоги і належать до II групи за рівнем самостійності. Решта 25% потребують найбільш повної допомоги вчителя.

Усім учням пропонувалися завдання однакового змісту, проте кожній групі надавалася різна за змістом і організацією допомога вчителя, зокрема кількість інформації про хід розв'язування дозувалася від найбільш повної до найменш повної. Інформація також варіювалася за характером: конкретизація завдання, вказівка на прийом розв'язання, допоміжні запитання, наочне підкріплення.

У завданнях для I групи зазначалася лише мета, а шляхи її досягнення учні шукали самі. Учням II групи до завдань давалася підказка (на що слід звернути особливу увагу, працюючи над завданням). З учнями III групи детально розбиралася послідовність мислительних операцій, необхідних для пошуку розв'язання.

Така робота над завданнями дає можливість учням оволодівати раціональними прийомами розумової діяльності. Поступово кількість необхідної інформації для учнів II і III груп зменшується. Але зменшення залежить від сформованості в учнів певних навичок розв'язування пізнавальних завдань. Тому значну увагу школярів треба приділяти навчанню прийомам аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення [2, с.73].

Під час диференціації класу на групи учням можна пропонувати ті самі завдання або

завдання однакової складності, але у різній інтерпретації [2, с.72]. Для I групи можна дати інструкцію – вказівку на зразок способу дії, теоретичну довідку, пам'ятку тощо. Учні II групи – запропонувати розв'язати те чи інше завдання з елементами допомоги: з репродуктивними питаннями, з додатковою конкретизацією, з виконанням певної частини, з допоміжними вказівками, порадами. Учні III групи отримують допоміжні питання, які вимагають порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнень і доведень, тобто їм необхідно буде виявити осмислене застосування знань.

У завданнях з вказівкою на зразок способу дії вчитель безпосередньо показує операції, з яких складається прийом обчислення. Наприклад:

Виконай дії за зразком:

$$76 - 24 = \square$$

$$70 - 20 = 50$$

$$6 - 4 = 2$$

$$50 + 2 = 52$$

Зразок способу дії може подаватися і у вигляді тексту. Наприклад:

Міркуй так: кожне число (зменшуване і від'ємник) розкладемо на десятки і одиниці. Віднімемо спочатку десятки, а потім одиниці: 70 мінус 20 буде 50. 6 відняти 4 буде 2. До 50 додати 2 дорівнює 52. Отже, різниця чисел 76 і 24 дорівнює 52. Міркуючи так само, розв'яжи приклади:

$$87 - 34 =$$

$$37 - 23 =$$

$$54 - 12 =$$

Пам'ятаючи, що мова і мислення тісно пов'язані між собою, до наведених завдань ефективно вводити словесний опис способу дії і його здійснення. Цим самим попереджується механічне копіювання зразка.

Коли діти достатньо засвоять усі етапи роботи над прикладами даного типу, зразок способу дії для сильних дітей пропонується у більш стислому вигляді.

Таким чином, перехід від дії до зразка, поданого в розгорнутому вигляді, далі – до завдань із стислим зразком, потім – до завдань без зразка, учні узагальнюють обчислювальний прийом і переносять його в аналогічні умови [2, с.80].

На першому етапі дослідження учням пропонувалося розв'язати задачі одного рівня складності, але відповідно із диференціацією на групи. Допомога вчителя надавалася поваріантно:

I варіант (36%)

Розв'яжи задачу:

Сашко зібрав 7 кг полуниць, а Оленка – на 5 кг більше. Скільки кілограмів полуниць зібрали діти разом?

II варіант (39%)

Склади задачу за коротким записом і розв'яжи її:

Оля – 10 саджанців	}	?	1) + =
Петрик – ?, на 3 більше			2) + =

З учнями III групи (25% – III варіант) вчитель працює індивідуально. Сідає біля них, тихенько складає і розв'язує з ними задачу даного виду за допомогою унаочнення.

