

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

БРАТАНИЧ Ольга Григорівна

УДК 37.04+37.02

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

13.00.09 – теорія навчання

А в т о р е ф е р а т
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Кривий Ріг – 2008

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Криворізькому державному педагогічному університеті, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор
Скидан Сергій Олександрович,
Криворізький економічний інститут
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
завідувач кафедри української та іноземних мов
факультету міжнародної економіки та права.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Пальчевський Степан Сергійович,
Рівненський державний гуманітарний університет,
професор кафедри педагогіки;

кандидат педагогічних наук, доцент
Гапоненко Лариса Олександрівна,
Криворізький державний педагогічний університет,
професор кафедри психології та педагогічних технологій.

Захист відбудеться «09» липня 2008 р. о 10.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради К 09.053.01 у Криворізькому державному педагогічному університеті за адресою: 50086, м. Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54, к. 230.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Криворізького державного педагогічного університету за адресою: 50086, м. Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Автореферат розіслано «06» червня 2008 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Г. Б. Штельмах

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі освіта є найважливішим механізмом передачі поколінням, що підростає, моральних цінностей, етичних норм, ідеалів і сенсу буття, без чого не може сформуватися особистість, її громадянська позиція. Школа покликана не тільки давати учням знання, але й привчати їх самостійно оволодівати навчальним матеріалом, творчо мислити, досягати поставлених цілей.

Аналіз роботи сучасної школи дозволяє говорити про недоліки, що мають місце в навчанні учнів. Як показав дослід, лише третина опитаних школярів вважають, що навчання й пізнання нового в процесі навчання приносять їм задоволення; більше однієї п'ятої частини не назвали жодного по-справжньому значущого для них навчального предмета; майже третина опитаних переконані, що значна частина навчального матеріалу, яка входить до складу шкільних програм, навряд чи стане їм у нагоді в практичній діяльності. За таких установок значно знижується позитивна мотивація й розвивальний вплив освітнього процесу на особистість.

Означені недоліки певною мірою пояснюються характером і технологією навчальної роботи, що має місце в шкільній практиці. В умовах імперативної спрямованості навчального процесу в ньому продовжують панувати суб'єкт-об'єктні стосунки, переважають фронтальні форми роботи, які характеризуються низьким рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів. Несистематичне використання прийомів диференціації на окремих етапах уроку не може вирішити проблему особистісної зорієнтованості навчання. Щоб забезпечити єдність соціального, дидактичного та психологічного аспектів навчання, необхідно розв'язати наявні в практиці загальноосвітньої школи протиріччя, по-перше, між психологічними і дидактичними закономірностями навчального процесу; по-друге, між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання, між діяльнісною природою формування навичок й умінь і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів; по-третє, між суворо регламентованою «лінійною» організаційною структурою уроку і необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп учнів; по-четверте, між загальнодержавними педагогічними орієнтирами на індивідуалізацію та диференціацію навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій і шкільною практикою «усереднення» педагогічних впливів на учнів.

Розв'язання означених протиріч вимагає нових підходів до організації навчання в загальноосвітній школі, удосконалення уроку як поширеної форми масового навчання, який в умовах компетентісного підходу не розв'язує основної проблеми масової школи – не адаптує освітнього процесу до індивідуальних особливостей учнів.

Аналіз літературних джерел показав, що проблемі диференційованого навчання присвячені дослідження Ю. К. Бабанського, П. П. Блонського, А. О. Бударного, А. О. Кірсанова, В. О. Крутецького, Є. С. Рабунського та інших. Питання диференціації та поєднання організаційних форм діяльності учнів розглядали Н. Г. Ананьєва, Л. В. Занков, І. Е. Унт, О. Г. Ярошенко; організації диференційованої самостійної роботи учнів на уроці присвячені дослідження В. К. Буряка, Л. М. Захарової,

П. І. Підкасистого. А. О. Бударний обґрунтував необхідність індивідуалізації та диференціації на всіх етапах уроку.

Сучасні теоретичні розробки диференційованого навчання в середній, професійній і вищій школі представлені роботами В. В. Андронатій, П. М. Гусака, Л. М. Дроздикової, П. І. Сікорського.

Однак серед дидактиків немає єдності навіть у визначенні понять «диференційоване» й «індивідуалізоване» навчання. Б. С. Кобзар, П. М. Лебедев уживають ці терміни як синоніми; І. Д. Бутузов, Г. Ф. Кумаріна, Ю. О. Кусий розрізняють ці поняття; В. О. Онищук, І. Е. Унт вважають диференційоване навчання одним з проявів індивідуалізованого.

Вимоги щодо організації навчального процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах, на урахуванні індивідуальних особливостей учнів, варіюванні педагогічних впливів відповідно до соціальних й індивідуальних потреб, диференціації навчання, забезпечення неперервності, наступності, цілісності освіти закладені в основоположних документах реформування освіти: «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», «Концепції загальноосвітньої середньої школи (12-річна школа)», «Концепції профільного навчання в старшій школі».

Запровадження профільного навчання учнів старшої школи, яке розглядається як засіб зовнішньої диференціації та індивідуалізації навчання шляхом змін у змісті, організації й структурі освітнього процесу, актуалізує проблему внутрішньої диференціації навчання учнів основної школи. Внутрішня (рівнева) диференціація навчання учнів основної школи, яка ґрунтується на ідеях особистісно зорієнтованого та розвивального навчання, має стати однією з головних організаційно-дидактичних засад забезпечення наступності між основною та профільною школою.

Водночас питання внутрішньої диференціації, тобто диференціації навчальної діяльності учнів основної школи на уроці залишається недостатньо розробленим і потребує, з одного боку, чіткого й точного психолого-педагогічного обґрунтування, а з іншого, виходу на конкретну педагогічну технологію, ефективність якої забезпечується певними педагогічними умовами. Актуальність проблеми, а також її недостатня розробленість зумовили вибір *теми* дослідження «**Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету «Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності», включеної на конкурсній основі до плану найважливіших досліджень МОН України (№ 2-96). Тема дослідження затверджена вченою радою Криворізького педагогічного університету (протокол № 1 від 30.08.97) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 23.05.2000).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити *педагогічні умови* ефективної організації диференційованого навчання учнів основної школи на всіх етапах уроку.

Гіпотеза дослідження полягає в **припущенні**, що диференційоване навчання учнів основної школи буде можливим і ефективним на всіх етапах уроку за таких

педагогічних умов: застосування системно-технологічного підходу до організації диференційованого навчання; здійснення тривірневої типологізації учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативно обумовленими критеріями; варіювання та дозування видів самостійної роботи та форм її контролю на всіх етапах уроку; запровадження інваріантних та варіативних форм організації диференційованої групової навчальної діяльності на різних етапах уроку; технологізація навчального процесу, відповідність технології диференційованого навчання визначеним індивідуально-типологічним особливостям учнів.

