378
С19

1589/—

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

САПОГОВ Володимир Анатолійович

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ

13.00.01 – теорія та історія педагогіки

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

БІБЛІОТЕКА
УДПУ ім. М.П. Драгоманова

Київ – 1994

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова
100313800

Дисертація є рукопис.

РОБОТА ВИКОНАНА В УКРАЇНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ім. М.П. ДРАГОМАНОВА

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор БУРЛАКА Яків Іванович

Офіційні опоненти – доктор педагогічних наук, професор ПАЛАМАРЧУК Валентина Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент ЯРОШЕНКО Ольга Григорівна

Провідна організація – Київський державний лінгвістичний університет

Захист відбудеться " " _____ 1995 року о годині на засіданні спеціалізованої вченої ради К.113.01.02 при Українському державному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова за адресою: 252030 м.Київ 30, вул. Пирогова, 9.

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

Автореферат розісланий " " _____ 1994 року

ВЧЕНИЙ СЕКРЕТАР
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ВЧЕНОЇ РАДИ ДОЛИНСЬКА Л.В.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ.

Актуальність проблеми. Нові тенденції розвитку освіти, обумовлені змінами в суспільному житті і ставленням до особистості як до найвищої цінності суспільства, об'єктивно викликають і нові взаємовідносини суб'єктів навчального процесу. Викладач /у школі – вчитель/ все більш втрачає роль інформатора, він стає дійсним керівником самостійної роботи учнів. У зв'язку з цим одним з найбільш актуальних питань сучасного процесу навчання стає пошук таких засобів організації, які забезпечили б повне розкриття можливостей кожного учня. Таким засобом можна вважати певним чином організований диференційований підхід в процесі навчання.

Дану проблему саму по собі не можна вважати новою: в науково-педагогічній літературі вона бере початок з часів Я.А. Коменського, але й до нашого часу ні у шкільній, ні у вузівській практиці не знайшла науково- обгрунтованого вирішення, яке б забезпечувало належний рівень підготовки і при цьому той, хто навчається, почував би себе комфортно /тобто відповідно своїм бажанням і можливостям/. Пошуки такої системи навчання проводились і проводяться постійно, про це свідчать праці класиків педагогіки і психології /Дистервега А., Песталоцці Й.-Г., Руссо Ж.-Ж., Духовичя О.В., Пирогова М.І., Ушинського К.Д., Дьюї Дж., Бабанського Ю.К., Занкова Л.В., Сухомлинського В.О., Костюка Г.С./, сучасні дослідження Амонашвілі Ш.А., Бугайова О.І., Бутузова І.Д., Гільбуха Ю.З., Глейзера Г.Д., Рабунського Ю.І., Шаталова В.Ф., Шахмаєва М.М., Ярошенко О.Г.

Слід також відзначити, що проблема диференціації навчання краще вивчена відносно освіти в середній школі. У плані середньої освіти визначено поняття диференціації навчання та його

співвідношення з індивідуалізацією. Аспект індивідуалізації навчання розроблявся достатньо інтенсивно як індивідуальний підхід до учнів в процесі пізнавальної діяльності: рекомендувались завдання з різних навчальних предметів з урахуванням особливостей учнів і рівнем їх підготовленості, визначались форми і методи роботи з слабовстигаючими учнями у складі загальної роботи з класом. У 80-90-і роки цілий ряд праць було присвячено диференціації навчання за рівнями здібностей і підготовки до майбутньої професії, за інтересами. У цих роботах простежуються спроби чітко визначити рівні розподілу учнів за різними показниками і визначити відповідно до цього розподілу зміст освіти /Бугайов О.І., Вендровська Р.Б., Гільбух Ю.З., Монахов В.М., Унт І.Е., Чередов І.М., Шахмаєв М.М./.

Диференціація навчання щодо вищої школи розроблена значно слабше, в основному на рівні конкретної практики /Ростовський інженерний інститут, Таллінський університет, Вінницький технічний університет та ін./. Диференціація навчання застосовувалась більшою мірою у викладанні математичних дисциплін, де логіка навчального матеріалу не залишає можливостей для його фрагментарного вивчення. У плані диференціації навчання у вищій школі розроблявся модульний підхід з контролем знань на виході і вході і відбір змісту матеріалу відповідно до рівнів здібностей, розглядалися особливості реалізації диференційованого підходу в залежності від типу мотивації і пізнавальної активності студентів, здійснені намагання розробити технологію однієї з моделей диференційованого навчання, вивчались шляхи розвитку пізнавальної активності і самостійності на основі диференціації навчання. Показані можливості програмованого навчання як засобу диференціації навчального процесу, встановлювались зв'язки індивідуального і диференційованого підходів на різних етапах розвитку

школи /Васильєва Т.В., Жабо Т.В., Образцова Л.Ю. Савченко Ю.С., Свиридова Н.Г., Семенова Р.С./.

