

**Н. С. Іліницька**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри інструментально-виконавських дисциплін  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглядаються особливості діагностики готовності до диференціації в студентів-музикантів. У перебігу констатувального дослідження вирішувались такі основні завдання: з'ясувати, як здобувачі вищої освіти та викладачі розуміють сутність поняття диференціації; визначити компоненти та критерії готовності до диференціації фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва; визначити рівні диференціації фахової підготовки учасників навчального процесу; виявити ступінь готовності викладачів до диференціації фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Основними методами дослідження під час констатувального експерименту стали спостереження, опитування, бесіда та інтерв'ю з респондентами, експертна оцінка, аналіз практичної фахової підготовки здобувачів вищої освіти.*

*Констатувальний експеримент був організований у два етапи: перший етап спрямований на збір і отримання об'єктивної інформації про стан готовності до диференціації у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти до музично-педагогічної діяльності, другий етап включає обробку і систематизацію визначеного матеріалу, конструювання висновків.*

*У нашому дослідженні засобом формування готовності до диференціації фахової підготовки здобувачів вищої освіти музичних спеціальностей служить система диференційованих завдань. Це продиктовано такими фактами: 1) учасникам навчального процесу необхідно давати завдання, адаптовані до їх рівня можливостей, здібностей та початкової підготовки; 2) диференційованим завданням притаманні високі діагностичні якості, що дають змогу діагностувати не тільки рівень знань, умінь учасників навчального процесу, а й їх якісні характеристики; 3) диференційовані завдання в навчальному процесі виступають як дидактичний засіб активізації, індивідуалізації та диференціації навчання.*

*Аналіз проводився відповідно до когнітивного, діяльнісного, особистісного, мотиваційного компонентів та критеріїв: пізнавального, діяльнісного, суб'єктивного, емоційно-мотиваційного.*

**Ключові слова:** діагностика, констатувальне дослідження, критерії, показники, диференціація навчання, фахова підготовка.

**Постановка проблеми.** Особливість розвитку сучасної освіти розглядається як основне завдання – формування у фахівців таких якостей, як здатність набувати нові знання і вміння, творча активність, ініціативність, готовність до саморозвитку, самореалізації, самодиференціації [7, с. 28]. Умовою для вирішення такого завдання є підвищення ефективності процесу підготовки здобувачів вищих навчальних закладів музично-педагогічних спеціальностей. Тому з'являється необхідність виявлення проблем педагогічної підготовки, вирішення яких сприятиме готовності до диференціації у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти музичних спеціальностей. Із метою діагностики готовності до диференціації у фаховій підготовці був проведений констатувальний експеримент.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання диференціації навчання в різний час досліджували науковці: Є. Рабунський, І. Чередов, П. Гусак та ін. Їхні дослідження показали ефек-

тивність і доцільність диференційованого навчання. Є. Рабунський вважає, що в умовах диференціації процес навчання стає максимально наближеним до пізнавальних потреб учнів, їх індивідуальних можливостей [6]. І. Чередов зазначає, що в процесі диференційованого навчання створюються оптимальні умови для активної діяльності всіх учнів, що забезпечують продуктивне засвоєння і переробку найбільшої кількості інформації [8].

Науковець П. Гусак вважає, що в роботі сучасного вищого закладу освіти диференціація навчання базується на успішності, а не врахуванні особистісних якостей студентів. На його думку, нинішньому стану диференційованого навчання властиві такі риси:

– диференційоване навчання у вищому закладі освіти здійснюється фрагментарно і ситуативно;

– диференціація навчання зводиться лише до варіювання завдань за об'ємом та складністю;

- у навчанні мало уваги відводиться врахуванню індивідуально-типологічних особливостей студентів;

- диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;

- організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науково обґрунтованою концепцією диференціації;

- складності впровадження диференційованого навчання полягають у змістовому перевантаженні програм, методичній невідповідності викладачів, обмеженості матеріально-технічної бази тощо [2, с. 15].

