

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ



КОРСАКОВА Ольга Костянтинівна

УДК 37.02(09)

**ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ
У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

13.00.01 — теорія та історія педагогіки

**Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Київ - 1997



00751213 (J)

AB 38.405

Дисертацією є рукопис

Робота виконана в Інституті педагогіки АПН України

Науковий керівник — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник МОМОТ Людмила Людвиківна, Інститут педагогіки АПН України

Офіційні опоненти:

доктор педагогічних наук, професор ПАЛАМАРЧУК Валентина Федорівна, Інститут педагогіки АПН України, завідувача лабораторією передового педагогічного досвіду;

кандидат педагогічних наук, доцент ЯРОШЕНКО Ольга Григорівна, Український державний педагогічний університет ім М.Драгоманова

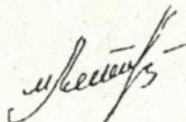
Провідна установа — Житомирський державний педагогічний інститут ім. І.Франка, кафедра педагогіки

Захист відбудеться "10" жовтня 1997 р. о 14 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.32.02 в Інституті педагогіки АПН України / 252001, Київ-1, вул. Трьохсвятительська, 8/

З дисертацією можна ознайомитись у науковій частині Інституту педагогіки АПН України

Автореферат розісланий "10" вересня 1997 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради

 М.П.Легкий

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

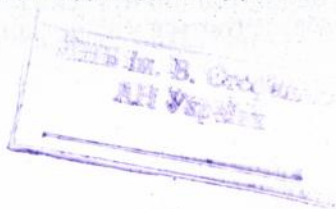
Актуальність дослідження. Створення сприятливих умов навчання і розвитку особистості пов'язане з індивідуалізацією та диференціацією навчання.

Ще великі педагоги минулого Я.А.Коменський, Й.-Г.Песталоцці, Ф.-А.-В.Дістервег звертали увагу на необхідність застосування неоднакових прийомів у роботі з учнями різного рівня знань та здібностей. Ці ж ідеї у ХІХ столітті розвивали К.Д.Ушинський, Н.Ф.Бунаков, В.Я.Стоюнін, П.Ф.Каптерев та інші.

Протягом ХХ століття увага до проблем індивідуалізації та диференціації навчання у вітчизняній педагогіці зростала у періоди значних змін у житті суспільства — у 20—30-ті, 50—60-ті, 80—90-ті роки. Надзвичайно актуальними вони є у наш час, коли демократизація, гуманізація процесу навчання передбачають максимальну увагу до людини — найвищої цінності суспільства.

У педагогічній теорії та практиці диференційоване навчання розглядалося як засіб запобігання неуспішності (П.П.Блонський, О.О.Бударний, А.М.Гельмонт, С.Р.Ривес та ін.), підвищення ефективності навчання (В.І.Гладких, М.Д.Сонін та ін.), пізнавальної активності та самостійності школярів (Л.П.Аристова, М.О.Данилов, М.І.Махмутов, В.Ф.Паламарчук, Є.С.Рабунський, І.Е.Унт та ін.), розвитку пізнавальних можливостей учнів, формування їхніх здібностей та нахилів; як втілення принципу індивідуалізації навчання (А.О.Кирсанов, І.М.Чередов, М.М.Шахмаєв та ін.).

Психологічний аспект цієї проблеми досліджено Д.Б.Бо-



говявленським, З.І.Калмиковою, В.А.Крутецьким, Н.О.Менчинською, С.Л.Рубінштейном та ін., педагогічний аспект — Ю.К.Бабанським, Е.Я.Голантом, М.О.Даниловим, А.О.Кирсановим, М.М.Скаткіним, М.М.Шахмаєвим та ін.

Дослідники вказують на такі форми диференціації: 1) рівнева (внутрішня), яку розуміють як сукупність прийомів і засобів навчання, що використовуються для забезпечення досягнення учнями різного рівня знань на основі врахування їхніх індивідуальних можливостей; 2) профільна (зовнішня), яка передбачає навчання різних груп учнів за кількома навчальними планами і програмами, що відрізняються змістом, обсягом вправ, вимог до знань і вмінь (О.І.Бугайов, І.М.Осмоловська та ін.).

Рівнева диференціація полягає у визначенні рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі — вищих рівнів оволодіння учнями навчальним матеріалом. Аналіз педагогічної літератури та практики свідчить про те, що рівнева організація навчальної діяльності школярів пов'язується в основному з диференціацією: 1) завдань, які відрізняються за змістом, ступенем складності; 2) темпу оволодіння навчальним матеріалом; 3) форм організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна); 4) дози та характеру допомоги, яка надається учневі під час виконання роботи.