Однак приведені дослідження не в повній мірі розкривають практичний і теоретичний аспект питання. Диференціація за обсягом навчального матеріалу і характером творчості в самостійній роботі студентів не вивчена.

У сучасній вищій школі застосування диференційованого підходу в навчанні педагогічних дисциплін стає вимогою часу, тому що дає можливість ефективно розвивати самостійність студентів, їх свідомість у виборі бажаного і доступного рівня навчання, підвищує якість освіти, дає можливість об'єктивно визначити рівень підготовки студентів, а також вказати їм шлях до подальшого вдосконалення знань.

Настійна необхідність всебічного дослідження диференційованого підходу в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу привела до вибору теми нашого дослідження: "Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному вузі".

Об'єктом дослідження є процес вивчення педагогічних дисциплін у вузі.

Предмет дослідження - вплив диференційованого навчання на ефективність вивчення педагогічних дисциплін.

Мета дослідження - теоретико-практична розробка системи диференційованого навчання студентів з педагогічних дисциплін і створення на цій основі комплекту навчально-методичних матеріалів, які дають можливість вільного вибору рівня навчання, просування в оволодінні творчою діяльністю і розвитку позитивних мотивів учіння.

В основу дослідження була покладена така гіпотеза: ефективність і якість педагогічної підготовки студентів суттєво

підвищаться, якщо побудувати навчання на основі диференціації за вільним вибором студентом варіанту завдань різного обсягу змісту і рівня творчості в його виконанні на основі розвитку позитивних мотивів пізнавальної діяльності.

У відповідності з гіпотезою були визначені основні завдання дослідження:

- вивчити стан питання у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі;

- визначити оптимальні алгоритми вивчення студентами педагогічних дисциплін;

- створити навчально-методичний комплект для диференційованого навчання з педагогіки та історії педагогіки як посібник для викладачів і студентів;

- експериментально перевірити ефективність пропонованих посібників /"Навчально-методичний комплект для диференційованого навчання з історії педагогіки", "Методичні матеріали для диференційованого навчання студентів. Педагогіка: теорія виховання, школознавство"/ і розробити практичні рекомендації.

Теоретичною основою дисертації є загальнонауковий метод системного аналізу, теоретичні та експериментальні дослідження про співвідношення біологічного і соціального в розвитку і формуванні особистості, здобутки експериментальних досліджень Бабанського Ю.К., Виготського Л.С., Давидова В.В., Занкова Л.В., Костюка Г.С., а також сучасні досягнення з даної проблеми педагогічної і психологічної наук /Бондарь А.Д., Бугайов О.І., Гончаренко С.У., Мальований Ю.І., Паламарчук В.Ф., Шахмаєв М.М./

Для реалізації програми дослідження використовувався комплекс методів, які дозволили з найбільшим ступенем наближеності до точного знання виявити і визначити методичні прийоми ефективності роботи в системі диференційованого навчання в процесі

оволодіння студентами вчительською професією.

До них ми віднесли: I - Емпірико-теоретичні загальнонаукові методи /аналіз, синтез, індукція/. 2 - Теоретичні загальнонаукові методи /узагальнення, формалізація/. 3 - Конкретнонаукові методи /метод педагогічних спостережень, метод вивчення документальних джерел, метод опитування, експертні методи, педагогічний експеримент/.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що нами розроблена оптимальна система вивчення педагогічних дисциплін, в основі якої лежать I/ різнорівневий розподіл навчального матеріалу на варіанти за обсягом, ступенем складності і рівнем творчості, 2/ вільний вибір варіанту вивчення, 3/ актуалізація наявного рівня самостійності студента і необхідність його постійного вдосконалення, 4/ оціночний компонент навчання, що відноситься не тільки до діяльності викладача, але й студента, 5/ можливість постійного переходу до більш складного завдання, яке стимулює розвиток творчих здібностей. Вважаємо, що аналогів нашій системі поки що немає. Головним показником її ефективності є зацікавленість студентів у високій якості навчання, тому розроблена система є демократичною і гуманною.

