

37(09)
М 29

1669/р

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Мартіросян Леся Анатоліївна

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ
(на матеріалах вивчення курсу історії педагогіки)

13.00.01 - теорія та історія педагогіки

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

БІБЛІОТЕКА
УДПУ ім. М. П. Драгоманова

Київ - 1997

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100313441

Дисертацією є рукопис

Робота виконана у Волинському державному університеті ім. Лесі Українки

Наукові керівники - доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України
Мороз Олексій Григорович
- кандидат педагогічних наук, доцент
Гусак Петро Миколайович

Офіційні опоненти - доктор педагогічних наук, професор
Бурда Михайло Іванович
- кандидат педагогічних наук, доцент
Горovenko Валентина Миколаївна

Провідна організація - Рівненський державний
педагогічний інститут

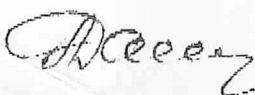
Захист відбудеться "11" вересня 1997р. о 16 год. 30 хв.
на засіданні спеціалізованої вченої ради К.01.33.08 в
Українському державному педагогічному університеті ім. М.П.
Драгоманова (252030, м.Київ-30, вул Пирогова, 9).

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці
Українського державного педагогічного університету ім.
М.П.Драгоманова.

Автореферат розісланий "24" липеня 1997 р.

Учений секретар спеціалізованої

вченої ради



Л.В. Долинська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ.

Актуальність дослідження. Невисокий рівень підготовки значної кількості випускників вузів детермінується рядом причин, і інколи незалежних від самої вищої школи (недостатній рівень знань більшості випускників середньої школи, низький престиж спеціаліста з вищою освітою в нашому суспільстві тощо). Спроби усунути причини, безпосередньо пов'язані з вищою школою, за допомогою окремих організаційних заходів, не дають належного ефекту, оскільки незмінною залишається методологічна основа навчального процесу. Усталена організація процесу навчання і традиційна методика викладання зорієнтовані на досягнення мінімального рівня знань усіма студентами.

Сучасний світовий рівень організації навчання зумовлює потребу докорінних змін системи навчання у вузах України. Навчальний процес слід налагодити так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями. При цьому він повинен сам оцінювати свій рівень підготовки, самостійно обирати темп і визначати рівень засвоєння знань (не нижче визначеного мінімуму), переживати позитивні емоції в процесі навчання. Ефективно розв'язати ці проблеми можна через диференціацію і нерозривно пов'язану з нею індивідуалізацію навчання.

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання завжди стояла перед педагогами, оскільки існує протиріччя між процесом засвоєння знань, вмінь і навичок, який протікає індивідуально, залежно від суб'єктивних мотивів учіння, здібностей, особистісних рис і досвіду тих, хто навчається, та організацією навчальної діяльності, яка носить колективний характер. Проблема диференціації в психолого-педагогічній науці розглядається як спосіб реалізації індивідуального підходу, що передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається (Ю.К.Бабанський, Ю.З.Гільбух, А.З.Зак, А.А.Кірсанов, І.О.Кон, В.А.Крутецький, А.В.Мудрик, Е.Ш.Натанзон, А.В.Петровський, Є.С.Рабунський, І.Т.Федоренко, В.С.Юркевич та інші).

У психолого-педагогічній науці проблема диференціації навчання розглядалася, в основному, у руслі шкільної дидактики (Л.П.Арістова, Ю.К.Бабанський, А.А.Бударний, І.Д.Бутузов, В.І.Загвязінський, М.М.Скаткін, В.П.Стрезикозін І.М.Чередов та

інші). В вузівській педагогіці цій проблемі приділялося менше уваги. Можна виділити такі основні аспекти дослідження цієї проблеми у дидактиці вищої школи :

1. Розробка психолого-педагогічних основ і технології індивідуального підходу до студентів (Л.Г.Абрамова, С.А.Кілене, Л.Ф.Моносова).

2. Особливості індивідуально-диференційованого підходу у вищій школі і залежність його здійснення від типу мотивації і навчально-пізнавальної діяльності студентів (Л.Г.Абрамова, Л.С.Деркач, Л.Ю.Образцова).

3. Дослідження можливостей здійснення індивідуального підходу при самостійній роботі студентів (А.М.Алексюк, Л.С.Деркач, Р.С.Семенова).

4. Здійснення індивідуального підходу в навчанні за допомогою програмованого контролю знань і алгоритмічних правил (М.М.Разладова, Г.В.Скок).

5. Індивідуальний підхід як засіб формування власного стилю навчально-пізнавальної діяльності і творчої особистості майбутніх спеціалістів (С.А.Кілене, Л.М.Лузіна, В.С.Почекаєнков).

В усіх згаданих напрямках вивчення зазначеної проблеми, акцентується те, що диференціація навчання як спосіб його індивідуалізації, як варіант педагогічно цілеспрямованої організації колективної діяльності студентів та їх взаємодії з викладачем стимулює суспільну творчу активність включеної в неї особистості, розвиває її здібності, формує уміння і навички працювати у колективі. Переваги диференційованої системи навчання полягають у сутності цього способу організації навчання, що передбачає формування особистості студента через розвиток його індивідуальних особливостей.

Психолого-педагогічною основою типологічного групування студентів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей є детальна розробка проблеми психологами (Б.М.Теплов, В.Д.Небиліцин, В.С.Марлін, Є.А.Климов та інші).