Поряд з цим, ефективність навчання школярів з різним рівнем знань, вмінь та здібностей, як вказували Ю.К.Бабанський, Г.О.Балл, Г.С.Костюк, В.В.Краєвський, С.Л.Рубінштейн та ін., вимагає застосування комплексного підходу до створення сприятливих режимів їхньої пізнавальної діяльності, які забезпечуються у відповідних навчальних та пізнавальних си-

туаціях. Вони розглядаються як поєднання та результат взаємодії певних компонентів, що становлять умови та обставини навчальної діяльності. Проте навчальна ситуація визначає умови процесу навчання як взаємодії двох його складових — викладання та учіння. Пізнавальна ситуація — елемент процесу учіння, режим пізнавальної діяльності учня.

Учіння школярів з різним рівнем навчальних можливостей відбувається у різних режимах — у диференційованих пізнавальних ситуаціях. Застосування їх у диференційованому навчанні досліджувалося у окремих дисертаційних роботах (В.Я.Забранський, Л.Я.Кульб'якіна та ін.). Проте проблема їх створення в процесі рівневої організації навчальної діяльності вивчена ще недостатньо. Не визначене місце диференційованих пізнавальних ситуацій у навчальному процесі; потребує уточнення склад, не розроблені дидактичні підходи до їх моделювання та застосування на різних ступенях навчання.

Запровадження диференційованих пізнавальних ситуацій у школі здійснюється фрагментарно, без наукового теоретичного й експериментального обґрунтування і лише окремими вчителями-новаторами.

Таким чином, здійснений аналіз науково-педагогічної літератури та шкільної практики зумовили вибір теми дослідження — "Диференціація пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків".

Об'єктом дослідження є процес рівневої організації навчальної діяльності учнів, **предметом** — диференціація пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків.

Мета дослідження — розробити дидактичні підходи до моделювання і реалізації диференційованих пізнавальних си-

туацій, методику їх застосування у навчанні учнів 5—6 класів.

Гіпотеза дослідження. Ефективність рівневої організації діяльності молодших підлітків підвищиться за умови моделювання і реалізації диференційованих пізнавальних ситуацій, які визначаються рівнем навчальних можливостей школярів, характеризуються різним змістом навчальних завдань, темпом оволодіння програмовим матеріалом, формою організації діяльності, дозою педагогічної допомоги під час виконання роботи і використовуються на етапах формування вмінь та навичок, застосування знань і вмінь.

Мета і гіпотеза визначили коло **завдань**, які розв'язувалися у ході дослідження:

1. З'ясувати теоретичні засади проблеми.
2. Проаналізувати стан рівневої організації навчальної діяльності учнів у педагогічній практиці.
3. Обґрунтувати дидактичні підходи до моделювання та реалізації диференційованих пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків.
4. На основі встановлених підходів розробити комплекси диференційованих пізнавальних ситуацій для учнів 5—6 класів.
5. Розробити методику застосування диференційованих пізнавальних ситуацій у рівневій організації навчальної діяльності молодших підлітків.
6. Експериментально перевірити педагогічну ефективність пропонуваної методики.

Методологічну основу дослідження становлять положення філософської, психологічної та педагогічної науки про особу як суб'єкт навчання, закономірності навчального пізнання,

індивідуальний характер пізнавальної діяльності школярів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та синтез філософської, психологічної та педагогічної літератури з теми роботи; теоретичне та структурне моделювання; спостереження за діяльністю вчителів та учнів; педагогічний експеримент; методи статистичної обробки експериментальних даних.

Дослідження здійснювалося протягом 1993—1996 років за такими етапами.

На **першому** етапі (1993 р.) вивчався стан проблеми у науковій літературі та шкільній практиці. Було створено програму та методику констатуючого експерименту, проведено діагностичні зрізи, на основі одержаних даних сформульовано мету, робочу гіпотезу, поставлено завдання дослідження.

На **другому** етапі (1994—1995 рр.) визначалися та теоретично обґрунтовувалися підходи до рівневої організації навчальної діяльності учнів із використанням диференційованих пізнавальних ситуацій. Було розроблено їх комплекси, методику застосування у навчанні молодших підлітків.