Теоретичне значення роботи. Розроблена нами по відношенню до вивчення педагогічних дисциплін система диференційованого навчання є доцільною для дидактики вищої школи і об'єктивно сприяє покращенню підготовки спеціалістів.

Особистий внесок автора. Автором розроблена та апробована оригінальна система вивчення педагогічних дисциплін, яка може бути використана як при вивченні педагогіки, так і інших дисциплін у вищій школі. Це система завдань за варіантами складності, вільного вибору студентом завдань у межах його домагань і можливостей.

Практичне значення дослідження полягає у створенні системи диференційованого навчання на основі спеціально розробленого навчально-методичного комплекту, модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін, результатом застосування якого є індивідуальний підхід у навчанні. Даний підхід у навчанні є універсальним і може застосовуватись в інших навчальних дисциплінах.

На захист виноситься модифікована система організації вивчення педагогічних дисциплін на основі навчально-методичного комплекту для диференційованого навчання.

Модульно-варіантна система навчання, яка виноситься на захист і "Навчально-методичний комплект для диференційованого навчання з педагогіки та історії педагогіки" зареєстровані як відкриття у ВНТІ центр в Москві за № 02910020364 у 1990 році і експонувались на виставці народної освіти: "Кадри" /Москва/ у 1991 році.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час проведення експерименту. Матеріали дослідження були апробовані на міжвузівських конференціях викладачів в Українському державному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова, Київському лінгвістичному університеті, Ніжинському, Вінницькому педагогічних інститутах. А також на підсумкових конференціях кафедр педагогіки Українського державного педагогічного університету ім М.П. Драгоманова у 1993-1994 роках, Вінницького педагогічного інституту у 1990-1992 роках. Опубліковано 10 праць з проблеми дослідження, серед яких 6 методичних рекомендацій і програма.

Структура дисертації обумовлена логікою дослідження, поставленими завданнями і складається із вступу, двох розділів,

висновків, переліку використаної літератури та додатків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ.

У вступі дається обґрунтування вибору теми дослідження, розкривається її актуальність, визначається об'єкт, предмет, мета, гіпотеза й завдання дослідження, його наукова новизна, теоретичне і практичне значення, описані форми апробації.

У першому розділі "Диференціація процесу навчання як дидактична проблема" розглядається генезис досліджуваного феномену в практиці середньої і вищої освіти, уточнюється зміст головного поняття предмету дослідження "диференційований підхід" і близьких до нього за змістом понять "диференційоване навчання", "індивідуальний підхід", "індивідуальне навчання", шляхи їх реалізації у практиці народної освіти, розглядаються психолого-педагогічні основи диференційованого підходу в навчанні майбутніх вчителів.

Широке обґрунтування і розвиток диференційований підхід здобув за кордоном, зокрема у праця Дж. Брукера, Б. Саймона, О. Хлупа та ін. Останнім часом у зв'язку з більш уважним вивченням моделі західної освіти як середньої, так і вищої школи з'явились нові підходи й оцінки всієї системи. Загальновизнано, що ця система є перспективною.

Диференційоване навчання у кожній країні специфічне, але є і загальні риси прояву. Це вибір дисциплін школярами в залежності від інтересів. При навчанні на старшому ступені спеціалізація поглиблюється і школярам надається право і можливість працювати за індивідуальним планом. Це сприяє більш свідомому вибору майбутньої спеціальності, посилює здоровий конкурентний, розвиває творчі можливості кожного учня.

У вітчизняній історії педагогіки і педагогічній практиці

у 20-і – 60-і роки диференційоване навчання критикувалось як таке, що не відповідає ідеї рівності учнів. Однак це не означало, що зовсім не вивчалась проблема різного рівня навчання учнів за здібностями, можливостями, прагненнями тощо. Ці особливості вивчалися в теорії індивідуалізації навчання. У дидактичному аспекті проблеми найбільш цінні знахідки містяться у роботах Ю.К. Бабанського, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, Д.Ф. Ніколенко, Л.С. Славіної, В.О. Сухомлинського, М.М. Шахмаєва, Д.Б. Ельконіна та ін.

У зв'язку з ускладненням змісту освіти у середній школі настійно стало пробивати собі шлях у теорії навчання питання про диференціацію в навчальному процесі. Це торкалось і обсягу, і рівня творчості навчальних завдань, і рівня навченості учнів. У 80-і роки з'явилась значна кількість робіт з диференціації навчання. У них широко використовуються терміни "диференційований підхід", "диференційоване навчання". У більшості робіт по сьогоднішнього дня ще немає розмежування у визначенні даних понять.

