

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вінницький національний технічний університет

Анотація.

Матеріали дослідження присвячено питанням впровадження технології диференційованого навчання в організацію освітнього процесу вищих навчальних закладів.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, підготовка майбутніх фахівців, вища освіта, різнорівневі завдання.

Abstract.

The research materials are devoted to the implementation of differentiated learning technology in the organization of the educational process of higher educational institutions.

Keywords: differentiation, differentiated training, training of future specialists, higher education, multi-level tasks.

Вступ

Детальний аналіз еволюції диференційованого навчання в сучасному українському освітньому просторі та оцінка накопиченого досвіду є актуальними в контексті визначення нових перспектив розвитку професійної освіти. Проведено дослідження з метою розробки інноваційних концепцій організації диференційованого навчання з урахуванням міждисциплінарного та компетентнісного підходів до викладання у вищих навчальних закладах [1-4].

Важливо зазначити, що в педагогіці інтерес до цього питання виник спочатку як вимога індивідуально-диференційованого підходу, що виникла з усвідомлення необхідності гуманного ставлення до студентів шляхом врахування їхніх індивідуальних особливостей у процесі навчання і виховання (відомості про це можна знайти у працях Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штайнера).

Результати досліджень

Загальні концепції диференційованого навчання були теоретично обґрунтовані швейцарськими психологами Е. Клапаредом і В. Штерном наприкінці ХХ століття. У сучасних умовах диференціація стала невід'ємною частиною освітньої системи Великої Британії, США, Японії, Франції та інших країн, де, окрім достатньо розвинутих форм елітарного навчання, існує принцип рівних можливостей для всіх студентів. Крім того, у світовій освітній практиці були випробувані різноманітні форми диференційованого навчання, що передбачали розділення студентів за здібностями та інтелектом.

В Україні ідея диференціації навчання в освіті почала набувати поширення у середині 50-х років ХХ століття (у системі вищої освіти - у 80-х роках) в контексті суспільно-політичних та соціально-економічних змін (П. Сікорський, В. Шарко, В. Шулик, О. Ярошенко та ін.).

Наразі вчені розглядають диференційований підхід як цілеспрямовану діяльність педагога з використанням в умовах як довільного, так і спеціально організованого навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів [5-6]. Диференційоване навчання полягає у розподілі навчальних планів і програм [7].

У даному контексті розглядається диференційоване навчання як форма організації освітнього процесу, що створює оптимальні умови для засвоєння студентами необхідних знань, вмінь та навичок за допомогою визначених змісту, форм, методів, темпів і обсягів навчання.

Необхідно підкреслити, що диференційоване навчання спрямоване на особистісну орієнтацію в освіті, оскільки воно націлене як на підтримку слабших студентів, так і на стимулювання їхньої навчально-пізнавальної активності, що, у свою чергу, підвищує рівень готовності до професійної діяльності.

Диференціація навчання розглядається з різних точок зору:

- 1) з позиції функціонування освітньої системи – як принцип побудови освітньої системи;
- 2) з точки зору конструювання змісту освіти – як умова відбору базового і варіативного змісту освіти;
- 3) з позиції розвитку освіти – як мета формування нової освітньої системи;
- 4) з точки зору організації процесу навчання - як засіб індивідуалізації навчальної діяльності.

Диференціація навчання поділяється на рівневе та профільне. Рівневе – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами [8].

Узагальнення результатів проведених досліджень щодо впровадження технології диференційованого навчання у вітчизняних закладах вищої освіти дало можливість виокремити особливості її реалізації. Ці особливості включають наступні аспекти:

- визначення початкового рівня навчальних досягнень студентів та формування однорідних груп на основі цього;
- встановлення загальних стратегічних цілей для навчальної групи та індивідуальних тактичних цілей для кожного студента;
- використання базових конспектів лекцій, методичних матеріалів та прикладів для вирішення завдань;
- забезпечення варіативності у навчальному матеріалі та в часі, виділеному для його освоєння кожним студентом в залежності від його успішності;
- індивідуальне керівництво навчальною діяльністю кожного студента з урахуванням його індивідуальних можливостей;
- формування позитивних взаємин між викладачем та студентом, які виникають за умови почуття особистої важливості для студента [9].

