

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПРІОРИТЕТНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ

УДК 378.14

С.А. Дразниця,
*Хмельницький інститут
соціальних технологій
ВМУРОЛ «Україна»;*
О.М. Дразниця,
ВПУ № 4;
О.А. Дудар,
*Сутковецька ЗОШ
I-III ступенів*

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання є не новою. Її суть заключено у доведенні до вимог єдиного стандарту знань та умінь різних за фізіологічними, психологічними, фізичними та іншими можливостями учнів і студентів за чітко визначений часовий проміжок. Іншими словами, згідно з цією теорією, всі учні чи студенти мають оволодіти матеріалом навчальної програми скажімо за один рік. Але ж ми добре знаємо, що швидкість та якість набуття учнем знань, умінь та навичок найбільше залежить від його індивідуальних можливостей. Так, скажімо, одна людина може стати майстром спорту лише за один рік, тоді як іншій на це потрібно три, п'ять, або й більше років сумлінних тренувань.

Доктор педагогічних наук, професор Сметанський М.І. в одній із своїх праць справедливо називає цю проблему „Ахіллесовою п'ятою” освіти. Адже 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 умінь 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. Особливо актуально це питання стоїть в інтегрованому освітньому просторі вищих навчальних закладів, так як вони мають усі необхідні права та можливості розробити та запровадити на своєму „корпоративному” рівні оптимальну та уніфіковану технологію диференціації навчального процесу.

Важливу роль у визначенні найбільш цінних професійних якостей майбутнього фахівця 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 та інших. У працях А. М. Алексюка, П. М. Воловика, В. А. Козакова, Л. Г. Коваль, О. Г. Мороза, та інших вчених у яких 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 фахівців 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 професійної 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 уміньми їх застосовувати на практиці та творчо використовувати при розв'язанні нових проблем.

Метою даного дослідження є розробка і теоретичне обґрунтування технології та інструментарію диференціації навчання в

інтегрованому освітньому просторі вищих навчальних закладів освіти.

Для досягнення поставленої мети слід виконати наступні завдання:

визначити коло проблем та їх природу, які постають на шляху диференціації навчання у ВНЗ інтегрованого типу;

вивчити практику диференціації навчання в закладах середньої та професійно-технічної освіти;

визначити потенційні способи та засоби диференціації навчання у вищій школі;

запропонувати технологію диференціації навчання у вищому навчальному закладі інтегрованого типу.

Як уже говорилося у вступній частині, проблема диференціації навчання в освітніх закладах є не новою, суть якої полягає у тоталітарності навчально-виховного процесу. Цей тоталітаризм проявляється у накладенні єдиних вимог на усіх без винятку учнів і студентів, не враховуючи їх особистісних можливостей та інтересів. Як правило, таке нівелювання особистісних морально-психологічних та іншого роду можливостей учня чи студента, його цінностей та інтересів, призводить до втрати бажання до навчання, зниження рівня якості знань учнів та, відповідно, професійної компетентності випускників професійно-технічних та вищих навчальних закладів освіти. Учні втрачають можливість творчого розвитку.

Якщо сьогодні на рівні середньої освіти ця проблема вже вирішується шляхом розробки різного рівня складності завдань по предметах, пропонування складати іспити та проходити зовнішнє незалежне тестування по предметах, відповідно до побажань учнів, тощо, то вже в професійно-технічних та вищих закладах освіти диференціація навчання стає вагомим проблемою. Річ у тім, що в середній школі в межах одного класу навчаються найрізноманітніші за своїми можливостями, здібностями і уподобаннями учні. Саме це і дає можливість вчителям школи умовно розділити їх за спільними ознаками на декілька рівнів (скажімо низький рівень, достатній рівень, середній рівень та високий рівень). Відповідно до цих рівнів і розробляються індивідуально-зорієнтовані завдання різного рівня складності та критеріями оцінки. До вищого ж навчального закладу випускники шкіл вступають після проведення комплексу профорієнтаційних заходів за свідомим вибором та проходять відповідні вступні випробування і відбір, що вже засвідчує можливість здобуття ними обраної професії чи спеціальності та професійної роботи у даній галузі. До того ж, галузевий стандарт вищої освіти, освітньо-професійні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики чітко регламентують зміст навчального процесу, термін навчання та рівень знань і умінь, які повинен мати випускник вищого навчального закладу. Будь-яке відхилення від зазначених у цих

документах норм означає неможливість присвоєння певного рівня кваліфікації випускнику та вручення йому диплома про вищу освіту. Якщо випускникам професійно-технічних закладів освіти, виходячи із їх не зовсім однакового рівня знань, ще можуть присвоюватись відповідно різні рівні кваліфікації (токарь 3-го чи 4-го розряду), то це, в свою чергу, дає педагогам цих навчальних закладів хоч якийсь діапазон можливостей для реалізації диференціації навчання.

А що ж робити викладачам вищих навчальних закладів освіти? Можливо на цьому рівні диференціація та індивідуалізація навчання є недоцільними? Відповідь на ці запитання є однозначною – диференціація навчання – це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу" [3, с. 147]. За своєю суттю саме диференціація навчання є засобом стимулювання студентів до навчання та активізації їх пізнавальної діяльності, творчого розвитку особистості, створення бажання до самоосвіти та самоудосконалення, тощо.

Залежно від вказаних мотиваційних позицій диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами [2, с. 110].

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).

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. Методологія диференційованого навчання включає три ступені:

1. Філософські позиції: діяльнісна суть людини; управління діяльністю; інтеграція науки і виробництва.