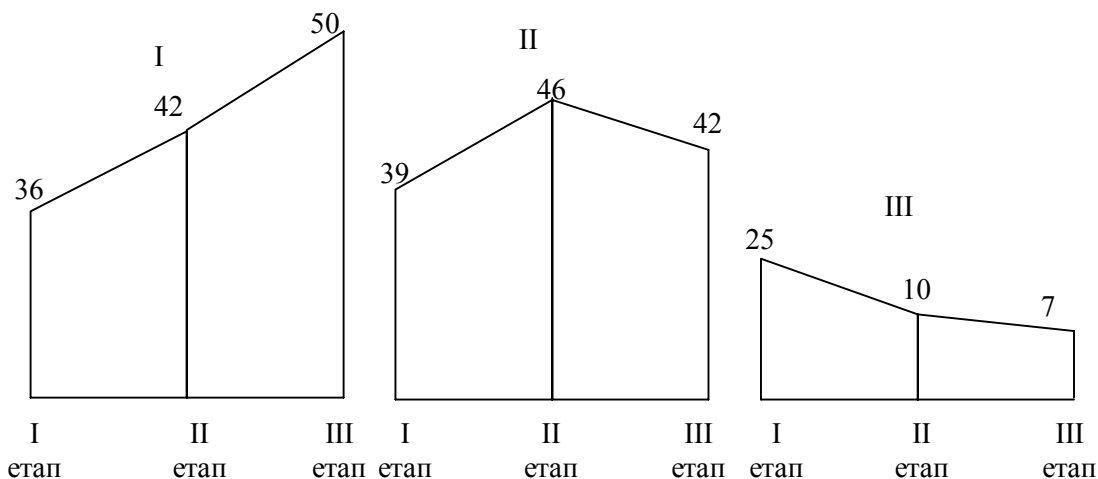
Усі завдання швидко перевіряються і коментуються. Слухають усі учні, бо знають, що вже на цьому уроці будуть виконувати аналогічне, трохи складніше завдання I чи II варіанту. Відбувається ніби "передача" естафети знань.

На другому етапі завдання ускладнилися, зменшилася міра допомоги вчителя. Першій групі (I варіанту) пропонувалося скласти задачу за виразом: $9 + (9 - 6)$. II варіант розв'язував задачу за даною умовою. III варіант складав задачу за коротким записом і розв'язував її.

На третьому етапі дослідження учні виконували запропоновані їм завдання вже на вищому рівні самостійності: I варіант складав задачу зі словом "більше", II варіант складав задачу за виразом: $13 + (13 - 9)$, а III варіант розв'язував задачу за даною умовою.

Як бачимо, завдання однієї групи через деякий час виконували учні іншої групи, тобто слабші учні підтягувалися до рівня сильніших. Важливо, що завдання добиралися таким чином, щоб усі учні змогли одночасно їх виконати.

Узагальнений аналіз результатів експерименту представлений нами у схемах



Слід зазначити, що відбулося нове переформування складу груп за рівнем самостійності виконання учнями навчальних завдань і рівнем допомоги.

Таким чином, можна стверджувати, що різнорівнева допомога вчителя на уроці може стати важливим компонентом навчального процесу, адже вона спрямована на один кінцевий результат – забезпечення успішності навчання в єдності розвитку і виховання. Так само взаємопов'язані і засоби досягнення результатів повноцінного навчання – активність і самостійність учнів, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення потреби в емоційній підтримці розумових зусиль.

Література

1. Данилов М.О., Скаткин М.М. Дидактика средней школы. – М.: Высшая школа, 1976. – С.46-50.
2. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня / За заг. ред. О.Я.Савченко. – К.: Радянська школа, 1990. – С.70-134.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів // Вибрані твори. – Т.2. – С.504-505.
4. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом. – К.: Радянська школа, 1982. – С.130-145.
5. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – С.15-23.
6. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Твори. – Т.4. – С.50-61.

Лілія Кравчук

Наук.керівник – доц. І.П. Задорожна

"ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ"

Соціально – економічні зміни у нашому суспільстві, такі як широке використання інформаційних технологій, збільшення попиту на знання сучасних європейських мов на ринку праці призвели до необхідності інтенсифікації і вдосконалення навчання іноземної мови. Потреба глибоких та якісних знаннях хоча б однієї іноземної мови кожним випускником школи зумовило запровадження її вивчення з молодшого шкільного віку.

За періодизацією, прийнятою в українській психології та педагогіці [1, 76; 3, 464; 4, 456], молодшим шкільним віком вважається вік дітей від 6 до 10 років.

Психологічні та фізіологічні особливості цього віку, такі як пластичність мозку, гнучкість мозкових механізмів мовлення, підвищена активність, яскраво виражені імітативні здібності, що підкреслюють здатність до наслідування, визначають специфіку навчання іноземних мов молодших школярів.

Одним із недоопрацювань навчання іноземної мови в початковій школі є неврахування психологічних особливостей шестирічних школярів. Багато вчителів, які викладають іноземні мови в початкових класах, недостатньо знають про психологічні можливості дітей молодшого шкільного віку, умови, закономірності та особливості їхнього фізіологічного розвитку;