Під диференційованим підходом ми розуміємо таку форму організації навчання, при якій застосовується система навчальних прийомів, створення оптимальних режимів для інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів різного рівня знань, здібностей, домагань на кожному етапі процесу навчання з метою ефективного засвоєння знань.

Існують різні точки зору на питання про те, що диференціювати в процесі навчання, але сама по собі ця тенденція проявляється все більше. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що прагнення до диференціації навчального матеріалу є об'єктивним, тому що сприяє врахуванню індивідуальних особли-

востей кожного студента.

Диференціація навчання у педагогічному вузі – порівняно новий засіб досягнення індивідуального підходу у навчанні студентів. Тому ми повинні говорити про необхідність готувати студентів до цього виду навчання, для чого необхідн знання психолого-педагогічних основ їх поведінки у цьому специфічному процесі навчання.

У нашому дослідженні диференційоване навчання дає можливість тому, хто навчається, самому обрати потрібний йому рівень складності вивчення навчального предмету. Природньо, виникає питання про методику керівництва самим процесом вибору і реалізації його студентами. Щоб розробити таку методику, необхідно виходити з рівня вивченості основних параметрів структури особистості та їх впливу на ефективність навчання. Одним з найбільш важливих параметрів у структурі особистості з позиції нашого підходу є мотиви учіння, тому що саме вони є рушійною силою розвитку в процесі учіння на основі власного вибору.

Проблема мотивів цікавить нас постільки, оскільки завдання викладання педагогіки полягає не тільки у засвоєнні певної суми знань в обсязі розробленого комплекту завдань для вивчення курсу, але й активізації інтересу до вчительської діяльності, до самостійної роботи по формуванню своєї особистості, до процесу творчості. Керування мотивами поведінки людей відкриває можливості для свідомої, виваженої оцінки кожним своїх здібностей і дозволяє направляти вибір студента на завдання більш високого рівня складності.

Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів вимагає визначення: що спонукає студентів до учіння і заради чого вони навчаються. Диференційований підхід у цьому випадку дає можле-

вість організувати навчальну діяльність більш ефективно. Однією з умов його реалізації є опора на мотивацію учіння /внутрішню/ і вибіркову діяльність дорослої людини. Ця діяльність відрізняється від роботи школяра тим, що студенти ставляться до навчання більш свідомо, зважують наслідки виконання або невиконання завдання, а тому і засобів стимуляції для них може бути більше. Найбільш цінними психологи вважають пізнавальні мотиви учіння. Завдання будь-якої системи організації процесу навчання полягає у переведенні зовнішніх мотивів учіння /престижу, вигоди тощо/ у пізнавальний мотив.

Важливим є і виявлення груп причин, які призводять до зрушення мотивації учіння. Як показали дослідження А.В. Петровського, це - постійне відчуття зростання складності виконуваних завдань, наявність успіху у їх виконанні. Але труднощі, що виникають у навчальній діяльності, повинні мати розумні межі, для того щоб запобігти формуванню байдужого ставлення до навчання.

Інша група причин, яка призводить до зрушення в мотивації учіння, закладена в самому процесі учіння з його динамічними змінами у ході самого процесу. Специфіка, тривалість, стійкість, невдачі й досягнення в процесі учбових занять, рівень коливань в успіху і невдачах - все це пов'язано з рівнем самооцінки, напрямом інтересів, з вибірковим ставленням до певних видів навчальної діяльності.

Визначаючи мотиви як спонукання, які є проявом спрямованості особистості і виникають на основі вимог і у зв'язку з характером суспільних відносин, усвідомлених самою людиною, стає зрозумілим, наскільки важливе їх привнесення у навчальний процес.

Вивчивши проблему формування позитивних мотивів учіння, ми

побудували таку систему диференційованого навчання, яка сприяє розвитку активності й самостійності учнів /студентів/ і підвищує в цілому ефективність навчального процесу. Розроблена нами система навчання дозволяє певним чином звільнитися від "всемогутнього" впливу особистості викладача і перенести центр тяжіння з викладання на учіння, що, як ми вважаємо, і є важливим гарантом покращення якості знань студентів. У цьому ми бачимо переваги нашої системи перед традиційною.

