

вчителя, але праці осмисленої, наповненої глибокими роздумами над різними проблемами своєї професійної діяльності. Майстерність приходить з роками або не приходить зовсім. У сьогоднішньому контексті професійна майстерність означає насамперед уміння швидко та якісно вирішувати освітньо-виховні задачі, а якщо бути ще більш точним, то сьогодні активно впроваджується у практичну педагогіку технологічна парадигма розвитку професіоналізму, що означає здатність учителя точно ставити освітньо-виховні задачі та логічно, послідовно, найбільш оптимальним шляхом вирішувати їх.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологическая основа педагогического сотрудничества: книга для учителя. — К.: Освіта, 1991. — С. 32.
2. Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності [Текст] : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Вінниця 23 — 24 травня 2006 р.). — Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. — С. 8.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. / І.А. Зязюн. — К.: Вища школа, 1997. — С. 35, 79 — 80.
4. Колесников И.А. О феномене педагогического мастерства: учебник для висш. уч. завед. / И.А. Колесников. — СПб, 1996. — С. 7 — 9.
5. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. — М.: Знание, 1976. — С. 23.
6. Пасів Є.І., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Вчитель іноземної мови. Майстерність і особистість. — Освіта, 1993. — 159 с.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / Вибр. твори у 5 томах. — К., 1976. — Т.2. — С. 419—655.

ЩЕРБАКОВА Е. Л.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются некоторые проблемы профессионально-педагогического развития учителя иностранного языка. Автор утверждает, что главным фактором подготовки учителя является его методическое мастерство, основанное на педагогических и психологических знаниях и умениях и подкрепленное другими дисциплинами, имеющими обязательно профессиональную направленность.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое развитие, мастерство, иностранный язык, профессиональная подготовка учителя, личность.

SHCHERBAKOVA O. L.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article deals with some current problems of vocational and educational development of foreign language teachers. The author states that the main factor of teacher training is its methodological skills, based on the pedagogical and psychological knowledge and skills and supported by other disciplines that should always have professional orientation.

Keywords: vocational and educational development, skills, foreign language, teacher training, personality.

УДК 811.111:37. 037

К. В. ТІШЕЧКІНА

м. Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розкривається сутність диференційного навчання, а також розглядаються основні способи визначення особливостей студентів при диференційному навчанні іноземній мові.

Ключові слова: диференційне навчання, ознаки, іноземна мова.

Постановка проблеми. В останні десятичі роки проблема диференційного навчання набуває все більшої значущості, а ідеї та принципи диференціації проникають в освітні установи всіх рівнів, не виключаючи вищу школу.

У наш час у викладачів не викликає сумніву доцільність підходу до особистості студента як центральної ланки навчального процесу. Такий підхід передбачає диференціацію навчання, при якій уточнення основних компонентів

навчального процесу (зміст, організаційні форми, засоби навчання та ін.) здійснюється перш за все з урахуванням особливостей особистості студента. І тому питання виявлення цих особливостей (або ознак, як вони називаються в ряді психологічних досліджень) відноситься до одних з найголовніших.

Мета статті. У нашій статті ми розглянемо систему диференційного навчання в області іноземних мов та основні способи вибору

ознак студентів у практичній реалізації диференційного підходу під час викладання іноземних мов.

Виклад матеріалу дослідження. Розкриємо сутність поняття «диференційне навчання». Одним з перших це поняття став вживати Н. К. Гончаров [4]. В дидактичній літературі це поняття трактується в широкому і вузькому розуміннях. Так, Л. Н. Рожина розуміє під диференційним навчанням систему освіти, що забезпечує розвиток особистості кожного студента з урахуванням його можливостей, інтересів, схильностей і здібностей [1, с. 5]. Воно передбачає відкритість і варіативність освітніх методів, засобів і форм організації навчальної та виховної роботи. У більш вузькому значенні диференційне навчання розглядається як навчально-виховний процес, що протікає з урахуванням домінуючих особливостей груп студентів та / або індивідуальних психологічних відмінностей (особливостей) окремих студентів [6].