На **третьому** етапі (1994—1996 рр.) проводився формуючий експеримент у 5—6 класах загальноосвітніх шкіл, проаналізовано та узагальнено його результати.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтованих дидактичних підходах до моделювання і створення диференційованих пізнавальних ситуацій як основи рівневої організації навчальної діяльності молодших підлітків, в опрацьованій методиці їх застосування, що передбачає реалізацію можливостей школярів на рівні змісту навчальних завдань та організації їх розв'язання в процесі засвоєння знань і вмінь.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій щодо використання диференційованих пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків. Запропоновані підходи дозволяють учителю створити необхідні умови для оволодіння школярами навчальним матеріалом на рівні, що відповідає їхнім навчальним можливостям, посилити продуктивність діяльності учнів, її розвивальний характер.

Розроблені комплекси диференційованих пізнавальних ситуацій можуть бути застосовані під час організації навчальної роботи учнів 5—6 класів, у розв'язанні питань, пов'язаних з підвищенням ефективності рівневої навчальної діяльності школярів.

Обґрунтованість і вірогідність результатів дослідження забезпечується використанням та реалізацією у процесі експериментальної роботи фундаментальних педагогічних та психологічних концепцій навчання та розвитку особистості; комплексним застосуванням методів науково-педагогічного дослідження та відповідністю їх меті та завданням роботи; критичним аналізом стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; варіативністю експериментальної роботи; апробацією результатів дослідження на різних рівнях; результатами навчання у експериментальних класах; кількісним та якісним аналізом емпіричних даних.

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалися в процесі експериментальної роботи у СШ NN 4, 82, 137, 247, 303 м. Києва. Основні положення та результати повідомлялися та обговорювалися на засіданнях лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України, звітних науко-

вих конференціях Інституту педагогіки АПН України (1994—1996 рр.), на Міжнародній науково-практичній конференції “Нові технології безперервної освіти” (м. Мінськ, 1995 р.). Можливості застосування диференційованих пізнавальних ситуацій у навчальному процесі розглядалися на засіданнях методичних об’єднань учителів української та російської мов та літератур, учителів-предметників СШ NN 4,246, 97, 158 м. Києва, СШ N 1 м. Бровари Київської області (1993—1996 рр.), на зустрічах із учителями у клубі “Майстер” Київського міського будинку вчителя (1993—1996 рр.)

На захист виносяться:

1. Дидактичне визначення пізнавальної ситуації як частини процесу учіння — способу організації, умов і обставин пізнавальної діяльності школярів, які створюються на основі поєднання таких компонентів, як рівень їхніх навчальних можливостей, навчальне завдання, темп оволодіння програмним матеріалом, форма організації діяльності, доза педагогічної допомоги під час виконання роботи, і визначаються відповідно до характеристик типологічних груп учнів.

2. Положення про те, що засвоєння знань і вмінь учнями різних типологічних груп має здійснюватися у диференційованих пізнавальних ситуаціях, які відрізняються за своїми компонентами і забезпечують оптимальні режими учіння кожного школяра відповідно до рівня його навчальних можливостей.

3. Методика застосування диференційованих пізнавальних ситуацій у навчанні учнів 5—6 класів.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків, списку основної використаної літератури та додатків. Дисертацію викладено на 164 сторінках.

вона містить 11 таблиць, 2 діаграми, 5 додатків, 242 найменування літературних джерел.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема рівневої організації навчальної діяльності учнів розроблялася за такими напрямками: обґрунтовано необхідність вивчення індивідуальних особливостей школярів і виділення на їх основі типологічних груп, організації роботи цих груп за допомогою диференціації способів та засобів навчання, визначено основні підходи до їх застосування. Однак використання засобів здійснення диференційованого підходу пов'язане в основному із впливом на окремі сторони діяльності учнів. Бракує робіт, у яких досліджується використання комплексного підходу у диференційованому навчанні. Водночас відзначається важливість вивчення функціонування навчальних та пізнавальних ситуацій, з якими пов'язується створення оптимальних режимів пізнавальної діяльності учнів з різним рівнем навчальних можливостей.

Проблема створення сприятливих умов навчання і розвитку особистості неповно вирішена й у шкільній практиці. У багатьох вчителів відсутні достатні знання про шляхи здійснення диференційованого підходу, виникають труднощі у виборі оптимальних засобів навчання, тільки 9 % з них застосовують комплексний підхід. Це призводить до того, що школярі засвоюють навчальний матеріал на рівні, що не відповідає їхнім навчальним можливостям, а успішність залишається досить низькою.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури та шкільної практики дав підстави стверджувати, що підвищити ефективність рівневої навчальної діяльності учнів можна за допомогою застосування комплексного підходу, втіленням якого є такий засіб, як диференціація пізнавальних ситуацій.