У другому розділі "Шляхи вдосконалення навчального процесу при диференційованому вивченні педагогічних дисциплін" розкривається система підготовки студентів до нових умов навчання, дається характеристика умовних груп студентів при диференційованому навчанні, аналізуються результати дослідно-експериментальної роботи.

У проведенні дослідно-експериментальної роботи була покладена висунута нами гіпотеза, згідно якої диференційоване навчання студентів, засноване на вільному виборі варіанту навчання, призводить не тільки до підвищення його якості, але й до розвитку самостійності і творчої активності студентів, до досягнення більш високого рівня їх професійної підготовки.

Одним із провідних методів дослідження був експеримент з впровадження системи диференційованого навчання, а також спостереження за проходженням навчального процесу при вивченні історії педагогіки, педагогіки і суспільно-педагогічної практики. У поєднанні з методом вивчення продуктів діяльності це повинно дати повне уявлення про вид навчального процесу і допомогти у створенні стрункої системи диференційованого навчання при вивченні дисциплін педагогічного циклу.

У ході нашого дослідження вивчались:

I/ реалізація практики диференційованого навчання при вивченні дисциплін педагогічного циклу, її вплив на рівень розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів;

2/ умови ефективного використання системи диференційованого навчання з педагогічних дисциплін;

3/ можливість сприяння реалізації диференційованого підходу змістом і структурою курсу.

Як показали спостереження, реалізація диференційованого підходу в процесі традиційного вивчення педагогіки носить епізодичний характер. Наявні плани і методичні рекомендації для вивчення педагогічних дисциплін у своїй більшості за своїм змістом також не сприяють реалізації диференційованого підходу.

Під час проведення експериментальної роботи ми зіткнулись з певними труднощами. Причиною цього, на наш погляд, послужило те, що у реалізації диференційованого підходу необхідна подальша і повна розробка теоретичної частини питання, яка відсутня стосовно вузівського навчання. Тому ми вирішили за необхідне зробити головний наголос на теоретичному обґрунтуванні і створенні стрункої і зручної у використанні системи диференційованого навчання з можливістю застосування при вивченні будь-якої дисципліни. Це знайшло відображення у створеному нами навчально-методичному комплекті для диференційованого навчання, у методичних матеріалах по організації суспільно-педагогічної практики.

На початку проведення роботи ми відмовилися від традиційного розподілу на контрольні та експериментальні групи. Справа в тому, що будь-які групи студентів у масі відомих нам педагогічних вузів працюють за загальними вимогами, без розподілу на рівні. Таким чином, вони і є контрольними. Але під час проведення експерименту ми вважали за необхідне взяти за контрольні

ті групи, які не навчались за диференційованою системою, це такі факультети: історичний, іноземних мов, музично-педагогічний.

У нашій системі диференціація здійснюється за двома показниками: обсягом матеріалу, що вивчається з навчального предмету, і рівнем самостійності /творчості/ у виконанні завдань. Поєднання цих двох показників ми вважаємо застосованими вперше у практиці вищої школи. До інших показників нашої системи належать: модульне навчання, запозичене в деяких технічних вузах, вільний вибір варіанта навчання, можливість переходу на більш високий рівень навчання, відкритість контролю і як наслідок демократизм у навчанні.

Для переходу на нову систему навчання ми розробили пакет завдань з навчальних предметів. Кожний навчальний предмет /педагогіка, історія педагогіки/ був розподілений на модулі. Кожна тема являла собою один або два модулі. Кожен модуль мав такий вигляд: І - Питання для вивчення. 2 - План вивчення. 3 - Варіанти завдань за складністю вивчення у трьох рівнях: основний, підвищеної складності, творчий. Література для вивчення включалась у варіанти завдань.

Отримуючи методичну розробку даного модуля, студент вибирає бажаний або можливий для нього рівень вивчення теми, орієнтуючись на свої здібності і прагнення. Вибравши варіант перший, студент вивчає тему з навчального посібника, зіставляє вивчене з прослуханою темою, відповідає на задані репродуктивні питання.

Другий варіант передбачає роботу не тільки за лекцією і навчальним посібником, але й над додатковою літературою. Перший варіант підготовки передбачає репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми. Другий варіант,

підвищеної складності, вимагає від студента частково пошукової діяльності у підборі літератури, вивченні її, виконанні відповідних завдань тощо. Третій варіант - це пізнавально-творча, дослідницька діяльність студента, яка включає в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, власні судження, уміння показати значущість ідеї для сучасної школи, зробити задану творчу роботу на основі практики в школі.

