

378
796

1786

Національний педагогічний університет
імені Михайла Драгоманова

Гусак Петро Миколайович

УДК 378.14 (021): 371.126

Теорія і технологія диференційованого
навчання майбутніх учителів
початкових класів

13.00.01 – теорія та історія педагогіки

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова

БІБЛІОТЕКА
НПУ імені М.П. Драгоманова



100310136

Київ 1999

Дисертацією є рукопис

Робота виконана у Волинському державному університеті імені Лесі
Українки
Міністерство освіти України

Науковий консультант - доктор педагогічних наук, професор, академік АПН
України *Мороз Олексій Григорович*, Національний
педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова,
професор.

Офіційні опоненти - доктор педагогічних наук, професор, *Луговий Володимир
Іларіонович*, Українська академія державного
управління при Президентові України, ректор;
– доктор педагогічних наук, професор
Кузь Володимир Григорович, Уманський державний
педагогічний університет, ректор;
– доктор психологічних наук, доцент
Приходько Юлія Олексіївна, Національний
педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
доцент.

Провідна установа - Тернопільський державний педагогічний університет
імені В. Гнатюка, кафедра педагогіки, Міністерство
освіти України, м. Тернопіль

Захист відбудеться “10” червня 1999р. о 16 год. на засіданні
спеціалізованої вченої ради Д.26.053.01. у Національному педагогічному
університеті імені М.П. Драгоманова (252601), м. Київ, в. Пирогова, 9)

З дисертацією можна ознайомитись в бібліотеці університету
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (252601),
м. Київ, в. Пирогова, 9)

Автореферат розісланий “ ” травня 1999р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради



О.П. Рудницька

Загальна характеристика роботи

Актуальність та доцільність дослідження проблеми. Перебудова вищої школи здійснюється у напрямку забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої праці шляхом активізації самостійної пошукової діяльності студентів, зокрема через розширення меж академічної свободи у виборі різних способів засвоєння навчального матеріалу, тобто диференціації навчального процесу. Спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості студентів забезпечує формування у них уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних та проблемних ситуацій тощо.

На відміну від середньої школи, де ідеї диференціації втілюються досить інтенсивно (С.П. Логачевська, О.Я. Савченко, А.В. Фурман, І.Е. Унт та інші) розробка теоретичних положень і впровадження їх у практику вищого закладу освіти відбувається повільніше. При утвердженні загальноприйнятих положень особистісно орієнтованого навчання фактично продовжується спрямованість навчального процесу на "середнього" студента. У зв'язку із цим, запровадження технології диференційованого навчання у вищому закладі освіти стає все більш актуальним, оскільки таке навчання створює умови, за яких кожний студент оволодіває рівнем професійної підготовки, що відповідає його можливостям.

Найбільшою мірою це стосується виконання майбутніми учителями дидактичної функції. Сьогодні традиційне навчання, що превалює у вищій школі, не забезпечує належної дидактичної підготовки, що спричинене суттєвими недоліками при вивченні студентами окремих психолого-педагогічних дисциплін, від якості опанування яких залежить не лише ефективність засвоєння майбутніми учителями дидактичних знань та умінь, але й загальнопрофесійний рівень їх кваліфікації, ставлення до майбутньої професії, мотивація праці.

Сьогодні науковці пропонують різноманітні концепції навчання та виховання у вищому закладі освіти і відповідні технології для їх реалізації. Диференціація навчання в процесі дидактичної підготовки майбутнього учителя початкових класів базується на ідеях сумісної продуктивної діяльності (В.С. Агеева, О.В. Киричук, Я.Л. Коломенський, Р.С. Немцов, А.В. Петровський); контекстного навчання (А.А. Вербицький); застосування проблемних завдань (Т.М. Куриленко, В.О. Моляко, В.Ф. Паламарчук, Л.Ф. Спірін, М.І. Фрумкін, А.В. Фурман); цілісності педагогічного процесу (О.А. Абдуліна, В.І. Бондар, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, Б.М. Лихачов); теорії педагогічної рефлексії (Ю.М. Кулоткін, Г.С. Сухобська); положень інтенсифікації навчальної діяльності студентів (І.І. Ільєсов, В.Я. Ляудис); авторських концепцій вищої педагогічної освіти (С.І. Архангельський, М.С. Вашуленко, М.М. Левіна, О.Г. Мордз, А.В. Мудрик, В.А. Слєпко, І.Ф. Харламов, М.І. Шкіль).

Важливу роль у визначенні найбільш цінних професійних якостей майбутнього вчителя та організації навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти відіграли наукові дослідження В.П. Беспалька, Ф.М. Гоноволіна, І.І.Кобиляцького, В.І. Лугового, І.Т. Огороднікова, О.І. Піскунова, А.І. Щербакова та інших. Вагомий внесок у теорію та практику підготовки педагогічних кадрів зробили О.А. Абдуліна, Ю.П. Азаров, Н.І. Болдирев, Т.А. Льїна, Ф.М.Паначин, В.К. Розов, В.О. Сластьонін, Р.І. Хмелюк та інших. У працях А.М. Алексюка, П.М. Воловика, В.А. Козакова, Л.Г.Коваль, О.Г.Мороза, Р.І. Хмелюк та інших вчених досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності. Основна увага приділяється підготовці творчої особистості майбутнього спеціаліста.

Втім, проблему забезпечення високої ефективності професійної підготовки майбутніх учителів не можна вважати дослідженою достатньою мірою. Так, не знайшли належного висвітлення питання диференційованого навчання, що є засобом реалізації особистісно-орієнтованого підходу, який сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності студентів, стимулює всебічний розвиток особистості кожного з них на основі забезпечення оптимального, з урахуванням його особливостей, інтелектуального, професійного розвитку, свідомого й міцного засвоєння дидактичних знань, оволодіння уміннями їх застосовувати на практиці та творчо використовувати при розв'язанні нових проблем. Диференційоване навчання у вищому закладі освіти знаходиться в стадії експериментування і описується переважно в кандидатських дисертаціях (Л.А.Мартіросян, Ю.С. Савченко, В.А. Сапогов, А.В. Цюсь та інші). Прикладний та обмежений певною сферою характер цих досліджень не дає повної картини про теоретико-технологічну природу диференційованого навчання у вищій школі. Відсутність цілісного теоретичного обґрунтування диференційованого навчання у вищому закладі освіти та необхідність розробки прикладних механізмів його реалізації у процесі підготовки вчителів початкових класів зумовили вибір теми дисертації "Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів".

Об'єкт дослідження: диференціація навчання у вищому закладі освіти.

Предмет дослідження: теорія та технологія диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі диференційованого навчання у вищому закладі освіти, що забезпечує високу ефективність дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та сприяє їх творчому розвитку.

В основу дослідження покладено концептуальне твердження, суть якого полягає в діалектичній взаємодії інтеграційних та диференційних процесів. Згідно з цим будь-яка диференціація є ефективною, якщо зумовлюється рамками інтеграційних процесів. Вихід за такі рамки визначає диференціацію як стихійне, ситуативне, розрізнене, самодостатнє явище. В експериментальному дослідженні диференційоване навчання у вищій школі передбачає створення умов для вільного вибору студентом власної траєкторії навчання в межах цілісної дидактичної підготовки, розроблена модель якої ґрунтується на логічному структуруванні та інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін.

Гіпотеза дослідження: оптимальним способом ефективного засвоєння майбутніми учителями дидактичних знань та умінь і розвитку їхніх педагогічних творчих здібностей є диференційоване навчання, яке характеризується:

1) організацією різнорівневого навчання студентів, що забезпечує їх індивідуальну траєкторію навчальної діяльності;

2) логічним структуруванням змісту навчального матеріалу, яке дозволяє варіювати способи його засвоєння;

3) глибиною та оперативністю врахування у навчальному процесі індивідуально-типологічних особливостей студентів;

4) діалектичною взаємодією з інтеграційними процесами, що визначають його функціонування в межах цілісної моделі дисциплін дидактичної підготовки, базовим компонентом якої є дидактика.

Згідно з метою, об'єктом, предметом та гіпотезою окреслено основні завдання дослідження:

1. Розкрити суть та особливості функціонування диференційованого навчання у вищому закладі освіти.

2. Виявити теоретичні аспекти технологізації навчання у вищому закладі освіти, що визначають методологічні характеристики технології диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів.

3. Охарактеризувати технологію диференційованого навчання за фазами та етапами дидактичної підготовки студентів і рівнями засвоєння ними навчального матеріалу;

4. Розкрити змістові, процесуальні та контрольні-регулюючі характеристики диференційованого засвоєння майбутніми учителями початкових класів дидактичних знань та умінь;

5. Експериментально перевірити ефективність застосування технології диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів і апропонувати загальні теоретико-прикладні чинники його впровадження у вищому закладі освіти.

Методологічні засади дослідження складають: загальнонаукові положення діалектичної теорії пізнання: позиції щодо взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ дійсності, розуміння емпіричних і теоретичних рівнів пізнання, філософське

бачення співвідношення категорій “загальне”, “особливе”, “одиничне”, трактування єдності теорії і практики; позиції системного, діяльнісного та технологічного підходів до аналізу та проектування навчального процесу.

Теоретичну основу дослідження складають положення:

- психолого-педагогічної теорії творчого розвитку особистості (Л.В.Занков, В.О. Моляко, В.Ф. Паламарчук, М.Д. Ярмаченко та інші);
- організації навчального процесу у вищому закладі освіти (А.М. Алексюк, В.І.Луговий, О.Г. Мороз, та інші);
- диференціації та індивідуалізації навчання (О.Я. Савченко, А.В. Фурман, І.Е. Унт та інші);
- забезпечення дидактичної підготовки майбутніх учителів (О.О.Абдуліна, В.І. Бондар, Н.А., О.Я. Савченко, Н.А.Шайденко та інші);
- структурування змісту навчального матеріалу дисциплін у вищому закладі освіти (В.П. Беспалько, І.Я. Лернер та інші);
- технології модульного навчання (А.М. Алексюк, А.В. Фурман, П.А.Юцявічене та інші);
- об’єктивізації контролю і оцінки знань та умінь студентів (В.С. Аванесов, Ю.К. Бабанський та інші);

Організація та етапи дослідження. Дослідження здійснювалось у три етапи протягом 1992-1998 років.

На першому етапі (1992-1993рр.) проаналізовано філософську, психологічну та педагогічну літературу з проблем організації особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти. Визначено доцільність застосування диференційованого навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Акцентовано увагу на проблемі підготовки педагогів до виконання дидактичної функції. Розроблено програму, висунуто робочу гіпотезу, визначено об’єкт, предмет, сформульовано мету і завдання дослідження. Підготовлено матеріали щодо проведення констатуючого експерименту.

