

УДК 372.881.1

*Андрій Кравченко,
асистент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур
Інституту філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка*

НАВЧАННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ

У статті вивчено стан дослідженості проблеми навчання різних аспектів іноземної мови на засадах диференційованого підходу; диференційований чинник було виявлено в усіх компонентах методичної системи – цільовому, змістовому, суб'єктному, операційному, контролювально-коригувальному, що дозволяло максимально повно враховувати психофізіологічні та індивідуально-типологічні особливості, а також рівень навченості учнів/студентів. У процесі аналізу виявлено, що методика диференційованого формування лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів не була предметом спеціального дослідження.

Ключові слова: *диференційоване навчання, методична система, читання, лексична компетентність, суб'єктний компонент, цільовий компонент, змістовий компонент, операційний компонент, контролювально-коригувальний компонент.*

Differentiated teaching of foreign languages began to develop in the late 60's – the beginning of 70th of the 20th century. The active phase of the research occurred in 1990–2000. The method of differentiated teaching was based on the distribution of students into separate groups (taking into account certain characteristics such as level of training, level of autonomy, cognitive style, ability, motivation, etc.) for the optimal implementation of the educational process.

The purpose of the research is to find the differentiated factor in formation of lexical competence in reading of the future philologists. It was found in all components of the methodological system (target, content, subjective, operational, control and correction), which allowed the researchers to take full account of psychophysiological and individual-typological features, as well as the level of school students/students' learning level.

Main results of the research are the following: in the course of the analysis, it was discovered that the method of differentiated formation of lexical

competence in reading of the future philologists had not been the subject of a special study yet. Although, as our personal experience had shown, the need for differentiated vocabulary teaching was especially relevant in the first year of university study when students had come to university and had a different thesaurus in a foreign language.

Therefore, in a differentiated formation of lexical competence in reading of the future philologists, we face two important tasks: to create optimal conditions for the training of each student so that he can enrich his thesaurus at the level at which he is capable of doing so; adjust and maximally «align» (as far as it will be possible) by the end of the first year of study the lexical knowledge and skills of students in reading. Thus, further research on the topic is seen in the compilation of methodological recommendations for the formation of lexical competence in reading of the future philologists; in creation a subsystem of differentiated exercises and tasks; and in preparation of the manual to create the best conditions of training for each student.

Keywords: *differentiated teaching, methodical system, reading, lexical competence, subject component, target component, content component, operational component, control-correcting component.*

Диференційоване навчання іноземних мов ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, адаптацію процесу навчання з урахуванням інтересів, мотивів, здібностей, психотипів, особливостей когнітивної сфери, рівня навченості тощо студентів. Диференційоване навчання передбачає розподіл тих, хто навчається, на окремі групи за певними якостями, що дозволяє максимально ефективно будувати навчальний процес.

Перші наукові розвідки щодо питання диференційованого навчання іноземних мов з'явилися ще наприкінці 60-х – поч. 70-х років ХХ століття (І. Д. Бутузов [3; 4]; Н. К. Гончаров [8]; О. Н. Конєв [13]; І. М. Чередов [31]). Перші наукові праці були присвячені запровадженню диференційованого навчання учнів середніх шкіл. В основі методики дослідники вбачали потребу розподілу учнів на окремі групи (враховуючи певні характеристики учнів) для оптимального здійснення навчального процесу. Науковці розмежовували поняття «диференціація навчання» та «індивідуалізація навчання», вважаючи індивідуалізацію крайнім виявом диференціації: якщо диференційоване навчання передбачало розподіл учнів на підгрупи, до індивідуальне навчання було спрямоване на врахування індивідуальних особливостей кожного студента (І. Д. Бутузов [3; 4]; Н. К. Гончаров [8]; О. Н. Конєв [13]). Деякі дослідники, зокрема О. Кірсанов, під індивідуалізацією розуміли як врахування індивідуальних особливостей кожного студента, так і особливостей окремих підгруп студентів: Індивідуальна робота – «система виховних і дидактичних

засобів, які відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання» [27, с.138]. Проте переважна більшість науковців розмежовують поняття диференціації та індивідуалізації навчання. Ми будемо дотримуватися традиційного розмежування цих двох понять: індивідуальне навчання покликане враховувати індивідуальні особливості кожного студента, диференційоване навчання – окремих підгруп, утворених зі студентів, які мають схожі риси.