2. Наукові підходи: діяльнісний; 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.

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 [4, с. 82].

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;
- диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;
- організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науково обґрунтованою концепцією диференціації;

Ефективність будь-якої технології навчання визначається за певними позиціями (параметрами). Ними можуть виступати: результати досягнення мети навчання **б**; рівні засвоєння та ступінь самостійності студентів **в**; раціональність взаємодії викладача і студентів **г**; наявність зворотного зв'язку **д**; професійна спрямованість майбутнього спеціаліста **е**.

Щодо цих параметрів і розроблена модель диференційованого вивчення дисциплін. 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 фахівців передбачає орієнтацію на найвищий рівень засвоєння дидактичних знань та умінь. Оскільки

результати експерименту засвідчують, що основна група студентів орієнтувалися в навчанні на евристичний рівень засвоєння, диференційована модель вивчення дисциплін визначається на рівні α_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 - β_4 .

По-четверте, навчання повинно контролюватися на будь-якому його етапі і забезпечуватись об'єктивною інформацією. Наявність оперативного об'єктивного зв'язку за умов диференційованого вивчення дисциплін забезпечується модульним їх вивченням, що передбачає завершене вивчення кожного із них, та об'єктивністю тестових завдань, які включають варіанти розв'язку - γ_3 .

По-п'яте, ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця визначається не лише якістю засвоєння ним системи знань та умінь, а й наявністю у нього способів самостійної роботи, які необхідні учителю в умовах його професійної діяльності. Оптимальною моделлю в такому випадку є застосування диференційованого навчання, яке передбачає високий відсоток самостійної роботи студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей - δ_3 .

По-шосте, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки доцільним є застосування технологій навчання, де поєднуються пріоритети формування і професійних знань та умінь майбутніх фахівців, і їх професійних якостей за наявності відповідних діагностичних методик - ε_3 .

В цілому, пропонується модель диференційованого навчання набуває такого функціонального вигляду: $U=f(c_2, \alpha_3, \beta_4, \gamma_3, \delta_3, \varepsilon_3)$ і займає проміжне становище між традиційним та індивідуально-творчим навчанням (рис.1).

Засвоєння теоретичних 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 різномірні знання та уміння. Кожний визначений нами рівень засвоєння навчального матеріалу характеризується якістю засвоєння (таблиця 1).

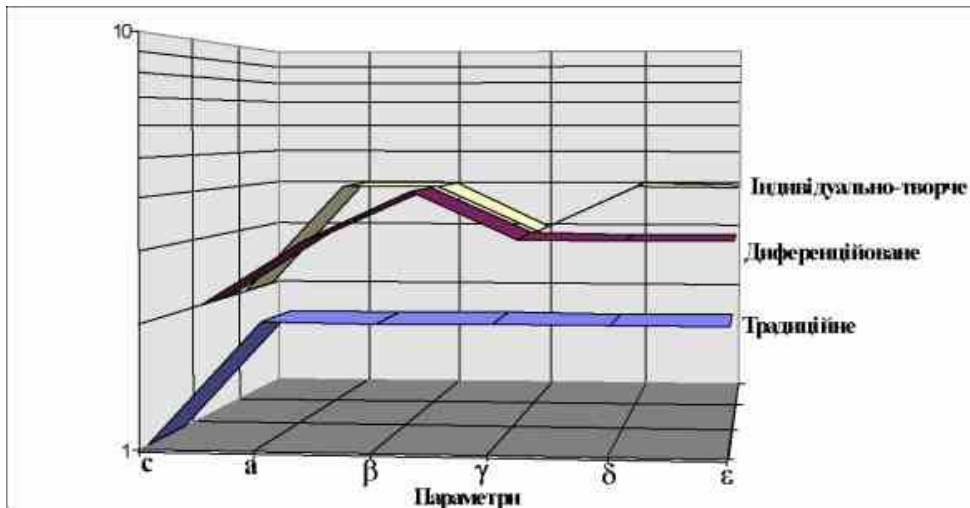


Рис.1. Графіки моделей навчання за параметральними ознаками

Таблиця 1

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. 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 (таблиця 2).

Таблиця 2

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 (f)	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 знань та умінь. Також певного рівня диференціації навчального процесу можна досягти внаслідок вдалого підбору та комбінування предметів варіативної частини навчального плану спеціальності. В інтегрованому освітньому просторі вищих навчальних закладів на їх „корпоративному” рівні такі навчальні плани можна уніфікувати та запровадити в усіх структурних підрозділах.

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.

Залежно від пріоритетності змістового спрямування засвоєння знань та умінь виділяється блочно-модульний, модульно-блочний та змішаний варіант навчання [1, с. 68]. 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 глибині 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. 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.

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 (таблиця 3).

Таблиця 3

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

Спираючись на результати дослідження можна стверджувати, що достатньо глибокі дослідження у галузі диференціації навчання 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 обґрунтована і практично адаптована технологія навчання, що і обумовлює перспективність та необхідність проведення подальших досліджень у цій галузі.

Список використаної літератури

1. Богданова, І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.

2. Галузинський, В., Євтух, М. Диференційований та індивідуальний підходи у навчанні і вихованні учнів // В. Галузинський, М. Євтух. Педагогіка: теорія та історія. – К., 1995. – С. 106-119.

3. 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.IV. – С. 145-154.

4. Корсаков, І. О., Трубачева, С. Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 80-85.