Диференціацію в процесі навчання іноземної мови можна розглядати з трьох різних позицій.

1. Диференціація змісту. Включає в себе знання, навички, вміння, якими повинен володіти студент в процесі навчання. Диференціація змісту вимагає попереднього тестування студентів для визначення їх рівня навченості. Дано інформація дозволяє викладачеві спланувати та організувати процес навчання залежно від пізнавальних потреб, можливостей та інтересів учнів. Головним при управлінні процесом навчання є встановлення критеріїв до кінцевого результату навчання. При використанні технології поділу навчальної групи на підгрупи (постійні чи рухливі) залежно від того чи іншого параметру необхідно встановити вимоги для оволодіння теоретичним і практичним матеріалом кожної підгрупи. В якості вимог виступає обсяг досліджуваного матеріалу, а також ті вміння і навички, якими повинні оволодіти студент тієї чи іншої підгрупи після закінчення курсу навчання. При визначені результативності диференційного навчання критеріями виступають з одного боку успішність студентів по предмету в залежності від поставленої ними мети, а з іншого, і це найголовніше – задоволеність особистості навчально-виховним процесом. Перевірку результативності можна визначити, використовуючи прямі (анкетування, інтерв'ю, бесіди) і непрямі

(спостереження за діяльністю студентів під час навчального процесу, фіксація їх пізнавальної діяльності, прагнення студентів виконувати завдання і т. д.) методи.

2. Диференціація процесу навчання. Означає надання викладачем можливості кожному студенту обирати різні шляхи оволодіння змістом. Здіслення вибору може відбуватися двома способами.

Перший спосіб – студенти виконують різні завдання в залежності від їх рівня навченості, потреб та інтересів. Тут ми говоримо про різномірні завдання. Студенти мають право вибору завдань одного з чотирьох можливих рівнів: ознайомчо-репродуктивному, репродуктивному, репродуктивно-реконструктивному, конструктивно-творчому. При цьому слід зауважити, що студенти самі здійснюють свій вибір, а, отже, стають суб'єктами навчання і поділяють з викладачем відповідальність за процес навчання.

Другий спосіб – виконання студентами одного і того ж завдання / завдань на різних рівнях – відкриті завдання (open-ended tasks), які в останні десятиріччя активно використовуються у педагогічній практиці. Відкриті завдання, за визначенням А. В. Хуторського, – це завдання, у яких немає і не може бути заздалегідь відомих рішень або відповідей [9, с. 132]. Такі завдання принципово відрізняються від традиційних питань, тестів, вправ, в яких є «правильні» відповіді, з якими порівнюються отримані студентами результати. Відкриті завдання припускають лише можливі напрямки. Отриманий же результат завжди унікальний і відображає ступінь творчого самовираження студента. Прикладом таких завдань є створення проекту, написання рецензії, листи, виготовлення буклету, газети, написання кінця історії, ранжування предметів за значимістю / важливістю / необхідністю, передбачення змісту за назвою, зображенням та інше. Основними перевагами використання таких завдань – мінімальна підготовка викладача і в той же час максимальна залученість студентів різних рівнів підготовки до навчального процесу, можливість кожного працювати над завданням у своєму темпі і можливість вибору способу виконання завдання (індивідуально, в парах, у невеликих групах).

3. Диференціація результатів навчання. Означає різноманітність рівнів складності продуктів пізнавальної діяльності, які

створюють студенти, щоб показати майстерність оволодіння змістом навчання. Так, наприклад, для студентів різного рівня викладач може змінювати вимоги до виконання завдання: знижувати для студентів першого (низького) рівня і підвищувати для студентів третього (високого) рівня.