Завдання дослідження:

1) вивчити стан розробленості та генезис дидактичних підходів до розв'язання досліджуваної проблеми в педагогічній теорії, узагальнити результати психолого-педагогічних досліджень диференційованого навчання, з'ясувати сутність та структуру базових понять дослідження;

2) виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність диференційованого навчання учнів основної школи на всіх етапах уроку;

3) установити практичний стан організації диференційованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах;

4) розробити й експериментально перевірити технологію диференційованого навчання учнів основної школи на уроці;

5) підготувати методичні рекомендації щодо впровадження запропонованої технології диференційованого навчання в практику загальноосвітньої школи.

Об'єкт дослідження – процес диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи.

Методологічною основою дослідження є філософська теорія пізнання; філософське бачення співвідношення категорій «загальне», «особливе», «одиничне»; позиції системного, діяльнісного та технологічного підходів до моделювання навчального процесу; концепція розбудови національної освіти на основі розвитку індивідуалізації, гуманізації та демократизації, інтенсифікації навчання; теорія особистісно-орієнтованих технологій навчання; педагогічні концепції розвивального й проблемного навчання.

Теоретичною основою дослідження є психолого-педагогічні теорії розвитку особистості (Ю. К. Бабанський, Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська, В. А. Семиченко та інші); диференціації та індивідуалізації навчання (А. О. Бударний, Є. Я. Голант, П. М. Гусак, С. М. Іванов, А. О. Кірсанов, П. І. Сікорський, І. Е. Унт); організації самостійної роботи (В. К. Буряк, П. М. Гусак, Л. М. Захарова, В. А. Козаков, П. І. Підкасистий); об'єктивізації контролю й оцінки знань (Ю. К. Бабанський, А. С. Гарницька); розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів (І. Я. Лернер, В. І. Лозова, О. Я. Савченко); активізації навчально-пізнавальної діяльності (Л. П. Вовк, О. М. Мапошкін, В. Ф. Паламарчук, С. С. Пальчевський, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна); диференціації та поєднання організаційних форм навчальної діяльності учнів (Н. Г. Ананьева, Л. В. Занков, І. Е. Унт, О. Г. Ярошенко); педагогічної технології як категорії дидактики

(В. І. Бондар, В. П. Беспалько, С. У. Гончаренко, Л. В. Кондрашова, Д. Г. Левітес, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, С. О. Скидан); теорії і технології управління процесом навчання в школі (В. П. Беспалько, В. І. Бондар, В. С. Пікельна, А. І. Сологуб).

Методи дослідження:

– методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення психолого-педагогічної й методичної літератури, у результаті застосування яких конкретизовано базові поняття проблеми, теоретично визначено й обґрунтовано педагогічні умови диференційованого навчання в загальноосвітній школі;

– бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, спостереження, замірювання часу, експертна оцінка, самооцінка для виявлення стану диференційованого навчання в основній школі та уточнення теоретично визначених педагогічних умов диференційованого навчання в основній школі;

– метод моделювання для реалізації системно-технологічного підходу до вирішення проблеми внутрішньої диференціації навчання та розробки технології диференційованого навчання учнів основної школи на уроці та технологічної карти комбінованого уроку в умовах диференційованого навчання;

– педагогічний експеримент, методи моніторингу, порівняння, тестування, анкетування, спостереження, які дозволили виявити ефективність визначених педагогічних умов і розробленої на їх основі моделі технології диференційованого навчання учнів основної школи на уроці;

– методи математичної статистики з використанням комп'ютерної програми, придатної для обробки експериментальних даних.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено системно-технологічний підхід до розв'язання проблеми диференціації навчальної діяльності учнів основної школи, який дозволяє впровадити теорію диференційованого навчання в практику проведення уроків; обґрунтовано й експериментально перевірено технологію диференційованого навчання учнів основної школи на уроці, яка містить теоретичну модель, відповідні методичні засоби й прогнозовані педагогічні умови впровадження; розроблено організаційну структуру уроку з етапами, «адаптованими» до темпу навчання учнів різних типологічних груп; обґрунтовано й застосовано самостійну роботу на всіх етапах уроку не тільки як метод навчання, але і як технологічний засіб «компенсації» відмінностей у темпі навчання учнів типологічних груп; обґрунтовано й здійснено трирівневу типологізацію учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативно обумовленими критеріями, що забезпечило ефективність диференційованого навчання на всіх етапах уроку; *дістали подальшого розвитку* принципи варіювання й дозування видів самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів; форми й прийоми керування диференційованою навчальною діяльністю учнів типологічних груп; *уточнено* форми організації диференційованої групової навчальної діяльності на методичному та технологічному рівні; *виявлено* й експериментально перевірено сукупність педагогічних умов, які забезпечують ефективність диференційованого навчання в загальноосвітній школі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблена теоретична модель і відповідні методичні засоби можуть бути використані для розробки різних типів уроків з конкретних предметів на засадах диференціації. Запропоновані також прийоми та методичні матеріали щодо диференціації урочної пізнавальної діяльності учнів за конкретними предметами: графічні та текстові технологічні карти уроків математики, української та англійської мов, технологічна схема комбінованого уроку іноземної мови; апробована сукупність методичних матеріалів для педагогічної діагностики індивідуально-типологічних особливостей учнів і визначення готовності педагогів до здійснення диференційованого навчання. Матеріали дослідження можуть бути використані для організації роботи психолого-педагогічного семінару, проведення засідань педагогічних рад у школі, на курсах підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл, викладачами та студентами педагогічних ВНЗ.

Вірогідність і обґрунтованість основних положень і наукових результатів дослідження забезпечена методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних предмету, меті й завданням, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, єдністю кількісного та якісного аналізу експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету, психолого-педагогічних семінарах ЗОШ № № 21, 43, 119, СПШ № № 118, 74 м. Кривого Рогу, ЗСШ № № 4, 93 м. Дніпропетровська; Всеукраїнській науковій конференції «Україна в ХХІ столітті: перспективи розвитку гуманітарних наук та освіти» (Дніпропетровськ, 2000); Всеукраїнській науково-педагогічній конференції «Інноваційна педагогіка: теорії, технології, перспективи розвитку» (Кривий Ріг, 2003); науково-методичній конференції «Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти» (Київ, 2006); X Міжнародній науково-практичній конференції «Наука та освіта – 2006» (Дніпропетровськ, 2006); Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін» (Полтава, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Європейська наука ХХІ століття – 2007» (Дніпропетровськ, 2007).