Проникнення ідеї індивідуалізації в процес навчання іноземних мов сягає 70-х – 80-х років минулого століття. Серед перших дослідників, які заклали фундамент індивідуалізації навчання іноземних мов, варто відзначити С. Ніколаєву (1975 рік) [23], ідеї якої згодом були розгорнуті в цілісну концепцію індивідуалізації навчання іноземних мов студентів мовних педагогічних ВНЗ (1988 рік) [22]; З. Ветрову, яка розробила методику навчання студентів немовних вишів іноземної мови на засадах індивідуального підходу [5]; Т. Некрасову, яка стала автором методики індивідуалізації навчання англійської інтонації студентів мовного педагогічного вишу на початковому етапі [20]; М. Сосяк, авторку методики реалізації індивідуального підходу до студентів у процесі навчання англійського діалогічного мовлення на початковому етапі немовного закладу вищої освіти [27]. Підсумовуючи, варто зазначити, що науковці вбачали актуальність індивідуалізації навчання іноземних мов саме на початковому етапі, коли студенти приходять з різним рівнем мовлення і по-різному адаптуються до умов вищого закладу освіти.

У 80-х роках починають розробляти питання диференційованого навчання іноземних мов. Одним із перших дослідників стала Л. М. Смирнова, авторка професійно-диференційованого навчання англійського усного наукового мовлення наукових співробітників на просунутому етапі (1984 рік) [26]. Ґрунтовного вивчення проблема диференціації процесу навчання іноземних мов набула починаючи з 90-х років ХХ ст. (О. П. Щосева, 1991 р.: навчання студентів немовного ВНЗ англійського монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу [34], Е. М. Винокурцева, 1992 р.: навчання студентів-іноземців підготовчих факультетів нефілологічного профілю граматики російської мови як іноземної на засадах диференційованого підходу [6]; О. В. Шабашова, 1994 р.: диференційований підхід у формуванні англійських рецептивних граматичних навичок в процесі самостійної навчальної діяльності (немовний ВНЗ) [33]); Є. О. Хамраєва, 1995 р.: навчання граматики іноземної мови майбутніх філологів на засадах диференційованого підходу [30]; Ю. В. Мрякіна, 1997 р.: формування й розвиток іншомовних комунікативних здібностей студентів у процесі

диференційованого навчання в контексті професійної підготовки [19]; О. Кононова, 1998 р.: диференційована педагогічна підтримка розвитку пізнавальної активності студентів технічних вишів у процесі вивчення іноземної мови [14]). В останні два десятиліття (з 2000 року) інтерес до диференційованого навчання іноземних мов посилювався. Так, Л. Тернавська (2001 р.) досліджувала проблему диференційованого підходу до організації самостійної роботи студентів економічного профілю у процесі навчання англійської мови [29]; М. Сініцина вивчала питання перед професійної диференціації старшокласників як умову підвищення якості навчання іноземної мови [25]. К. О. Суркова (2004 р.) вивчала проблему диференційованого навчання англійської мови (як додаткової спеціальності) майбутніх учителів фізики та хімії на початковому етапі в межах вступного корективного курсу [28]. Є. І. Ніколаєв (2005 р.) досліджував методику застосування диференціації як технології підвищення інтересу до знань у процесі навчання іноземної мови студентів немовних вишів [21]; І. В. Чечик (2005 р.) – реалізацію диференційованого підходу до навчання іноземної мови на основі врахування індивідуально-психологічних характеристик студентів [32]. Диференційоване навчання інформативного читання англійських спеціальних текстів багатонаціональної аудиторії технічного вишу стало досягненням І. Агасієвої (2005 рік) [1]. Формування комунікативної компетентності студентів технічних ВНЗ на засадах диференційованого підходу знайшло продовження в дисертації І. Зайцевої [10]. Дослідниця запропонувала методику рівневої диференціації (за рівнями іншомовної навченості). О. Рожнева (2009 р.) продовжила вивчати питання диференційованого навчання іноземної мови студентів технічних вишів і запропонувала диференціювати навчання на основі перспектив студентів застосовувати іншомовні комунікативні вміння в процесі подальшої професійної діяльності [24]. Л. Бондар (2011 р.) ефективність навчання студентів технічних вишів іншомовного професійного монологічного мовлення вбачає в урахуванні їхніх навчальних стилів [2]. Комплексна диференціація (рівень навченості, або базової шкільної підготовки, іншомовні мовленнєві здібності, мотивація) лягла в основу навчання іноземної мови студентів немовних закладів вищої освіти С. Кобцевої (2007 р.) [12]. Проблема інтегративно-диференційованого підходу до розвитку суб'єктності студентів вищих закладів освіти у процесі навчання французької мови була досліджена Г. Гвоздевою (2009 р.) [7]. Диференційований підхід до навчання студентів іншомовного монологічного мовлення на основі особистісно-типологічних характеристик суб'єктної регуляції став предметом дослідження С. Лобашової (2010 р.) [17]. Визначальним чинником у формуванні іншомовної компетентності майбутніх педагогів засобами самостійної роботи Ю. Кузьміна (2011 р.)