Детальний аналіз наукових джерел показав, що проведені дослідження не повною мірою розкривають практичне вирішення проблеми диференціації навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін. А диференціація за обсягом навчального матеріалу і рівнем творчості в самостійній роботі, використанням різноманітних форм і методів при реалізації цієї системи навчання не вивчені. Особливі труднощі у здійсненні диференційованого навчання у вузі пов'язані з відсутністю методичних рекомендацій. Цим пояснюється епізодичний характер його використання, що негативно відбивається на можливості ефективно розвивати самостійність студентів, їх свідомість у виборі бажаного і посилює рівня навчання, підвищувати якість освіти.

Важливе практичне значення цієї проблеми і недостатня її розробка в психолого-педагогічній літературі обумовили тему нашого дослідження.

Об'єкт дослідження - диференціація навчального процесу у вузі.

Предмет дослідження - зміст, форми, методи та результати диференційованого вивчення студентами історії педагогіки у вузі.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і розробці моделі диференційованого навчання з історії педагогіки, що сприятиме професійному становленню творчого спеціаліста.

Гіпотеза дослідження - диференційоване вивчення студентами історії педагогіки забезпечить індивідуальну траєкторію навчання студентів і підвищить рівень їх професійної підготовки за умови створення цілісної моделі диференційованого навчання, побудованої на засадах вільного вибору студентами обсягу та рівнів засвоєння навчального матеріалу.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан наукової розробки питання диференціації навчання у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі;
2. Встановити сучасний рівень викладання історії педагогіки та ставлення студентів до цього предмета;
3. Розробити і науково обґрунтувати модель диференційованого вивчення історії педагогіки;

4. Розкрити механізми апробації створеної моделі в практиці роботи вузу.

Методологічну і теоретичну основу дослідження складає загально-науковий метод системного аналізу; положення філософської науки про сутність особистості і закономірності її формування; фундаментальні педагогічні концепції навчання і розвитку особистості (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, І.О.Бугайов, Л.С.Виготський, Л.В.Занков, Г.С.Костюк, В.Ф.Паламарчук, М.М.Шахмаєв).

У дослідженні використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, тестування, констатуючий та формуючий експерименти, методи математичної статистики.

Експериментальною базою були вибрані Волинський державний університет ім. Л.Українки, Вінницький державний педагогічний інститут ім. М.Островського.

Різноманітними видами дослідження було охоплено 318 студентів і 37 викладачів, що здійснювали історико-педагогічну підготовку студентів названих вузів.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичній розробці та експериментальній перевірці ефективності диференційованої моделі навчання з історії педагогіки. Зміст, характер і логіка цієї системи передбачає:

- а) блочно-модульну подачу навчального матеріалу на основі розробленої логічної структури курсу;
- б) різнорівневий поділ навчального матеріалу на варіанти для самостійної роботи за обсягом і рівнем творчості;
- в) планомірне оволодіння професійними вміннями та навичками (від догматичного до творчого рівнів);
- г) вільний вибір варіанту навчання;
- д) рейтингова система оцінювання, яка є стимулом до активізації навчальної діяльності.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукових засад диференційованого підходу до організації фахової підготовки майбутніх вчителів, а також в обґрунтуванні

доцільності використання диференціації навчання в дидактиці вищої школи.

Особистий внесок автора заключається в розробці нової ефективної моделі диференційованого навчання при вивченні курсу історії педагогіки у вузі. Блочно-модульна подача навчального матеріалу дозволяє забезпечити реалізацію ідей диференційованого навчання у вищій школі і може використовуватись при вивченні інших навчальних дисциплін.

Практичне значення дисертаційного дослідження в тому, що використання у вузівській практиці запропонованої моделі диференційованого навчання на основі блочно-модульної подачі навчального матеріалу та модульно-рейтингового засвоєння дає змогу значно активізувати навчальний процес та спрямувати студентів на творче оволодіння необхідними для майбутньої професії знаннями. Такий підхід у навчанні є універсальним і може застосовуватися при вивченні інших вузівських навчальних дисциплін.

Вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним підходом до аналізу проблеми, використанням комплексу методів дослідження, адекватних предмету, меті і завданням дослідження, статистичною значущістю еспериментальних даних дослідження, валідністю тестових методик.

Апробація. Результати дослідження доповідалися на наукових конференціях Волинського державного університету, Вінницького педагогічного інституту, на підсумкових конференціях кафедри педагогічних технологій та психології ВДУ.

Матеріали дослідження запроваджено в практику роботи ВДУ на педагогічному факультеті.

На захист виноситься модель диференційованого навчання з історії педагогіки, яка передбачає:

а) врахування індивідуальних особливостей студентів шляхом блочно-модульного структурування навчального матеріалу та застосування модульно-рейтингової технології навчання;

б) вільний вибір варіанту навчання відповідно до можливостей і бажання студентів;

в) планомірне рівневе оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Структура дисертації обумовлена логікою дослідження і складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатку.

Основний зміст роботи

У першому розділі “Диференціація навчання як педагогічна проблема” аналізуються наукові джерела з проблеми дослідження, уточнюється зміст поняття “диференціація навчання” та близьких до нього за змістом понять “диференційований підхід”, “індивідуальний підхід”, “індивідуалізація навчання”, розглядаються психолого-педагогічні основи диференціації.