Потрібно підкреслити, що впровадження технології диференційованого навчання не завжди включає групування студентів за певними критеріями. Можливо, в одній групі можуть створюватися умови для навчання різних студентів, шляхом пропозиції різноманітних завдань (від простих до складних, включаючи алгоритмічні та творчі), а також застосування різних форм і методів навчання. У нашому дослідженні важливо зауважити, що диференційований підхід також визначає вибір напряму досліджень студентів, баз практики та форм участі в позааудиторній діяльності (наприклад, у волонтерській роботі, конференціях, круглих столах тощо).

Диференційоване навчання є прогресивною формою організації навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців і реалізується на практичних і семінарських заняттях, що потребують адекватного навчально-методичного забезпечення, під час лекцій у форматі фронтальної, групової та індивідуальної роботи, а також під час самостійної роботи майбутніх фахівців [5].

Необхідною складовою підготовки студентів є розробка диференційованих завдань (в рамках конкретної дисципліни або практики), які можна класифікувати у чотири групи з поступовим ускладненням навчального матеріалу. Виконання цих завдань передбачається для всіх студентів, проте надається можливість виконання завдань різним темпом, ступенем самостійності тощо.

Перший тип завдань містить загальновідому для всіх студентів інформацію щодо об'єкту, процесу або явища, а також послідовності дій, виконання яких призводить до відтворення раніше засвоєного матеріалу. Ці завдання використовуються для визначення рівня знань, умінь та навичок на початку вивчення конкретної дисципліни з метою їхнього вирівнювання.

Другий тип завдань передбачає опрацювання інформації, яка потребує застосування різних методів наукового дослідження (аналізу, синтезу, абстрагування тощо). Їхнє застосування дозволяє студентам не лише точно відтворити раніше вивчений матеріал, але й частково реконструювати його або модифікувати. У таких завданнях надаються знайомі ситуації та методи їхнього вирішення для оволодіння студентами певними дослідницькими знаннями та вміннями.

Третій тип завдань передбачає розв'язання стандартних проблемних ситуацій шляхом застосування нових методів діяльності. Вони вимагають від студентів самостійної пізнавальної діяльності та не виокремлюють конкретні операції, характерні для кожного випадку [10]. Якщо студенти володіють методами розв'язання таких завдань, можна стверджувати, що у них сформовані необхідні знання, вміння та навички для майбутньої професійної діяльності.

Четвертий тип завдань визначає напрям діяльності, але не конкретні методи його реалізації. Вони містять навчальний матеріал, який потребує нетипових рішень у нестандартних умовах, що спонукає студентів до творчої діяльності. Виконання таких завдань свідчить про високий рівень сформованості дослідницьких умінь, необхідних для професійної діяльності.

Потрібно зауважити, що диференціація за ступенем складності завдань використовується не лише як засіб систематичного і послідовного оволодіння способами науково-дослідницької діяльності, а також для формування позитивного ставлення до навчання. Розв'язання завдання, яке вважається досяжним, підштовхує до подальшої праці та підвищує самооцінку власних можливостей.

Технологія диференційованого навчання передбачає створення завдань для самостійної роботи на різних рівнях складності. Ці завдання можуть бути репродуктивними, комбінованими або творчими, в залежності від рівня пізнавальної самостійності студентів.

