

початкових і середніх шкіл УРСР; на 1952/53 і 1957/58 н. р. – для початкової, 7-річної та середньої школи; на 1961/62 н. р. – для 8-річної та середньої школи, шкіл робітничої та сільської молоді; на 1971/72 н. р. – для середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл; на 1988/89 н. р. (перехідний) – для середньої загальноосвітньої школи.

Визначено, що підручник у 30-х роках розглядався як основний засіб навчання, а навчальний матеріал – як нормативний, обов’язковий для запам’ятовування; у 50-х роках підручник став об’єктом наукового дослідження: з’ясовувалися психологічні та педагогічні вимоги до його конструювання, робилися спроби виокремити первісні структурні елементи книжки тощо; у 50 – 60-х роках зверталася увага не тільки на викладання матеріалу, а й на методичний апарат; у 70-х – гостро постала проблема підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу; у 80-х – нові тенденції в теорії підручника спрямовувалися на розроблення прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення переважаності навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності тощо.

Доведено, що специфіка початкової школи потребує розгляду важливих напрямів розробки теорії шкільного підручника, серед яких провідним є дослідження його функцій. Функції визначають вимоги до навчальної книжки, впливають на зміст, структуру підручника та вибір засобів. Дидактичні аспекти підручника для початкової школи (функції, структура, змістове та процесуальне забезпечення) займають чільне місце в теорії шкільного підручника. Усе в підручнику – від його змісту, структури до технічного виконання – сприяє здійсненню мети навчання й виховання.

КЛАСИ ВИРІВНЮВАННЯ ЯК ФОРМА ПОДОЛАННЯ НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (ДРУГА ПОЛОВИНА 70-Х – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)

Т. Л. Гавриленко, к. пед. н.

Структурно-змістові трансформації в початковій освіті (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту навчання) на початку 70-х рр. ХХ ст. зумовили прискорення темпу навчання, посилення його розвивального характеру, підвищення теоретичного рівня викладання тощо. Це, з одного боку, стало кроком уперед, створило сприятливі умови для розвитку більш здібних учнів, а з іншого – збільшило кількість учнів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Відтак посилення диференціації молодших школярів у навчальному процесі актуалізувало пошук оптимальних форм навчання, насамперед невстигаючих учнів.

У ході дослідження (1975 – 1982 рр.), що здійснювалося науковими співробітниками науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР (М. В. Богданович, Ю. З. Гільбух, А. П. Коваль, Г. Ф. Кумаріна (науко-

вий керівник), Н. Ф. Скрипченко та ін.) в школах УРСР, було встановлено: ефективною формою подолання та попередження неуспішності молодших школярів є класи індивідуалізованого навчання або класи вирівнювання. З 1983 р. вони набули масового поширення в шкільній практиці. До класів вирівнювання зараховувалися не лише невстигаючі з основних предметів учні I-II класів, а й діти, які на час вступу до школи виявилися непідготовленими до систематичного навчання. З'ясовано, що подолати відставання у знаннях та розвитку учнів дозволяли особливі умови організації навчально-виховного процесу, а саме: зменшення наповнюваності класів до 18-20 осіб, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних можливостей учнів, засвоєння ними навчального матеріалу переважно на уроці, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, надання особливої уваги їхньому фізичному, моральному й розумовому розвитку, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Важливим фактором успішної роботи класів вирівнювання був також і відносно однорідний склад учнів. Це дозволяло індивідуалізувати навчальний процес, долати в школярів відчуття меншовартості, невпевненості у своїх силах, не стримувати їхній розвиток, полегшувати роботу вчителів тощо.

Установлено, що перебування учнів, які мали проблеми в навчанні, у класах вирівнювання допомагало їм краще адаптуватися до шкільного ритму, на належному рівні опановувати навчальну програму відповідних класів, відновити інтерес до навчання та в подальшому продовжити здобуття освіти в звичайних класах. З'ясовано, що в школах, де функціонували класи вирівнювання, створювалися умови для максимального розвитку здібностей і нахилів молодших школярів, які навчалися у звичайних класах, відповідно покращувався рівень їхньої успішності.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У СУХОМЛІНІСТИЦІ

Л. М. Заліток, к. пед. н.

Необхідність індивідуалізації навчання та виховання на сучасному етапі розвитку нашого суспільства спричинена прагненням держави до найбільш раціонального виявлення потенційних можливостей кожної людини, що полягає передовсім у розкритті її особистісних здібностей і нахилів, гармонійному розвитку та формуванні духовної культури, задоволенні інтересів, потреб.

Доведено, що видатний педагог-практик В. Сухомлинський збагатив педагогічну теорію і шкільну практику цінними ідеями з питань індивідуалізації навчально-виховного процесу у школі. У ході аналізу наукових розвідок сучасних сухомлінців (Л. Абрамова, Л. Березівська, Л. Бондар,