Дослідження визначеної проблеми ґрунтувалося на положеннях сучасної дидактики про учіння як різновид пізнання, такого, що здійснюється під керівництвом учителя.

Пізнавальна діяльність учнів передбачає певні умови та обставини її здійснення, тобто відбувається у відповідних пізнавальних ситуаціях.

Спираючись на результати досліджень у педагогічній науці, ми розглядали пізнавальну ситуацію як частину процесу учіння, спосіб організації пізнавальної діяльності. У пізнавальній ситуації зусилля учня — суб'єкта пізнання — спрямовані на засвоєння навчального матеріалу — об'єкт пізнання. Зміст навчального матеріалу визначається у завданні, розв'язуючи яке учень здійснює певні дії та операції, він працює у певному темпі, формі організації діяльності, під час виконання роботи йому надається необхідна педагогічна допомога.

Оскільки школярі відрізняються за своїми суб'єктивними психологічними характеристиками, їхня пізнавальна діяльність повинна відбуватися у різних режимах. Засобом їх створення є диференціація пізнавальних ситуацій, яка передбачає зміну і комбінацію основних компонентів.

Сприятливі умови пізнавальної діяльності учня забезпечуються за допомогою оптимального поєднання компонентів пізнавальної ситуації, іншими словами, коли навчальне завдання, темп оволодіння програмовим матеріалом, форма ор-

ганізації діяльності, доза педагогічної допомоги відповідають рівню його навчальних можливостей.

Пізнавальні ситуації послідовно розміщуються залежно від цілей, яких досягають школярі в учінні, ускладнюється операційна сторона діяльності, процес її коректується, результати перевіряються. Кожна наступна пізнавальна ситуація формується на основі попередньої, а всі разом вони визначають шлях учня у процесі засвоєння знань і вмінь.

Послідовність виконання навчальних завдань у пізнавальних ситуаціях забезпечує систематичне засвоєння знань з курсу певного предмета, зміна форм організації діяльності, дози педагогічної допомоги під час виконання роботи — формування здатності до самостійного творчого застосування набутих знань і вмінь; створюються умови позитивної мотивації, активізації діяльності, для розвитку школярів.

Вихідним моментом для застосування диференційованих пізнавальних ситуацій у процесі навчання є виділення типологічних груп учнів, яке здійснюється на основі визначення навчальних можливостей, що обумовлюються їхніми віковими та індивідуальними особливостями.

У молодшому підлітковому віці для дитини починається важливий етап у процесі становлення її готовності до життя у суспільстві дорослих. Формуються інтереси, зростає самостійність, почуття відповідальності, з'являється потреба та здатність пізнати себе як особистість, прагнення до самоствердження, самовиразу, самовиховання. Починаючи з 5-го класу, суттєво змінюється характер навчальної діяльності учнів. Зростає кількість навчальних предметів, школярі переходять до систематичного вивчення основ наук. Суттєвих змін зазнають

пізнавальні процеси; велике значення у процесі засвоєння знань має підтримка вчителя та спілкування з однокласниками.

Молодші підлітки відрізняються один від одного своїми індивідуальними особливостями. Вивчення їх показало, що в кожному класі можна умовно виділити три типологічні групи учнів: 1) з низьким; 2) середнім; 3) високим рівнем навчальних можливостей. Розроблено критерії формування типологічних груп, це рівні: 1) научуваності — здатності до учіння, яка включає узагальненість мислення, здатність до абстрагування; 2) знань і вмінь з предмета; 3) ставлення до учіння.

Першу групу становлять учні з низьким рівнем навчальних можливостей, які з великим утрудненням оволодівають навчальним матеріалом. Для них часто виявляється неможливим без сторонньої допомоги перехід від відтворення знань і вмінь до застосування їх на порівняно вищому рівні. Низький рівень навченості у цих дітей поєднується з низьким рівнем інших показників. Школярі цієї групи здебільшого відрізняються неспроможністю до складних інтелектуальних операцій. Навчатися їх спонукають вказівки та контроль з боку вчителів та батьків.

Всередині кожної з груп зустрічається різне співвідношення індивідуальних особливостей учнів. Нами виділені найбільш типові. До першої групи відносяться також підлітки, у яких низький рівень навченості поєднується із середнім рівнем інших показників. Вони мають можливості перейти до групи середніх.

