

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Differentiated Assignments as the Learning Activity Motivating Factor in the Training of Future Preschool Teachers

Svitlana Kushnir

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Abstract. *The articles's aim is to describe the features of introducing differentiated assignment for homework and classroom work and their impact on the activation of cognitive, social, professional, value motives of the training of future preschool teachers in the pedagogical process of the university. The analysis of scientific research in this area allows us to state that the differentiation of teaching materials, the provision of the student with the choice of the complexity of the assignment, the establishment of constructive feedback are an integral part of the motivational environment that should ensure the student's active personal position in the process of cognitive constructive activity. Differentiation of training during the classroom allows to ensure the assimilation by all students of the educational content, which assumes an invariant (mandatory part of the program material) and an optional part that involves the complexity of assignments. The main goal of differentiation in teaching is to determine the most rational nature of the work for each student, relying on their individual characteristics, preferences, abilities, time frames. Thus, the training of future preschool teachers with the help of differentiated tasks becomes important for them, the desire to comprehend the foundations of the profession, to learn, to interact with peers and the teacher.*

The author experimentally confirmed that the introduction of a differentiated approach to the development of content and its implementation in the practice of training future preschool teachers in higher school conditions contributes to improving the effectiveness of the educational process by activating cognitive, professional, social and value motivations of students, taking into account their individual inclinations and preferences.

The methodological basis of the research was the theoretical analysis of scientific literature on the problem; empirical research methods (pedagogical experiment, observation, interview, testing by the method of studying the educational activity motives (modification A. A. Rean & V. A. Yakunin)); statistical methods of processing results (the calculation of percentages, ranking).

Keywords: *motivation, differentiated assignment, individualization, the training of future preschool teachers, teaching, learning, activity.*

Введение ***Introduction***

Согласно международному проекту Tuning Educational Structures in Europe, TUNING, реализация системы подготовки будущих специалистов предусматривает изменение подхода, ориентированного на преподавателя, на подход, ориентированный на студента, а это, в свою очередь обуславливает изменение самой образовательной парадигмы - от традиционного понимания сущности подготовки, основанной на принципах теории бихевиоризма, к философии и педагогики конструктивизма, рассматривающей процесс обучения как конструирование студентом собственной системы представлений, знаний, опыта, осознание значимости обучения и собственной ответственности за процесс и его результат, возможностей самостоятельного выбора собственных стратегий, инструментов, темпа, объема учебного материала.

Одной из характерных особенностей организации учебного процесса, исходя из конструктивистского подхода, является акцент на деятельности, дифференциации используемых материалов, форм обучения и повышения мотивации студента к обучению, поскольку познание немислимо без мотивации и осознания его цели. От того, насколько мотивирован студент к обучению, какова природа этих мотивов, зависит качество, глубина и осознанность полученных знаний, приобретение практических навыков в сфере будущей профессиональной деятельности. Безусловно, студенты с разной мотивацией по-разному учатся и готовятся к занятиям, что отражается на конечном результате подготовки. Между тем, преподаватели высшей школы должны учитывать эти особенности при разработке учебного контента, поскольку не только профессиональное становление будущего воспитателя является важным результатом его обучения, но и то, как он будет воплощать полученные / неполученные знания и навыки в работе с детьми.

Целью данной статьи является анализ исследований, связанных с вопросами изучения особенностей мотивации студентов и факторов, которые влияют на ее повышение; обобщение основных подходов к вопросу дифференциации учебных заданий; раскрытие результатов изучения мотивации будущих воспитателей и процесса внедрения дифференцированных заданий для самостоятельной и аудиторной работы, их влияния на активизацию учебной деятельности, познавательных, социальных и профессионально-ценностных мотивов обучения.

Методологическую основу исследования составили: теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирические

методы исследования (педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, тестирование по методике изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина)). Среди статистических методов обработки результатов применялось вычисление процентных соотношений, ранжирование.