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися на семінарах молодих дослідників, аспірантів, учителів шкіл, викладачів вищих навчальних закладів. Результати дослідження упроваджено в навчальний процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 375 від 29.05.07); у практику роботи ЗОШ № 21 м. Кривого Рогу (довідка № 291 від 26.06.07); ЗОШ № 43 м. Кривого Рогу (довідка № 104 від 14.06.07); СПШ № 74 м. Кривого Рогу (довідка № 291 від 31.08.07); СПШ № 118 м. Кривого Рогу (довідка № 315 від 19.11.07); ЗОШ № 119 м. Кривого Рогу (довідка № 279 від 05.11.07); ЗСШ № 4 м. Дніпропетровська (довідка № 124 від 25.10.07); ЗСШ № 93 м. Дніпропетровська (довідка № 215 від 26.10.07).

Публікації: Теоретичні та практичні результати дисертаційного дослідження висвітлено в 1 навчально-методичному посібнику та 11 одноосібних публікаціях,

6 з них – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України. Загальний обсяг публікацій з теми дослідження складає 7 друкованих аркушів.

Структура дисертації: Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (279 найменувань) та додатків. Основний зміст дослідження викладено на 177 сторінках тексту, робота ілюстрована 14 таблицями, 26 рисунками.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність обраної теми, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, вказано його методологічну та теоретичну основу, подано перелік використаних методів дослідження, визначено наукову новизну, практичне значення, обґрунтовано вірогідність одержаних результатів, висвітлено напрями впровадження та апробації матеріалів дослідження.

У **першому розділі** – «**Теоретичні основи диференційованого навчання**» – подано історико-педагогічний аналіз підходів до розв'язання проблеми диференційованого навчання; визначено й обґрунтовано необхідність застосування системно-технологічного підходу до розв'язання проблеми диференціації навчання учнів основної школи; уточнено дефініції базових понять дослідження; визначено складові педагогічного аспекту поняття «диференційоване навчання». У розділі проаналізовано, уточнено й доповнено розроблену Є. Ю. Нікітіною періодизацію розвитку проблеми диференційованого навчання, котра поділяється на 2 періоди (донауковий і науковий) і ряд етапів. У доповнення до етапів, які виокремлювалися дослідницею, уведено етап гальмування розвитку ідей диференціації (1940-1950 рр.), системний (1990-1995 рр.) та інтегруючий етап (1995 р. – до теперішнього часу).

Відображено діалектику розвитку відповідних ідей і підходів до розв'язання проблеми диференційованого навчання: від окремих ідей, аспектного підходу, комплексного, системного до інтеграційного підходу, що є свідченням стійкого інтересу вчених-педагогів до цієї проблеми та її неперехідної теоретичної й практичної актуальності.

Установлено, що хоча жоден з існуючих підходів до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці не дозволив упровадити теорію в практику роботи школи повною мірою, створено методологічні й теоретичні основи для подальшого розвитку цієї проблеми.

Теоретично обґрунтовано й експериментально доведено необхідність системно-технологічного підходу до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці, котрий визначено як створення системи педагогічних умов диференційованого навчання та відповідної педагогічної технології, яка забезпечує її реалізацію в реальному навчальному процесі.

У роботі педагогічна технологія визначається як теоретично обґрунтована, упорядкована й алгоритмізована сукупність педагогічних засобів і дій, необхідність якої зумовлена зовнішніми умовами (потребою у відповідному впливі на учнів), а

можливість реалізації – наявності певних педагогічних умов. Склад і структура цих засобів і дій, послідовність та інтенсивність їх реалізації підпорядковані певній педагогічній меті, досягнення якої вони забезпечують з найбільш вірогідним результатом, перетворюючи об'єктивну та суб'єктивну складові педагогічного процесу в заданому напрямі (створюючи нові педагогічні умови).

У процесі аналізу базових понять проблеми виявлено неоднозначність їх тлумачень різними дослідниками, проведено обґрунтування й розмежування понять «диференціація» та «індивідуалізація» навчання, «диференційоване» та «індивідуалізоване» навчання, «диференційований» та «індивідуалізований» підхід, «технологія» та «методика» навчання. На підставі проведеного теоретичного аналізу конкретизовано види диференціації, уточнено визначення, розроблено структуру, виявлено специфіку поняття «педагогічна технологія» й особливості його використання стосовно організації процесу навчання на засадах диференціації.

У дослідженні *диференційоване навчання* визначено як вид навчання, що ґрунтується на принципі розподілу учнів на типологічні (або інакше, гомогенні за закладеною в основу диференціації ознакою) групи, характер роботи з якими має свою специфіку й вимагає створення певних умов шляхом урахування особливостей різних шкіл, класів, груп.

Диференційоване навчання реалізується на основі диференційованого підходу, який являє собою сукупність певних концептуальних положень, принципів і вимог і може бути здійснений лише шляхом виконання дій, спрямованих на досягнення якості навчання. Диференційований підхід визначає особливості технології диференційованого навчання, яка базується на положеннях: розгляду учня як суб'єкта навчання; зменшення рівня гетерогенності навчальної групи шляхом індивідуально-типологічного групування учнів за певними критеріями; організації навчання учнів у «зоні їх найближчого розвитку» (за Л. С. Виготським); стимулювання активності, самостійності й позитивних мотивів їх пізнавальної діяльності; диференційоване застосування організаційних форм навчання; поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з переважаючою груповою формою навчальної роботи учнів; забезпечення варіативності навчальних впливів на учнів; диференційоване застосування механізмів педагогічного управління.

У **другому розділі – «Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи на уроці»** – розроблено сукупність педагогічних умов і теоретичну модель технології диференційованого навчання учнів основної школи на основі модифікованої організаційної структури комбінованого уроку, обґрунтовано її класифікаційні параметри.

У процесі дослідження було встановлено поетапний характер диференційованого навчання та залежність його ефективності від дотримання певних педагогічних умов. Процес диференціації навчання буде ефективнішим, якщо застосувати системно-технологічний підхід до організації диференційованого навчання; здійснити трирівневу типологізацію учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними й ситуативно обумовленими критеріями; варіювати та дозувати види самостійної роботи й форми її контролю на всіх етапах уроку; запровадити інваріантні та варіативні форми організації диференційованої

групової навчальної діяльності на різних етапах уроку; технологізувати навчальний процес, забезпечити відповідність технології диференційованого навчання визначеним індивідуально-типологічним особливостям учнів.

На відміну від інших дослідників запропоновано здійснювати диференціацію навчальної діяльності учнів на всіх етапах уроку на основі трирівневої типологізації: 1) виключно за статичними критеріями (що базуються на психофізіологічних особливостях учнів, наприклад: аудіали, візуали, кінестетики); 2) за змішаними: динамічними (психолого-педагогічними: темп навчання, навченість, пізнавальна активність, самоорганізація) та статичними (научуваність); 3) за ситуативно обумовленими критеріями.

Типологізація учнів за статичними критеріями дозволяє визначити межі результативності навчальних впливів (усіх вивчити до одного рівня неможливо). Типологізація учнів за змішаними критеріями має на меті визначення рівня готовності учнів до навчання, а типологічне групування учнів за цими критеріями й організація відповідної роботи з ними дозволяє реалізувати існуючу в науці ідею щодо міжфакторних взаємозв'язків і компенсаторної здатності особистості перекривати недостатній рівень вияву одних чинників за рахунок інших. Ситуативно обумовлені критерії забезпечують маневреність критеріїв поділу й типологічних груп учнів, їх урахування має психотерапевтичну функцію.