У процесі диференційного навчання іноземній мові враховуються, як правило, такі ознаки студентів: а) здатність до навчання, яку визначає характер психічних процесів (таких, як пам'ять, сприйняття, мислення і т. д.), б) навченість, тобто рівень знань і умінь; в) працездатність, працьовитість, здоров'я; г) рівень пізнавальної самостійності та активності; д) темп просування; е) відношення до навчання, мотивація (пізнавальні інтереси, потреби, емоції і т. д.); ж) характер вольового розвитку; з) темперамент, і) вік та ін.

Важливим, однак, є не лише питання, які ознаки студентів необхідно враховувати, але і питання, як, яким способом обирати дані ознаки, бо це зумовлено методичною позицією викладача і практичною реалізацією диференційного підходу під час викладання іноземної мови. У нашій статті ми спробуємо розглянути основні способи вибору ознак студентів і визначити, які з цих способів з точки зору охоплення всіх провідних властивостей студента, їх системного подання та простоти практичного обліку є найбільш плідними.

Наша класифікація зазначених способів вибору включає наступну градацію: 1) вибір сукупних ознак, 2) вибір інтегрованих ознак, 3) вибір комплексних ознак; 4) вибір ієархічних ознак, 5) вибір окремих ознак. Необхідно зауважити, що при розробці даної класифікації була врахована існуюча градація вибору властивостей учнів [8, с. 1–6]. Однак відмінність нашої класифікації полягає в тому, що ми, по-перше, не виділяємо мотиваційні особливості, вважаючи їх окремими властивостями, по-друге, структурно-особистісні особливості учнів позначаємо як комплексні, по-третє, доповнюючи існуючу градацію вибором ієархічних ознак. Розглянемо коротко складові частини запропонованої класифікації.

1) Вибір сукупних ознак. Під цими ознаками розуміється набір безпосередньо не пов'язаних між собою особливостей студентів. Щоб пояснити наше твердження, наведемо кілька прикладів таких наборів: а) рівень мовленнєвих знань та індивідуальні особливості

студентів; б) інтелектуальності і мотивація; в) загальноосвітній рівень, рівень мовних знань, мотивація та емоційні особливості; г) психологична комфортність у навчальній групі і прагнення використовувати будь-яку можливість для спілкування іноземною мовою; д) вік, стать, когнітивні стилі та мотивація.

2) Вибір інтегрованих ознак. В якості таких виступають когнітивні типи (або, інакше, стилі навчальної діяльності) студентів. Як стверджують психологи, існують два когнітивні типи людей: поленезалежні, які легко звільняються від поля, або фону, що оточує будь-яку фігуру, сприйняття яких носить цілісний характер; полезалежні люди, насліду відокремлюючі фігуру від фону, що володіють частковим сприйняттям [8, с. 94 – 95].

Ми вважаємо, що такому розподілу аналогічним за своїм методичним змістом є розгляд в нейролінгвістичних дослідженнях розмежування ролі правої та лівої півкуль мозку у вивченні другої мови. При цьому розмежуванні відзначаються такі характерні особливості студентів: з домінуванням правої півкулі – зорова і слухова пам'яті, рішення інтуїтивних завдань, освоєння оціночних, переносних значень лексичних одиниць і т. д.; з домінуванням лівої півкулі – вербална пам'ять, рішення логічних задач, освоєння буквальних, прямих значень лексичних одиниць і т. д. [10].

3) Вибір комплексних ознак. Ці ознаки пов'язані з психологічною структурою особистості, під якою зазвичай розуміють стійкий набір (комплекс) систематизованих психологічних якостей (властивостей) студентів.

Зауважимо, що серед зарубіжних досліджень за диференційованим навчанням іноземній мові нам не зустрілись роботи, в яких облік ознак студентів спирається б на конкретну психологічну структуру особистості. Разом з тим ряд зарубіжних вчених пропонує брати до уваги визначені властивості студентів, які вони виділяють на підставі свого методичного бачення процесу навчання другої мови.