На другому етапі (1994р) проведено констатуючий експеримент у Волинському державному університеті імені Лесі Українки, Вінницькому педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатському державному університеті імені Василя Стефаника. Результати формуючого експерименту дозволили визначити сучасний рівень дидактичної підготовки майбутніх учителів, актуальні проблеми організації навчального процесу з врахуванням індивідуально-типологічних особливостей студентів. На основі аналізу та систематизації отриманих результатів науково обґрунтовано модель диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

На третьому етапі (1995-1998рр.) проведено формуючий експеримент, внесено корективи в означення концептуальних положень. Проведено

експериментальну перевірку ефективності різнорівневого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь. Зроблено аналіз сформованості загальних та педагогічних творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у порівнянні зі студентами, задіяними у дослідно-експериментальній роботі. Результати дисертаційного дослідження викладено у монографіях: “Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії” - 1996р., “Підготовка учителя: технологічні аспекти” - 1999р. Завершено літературне оформлення тексту дисертації.

Відповідно до поставлених завдань з метою перевірки гіпотези було використано такі методи дослідження:

а) теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, моделювання, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних;

б) емпіричні: опитування (анкетування, інтерв'ювання, бесіда), пряме і непряме спостереження, самоспостереження, тестування, експертна оцінка, самооцінка, констатуючий та формуючий експерименти.

Експериментальні дані оброблялися за допомогою методів математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась у Волинському державному університеті імені Лесі Українки та Вінницькому педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Дослідженням за повною програмою було охоплено 1488 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше цілісно теоретично обгрунтовано механізми функціонування диференційованого навчання у вищому закладі освіти: теоретичні, історичні, генетичні, методологічні, технологічні; розкрито особливості організації технології диференційованого навчання у процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів; дидактичну підготовку у вищому закладі освіти представлено як інтеграцію певних психолого-педагогічних дисциплін і курсів; якісного розвитку набули положення щодо змісту, структури, фаз, етапів та методики різнорівневого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь на основі інтеграції дисциплін дидактичної підготовки.

Теоретичне значення дослідження полягає у побудові цілісної моделі диференційованого навчання у вищих закладах освіти; поглибленні та подальшому розвитку положень про врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів; презентації диференційованого навчання на основі варіативного засвоєння студентами дидактичних знань та умінь; узагальненні уявлень про оптимальні напрямки логічного структурування та інтеграції змісту дисциплін дидактичної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено і впроваджено:

- гнучку навчальну програму з курсу дидактики;
- методику модульно-блочного вивчення змісту навчального матеріалу;
- систему диференційованих завдань з теорії навчання;
- варіативні різнорівневі завдання з педагогічної практики;
- рейтингову систему об'єктивної оцінки результатів навчання;
- загальні положення щодо застосування диференційованого навчання у вищому закладі освіти.

Апробована технологія диференційованого навчання може бути використана у процесі дидактичної підготовки вчителя у вищому закладі освіти, на курсах удосконалення вчителів, на факультетах перепідготовки учительських кадрів, в організації роботи науково-практичних семінарів педагогічних колективів у загальноосвітній школі. Основні підходи та загальні характеристики диференційованого навчання можуть застосовуватися при організації навчального процесу по підготовці у вищому закладі освіти вчителів різних профілів.

Результати дослідження використано в процесі забезпечення дидактичної підготовки студентів педагогічних факультетів Волинського державного університету імені Лесі Українки та Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Окремі положення та рекомендації загально-дидактичного плану застосовуються на юридичному факультеті ВДУ ім. Лесі Українки та педагогічно-індустріальному, філологічному, фізико-математичному факультетах ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського.

Протягом усього періоду теоретико-експериментальної роботи автор особисто брав участь в апробації і практичній реалізації розроблених положень і рекомендацій у процесі викладацької й навчально-методичної діяльності у ВДУ ім. Лесі Українки, а також надавав науково-консультативну й методичну допомогу викладачам вищих закладів освіти. Про впровадження результатів дисертаційного дослідження в практику діяльності ВДУ ім. Лесі Українки видано довідку №5/210 від 08.02.99 року, та ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського - №04/05 від 11.01.99 року.

Особистий внесок дисертанта в одержанні наукових результатів полягає у побудові моделі диференційованого навчання, яка апробована в дослідно-експериментальних умовах.

На захист виносяться:

1.Положення про диференційоване навчання у вищому закладі освіти як самостійну педагогічну технологію, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до вивчення студентами дидактики;

2.Теоретична модель диференційованого навчання, що визначається такими параметрами: пізнавальна спрямованість, рівні засвоєння навчального матеріалу, ступінь раціональної взаємодії викладача і студентів, наявність зворотного зв'язку,

міра самостійності студентів, змістова зумовленість формування дидактичних знань, умінь та особистісних якостей спеціаліста;

3. Модульно-блочний спосіб реалізації логічної структури змісту навчального матеріалу дидактики та рейтингова оцінка результатів різнорівневого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь;

4. Загальні положення впровадження технології диференційованого навчання у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищому закладі освіти.

Вірогідність та обґрунтованість наукових положень і висновків підтверджується глибоким і різнобічним теоретичним аналізом проблеми як цілісної концепції, застосуванням експериментальних позицій у ряді вузів України при вивченні майбутніми учителями дисциплін дидактичної підготовки та екстраполяцією теоретично-прикладних викладок на процес диференційованого вивчення студентами інших навчальних предметів, проведенням досліджень зі студентами та викладачами безпосередньо зв'язаних і незв'язаних між собою професійно-педагогічною діяльністю, багаторічною перевіркою методик дослідження в різних умовах застосування, використанням сучасних статистичних методів обробки та аналізу результатів досліджень.

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення дослідження стали основою доповідей на науково-практичних міжнародних і республіканських конференціях та семінарах у м. Тернополі (1991р), м. Києві (1994р, 1998р), м. Луцьку (1993р, 1995-1997рр), м. Вінниці (1998-1999рр), на наукових конференціях професорсько-викладацького складу і студентів ВДУ ім. Лесі Українки (1991-1998рр). Основні позиції дисертації та результати дослідження обговорювались на кафедрі педагогічних технологій та психології, кафедрі соціальної педагогіки, професорською і вченою радою ВДУ ім. Лесі Українки, на засіданнях кафедри педагогіки і кафедри педагогіки та методики початкового навчання ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського.

Публікації. Теоретичні та практичні результати дисертаційного дослідження представлені у 25 публікаціях, в тому числі у 2 монографіях, 2 навчальних посібниках, 2 методичних рекомендаціях, 10 наукових статей. Одноосібних праць 18. Загальний обсяг особистого внеску становить 38.2 друкованих аркуші.

Структура дисертації. Дисертація обсягом 415 сторінок складається зі вступу, п'яти розділів, коротких висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку 362 найменувань, з яких 15 іноземними мовами, містить 31 рисунок, 28 таблиць та 4 додатки на 95 сторінках. Повний обсяг дисертації 510 сторінок машинописного тексту.

Основний зміст дисертації

У вступі обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт, предмет і мету дослідження, представлено його гіпотезу та перераховано основні завдання, викладено методологічні та теоретичні основи, вказано методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичну та практичну значимість отриманих результатів, сформульовані положення, які виносяться на захист, висвітлено напрямки впровадження та апробації результатів експериментального дослідження.

У першому розділі - «Теоретичні основи диференціації навчання у вищих закладах освіти» - зроблено історико-педагогічний аналіз поняття «диференціація навчання» та суміжних з ним понять, сформульовано концептуальні засади диференціації навчання, охарактеризовано досвід диференціації навчального процесу в зарубіжній психолого-педагогічній науці, проведено конструктивний аналіз варіативних позицій врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів у процесі диференційованого навчання, визначено основні якості, які обумовлюють ефективність диференційованого навчання в процесі їх дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Зазначається, що диференціація навчання - педагогічне явище, яке є досить складним і багатогранним. Особливої актуальності набуває таке навчання у вищих закладах освіти, де найактивніше проходить процес професійного становлення майбутніх спеціалістів. У сучасній науковій літературі автори виділяють різні аспекти процесу диференціації навчання. Різноманітність підходів і трактувань поняття «диференціація навчання» зумовлюється цілями, засобами та способами його застосування в кожному конкретному випадку.

На основі вивчення педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів визначено теоретичні аспекти диференціації навчання у вищому закладі освіти, що дозволяє глибше зрозуміти наукові засади диференціації навчання на рівні загального і конкретного, спільного і відмінного, цілого й часткового.

Диференціація навчання - це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: «можу» і «хочу». Залежно від цього диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація - це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна - за нахилами та інтересами.

Диференційоване навчання генетично передбачає спрямованість на особистість студента. Паралельно із суміжним поняттям «індивідуалізація навчання» воно проходить ряд етапів, за якими інтерпретується як підхід, принцип, концепція і технологія. В основу термінологічної та змістової розмежованості цих понять нами покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на

певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, - зміст, що вкладається у кожне з цих понять.

Умовно динаміку диференціації та індивідуалізації навчання можна подати таким чином:

1. 60-і роки - особистісний підхід. Основна суть досліджень - пошук шляхів врахування особливостей студентів у навчальному процесі вищого закладу освіти;

2. 70-і роки - індивідуальний та диференційований підходи до навчання. Основна суть досліджень - способи та характер самостійної роботи студентів на основі їх групування за окремими якостями;

3. 80-і роки - принципи індивідуалізації та диференціації навчання. Основна суть досліджень - розробка дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів;

4. Кінець 80-х - початок 90-х - концепції індивідуалізації та диференціації навчання. Основна суть досліджень - розкриття особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання;

5. 90-і роки - необхідність створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень - створення моделей диференціації та індивідуалізації навчання на основі технологічних позицій. Повне розмежування технологій індивідуалізації та диференціації навчання.

6. Перспектива - поєднання технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі особистісно орієнтованого навчання студентів. Основна суть досліджень - розробка педагогічних основ оптимального поєднання диференційованого та індивідуалізованого навчання в цілісній концепції особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що при розгляді диференціації навчання слід враховувати наступне:

- диференціація навчання тісно взаємопов'язана з індивідуалізацією, але не тотожна їй. Диференціація може виступати і як засіб реалізації індивідуалізації навчання, і як самостійна технологія, яка розв'язує лише її властиві завдання. На відміну від індивідуалізації диференційоване навчання передбачає колективну організацію праці і реалізується в межах спільних нормативних змістових позицій;

- вузівська диференціація передбачає диференціацію освіти та диференціацію навчання. У зміст першої входить структурування освіти на основі врахування певних особливостей студентів у межах відповідних структурних освітніх підрозділів. Яскравим вираженням диференціації освіти у вищому закладі освіти є ступенева освіта, профільне навчання в межах основної спеціальності та інше. Диференційоване навчання зводиться до способу організації навчального процесу з урахуванням важливих особистісних якостей студентів;

• організація диференційованого навчання передбачає навчальну діяльність студента у трикутнику педагог-група-студент. Робота студентів у групах може здійснюватись як жорстко (щодо виявлених особливостей), так і довільно (на основі власного вибору).