Вибір критеріїв психолого-педагогічної типологізації учнів зумовлений, по-перше, принципами науковості, доступності реалізації спостереження критеріїв, тісного зв'язку із закономірностями процесу навчання; по-друге, можливістю їх урахування в реальному технологізованому (алгоритмізованому) навчальному процесі; по-третє, тим фактом, що саме вдала типологізація учнів є основою ефективної диференціації навчання учнів на *всіх* етапах уроку.

З огляду на трирівневість психолого-педагогічної типологізації учнів було визначено, що найбільш адекватним завданням дослідження, яке зорієнтоване на створення дієвої технології для масової школи, є диференціація за другим рівнем з урахуванням елементів першого й третього.

Основною ознакою диференційованого навчання на уроці є різке збільшення часу, відведеного на самостійну роботу. У дослідженні запропоновано і обґрунтовано *якісно-кількісний підхід* до диференціації самостійної роботи учнів. Розроблено принципи варіювання та дозування типів самостійної роботи (відтворювальної за зразком, реконструктивно-варіативної, творчої, евристичної – за П. І. Підкасистим), форм її контролю відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів на *всіх* етапах уроку, а саме: визначення провідного виду самостійної роботи для кожної типологічної групи; забезпечення оптимальної кількості завдань цього виду самостійної роботи, необхідних для вироблення навички для кожної з типологічних груп; диференційоване формування прийомів розумової діяльності та навчально-інтелектуальних умінь; застосування диференційованих форм контролю й видів оцінки самостійної роботи.

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що основною формою організації диференційованої самостійної роботи учнів на уроці є навчальна діяльність у складі індивідуально-типологічних груп.

У дослідженні форми організації диференційованої групової навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку розглядаються, на відміну від інших дослідників, на методичному (варіативні форми) і технологічному рівні (інваріантні форми).

Установлено, що форма організації диференційованої групової навчальної діяльності (фронтально-групова, парно-групова, колективно-групова, індивідуально-групова, індивідуальна в складі групи, індивідуально-парно-групова, індивідуально-фронтально-групова, колективно-групова в складі гетерогенної групи) визначається дидактичною метою її застосування; видом самостійної роботи (відтворювальна за зразком, реконструктивно-варіативна, творча, евристична), яка становить її зміст; індивідуально-типологічними особливостями учнів (темп навчання, навченість, пізнавальна активність, самоорганізація, научуваність); етапом уроку, на якому вона застосовується.

У дисертації визначено, що диференціація групової навчальної діяльності може відбуватися двома способами: шляхом застосування різнорівневих завдань для самостійної роботи та/або різної їх кількості в різних гомогенних групах, а також шляхом внутрішньогрупової диференціації завдань або ролей у гетерогенних групах.

Організаційна структура уроку в умовах диференційованого навчання – складна багатокомпонентна структура, і тому вона потребує розробки певного алгоритму управління діяльністю суб'єктів диференційованого навчального процесу.

У результаті вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми внутрішньої диференціації навчання та групової навчальної діяльності учнів зроблено висновок, що пропонувані форми, способи, методи, системи, технології диференціації пізнавальної діяльності учнів на уроці є недостатньо ефективними через те, що вони розраховані на використання на окремих етапах уроку. Диференціація пізнавальної діяльності учнів на уроці повинна бути систематичною, послідовною, наскрізною, тобто охоплювати всі етапи процесу навчання; форми організації пізнавальної діяльності; форми управління пізнавальною діяльністю; організаційну структуру уроку; зміст навчального матеріалу; методи, способи навчання; алгоритм діяльності суб'єктів процесу навчання тощо.

Розроблена на перших двох етапах дослідження система теоретичних ідей, педагогічних умов, організаційно-методичних засобів диференціації навчання дозволила здійснити їх синтез у технологію диференційованого навчання учнів основної школи на уроці й тим самим реалізувати системно-технологічний підхід до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці.

Авторська теоретична модель технології диференційованого навчання учнів основної школи може застосовуватися на трьох рівнях: *загальнопедагогічному* – як нормативно-виконавський інструментарій диференціації урочної пізнавальної діяльності; *частково-предметному* – як інструмент для реалізації певного змісту навчання й виховання в рамках одного предмета, класу, вчителя; *локальному* – як інструментарій для диференціації навчальної діяльності учнів на окремому етапі (етапах) навчального процесу.

У процесі аналізу педагогічної літератури та шкільної практики встановлено, що організаційна структура уроку, зумовлена технологією навчання, у якій переважають фронтальні форми роботи, передбачає одночасний початок і завершення

кожного етапу пізнавальної діяльності учнів усього класу незалежно від темпу їх навчальної роботи. Саме це заважає впровадженню диференційованого навчання в практику роботи школи.

Зроблено висновок про те, що для вирішення проблеми ефективної організації диференційованого навчання необхідно розв'язати протиріччя між жорстко заданою однаковою для всіх учнів класу тривалістю етапів уроку й темпом навчання учнів різних типологічних груп. Обґрунтовано способи приведення тривалості етапів уроку у відповідність до темпу навчання типологічних груп учнів.

Основними напрямками модернізації уроку, технології його проведення, що визначаються в авторській теоретичній моделі диференційованого навчання учнів основної школи, є модифікація організаційної структури уроку шляхом пристосування тривалості його етапів до темпу навчання типологічних груп учнів; застосування самостійної роботи на всіх етапах уроку не тільки як методу навчання, але і як технологічного засобу «компенсації» відмінностей у темпі навчання учнів типологічних груп; розгляд типологічної групи як сукупного суб'єкта навчального процесу, що має власну траєкторію пізнавальної діяльності; обов'язковість діагностично та операційно заданої мети та мікроцілей навчання, наявність диференційованих засобів зворотного зв'язку для співвіднесення результатів пізнавальної діяльності з діагностично заданою метою та мікроцілями на кожному етапі уроку; оптимізація управління диференційованою пізнавальною діяльністю шляхом застосування графічних технологічних карт уроку, організації такої взаємодії типологічних груп, яка не допускає деструктивного впливу на особистість.

Висловлено припущення, що алгоритм діяльності вчителя й учнів з організації диференційованого навчання не залежить від змісту шкільного предмета і може застосовуватися на частково-предметному рівні (наприклад, на уроках математики, української та іноземної мов тощо).

У третьому розділі – «Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов диференційованого навчання учнів на уроці» – визначено й обґрунтовано критерії та показники ефективності застосування педагогічних умов і теоретичної моделі диференційованого навчання; розроблено методiku проведення констатувального експерименту та висвітлено основні його результати; розроблено методiku проведення експериментального навчання за експериментальною технологією диференційованого навчання учнів основної школи на уроці й узагальнено основні результати формульовального експерименту; зроблено узагальнюючі висновки до третього розділу та за результатами теоретичного й експериментального дослідження в цілому.