Про багатоплановість реалізації та можливості диференційованого підходу до навчання студентів свідчать різноманітні аспекти проблеми, що розглядаються в психолого-педагогічній літературі. Філософський план проблеми виявляє специфіку людини як феномена матеріального світу, її сутність і місце в системі природніх і соціальних зв'язків; психологічний - показує роль різних факторів у психічному розвитку людини, розвитку її здібностей. Соціально-філософський аспект проблеми розкритий в працях Б.Г.Ананьєва, В.Н.Деміна, В.І.Загвязінського, Д.І.Зюзіна, І.І.Резвицького, С.А.Рубінштейна та ін. Залежність диференціації навчання студентів від різноманітних психолого-фізіологічних факторів досліджена Б.Г.Ананьєвим, Л.А.Барановою, А.А.Бударним, Л.С.Виготським, Є.А.Голантом, В.В.Давидовим, Г.С.Костюком, В.А.Крутецьким, Н.С.Лейтесом, О.М.Леонт'євим, Б.М.Тепловим, І.Е.Унт.

Перші спроби наукової розробки і практичної реалізації диференційованого підходу у вузівському процесі навчання відносяться до 70-х років.

Розробкою проблеми диференціації вузівської педагогіки займались Ю.Н.Богданов, Т.В.Васильєва, М.Г.Гарунов,

В.І.Загвязінський, В.А.Морозов, Л.Ю.Образцова, Ю.С.Савченко, В.А.Сапогов, Н.Г.Свиридова, Д.А.Урбах та ін. Цій проблемі присвячені дисертації Л.Г.Абрамової, Т.В.Васильєвої, Л.С.Деркач, С.А.Кілене, С.І.Марченко, І.Е.Торбан, Р.Г.Щукіної та ін.

Потрібно відмітити, що існують різні тлумачення понять “диференціація навчання”, “диференційований підхід” та відмінні погляди на способи його застосування у вузі. Поняття “диференційований підхід” у навчанні часто використовується як близьке поняттю “індивідуальний підхід”, деякі автори навіть ототожнюють ці поняття. Більшість авторів (Б.Г.Ананьєв, С.І.Архангельський, А.А.Кірсанов, Є.С.Рабунський, І.Е.Унт та інші), думку яких ми поділяємо, вважають, що: диференційоване навчання - це спеціально організована форма пізнавальної діяльності, яка, враховуючи індивідуальні особливості студентів (учнів), їх можливості, бажання та соціальний досвід, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного студента (учня) і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до типологічних особливостей студентів (учнів). Диференціація навчання виступає як засіб досягнення індивідуалізації.

Динамізм суспільних змін, глобальна реформація освітньої системи об’єктивно вимагає здійснення диференційованого навчання, яке забезпечить кожному студенту оптимальні умови для оволодіння обраною спеціальністю. Особливо необхідна диференціація навчання при оволодінні професією вчителя. У педагогічній діяльності вчитель виступає як цілісна особистість з яскравим творчим потенціалом. Проте процес професійної підготовки майбутнього вчителя здійснюється за традиційно-інформаційним підходом, при якому він знайомиться з готовими висновками та інструкціями, але не приймає участі у виробленні педагогічних рішень. Тому інформація, отримана в процесі навчання, не стає базою для розвитку педагогічного мислення, не стимулює творчого потенціалу особистості. Майбутній вчитель у процесі навчання не виконує ролі дослідника, покликаного шукати різноманітні

способи вирішення педагогічних завдань, аналізувати конструктивні принципи і критерії оцінки цих рішень. При традиційному підході до навчання особистість не має можливості виявити свої індивідуальні здібності та творчий потенціал, про що свідчать результати проведеного нами анкетування. Із 194 студентів, що взяли участь в експерименті, 52,6 % вважають, що існуюча система навчання не дає їм змоги виявити свої здібності і не враховує індивідуальних особливостей. Це означає, що більшість студентів працюють, не використовуючи своїх творчих можливостей, а це значно знижує внутрішню мотивацію навчання - рушійну силу розвитку особистості в процесі учіння.