У зарубіжній педагогіці (ФРН, Великобританія, США, Канада та ін.) врахування індивідуальних якостей особистості в навчанні сприймається не лише як факт, але й як дидактичний принцип, що регулює розподіл учнів на певні групи. При чому, чим більше враховуються у навчанні особливості кожного, тим більше диференційоване навчання наближається до індивідуалізованого (Х.Облінгер).

В основі зарубіжних вузівських технологій навчання лежать такі психологічні характеристики:

- пріоритетність положень індивідуального функціонування пізнавальних процесів;
- орієнтація на психофізіологічні властивості та зумовлені ними особистісні якості, що впливають на самоорганізацію навчальної діяльності та індивідуальну стратегію поведінки студентів у навчанні;
- врахування емоційних станів студента, які зумовлюються результатами навчальної самоактуалізації;
- спрямованість навчання на формування ціннісних орієнтацій та особистісних новоутворень.

В основі зарубіжних концепцій диференціації та індивідуалізації навчання лежать філософські теорії прагматизму (Д. Дьюї, Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Мід та ін.) та екзистенціалізму (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Ч. Петерсон та ін.). Технології індивідуалізованого та диференційованого навчання регулюються психологічними концепціями біхевіоризму (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) та гуманістичної психології (А. Естін, А. Чикерінг та ін.).

За варіативності підходів щодо визначення провідних індивідуально-типологічних особливостей студентів, їх розвиток в умовах застосування диференційованого навчання зумовлюється, перш за все, здібностями, успішністю та мотивацією навчання, що складають основу типізації, визначають позиції диференційованої організації навчального процесу, виступають якісними показниками, за якими визначається ефективність диференційованого навчання.

Підвалини української педагогіки вищої школи базуються на розумінні розвитку особистості в навчанні з позицій теорії культурно-історичного розвитку Л.С.Виготського, з позицій концепції особистісного розвитку в діяльності С.Л.Рубінштейна і А.М.Леонтьєва. На основі цих теорій в практику диференційованого навчання активно впроваджуються елементи співробітництва, аспекти активізації навчальної діяльності, концептуальні позиції творчої самореалізації студентів та інше. Їх аналіз дозволив нам методологічною основою

диференціації навчання вважати особистісний та індивідуальний підходи до студентів і діяльнісний, системний та технологічний підходи до їх навчання.

Технологія диференційованого навчання розглядається в дисертаційному дослідженні як організація навчального процесу, що забезпечує формування власного стилю діяльності студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей. Диференційоване навчання передбачає різноманітне групування студентів з метою вироблення відповідних оптимальних способів засвоєння навчального матеріалу.

У другому розділі «Теорія технології диференційованого навчання у вищому закладі освіти» - розкрито методологічні засади диференційованого навчання, що зумовлюється закономірностями технологізації навчального процесу у вищому закладі освіти, проведено аналіз сучасних технологій навчання, окремі позиції яких відображаються в диференційованому навчанні, системно представлено варіативні способи контролю та оцінки знань і умінь студентів, акцентовано увагу на особливостях модульного навчання як ефективного способу диференціації навчального процесу у вищій школі.

Навчальний процес у сучасному вищому закладі освіти характеризується поглибленням внутрішніх механізмів, які дозволяють будувати його достатньо прогнозовано, керовано та обумовлено. Мова йде про організацію процесу навчання, якому властиві такі риси: діагностичність, наукова передбачуваність, вимірюваність результатів, об'єктивність оцінки, процесуально-результативна завершеність та інше. Ці риси в сукупності визначають процес технологізації навчання як його наукової організації відповідно до діагностичних кваліфікаційних якостей спеціаліста. Технологізація навчання у вищому закладі освіти забезпечується вибором такої технології навчання, яка відповідає означеним рисам.

Технологія навчання - це науково обґрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою методів, форм та засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчання при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки - цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних навичок і умінь, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання в організований процес із гарантованим результатом.

Диференційоване навчання як самостійна педагогічна технологія має свій науковий апарат, базується на певних методологічних основах, розв'язує найбільш

ефективно окремі завдання, забезпечує підготовку спеціаліста за певними закономірностями. Методологічні основи технології диференційованого навчання включають наукове обґрунтування фундаментальних положень, підходів та принципів, які визначають ефективні та раціональні способи організації навчального процесу з метою підготовки спеціаліста, опанування окремої дисципліни чи їх циклу. Філософська наука як загальнометодологічна основа всіх науково-дидактичних досліджень передбачає розробку технології диференційованого навчання на базі загальнофілософських позицій: діяльній суті людини; необхідності управління діяльністю; інтеграції науки і виробництва. У педагогіці такі позиції відображені в наукових підходах до розгляду педагогічних явищ і процесів, відповідно - діяльній підхід; системний підхід, технологічний підхід. Гармонійне поєднання їх у нашому дослідженні дозволило створити і реалізувати технологію диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів. Отже, методологія диференційованого навчання включає три ступені:

1. Філософські позиції: діяльній суті людини; управління діяльністю; інтеграція науки і виробництва.

2. Наукові підходи: діяльній; системний, технологічний.

3. Педагогічні принципи: активності й свідомості в навчанні та врахування вікових і індивідуальних особливостей студентів; цілісності, структурності, ієрархічності, інтегративності та зовнішньої зумовленості процесу навчання; діагностичної цілеспрямованості, науковості, оптимальності, сучасності, завершеності навчання, свідомого вибору, співробітництва, вимірюваності результатів навчання та об'єктивності оцінки.

Вихідними психолого-педагогічними позиціями технології диференційованого навчання є:

- розгляд особистості студента як центральної фігури навчального процесу;
- врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу;
- оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з колективною організацією навчальної діяльності студентів;
- варіативність цілей та змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання;
- свобода і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання;
- систематичний зворотній зв'язок, побудований на засадах об'єктивізації оцінки знань та умінь студентів;
- завершеність навчання, що зумовлюється структуруванням змісту навчального матеріалу та повним засвоєнням кожної його структурної одиниці;

- організаційно-методичне забезпечення навчального процесу на основі врахування механізмів управління;

- стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів та викладачів.

Технологія диференційованого навчання базується на властивих йому концептуальних засадах, що визначають його понятійний апарат, цілі, передбачають спосіб організації навчального процесу, і орієнтується на існуючі в педагогіці вищої школи такі технології, які максимально відображають індивідуальні особливості студентів: інформаційні, співробітництва, цільової інтенсивної підготовки спеціалістів, розвивального, контекстного, позиційного, модульно-рейтингового навчання та інших. Технологія диференційованого навчання поряд з варіативністю цілей, змісту і рівня навчальних завдань, форм організації навчання, темпу роботи, засобів навчання передбачає наявність властивого їй методичного та організаційного забезпечення, що відповідає вимогам системного підходу.

У третьому розділі - «Сучасний стан вивчення дисциплін дидактичної підготовки у вищому закладі освіти» - розкривається суть дидактичної підготовки майбутніх учителів як основного фактора професійно-педагогічного становлення учителя, описуються варіативні підходи до її забезпечення шляхом вивчення студентами окремих навчальних дисциплін та їх інтеграції, проводиться аналіз ставлення студентів та викладачів до процесу забезпечення дидактичної підготовки в сучасному вищому закладі освіти, визначається інтенсивний шлях організації диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи з того, що стрижнем педагогічної діяльності учителя в школі є викладання, його дидактична підготовка у вищому закладі освіти виступає системотвірною основою професійно-педагогічного становлення. Характер та рівень дидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього учителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язання освітніх суперечностей. В експериментальному дослідженні такий підхід дає можливість характеризувати дидактичну підготовку студентів як підсистему системи професійної підготовки, визначати зміст і особливості її компонентів, розкривати специфіку їх процесуальної взаємодії на педагогічному факультеті та визначати умови ефективного функціонування.

Дидактична підготовка - це процес навчально-освітньої діяльності майбутнього учителя, результатом якої є здатність розв'язувати дидактичні завдання на основі системи знань, умінь і способів діяльності. При цьому, специфіка учительської діяльності вимагає формування у студентів системи знань та способів самостійного

пошуку, дидактичного творчого мислення. Усвідомлення та психологічне сприйняття власного рівня професійної підготовки складає дидактичну готовність майбутнього учителя. У нашому дослідженні реалізація дидактичної підготовки студентів здійснюється шляхом викладання окремих психолого-педагогічних дисциплін та їх розділів, організації педагогічної практики, проведення науково-дослідної діяльності у формі курсових та дипломної робіт, активізації самостійної роботи студентів.

Аналіз досвіду педагогічної освіти ряду вузів України дозволяє стверджувати, що пізнавальна активність майбутніх учителів гальмується, принаймні, кількома чинниками:

- 1) відсутність свободи вибору власної траєкторії навчання;
- 2) висока міра суб'єктивності оцінки викладачем навчальних успіхів студентів;
- 3) недостатність оцінки студентами значимості дидактичного матеріалу у майбутній професійній діяльності;
- 4) низький рівень практичної спрямованості дидактичних знань та умінь;
- 5) недостатнє бажання педагогами впроваджувати сучасні технології навчання з огляду на професійні, фізичні, матеріальні, економічні та інші фактори.

У практиці роботи сучасного вищого закладу освіти диференціація навчання базується на основі успішності, а не врахування особистісних якостей студентів. Нинішньому стану диференційованого навчання властиво:

- диференційоване навчання у вищому закладі освіти здійснюється фрагментарно і ситуативно;
- у більшості випадків диференціація зводиться до додаткових занять чи однотипних завдань для тих, хто має навчальну заборгованість;
- основою диференціації навчання виступають результати успішності студентів;
- диференціація навчання зводиться лише до варіювання завдань за об'ємом та складністю;
- у навчанні недостатньо уваги відводиться врахуванню індивідуально-типологічних особливостей студентів;
- диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;
- організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науково обгрунтованою концепцією диференціації;
- складності впровадження диференційованого навчання полягають у змістовому перевантаженні програм, надмірній наповненості груп, відсутності чітких концептуально-технологічних викладок диференціації, методичній невідповідності викладачів, обмеженості матеріально-технічної бази та інше.