З метою визначення наявного рівня організації диференційованого навчання учнів основної школи, установлення причин недоліків в організації диференційованого навчання на різних етапах уроку було проведено констатувальний експеримент. Він проводився в такій послідовності: вивчення шкільної документації на предмет визначення стану методичного забезпечення проблеми; опитування, анкетування вчителів; відвідування уроків, у процесі яких здійснювалися спостереження, заміри часу, анкетування, співбесіди, розв'язання ситуативних завдань учнями; формулювання висновків.

Опитування вчителів засвідчило, що 95 % з них вважають диференційоване навчання нагальною потребою й причину недоліків у його організації вбачають у відсутності практично прийнятного варіанту технології диференційованого навчання.

Установлено, що 81 % вчителів застосовують різні форми, методи, засоби диференціації навчання учнів, а саме: педагогічні технології – 34 %; структурування змісту – 85 %; організацію роботи в групах – 25 %; організацію диференційованої самостійної роботи – 75 %; диференціацію домашнього завдання – 65 %; спеціальні методи при поясненні та закріпленні матеріалу – 20 %. Серед труднощів, які відчувають учителі, було названо діагностику індивідуальних особливостей учнів – 30 %; структурування змісту навчального матеріалу – 20 %; організацію диференційованої самостійної роботи – 18 %; організацію диференційованої групової роботи – 35 %; технологію диференційованого навчання – 45 %.

Відвідування уроків англійської та української мов і математики показало, що диференційоване навчання проводиться не завжди й основним засобом його здійснення є картки з диференційованими завданнями.

Було також виявлено типові процесуально-організаційні, процесуально-змістові й управлінські недоліки молодих учителів у здійсненні диференційованого навчання та об'єктивні причини, що заважають широкому впровадженню диференційованого навчання в практику роботи школи. Основні з них такі: недостатність знань учителів про індивідуально-типологічні особливості учнів і способи їх психолого-педагогічної діагностики; недостатній рівень самостійності учнів у набуванні знань, переважне застосування фронтальних форм роботи порівняно з індивідуальними та груповими; неможливість варіювання навчання учнів з різними індивідуально-типологічними особливостями через недосконалість «лінійної» організаційної структури уроку.

Результати констатувального експерименту підтвердили актуальність обраної нами теми дослідження, дозволили конкретизувати й доповнити визначену в теоретичній частині дослідження систему педагогічних умов диференційованого навчання учнів основної школи на уроці, а також висловити припущення, що визначена система педагогічних умов може бути реалізована в навчальному процесі шляхом розробки на її основі й упровадження в практику проведення уроків відповідної педагогічної технології.

Мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці педагогічних умов і розробленої на їх основі теоретичної моделі технології диференційованого навчання учнів основної школи на уроці, в установленні якісних і кількісних змін показників якості навченості, научуваності, рівня пізнавальної активності та самоорганізації під впливом виділених умов і без них.

У формувальному експерименті брали участь 18 вчителів математики, української та англійської мов і 396 учнів 7-9 класів. Для проведення експерименту було визначено контрольні й експериментальні класи. І в контрольних, і в експериментальних класах здійснювалося диференційоване навчання, але в контрольних класах так, як його розуміли вчителі, а в експериментальних реалізувалися визначені педагогічні умови і застосовувалася теоретична модель технології диференційованого навчання. Усі отримані в ході експерименту

діагностичні дані порівнювалися.

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалася теоретична й практична підготовка вчителів експериментальних класів до проведення диференційованого навчання за експериментальною технологією. У ході семінарських занять, дискусій, тренінгів, індивідуальних занять розширювалися й закріплювалися теоретичні знання вчителів про сутність диференційованого навчання, особливості його організації, розроблялися методики педагогічної діагностики індивідуально-типологічних особливостей учнів, проводилися рольові ігри щодо опанування технологією проведення уроків за експериментальною методикою.

Другий етап передбачав апробацію теоретичної моделі технології диференційованого навчання щодо конкретних навчальних предметів (математики, української та англійської мов).

Проведенню формувального експерименту передувала діагностика типових індивідуальних особливостей учнів за визначеними критеріями (статичними, динамічними, ситуативно обумовленими) методами контрольних замірів, проведення контрольних зрізів, анкетування, розв'язання ситуативних завдань за методиками і практичними матеріалами до них, наведеними в дослідженні. На основі діагностичних даних здійснювалося умовне «виокремлення» індивідуально-типологічних груп в експериментальних класах. У контрольних класах формування груп здійснювалося за успішністю.

Реалізація другої умови полягала в застосуванні до учнів різних індивідуально-типологічних груп різної кількості завдань для самостійної роботи трьох рівнів складності. Для I типологічної групи застосовувалися переважно відтворювальні за зразком завдання й невелика кількість завдань реконструктивно-варіативного типу зі значною мірою допомоги вчителя. Для II індивідуально-типологічної групи застосовувалися відтворювальні за зразком, реконструктивно-варіативні (переважаючий тип) і незначна кількість творчих завдань зі значною мірою допомоги вчителя. Для III індивідуально-типологічної групи застосовувалися всі типи завдань, переважаючий тип – творчі завдання. Самостійна робота застосовувалася на всіх етапах уроку і виконувала такі функції: а) засвоєння знань, формування навичок і умінь, самостійного їх застосування й оновлення, прогностичну, коригуючу, виховну; б) «компенсаторну» – як технологічний засіб вирівнювання тривалості етапів уроку для різних типологічних груп (вона мала на меті поширення, поглиблення знань, удосконалення навичок і умінь, набутих на попередньому уроці, розвиток творчих здібностей тощо); в) формування самостійності як риси особистості.

Відмінності в темпі виконання завдань для самостійної роботи різного рівня типологічними групами дозволили здійснювати почерговий зворотній зв'язок з кожною групою окремо. Форми контролю за ходом і результатами виконання завдань для самостійної роботи диференціувалися залежно від рівня індивідуально-типологічних особливостей групи й від типу завдання, яке виконувалося учнями тієї чи іншої групи в цей момент.

Для організації диференційованої групової навчальної діяльності на різних

етапах комбінованого уроку застосовувались різні форми організації диференційованої групової навчальної діяльності відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів в поєднанні з індивідуальною та фронтальною формами організації навчальної діяльності. Тривалість групової роботи переважно в складі гомогенних за темпом навчання груп була різною й складала від 20 (у групах найнижчого рівня) до 30 хвилин (у групах найвищого рівня).