Варіанти вивчення виділені умовно, бо і у другому, і у третьому варіанті частково присутня репродуктивна діяльність. Такий підхід обраний нами у відповідності з основною концепцією і з метою стимулювання пізнавально-творчої активності і переходу на цій основі більшості студентів від основного до більш складних варіантів: виконавши основний мінімум, студент може продовжувати свою підготовку, працюючи над одним із наступних варіантів, не починаючи роботу спочатку. Крім цього, перший варіант і є своєрідною основою, яка визначає зміст обов'язкових знань з кожної теми. Три рівні завдань відповідають трьом балам оцінки: I варіант - три, II варіант - чотири, III варіант - п'ять. За задумом це не означає, що сам по собі вибір завдання вже забезпечує даний бал. Це лиш означає можливість його одержання при виконанні. Наприклад, обравши завдання варіанту I і виконавши його правильно, неможливо отримати бал "п'ять" з тієї причини, що сам характер завдання, в основному репродуктивного плану і мінімуму обов'язкових знань, не забезпечує даної оцінки. У той же час вибір завдання рівня II або III також не означає відповідного балу без виконання завдання на рівні, відповідному даному балу.

Студент сам вибирає рівень виконання теми і очікує відповідної оцінки, але це відбудеться тільки у тому випадку, коли

виконані всі умови завдання. Тому сам по собі вибір ще не гарантує обрану оцінку. Вона буде такою, яка відповідає умовам і якості виконання завдання.

У програмі визначені також форми організації і способи здійснення диференціації навчання. Основною формою здійснення диференціації в процесі підготовки до лекційних, семінарсько-лабораторних, індивідуальних занять обрана індивідуально-диференційована робота студентів під час самонавчання на основі розроблених інструкцій.

Семінарські заняття складені таким чином, що різняться формами організації і способами здійснення диференціації у відповідності з метою кожного семінару і особливостями студентів. Від заняття до заняття форми організації і способи здійснення ускладнюються з урахуванням надбаного студентами досвіду участі в подібних заняттях, отриманих знань з педагогіки та історії педагогіки, змінами рівня пізнавально-творчої активності студентів. Способи здійснення диференціації різні; по-перше, використання різних шляхів методичної допомоги студентам у підготовці до заняття; по-друге - індивідуалізація завдань за допомогою диференційованих за обсягом, складністю і змістом; по-третє - організація групових форм у навчальній діяльності з елементами взаємонавчання; по-четверте - організація самонавчання; по-п'яте - різні форми контролю за виконанням диференційованих за складністю видів науково-дослідницької роботи та ін. Семінари проводяться у формі дискусій, круглих столів, конференцій, читань, обговорень, зустрічей, прес-конференцій тощо. Для оцінювання роботи кожного учасника семінару обирається журі або президія з числа студентів, до складу журі входить викладач, інколи - він учасник семінару, якщо потрібно, наприклад, показати зразок виступу.

Семінар може охоплювати великий період історичного розвитку педагогічної думки або школи і відображати діалектичний шлях розвитку певної ідеї, тоді заняття набувають форми семінарів-заліків.

Семінари можуть стати підсумком вивчення теми або всього курсу, вимагають від студентів знання матеріалу у цілісній системі, уміння порівнювати й аналізувати, тому і проводяться після лекцій.

Контроль за вивченням курсу проходить під час лекцій, семінарів, індивідуальних занять, на консультаціях, на заняттях наукового гуртка. Основною формою контролю обраний модульний контроль із застосуванням різноманітних способів усної і письмової перевірки завдань: виступ на лекції, засіданні наукового гуртка, розгорнуті відповіді на питання під час лекцій викладача, реферати, індивідуальні співбесіди, твори, взаємоконтроль, участь у диспутах та ін. На протязі семестру студент здає матеріал послідовно з кожної теми.

Таким чином, робота за даним навчально-методичним комплектом дозволяє кожному студенту визначити доступний йому обсяг матеріалу, що вивчається /починаючи з мінімального/, кількість часу відносно регламенту навчального розкладу, свої можливості і здібності, що робить навчання більш ефективним, студента більш самостійним.

У дослідженні розглянуті нові форми організації навчання /лекції з елементами диференціації змісту матеріалу, різноманітні форми семінарсько-лабораторних занять, індивідуальна робота/, змінень також методика роботи викладача і студента. Викладач оцінює виконання окремої теми кожним студентом.