Анализ исследований, связанных с вопросами изучения особенностей мотивации студентов и факторов, влияющих на ее повышение
Analysis of studies studying the characteristics of student motivation and the factors that affect its increase

Основным механизмом совершенствования системы подготовки будущих специалистов является активизация учебной деятельности самого субъекта профессиональной подготовки; формирование у него стремления к самостоятельному выбору цели, умения брать ответственность за личностный выбор и его последствия; проектирование траектории собственной учебной деятельности, эффективности ее реализации с учетом личностных потенциальных возможностей, объективной оценки собственных достижений; коррекция и регулирования собственной познавательной деятельности (Богинич, 2008). Активизация познавательной деятельности студентов во время обучения возможна при условии возникновения стремления к овладению той или иной деятельностью, то есть познавательная активность и самостоятельность тесно связаны с мотивацией, а последняя, с познавательными потребностями.

В психолого-педагогических исследованиях, начиная с 70-х годов XX в., подчеркивается важность мотивации студентов в процессе обучения. Мотивацию рассматривают как ключевой элемент успеха студентов во время обучения и деятельности, внутренний стимул поведения или действий определенным образом (Jovanovic & Matejevic, 2014). Мотивация является процессом, во время которого целенаправленная деятельность зарождается, активизируется и поддерживается (Schunk & Mullen, 2013). Мотивация может рассматриваться как внутреннее побуждение к действию через обращение к чувствам, осознанную потребность, она определяет активность личности и ее направленность на достижение запланированного результата. Потребности и мотивы тесно связаны с интересами, убеждениями и идеалами личности. Н. Tohidi & М. М. Jabbari отмечают, что люди имеют разные мотивы, поэтому перед тем, как кого-то мотивировать, нужно определить эти персональные характеристики и их движущие силы (Tohidi & Jabbari, 2012). Среди мотивов учебной деятельности ученые

выделяют познавательные, социальные, побудительные, профессионально-ценностные, меркантильные.

Мотивация учебно-познавательной деятельности у студентов должна быть связана с поиском внутренних условий повышения эффективности учебной деятельности. Учебная мотивация рассматривается как вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Во многих случаях психологи под мотивацией подразумевают детерминации поведения, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию (Ильин, 2002). Внутренняя мотивация возникает, когда люди внутренне мотивированы делать что-то, поскольку это приносит им удовольствие, они считают это важным, или они чувствуют, что то, что они изучают, является значимым. Внутренняя мотивация предполагает отсутствие какого-либо внешнего давления. Внешняя мотивация предполагает воздействие различных стимулов на поведение человека, которые ее регулируют определенным образом (Ryan & Deci, 2002).

Исследования Н. Tohidi & М. М. Jabbari (2012) вопросов внутренней мотивации обнаружили, что она обычно ассоциируется с высокими образовательными достижениями студентов и удовольствием от осознания собственного развития. Студенты мотивированы, если они: объясняют свои результаты обучения факторами, находящимися под их личным контролем (например, затраченные усилия), верят, что они могут эффективно достигать желаемых целей (то есть результаты не определяются удачей), заинтересованы в освоении темы, а не просто обучении ради хороших оценок (Tohidi & Jabbari, 2012).

Понимание различных типов внешней мотивации и того, что способствует каждому из них, является важной проблемой для педагогов, которые не всегда могут полагаться на внутреннюю мотивацию для обучения, поскольку учебные задачи не всегда интересны или приятны. Определенный уровень внешней мотивации с течением времени может стать необходимым фактором роста и продолжения деятельности, даже в том случае, когда сначала не было необходимости во внешних мотивах (Jovanovic & Matejevic, 2014). Именно активные и предполагающие свободный выбор формы внешней мотивации положены в основу стратегии успешного обучения (Ryan & Deci, 2002). Возможность выбора и понимания того, что он есть, выступают важным фактором повышения мотивации учебных достижений (Anderson, 2016).

