

V. Sukhomlinskiy («Word about a word»), K. Ushinskiy («Native word»). It is cited methodological approaches to a work with a word. (O. Elina, O. Goroshkina, A. Kaps'ka, G. Sagach). It is indicated the examples of oratorical art of writers (F. Dostoyevskiy, K. Fedin, O. Gor'kiy, D. Granin, L. Leonov, K. Simonov, Y. Trifonov, I. Turgenev, O. Tvardovskiy and others). It is also indicated new conditions where the skill of use of a word has been developing now on contemporary stage.

Key words: word, verbal skill, general rhetoric, business rhetoric, rhetorical skill of a teacher.

УДК 371.212.3

Завгородня Т. К.*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ШКОЛА – ВНЗ

У статті розкрито актуальність для системи освіти в Україні необхідності підвищення її якості, розв'язання проблеми особистісноорієнтованого навчання, побудови навчально-виховного процесу, у центрі уваги якого були б потреби та інтереси дитини. Доведено, що важливим шляхом розв'язання даної проблеми є запровадження у процес навчання технології диференційованого навчання у школі та вищому навчальному закладі, виокремлено їх спільні та відмінні риси. Виявлено проблеми організації диференційованого навчання в системі «школа – вищий навчальний заклад» та запропоновано шляхи їх розв'язання.

Ключеві слова: принцип індивідуалізації, диференційоване навчання, система «школа – ВНЗ», технологія навчання, особистоорієнтоване навчання, здібності дитини.

Сучасна концепція освіти визнає багатоваріативність форм навчання і отримання її залежно від нахилів та інтересів тих, хто навчається. Це актуалізує для сучасних закладів освіти проблему особистісноорієнтованого навчання. Побудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб у центрі уваги опинилися потреби та інтереси дитини, було притаманно видатним діячам світової педагогіки з часів Просвітництва. Достатньо згадати педагогічні ідеї Ж. Ж. Руссо. У зарубіжній педагогіці ХХ ст. такий підхід до навчання був характерний для педагогічних систем Р. Кузіне, М. Монтессорі, Р. Штайнера, С. Френе та інших. Не минули цієї проблеми і педагоги Галичини міжвоєнного періоду. Наприклад, відомий галицький учитель з яскравою громадянською позицією Ярослав Кузьмів вважав, що педагогу необхідно дбати про різносторонній розвиток особистості для того, «щоби з неї виховати творчу і працездатну одиницю («особистість» – Т.З.), яка не тільки дала би своїй суспільності все, що найкращого дати може, але й також у цій праці згідно зі здібностями знайшла особисте вдоволення й радість праці та життя, - він (учитель – Т.З.) мусить докладно зорієнтуватися в складній будові індивідуальності, «...щоби з маси видобути кожную індивідуальність, оцінити її, вшанувати окремішності й визискати їх для розвитку суспільності, людства» [2, с. 205]. Ця ж думка прозвучала у його виступі на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935 р.), де стала однією з тез рішення освітнього зібрання. Я. Кузьмів зазначив, що важливою умовою національного виховання української молоді є не тільки теоретичні обґрунтування організації цього процесу, але й усебічне вивчення душі української дитини, суспільного оточення та довкілля, що дозволить цілеспрямовано впливати на її формування [1, с. 193].

Отже, можна зробити висновок, що у вирішенні проблеми індивідуалізації навчання Ярослав Кузьмів стояв на позиціях Костянтина Ушинського, який писав: «Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед знати її так само в усіх відношеннях» [3, с. 199]. Тому сьогодні настільки актуальною є технологія, яка передбачає сукупність організаційних рішень, методів і засобів навчання кожного на рівні його можливостей і здібностей, адаптацію навчання до особливостей різних груп учнів. А це – диференційоване навчання. Особливо

* © Завгородня Т.К.*

актуалізували проблему диференціації навчання перспективи введення профільного навчання на старшій ступені школи. Таким чином, на початку ХХІ ст. саме диференціація та індивідуалізація навчання і виховання учнів стала основоположним принципом роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів України.