Експериментальна апробація розробленої на основі визначеної системи педагогічних умов технології відбувалася в процесі проведення уроків математики, української та іноземних мов із застосуванням теоретичної моделі та графічних технологічних карт уроку, які сприяли швидшій адаптації учителів та учнів до експериментального навчання. Експериментальне навчання показало, що відмінності в темпі навчання учнів не є перешкодою для ефективної організації процесу навчання, а перевагою, яка надає учителю можливість для маневру, для творчості, а учню – можливість максимальної реалізації свого гносеологічного потенціалу, розвитку та саморозвитку.

На всіх етапах формувального експерименту проводилася діагностика ефективності застосування технології диференційованого навчання учнів основної школи на уроці за обраними критеріями та показниками ефективності: якість навченості за показниками міцності й усвідомленості знань; набуваність за показником умінь виконувати різні типи завдань для самостійної роботи; пізнавальна активність за показниками ставлення до предмета, мотиви навчання; рівень самоорганізації.

Подані у таблиці 1 дані динаміки критеріїв ефективності переконливо ілюструють переваги результатів навчання в експериментальних класах порівняно з контрольними.

Таблиця 1

КЛАСИ	ГРУПИ	Якість навченості		Набуваність			Навчально-пізнавальна активність				Рівень самоорганізації
		Усвідомленість знань К варіації, %	Міцність знань К засвоєння знань, %	Вміння виконувати завдання для СР різних типів			Мотиви та цілі навчання		Ставлення до навчання		
				ВСР	РВ	ТСР ЕСР	Змістово-процесуальні Соціальні	Вузко-особистісні Негативні	Позитивне	Негативне	
К	I	+1	-0,2	+0,01	+0,04	0 / 0	0	0	+2 %	-2 %	+1 %
	II	+0,4	-0,1	+0,01	+0,04	0 / 0	+0,4	-0,4			
	III	+0,3	-0,1	0	+0,01	0 / 0	+0,2	-0,2			
Е	I	-3,5	+7,6	+1	+0,5	0,1 / 0	+22	-22	+50 %	-50 %	+17 %
	II	-2,2	+7,9	+0,5	+0,5	0,3 / 0	+17	-17			
	III	-1,1	+5,2	0	+0,3	0,3 / 0,2	+2	-2			

Примітка: РВ – реконструктивно-варіативна самостійна робота; ВСР – відтворювана самостійна робота; ТСР – творча самостійна робота; ЕСР – евристична самостійна робота.

Центральна тенденція коефіцієнтів варіації усвідомленості засвоєння знань (обчислювався як різниця між середнім балом за усні відповіді та письмові роботи в межах від 13 % до 25 %) усіх груп експериментальних класів – зменшення, а контрольних класів – збільшення, що є показником більшої стабільності результатів навчання експериментальних класів порівняно з контрольними.

Динаміка коефіцієнта міцності засвоєння знань у контрольних класах має від'ємні значення, а в експериментальних класах – додатні. Найвищий показник, 7,9 %, в учнів другої групи (середній рівень), найнижчий, 5,2 %, – в учнів третьої групи (високий рівень).

Динаміка вміння виконувати різні типи завдань для самостійної роботи (показник може знаходитися в межах від -2 до $+2$), в контрольних класах має 0, незначні висхідні (від $+0,01$ до $+0,04$) показники. В усіх експериментальних класах – значні висхідні показники: відтворювальні за зразком завдання – у середньому $+0,5$ (збільшення на 25 %); реконструктивно-варіативні – у середньому $+0,45$ (збільшення на 23 %); творчі завдання – у середньому $+0,25$ (збільшення на 12 %); евристичні завдання – у середньому $+0,1$ (збільшення на 5 %).

Зміни мотиваційної сфери найвиразніше спостерігались у тих учнів, які мали високі показники динаміки усвідомленості та міцності засвоєння знань, уміння виконувати різні типи завдань для самостійної роботи. В експериментальних класах ці зміни виявилися в переведенні мотивів навчання з області негативних та вузько-особистісних мотивів у змістово-процесуальні та соціальні. Особливо відчутні зміни відбулися в учнів першої та другої індивідуально-типологічної групи, де позитивна динаміка склала 22 % та 17 % відповідно. У контрольних класах не спостерігається значного переведення мотивів навчання зі сфери змістово-процесуальних і соціальних мотивів у негативні та вузько-особистісні.

Протягом формувального експерименту в учнів контрольних класів не відбулося значних змін у ставленні до навчання: кількість учнів з позитивним ставленням до навчання збільшилася лише на 2 %. В експериментальних класах кількість учнів з позитивним ставленням до навчання збільшилася на 50 %.

Рівень самоорганізації в контрольних класах залишився практично незмінним, а в експериментальних класах підвищився в середньому майже на 40 %.

Результати формувального експерименту переконливо показують, що теоретично обґрунтована й експериментально перевірена система педагогічних умов та розроблена на її основі технологія диференційованого навчання учнів основної школи забезпечують можливість і ефективність диференційованого навчання на всіх етапах уроку.

Сукупність отриманих у ході дисертаційного дослідження результатів дозволяє зробити такі **висновки**.

Проведений аналіз генезису проблеми диференційованого навчання дозволив доповнити існуючу історіографію новими етапами, довести, що з 1995 року розпочався новий – інтегруючий – етап, який характеризується взаємо-зворотними зв'язками між індивідуалізацією та диференціацією, їх взаємодоповненням, охопленням різноманітних предметів і видів навчальної діяльності, уведенням завдань диференціації та індивідуалізації навчання в ранг першочергових проблем

сучасної освіти. У цілому існуючий стан розробки проблеми *охарактеризовано* як такий, коли наявні необхідні методологічні й теоретичні основи для подальшого розвитку цієї проблеми, а в суспільстві наявні необхідні передумови: гуманізація й демократизація суспільних відносин, готовність суб'єктів освітнього процесу до впровадження відповідних технологій тощо.

Разом з тим у ході теоретичного аналізу *доведено*, що технологізація цього процесу, яка сприяла б широкому впровадженню ідеї диференціації в практику роботи загальноосвітніх шкіл, ще не відбулася. Жоден з існуючих підходів до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці не дозволяє повною мірою з'єднати теорію з практикою роботи школи.

1. *Зроблено висновок* щодо необхідності застосування системно-технологічного підходу до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці шляхом створення системи педагогічних умов диференційованого навчання та відповідної педагогічної технології, яка забезпечує її реалізацію в навчальному процесі.

2. У процесі створення вихідної теоретичної моделі навчання *уточнено* базові поняття: «диференціація» та «індивідуалізація» навчання, «диференційоване» та «індивідуалізоване» навчання, «диференційований» та «індивідуалізований» підхід, «технологія» та «методика» навчання.