Важной в понимании сущности реализации идей конструктивизма в образовании, а также построении обучения с использованием дифференциации, является теория Self-Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2002). Самодетерминация понимается как способность индивида к

совершению и переживания выбора. Теория самодетерминации предполагает, что внешняя мотивация может быть осознана (интериоризированна) индивидуумом, если задачи соответствуют его ценностям и убеждениям и могут удовлетворить базовые психологические потребности. Мотивация достижения является одной из разновидностей мотивации деятельности, связана с потребностью индивида добиваться успеха и избегать неудач. Мотивация достижений в любом виде деятельности появляется, когда человек стремится быть в чем-то компетентным. Согласно теории самодетерминации, у всех людей есть фундаментальные психологические потребности в компетентности, автономии и родстве, взаимосвязи с другими людьми. Компетентность относится к необходимости чувствовать себя эффективным во взаимодействии с социальной и академической средой и реализуется, когда студент знает, как эффективно достичь желаемых результатов в общении или учебе. Автономия в теории детерминации рассматривается как степень, в которой индивид чувствует себя источником действия. Взаимосвязь с другими людьми предусматривает, что совместное обучение через команды (в том числе социальные медиа) может охватывать эмоциональный компонент мотивации. Наконец, обратная связь, которая учитывает самоэффективность и моделирование со стороны учителя, помогает в развитии практического поведения, связанного с достижением цели (Denzine & Brown, 2000; Hamjah et al., 2011; Figueira & Duarte, 2011).

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что среди наиболее влиятельных факторов повышения мотивации у студентов следующие: предоставление свободы выбора индивидуальной траектории своего обучения; максимально возможное снятие внешнего контроля, построение учебных материалов исходя из интересов, ценностей, психологических и индивидуальных характеристик студентов, обеспечение своевременной обратной связи, создание посредством учебных материалов и форм активности ситуаций успеха и удовлетворения собственными результатами, желания осваивать новые знания; организация обучения на основе совместного обучения, обучения в микрогруппах, дифференциации.

Основные подходы к вопросу дифференциации учебных заданий *Basic approaches to the issue of differentiation of study assignments*

Исходя из конструктивистского подхода, внешним фактором мотивации может выступать дифференцированное применение методов и средств обучения на основе учета индивидуальных особенностей студентов (различные типы интеллекта, личности, стили обучения и т.п.).

Дифференцированное обучение - это такая организация учебного процесса, при которой создаются условия, позволяющие каждому ученику раскрыть все свои потенциальные учебные возможности (Малафеев, 2015). В отличие от индивидуализации, дифференцированное обучение предполагает коллективную организацию труда и реализуется в рамках совместных нормативных содержательных позиций (Гусак, 1999).

При вариативности подходов к определению ведущих индивидуально-типологических особенностей студентов, их развитие в условиях применения дифференцированного обучения определяется, прежде всего, способностями, успешностью и мотивацией учения, составляющих основу типизации, определяющих позиции дифференцированной организации учебного процесса, выступающих качественными показателями, по которым изучается эффективность дифференцированного обучения.

Nadia Rousseau (2017) отмечает, что педагогическая дифференциация опирается на знание характеристик и потребностей студентов, применяется к организации класса в виде подгрупп, не вызывая постоянного эффекта, или варьируется от ученика к ученику в соответствии с определенным педагогическим режимом, определяясь характеристиками учеников. Этот подход может касаться элементов контента, связанных с ним процессов, производства и структуры (Rousseau, 2017).

Выделяют следующие типы дифференциации:

- исходя из способности к обучению (это качество характеризуется относительной устойчивостью и охватывает скорость процесса усвоения знаний, овладение приемами умственной деятельности);
- уровня развития способностей к обучению и работоспособности;
- уровня успеваемости, познавательной самостоятельности, то есть способности к обучению, организованности в учебе, интереса;
- способности к обучению (умения анализировать, синтезировать, выделять главное, самостоятельно мыслить; навыки умственной деятельности) и учебной работоспособности (физиологическая способность к труду, отношение к учебе, настойчивость, склонности, интересы).