вбачає диференціацію індивідуально-психологічних особливостей студентів, організаційних форм, змісту навчання, форм надання педагогічної підтримки [16]. Диференційоване навчання професійно орієнтованого читання англійських текстів студентів немовних вишів було предметом дослідження О. Мохової (2012 р.) [18]; диференційоване навчання англійської мови студентів немовних вишів в умовах неоднорідності груп – Н. Кузнецової (2014 р.) [15], навчання студентів спеціальності «право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу – Т. Дружченко (2018 р.) [9]. Огляд основних наукових праць дозволив нам констатувати, що диференційований підхід до навчання іноземних мов було розроблено для навчання різної аудиторії студентів вишів – як мовних, так і немовних, моноетнічних, поліетнічних; підхід орієнтований на врахування різних індивідуально-типологічних, психофізіологічних особливостей, рівня навченості студентів.

Аналіз наукових праць показав, що диференціації підлягають такі компоненти методичної системи – суб'єктний, цільовий, змістовий, операційний, контролювально-коригувальний. Отже, спробуємо зробити аналітичний огляд проблеми диференційованого підходу в контексті означених компонентів.

Цільовий і змістовий компоненти охоплюють цілі та зміст навчання іноземної мови. Диференціація цілей навчання передбачає встановлення конкретних цілей навчання для окремих підгруп студентів залежно від їхніх можливостей, здібностей, здатності до вивчення мови. На диференціацію змісту навчання вказували чимало науковців [10, 12; 14; 16; 34]. За результатами дослідження С. Кобцевої, диференціація змісту навчання полягає в тому, що студентам надається можливість засвоювати матеріал на різному рівні (але не нижче базового) залежно від навченості, іншомовних мовленнєвих здібностей, пізнавальних інтересів і мотивації. До кожної підгрупи застосовується свій темп навчання і глибина засвоєння матеріалу [12, с. 6–7]. На потребі глибини й складності (бакалаврат, магістратура) засвоєння змісту навчання наголошує Ю. Кузьміна [16]. О. Кононова наголошувала на потребі індивідуально-диференційованого визначення цілей кожного заняття і цілей навчальних дій; на потребі диференційованого визначення змісту, характеру, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій виходячи з різного рівня готовності до діяльності й можливостей студентів [14]). Отже, науковці сходяться на потребі диференціювати зміст навчання іноземної мови залежно від індивідуально-типологічних особливостей студентів, рівня їхньої навченості. Однак усі студенти повинні набути базових знань, навичок та вмій.

Суб'єктний компонент диференціації навчання передбачає врахування індивідуально-типологічних, психофізіологічних особливостей

студентів, рівня навченості, комунікативно-професійних потреб. Цей компонент є базовим у розробленні методики і зумовлює диференціацію у всіх інших.