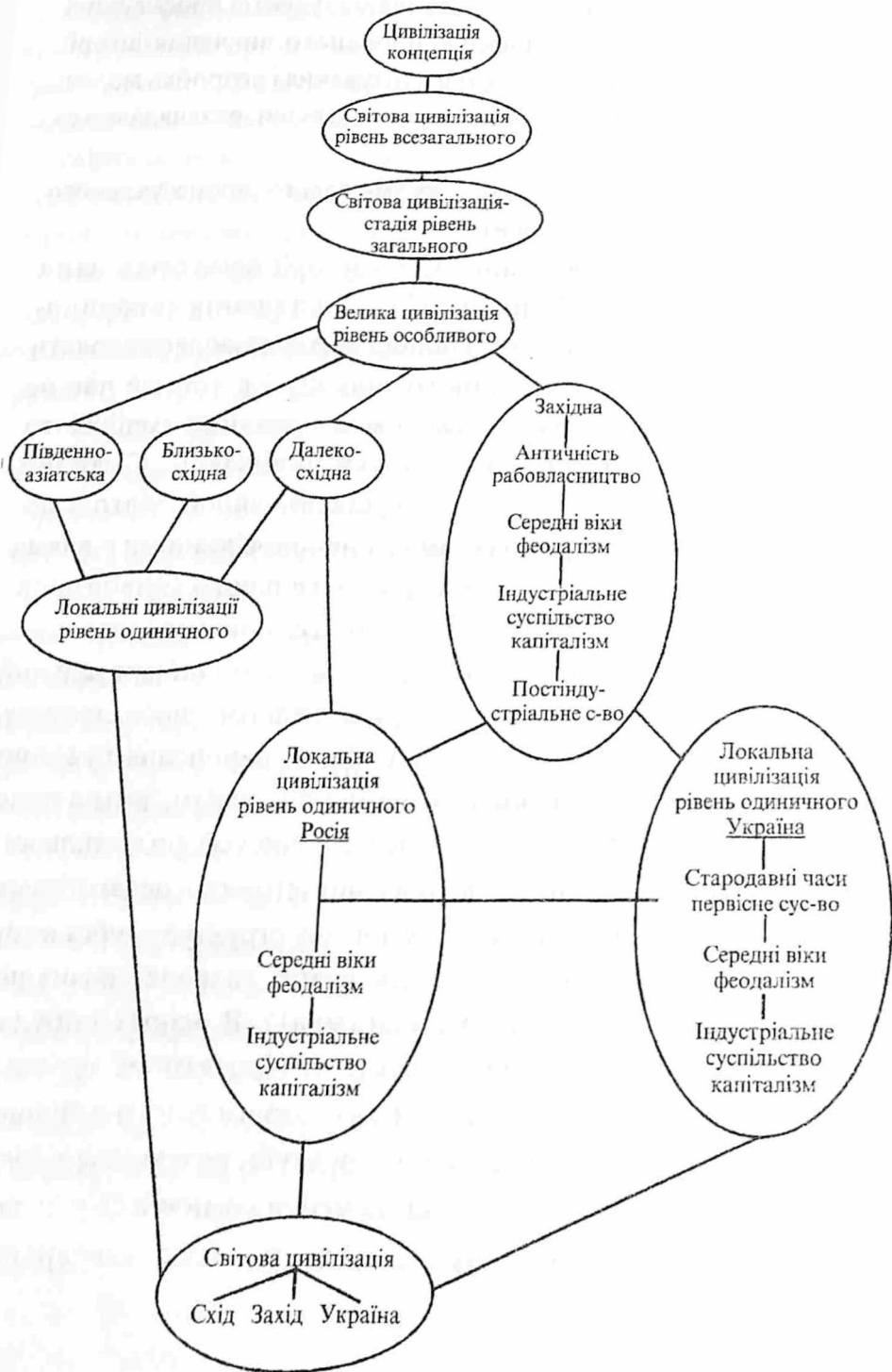
Аналіз сучасного стану застосування диференціації навчання при вивченні історії педагогіки свідчить про те, що її використання носить епізодичний характер, а однаковий рівень вимог до всіх студентів не дає змоги творчо осмислити навчальний матеріал. Це знижує усвідомлення студентами значущості історико-педагогічних знань для їх професійного становлення. Як свідчать результати констатуючого експерименту, коефіцієнт усвідомлення професійної значущості історії педагогіки досить низький ($X_5=2,7$). Серед основних мотивів вивчення цього предмету студенти виділяють загальний розвиток ($X_5=4,3$) і обов'язковість вивчення ($X_5=3,2$). У ході експерименту ми виявили й інші причини низької мотивації вивчення історії педагогіки: існуючий формаційний підхід до вивчення історії педагогіки не дає змоги формувати у студентів цілісне уявлення про становлення та розвиток світового історико-педагогічного процесу, тому студенти не усвідомлюють важливості історії педагогіки як логічного стержня педагогічної науки; студенти не бачать можливості використання історико-педагогічних знань у практичній діяльності вчителя.

Диференціація навчання, психолого-педагогічною основою якої є врахування індивідуальних особливостей студентів, дає змогу більш ефективно організувати навчальний процес.

У другому розділі “Формування у студентів професійних знань та вмінь у процесі диференційованого вивчення історії педагогіки” дається теоретичне обґрунтування і розробка моделі диференційованого навчання з історії педагогіки, розглядаються умови її використання.

Модель передбачає розробку змістового, процесуального та результативного компонентів.

В основу диференціації змісту історії педагогіки нами покладено цивілізаційний підхід до вивчення історико-педагогічного процесу. Цивілізаційний підхід дозволяє подолати певну обмеженість формаційного підходу і в той же час не випускає з поля зору соціально-економічну динаміку суспільства і подає формацію як етап у розвитку цивілізації. Світовий історико-педагогічний процес у світлі цивілізаційного підходу постає цілісно, з чітко ієрархізованими і взаємопов'язаними рівнями всезагального (людська цивілізація), загального (цивілізація-стадія), особливого (велика цивілізація) та одиничного (локальна цивілізація). Кожен із вказаних рівнів має свій концептуальний смисл для пізнання світового історико-педагогічного процесу, вивчення світової педагогічної спадщини, вирішення сучасних проблем теорії і практики виховання та освіти, визначення тенденцій та перспектив розвитку педагогічної сфери суспільного життя. Цивілізаційний підхід до вивчення історико- педагогічного процесу дозволяє побудувати чітку логічну структуру курсу історії педагогіки, а існування рівнів цивілізації дозволяє визначити ступені градації логічної структури (мал1). В основу побудови логічної структури покладена дедуктивно-індуктивна логіка: від загального до конкретного, а від нього до загального на вищому рівні. На кожній градації логічної структури розташовані вузли, в яких знаходяться НЕ (навчальні елементи - основні факти, події, явища і т.і.). Прямі, що з'єднують вузли, показують ієрархічний



Мал.1 Логічна структура історії педагогіки

зв'язок навчальних елементів. Навчальні елементи, розміщені в корені-вершині логічної структури називають вихідними. Від них розходяться прямі до похідних НЕ, які розташовані на декількох градаціях логічної структури. Кожна градація має логічну основу, в якій відображається одне із завдань вивчення вихідного НЕ. Цим забезпечується єдність основи на градації логічної структури. Така логічна структура курсу історії педагогіки повною мірою дозволяє здійснити як сходження від абстрактного до конкретного, так і від конкретного до абстрактного, органічно поєднуючи і взаємодоповнюючи їх. З'являється реальна можливість виділяти і типологізувати в окремих виявах світового історико- педагогічного процесу і всезагальне, і загальне, і особливе, і одиничне.