4) Вибір ієархічних ознак. У ролі зазначених ознак ми пропонуємо розглядати ієархію соціально-педагогічних, соціально-психологічних, індивідуально-психологічних та біологічних ознак студентів.

Представники соціальної теорії, спираючись на роботи Б. Скінера [11] та інших вчених, вважають важливим у розвитку людини тільки вплив соціального середовища. Прибічники

біологічної теорії, ідеї якої походять від робіт Ж. Піаже [12], вважають, що розвиток людини зумовлений вродженими завданнями, спадковістю, природними особливостями нервової системи. Однак, на нашу думку, саме поєднання соціальних, психологічних та інших особливостей студента визначає успіх в оволодінні другою мовою. Інакше кажучи, в спектр його властивостей, крайніми полюсами якого є соціальні та біологічні особливості, входять наступні соціально-педагогічні, соціально-психологічні, індивідуально-психологічні та біологічні ознаки: соціальне середовище, цілі й терміни навчання, контекст засвоєння іноземної мови, професійна орієнтація, національність, мотивація, стилі навчальної діяльності, стать та ін.

Послідовний розгляд соціально-педагогічних, соціально-психологічних, індивідуально-психологічних і біологічних ознак студентів дозволяє, на нашу думку, проводити поетапну диференціацію навчання іноземній мові. Це означає, що викладач отримує можливість враховувати ознаки студентів поступово – спочатку найбільш загальні властивості (тип студентів, їх професійну орієнтацію, національність тощо), а потім найбільш приватні властивості (індивідуальні особливості інтересів студентів, специфічні характеристики їх пам'яті, мислення та ін.). Ми вважаємо, що саме вибір ієрархічних ознак є досить обґрунтованим теоретично за рахунок повноти охоплення властивостей студента та їх системного уявлення. А головне, вибір ієрархічних ознак виявляється достатньо легко реалізувати на практиці, оскільки, як уже згадувалося, він дозволяє поступово, поетапно враховувати ознаки студентів.

5) Вибір окремих ознак. Зразком такого вибору можуть служити інтелектуальні тести, що займають істотне місце в зарубіжній (особливо американській) педагогіці. За допомогою цих тестів визначають, як правило, коефіцієнт розумового розвитку (*intelligence quotient*, скорочено IQ) і проводять відповідний розподіл студентів. Подібні тести при розумному їх застосуванні приносять певну користь. Іноді при диференційному навчанні іноземній мові обліку підлягають і такі окремі ознаки учнів, як віковий фактор, інтереси учнів, мотивація, установки, образ «я» та ін.

Висновки. Порівнюючи всі розглянуті вище способи вибору ознак студентів, ми дійшли висновку, що перші три способи не відповідають наступним важливим параметрам: вибір сукупних ознак – параметру системності, вибір інтегральних ознак – параметру охоплення всіх основних властивостей студентів, вибір комплексних ознак з опорою на психологічну структуру особистості – параметру досить легкої реалізації на практиці.

Таким чином, з метою здійснення поетапної диференціації навчання іноземним мовам найбільш плідним бачиться використання ієрархічних (соціально-педагогічних, соціально-психологічних, індивідуально-психологічних і біологічних) ознак студентів з послідовним вибором зазначених властивостей (окремих ознак) – спочатку більш загальних, а потім більш приватних.