Але в цілому правильні принципи нерідко тільки декларуються. Так, аналіз масової шкільної практики й організації навчального процесу у ВНЗ засвідчує, що учні та студенти не завжди можуть розвивати свої нахили, що стає не тільки причиною незадовільної якості їх навчання, але й зниження інтересу до нього. Тому метою нашої статті є обґрунтування теоретичних засад диференційованого навчання у школі і ВНЗ та визначення шляхів активізації його впровадження у системі школа – ВНЗ.

Провідне місце у формуванні теоретичних основ диференціації навчання займають психолого-педагогічні дослідження. Серед них можна назвати роботи Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, К. Гуревича, З. Калмикової, А. Леонтєва, Б. Ломова, Т. Мальковской, А. Мудрик, К. Радіна, С. Рубінштейна, Л. Славінова, Г. Щукіної та ін.). На сьогодні у педагогічній та психологічній літературі не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «диференціація навчання». Ми виходимо з тлумачення, що диференціація – це форма організації навчання з урахуванням індивідуальнопсихологічних особливостей учнів і особливої організації взаємостосунків, комунікації вчителя – учнів, для якої характерним є варіативність змісту, методів та інтенсивності (за обсягом матеріалу, за часом виконання) навчання (Ю. Бабанський, С. Зубов, Л. Калашнікова, М. Мельников, А. Попова та ін.).

Узагалі диференціація навчання за умови додержання науково обґрунтованих вимог до його організації, оптимального поєднання різних форм організації навчального процесу (фронтальної, парної, групової та індивідуальної) створює фундамент для розвитку здібностей, інтересів, тих хто навчається, їх пізнавальної активності, для виявлення їх творчих можливостей, коли учень не втрачає інтересу до навчання, бажання домогтися хороших результатів, займатися улюбленою справою, отримувати від цього задоволення, хороший настрій. Тобто створюються комфортні умови навчання.

Крім того в цьому процесі створюються умови для покращення морально-етичних стосунків між учителем і учнем, викладачем і студентом: допомога слабшому; підвищення уваги до сильного; створення комфортної психологічної атмосфери; зниження кількості конфліктних ситуацій, підвищення соціальної захищеності учнів. Отже, диференційоване навчання дозволяє реалізувати на практиці принцип гуманізації в навчанні, є визначальним чинником демократизації системи освіти. А тому саме диференційоване навчання допомагає вирішити проблему перевантаження його учасників, сприяє підвищенню якості освіти, що є одним із найважливіших завдань реформування освіти в Україні.

У педагогічній практиці існують різні види диференціювання, які мають свій зміст і методику навчання, але ми розглядаємо диференціацію на мікрорівні, як технологію навчання в одному класі учнів, в одній групі студентів із різними здібностями, створення найбільш сприятливих умов для розвитку кожної особистості як індивідуальності. Тобто диференціація навчання здійснюється в основному через групові та індивідуальні завдання (переважно зміст завдання однаковий для всього колективу, але диференціація досягається зі зменшенням часу на його виконання сильним учням або збільшенням його об'єму, рівнем складності змісту, за операційним вмістом, за пізнавальною самостійністю; для слабких учнів дається допоміжний матеріал (опорна схема, алгоритм, таблиця, програмоване завдання, зразок, відповідь і т.д.), надається індивідуальна допомога під час їх виконання). Позитивних результатів досягають ті педагоги, які надають учням самостійний вибір одного з декількох запропонованих варіантів завдань, у результаті це сприяє формуванню в них критичної самооцінки свого рівня навчальної діяльності. Якщо диференційоване навчання стосується окремого учня,

воно стає індивідуальним. Проте тут треба зробити застереження, що, використовуючи диференційоване навчання, учитель повинен пам'ятати, що не можна середніх і слабких учнів орієнтувати тільки на виконання спрощених завдань, а сильних – на прискорене навчання. Необхідно постійно підвищувати складність запропонованих завдань.

У цілому можна зробити такий висновок: диференційоване навчання – не мета, а засіб розвитку індивідуальності; для його проектування необхідні знання індивідуальності кожного учня, студента як даності, з притаманними тільки їм особливостями; тільки знання індивідуальності кожного забезпечить побудову особистоорієнтованої системи навчання. Отже, вихідний пункт в організації диференційованого навчання – виявлення індивідуальних особливостей (можливостей) розвитку кожного учня, студента.