У процесі навчання іншомовної комунікації в цілому доведено потребу в урахуванні статево-вікових та індивідуальних особливостей студентів, а також диференціацію студентів за рівнем іншомовної навченості (низький, середній, високий) [10]; за рівнем навченості (базової шкільної підготовки), за іншомовними мовленнєвими здібностями й мотиваційною сферою [12]; за рівнем мовної підготовки студентів, а також за перспективою застосовувати іншомовні комунікативні вміння в процесі подальшої професійної діяльності [24]; за рівнем навченості, за мотивами навчальної діяльності, за рівнем автономності [15]; за професійними інтересами й здібностями, поступове збільшення обсягу самостійної роботи залежно від року навчання [16]; за рівнем пізнавальної активності та самостійності [14]; за передпрофесійними намірами (старшокласників) [25].

У межах диференційованого навчання усного мовлення обґрунтовано потребу в диференціації груп студентів за навченістю і схильністю до навчання говоріння [34]; за навченістю та рівнем самостійності (автономності): високий, середній, низький [9]; за когнітивними стилями та соціотипами з урахуванням мотиваційної сфери студентів [32].

У навчанні рецептивного мовлення, зокрема читання, обґрунтовано потребу в диференціації студентів з урахуванням їхнього мовного та мовленнєвого досвіду [8]; в зовнішній (рівневій) та внутрішній (за автономністю) диференціації [18]; за приналежністю студентів до певних навчальних стилів [13]; з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції (рівня автономності) [17].

У межах диференційованого навчання граматики іноземної мови обґрунтовано доцільність диференціювання студентів за рівнем розвитку словесно-логічного мислення, мовної компетентності та мовленнєвих умінь в рідній мові чи мові-посереднику, короткотривалої та довготривалої вербальної пам'яті [6]; за рівнем іншомовної компетентності (з високим, середнім, низьким) [33]; за рівнем навченості і самостійності, здібностей до мовленнєвої діяльності, за сферою інтересів і схильностей, типом пам'яті та ступенем мовної інтуїції [30].

У межах вступного корективного курсу диференціації підлягають студенти за рівнем їх навченості (нульовий, слабкий, середній, підвищений, високий) та врахування когнітивних стилів студентів [28].

Отже, підсумовуючи проаналізовані праці, констатуємо, що суб'єктний компонент методичної системи диференційованого навчання (підходу) полягає в а) урахуванні рівня навченості, б) здібностей до вивчення мови, в) мотивації студентів; г) за рівнем автономності; д) за

професійними інтересами, намірами й здібностями; е) за навчальними / когнітивними стилями; є) за рівнем розвитку словесно-логічного мислення, типом пам'яті та ступенем мовної інтуїції.

Операційний компонент методичної системи охоплює принципи, методи, прийоми, засоби, організаційні форми навчання. Аналіз низки наукових праць дав можливість простежити імплементацію диференційованого підходу до навчання мови в операційному компоненті методичної системи.

Застосування диференційованого підходу до формування іншомовної компетентності з урахуванням рівня навченості студентів (низький, середній, високий) вимагає, як доведено І. Зайцевою, різного рівня управління навчальним процесом: підгрупи з низьким рівнем потребують жорсткого управління та одночасного формування й розвитку їх комунікативної активності; підгрупи з середнім рівнем навченості – часткового управління навчальною діяльністю, тобто застосування різних мовних засобів вираження в межах заданих професійно-орієнтованих комунікативних ситуацій; у підгрупах з високим розвитком комунікативної компетентності застосовувалися вправи з мінімальним управлінням або спрямуванням мовленнєвої діяльності [10]. Диференційована модель навчання іншомовної комунікації С. Кобцевої, яка ґрунтується на розподілі студентів за рівнем навченості, за іншомовними мовленнєвими здібностями й мотиваційною сферою, ґрунтується на застосуванні програм різного рівня складності, які реалізувалися за допомогою диференціації завдань репродуктивного, частково-пошукового та дослідницького характеру. Дослідниця обґрунтувала потребу застосовувати різний темп вивчення і глибину засвоєння матеріалу, характер і ступінь допомоги з боку викладача залежно від рівня навченості [12, с. 21]. О. Рожнова, розділивши студентів за рівнями (репродуктивний, продуктивний і творчий) вбачає реалізацію диференційованого навчання шляхом рівності в текстах вправ, лексиці, граматиці, альтернативності завдань для розвитку навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Студенти на основі власної самооцінки обирають прийнятний для них рівень [24, с. 15–17]. Н. Кузнєцова для імплементації диференційованого навчання схоже пропонує використання різнорівневих завдань для однорідних підгруп (усім студентам пропонуються завдання, складені з урахуванням рівня навченості певної підгрупи), використання відкритих завдань для неоднорідних підгруп (єдине завдання, але різні рівні складності пред'явлення результату навчання) [15]. Ю. Кузьміна імплементує внутрішню диференціацію шляхом запровадження диференційованих навчальних завдань, різного характеру й ступеня дозування допомоги студентам, варіативності темпу вивчення матеріалу, вибору різних видів діяльності [16]. С. Сініциною в основу диференційованої