Спираючись на створену логічну структуру курсу історії педагогіки, ми розробили модель диференційованого навчання. В основу цієї моделі покладено принцип блочно-модульного викладу матеріалу та різнорівневого способу його засвоєння. Кожен блок складається з певного числа модулів. Комбінуючи модулі та їх елементи, можна скласти програми, які відповідають різноманітним вимогам. Модуль містить у собі цільову програму, яка вказує на те, що потрібно робити, але на питання "як робити" студент повинен відповісти сам. Модульне навчання дає можливість розвивати творчу самостійність, яка є невід'ємною рисою особистості майбутнього вчителя.

Потрібно зауважити, що у модулі, поряд з інваріантними компонентами присутні і варіативні. Варіативними компонентами виступають дослідницькі методики, питання для самоперевірки, завдання для самостійної роботи, література для самостійного вивчення, що забезпечують диференціацію процесу навчання. Ця властивість і використана нами в побудові модульної програми вивчення історії педагогіки. Навчальна програма має послідовно-блочний характер і складається з таких компонентів: навчальні та професійні завдання (у формі проблем, які необхідно вирішити), навчальний зміст (тематика, структура, система понять), діяльність студента і викладача (набір літератури і завдань для самостійної роботи студентів), очікувані результати (система умінь вирішувати професійні завдання).



Увесь навчальний матеріал поділений на чотири великі блоки, а вони в свою чергу - на модулі. Вивчення кожного блоку закінчується підсумковим семінарським заняттям.

В основі диференціації навчального матеріалу на блоки лежить ідея розвитку цивілізацій та існування в ній рівнів: всезагального, загального, особливого та одиничного. Перший блок узагальнює теоретичний матеріал: розкриваються проблеми різних концептуальних підходів до вивчення історико-педагогічного процесу; викладається суть категорії “цивілізація” та демонструється існування в ній рівнів; розглядається предмет історії педагогіки.

Другий блок розкриває поняття “велика цивілізація” на прикладі цивілізацій Сходу і Заходу. Цивілізації класифікуються за релігійно- культурним фактором. Виділяється християнська цивілізація Європи і три цивілізації Сходу (арабо-мусульманська, індо-буддійська, конфуціансько- далекосхідна). Вони побудовані на регіональних, поліетнічних та духовно-релігійних засадах.

Третій блок об’єднує “локальні цивілізації”. Локальні цивілізації пов’язані з конкретними етнічними чи державними утвореннями або з певним етапом їх розвитку. Схожість дозволяє

ряд локальних цивілізацій об'єднувати у великі. У цьому блоці ми розглядаємо педагогічні традиції двох локальних цивілізацій: України і Росії. Україну ми розглядаємо як локальну цивілізацію, яка входить у велику Західну цивілізацію і є її органічною частиною. Такий підхід до вивчення українських педагогічних традицій дає можливість показати загальноєвропейське та світове значення української педагогіки, її місце в світовому історико-педагогічному процесі. Особливості, характерні ознаки, здобутки української національної педагогіки вивчаються на тлі історико-педагогічних процесів інших народів, передусім європейських, з якими Україна впродовж століть перебувала у тісних взаєминах.

Росію ми розглядаємо як локальну цивілізацію, яка знаходиться поза рамками якоїсь однієї великої цивілізації. Вона активно взаємодіяла як з Західною так і з Далеко-східною цивілізаціями і являє собою тип локальної цивілізації, що увібрала в себе вплив культурних традицій багатьох народів.

Четвертий блок розкриває сучасну динаміку розвитку педагогічних традицій Заходу і Сходу.

Диференціація НЕ за модулями відбувається на основі формаційного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу. Це стосується вивчення великих і локальних цивілізацій, які ми розглядаємо детальніше (велика Західна цивілізація та локальні цивілізації України і Росії).

Блочно-модульна логічна структура змісту історії педагогіки дає змогу формувати у студентів цілісне бачення історичного розвитку педагогічної думки, виділяти основні та специфічні ідеї, які притаманні певному періоду, конкретній формації або цивілізації. У рамках кожної епохи та культури показано фактори росту та зміни педагогічного знання, його розвитку, трансформації і фактори зміни освітньо-виховної практики.

Процесуальний аспект диференціації навчання передбачає різномірне засвоєння навчального матеріалу. Грунтуючись на положеннях В.П.Беспалька про рівні засвоєння навчального матеріалу, ми виділили такі рівні: догматичний, репродуктивний, евристичний і творчий. Ми вважаємо, що така диференціація засвоєння навчального матеріалу відображає послідовні фази формування майстерності, ієрархію рівнів засвоєння досвіду. Основним продуктом процесу засвоєння студентами навчального матеріалу повинні стати різномірні вміння, які інтегрують в

собі історико-педагогічні знання. Для кожного рівня засвоєння ми виділили дидактичні вміння, володіння якими свідчить про якість засвоєння знань. Стосовно виділених рівнів нами розроблені змістові модулі (у вигляді диференційованих завдань). Студенти мають можливість вільного вибору певного рівня засвоєння. Основне завдання викладача полягає в тому, щоб: 1) представити методичний комплект (розробку модулів даного блоку); 2) стимулювати студентів до діяльності на пошукових рівнях.