Масова шкільна практика засвідчує, що диференційоване навчання буде ефективним, якщо воно використовується вчителем не епізодично, а систематично, коли буде змінена позиція вчителя, коли він чітко визначає всі складові структури форми навчання – мету, вивчення готовності учнів до навчальної діяльності, передбачення труднощів засвоєння нового матеріалу та виконання диференційованих завдань, використання форм навчання (індивідуальні, парні, групові, фронтальні); аналіз ефективності індивідуального та диференційованого навчання; чітке уявлення про послідовність і систематичність вивчення конкретної теми тощо [4]; коли диференційований підхід здійснюється не тільки у навчанні, але й у перевірці та оцінці знань учнів. Контроль повинен передбачати перевірку досягнень всіма учнями обов'язкових результатів навчання як державних вимог, а також додатковою перевіркою засвоєння матеріалу на більш високому рівні, при цьому необхідно враховувати їх старанність і ретельність.

Принцип диференційованого навчання використовується і у ВНЗ. Знання рівня сформованості у студентів умінь і навичок допомагає викладачеві в підготовці до заняття, дозволяє завчасно спланувати всі види диференційованих дій, підібрати відповідні завдання і продумати форми допомоги для кожної групи студентів. Диференційований підхід до них здійснюється на всіх етапах занять. Так, під час письмового опитування студентам пропонується виконати різну кількість завдань або скорочується час на їх виконання. Під час усної перевірки знань доцільно першими викликати слабкіших студентів, а більш підготовлені, виконавши додаткові творчі завдання з елементами науково-дослідницької діяльності або знайшовши матеріал для повідомлення якихось цікавих фактів, доповнюють відповіді одногрупників, або постають у ролі опонентів. Аналогічно підходять викладачі й за умов диференційованого підходу до інших етапів занять (пояснення нового матеріалу, виконання практичних робіт, закріплення нового матеріалу, виконання самостійної роботи та індивідуальних завдань).

Диференційований підхід, дозволяючи викладачу працювати з усіма студентами групи, не вдаючись до усереднення рівня знань студентів, створює умови слабкому студенту бачити перспективу успіху, а сильному – мати можливість творчого зростання. Водночас ця технологія включає найважливіший елемент освіти – створення психологічно комфортних умов, особливо що стосується першокурсників. Так, автори статті «Диференційоване навчання у вищій школі» зазначають, що саме цей вид навчання забезпечує диференціацію завдань і методики навчання залежно від можливостей студентів. Узагалі, за їх переконанням, диференційоване навчання є ефективним засобом забезпечення індивідуального стилю учіння студентів [5].

Диференційований підхід викладача до процесу навчання передбачає: обов'язок кожного студента засвоювати визначений мінімальний загальноосвітній рівень підготовки, який забезпечує можливість його адаптації в житті; право кожного і можливість надавати перевагу тим напрямкам, які найбільше відповідають його інтересам і потребам; урахування самостійності вибору студентом навчальних

дисциплін з вибіркових предметів навчального плану, спецкурсів, спецсеминарів та факультативів; вибір тем рефератів, курсових та дипломних робіт; вибір тем науково-дослідницької роботи, завдань самостійної роботи та ін.; можливість здійснювати диференціацію навчання різними засобами і реалізовуватися в різних формах (індивідуальна, парна, індивідуально-групова, групова); відкритість і варіативність навчання, урізноманітнення методів, засобів і форм організації навчальної діяльності, які забезпечують кожному студенту засвоєння знань та умінь на межі його можливостей [5].

Усе це актуалізує вимогу до ґрунтовної підготовки, певних умінь як педагога, так і викладача. Але, як засвідчує досвід організації диференційованого навчання, у масовій практиці воно реалізується набагато частіше, ніж у ВНЗ. Пояснюється це тим, що нерідко, враховуючи специфіку такої соціальної групи, як студент, його вікові особливості та статус, викладачі недостатньо уваги приділяють дотриманню принципу індивідуалізації та диференціації в навчально-виховному процесі; частіше викладачі ВНЗ узагалі не готові втілювати його в життя. Аналіз конспектів лекцій викладачів, планів проведення практичних занять, тематики індивідуальних завдань засвідчив, що тільки в незначній частині їх викладачі передбачають індивідуальний вплив на окремих студентів, що є підтвердженням попереднього висновку.