Значні ускладнення при застосуванні диференційованого навчання виникають у навчально-пізнавальній діяльності студентів. Для них є характерним низький рівень системності та цілісності дидактичних знань, відсутність визначених способів самостійної діяльності та раціональної організації праці, недостатність пізнавальної активності та самосвідомості, несформованість індивідуального стилю учіння; недостатній розвиток пізнавальних інтересів та соціально значимих мотивів.

Існує два шляхи підвищення ефективності навчального процесу: екстенсивний та інтенсивний. У нашому дослідженні екстенсивний шлях розвитку навчального процесу, тобто включення додаткових навчальних курсів і розширення навчальних годин, детально не розглядається (вказуються лише можливі шляхи), оскільки основна увага акцентується на інтенсифікації дидактичної підготовки студентів. Інтенсифікація складає в основному якісний бік ефективності навчання. Суть інтенсифікації дидактичної підготовки майбутніх учителів ми вбачаємо не у заміні традиційного навчання, а в його докорінній реорганізації на основі використання сучасних передових вузівських педагогічних технологій, укрупнення дидактичних одиниць, максимального забезпечення педагогічного потенціалу викладачів та індивідуальних особливостей студентів.

На основі констатуючого зрізу було визначено загальні орієнтири організації експериментальної роботи. Практична реалізація дослідження проходила ряд етапів:

1. На першому етапі проводилась корекція навчальних планів зі спеціальності «Учитель початкових класів» та «Учитель початкових класів + суміжна спеціальність».
2. Другий етап характеризувався логічним структуруванням змісту дидактики.
3. На третьому - враховуючи системотвірну роль дидактики, розроблялися навчальні програми з дисциплін дидактичної підготовки.
4. Четвертий етап передбачав організацію процесу диференційованого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь.
5. На п'ятому етапі здійснювалися аналіз експериментального навчання студентів та корекція їх наступної навчальної діяльності.

Ефективність дидактичної діяльності майбутнього учителя визначається його пізнавальною потребою, інтелектуальною активністю, індивідуальним стилем розумової діяльності, дидактичним мисленням. Формувати у студентів відповідні якості потрібно як під час їх керованої викладачем навчальної діяльності, так і в процесі самостійної роботи. Для цього студентам:

- розкривались раціональні прийоми пізнавальної діяльності за рівнями засвоєння навчального матеріалу;

- надавалась можливість постійно контролювати результативність власної праці в динаміці;

- дозволялось самостійно (інколи за порадою викладача) визначати стратегію і тактику власної навчальної діяльності;

- пропонувалися форми і методи роботи, які стимулювали їхній пізнавальний інтерес і прагнення до здобуття дидактичних знань та умінь.

Експериментальне дослідження, базуючись на взаємовпливах освітнього і професійного розвитку, передбачало:

- загальний розвиток особистості студентів, спричинений спрямованістю навчального процесу на творче засвоєння дидактичних категорій та понять;

- професійне становлення майбутнього учителя на основі розвитку його педагогічного мислення.

У четвертому розділі - «Структурна модель диференційованого вивчення дисциплін дидактичної підготовки» - пропонується теоретична модель диференційованого навчання за виділеними параметральними ознаками, розкривається дидактична підготовка в системі психолого-педагогічних дисциплін, дається характеристика різнорівневого засвоєння студентами дидактичних знань та умінь, описуються варіативні підходи до класифікації диференційованих завдань та практичні механізми їх застосування в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ефективність будь-якої технології навчання визначається за певними позиціями (параметрами). Ними можуть виступати: результати досягнення мети навчання - $\alpha 1-\alpha 2$; рівні засвоєння - $\alpha 1-\alpha 4$; раціональність взаємодії викладача і студентів - $\beta 1-\beta 4$; наявність зворотного зв'язку - $\gamma 1-\gamma 3$; ступінь самостійності студентів - $\delta 1-\delta 4$; професійна спрямованість майбутнього спеціаліста - $\varepsilon 1-\varepsilon 4$.

Щодо цих параметрів розроблена і впроваджена модель диференційованого вивчення дисциплін дидактичної підготовки. По-перше, основна спрямованість дидактичного процесу у вузі характеризується формуванням творчих професійних якостей особистості. Мотиваційно-стимулюючі елементи моделі диференційованого вивчення дисциплін дидактичної підготовки забезпечують спрямованість особистості на розв'язок творчих дидактичних завдань і характеризуються на рівні $c 2$.

По-друге, спрямованість моделі диференційованого вивчення дисциплін дидактичного циклу на формування творчих здібностей майбутніх учителів передбачає орієнтацію на найвищий рівень засвоєння дидактичних знань та умінь. Оскільки результати формуючого експерименту засвідчують, що основна група студентів орієнтувалися в навчанні на евристичний рівень засвоєння, диференційована модель вивчення дидактичних дисциплін визначається $\alpha 3$.

По-третє, діяльність викладача і студентів в процесі вивчення дисциплін дидактичного циклу повинна бути раціональною: не повинно бути «ні порожніх прогонів», ні надмірної перевантаженості $\beta 4$.

По-четверте, навчання повинно контролюватися на будь-якому його етапі і забезпечуватись об'єктивною інформацією - $\gamma 3$. Наявність оперативного об'єктивного зв'язку за умов диференційованого вивчення дидактичних дисциплін забезпечується модульним їх вивченням, що передбачає завершене вивчення кожного із них, та об'єктивністю тестових завдань, які включають варіанти розв'язку.

По-п'яте, ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя визначається не лише якістю засвоєння ним системи дидактичних знань та умінь, а й наявністю у нього способів самостійної роботи, які необхідні учителю в умовах шкільної діяльності. Оптимальною моделлю в такому випадку є застосування диференційованого навчання, яке передбачає високий відсоток самостійної роботи студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей $\delta 3$.

По-шосте, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки доцільним є застосування технологій навчання, де поєднуються пріоритети формування і професійних знань та умінь майбутніх учителів, і їх професійних якостей за наявності відповідних діагностичних методик - $\epsilon 3$.

В цілому, запропонована модель диференційованого навчання набуває такого функціонального вигляду: $U=f(c2\alpha 3\beta 4\gamma 3\delta 3\epsilon 3)$ і займає проміжне становище між традиційним та індивідуально-творчим навчанням (рис.1).

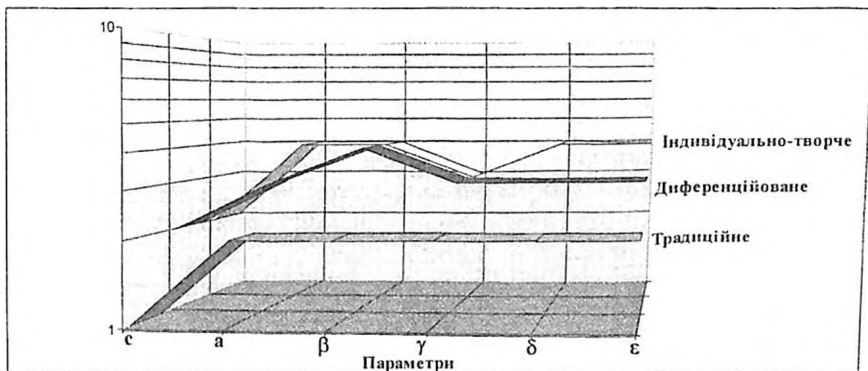


Рис.1 Графіки моделей навчання за параметральними ознаками

Створення цілісної моделі дидактичної підготовки сприяє запобіганню невинуватих повторів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, оскільки формування дидактичних знань та умінь в експериментальному дослідженні

проводилось пофазово (теоретична; лабораторна і практична) та поетапно (підготовчий, базовий, інваріантний, прикладний).

1. Підготовчий («Вступ до спеціальності», «Педагогічна психологія», «Історія педагогіки»). Підготовчий етап служить лише фундаментом, основою, яка ознайомлює майбутнього учителя з основними позиціями його навчально-професійної діяльності;

2. Базовий («Дидактика»). Базовий етап є системотвірним в дидактичній підготовці і забезпечує достатній рівень структурованих знань та умінь для спеціального і прикладного їх застосування. Саме цьому етапу приділяється в дослідженні найбільша увага;

3. Інваріантний (дидактика окремих дисциплін - методики, спецкурси, спецсемінари). Інваріантний етап дидактичної підготовки за змістовим компонентом зумовлюється системними принципами цілісності та інтегративності і дидактичним принципом врахування міжпредметних зв'язків. Виконуючи системотвірну місію дидактична теорія надбудовує структуру змісту методик викладання окремих дисциплін. Це означає, що загальна дидактична структура цих дисциплін відтворює основні позиції структури дидактичної теорії. Спецкурси і спецсемінари детально розкривають окремі аспекти структури дидактичної теорії як відносно самостійної частини цілого.

4. Прикладний (педагогічні практики, курсова та дипломна робота). Прикладний етап дидактичної підготовки реалізовується під час проходження студентами педагогічної практики. Тут здійснюється апробація дидактичних категорій і понять у їх операційно-функціональному забезпеченні відповідно теоретичних і емпіричних викладок при вивченні студентами дидактики.

Цілісність моделі дидактичної підготовки характеризується узгодженістю вивчення дисциплін за такими позиціями:

1. Розробка збалансованого плану вивчення дисциплін у часі й послідовності.

2. Єдність інтерпретації категорійно-понятійного апарату.

3. Наступність у формуванні дидактичних знань та умінь.

4. Структурне забезпечення оптимального поєднання теоретичного, емпіричного та прикладного застосування дидактичних знань та умінь студентів.

5. Змістова збалансованість дисциплін на основі ієрархічної послідовності засвоєння.

6. Чітка структурованість навчальних дисциплін з урахуванням системотвірної ролі дидактики.

7. Поетапний та фазовий характер дидактичної підготовки.

Засвоєння дидактичних знань та умінь забезпечується відповідним характером навчально-пізнавальної діяльності студентів. Рівень засвоєння складає результативну сторону рівня їхньої пізнавальної діяльності. Основним продуктом засвоєння студентами матеріалу в процесі диференційованого навчання мають стати різнорівневі знання та уміння. Кожний визначений нами рівень засвоєння навчального матеріалу характеризується якістю засвоєння.

Рівні засвоєння навчального матеріалу

Рівні засвоєння	Орієнтовна основа дії			Характер діяльності	Якості формування
	вихідні дані	способи діяльності	результат		
I копіювальний	задано	задано	задано	відтворення	механічне запам'ятовування, безпосереднє відтворення
II алгоритмічний	задано знайти задано	задано задано знайти	знайти задано задано	моделювання	логічне мислення, зв'язне мовлення, репродуктивні способи діяльності
III евристичний	задано знайти	знайти знайти	знайти задано	конструювання	творче мислення, уява, нові способи діяльності
IV пошуковий	орієнтири	знайти	знайти	дослідження	творча уява, способи самостійної творчої діяльності

Спроба диференціювати навчальний матеріал за різними рівнями дає можливість перенести центр ваги у навчанні на можливості і прагнення самих студентів, зробити їх більш самостійними у виборі об'єму змісту навчального матеріалу та рівня творчості.