Репродуктивні самостійні роботи передбачають відтворення теоретичних знань, а практична діяльність проводиться за зразком, спрямована головним чином на наслідування дій викладача у певній послідовності. Варто зауважити, що на такому етапі самостійної роботи студентів пізнавальна активність знаходиться на низькому рівні, оскільки вона не включає творчу складову. У цих завданнях проводяться базові розумові операції, що відображається у відносно низькому рівні знань і навичок студентів. Проте важливо залишати реконструктивні самостійні роботи, оскільки вони формують підґрунтя для розвитку пізнавальної самостійності на більш високому рівні. Таким чином, на початкових етапах важливі чіткі та деталізовані інструкції щодо виконання досліджень, послідовності дій у практичних вправах, а також оформлення результатів наукової роботи.

Комбіновані завдання для самостійної роботи вимагають від студентів не лише володіння раніше вивченим матеріалом, а й розвинених дослідницьких умінь. Учасники повинні застосовувати набуті знання, аналізувати їх, робити узагальнення окремих фактів і явищ, а також висновки. Ці завдання передбачають виконання різних розумових операцій, таких як узагальнення та абстрагування. Як результат, знання студентів удосконалюються, формуються нові і поглиблюються, а їхні дослідницькі вміння стають більш вдосконаленими.

Творчі завдання для самостійної роботи характеризуються високим рівнем пізнавальної самостійності студентів, яка відображає їх готовність розв'язувати проблеми без зовнішньої допомоги. Такі завдання передбачають вирішення проблемних питань за допомогою методів, що не впливають безпосередньо з вивченого матеріалу. Ці завдання мають більшу практичну спрямованість і вимагають самостійного пошуку, а пізнавальна та практична діяльність студентів має творчий характер.

Отже, диференційоване навчання відіграє важливу роль в організації освітнього процесу та сучасних педагогічних технологіях у вищих навчальних закладах. Підхід стає актуальним у зв'язку з необхідністю вирівнювання рівня готовності студентів до навчальної і дослідницької діяльності. Це означає розробку відповідного навчально-методичного забезпечення підготовки студентів, таких як завдання з поступовим ускладненням матеріалу та різнорівневі самостійні роботи, а також надання консультацій студентам на кожному етапі їхнього навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кобилянський, О. В. (2009). Міжпредметні зв'язки та особливості викладання безпеки життєдіяльності бакалаврам економічного спрямування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 6, 114–120.
2. Кобилянська, І. М., & Кобилянський, О. В. (2013). Формування професійної компетентності з безпеки життєдіяльності у фахівців економічного спрямування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 35, 280–284.
3. Кобилянська, І., & Кобилянський, О. (2013). Формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 4, Ч. 1, 296–301.
4. Кобилянський, О. В., & Кобилянська, І. М. (2013). Застосування системного підходу при формуванні компетенцій з безпеки життєдіяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 36, 296–301.
5. Юзбашева, Г. (2012). Диференційоване навчання – запорука успіху. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 109, 159–167.
6. Повідайчик, О. С. (2018). Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (43), 201–205.
7. Гончаренко, С. У. (2006). Наука й навчальний предмет. *Шлях освіти*, 1, 8–14.
8. Галузинський, В., & Євтух, М. (1995). Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник. Київ: Вища школа.
9. Хмельяр, І., & Лукашук, М. (2009). Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології. *Методика навчання природничо-математичних дисциплін. Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 1, 121–125.
10. Кобилянський, О. В. (2009). Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні безпеки життєдіяльності. *Освіта Донбасу*, 5(136), 34–42.

Гордійчук Андрій Павлович - аспірант кафедри економіки підприємства та виробничого менеджменту, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, e-mail: gordiichuk.vntu@gmail.com.

Науковий керівник: Буреннікова Наталія Вікторівна – д.е.н., професор, професор кафедри економіки підприємства та виробничого менеджменту, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, e-mail: n.burennikova@ukr.net.

Gordiichuk Andrii P. – Postgraduate Student of the Department of Enterprise Economics and Production Management, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, e-mail: gordiichuk.vntu@gmail.com.

Scientific supervisor: Burennikova Nataliia V. – D. Sc. (Economics), Professor, Professor Department of Enterprise Economics and Production Management, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, e-mail: n.burennikova@ukr.net.