Отже, сьогодні диференційований підхід у процесі навчання потребує зміни позиції викладачів, але це за умови високого рівня їх психолого-педагогічної підготовленості. Так, викладач має знати індивідуальні особливості студентів, розподілити їх на умовні групи, чітко продумати зміст і структуру заняття; поєднувати індивідуальну, парну, групову і фронтальну роботу студентів із власною педагогічною діяльністю; підбирати основні й додаткові запитання, визначивши час на їх виконання; готувати дидактичні матеріали; передбачати систему оперативного контролю. Але останніми роками викладацький склад вищої школи значною мірою поповнюється за рахунок спеціалістів із вищою освітою, яка не пов'язана з педагогічною діяльністю. Це означає, що вони не вивчали дисциплін психолого-педагогічного циклу взагалі, або це робилося уривками. Наприклад, для підготовки магістрів, а отже і молодих викладачів спеціальності «економіка» задовольняються вивченням дисциплін «Основи педагогіки і психології» (18 год. лекційних, який читають тільки психологи) і «Вища освіта і Болонський процес» (10 год. аудиторних). Навчальні плани підготовки аспірантів узагалі та магістрів (окремих спеціальностей) не передбачають вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка» (на 71 % спеціальностях), «Педагогіка вищої школи» (на 70 % спеціальностей), «Методика соціально-виховної роботи» (на 80 %). А такі необхідні дисципліни, як «Конфліктологія», «Психологія», «Основи управлінської діяльності», «Основи професійного спілкування» тощо, взагалі не пропонуються студентам навіть за їх вибором.

Усе це дає підстави для висновку про відсутність якісної психолого-педагогічної підготовки як майбутніх, так і працюючих викладачів взагалі. Зміст їх підготовки в цілому не передбачає реалізації педагогічних функцій, які насправді є невід'ємною частиною діяльності сучасного викладача. А тому такі спеціалісти, що успішно захистили дисертацію, у кращому випадку стають викладачами і вважають провідними наукові та прагматичні проблеми спеціальності, а не проблеми підготовки фахівців. Тому викладацька діяльність часто науково необґрунтована і будується з інтуїтивно-емпіричних міркувань або копіювання досвіду більш освічених колег. Особливо це відчувається в спілкуванні зі студентами, під час залучення їх до позааудиторної роботи, включення в різні види просвітницької, пропагандистської, громадської роботи, у виконанні функцій куратора групи. Тобто викладачі практично не готові до виконання дидактичної функції і, безперечно, виховної. Вони не здатні в повному обсязі реалізувати в практичній роботі прийоми педагогічного впливу.

Для подолання «бар'єру» організації диференційованого навчання в системі школа – ВНЗ вважаємо за доцільне створення в останніх відділу виховної та психолого-педагогічної роботи, який, наприклад, функціонує у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Саме працівники цього відділу систематично здійснюють психологічний супровід навчально-виховного процесу. Вони проводять психолого-педагогічні дослідження особливостей студентів, надають рекомендації, поради викладачам, кураторам академічних груп щодо результатів виявлення індивідуальних особливостей студентів, шляхів оптимізації адаптаційних можливостей студентів до умов вищої школи, мотивації до навчальної діяльності та професійної ідентифікації майбутнього фахівця. Працівники відділу окремо працюють із кураторами груп першого курсу. І це обґрунтовано.

Отже, важливою проблемою підвищення якості освіти, реалізації на практиці особистісноорієнтованого навчання як у загальноосвітній, так і у вищій школі є запровадження в навчальний процес технології диференційованого навчання. І хоча вона має відмінні риси використання в закладах кожного структурного компоненту системи освіти, однак для досягнення позитивних результатів у підвищенні якості освіти, рівня підготовленості фахівців, їх конкурентноздатності важливим є збереження наступності в її використанні в системі школа – ВНЗ.

Література

1. Кузьмів Я. Напрямки національного виховання (у скороченні) / Я. Кузьмів // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935 р.) – Львів, 1938. – С. 191-194.
2. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів / Я. Кузьмів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.
3. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Педагогічні антропології / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у двох томах. – Т. 1. – К., 1983. – С. 192-471.
4. <http://ibib.ltd.ua/differentsirovannoe-obuchenie-26155.html> с.209.
5. http://npu.edu.ua/ebook/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/740.html.