Диференціація навчання передбачає систему роботи з розв'язання диференційованих завдань. Ефективній реалізації дидактичних цілей сприяє відповідна класифікація завдань. Систематизація диференційованих завдань здійснюється основним чином за рівнем складності змісту, за варіативністю процесуальної сторони, за характером пізнавальної самостійності студентів. Диференціація завдань за змістовим компонентом передбачає виконання студентами роботи однакової за характером діяльності та різної за наявністю елементів знань, уявлень, понять про об'єкти і явища, зв'язки та залежності між ними. Диференціація завдань за операційним вмістом передбачає різну кількість операцій стосовно однакового обсягу змістової інформації. Диференціація завдань за пізнавальною самостійністю характеризуються однотипністю з операційно-змістового погляду та різноплановістю за мірою допомоги викладача тій чи іншій групі студентів.

Класифікації диференційованих завдань

За обсягом інформації (x)	Поглиблене	Достатнє	Мінімально необхідне	
За рівнем допомоги викладача (y)	Самостійний розв'язок	Епізодичне підказування	Постійна робота з викладачем	
За рівнем використання алгоритму (z)	Вказується лише умова завдання	Вказується умова і алгоритм розв'язку	Вказується умова, алгоритм розв'язку і дидактичний матеріал	
За темпами вивчення (l)	Випереджаюче	Адекватне	Відстаюче	
За обсягом розв'язання (s)	Повний розв'язок		Частковий розв'язок	
За рівнями засвоєння (j)	Копіювальне	Алгоритмічне	Евристичне	Пошукове

Однією з необхідних умов ефективного застосування диференційованих завдань є забезпечення їх дидактичної підготовки в межах державних стандартів при варіативності способів засвоєння дидактичних знань та умінь. Розв'язок диференційованих завдань означає не стільки зниження загальних вимог для «слабких» і підвищення для «сильних» студентів, скільки вільний вибір ними варіанту та рівня засвоєння, допомогу «слабким» і створення умов для глибокого і міцного засвоєння «сильнішими».

Робота зі студентами за різнорівневими завданнями вимагає особливого педагогічного такту викладача. У студентів не повинен появлятися комплекс неповноцінності при роботі на нижчих рівнях засвоєння. Вони мають постійно відчувати доброзичливе ставлення і піклування викладача про них. Водночас студенти повинні бути впевненими, що він всіляко сприяє їхньому прагненню працювати над завданнями вищого рівня.

У п'ятому розділі - «Дидактика як системоутворюючий фактор системи дидактичної підготовки майбутнього учителя» - розкриваються механізми диференціації змістового, процесуального та контрольного-регулюючого компонентів навчання, проводиться кількісний та якісний аналіз ефективності експериментального навчання, визначаються загальні позиції щодо впровадження технології диференційованого навчання у практику роботи вищого закладу освіти.

Однією з основних передумов успішної диференціації навчального процесу є структурування навчального матеріалу дисципліни на основі виділення змістових одиниць, засвоєння яких сприятливе для врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів. На сучасному етапі педагогічної науки така позиція визначається побудовою логічної структури змісту навчального матеріалу

дисципліни. Виходячи з цих міркувань, першочерговим завданням успішної диференціації навчання при вивченні студентами дидактики є побудова логічної структури її змісту.

Із системно-підсистемних позицій логічна структура змісту дидактики, представлена трьома рівнями градації, характеризується 1) внутрішньомодульними, 2) міжкомпонентними, 3) міжмодульними 4) внутрішньоконпонентними та 5) міжмодульними ієрархічними зв'язками. Вона дозволяє:

- ефективно і оптимально застосовувати діяльнісно-системні засади щодо побудови змісту навчального матеріалу та способів його засвоєння;

- структурувати зміст дидактики як навчальної дисципліни на рівні певних рівнів градації;

- вибирати певний шлях засвоєння дидактичних знань та умінь, що зумовлюється основними завданнями дидактичної підготовки майбутніх учителів, педагогічною майстерністю викладача, рівнем підготовки студентів (наприклад, вивчення дидактики після педагогічного училища чи школи), матеріально-технічною базою конкретного вищого закладу освіти, тощо;

- чітко усвідомлювати вибраний шлях засвоєння за логікою та послідовністю вивчення навчального матеріалу;

- запобігати невиправданим повторам та розірваності вивчення окремих проблем дидактики.

Залежно від пріоритетності змістового спрямування засвоєння дидактичних знань та умінь виділяється 1) блочно-модульний, 2) модульно-блочний та 3) змішаний варіант навчання. Усвідомлюючи переваги і недоліки кожного способу засвоєння дидактичних знань та умінь, в основу експериментального варіанту вивчення дидактики покладено модульно-блочне вивчення навчального матеріалу, оскільки воно дозволяє:

- забезпечувати формування дидактичної підготовки майбутніх учителів за послідовними фазами засвоєння;

- використовувати структурований навчальний матеріал за виділеними рівнями градації;

- в межах кожного модуля усвідомлено й обгрунтовано виділяти змістові блоки навчального матеріалу;

- проводити контрольне диференційоване оцінювання знань та умінь студентів у межах кожного змістового модуля;

- визначати оптимальне співвідношення занять теоретичного і практичного характеру щодо освітніх умов та завдань.

З метою збереження властивостей цілісної дидактичної теорії та забезпечення варіативності її вивчення студентами змістовою одиницею навчального процесу виступає певний рівень градації логічної структури, що в процесуальному аспекті

проявляється як модуль. Кожний модуль як відносно завершена одиниця засвоєння розкладається на логічні змістові блоки, які за умов традиційного навчання виступають як теми чи розділи дидактики. При незмінності переліку модулів варіативним є їх змістова характеристика, що проявляється у кількості блоків кожного модуля та глибини і широті їх розкриття. Якщо блок у дослідженні складає відносно завершений змістовий масив матеріалу, то модуль, і це є надзвичайно важливим, включає відносно завершену структурну організацію матеріалу. Якщо блоки дають можливість досить глибоко вивчати складові дидактичних знань, то модулі забезпечують суттєву особливість нашого дослідження - їх цілісність. У цьому плані кожен модуль завершується контрольним заняттям, яке передбачає розв'язання різнорівневих диференційованих завдань. Логіку динаміки засвоєння дидактичних знань та умінь студентів образно можна сформулювати як «від системи - до системи».

Дедуктивний, модульний, концентричний спосіб побудови та засвоєння змісту навчального матеріалу дидактики дає змогу постійно формувати у студентів цілісні, завершені, структуровані дидактичні знання. Перехід від засвоєння одного модуля до іншого стає можливим лише за умови успішного розв'язання завдань на контрольному занятті, яке завершує попередній модуль. Тобто, один крок засвоєння дидактичних знань та умінь студентів - це не тема, не блок, а модуль, система, що проявляється як цілісна і завершена інформація дидактичної теорії на рівні певного теоретико-прикладного спрямування, певної фази засвоєння. Кожний із трьох модулів включає в себе практично повний перелік одних і тих самих основних дидактичних категорій і понять лише з урахуванням специфіки їх застосування. Таким чином, в основу модульно-блочного диференційованого вивчення студентами дидактичних знань та формування умінь покладено не стільки традиційний змістово-понятійний підхід, скільки теоретико-прикладний ступінь засвоєння дидактичних категорій і понять.

Дослідження Ю.К. Бабанського, І.Я. Лернера, А.К.Байметова, Є.А. Клімова та інших учених підтверджують, що для розвитку особистості людини значимими є не лише відбір змісту навчання, а й формування оптимальної для кожної системи способів діяльності, що визначають індивідуальний стиль учіння. Індивідуальний стиль учіння визначається нами як зумовлена типологічними особливостями система способів діяльності студента, що забезпечує досягнення оптимального для нього результату. В експериментальному дослідженні індивідуальний стиль учіння забезпечує досягнення студентами з різними типологічними особливостями оптимальної продуктивності засвоєння за відносно однакових для всіх умов і об'єктивних вимог самого навчального процесу. Індивідуальний стиль за таких обставин виступає як прогнозований продукт реалізації диференційованого навчання і визначає рівень педагогічної готовності студента. Індивідуальний стиль учіння студента практично проявляється як його власна траєкторія навчання.

У процесуальному аспекті активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів зумовлюється їх самостійною пошуковою діяльністю на лекційних,

семінарських, лабораторно-практичних та контрольних заняттях у вигляді осмислення проблемного змісту матеріалу на лекціях, розв'язку дискусійних проблем та завдань на семінарських та лабораторно-практичних заняттях, самостійного виконання рівневих завдань на контрольних заняттях. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів безпосередньо визначається цілеспрямованою діяльністю викладача, яка передбачає вдосконалення змісту, форм і методів, які сприяють появі інтересу, творчих починань, самостійних рішень.

Диференційоване навчання сприяє:

1) зміні ставлення студента до навчання: його навчально-пізнавальна діяльність характеризується самостійністю, ініціативністю, систематичністю;

2) зміні організації праці викладача: акцент уваги в організації ним навчального процесу зміщується у бік організації підготовки занять за контролем успішності студентів;

а) уникненню потреби переказувати зміст лекцій, в ній розкриваються основні підходи, сучасні досягнення, інструктивні положення до розгляду певного змістового модуля;

б) збагаченню лекції елементами діалогічного викладу навчального матеріалу;

в) наданню переваги індивідуальним формам організації пізнавальної діяльності;

г) здійсненню диференціації навчання у вільному виборі студентом мінімального чи максимального стандарту та терміну його вивчення і здачі;

д) видозміні форм контролю; пріоритетними стають індивідуальні форми організації пізнавальної діяльності.

Диференціація навчання за рівнями засвоєння вимагає і диференціації оцінки їх якості. Тобто, у випадку, коли в якості критерію диференціації навчання виступають рівні засвоєння знань студентами дидактичного матеріалу, відповідно до кожного рівня визначається певна сума балів: копіювальний - 1-3 бали; алгоритмічний - 4-6 балів; евристичний - 7-9 балів; пошуковий - 10-12 балів. За 12-бальною рейтинговою оцінкою навчальної діяльності студентів ми виділяємо чотири ступені засвоєння студентами дидактичних знань та умінь: недостатній, низький, середній, високий. Згідно з принципом завершеності навчання, кожному ступеню засвоєння присвоюється певна кількість балів (табл. 4).