Основними формами реалізації моделі диференційованого вивчення історії педагогіки є лекція, семінар та самостійна робота студентів. Ми використовували такі типи лекцій: ввідні, структурно-орієнтовні, оглядово-тематичні. Ввідна лекція знайомить студентів з метою і значенням курсу історії педагогіки, його роллю і місцем у системі навчальних дисциплін.

Структурно-орієнтовні лекції започатковують кожен блок логічної структури історії педагогіки. Вони передбачають розкриття порядку організації самостійної роботи студентів, методу роботи з методичним комплектом.

Оглядово-тематичні лекції несуть основне інформаційно-змістове навантаження.

Ефективною формою організації диференційованого навчання є семінари. Ми виділяємо два види семінарів: внутрімодульні та міжмодульні. Внутрімодульні семінари стосуються окремих тем чи модуля в цілому. Їх мета - поглиблене вивчення навчального матеріалу. Міжмодульні семінари забезпечують узагальнення матеріалу за кількома модулями чи блоком. Вони сприяють не лише більш фундаментальному вивченню теоретичного матеріалу, але й допомагають оволодіти практичними навичками і вміннями, дають можливість студентам проявити ініціативу і самостійність, особливо в дискусіях з проблемних питань. За експериментальною моделлю диференційованого навчання підсумкові семінари є ключовими, оскільки забезпечують цілісне уявлення історико-педагогічного процесу. Ми розглядаємо такі види міжмодульних семінарів: семінар-діалог культур, семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-педагогіада.

Під час занять ми найчастіше використовуємо методи за рівнем пізнавальної активності: проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький. Використання цих методів стимулює студентів до діяльності на пошукових рівнях.

Експериментальна модель диференційованого навчання, побудованого за рівневим засвоєнням матеріалу, передбачає диференційовану шкалу оцінювання. Ефективним засобом диференціації оцінювання студентів є рейтингова технологія:

1. За складання кожного модуля студент отримує певну кількість балів, які сумуються у загальний рейтинг;
2. Загальний рейтинг студента складає і його активність на семінарських і лекційних заняттях;
3. Оскільки студент зобов'язаний скласти кожен модуль на вибраному ним рівні з мінімальним коефіцієнтом засвоєння ($K_a > 0.7$), то практично відпадає необхідність складання іспиту;
4. Студент складає іспит у двох випадках:
 - 1) обов'язково, якщо не набрав мінімальної кількості балів, тобто не отримав хоча б "3";
 - 2) добровільно, якщо бажає покращити свій загальний рейтинг.

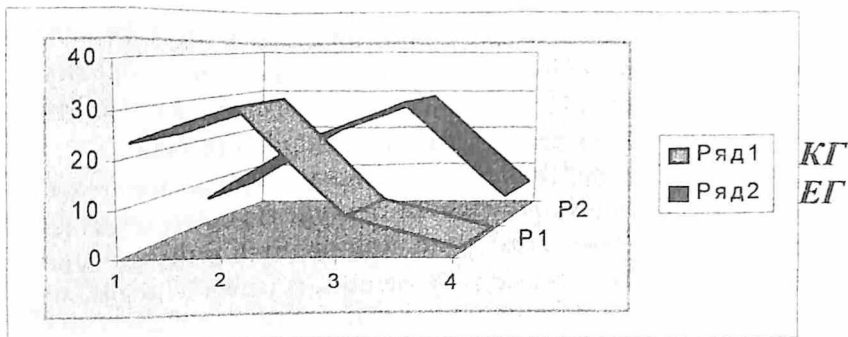
Бальна система оцінки знань корінним чином змінює ставлення студента до поточної успішності. За сумою набраних балів (рейтингом) можна чітко і об'єктивно розподілити студентів за рангами (від першого до останнього) за рівнем їх знань.

Використання рейтингової системи контролю знань дає можливість досягти рівномірної роботи студента протягом усього семестру. Це зумовлено тим, що пріоритет в оцінці за курс віддається саме роботі в семестрі, а не роботі перед іспитом, як це часто буває. Одна із очевидних переваг рейтингової системи - її стимулююча дія. Більшість студентів своєчасно складає модулі, що значною мірою полегшує роботу в період сесії. Система оцінювання закладає внутрішні механізми щодо стимулювання роботи студентів на вищому рівні засвоєння.

Організація навчальної діяльності при диференційованому навчанні скерована на те, щоб психологічно перебудувати студентів: не викладач вчить, а вони самі вчаться з допомогою викладача. Адже студенти отримують на руки всю програму курсу з чіткими методичними рекомендаціями його вивчення, можуть вибирати рівень вивчення кожного модуля, проводять самооцінку своєї роботи. Викладач ставить навчальну мету, показує шляхи і способи її досягнення, контролює діяльність студента, коректує її, приводить студента до потрібних

теоретичних і практичних результатів. Студент, дотримуючись настанов і беручи до уваги корективи, що вносяться в його діяльність, самостійно досягає навчальної мети.