До другої групи належать учні з середнім рівнем навчальних можливостей. Вони оволодівають програмовим матеріалом на репродуктивному і з деяким зусиллям на частково-

пошуковому і творчому рівнях, виявляють середній рівень наукованості та пізнавального інтересу. Аналіз понять та явищ у них носить поверховий характер, узагальнення не завжди правильні і достатньо обґрунтовані. Позитивне ставлення до учіння базується на почуттях обов'язку перед учителями і батьками. До цієї ж групи належать учні із середнім рівнем знань і вмінь, але з високими іншими показниками. Вони мають цілком реальні можливості для переходу до групи сильних.

Третя група — учні з високим рівнем навчальних можливостей, які засвоюють навчальний матеріал у великому обсязі, здатні застосовувати одержані знання у знайомих та нових умовах. Вони відрізняються високим рівнем інтелектуальних операцій, мають підвищений інтерес до учіння, який найчастіше ґрунтується на допитливості. До групи сильних належать також підлітки, що володіють високим рівнем наукованості, знань і вмінь, але із зниженим рівнем пізнавального інтересу, мотив навчання в них — бажання одержати гарну оцінку.

Диференційовані пізнавальні ситуації для учнів 5—6 класів моделювалися з урахуванням таких дидактичних вимог:

1. Забезпечення засвоєння школярами програмового матеріалу на рівні, що відповідає їхнім індивідуальним можливостям з досягненням обов'язкових результатів навчання.

2. Додержання принципів систематичності, послідовності, доступності.

3. Створення умов для розвитку дітей.

Пізнавальні ситуації для учнів певної типологічної групи, розташовані у послідовності, яка визначається взаємозв'язками та відношеннями між їх компонентами, утворюють комплекс.

Нами розроблено комплекси диференційованих пізнавальних ситуацій для трьох типологічних груп учнів, у яких вони виконували завдання, що передбачали діяльність на репродуктивному, частково-пошуковому та творчому рівнях і відрізнялися за ступенем складності, який визначався ступенем узагальненості його складових: 1) припис здійснити певну дію; 2) вказівка на об'єкт дії, яку потрібно виконати; 3) відношення між приписом здійснити певну дію та вказаним об'єктом.

Перший ступінь складності передбачав, що припис здійснити певну дію, вказівка на об'єкт, відношення між ними виражалися у прямій формі.

Другий ступінь складності — припис здійснити певну дію, відношення між приписом здійснити дію та об'єктом мали конкретне значення, вказівка на об'єкт давалася в узагальненій формі.

Третій ступінь складності — припис здійснити певну дію виражався у прямій формі, вказівка на об'єкт, відношення між ними — в узагальненій формі.

Четвертий ступінь складності — всі складові завдання мали узагальнений характер.

Навчальні завдання, розташовані у послідовності, яка передбачала зростання їх складності, утворювали комплекс. Для учнів з низьким рівнем навчальних можливостей він містив завдання першого, другого та окремі завдання третього ступеня складності. Велике значення для цих підлітків мало спілкування з однокласниками. Вступаючи в контакт з більш сильним партнером, вони збагачувалися додатковою інформацією. Сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу створювалися за допомогою поєднання фронтальної форми ор-

ганізації діяльності, роботи у парі з більш сильним учнем. Їм надавалася постійна, часткова та мінімальна допомога під час виконання завдань.

Учні з середнім рівнем навчальних можливостей залучалися у пізнавальні ситуації, де вони послідовно розв'язували завдання другого, третього та окремі завдання четвертого ступеня складності. Основною формою організації діяльності для них була групова. Під час роботи у групі школярі мали змогу обговорити хід розв'язання завдань. Вони також працювали у парі — це дозволяло повторити навчальний матеріал, і в індивідуальній формі. Їм надавалася часткова та мінімальна допомога, частина завдань виконувалася самостійно.

Для підлітків з високим рівнем навчальних можливостей створювалися пізнавальні ситуації, у яких вони виконували завдання другого, третього та четвертого ступенів складності. Пізнавальна діяльність цих школярів відбувалася в індивідуальній формі. Вони також залучалися до роботи у парі із слабкими учнями, виступали консультантами у групах середніх. Участь у поясненні програмового матеріалу іншим сприяла підвищенню якості їхніх знань, компенсувала нестачу спілкування з однокласниками. Робота виконувалася з наданням мінімальної допомоги та самостійно.

Темп діяльності учнів кожної типологічної групи визначався індивідуально.