Таблиця 4

12-бальна шкала оцінювання за рівнями та ступенями засвоєння

Ступені	Кп	Рівні			
		Копіювальний	Алгоритмічний	Евристичний	Пошуковий
Недостатній	до 0.7	0	0	0	0
Низький	0.71-0.8	1	4	7	10
Середній	0.81-0.9	2	5	8	11
Високий	0.91-0.1	3	6	9	12

Диференціація оцінки навчальної діяльності студентів за рівнями та ступенями засвоєння проводиться у двох варіантах.

Перший варіант передбачає самостійний вибір студентами рівня засвоєння, в межах якого здійснюється обов'язковий розв'язок усіх завдань. При цьому значну роль відіграють як вибір складності рівня засвоєння, так і повнота та обсяг розв'язку студентами завдань, які відповідають даному рівню. Другий варіант передбачає оцінювання навчальної діяльності студентів за ступенями розв'язку рівневих завдань. На відміну від першого варіанту оцінки дидактичних знань та умінь, що передбачає вільний вибір студентами рівня завдань, у другому студентам пропонуються для одночасного розв'язку завдання всіх чотирьох рівнів. Диференціація оцінювання їхньої навчальної діяльності характеризується вільним вибором ступеня засвоєння. Якщо успішність за першим варіантом оцінювання зумовлюється якістю розв'язання однорівневих завдань, то в другому - різнорівневих.

З результативного боку ефективність засвоєння студентами дидактичних знань та умінь характеризується інтенсивністю прояву педагогічних здібностей, динамікою засвоєння навчального матеріалу, що зумовлює творчу спрямованість особистості майбутнього учителя, якістю прояву педагогічної мотивації студентів.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що загальні творчі здібності студентів характеризуються внутрішніми механізмами функціонування психічних процесів і формуються в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів досить повільно. Про це свідчать прирости показників розвитку загальних творчих здібностей як експериментальних, так і контрольних груп. Аналіз результатів діагностичних зрізів на початку і в кінці експерименту хоча і вказує на кращі динамічні показники розвитку загальних здібностей студентів в ЕГ (19%) у порівнянні з КГ (12%), але не говорить про якісний вплив організації диференційованого навчання на процес формування творчих здібностей майбутніх учителів.

Загальний сумарний приріст динаміки педагогічних творчих здібностей в експериментальних групах становить 31%, що вказує на досить значний вплив експериментального варіанту диференційованого навчання на продуктивну діяльність майбутніх учителів.

Успішність розв'язання студентами завдань алгоритмічного характеру зумовлюється ефективністю розв'язку копіювальних завдань. Результати експериментального варіанту диференційованого навчання засвідчують високий рівень формування у студентів репродуктивних способів діяльності (82% - копіювальних і 85% - алгоритмічних). Це говорить про готовність майбутніх учителів виконувати викладацькі функції у звичних умовах. Суттєвим є також факт відносної рівномірності результатів розв'язку завдань репродуктивного характеру (різниця - 3%), що вказує на тісний зв'язок між дидактичними знаннями та уміннями їх застосовувати у стандартних ситуаціях.

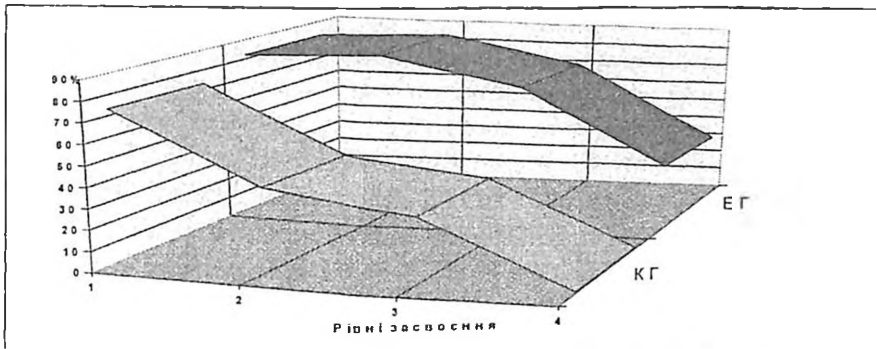


Рис.2 Графіки показників розв'язку студентами ЕГ і КГ різнорівневих завдань

При достатньо високих результатах репродуктивної діяльності майбутніх учителів відзначається і належний рівень їх продуктивної діяльності. 71% розв'язку завдань евристичного характеру вказує на здатність студентів застосовувати дидактичні знання у змінених ситуаціях. Студенти ЕГ розуміють неоднозначність вирішення проблем, уміють застосовувати варіативні способи розв'язку проблемних ситуацій, проявляють знання функціональних залежностей між дидактичними категоріями та поняттями на основі розуміння їх внутрішніх структурних та міжструктурних зв'язків. Успішний розв'язок студентами завдань евристичного характеру забезпечується низкою умінь: аналітично ставитись до розв'язку проблемної ситуації, зіставляти і протиставляти висунуті аргументи, компоувати відносно самостійні позиції, узагальнювати та систематизовувати одержані дані. Важливим аспектом продуктивної діяльності евристичного характеру майбутнього учителя є здатність конструювати навчальний процес за певним комплексом видозмінених умов. Такі конструктивні уміння найбільшою мірою формуються в експериментальному навчанні при вивченні студентами модуля «Технологія побудови уроку».

Організація експериментального навчання, побудована на стимулюванні творчої діяльності студентів, передбачає створення атмосфери, за якої у кожного виникає бажання досліджувати, формуються уміння дослідницького характеру. 24% розв'язаних студентами ЕГ пошукових завдань поряд з 1% - КГ вказує на бажання та здатність майбутніх учителів проводити дослідження в дидактичній сфері. При цьому слід відмітити широкий спектр позицій розв'язку проблем, полюсність суджень, оперативність використання навчального та позанавчального матеріалу та ін. Основним мотивом активного включення студентів у розв'язок пошукових завдань є пізнавальний інтерес (пошук істини, причини, наслідків, створення нового, відмінного та інше).

За оцінками переважної більшості викладачів, які брали участь в експерименті, результатом диференційованого навчання є формування у студентів способів діяльності, пов'язаних із самостійною роботою з матеріалами посібників, із оперативністю засвоєння нового матеріалу, з пошуком варіативних способів розв'язку проблем, з оцінкою та самооцінкою власної навчальної діяльності.

Яскраво вираженою є тенденція до підвищення якості знань студентів: поняття засвоюються більш точно, глибше, трактуються з різних позицій; знання характеризуються цілісністю, що проявляється у визначенні не лише їхньої суті, але й співвідношення з іншими суміжними поняттями та функціональної специфічності у структурі процесу навчання; більш успішно відбувається процес застосування дидактичної теорії в практиці дидактичної діяльності майбутніх учителів. Значно зросло позитивне ставлення студентів до навчання, оскільки вибір посильних та варіативних завдань сприяв укріпленню впевненості студентів у своїх силах.

Вивчення ставлення студентів до диференційованого навчання показує, що такий варіант влаштовує, перш за все, найбільш сильних, творчо обдарованих студентів. Їм подобаються широкі можливості свободи дій та вибору завдань за відповідним для них рівнем розвитку та домагань, наявність цікавих творчих завдань, відсутність сесійної «штурмовщини» та ін. Разом з тим, диференційоване навчання, хоч і спонукає студентів з низькою працездатністю та слабкою мотивованістю самостійно працювати, але не створює в них достатньо позитивного ставлення до навчання. Це пояснюється тим, що за умов диференційованого навчання, по-перше, значно зростає різниця між успішністю студентів у групі; по-друге, змінюються групові ціннісні орієнтації в сторону навчальної творчої діяльності; по-третє, підвищуються внутрішні вимоги студента до самого себе, що порушує усталені способи діяльності.

Результати експериментального дослідження дозволяють нам виділити загальні чинники щодо реалізації диференційованого навчання у вищому закладі освіти. Ефективність впровадження диференційованого навчання зумовлюється, перш за все, об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних відносяться:

1. Відповідність диференційованого навчання конкретній матеріально-технічній базі.
2. Організаційно-технологічне, науково-методичне забезпечення навчального процесу та структури управління ним.
3. Економічно-фінансове забезпечення, пов'язане з можливістю навчання певної кількості студентів (чим нижча кількість студентів у групі, тим вищі можливості для диференціації та індивідуалізації навчального процесу) та

навчального навантаження викладачів (чим менше навантаження, тим більше можливостей для науково-методичної діяльності викладачів).

Суб'єктивні фактори ефективного впровадження в навчальний процес вузу технології диференційованого навчання зумовлюються, перш за все, готовністю до цього викладачів і студентів:

1.Методична готовність викладачів, що зумовлюється їхнім загальним професійним рівнем, творчим ставленням до педагогічної праці.

2.Психологічна готовність викладачів, яка передбачає оперативність адаптації до видозмінених умов професійної діяльності, продуктивність спілкування зі студентами.

3.Позитивна мотивація викладачів і студентів.

ВИСНОВКИ

1.Диференційоване навчання є актуальною проблемою сучасної педагогіки вищої школи. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що достатньо глибокі дослідження у цій галузі лише розпочинаються як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами-дослідниками. Вузівський рівень розробки проблем диференціації навчання зводиться, головним чином, до механічного перенесення закономірностей диференційованого навчання у середній школі на навчальний процес у вузі. Диференціація навчання розкривається як ефективний спосіб його індивідуалізації й зводиться до групування студентів за певними ознаками у плані оптимізації навчального процесу у вищому закладі освіти. Індивідуалізація і диференціація навчання в таких дослідженнях співвідносяться як мета і засіб її досягнення. У педагогіці вищої школи відсутні дослідження, в яких диференційоване навчання виступає як самостійна науково обгрунтована і практично адаптована технологія навчання.

Передумовою виникнення і розвитку диференційованого навчання у вищому закладі освіти є актуалізація у 60-ті роки аспектів навчання, зумовлених особистісним підходом. Поглиблюючись, дана тенденція конкретизується та розвивається в 70-ті роки на основі застосування в навчальному процесі диференційованого підходу до студентів у навчанні, який передбачає, головним чином, їх групування на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей. У 80-ті роки інтерпретація диференційованого навчання зводиться до розробки системи вимог та вихідних положень, які знаходять втілення у принципі диференціації навчання. Лише в кінці 80-х на початку 90-х років диференційоване навчання набуває ознак цілісної концепції, побудованої за певними закономірностями.

2.Аналіз технології навчання з освітніх, дидактичних, управлінських та інших позицій дає підстави визначати її як організацію навчального процесу за

діагностично визначеними ієрархічними цілями навчання, цілісною побудовою структури навчання, об'єктивною оцінкою результатів навчальної діяльності студентів та корекцією засвоєння їх знань та умінь. Технологія диференційованого навчання у вищому закладі освіти вклучає концептуальні засади особистісно орієнтованого навчання та методичні матеріали його реалізації. При цьому диференційоване навчання широко використовує основні позиції ряду вузівських технологій навчання: модульного, рейтингового, контекстного, програмованого, проблемного навчання, педагогіки співробітництва та інших.