Опираясь на исследования Гусака П. Н. (1999) дифференциация задач по операционному содержанию предусматривает разное количество операций относительно одинакового объема содержательной информации. Дифференциация задач по познавательной самостоятельности характеризуются однотипностью с операционно-смысловой точки зрения и разнообразием по мере помощи преподавателя той или иной группе студентов. Дифференциация заданий по уровню сложности содержания заключается в выполнении студентами работы, одинаковой по характеру

деятельности и различной по наличию элементов знаний, представлений, понятий об объектах и явлениях, связи и зависимости между ними. Автор выделяет 5 типов классификации дифференцированных заданий: по объему информации (углубленный уровень, достаточный, минимально необходимый); по уровню помощи преподавателя (самостоятельное решение, эпизодические подсказки, постоянная работа с преподавателем); по уровню использования алгоритма (указывается лишь условие задачи, указывается условие и алгоритм решения; указывается условие, алгоритм решения и дидактический материал); по темпам изучения (опережающий; адекватный; отстающий); по объему решения (полное решение, частичное решение); по уровням усвоения (поисковый (эвристический); алгоритмический, копировальный) (Гусак, 1999).

Дифференцированное обучение реализуется в трех формах: индивидуальная (каждый студент выполняет индивидуальные задания), индивидуально-групповая (часть задач имеет индивидуальный характер, остальные задачи выполняется группой) и групповая (задания выполняются всей группой). Самой распространенной из них является групповая форма. Исходя из своих психофизических возможностей и при условии соответствующего материального оборудования, стимулирования преподаватель может работать одновременно максимум с тремя-четырьмя различными типологическими группами (Сикорский, 2013).

Методология *Methodology*

Исследование особенностей мотивации студентов 2 курса (72 студента) факультета дошкольного образования проводилось с помощью комплексной диагностики посредством методики изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), бесед со студентами, наблюдения во время аудиторных занятий для выявления факторов, влияющих на мотивацию во время аудиторных занятий.

Методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин) состоит из 16 вопросов, характеризующих коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа, среди которых необходимо выбрать 5 наиболее значимых. При обработке результатов определялась частота выбора мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности.

Анализ результатов, полученных по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан & В. А. Якунин), свидетельствует о том, что для студентов 2 курса (72 респондента) наиболее предпочитаемыми мотивами стали следующие: получить диплом – 75 % студентов (прагматичные); постоянно получать стипендию (прагматичные, меркантильные) – 70 %; не отставать от сокурсников (социальные, мотивы избегания неудачи) – 45 %; приобрести глубокие и прочные знания (учебно-познавательные) – 43 %; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (профессиональные, достижение успеха, профессиональной самореализации) – 37 %; добиться одобрения родителей и окружающих (социальные, позиционные, мотивы престижа) – 35 %; достичь уважения преподавателей (социальные, позиционные, мотивы престижа) – 30 %, стать высококвалифицированным специалистом (профессиональные) – 29 %; не запускать изучение предметов учебного цикла (учебно-познавательные) – 27 %; успешно продолжить обучение на последующих курсах (учебно-познавательный) – 27 %; получить интеллектуальное удовлетворение (мотив самореализации) – 25 %. Наименее предпочитаемыми мотивами оказались: успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (мотив достижения) – 15 %; быть постоянно готовым к очередным занятиям (мотив обязанности) – 13 %; избежать осуждения и наказания за плохую учебу (мотив достижений, избегание неудач) – 13 %; выполнять педагогические требования (мотив достижений, обязанности) – 7 %; быть примером для сокурсников (социальные, позиционные мотивы, мотивы престижа) – 5 %. Анализ наиболее и наименее значимых мотивов позволяет сделать вывод о том, что для студентов наиболее приоритетными оказались мотивы прагматичного характера, избегания неудачи. Мотивы познавательные и профессиональные также являются важными, но не приоритетными. Интересным является факт попадания в наименее предпочитаемые мотивов достижения, а также достаточно низкий процент у большинства мотивов познавательного, профессионального характера и самореализации. Также вызывает беспокойство отсутствие желания большинства студентов быть примером, что является важным качеством для будущего воспитателя.