методики покладено диференціацію матеріалів вправ і завдань за професійною спрямованістю учнів старшої школи [25]. Отже, для упровадження диференційованого навчання іншомовної комунікації науковцями визначені такі способи роботи: різний темп вивчення і глибина засвоєння матеріалу, характер і ступінь допомоги з боку викладача (рівень автономності), різнорівневість матеріалів вправ і завдань, диференціювання завдань до однієї і тієї ж вправи чи завдання (для одержання якісно інших результатів), професійна спрямованість матеріалів вправ і завдань. Для навчання мови визначають метод вправляння та метод гри основними.

Для реалізації диференційованого підходу до навчання монологічного мовлення О. Щосєва пропонує диференціацію завдань (різні комплекси завдань для різних студентів), умов їх виконання (варіювання умов одного завдання); диференційована репрезентація стимулів-опор для монологічного мовлення; ступінь підготовленості монологічних висловлень [13]. Т. Друженко пропонує імплементувати диференційований підхід до навчання монологічного мовлення шляхом варіювання режиму виконання фонетичних, лексичних, граматичних вправ залежно від ступеня самостійності студентів; рецептивно-продуктивних завдань (на переказ текстів) шляхом диференціації ступеня контролю з боку викладача; комунікативних завдань у форматі проектів шляхом варіювання типу проекту залежно від рівня самостійності: студенти з низьким рівнем самостійності виконують репродуктивні проекти, студенти з середнім рівнем самостійності – компіляційні проекти, з високим рівнем – конструкторські [9]. І. Чечик для навчання продуктивного мовлення (монологів та діалогів) здійснює диференціацію завдань залежно від психотипу студентів: для раціональних психотипів оптимальними прийомами на етапі набуття знань є опора на слуховий канал сприйняття, дедукція, вербальне асоціювання, детальне сприйняття. Для наочно-образного психотипу – опора на зоровий канал, ситуативна здогадка, образне асоціювання, цілісне сприйняття. Визначивши гру як провідний спосіб підвищення мотивації, дослідниця констатує, що сенсорики-екстраверти більше цінують дух змагання, бажання виявити лідерські якості; логічні екстраверти націлені на розвиток свого аналітичного потенціалу й логічного мислення. Інтуїтивні та етичні екстраверти цінують спілкування, можливість виявити свої емоції. Дослідниця пропонує залучати їх до генерування ідей та до імітаційних ігор [32]. Авторська методика С. Лобашової передбачає диференціацію методів навчання монологічного мовлення залежно від рівня автономності: для студентів з високим рівнем автономності дослідниця пропонує продуктивні, індуктивні методи, метод самостійної роботи; для студентів з низьким – репродуктивні, дедуктивні, під керівництвом викладача [17]. Описані

методи та прийоми орієнтовані на діяльнісний аспект говоріння – навчання говоріння як процесу (а не як результату в комплексі діяльнісного та прагматичного аспектів).

Науковцями обґрунтовано, що у процесі навчання читання диференціації підлягають зміст текстів, складність текстів, типи дотекстових, передтекстових і післятекстових вправ [8; 18]; диференціація комплексів матеріалів для читання, що забезпечують оволодіння засобами, способами і стратегіями читання [18]. Отже, в навчанні читання акцент робиться на варіативність змісту текстів та диференціацію завдань, які супроводжують процес читання текстів.