Література

1. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Под ред. Л. Н. Рожиной. — Мн., 1992. — 191 с.
2. Арапов А. И. Диференциация навчания в истории вітчизняной педагогики и школы [Текст] / А. И. Арапов. — К.: МДПУ, 2003. — 243 с.
3. Бондаревська Е. В. Особистісно орієнтована освіта: досвід розробки парадигми [Текст] / Е. В. Бондаревська. — Ростов н/Д, 1997. — С. 126.
4. Гончаров Н. К. Основы педагогики / Н. К. Гончаров. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1947. — 408с.
5. Єрмолаєва М. В. Психологія розвитку [Текст] / М. В. Єрмолаєва. — М.: Просвіщення, 2003. — 246 с.
6. Индивидуализация и дифференциация в обучении в вечерней школе. Пособие для работников вечерней (сменной) школы / [под ред. Г. Д. Глейзер]. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.
7. Педагогіка: педагогічні теорії, системи, технології. — М.: Просвіщення, 1998. — С. 56.
8. Равич-Щербо И. В. Предисловие // Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. Е. Ю. Патяевой. — М., 1987, — С. 1—6.
9. Хоторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хоторской. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
10. Danesi M., Mollica A. From Right to Left: a «Bimodal» Perspective on Language Teaching / M. Danesi, A. Mollica // Canadian Modern Language Review. — Toronto. — 1988. — Vol. 45. — No. 1.
11. Skinner B. F. Reflections on Behaviorism and Society / B. F. Skinner. — NY, 1978.
12. Piaget J. L'épistémologie génétique / J. Piaget. — Paris, 1970.

E. V. ТИШЕЧКІНА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКІ АСПЕКТИ ДИФФЕРЕНЦІОВАННОГО ОБУЧЕННЯ
НА ЗАНЯТІЯХ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Раскрывается сущность дифференцированного обучения, а так же рассматриваются основные способы определения особенностей студентов при дифференциированном обучении иностранному языку.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, признаки, иностранный язык.

K. V. TISHECHKINA

TEACHING ENGLISH VOCABULARY IN NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES

The essence of the differentiation teaching is explained in this article. The main ways to determine the differential characteristics of students with learning a foreign language have been considered in our work.

Key words: differentiation teaching, sign, foreign language.

УДК 378.147

П. Д. ДЖУРИНСЬКИЙ

м. Одеса, Україна

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗА МОТИВАЦІЙНИМ КОМПОНЕНТОМ**

У статті представлені результати формування готовності до здоров'язбережувальної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за мотиваційним компонентом після проведення формувального етапу дослідження.

Динаміка змін результатів в експериментальній групі свідчить про доцільність використання педагогічних технологій, які сприяли підвищенню мотивації у майбутніх учителів фізичної культури до здійснення педагогічної діяльності з урахуванням здоров'язбереження учнів.

Ключові слова: професійна діяльність, здоров'язбережувальна діяльність, сформованість, майбутні учителі, готовність, мотивація, фізична культура.

Актуальність проблеми. Посилення здоров'язберігаючої функції фізичної культури у загальноосвітніх навчальних закладах має мету створення для учня формуючого, зміцнюючого та зберігаючого здоров'я навчального середовища, що потребує модернізації процесу підготовленості майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах і спрямування його на формування творчої особистості, здатної виконувати роль керівника та координатора здоров'язберігаючої освіти у загальноосвітній школі.

Сьогодні у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності існує низка суперечностей: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів фізичної культури й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх учителів.

На наш погляд, формування мотивації до здоров'язбережувальної діяльності, передба-

чає формування у майбутніх учителів фізичної культури здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, що залежить від наявності у студентів мотивації, потреби у збереженні і зміцненні здоров'я.

Мета дослідження: вивчити стан сформованості мотивації у майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності на формувальному етапі досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: В сучасних умовах, коли зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді, особливо підлітків, стає відчутною реальністю, необхідність орієнтованості на формування духовних потреб, здорових навичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямі у вихованні дітей і молоді в школі.

Сьогодні неабиякої значущості набуває проблема збереження дітей від наркоманії, алкоголізму, девіантної поведінки, саме тому забезпечення здоров'язберігаючого дозвілля школярів є особливо важливим. У педагогічній науці склалися певні напрями дослідження окресленої проблеми: філософські та методологічні засади оптимізації виховання школярів, зокрема й організації здоров'язберігаючого дозвіл-