Анализ результатов беседы, направленной на выявление факторов, влияющих на мотивацию во время аудиторных занятий, дал следующие результаты. На вопрос «Что мешает вам учиться (негативно влияет на вашу учебу)?», были получены ответы: лишние предметы, не связанные с будущей профессией (85 %); несправедливость оценивания (65 %); непонимание преподавателей, их незаинтересованность (60 %), отсутствие своевременной поддержки преподавателя, что приводит к последующим

сложностям в обучении (30 %); скучные занятия (45 %); собственная лень (25 %). Сопоставив эти результаты с диагностикой, можно предположить, что желание получить диплом связано, скорее всего, с разочарованием студентов в процессе обучения, преподавателях и несправедливости оценивания (что влияет на получение стипендии, в том числе).

Какие формы работы аудиторной, домашней способствуют повышению желания учиться? Среди наиболее эффективных форм работы были названы: деловые игры (60 %), работа в парах (40 %), педагогическая практика (80 %). Наименее предпочитаемыми были названы лекции (20 %) и домашняя работа (10 %). Данные свидетельствуют о том, что преподаватели недостаточно используют активные методы обучения, систему взаимодействия между студентами, практические занятия носят в основном теоретизацию опыта, а не работу над формированием навыков будущей деятельности. Домашняя работа в основном не проверяется и не контролируется, что снижает мотивацию студентов к ее выполнению.

Наблюдение за взаимодействием студентов во время занятий показало наличие 3 групп студентов: первая группа (15 %) – стремящиеся к высоким результатам успеваемости, способные работать на частично-поисковом и творческом уровне, постоянно готовящиеся к занятиям, способные к рефлексии и мотивации своей деятельности, имеющие высокий уровень самостоятельности, пытающиеся заслужить одобрение преподавателя, соревнующиеся между собой за более высокие показатели результативности, способные работать в команде, но не желающие помогать другим. Вторая группа (53 %) – студенты, ориентированные на достаточные результаты обучения, работающие на репродуктивном и частично-поисковом уровне, выбирающие более простые способы решения задач при подготовке к занятиям, не всегда выполняющие домашние задания в надежде на то, что им повезет, и их не спросят, способные работать в большой команде (групповая работа их активизирует), характеризующиеся желанием помогать себе подобным по успеваемости. Третья группа студентов (32 %) не заинтересованы в процессе обучения, часто не подготовлены к занятиям, имеют достаточно низкий уровень сформированности общепознавательных умений и навыков, на занятиях абстрагируются от процесса обучения, нуждаются в постоянном контроле, поддержке и мотивации. Не всегда способны работать в группе из-за нехватки знаний. При работе со студентами более успевающими занимают позицию наблюдателя, не включаясь в работу.

Выявленные особенности позволяют констатировать, что современный процесс подготовки воспитателей не направлен на формирование интереса к получению знаний. Можно утверждать, что в системе обучения отсутствуют необходимые условия для формирования потребности в

теоретических знаниях и практических умениях и навыках. Преподаватели не всегда обосновывают важность предмета для профессиональной подготовки; не достаточно формируют интерес к определенной области знаний и данной дисциплины; низкое качество преподавания и незаинтересованность самих преподавателей способствуют снижению мотивации студентов; студентам не предоставляются варианты и возможности овладения материалом, дисциплиной, исходя из собственных способностей.

**Внедрение в практику подготовки будущих воспитателей
дифференцированного подхода
(на примере курса «Дошкольная педагогика»)
*Introduction of a differentiated approach to the practice of training future
educators (on the example of the course "Pre-school pedagogy")***

Главной целью дифференциации в обучении является определение наиболее рационального характера работы для каждого студента, опираясь на их индивидуальные особенности (Зюзина, 2010), а также предпочтения, способности, временные рамки.