Завгородня Т.К.

ДИФФЕРЕНЦІРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛА – ВУЗ

В статье раскрыта актуальность для системы образования в Украине необходимости повышения его качества, решения проблемы личностно-ориентированного обучения, построения учебно-воспитательного процесса, в центре внимания которого были бы потребности и интересы ребенка. Доказано, что важным путем решения данной проблемы является ввод в процесс обучения технологии дифференцированного обучения в школе и высшем учебном заведении, выделены их общие и отличительные черты. Выявлены проблемы организации дифференцированного обучения в системе «школа - высшее учебное заведение» и предложены пути их решения.

Ключевые слова: принцип индивидуализации, дифференцированное обучение, система «школа – ВУЗ», технология учебы, личностно-ориентированное обучение, способности ребенка.

Zavgorodnia T.K.

THE DIFFERENTIATED LEARNING IN THE SYSTEM «SCHOOL – HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT»

In the article the actual issues of necessity for Ukraine's education system quality increase is exposed; decision of problem learner-centered approach, building up the educational process where a child's necessities and interests would be in focus.

It has been proved that the important way of solving the problem is an introduction a technology of the differentiated learning into education process of the secondary school and that of higher educational establishment which means taking organizational decisions, facilities and methods of studies at each level up to all possibilities, adaptation of instructional materials to the peculiarities of

various groups of students. Based on the theoretical principle of the differentiated learning at school and higher educational establishment, the general lines were distinguished. The problem of the differentiated learning organization is deduced in the system «school – higher educational establishment» and ways of its decision have been offered like: the use of this technology by teachers not episodically, but systematically; strengthening pre-service teacher-training and especially for work at higher educational establishment till its realization; creating departments for educators and psychologists in higher educational establishments; working out psychological supplement of the educational process; giving recommendations for the teachers; counsils among the students' academic groups in relation to the results of students individualities exposure; enhancing work with the students' counsils at the first course of studies.

Key words: principle of individualization, differentiated learning, system «school-higher educational establishment», education technology, learner-centered approach, child's abilities

УДК 373.3(075.2)

Кодлюк Я.П.*

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано структурні компоненти технологічності підручника для початкової школи та визначено критерії аналізу цієї характеристики навчальної книги: підручник як стратегічна і тактична модель процесу навчання – цільова і змістова спрямованість підручника, відображення засобами підручника системи методів, прийомів і форм організації навчання; підручник як самовчитель – побудова підручника з урахуванням основних етапів процесу навчання, мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти підручника як самовчителя; функціональність навчальної книги – інформаційна, розвивальна, виховна і мотиваційна функції; узгодженість підручника з певними технологіями навчання; технічність навчальної книги.

Ключові слова: молодший школяр, підручник для початкової школи, технологічність підручника, структурні компоненти технологічності підручника для початкової школи, критерії аналізу технологічності.

Необхідною умовою підвищення якості шкільної освіти є розробка і створення підручників нового покоління, здатних цілісно моделювати навчальний процес, відображаючи основні його компоненти – діяльність учителя (викладання), діяльність учня (учіння) та зміст виучуваного.

Дедалі більше вчених схиляється до думки про те, що виразною ознакою сучасного підручника є його технологічність [5; 6; 7; 11], хоча напрацювання дослідників у цьому аспекті недостатні.

В. Плахотник переконаний, що технологічність підручника – «це така його властивість, завдяки якій він (підручник. – Я. К.) успішно виконує роль навчальної книги навіть при значних відхиленнях від умов, на які розрахований» [6, с. 13]. Зaslугою дослідника є те, що він виділив низку факторів, які впливають на технологічність навчальної книги, а саме: доступність навчального матеріалу; простота структури і прийомів навчання; логіка викладу матеріалу; послідовність вправ або завдань до тексту; раціональне співвідношення різних типів завдань і вправ; забезпеченість підручника довідковим матеріалом; його обсяг, логічна завершеність частин та ін.

Ідею технологічного підручника відстоює О. Чоботар і виділяє такі його властивості: функціональність, модульність, мобільність, гнучкість, ефективність, адекватність, відтворюваність, оптимальність, комплексність, прагматичність, структурність [11, с. 31]. Автор переконаний, що технологічність підручника полягає

* © Кодлюк Я.П.*