Зрозуміло, що у реальному навчальному процесі шлях учнів у процесі засвоєння знань і вмінь, визначений послідовністю пізнавальних ситуацій, змінювався — скорочувався, продовжувався тощо. Це обумовлювалося особливостями змісту навчального матеріалу, часом, відведеним на його вивчення,

досягненнями школярів у засвоєнні знань та способів діяльності.

Організація рівневої навчальної діяльності учнів з використанням диференційованих пізнавальних ситуацій передбачала: визначення основної мети їх створення; виділення типологічних груп; розробку програми впливів на діяльність кожної групи; її корекцію; створення необхідних педагогічних умов.

Мета керування діяльністю молодших підлітків під час застосування диференційованих пізнавальних ситуацій полягала у забезпеченні засвоєння єдиного матеріалу кожним школярем на рівні, що відповідав його навчальним можливостям, але не менш того, що вимагає програма.

Всі учні 5—6 класів повинні були отримати певні відомості з будь-якої теми (або розділу), тому спочатку викладався теоретичний матеріал, здійснювалося його первинне закріплення, потім проводилися діагностичні зрізи, виділялися типологічні групи. У диференційовані пізнавальні ситуації учні залучалися на етапах формування вмінь та навичок, застосування знань і вмінь.

Урок, на якому створювалися диференційовані пізнавальні ситуації, у 5—6 класах проводився за таким планом: 1. Актуалізація знань і вмінь. 2. Підготовка учнів до роботи у диференційованих пізнавальних ситуаціях. 3. Робота у диференційованих пізнавальних ситуаціях. 4. Аналіз та узагальнення результатів роботи.

Протягом уроку вносилися необхідні корективи у організацію діяльності учнів. Після кількох занять проводилися діагностичні контрольні зрізи, за результатами яких визначалися способи організації роботи у диференційованих пізнавальних

ситуаціях на наступних уроках. Учні залучалися до пізнавальних ситуацій із таким же самим складом компонентів, або для них створювалися пізнавальні ситуації із зміненими компонентами. Школярі мали змогу переходити до іншої типологічної групи.

Перевірка ефективності розробленої методики здійснювалася у ході формуючого експерименту, який проводився у два етапи.

На першому етапі (підготовчому) перевірялися на дієвість розроблені експериментальні матеріали за допомогою ознайомлення з ними вчителів, лабораторного експерименту. Було створено комплекси диференційованих завдань та пізнавальних ситуацій, завдання діагностичних контрольних робіт, плани уроків. Проводилася підготовка вчителів та учнів до експериментальної роботи, розроблено методичні рекомендації для вчителів, вибрано експериментальні та контрольні класи.

На другому етапі (основному) розв'язувалися такі завдання:

1. Застосування розробленої методики у навчальному процесі з метою виявлення дієвості сформульованих у гіпотезі положень.

2. Аналіз та порівняння результатів навчання у експериментальних та контрольних класах.

Було виділено три групи класів: E_1 , E_2 — експериментальні та K — контрольні.

У групах експериментальних класів E_1 та E_2 спочатку подавався теоретичний матеріал, здійснювалося його первинне закріплення, виділялися типологічні групи, а далі у групі експериментальних класів E_1 застосовувалися розроблені диференційовані пізнавальні ситуації, а у класах E_2 — диферен-

ційовані завдання.

У групі контрольних класів — К — розроблена методика не застосовувалася. Вчителі використовували традиційні засоби рівневої організації навчальної діяльності учнів.

Було проведено дві серії формуючого експерименту. У першій серії порівнювалася ефективність створення сприятливих умов учіння школярів експериментальних класів E_1 з групою класів E_2 та з контрольними класами. Перевірялося передбачення за гіпотезою дослідження.

У другій серії експерименту порівнювалася ефективність застосування розроблених комплексів диференційованих завдань у групі експериментальних класів E_2 з контрольними класами. Мета здійснення цієї серії — перевірити передбачення про те, що сприятливі умови навчання можуть забезпечуватися за допомогою диференційованих завдань, які відрізняються за змістом, ступенем складності для учнів різних типологічних груп.

Для перевірки ефективності розробленої методики проводився початковий і кінцевий зрізи. За їх результатами діти розподілялися у типологічні групи. Оцінка ефективності впливу визначених підходів проводилася за тими ж критеріями, що й виділення типологічних груп учнів.

Результати формуючого експерименту підтвердили гіпотезу дослідження про доцільність застосування диференційованих пізнавальних ситуацій у навчанні учнів 5—6 класів.