У навчанні граматики Е. Винокурцева обґрунтувала доцільність застосовувати диференційовану автоматизацію операцій, пов'язаних з засвоєнням граматичного явища – структурування, порівняння й добору засобів граматичного оформлення висловлення, комбінування, трансформацію, еквівалентні заміни. Причому, означена диференціація потрібна для студентів з середньою та низькою успішністю; студенти з високою успішністю не потребують такої диференціації [6]. За висновками О. Шабашової, диференційований підхід до навчання пасивної граматики студентів на основі їх рівня навченості та іншомовної діяльності має бути орієнтований на ступінь самостійності, або управління, що надається студентові. Це було спроектовано дослідницею на завдання-інструкції, що проявилось в: 1) наявності відповідей, 2) дозуванні допомоги (multiple choice technique), 3) якості допомоги. Наприклад, для студентів з низьким рівнем навченості пропонувалися більш докладні пояснення того чи іншого граматичного явища [33]. Отже, у навчанні граматики констатуємо два типи диференціації – диференційована автоматизація операцій та диференціація видів роботи за ступенем самостійності їх виконання.

Контрольовально-коригувальний компонент методичної системи передбачає диференціювання оцінок навчальної роботи відповідно до досягнутого рівня засвоєння навчального матеріалу й потенційних можливостей студентів; індивідуально-диференційовану корекцію навчальної діяльності й індивідуально-диференційовану міру педагогічної допомоги студентам залежно від загальнонавчальних та спеціальних умінь [14]; взаємозв'язок та співвідношення зовнішнього контролю й корекції та самоконтролю й самокорекції залежно від рівня автономності студентів [15]. Отже, на етапі контролю та корекції необхідно враховувати ступінь самостійності та здатності здійснювати самоконтроль та самокорекцію, а також застосовувати диференційоване оцінювання залежно від суб'єктних особливостей студента.

Диференційоване формування лексичної компетентності в читанні з урахуванням рівня навченості та рівня автономності наразі не зазнало значних напрацювань. Проте окреслена проблема є актуальною, і її

необхідно вирішувати на першому році навчання студентів іноземної мови.

Як показує наш власний досвід, групи студентів першого року навчання не є моногенними за рівнем сформованості лексичної компетентності та рівнем автономності у формуванні свого тезаурусу. І це значною мірою утруднює організацію процесу навчання: якщо викладач орієнтується на студентів з високим рівнем навченості, то студенти з низьким не одержують належних знань; і навпаки: якщо орієнтуватися на слабких студентів, то студенти з високим рівнем навченості не одержуватимуть знань і заняття з англійської мови для них будуть безрезультатними й нецікавими. А отже, виникає потреба в диференціації навчального матеріалу, вправ і завдань, видів роботи тощо.

Подальше дослідження розглянутої теми вбачаємо в укладанні методичних рекомендацій щодо формування у майбутніх філологів англійськомовної лексичної компетентності в читанні; у створенні підсистеми диференційованих вправ та завдань; у підготовці навчального посібника задля створення оптимальних умов для навчання кожного студента – кожен студент повинен збагачувати свій тезаурус на такому рівні, на якому він здатен це робити; та коригування й максимального «вирівнювання» (наскільки це вдасться) на кінець першого року навчання лексичних знань та навичок в читанні студентів.

Аналіз наукової літератури дав можливість встановити, що до проблеми диференційованого навчання іноземних мов вітчизняні науковці почали звертатися наприкінці 60-х – поч. 70-х років ХХ століття. Перші наукові праці були присвячені запровадженню диференційованого навчання учнів середніх шкіл. В основі методики дослідники вбачали потребу розподілу учнів на окремі групи (враховуючи певні характеристики учнів) для оптимального здійснення навчального процесу. Ґрунтовного вивчення проблема диференціації процесу навчання іноземних мов набула починаючи з 90-х років ХХ ст. Аналіз наукової літератури дав можливість встановити наявність диференціації у процесі навчання іноземних мов в усіх основних компонентах методичної системи – цільовому, змістовому, операційному, суб'єктному, контролювально-коригувальному. А саме, науковці сходяться на потребі диференціювати зміст навчання іноземної мови залежно від індивідуально-типологічних особливостей студентів, рівня їхньої навченості. Суб'єктний компонент методичної системи диференційованого навчання (підходу) полягає в а) урахуванні рівня навченості, б) здібностей до вивчення мови, в) мотивації студентів; г) за рівнем автономності; д) за професійними інтересами, намірами й здібностями; е) за навчальними/когнітивними стилями; є) за рівнем розвитку словесно-логічного мислення, типом пам'яті та ступенем мовної інтуїції. На етапі контролю та корекції

необхідно враховувати ступінь самостійності та здатності здійснювати самоконтроль та самокорекцію, а також застосовувати диференційоване оцінювання залежно від суб'єктних особливостей студента.