Группировка дифференцированных заданий по курсу «Дошкольная педагогика» осуществлялась с учетом уровня сложности задач, заинтересованности студента своей будущей профессией, возможности выбора уровня задач и участия в групповом взаимодействии в зависимости от желания студента, возможности достичь и пережить ощущения (ситуацию) успеха от успешно выполненного задания.

Важным моментом внедрения дифференциации в процесс подготовки будущих воспитателей считаем обсуждение со студентами того, как они видят реализацию данного процесса, исходя из положения о рассмотрении личности студента центральной фигурой учебного процесса. Студентам было предложено вносить свои пожелания в рабочую программу курса, тематику вопросов лекционных и практических занятий. Также было учтено пожелание студентов о повышении уровня практической направленности выполняемых заданий, что позволяло в дальнейшем снять вопрос «Для чего мы это изучаем?».

Дифференциация обучения во время аудиторной и самостоятельной работы позволяет обеспечить усвоение всеми студентами образовательного контента, который содержит инвариантную (обязательную часть программного материала) (Зюзина, 2010) и вариативную часть, предполагающую усложнение заданий. Задания были разбиты на 3 уровня в зависимости от сложности, объема, самостоятельности при их

выполнении. В структуру инвариантной части заданий для самостоятельной работы обязательным элементом входила работа над опорными конспектами лекций, направленная на формирование теоретических понятий. Вариативная часть заданий предполагала усложнение этой работы в соответствии с выбранным уровнем заданий и предполагала работу с рекомендуемой обязательной литературой (задания уровня С – репродуктивный), дополнительной (уровень В – поисковый), поиск литературы, связанной с новейшими, инновационными исследованиями и практиками по данной теме (уровень А – эвристический, творческий). Исходя из того, что лекции проводились в виде «перевернутого класса», это давало возможность не останавливаться на понятиях, понятных студенту, а подробно раскрывать трудные для восприятия и понимания моменты темы, практические аспекты. После каждой лекции проводилось он-лайн анкетирование, помогающее преподавателю понять, какие аспекты темы были не до конца поняты студентом, чтобы скорректировать работу на практическом занятии. Вторая часть заданий была практического характера и также предполагала усложнение по уровням: для студентов, выбирающих задания уровня С, это подбор материалов для практической работы на занятии, уровня В – разработка недостающих элементов заданий, заданий по образцу; для уровня А – самостоятельное конструирование конспекта, разработка материалов для разных форм деятельности и активности дошкольников, родителей, составление тезисов по прочитанной литературе и т.д.

Дифференциация работы во время практических занятий осуществлялась исходя из выбранной студентами группы заданий, которые они выполняли при подготовке к практическому занятию. Практические занятия включали в себя решение задач разного уровня сложности, разработку практических способов реализации работы с детьми, апробацию и практическое проведение фрагментов работы с детьми и проходили в активной форме. Использовались такие методы, как мозговой штурм, ажурная пила, аквариум, деловые игры, конкурсы, проекты и т.д. Благодаря тому, что выполненная самостоятельная работа была показателем эффективности студентов на практических занятиях и служила основанием для оценки, это мотивировало их более тщательно готовиться к занятиям, объективно выбирать посильность заданий, ответственно относиться к работе (особенно студентов, которые надеялись, что их не спросят). Во время дифференциации во время практических занятий осуществлялось также объединение студентов из разных групп. Наиболее эффективно в работе себя показала модель объединения студентов из группы А с группой С и группы А с группой В. При этом следует отметить, что студенты группы А могут эффективно работать в соотношении 1 (2) к 3-4, 3 (4) к 3 (4) со

студентами группы С, в то время, как наилучшее соотношение студентов группы А со студентами группы В 1 к 3 (4). Наименьшая эффективность в группировании студентов группы В с группой С, так как обе группы нуждаются в разной постоянной консультативной помощи и направляемости. Студенты группы С достигали позитивных результатов обучения благодаря постоянной работе с преподавателем, созданию ситуаций успеха, поощрению, веры в их способности, что обуславливало их постепенный рост и переход на более высокий уровень.