**Мета статті.** Метою цієї роботи є розкрити хід констатувального дослідження та особливості діагностики готовності до диференціації в здобувачів вищої освіти музичних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Для з'ясування стану готовності до диференціації у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, їх спрямованості та керованості було проведено констатувальне дослідження. У ньому брали участь здобувачі вищої освіти музичних спеціальностей вищих закладів України. Враховуючи обмежену кількість студентів-музикантів (до 10 осіб у групі), ми використали відому в практиці педагогічних досліджень методику умовно паралельного експерименту. Тому, ми змогли порівнювати результати, отримані в попередньому році, з результатами поточного року.

Констатувальний експеримент – один з основних видів експерименту, метою якого є вивчення наявних педагогічних явищ [5]. У перебігу констатувального дослідження вирішувались такі основні завдання:

- 1) з'ясувати, як здобувачі вищої освіти та викладачі розуміють сутність поняття диференціації;

- 2) визначити компоненти та критерії готовності до диференціації фахової підготовки студентів-музикантів;

- 3) визначити рівні диференціації фахової підготовки учасників навчального процесу;

- 4) виявити ступінь готовності викладачів до диференціації фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Реалізація плану дослідно-експериментальної роботи передбачала послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність кількох етапів дослідження.

Констатувальний експеримент організовувався у два етапи:

- перший етап, спрямований на збір і отримання об'єктивної інформації про стан готовності до диференціації у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти до музично-педагогічної діяльності.

- другий етап включає обробку і систематизацію визначеного матеріалу, конструювання висновків [1].

На першому етапі констатувального експерименту були визначені основні засоби і методи, необхідні для вирішення поставлених завдань.

На цьому етапі експерименту застосовувалися такі методи:

- спостереження за якістю навчального процесу. При цьому нами враховувалися такі елементи:

- навчально-методичне забезпечення;
- матеріально-технічне забезпечення;
- технології, що використовуються в навчальній діяльності;

- рівень сформованості особистісних якостей випускника;

- аналіз і вивчення:

- нормативних документів;

- даних науково-педагогічних кадрів;

- програм фахових предметів та навчально-методичних комплексів;

- документації з організації навчальної та позанавчальної роботи,

- анкетування, тобто роздача опитувальних листів [1].

Програма констатувального дослідження передбачала проведення опитувань учасників навчального процесу (здобувачів освіти, викладачів) та інших методів діагностики. Основними методами дослідження під час констатувального експерименту стали спостереження, опитування, бесіда та інтерв'ю з респондентами, експертна оцінка, аналіз практичної фахової підготовки здобувачів вищої освіти [3].

У нашому дослідженні дидактичним засобом формування готовності до диференціації фахової підготовки здобувачів вищої освіти музичних спеціальностей служить система диференційованих завдань предметної і професійної спрямованості. Наше звернення до диференційованих завдань продиктовано такими фактами: 1) здобувачів вищої освіти за рівнем здібностей і за потенційними можливостями розвитку можна включати в роботу на основі однакових завдань; учасникам навчального процесу необхідно давати завдання, адаптовані до їх рівня можливостей, здібностей та початкової підготовки (тобто до рівня їх індивідуального розвитку); 2) диференційованими завданнями притаманні високі діагностичні якості, що дають змогу діагностувати не тільки рівень знань, умінь учасників навчального процесу, а й їх якісні характеристики; 3) диференційовані завдання в навчальному процесі виступають як дидактичний засіб активізації, індивідуалізації та диференціації навчання, крім того, завдання є найбільш ефективним засобом самодиференціації, самореалізації в умовах професійного зростання [4, с. 16].