Проте дослідженням було констатовано відсутність ґрунтовного наукового дослідження, присвяченого диференційованому формуванню англійськомовної лексичної компетентності в читанні майбутніх філологів, орієнтованої на рівень здатності розуміння тексту. Саме ця проблема і складає предмет нашого подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агасиева И. Р. Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза: (на материале английского языка): автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / И. Р. Агасиева. Махачкала: Дагестан. гос. пед. ун-т., 2005. 18 с.
2. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 246 с.
3. Бутузов И. Д. Дифференцированное обучение важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. Москва, 1968. 65 с.
4. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие. Новгород, 1972. 72 с.
5. Ветрова З. Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности (на материале обучения иностр. яз. в неяз. вузе): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ленинград, 1982. 363 с.
6. Винокурцева Э. М. Дифференцированный подход к обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе: автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Москва, 1992. 19 с.
7. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. на соискание ученой степ. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения». Курск, 2009. 52 с.
8. Гончаров Н. К. Дифференциация и индивидуализация образования в современных условиях. *Проблемы социальной педагогики*. Москва: Педагогика, 1973. С. 36–42.
9. Друженко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та

- методика навчання». Київ, 2018. 22 с.
10. Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Самара, 2007. 24 с.
 11. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Издательство Казанского университета, 1982. 224 с.
 12. Кобцева С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении: (на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2007. 23 с.
 13. Конев А. Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. Москва, 1968. 208 с.
 14. Кононова Е. Н. Дифференцированная педагогическая поддержка развития познавательной активности обучающихся в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 1998. 184 с.
 15. Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Санкт-Петербург, 2014. 23 с.
 16. Кузьмина Ю. О. Формирование иноязычной компетентности будущих педагогов в вузе средствами самостоятельной работы : (на основе дифференцированного подхода): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Ульяновск, 2011. 30 с.
 17. Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции: (на примере иностранного языка): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Ульяновск, 2010. 23 с.
 18. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению: (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 191 с.
 19. Мрякина Ю. В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения:

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 1997. 133 с.
20. Некрасова Т. А. Индивидуализация обучения английской интонации студентов языкового педагогического вуза: (начальный этап): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Киев, 1988. 17 с.
 21. Николаев Е. И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям: (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Якутск, 2005. 15 с.
 22. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения устной иноязычной речи на начальном этапе языкового вуза: (на материале английского языка): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Киев, 1975. 28 с.
 23. Николаева С. Ю. Основы индивидуализации процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе: автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Москва, 1988. 35 с.
 24. Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2009. 204 с.
 25. Синицына М. В. Предпрофессиональная дифференциация старшеклассников как условие повышения качества обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2003. 180 с.
 26. Смирнова Л. Н. Профессионально дифференцированное обучение устной научной монологической речи научных работников на продвинутом этапе: (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ленинград, 1984. 253 с.
 27. Сосяк М. Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалогической речи на начальном этапе неязыкового ВУЗа: автореферат дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Киев, 1989. – 26 с.
 28. Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе (английский язык как дополнительная специальность на физ. факультетах): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2004. 249 с.
 29. Тернавская Л. М. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов экономического вуза: (на примере английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Запорожье, 2001. 186 с.
-

30. Хамраева Е. А. Дифференцированный подход в обучении студентов-филологов практической грамматике неродного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1995. 177 с.
31. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках. Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, Ом. отд-ние, 1973. 155 с.
32. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2005. 19 с.
33. Шабашова Е. В. Дифференцированный подход к формированию рецептивных грамматических навыков в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов: (англ. яз., неязыковой вуз): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Москва, 1994. 18 с.
34. Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». Москва, 1991. 23 с.