Школярі групи експериментальних класів E_1 краще засвоїли навчальний матеріал, виявили більш великий інтерес до учіння порівняно з учнями групи експериментальних класів E_2 , а також контрольних класів.

Показником ефективності вважався також перехід учнів до типологічної групи з більш високим рівнем навчальних можливостей — збільшення кількості підлітків з високими та середніми показниками і зменшення кількості школярів з низьким рівнем знань і здібностей.

Одержані результати свідчили про те, що найбільш сприятливі режими пізнавальної діяльності було створено для учнів експериментальних класів E_1 ; 5,5 % школярів з середнім рівнем навчальних можливостей перейшли до групи сильних; кількість середніх збільшилася на 8,4 %; 14 % слабких перейшли до групи середніх. Ці показники виявилися кращими порівняно з групою експериментальних класів E_2 , де вони становили відповідно — 1,4 %; 4,4 %; 4,5 %, та з контрольними класами, де кількість учнів з високим рівнем навчальних можливостей збільшилася на 0,9 %, середніх — на 1,1 %, кількість слабких знизилася на 1 %.

Порівняльний аналіз одержаних даних здійснювався за допомогою коефіцієнта приросту знань і вмінь (К), який виражав співвідношення кількості повідомленого учням і засвоєного ними навчального матеріалу на початку і після проведення експерименту. Він виявився вищий у експериментальних класах E_2 порівняно з контрольними класами, а у групі експериментальних класів E_1 вищий, ніж у класах E_2 . Так, у групах сильних учнів він становив: E_1 класи — 18,3; E_2 — 9,5; К — 3,3. У школярів із середнім рівнем навчальних можливостей: E_1 — 16; E_2 — 10,1; К — 3,7; у слабких учнів: E_1 — 15,3; E_2 — 6,6; К — 1,1.

Результати формуючого експерименту свідчили про загальну ефективність розробленої методики.

Основні результати проведеного дослідження зводяться до такого:

1. Аналіз педагогічної і психологічної літератури, практики роботи школи дав підстави стверджувати, що одним із напрямків підвищення ефективності диференційованого навчання є застосування комплексного підходу, втіленням якого виступає диференціація пізнавальних ситуацій, створених на основі поєднання таких компонентів, як рівень навчальних можливостей учня, навчальне завдання, темп оволодіння програмовим матеріалом, форма організації діяльності, доза педагогічної допомоги під час виконання роботи.

2. Сприятливі режими навчання молодших підлітків з різним рівнем знань, вмінь та здібностей забезпечуються у диференційованих пізнавальних ситуаціях, які моделюються і створюються на основі оптимального поєднання їх компонентів з урахуванням таких дидактичних вимог: забезпечення засвоєння учнями програмового матеріалу на рівні, що відповідає їхнім навчальним можливостям; додержання принципів систематичності, послідовності, доступності; створення умов для розвитку кожної дитини.

3. Ефективність навчальної діяльності учнів 5—6 класів підвищується за умови використання диференційованих пізнавальних ситуацій на етапах формування вмінь та навичок, застосування знань і вмінь після викладу теоретичного матеріалу, первинного його закріплення.

4. Загальна методика застосування диференційованих пізнавальних ситуацій передбачає: визначення основної мети їх створення; виділення типологічних груп; розробку програми впливів на діяльність кожної групи; її корекцію; забезпе-

чення необхідних педагогічних умов.

5. Результати експериментальних досліджень показали, що завдяки використанню диференційованих пізнавальних ситуацій забезпечується підвищення якості засвоєння учнями навчального матеріалу, зростає їхній інтерес до учіння.

Отже, в ході дисертаційного дослідження обґрунтовано дидактичні підходи до моделювання і реалізації диференційованих пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків; розроблено їх комплекси, методика застосування; експериментально підтверджено її педагогічну ефективність.

Результати роботи можуть бути використані у навчальному процесі загальноосвітніх закладів, науковцями у педагогічних дослідженнях.

Виконане дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальша її розробка передбачає більше глибоке розкриття сутності комплексного підходу, виявлення нових способів його застосування у диференційованому навчанні, вивчення особливостей створення диференційованих пізнавальних ситуацій на інших ступенях навчання.

Дослідження цих питань сприятиме розвитку проблеми здійснення диференційованого підходу, адже від її розв'язання багато в чому залежить вирішення завдань подальшого удосконалення, підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Основні положення дисертації викладено у таких публікаціях автора:

І. Дидактичні підходи до конструювання різнорівневих програм в основній школі // Педагогіка: Наук.-метод. зб. — К.: Освіта, 1993. — Вип. №32. — С. 34—39. (У співавт. з Во-

роніною Л.П.).