Ми вважаємо, що система диференційованих завдань у навчальному процесі виконує такі функ-

ції: забезпечує умови для самореалізації та саморозвитку особистості; допомагає формуванню у здобувачів вищої освіти готовності до диференціації навчання, покращення фундаментальних знань фахових дисциплін; стимулює якісне навчання; забезпечує індивідуальний темп навчання; акцентує на роботі викладача на координуючу функцію до самодиференціації майбутніх вчителів музичного мистецтва [4, с. 17].

Аналіз проводився відповідно до когнітивного, діяльнісного, особистісного, мотиваційного компонентів та критеріїв: пізнавального, діяльнісного, суб'єктивного, емоційно-мотиваційного.

**Висновки і пропозиції.** Здійснене констатувальне дослідження показало, що здобувачі вищої освіти не розуміють поняття диференціації навчання, не володіють навичками самореалізації, самодиференціації, в них домінує бажання до такого навчання, яке не потребує багато зусиль. Однією з причин такого стану є недостатня підготовленість викладачів до застосування диференціації та самодиференціації в навчанні здобувачів освіти.

Для діагностування готовності до диференціації фахової підготовки здобувачів вищої освіти було розроблено такі критерії: пізнавальний, діяльнісний, суб'єктивний, емоційно-мотиваційний. За допомогою критеріальних показників визначено чотири рівні сформованості готовності здобувачів вищої освіти: високий, достатній, середній, низький. Констатувальне дослідження показало недостатнє розуміння поняття диференціації та самодиференціації здобувачами вищої освіти, що позначилося на рівнях цього феномена (перевага низького та середнього рівнів – 48,2% і 22,6%).

#### Список використаної літератури:

1. Абдуллаева О.С. Методика проведения констатирующего эксперимента по выявлению условий эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов по направлению «профессиональное образование». *Педагогические технологии. Современное образование*. 2018. № 11. С. 34–40.
2. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 38 с.
3. Кобцева С.А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении (на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей) : автореф. дис. .... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва. 2007. 23 с.
4. Логинова Л.А. Комплексное дифференцированное обучение как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерных вузов (на примере преподавания математики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск. 2008. 24 с.
5. Методы психологии. URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/pedagogicheskiy-eksperiment.html> (дата звернення: 19.08.2020).
6. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. Москва : Педагогика, 2005. 250 с
7. Стратегия действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах. Тошкент : «Akademnashr». 2017. 53 с.
8. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. Москва : Просвещение, 1988. 59 с.

#### **Ilinitska N. Diagnosis of readiness for differentiation of professional training in future teachers of music art**

*The article considers the features of diagnostics of readiness for differentiation in music students. During the ascertainment research the following main tasks were solved: to find out how higher education students and teachers understand the essence of the concept of differentiation; to determine the components and criteria of readiness for differentiation of professional training of future teachers of music art; determine the levels of differentiation of professional training of participants in the educational process; identify the degree of readiness of teachers to differentiate professional training of higher education applicants. The main research methods during the ascertainment experiment were: observation, survey, conversation and interview with respondents, expert assessment, analysis of practical professional training of higher education applicants.*

*The ascertainment experiment was organized in two stages: the first stage, aimed at collecting and obtaining objective information about the state of readiness for differentiation in the professional training of higher education students for music and pedagogical activities. The second stage – includes processing and systematization of certain material, construction of conclusions.*

*In our study, a system of differentiated tasks serves as a means of forming readiness for differentiation of professional training of applicants for higher education in music specialties. This is dictated by the following facts: 1) participants in the educational process must be given tasks adapted to their level of capabilities, abilities and initial training; 2) differentiated tasks are characterized by high diagnostic qualities that allow to diagnose not only the level of knowledge, skills of participants in the educational process, but also their qualitative characteristics; 3) differentiated tasks in the educational process act as a didactic means of activation, individualization and differentiation of learning.*

*The analysis was performed in accordance with the cognitive, activity, personal, motivational components and criteria: cognitive, activity, subjective, emotional-motivational.*

**Key words:** *diagnostics, ascertaining research, criteria, indicators, differentiation of training, professional training.*