Практична перевірка доцільності застосування запропонованої моделі диференційованого навчання у процесі вивчення історії педагогіки підтверджує ефективність її функціонування. Студенти експериментальних груп значно підвищили рівень засвоєння навчального матеріалу, про що свідчать результати тестування. Студентам КГ (63) і ЕГ (61) були запропоновані предметні тести - різнорівневі діагностичні завдання, на які студент повинен був реагувати чи складанням відповіді, чи комбінуванням запропонованих йому готових відповідей. На підставі результатів тестування можна зробити певні висновки. Студенти КГ засвоюють історію педагогіки переважно на догматичному та репродуктивному



Малюнок 2. Графік рівневого засвоєння знань студентами КГ і ЕГ

рівнях (відповідно - 36,5 % і 49 %). Відсоток розв'язаних завдань евристичного та творчого рівнів досить низький (відповідно - 12,7 % і 1,6 %). Це свідчить про те, що при традиційному підході студенти працюють в основному на рівні відтворення. Вивчення історії педагогіки зводиться переважно до механічного запам'ятовування та оперування основними поняттями. Слід звернути увагу також на спосіб розв'язку тестових завдань. На відміну від студентів ЕГ, які цілеспрямовано і свідомо вибирали певний рівень завдань, адекватно оцінюючи свої можливості,

студенти КГ виконували завдання різних рівнів хаотично. Майже в кожній роботі студентів КГ прослідковується “перестрибування” з одного частково розв’язаного рівня на інший. Це пояснюється перш за все тим, що студенти не в змозі реально оцінити свої можливості, засвоєні знання і здібності.

Аналіз результатів тестових завдань свідчить про те, що якість виконання завдань одних і тих же рівнів студентами КГ і ЕГ різний. На відміну від КГ студенти ЕГ більш глибоко, повно, послідовно, аргументовано виконували завдання. Особливо це проявилось при розв’язку завдань III-IV рівнів. Послідовне виконання різнорівневих завдань пошукових рівнів студентами ЕГ є свідченням позитивного впливу експериментальної методики навчання. Значна різниця в рівнях засвоєння історико-педагогічних знань та вмінь студентами контрольних і експериментальних груп вказує на те, що експериментальний варіант навчання сприяв формуванню системних знань з історії педагогіки, а також дієвості та оперативності їх використання.

Валідність запропонованої методики вивчення історії педагогіки на початку експерименту була прогностичною. Вона підтвердилась поточною валідністю. Це виявляє порівняння кількості студентів, які працюють в ЕГ, виконуючи різнорівневі завдання, на кінець першого та другого семестру вивчення предмету. В цьому плані можна говорити про очевидну валідність як тесту, так і запропонованої методики вивчення історії педагогіки. Щоб упевнитися в достовірності експериментальних методик, ми використали критерій Вілкоксона, який служить для перевірки двох незалежних рядів без особливих спеціальних вимог до них.

Експериментальна модель диференційованого навчання ґрунтується на вільному виборі варіанту навчання, що дає змогу студентам оцінити свої здібності та розрахувати можливості в навчанні. Ми виходили з таких переваг цього вибору:

- 1) студенти самі оцінюють свої навчальні можливості;
- 2) студент вибираючи рівень виконання завдань має можливість не лише йти від простішого до складнішого, але й у разі ускладнення повернутися до простіших варіантів завдань;

3) розширення рамок і підвищення ролі самостійної роботи при вивченні навчального матеріалу;

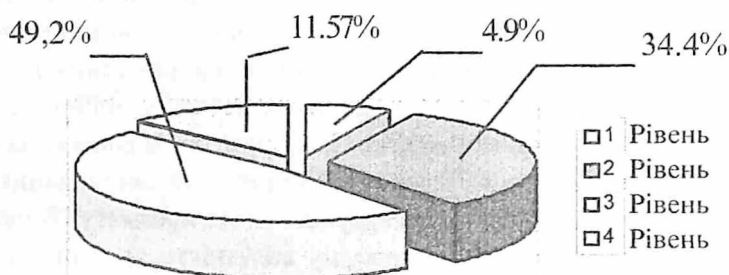
4) студент бачить перспективу ускладнення завдань та перспективу оцінки своєї роботи.

Стабільність і тенденційність роботи студентів за рівнями стали критеріями умовного групування студентів. Стабільність

роботи ми визначали за формулою: $\bar{P} = \frac{P}{n}$, де \bar{P} - середнє

значення роботи студента за рівнями; p - кількість занять за певним рівнем; n - загальна кількість занять. Тенденційність визначалась за схильністю студента до роботи за певним рівнем в кінці експерименту.

В результаті експерименту склалося певне співвідношення груп: догматичний рівень - 4,9 %, репродуктивний - 34,4 %, евристичний - 49,2 %, творчий - 11,57 %.



Малюнок 3. Діаграма різнорівневих груп студентів

Ми вважаємо, що саме такий підхід до групування студентів є найбільш ефективним, він не викликає психологічного дискомфорту і підвищує рівень індивідуалізації навчання.

За результатами експерименту 80,3 % студентів ЕГ позитивно ставляться до запропонованої форми навчання. Позитивне ставлення до диференційованої моделі навчання ми пояснюємо тим, що :

- студенти мають можливість виявити свої індивідуальні здібності (87%);
- студенти систематично працюють самостійно, що полегшує їх роботу під час екзаменаційної сесії (93,4 %);
- рейтингова система оцінки знань є об'єктивною і

стимулює студентів до засвоєння знань на більш складному рівні, що впливає не лише на якість знань, але і на формування умінь.

Більшість студентів (90,2 %) задоволені одержаними знаннями з історії педагогіки. Факт задоволеності знаннями ми пов'язуємо не лише із введенням у систему навчання різнорівневих завдань, а й з диференціацією змісту курсу історії педагогіки.

Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки:

1. Диференціація навчання - це ефективний спосіб досягнення індивідуалізації навчання, система, що забезпечує розвиток особистості студента з урахуванням його можливостей, інтересів, здібностей. Диференціація передбачає відкритість і варіативність навчання, різноманітність методів, засобів і форм організації навчальної діяльності. Методологічними передумовами диференційованого навчання є діалектична концепція розвитку особистості, діяльнісний підхід до розуміння суті навчання, визначення індивідуальних особливостей кожного студента;

2. Диференційована модель навчання дає змогу організувати навчальний процес так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями. Вільний вибір варіанту навчання, а не розподіл за рівнем розумових здібностей (чи іншими ознаками) на групи дає позитивні результати. Він усуває психологічний дискомфорт при переході від більш складного варіанту до простішого, якщо студент відчуває труднощі у навчанні.

3. Технологія предметної диференціації будується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу. У нашому дослідженні це розбірка логічної структури курсу, виділення в ній вихідних та похідних НЕ, диференціація їх в блоки та модулі, а також розв'язання завдань підвищеної чи пониженої складності. Блочно-модульна подача навчального матеріалу дозволяє студенту бачити перспективу вивчення всього курсу та оцінити логіку розвитку світового історико-педагогічного процесу;

4. Розподіл навчального матеріалу на варіанти різного ступеня складності (догматичний, репродуктивний, евристичний, творчий) дає змогу засвоювати його від простого до складного, стимулює загальний розвиток студентів, сприяє формуванню вміннь, необхідних для творчого спеціаліста;

5. Варіативність навчання дозволяє кожному студенту мати чітке уявлення про рівень просування у вивченні

навчального матеріалу, а рейтингова система оцінювання дає змогу досягнути рівномірної роботи студента протягом усього періоду навчання, стимулює до суперництва в навчанні (боротьба за свій рейтинг), підвищує якість знань студентів, здійснює дисциплінарний вплив на весь хід навчального процесу;

6. Перебудова вищої школи вимагає активізації і підвищення якості вузівського навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є розширення керованої академічної самостійності студентів, яка ґрунтується не стільки на засвоєнні інформації, що готує і подає викладач, скільки на самостійному пошукові і надбанні знань. Позитивною рисою експериментальної моделі навчання є висока самостійність студентів у навчанні. Формування у студентів умінь вчитися, розвиток у них потреби у самонавчанні, бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки поруч з оволодінням глибокими міцними знаннями - ось взаємозв'язані завдання, на вирішення яких була спрямована експериментальна модель навчання;

Проблема диференційованого навчання в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу складна і багатогранна. Розуміючи її складність, ми не претендуємо на остаточність висновків, проведене дослідження розцінюємо як перший крок у вирішенні проблеми диференціації навчання у вищій школі. В подальшому бачиться доцільним проведення спеціальних досліджень з питань диференціації навчання в процесі вивчення не лише історії педагогіки, а й інших педагогічних дисциплін.

Зміст роботи знайшов відображення в публікаціях:

1. Гусак П.М., Мартіросян Л.А. Історія педагогіки України.- Луцьк, Волинський держуніверситет, 1996.-164с. (80%).

2. Мартіросян Л.А. Диференціація як засіб індивідуалізації навчання студентів.: Тези ХІІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського держуніверситету ім. Лесі Українки.- Луцьк, ВДУ "Вежа", 1995.- Частина 2.- С. 94.

3. Мартіросян Л.А. Освітнє значення "Граматики" П.Куліша.: Тези ХІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського держуніверситету ім. Лесі Українки.- Луцьк, ВДУ "Вежа", 1995.- Частина 2.- С. 132.

4. Мартіросян Л.А. З історії розвитку вищої освіти на Волині.:Тези ХІ наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів Волинського держуніверситету ім. Лесі Українки.-Луцьк, ВДУ, "Вежа", 1994.- Частина 3.- С. 107.

ANNOTATION.

Martirosiyn L . A. Differentiation of education in the process of learning the pedagogical subjects (on the basis of learning the history of pedagogics.)

Athe thesis (manuscript) for conferring the Candidat of Pedagogical Sciences Degree. 13.00.01 - Theory and History of Education, Kyiv, 1997. State Pedagogical University named after M. Dragomanov.

Models of differential teaching the history of pedagogics and its usage in the teaching of students are worked out in the thesis.

Experimental study showed the effectiveness and advisibility of adoption of differential education in teaching history of pedagogics in the institutions of higher learning.

АННОТАЦИЯ.

Мартиросян Л.А. Дифференциация обучения в процессе изучения дисциплин педагогического цикла (на материалах курса истории педагогики).

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 - теория и история педагогики. Киевский педагогический университет имени М. Драгоманова, Киев 1997.

Исследовались механизмы реализации дифференцированного обучения в учебном процессе вуза.

Разработаны модель дифференцированного обучения истории педагогики и условия ее использования в практике работа высшей школы.

Экспериментальное исследование показало эффективность и целесообразность организации дифференцированного обучения в преподавании истории педагогики в вузе.

Ключові слова: “диференціація навчання”, “модель диференційованого навчання”, “модульно-рейтингова система”, “логічна структура”.

сканувати

Підписано до друку 25.06.97р. Тираж 100 прим. Зам. № 126 Безплатно. Замовне.
Вддруковано на "RISO" МП "ЦБС" Луцьк, Кременецька 38, т.(03322) 4-57-58