2. Диференційовані пізнавальні ситуації як засіб підвищення ефективності уроку // Відродження. — №9. — 1995. — С. 15—17.

3. Навчання орфографії із застосуванням програмованого зошита // Русская словесность в школах Украины. — № 1. — 1997. — С. 8—10. (Рос. мовою).

4. Диференціація способів та засобів навчання у навчальному процесі // Новые технологии непрерывного образования: зб. наукових статей. — Мінськ, 1995. — С. 268—274. (Рос. мовою).

5. Диференційовані пізнавальні ситуації у навчанні обдарованих дітей // Обдаровані діти: зб. статей. — КМІВВ, 1995. — С. 2—10.

6. Застосування зошитів з друкованою основою у диференційованих пізнавальних ситуаціях // І.Огієнко і виховання національно свідомої особистості (до 115-річчя з дня народження): наукові доповіді. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції — КМІВВ, 1997. — С. 277—282. (У співавт. з Момот Л.Л.).

7. Організація рівневої навчальної діяльності учнів 5—6 класів із застосуванням диференційованих пізнавальних ситуацій // Методичні рекомендації. — К., 1996. — 18 с.

8. Диференціація пізнавальних ситуацій у навчанні // Проблеми педагогічної науки в умовах розбудови національної школи: Матеріали звітної наукової конференції 12—13 квітня 1995 року. — К.: Педагогічна думка, 1996. — С. 15—17.

Корсакова О.К. Диференціація пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків. — Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 — теорія та історія педагогіки. — Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1997.

Захищається вісім наукових робіт, які містять результати теоретично-експериментального дослідження проблеми створення сприятливих режимів навчальної діяльності учнів з різним рівнем знань, вмінь і здібностей за допомогою диференційованих пізнавальних ситуацій.

Науково обгрунтовано дидактичні підходи до моделювання та реалізації диференційованих пізнавальних ситуацій, методика їх застосування в рівневій організації навчальної діяльності учнів 5—6 класів.

Встановлено, що диференціація пізнавальних ситуацій забезпечує засвоєння програмового матеріалу кожним школярем на рівні, що відповідає його навчальним можливостям, сприяє розвитку, підвищенню інтересу до учіння.

Ключові слова: рівнева організація навчальної діяльності, пізнавальна ситуація, диференціація пізнавальних ситуацій, дидактичні підходи до моделювання диференційованих пізнавальних ситуацій, методи та прийоми навчання.

Корсакова О.К. Дифференциация познавательных ситуаций в обучении младших подростков. — Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — теория и история педагогики. — Институт педагогики АПН Украины, Киев, 1997.

Защищается восемь научных работ, содержащих результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы

создания благоприятных режимов учебной деятельности учащихся с разным уровнем знаний, умений и способностей при помощи дифференцированных познавательных ситуаций.

Научно обоснованы дидактические подходы к моделированию и реализации дифференцированных познавательных ситуаций в уровневой организации учебной деятельности учащихся 5—6 классов.

Установлено, что дифференциация познавательных ситуаций обеспечивает усвоение программного материала каждым школьником на уровне, который соответствует его учебным возможностям, способствует развитию, повышению интереса к учению.

Ключевые слова: уровневая организация учебной деятельности, познавательная ситуация, дифференциация познавательных ситуаций, дидактические подходы к моделированию дифференцированных познавательных ситуаций, методы и приемы обучения.

Corsakova O. Differentiation of cognitive situations in teenager's education. - Manuscript.

The thesis for the scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 - theory and history of pedagogica. The Institute of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 1997.

The thesis defends 8 scientific works, containing the results of theoretical and experimental researches on problem creating favourable conditions for education of pupils with different knowledges and abilities leveles by means of the differentiation of cognitive situations.

The author has been substantiated scientifically didactic principles of differentiation of cognitive situations, it's using methodic has been worked out in the teenager's education.

It has been determined that the differentiation of cognitive situations provides with learning programme material according to the pupils educational levels.

Key words: education of pupils with different knowledges, cognitive situation, differentiation of cognitive situations, didactic principles of differentiation of cognitive situations, methods and techniques of teaching.

Підписано до друку 2.09.1997 р. Формат 60x90/16.
Друк офсетний. Тираж 100. Замовлення 444. Безкоштовно.
ДОЛ УДПУ ім. Драгоманова, Київ, вул. Пирогова, 9.

AB.38.405

AB 38.405