3. *Виявлені* типові процесуально-організаційні, процесуально-змістові й управлінські недоліки в організації диференційованого навчання на різних етапах уроку й об'єктивні причини, що заважають широкому впровадженню диференційованого навчання в практику роботи школи. *Визначена* система педагогічних умов, яка забезпечує можливість й ефективність диференційованого навчання на всіх етапах уроку. Вона складається з таких компонентів: застосування системно-технологічного підходу до організації диференційованого навчання; здійснення трирівневої типологізації учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативно обумовленими критеріями; варіювання та дозування видів самостійної роботи й форм її контролю відповідно до визначених індивідуально-типологічних особливостей учнів на всіх етапах уроку; запровадження інваріантних та варіативних форм організації диференційованої групової навчальної діяльності на різних етапах уроку; технологізація навчального процесу, відповідність технології диференційованого навчання визначеним індивідуально-типологічним особливостям учнів.

4. *Визначено*, що основними напрямками модернізації уроку, технології його проведення, що закладаються в теоретичній моделі, є модифікація організаційної структури уроку шляхом пристосування його етапів до темпу навчання учнів різних типологічних груп; застосування самостійної роботи на всіх етапах уроку не тільки як методу навчання, а і як технологічного засобу «компенсації» відмінностей у темпі навчання учнів різних типологічних груп; розгляд типологічної групи як сукупного суб'єкта навчального процесу, що має свою власну траєкторію пізнавальної діяльності; обов'язковість діагностично й операційно заданої мети та мікроцілей, наявність диференційованих засобів зворотного зв'язку для співвіднесення результатів пізнавальної діяльності з діагностично заданою метою та мікроцілями на кожному етапі уроку; оптимізація

управління диференційованою пізнавальною діяльністю шляхом застосування графічних технологічних карт, організації такої взаємодії типологічних груп, яка не допускає деструктивного впливу на особистісний розвиток.

5. *Досліджено* сучасний світовий досвід щодо типологізації учнів та організації їх діяльності на диференціальних засадах. *Запропоновано* тривірневу типологізацію учнів: за психофізіологічними (сталими), психолого-педагогічними та ситуативно обумовленими критеріями. У якості основної обрано типологізацію учнів на засадах поєднання сталих і соціально обумовлених критеріїв, яка містить показники: індивідуального темпу навчання, рівня навченості, научуваності, самоорганізації (ступінь мобілізації інтелектуальних та вольових зусиль для досягнення мети), пізнавальної активності (ставлення до предмета, мотиви навчання).

6. *Показано*, що технологія диференційованого навчання учнів основної школи на уроці, що базується на модифікованій організаційній структурі комбінованого уроку та є психолого-дидактичним проектом уроку, який реалізується шляхом алгоритмізації навчання, дозволяє ефективно вирішувати не тільки дидактичні завдання щодо зміцнення знань, умінь, навичок і розвитку навчально-пізнавальної діяльності, але й здійснює опосередкований вплив на формування позитивних мотивів навчання, пізнавального інтересу, самоорганізації, самостійності як риси особистості, вольових якостей тощо.

7. *Експериментально підтверджено*, що запропонована технологія (теоретична модель, сукупність умов, методичне забезпечення на основі графічних технологічних карт диференційованого навчання учнів) є інваріантною дидактичною основою частково-предметних методик викладання. Позитивний результат її застосування на частково-предметному рівні (у діяльності залучених до експерименту вчителів) доводить її ефективність і практичну значущість.

Отримані результати дають право стверджувати, що вихідна методологія дослідження правильна, визначені завдання реалізовано, мета досягнута, сукупність наукових висновків має важливе значення для теорії та практики диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. Дисертаційне дослідження відкриває можливості для подальшого вивчення диференціації як інтегративної основи інших технологій навчання.

Основні положення дисертаційного дослідження викладено в таких одноосібних **публікаціях** автора:

І. Статті у провідних наукових фахових виданнях

1. Братанич О. Г. Проблема дефініцій базових понять в теорії диференційованого навчання / О. Г. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 43–45.

2. Братанич О. Г. Про типові недоліки молодих учителів в організації диференційованого навчання на уроці / О. Г. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 49–52.

3. Братанич О. Г. Реалізація стратегій диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку / О. Г. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 49–53.

4. Братанич О. Г. Диференціація навчання на уроці як головний засіб гуманізації, оптимізації, реалізації розвивальної функції навчального процесу / О. Г. Братанич // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / відп. ред. А. Й. Капська. – Вип. 3. – К. : НПУ, «Логос», 2000. – С. 212–230.

5. Братанич О. Г. Психолого-педагогічні детермінанти диференційованого навчання / О. Г. Братанич // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. В. К. Буряк. – Вип. 4. – Кривий Ріг : КДПУ, 2002. – С. 340–347.

6. Братанич О. Г. Групова навчальна діяльність як основа технології диференціації урочної пізнавальної діяльності учнів основної школи / О. Г. Братанич // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини / гол. ред. М. Т. Маргинюк. – Ч. 1. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – С. 26–31.

II. Матеріали конференцій

7. Братанич О. Г. Чи потрібна диференціація загальноосвітньої школи ХХІ століття? / О. Г. Братанич // Україна у ХХІ столітті: перспективи розвитку гуманітарних наук та освіти : Всеукр. наук.-теор. конф., 18-19 травня 2000 р. : тези доп. – Дніпропетровськ, 2000. – С. 134-137.

8. Братанич О. Г. Диференціація як засіб індивідуалізації навчання іноземних мов / О. Г. Братанич // Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти : зб. наук. праць за матеріалами наук.-метод. конф., 31 січня – 2 лютого 2006 р. – У 2 т. – Т. 2. – К. : КНЕУ, 2006. – С. 48–49.

9. Братанич О. Г. Педагогічна технологія як проміжна ланка між теорією та практикою диференційованого навчання / О. Г. Братанич // Наука та освіта – 2006: зб. наук. праць за мат. ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., 23-31 січня 2006 р. – У 5 т. – Т. 2. Педагогічні науки. – Дніпропетровськ : Наука та освіта, 2006. – С. 11–13.

10. Братанич О. Г. Варіювання та дозування видів самостійної пізнавальної діяльності, форм її контролю відповідно до типології учнів / О. Г. Братанич // Європейська наука ХХІ століття – 2007 : зб. наук. праць за матеріалами ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 16-31 травня 2007 р. – У 5 т. – Т. 5. Педагогічні науки. Психологія та соціологія. – Дніпропетровськ : Наука та освіта, 2007. – С. 34–37.

11. Братанич О. Г. Організаційна структура уроку в умовах диференційованого навчання / О. Г. Братанич // Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін : зб. наук. праць за матеріалами ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 травня 2007 р. / за редакцією М. В. Гриньової. – Полтава : Астрія, 2007. – С. 410–412.

III. Науково-методичні матеріали

12. Братанич О. Г. Технологічний та методичний аспекти диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : навчально-методичний посібник для вчителів, студентів та викладачів педагогічних вищих навчальних закладів / О. Г. Братанич. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 104 с.

АНОТАЦІЇ

Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання – Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2008.