Диференціація навчання у вищому закладі освіти - це ефективний засіб забезпечення індивідуального стилю учіння студентів, який передбачає самостійний вибір ними певного способу та рівня засвоєння навчального матеріалу, дає можливість об'єктивно визначити рівень їх підготовки, а також передбачає шлях подальшого удосконалення знань. Диференціація навчання - це педагогічна технологія, яка забезпечує розвиток особистості студента з урахуванням його можливостей, інтересів, здібностей. Диференціація передбачає відкритість і варіативність навчання, різноманітність методів, засобів і форм організації навчальної діяльності. Вона гарантує створення комплексу заходів, які забезпечують кожному студентові засвоєння знань та умінь на межі його можливостей. Успішність і результативність диференційованого навчання зумовлюється конкретними завданнями кожного етапу навчання, шляхами їх розв'язку, врахуванням особливостей студентів та педагогічної майстерності викладачів та ін.

Методологічним підґрунтям технології диференційованого навчання у вищому закладі освіти є окремі філософські позиції: 1) діяльнісної суті людини, що визначає діяльнісний підхід до навчання і зумовлюється принципами активності та свідомості у навчанні і врахування вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається; 2) необхідності управління діяльністю, що реалізовує системний підхід у навчанні за принципами цілісності, структурності, ієрархічності, інтегративності, зовнішньої зумовленості; 3) інтеграція науки і виробництва, що втілюється за допомогою технологічного підходу до навчання шляхом реалізації принципів діагностичної цілеспрямованості, науковості, оптимальності, сучасності, завершеності навчання, свідомого вибору, співробітництва, вимірюваності результатів навчання, об'єктивності оцінки. Єдність філософських позицій, наукових підходів та педагогічних принципів дозволяє представити технологію диференційованого вивчення студентами дисциплін дидактичної підготовки як цілісну організацію.

3. В дисертаційному дослідженні диференційоване навчання розглядається на матеріалах дидактичної підготовки яка є системотвірною основою професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів. Дидактична підготовка в

умовах вищого закладу освіти реалізується, перш за все, через систему дисциплін, предметом вивчення яких є процес навчання чи окремі його компоненти або особливості, що розглядаються під різним кутом зору. До дисциплін, які безпосередньо забезпечують формування у майбутніх учителів початкових класів дидактичної функції, відносяться: дидактика як розділ педагогіки, що виступає в дослідженні на рівні окремої дисципліни, вступ до спеціальності, історія педагогіки, педагогічна психологія, дидактики окремих дисциплін (методики), дидактико-методичні спецкурси та спецсемінари, курсова та дипломна роботи з проблем навчання, навчальна та педагогічна практики. Відповідно до системотвірної ролі дидактики у структуруванні змісту даних дисциплін вони в сукупності складають цілісну організацію і визначаються нами як дисципліни дидактичної підготовки.

Дисципліни, складаючи певну цілісність, залежно від їх предметних та міжпредметних функціональних особливостей вивчаються студентами за чітко визначеними етапами і фазами дидактичної підготовки, в логічній послідовності та взаємозалежності. Вони найбільшою мірою забезпечують формування теоретичної (усвідомлення програмних установок), лабораторної (реалізація вимог у модельованих ситуаціях) та практичної (апробація навчального прикладного досліду) фаз дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів і створюють передумови для ефективного забезпечення трудової фази (формування педагогічної майстерності). Підготовчий етап сприяє нагромадженню дидактично орієнтованих знань та умінь, базовий - забезпечує інтеграцію одержаної інформації і вироблення структури, яка визначає концептуальне бачення змісту інших дисциплін дидактичного циклу, інваріантний етап забезпечує конкретизацію та поглиблення дидактичних знань та умінь, прикладний етап служить для апробації та застосування одержаних знань на практиці. Виділення системи дисциплін дидактичної підготовки і єдиний підхід до логіки та послідовності їх викладення сприяє формуванню цілісних дидактичних знань та умінь майбутніх учителів.

Формування дидактичних знань та умінь студентів у руслі диференціації навчання забезпечується різнорівневим характером їх засвоєння на основі вибору майбутніми учителями індивідуальної траєкторії учіння. Різнорівневий характер диференційованого вивчення студентами навчального матеріалу зумовлюється репродуктивними та продуктивними способами засвоєння дидактичних знань та умінь. Визначення орієнтовної основи дії кожного рівня засвоєння та варіативності її прояву в них дозволяє забезпечувати діагностичність навчального процесу на етапі його проектування, реалізації та оцінки і контролю. Репродуктивна навчальна діяльність студентів забезпечується копіювальним та алгоритмічним рівнями засвоєння, конструктивна, творча діяльність - евристичним та пошуковим.

Дидактична готовність майбутнього учителя характеризується умінням розв'язувати дидактичні завдання. Ця властивість використана нами при організації навчального процесу для забезпечення дидактичної підготовки студентів, оскільки оцінка ефективності засвоєння студентами дидактичних знань та умінь визначається за їх умінням розв'язувати диференційовані дидактичні завдання. Причому, в основу класифікації диференційованих завдань покладено рівні засвоєння студентами навчального матеріалу.

4. Системоутворююча роль дидактики в системі дисциплін та диференційований характер її вивчення передбачають структурування змісту навчального матеріалу, який володіє властивістю екстраполяції на зміст інших дисциплін і створює умови для варіативного його засвоєння майбутніми учителями. Для цього нами розроблена логічна структура змісту дидактики, при якій:

- дидактичні категорії та поняття представляються як цілісна організація (система);
- зміст дидактичних знань розкривається за трьома рівнями градації: дидактична теорія, компоненти процесу навчання, навчальний процес на уроці;
- кожен рівень градації включає повний набір дидактичних категорій та понять, які характеризуються різним ступенем науково-прикладного застосування та фазами дидактичної підготовки;
- за умов збереження структури змісту навчального матеріалу широкої варіативності набуває набір змістових одиниць;
- послідовність та логіка вивчення навчального матеріалу визначається структурною зумовленістю його змісту.

За властивостями логічної структури диференційоване навчання передбачає модульно-блочний спосіб вивчення студентами змісту дидактики. Причому, з метою збереження властивостей цілісної дидактичної теорії та забезпечення варіативності її вивчення студентами змістовою одиницею навчального процесу виступає певний рівень градації логічної структури, що в процесуальному аспекті проявляється як модуль. Кожний модуль як відносно завершена одиниця засвоєння розкладається на логічні змістові блоки, які за умов традиційного навчання виступають як теми чи розділи дидактики. За незмінності переліку модулів варіативним є їх змістова характеристика, що проявляється у кількості блоків кожного модуля та глибини і широти їх розкриття. В експериментальному дослідженні модуль як цілісна структурна складова одночасно виступає і структурною змістовою одиницею, і процесуальним кроком. Тобто, у модулі зведено повний перелік дидактичних понять, які визначають головну суть дидактичної підготовки. Відмінність між модулями складає не стільки новизна понять, скільки рівень їх прояву в навчальному процесі школи. Модуль - це також

окремий етап засвоєння певного рівня градації логічної структури та фази дидактичної підготовки студентів. Модульно-блочне вивчення студентами дидактики - це оптимальне поєднання засвоєння ними змістових та структурних одиниць дидактичних категорій і понять, що дозволяє формувати не лише знання та уміння в кількісних їх характеристиках, а й забезпечує їх цілісність та високу прикладну спрямованість.

За умов впровадження технології диференційованого навчання видозмінюються форми організації навчання. Лекції інформативного характеру замінюються лекціями проблемними, ввідними, оглядовими, інструктивними, концептуально-аналітичними. На семінарських та практичних заняттях репродуктивне інформативне відтворення матеріалу замінюється дискусіями, діловими та рольовими іграми, науковими повідомленнями, розв'язком диференційованих завдань. Диференційоване вивчення студентами дидактики з урахуванням засад модульно-блочного навчання передбачає забезпечення реалізації технологічного принципу завершеності навчання. В експериментальному дослідженні кожен модуль як цілісна змістова структура завершується розв'язком різнорівневих диференційованих завдань на контрольному занятті. Коефіцієнт засвоєння вказує на ступінь здачі студентом модуля за рівнем засвоєння і визначає допуск (недопуск) до вивчення наступного. Завершеність диференційованого навчання гарантує засвоєння студентом мінімально необхідного нормативного змістового масиву.

5. Вільний вибір варіанту навчання, а не жорсткий розподіл студентів за особистісними характеристиками на групи, оцінюється ними як демократичний і гуманний. Він усуває психологічний дискомфорт у разі переходу від більш складного варіанту до простішого, якщо студент відчуває труднощі. Варіативність навчання дозволяє кожному студентові, враховуючи свій рівень домагань, мати чітке уявлення про власну динаміку просування у вивченні навчального матеріалу. Модель диференційованого навчання дає змогу організувати навчальний процес так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями на основі самостійної оцінки власного рівня підготовки, способу засвоєння знань (не нижче встановленого мінімуму), відчуття задоволення у процесі досягнення особисто визначених завдань. Цьому в значній мірі сприяє відкрита рейтингова система оцінки знань та умінь студентів, яка дозволяє досягти рівномірної роботи студента протягом усього семестру, стимулювати суперництво в навчанні (боротьба за свій рейтинг), підвищити якість знань студентів, здійснювати дисциплінарний вплив на весь хід навчального процесу. При такій системі роботи змінюється психологічна установка викладача і студента. Викладач не закликає студентів до праці, не використовує примусові заходи (переключення присутніх на занятті, погроза іспитом і т.д.). Диференційоване навчання за рівнями

засвоєння створює умови для активного розвитку студентів, оскільки дозволяє працювати кожному в міру можливостей і бажань. Особлива цінність такого навчання у тому, що мотиваційно-стимулюючі аспекти забезпечують оптимальні умови розвитку найздібнішим студентам, які в експериментальних групах переважно працювали, за евристичним та пошуковим рівнями. Таким студентам ми пропонували роботу в науково-дослідних групах. Вони виступали на наукових конференціях, писали дослідницькі роботи. Свої творчі здібності студенти мали змогу розвивати більш свідомо, планомірно, цілеспрямовано.

Результати експериментального дослідження дозволяють виділити основні факторами ефективного впровадження диференційованого навчання у вищому закладі освіти, якими є: індивідуально-типологічні особливості студентів, педагогічна майстерність викладачів, зміст дидактичної підготовки, процесуальне забезпечення диференційованого навчання, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, студентський колектив, адміністративне управління.