За такою системою роботи психологічні установки і викладa-

ча, і студента змінюються. Викладач перестає закликати студентів до роботи, застосовувати каральні заходи. Студент бачить атестацію своєї роботи у відкритому журналі, переконується у необхідності вивчити кожну тему курсу, звикає до цієї системи роботи, вважає її обов'язковою.

Проведене опитування і наступне порівняння відповідей студентів експериментальних і контрольних груп показали більш високі результати у студентів в експериментальних групах. При проведенні опитування під час екзаменів і аудиторних занять застосовувалась рейтингова оцінка: 20, 40 і 60 балів. За точне визначення кожного понят я теми студенти експериментальних груп набрали 15160 балів. За неточне визначення понять ними було отримано 22480 балів. В експериментальних групах неправильних пояснень студенти не давали. У звичайних групах за точне визначення кожного поняття теми студенти набрали 6480, за неточне - 13400 балів. П'ятдесят один студент дав неправильне пояснення понять.

На основі нашого досвіду і експерименту ми прийшли до висновку, що ефективність підготовки і сама організація навчального процесу значно покращуються, якщо ми свідомо будуємо навчальний процес так, що він надає пріоритету кожному студенту обирати свій варіант складності.

Слід відзначити, що інші форми організації індивідуального підходу у навчанні менш ефективні у зв'язку з тим, що умисний розподіл учнів за різними ознаками містить у собі численні складності. Ми знаємо, що поділ за здібностями викликає опір у зв'язку з недемократичністю самого цього факту розподілу /Л.В. Занков, М.М. Шахмаєв та ін./. Відоме висловлювання П.Л. Капіци, що людям з більш високими здібностями такий розпо-

діл теж не приносить користі. У педагогіці постійно продовжується пошук найбільш оптимальних форм диференціації навчання, тому що поза цим засобом результати досягнення індивідуалізації навчання виявляються малоефективними. Розроблені в літературі критерії типологізації груп у вищій школі досить ускладнені для використання на практиці. Хоч автори і прагнуть до створення єдиної універсальної типології, але поки що для вищої школи вона не розроблена.

Отож, ми вирішили, виходячи з нашої мети /навчання повинно бути розвиваючим і творчим/, надати можливість студенту самому зробити вибір груп навчання /варіанту/.

Ми розраховували на такі переваги цього вибору:

1 - самостійне оцінювання студентами своїх навчальних можливостей;

2 - можливість вільного переходу від одного варіанту навчання до іншого;

3 - підвищення рівня самостійності при виконанні завдань;

4 - створення у студента уявлення про перспективу ускладнення завдань і підвищення рівня творчості;

5 - відкритість оцінки своєї праці і розуміння її об'єктивності.

Система навчання, заснована на чотирьох названих передумовах: I/ модульний підхід до навчання, 2/ диференціація за обсягом змісту і рівнем творчості, 3/ високий ступінь самостійності студента у навчанні, 4/ відкритість контролю - є демократичною і гуманною.

За результатами експерименту 70% всіх опитаних студентів виявили позитивне ставлення до пропонованої форми навчання, I3% вона не до вподоби, 17% не змогли визначитися. Позитивним є й те, що 72% опитаних вважають можливим прояв своїх індивідуальних

здібностей у процесі роботи. На думку 8% ця система не дає можливості проявити свої індивідуальні здібності, а 20% не змогли визначитися. 65% студентів згодні, що дана форма навчання покращує якість знань, 14% з цим не згодні, а 21% не змогли визначитися. Таким чином, більшість оцінок нашої системи самими учасниками експерименту позитивна. Про позитивні якості системи свідчить і той факт, що 83% опитуваних визнали за необхідне систематично працювати над вивченням курсу. 11% студентів не дотримують цієї вимоги, а 6% студентів не визначилися. Що стосується визнання даної форми навчання, то 59% не знають кращих фбрм. 7% вважають, що інших кращих форм навчання взагалі немає. На думку 34% опитуваних є кращі форми навчання, але вони їх назвати не змогли. 44% опитуваних працювали за творчим варіантом, 52% - віддали перевагу варіанту підвищеної складності і тільки 4% завважили для себе кращим простий варіант.

Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки:

I. Розроблена нами система диференційованого навчання сприяє розвитку і вдосконаленню самостійності студента під час навчання. Студенти розглядають цю систему як демократичну і гуманну. Студент все більш стає суб'єктом навчання, мотиви його діяльності трансформуються від зовнішніх до внутрішніх /інтересу і задоволення пізнавальною діяльністю/.
2. Створений нами навчально-методичний комплект для диференційованого навчання дозволяє студенту бачити весь курс проходження навчального предмету і вдосконалюватися, переходячи від простішого варіанту до складнішого.
3. Перевагою нашого навчання є перехід до планомірної і систематизованої роботи над курсом, чого не можна відзначити у традиційному навчанні.

4/ Позитивне і те, що контроль і оцінювання знань стають відкритими. Практично відсутня випадковість у визначенні якості знань /якість ми визначаємо за обсягом змісту і рівнем творчості/.

Проблема диференційованого підходу при вивченні педагогічних дисциплін настільки складна і багатогранна, що наше дослідження не може претендувати на повне її вивчення. Воно з усією очевидністю доводить, що диференціація у навчанні позитивно впливає на весь процес і результат підготовки вчителів. В той же час деякі аспекти цього впливу потребують більш грунтовного вивчення, що може бути предметом нових досліджень.

Зміст роботи знайшов відображення у таких публікаціях:

1. Учебно-методический комплект для дифференцированного обучения по истории педагогики. Академия педагогических наук СССР, Винница, часть I, 1990г.- 33с.
2. Учебно-методический комплект для дифференцированного обучения по истории педагогики. Академия педагогических наук СССР, Винница, часть II, 1990г.- 18с.
3. Учебно-методический комплект для дифференцированного обучения по истории педагогики. Академия педагогических наук СССР, Винница, часть III, 1990г.- 32с.
4. Методические материалы для дифференцированного обучения студентов. Педагогика: теория воспитания, школоведение. Винница, 1990г.- 40с.
5. Методические материалы по проведению учебно-воспитательной практики студентов II-III курсов педагогического института. Винница, 1990г.- 24с. /У співавторстві/.
6. Учебно-воспитательная практика. Программа и методические рекомендации для студентов II-III курсов педагогического

института. Винница, 1992г.-46с. /У співавторстві/.

7. До питання про розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів / Розвиток школи і педагогічної думки на Україні: Тези доповідей міжвузівської науково-практичної конференції, присвяченої 1000-річчю Київської Русі, частина II, Ніжин, 1989.- С.49-50.

8. Диференціація навчання як засіб підготовки творчого вчителя / Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Тези доповідей міжвузівської науково-практичної конференції. Київ, частина перша, 1991р. - С.27-28. /У співавторстві/.

9. Диференційований підхід в процесі проведення семінарських занять з педагогіки / Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя: Тези доповідей і повідомлень міжвузівської науково-практичної конференції. Київ, частина II, 1992р. - С.275-276.

10. Диференційований підхід як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів / Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції, присвяченої 80-річчю Вінницького державного педагогічного інституту. Вінниця, частина I, 1992р. - С.48-50. /У співавторстві/.

А н н о т а ц и я

САПОГОВ В.А. Дифференцированный подход к студентам как средство повышения эффективности учебного процесса в педагогическом вузе.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук I3.00.0I - теория и история педагогики, Украинский гос. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова, I994.

Защищается теоретико-экспериментальное исследование, которое обосновывает систему организации изучения педагогических дисциплин с использованием специально разработанного учебно-методического комплекта для дифференцированного обучения.

Оригинальность работы состоит в новом подходе к комплектации уровневых групп, в соответствии с которым студентам предлагается свободный выбор варианта обучения, а также возможность перехода от одного варианта обучения к другому. Такой подход, несомненно, стимулирует самостоятельность и познавательную активность в процессе обучения.

A n n o t a t i o n

SAPOGOV V.A. Individual approach to students as an effective means of increasing the effectiveness of study process at the teachers training college.

Dissertation for the degree of Master of Pedagogics, Ukrainian Dragomanov-Teachers Training College, 1994.

Defended is a theoretic and experimental study in which grounds are given of the teaching system based on the use of a special complete set of training appliances for the students individual work. Originality consists in a new approach to arranging level groups in accordance with which the students are offered a free choice of the variant of training, as well as an opportunity to change one variant for another. This approach stimulates the students' self-dependence, their cognitive activity.

Key-words: individual approach, activity level, cognitive activity, effectiveness of studies.

Ключові слова: диференційований підхід, диференційоване навчання.