Учебный материал дисциплины был структурирован по модулям. В конце каждого модуля студент должен был предоставить портфолио из выполненных заданий. При этом студент мог выбрать тот уровень заданий, который считал возможным выполнить к окончанию модуля, не ограничиваясь той группой, задания из которой он выполнял в качестве подготовки к аудиторным занятиям. Это способствовало более гибкому подходу в процессе оценивания студентов и мотивировало их освоить модуль на более высоком уровне сложности, чувству удовлетворения в процессе достижения лично определенных задач. Свободный выбор варианта заданий способствовал устранению психологического дискомфорта при переходе от более сложного варианта к более простому и наоборот, если студент испытывал трудности, нехватку времени на подготовку и т.д. Значительно возросло позитивное отношение студентов к учебе, поскольку выбор посильных и вариативных задач способствовал укреплению уверенности студентов в своих силах и повышал уровень доверия к преподавателю.

Выводы *Conclusions*

Дифференциация обучения в процессе подготовки будущих воспитателей является эффективным средством обеспечения индивидуальной траектории обучения студентов, предусматривающим самостоятельный выбор способа и уровня усвоения учебного материала, предоставляющим возможность самосовершенствования, обеспечивающим оптимальный режим работы каждого студента, позволяющим оценить студента с учетом вложенных усилий в подготовку.

Проведенная работа позволяет констатировать, что дифференциация учебных материалов, предоставление студенту выбора сложности задания, установление конструктивной обратной связи являются составной частью мотивационной среды, обеспечивающей активную личностную позицию студента в процессе познавательной конструктивной деятельности, чувство

удовлетворения в процессе достижения лично определенных задач. Дифференцированное обучение по уровням усвоения создает условия для активного развития студентов, поскольку позволяет работать каждому в меру возможностей и желаний.

Повторное исследование особенностей мотивации студентов 2 курса (72 студента) факультета дошкольного образования с помощью методики изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина) после проведенной работы дало следующие результаты: существенное повышение частоты выбора мотива приобрести глубокие и прочные знания – от 43 % до 63 %; быть постоянно готовым к очередным занятиям – от 13 % до 65 %; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности – от 37 % до 57 %; получить интеллектуальное удовлетворение – от 25 % до 50 %; быть примером для сокурсников – от 5 % до 25 %; стать высококвалифицированным специалистом – от 29 % до 50 %; не запускать изучение предметов учебного цикла – от 27 % до 35 %; успешно продолжить обучение на последующих курсах – от 27 % до 35 %; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» – от 15 % до 25 %. Менее существенные перемены в мотивации получить диплом – 75 % (при этом данный пункт у большинства перестал нести негативное отношение к обучению, что было выявлено во время беседы со студентами); постоянно получать стипендию – от 70 % до 45 %; не отставать от сокурсников – от 45 % до 30 %; добиться одобрения родителей и окружающих – от 35 % до 30 %; достичь уважения преподавателей – от 30 % до 33 %; выполнять педагогические требования – от 7 % до 15 %. Наименее предпочитаемыми мотивами оказались: избежать осуждения и наказания за плохую учебу – снижение количества выборов от 13 % до 10 %.

Автором экспериментально подтверждено, что внедрение в практику подготовки будущих воспитателей детских садов в условиях высшей школы дифференцированного подхода к разработке и реализации образовательного контента способствует повышению эффективности учебного процесса благодаря активизации познавательных, профессиональных, социальных и ценностных мотивов студентов, учета их индивидуальных склонностей и предпочтений.

Таким образом, процесс подготовки будущих воспитателей средствами дифференцированных заданий приобретает для них значимость, желание постигать основы профессии, учиться, взаимодействовать с ровесниками и преподавателем.

Summary

Changing the teacher-centered approach to a student-centered approach causes the educational paradigm to change from behaviorism to the philosophy and pedagogy of constructivism, considering the learning process as the student's designing his own system of representations, knowledge, experience, awareness of the importance of learning and his own responsibility for the process and his result, the ability to independently choose their own strategies, tools, pace, volume of educational material.