6. У дисертаційному дослідженні констатується залежність ефективності диференційованого навчання від: актуального рівня розв'язку проблем диференціації освіти; врахування позицій профільної диференціації, побудованої за професійними інтересами майбутнього учителя; ступеня інтеграції дидактичної та педагогічної підготовки студентів. Однак, конкретні механізми цієї залежності не розкриваються достатньою мірою. Ці та інші проблеми зумовлюють перспективи подальшого експериментального дослідження.

Основний зміст роботи відображено в таких публікаціях:

А. Монографії

1. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти: Монографія. - Луцьк: Ред.-вид. відд. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. - 278с.
2. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії: Монографія - Луцьк: Видавництво ВДУ, 1996. -115с.

Б. Навчальні посібники, методичні рекомендації

3. Гусак П.М., Мартіросян Л.А. Історія педагогіки України: Посібник для студентів. - Луцьк, Видавництво ВДУ, 1996. - 164с. (авторських 4 д.а.)
4. Гусак П.М., Кваша С.С. Луцька братська школа. - Луцьк, Видавництво держуніверситету, 1997. - 119с. (авторських 4 д.а.).
5. Гусак П.М., Смолюк І.О. Теоретичні аспекти навчання : Методичні матеріали з теорії навчання для викладачів педагогіки і студентів. - К.,1994. - 27с. (авторських 1 д.а.).

6. Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Гусак П.М. та інші. Історичні та сучасні аспекти педагогічної технології: Методичні рекомендації. - Луцьк, 1993. - 32с. (авторських 0.5 д.а.).

В. Статті в наукових виданнях

7. Гусак П.М. Інтеграція змісту дисциплін дидактичної підготовки // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - К.: ІЗМН, 1998. - Ч.П. - С.41-47.

8. Гусак П.М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти // Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. - К., 1999. - Ч.ІV. - С.145-154.

9. Гусак П.М. Проблеми впровадження сучасних технологій навчання // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти: Науково-методичний збірник / Головний ред. І.А.Зязюн. -Вінниця, 1998: - Ч.2 - С.81-85.

10. Гусак П.М. Практика рейтингового оцінювання знань та умінь студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія 1: Педагогіка і психологія - Вінниця, 1999. - №1. - С. 32-37.

11. Гусак П.М. Алгоритми проектування уроку // Формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів: Збірник матеріалів республіканської науково-практичної конференції у 2-х томах. - Вінниця, 1999. - Т.2. - С.301-308.

12. Гусак П.М. Технологія побудови уроку // Науковий вісник ВДУ. - Луцьк, 1997. - №7. - С.51-54

13. Гусак П.М. Модульне навчання у вищому закладі освіти // Науковий вісник ВДУ. Педагогічні науки. - Луцьк, 1998. - №9. - С.44-49.

14. Гусак П.М. Гуманітаризація освіти в гуманізації навчання // Гуманізація національної освіти України: здобутки, проблеми, пошуки (матеріали наукової конференції). - Луцьк, 1993. - С.18-23.

15. Гусак П.М. Технологія модульно-циклічного вивчення дидактики // Проблеми педагогічних технологій: Тематичний збірник наукових праць. - Луцьк 1997. -С.5-11.

16. Гусак П.М. Постановка мети уроку в технології навчання // Педагогічна технологія в сучасному вузі. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. - Луцьк: Вежа, 1995. - С.54-55

Г. Тези доповідей

17. Гусак П.М. Проблема підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у працях Н.К.Крупської // Педагогічна

спадщина Н.К. Крупської та сучасні проблеми теорії і практики навчання і виховання: Тези доп. - К., 1989. - С.36-37.

18. Гусак П.М. Формування у студентів загальнодидактичних умінь побудови уроку // Формування морально-професійної культури майбутнього учителя: Тези науково-практичної конференції. - Тернопіль, 1991. - С.24-26

19. Гусак П.М., Гусак Л.Є. Нові форми сучасного державного екзамену // Матеріали ХХХІХ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів інституту - Луцьк, 1993. - Ч.І. - С.174-175.

20. Гусак П.М. Гуманізація основних задач навчально-виховного процесу // Матеріали ХХХІХ наукової конференції професорсько-викладацького складу інституту - Луцьк, 1993. - Ч.ІІІ - С.444.

21. Гусак П.М. Диференціація професійної підготовки майбутнього вчителя // Матеріали ХІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського держуніверситету. - Луцьк, 1994. - Ч.3. - С.106-107.

22. Гусак П.М. Ступенева освіта на педагогічному факультеті // Матеріали ХІІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського держуніверситету. - Луцьк, 1995. - Ч.ІІ. - С.76-77.

23. Гусак П.М., Ляшук Л.О. Проблеми застосування зовнішньої диференціації в школі // Матеріали ХІІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського державного університету. - Луцьк, 1995. - Ч.ІІ. - С.131.

24. Гусак П.М. В.Л. Кориневською Розвиток уваги молодших школярів гімназійних класів // Матеріали ХІІІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського державного університету ім. Лесі Українки. - Луцьк, 1996. - Ч.ІІ - С.77.

25. Гусак П.М. Спрямованість дидактичних клітинок уроку на рівень засвоєння // Нові педагогічні технології: проблеми і пошуки (матеріали науково-практичної конференції). - Луцьк, 1996 - С.4-7.

Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів. - Рукопис

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 - теорія та історія педагогіки. - Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 1999.

Дисертація вміщує дослідження теоретичних та технологічних чинників диференціації навчання у вищому закладі освіти. Доведено актуальність функціонування диференційованих процесів у межах інтеграційних характеристик, які проявляються у побудові системи дидактичної підготовки та цілісності логічної структури змісту навчального матеріалу дисципліни.

Визначено методологічні основи моделі диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки учителів початкових класів та експериментально перевірено ефективність її функціонування у вищому закладі освіти. Практичне втілення теоретичної моделі диференційованого навчання здійснюється шляхом варіативного забезпечення мотиваційно-цільового (вільний вибір студентом індивідуальної траєкторії навчання, стимулювання продуктивної діяльності), змістового (логічне структурування змісту навчального матеріалу), процесуального (модульно-блочний спосіб засвоєння логічної структури) та контрольно-регулюючого (рейтингова оцінка за рівнями засвоєння) компонентів навчання. Технологія диференційованого навчання описується на прикладі забезпечення дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів за фазами та етапами її протікання. Кількісний та якісний аналіз ефективності експериментального навчання дозволяє стверджувати його позитивний вплив на формування різнорівневих дидактичних знань та умінь студентів, розвиток їхніх педагогічних творчих здібностей.

Ключові слова: диференційоване навчання, технологія навчання, рівні засвоєння навчального матеріалу, різнорівневі завдання, інтеграція дисциплін дидактичної підготовки, дидактична підготовка.

Гусак П.Н. Теория и технология дифференцированного обучения будущих учителей начальных классов. - Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 - теория и история педагогики. - Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 1999.

Диссертация представляет исследования теоретических и технологических механизмов дифференциации обучения в высшем учебном заведении. Доказана актуальность функционирования дифференцированных процессов в пределах интеграционных характеристик, которые проявляются в построении системы дидактической подготовки и целостности логической структуры содержания учебного материала дисциплины.

Определены методологические основы модели дифференцированного обучения в процессе дидактической подготовки учителей начальных классов и экспериментально проверено эффективность её функционирования в высшем учебном заведении. Практическое внедрение теоретической модели дифференцированного обучения осуществляется путём вариативного обеспечения мотивационно-целевого (свободный выбор студентом индивидуальной траектории обучения, стимулирования продуктивной деятельности), содержательного (логическое структурирование содержания учебного материала), процессуального (модульно-блочный способ усвоения логической структуры) и контрольно-

регулирующего (рейтинговая оценка по уровнях усвоения) компонентов обучения. Технология дифференцированного обучения описывается на примере обеспечения дидактической подготовки будущих учителей начальных классов за фазами и этапами её протекания. Количественный и качественный анализ эффективности экспериментального обучения позволяет утверждать о его позитивном влиянии на формировании разноуровневых дидактических знаний и умений студентов, развитие их педагогических творческих способностей.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, технология обучения, уровни усвоения учебного материала, разноуровневые задания, интеграция дисциплин дидактической подготовки, дидактическая подготовка.

Gusak P. M. Theory and technology of differentiated education of the future teachers of primary school. - Manuscript.

Thesis, for gaining of scientific doctor degree of pedagogics by specialization 13.00.01. - theory and history of Pedagogics. National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kyiv, 1999.

The author substantiated the urgency of the chosen problem, presented its historico-pedagogical condition, determined aim, object, subject, hypothesis and tasks of the thesis.

A great attention is paid in the scientific work to the analysis of the notion "differentiation of education" and adjoining with it notions, such as individualization and personalization of education. Gusak P.M. has characterized the experience of embodiment of differentiation of educational process in higher schools abroad, has analysed different positions of taking into account individual-typological special features of students in the process of differentiated education, and has determined the main qualities of future teachers of primary schools, which cause the effectiveness of differentiated education in the process of didactic training.

The methodological basis (foundation) of the scientific understanding of the problem of "differentiation of education" are main principles of our scientists-classics of native and for ign psychologo-pedagogical science about personal and differentiated approaches to students and system, technological approaches to their study. Gusak P.M. determined the technology of differentiated education as organization of educational process on the basis of taking into account individual-typological feachers of students, which ensure the formulation of individual style of future teachers activity.

A special attention in the thesis is paid to the analysis of modern technologies of education, the positions of which are used in the differentiated education, such as module-rating technology and others. Didactic training of future teachers is shown in the work, as main factor of their professional-pedagogical formation. Different approaches

to the ensurance of the didactic training by means of learning different subjects and their integration are described in the thesis.

The author of the scientific work has analysed the attitude of teachers and students to the proress of didactic training in the higher educational establishments and has determined the intensive way of the organization of differentiated (education) training in the course of didactic training of future teachers of the primary school.

The author of the thesis proposed the theoretical model of differentiated training, revealed the didactic training in the system of psychologo-pedagogical subjects, described different approaches to the classification of differentiated tasks, showed the practical mechanisms of their usage in the process of didactic training of future teachers of the primary school. The practical embodiment of the theoretical model of differentiated training is realized by means of content (logical structuring of the content of educational material), process (module-block method of mastering logical structure) and control-regulate (rating evaluation according to levels of mastering) components of training. Quantitative and qualitative analysis of effectiveness of the given experimental training gives us opportunity to confirm its positive influence on the formation of didactic knowledge and skills of students, and the development of their creative abilities.

Key words: differentiated training, technology, technology of education, levels of mastering the training material, tasks of different levels, integration of the subjects of didactic training, didactic training.

*Набрано, зверстано та віддруковано
у редакційно-видавничому відділі ВДУ «Вежа»*

Тираж 100 примірників

Адреса: 263000 м. Луцьк, пр. Волі 13

тел (03322) 23552