У роботі застосовано системо-технологічний підхід до вирішення проблеми диференційованого навчання. Визначено систему педагогічних умов диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи; обґрунтовано критерії для трирівневої психолого-педагогічної типологізації учнів; сформульовано принципи варіювання та дозування самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів; визначено форми організації диференційованої групової навчальної діяльності; доведено необхідність технологізації диференційованого навчального процесу; розроблено теоретичну модель технології диференційованого навчання на уроці та обґрунтовано її класифікаційні параметри. Розроблено критерії ефективності та експериментально перевірено теоретичну модель технології та систему педагогічних умов диференційованого навчання. Представлено комплект практичних матеріалів щодо реалізації запропонованої технології навчання на уроках математики, української та англійської мов.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, модель технології диференційованого навчання, системно-технологічний підхід до диференціації навчання, педагогічні умови диференційованого навчання.

Братанич О. Г. Педагогические условия дифференцированного обучения учащихся общеобразовательной школы. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.09 – теория обучения. – Криворожский государственный педагогический университет, Кривой Рог, 2008.

Диссертация посвящена исследованию педагогических условий дифференцированного обучения учащихся общеобразовательной школы на уроке.

В работе уточнена историография проблемы дифференцированного обучения, которая разделяется на 2 периода и ряд этапов. В добавление к этапам, которые выделялись ранее, введен этап торможения развития идеи дифференциации (1940-1950 гг.), системный этап (1990-1995 гг.) и интегрирующий этап (с 1995 г. – до н. в.).

Отображена диалектика развития идей и подходов к решению проблемы дифференциации обучения: от отдельных идей до интеграционного подхода. Теоретически обоснован системно-технологический подход к организации дифференцированного обучения на уроке, суть которого состоит в создании системы педагогических условий дифференцированного обучения и педагогической технологии, обеспечивающей их реализацию в реальном учебном процессе.

В работе представлен сравнительный анализ базовых понятий проблемы, выявлена противоречивость их толкований разными исследователями, проведено их обоснование и разграничение.

На основе анализа психолого-педагогической литературы разработана система

педагогических условий, которая положена в основу технологии дифференцированного обучения учащихся основной школы на уроке. Среди структурных компонентов этой системы выделены следующие: применение системно-технологического подхода к организации дифференцированного обучения; осуществление трехуровневой типологизации учащихся за психолого-педагогическими, психофизиологическими и ситуативно обусловленными критериями; варьирование и дозирование видов самостоятельной работы и форм ее контроля в соответствии с определенными индивидуально-типологическим особенностям учащихся на всех этапах урока; применение инвариантных и вариативных форм организации дифференцированной групповой учебной деятельности на разных этапах урока; технологизация учебного процесса, соответствие технологии дифференцированного обучения определенным индивидуально-типологическим особенностям учащихся.

Система теоретических идей дифференцированного обучения, педагогических условий его реализации, организационно-методического обеспечения познавательной деятельности учащихся послужила основой разработки технологии дифференцированного обучения учащихся основной школы на уроке.

В диссертации определены и теоретически обоснованы основные направления модернизации урока, среди которых выделяются: модификация организационной структуры комбинированного урока путем адаптации его этапов к темпу обучения типологических групп учащихся; применение самостоятельной работы на всех этапах урока не только как метода обучения, но и как технологического средства «компенсации» отличий в темпе обучения учащихся типологических групп; рассмотрение типологической группы как совокупного субъекта учебного процесса, который имеет свою собственную траекторию познавательной деятельности; обязательность диагностически и операционно заданной цели и микроцелей, наличие дифференцированных средств обратной связи для соотнесения результатов познавательной деятельности с диагностически заданной целью и микроцелями обучения на каждом этапе урока; оптимизация управления дифференцированной познавательной деятельностью путем применения графических технологических карт урока, организации такого взаимодействия типологических групп, которое не допускает деструктивного влияния на личность.

Теоретическая модель технологии дифференцированного обучения учащихся основной школы является психолого-дидактическим проектом урока на основе алгоритмической парадигмы обучения, поскольку она позволяет эффективно решать не только дидактические задания по укреплению знаний, умений, навыков и развитию учебно-познавательной деятельности, но и оказывает опосредствованное влияние на формирование позитивных мотивов учения, познавательного интереса, самоорганизации, самостоятельности, волевых качеств. Кроме этого, она является перспективной с точки зрения подготовки выпускников основной школы к профильному обучению в старшей школе.

Экспериментальное обучение показало, что алгоритм деятельности учителя и учащихся в теоретической модели не зависит от содержания предмета и может применяться на частично-предметном уровне (например, уроках математики,

украинского, русского и иностранного языка). При необходимости он может быть использован на локальном уровне, то есть при рассмотрении отдельной учебной темы.

Экспериментальная проверка разработанной модели технологии дифференцированного обучения учащихся, при соблюдении выявленной совокупности педагогических условий, доказала её эффективность. На богатом фактическом материале обнаружена позитивная динамика качества знаний, высокий и достаточный уровень их умений самостоятельно решать учебные проблемы, рост познавательной активности и самостоятельности учащихся, формирование устойчивых положительных мотивов учения.

В работе представлен комплекс материалов, демонстрирующих способы практической реализации технологии дифференцированного обучения учащихся основной школы на уроках математики, украинского и иностранного языков в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированное обучение, модель технологии дифференцированного обучения, системно-технологический подход к дифференциации обучения, педагогические условия дифференцированного обучения.

Bratanitch O. G. Pedagogical conditions of differentiated education of students in schools providing general education. – Manuscript.

Thesis for the candidate's degree by specialty 13.00.09 – theory of education – Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2008.

The system-technological approach to solving the problem of differentiated education has been applied in the paper. The system of pedagogical conditions of differentiated classroom education of basic school students has been specified; the criteria for psychological-pedagogical typologization of basic school students have been substantiated; the principles of varying and dosing individual work in compliance with students' individual-typological specific features have been formulated; the forms of differentiated group educational activity have been suggested; the necessity of technologization of differentiated classroom education has been proved; the theoretical model of the technology of differentiated classroom education of basic school students has been built and its classifying parameters have been substantiated. The efficiency criteria have been developed; the theoretical model and the system of pedagogical conditions have been experimentally tested. A set of materials for implementing the suggested technology into practical work is represented in the paper.

Key words: differentiation, differentiated education, model of the technology of differentiated classroom education, system-technological approach to differentiation of education, pedagogical conditions of differentiated classroom education.

Братанич Ольга Григорівна
Педагогічні умови диференційованого навчання
учнів загальноосвітньої школи

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Підписано до друку 05.06.2008.
Формат 60x90/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-др. арк. – 0,9. Авт. арк. – 0,9.
Тираж – 100 прим.
Замовлення № 8/06.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.
Свідоцтво ДП № 126-р від 12.10.04.
50027 м. Кривий Ріг, вул. Рокосовського, 5/3.
тел.: (0564) 92-20-77.