One of the characteristic features of the organization of the educational process, based on the constructivist approach, is the emphasis on activities, the differentiation of the materials used, the forms of instruction, and increasing the student's motivation for learning, since cognition is unthinkable without motivation and awareness of his goal. The quality, depth and awareness of the acquired knowledge, acquisition of practical skills in the sphere of future professional activity depends on how motivated the student is to learning, what the nature of these motives is. Undoubtedly, students with different motivations learn differently and prepare for classes, which affects the final result of the preparation. Meanwhile, high school teachers should take these features into account in the development of educational content, because not only the professional development of the future teacher is an important result of his training, but also how he will translate the knowledge / skills he / she has gained in working with children.

The articles's aim is to describe the features of introducing differentiated assignment for homework and classroom work and their impact on the activation of cognitive, social, professional, value motives of the training of future preschool teachers in the pedagogical process of the university. The analysis of scientific research in this area allows us to state that the differentiation of teaching materials, the provision of the student with the choice of the complexity of the assignment, the establishment of constructive feedback are an integral part of the motivational environment that should ensure the student's active personal position in the process of cognitive constructive activity (Jovanovic & Matejevic; Tohidi & Jabbari; Ryan & Deci; Rousseau & Bergeron et al.). Differentiation of training during the classroom allows to ensure the assimilation by all students of the educational content, which assumes an invariant (mandatory part of the program material) and an optional part that involves the complexity of assignments. The main goal of differentiation in teaching is to determine the most rational nature of the work for each student, relying on their individual characteristics, preferences, abilities, time frames. Thus, the training of future preschool teachers with the help of differentiated tasks becomes important for them, the desire to comprehend the foundations of the profession, to learn, to interact with peers and the teacher.

The author experimentally confirmed that the introduction of a differentiated approach to the development of content and its implementation in the practice of training future preschool teachers in higher school conditions contributes to improving the effectiveness of the educational process by activating cognitive, professional, social and value motivations of students, taking into account their individual inclinations and preferences.

Литература References

- Anderson, M. (2016). *Learning to choose, choosing to learn: The key to student motivation and achievement*. Alexandria, VA: ASCD. Retrieved from <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Learning-to-Choose-Choosing-to-Learn.aspx>
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denzine, G., & Brown, R. (2000). Motivation to learn and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Figueira, A. I., & Duarte, A. M. (2011). Increasing the quality of learning through changes in motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1373-1379. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.376
- Hamjah, S. H., Ismail, Z., Rasit, R. M., & Rozali, E. A. (2011). Methods of increasing learning motivation among students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 138-147. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.021
- Jovanovic, D., & Matejevic, M. (2014). Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning – Researches review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 456-460. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.287
- Rousseau, N., & Bergeron, L. (2017). La différenciation pédagogique dans le Parcours de formation axée sur l'emploi: un répertoire de possibilités à développer. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (3), 1-25. Retrieved from www.cje-rce.ca.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 2 (3), 361-389. doi/10.1007/s10648-013-9233-3
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148
- Богініч, О. Л. (2008). Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Е-журнал «Педагогічна Наука: Історія, Теорія, Практика, Тенденції Розвитку»*, 1. Retrieved from http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/
- Гусак, П. М. (1999). *Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук*. Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Київ. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15753/1/Gusak.pdf>
- Зюзіна, Н. О. (2010, Sept. 14) *Лекція 1. Суцність и особенності дифференцированного обучения в школе*. [Lectures notes]. Retrieved from <https://nsportal.ru/vu/lection/lektsiya-1-sushchnost-i-osobennosti-differentsirovannogo-obucheniya-v-shkole>
- Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
- Малафіїк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи*. Київ: Слово.
- Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина)*. (n.d.). Retrieved January 15, 2018, from <http://psylist.net/praktikum/00108.htm>
- Сікорський, П. (2013). Проблема диференційованого навчання математики у ПТНЗ. *Педагогіка і Психологія Професійної Освіти*, 3, 31-38. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_4.