

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : 2000. – 404 с.
7. Ушинский К. Д. Собрание починений / К. Д. Ушинский. – М., 1948. – Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 1950. – Т. 1. – 776 с.

УДК 371.21

Берестень Е. Е.
Днепропетровский университет
им. Альфреда Нобеля

К ВОПРОСУ О ВНУТРЕННЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка уточнить термины «индивидуализация» и «дифференциация». Обоснована необходимость дифференцированного метода обучения. Приведены примеры дифференцированных заданий на уроке немецкого языка. Сделаны выводы в отношении преимуществ и недостатков данного метода.

Ключевые слова: дифференциация, индивидуализация, метод, ученик, задание.

Берестень О. Є. *До питання про внутрішню диференціацію на уроці іноземної мови.* У статті зроблено спробу уточнити терміни «індивідуалізація» та «диференціація». Обґрунтовано необхідність застосування диференційованого методу навчання. Наведені приклади диференційованих завдань на уроці німецької мови. Зроблені висновки стосовно переваг і недоліків цього методу.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, метод, учень, завдання.

Beresten E. E. *To question about internal differentiation on lesson of foreign language.* An attempt to specify the terms of differentiation and individualization is undertaken in the article. The necessity of the differentiated method of educating is reasonable. Examples of the differentiated tasks are made on the lesson of German. Drawn conclusion concerning advantages and lacks of this method.

Key words: differentiation, individualization, method, student, task.

Исследованиями педагогов и психологов установлено, что при введении нового материала одни учащиеся усваивают его сразу и легко оперируют новыми понятиями, другие же достигают высшего уровня усвоения лишь после длительной дополнительной работы. Имеются и такие, которые к моменту перехода к новому материалу не успевают овладеть тем, что изучалось ранее. Учащиеся, медленно усваивающие знания, проходят в основном те же этапы в процессе обучения, что их товарищи, но для этого им требуется значительно больше времени. Если не учитывать индивидуальные особенности этой категории учащихся, не осуществлять дифференцированную работу с ними на уроках, не оказывать необходимую своевременную помощь, то уже на уроке у них будет накапливаться отставание в усвоении учебного материала. Интерес к учению может ослабеть, что приведёт к снижению успеваемости. Нельзя признать плодотворной практику, когда всем учащимся без учёта их определившихся склонностей предлагают одно и то же задание. В этом случае преподаватель пытается оценить способности одновременной работы со всей группой и с отдельными учащимися.

Любая личностно ориентированная технология предполагает учёт индивидуальных особенностей каждого ученика. Это очень важно, если мы стремимся изменить парадигму образования, которая способствовала бы воспитанию и развитию личности ученика. Другими словами, процесс образования должен быть дифференцирован с учётом природных задатков и способностей учащихся. Дифференцированный подход на индивидуальном уровне вызван следующими факторами. Во-первых, нет ни одного индивидуума идентичного другому или группе. Дети рождаются с разными возможностями. У каждого ребёнка свой индивидуальный сплав способностей, темперамента, характера, воли, мотивации. Эти особенности развиваются, изменяются, поддаются коррекции. Во-вторых, учащиеся являются не столько объектами педагогического воздействия, сколько субъектами собственной деятельности. Поэтому, говоря о развитии индивидуума посредством учебной деятельности, мы, прежде всего, должны иметь в виду его саморазвитие.

Дифференцированный подход к учащимся обеспечивает успех в учении, что ведет к пробуждению интереса к предмету, желанию получать новые знания, развивает способности учащихся, которые любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Именно с этим мы связываем актуальность нашего исследования.

Цель статьи – дать определение индивидуализации и дифференциации, рассмотреть основные виды и охарактеризовать главные приёмы дифференцированного подхода на уроке иностранного языка. **Предметом** исследования является процесс индивидуализации и дифференциации на уроке иностранного языка.

Данная тема не раз привлекала внимание многих исследователей, поэтому и дефиниций термина несколько. Так, например, И. Э. Унт, одна из исследователей данной проблемы, разграничивает понятия «индивидуализация» и «дифференциация» следующим образом: «Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются». «Дифференциация – учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам» [4, с. 31].

Г. К. Селевко определяет индивидуализацию как организацию учебного процесса, в которой выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными способностями учащихся [3, с. 92]. А. А. Кирсанов ограничивается учетом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств. Он рассматривает индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [1, с. 138]. По определению И. М. Осмоловской, дифференциация – это способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности), на основании которых учеников можно объединить в группы [2, с. 5]. В условиях дифференциации происходит выделение групп учащихся и построение учебного процесса не просто различающегося, а соответствующего определенным особенностям учеников. В процессе организации учебной деятельности учитываются индивидуальные особенности учащихся, чтобы сделать процесс обучения для них более эффективным, более комфортным.

По мнению М. Ю. Шабардина, самая главная трудность вызвана неумением найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении иностранному языку. Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности учащегося и организацией на этой основе деятельности учителя, направленной на развитие умственных способностей каждого ученика [5, с. 35].

В любой группе можно без особых трудностей выявить учеников с хорошими знаниями по предмету, со средними и с плохими. Чтобы правильно понять причины неравномерной успеваемости учащихся, необходимо выявить причины отставания каждого и разобраться в них. Таких причин множество: один пропустил урок по болезни, другой был невнимателен на уроке, а третий не понял объяснения учителя. Кроме того, способности учащихся к изучению иностранного языка не одинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом. Следует отметить и тот факт, что учебный материал на разных ступенях обучения может усваиваться учащимися одной и той же группы по-разному: одни легче усваивают лексику в силу хорошей механической памяти, у других более развито слуховое восприятие, поэтому они хорошо справляются с заданиями по аудированию и так далее. Кроме того, у всех обучаемых разный склад мышления. Следовательно, изучение интересов и склонностей учащихся, их учебных возможностей, а также анализ перспектив развития этих возможностей должны быть самым первым, а значит, и самым главным этапом для любого учителя, если он намерен претворять дифференцированный подход на практике. Считается, что основной трудностью является подбор и использование заданий дифференцированной степени сложности. Это так, но надо также помнить, дифференцированный подход – это и дифференцирование условий выполнения этих заданий (различная помощь учителя сильным и слабым учащимся, различное время для выполнения задания, для обдумывания ответа и другое), а также форм контроля за их выполнением.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные особенности учащихся. В современной методике различают внешнюю дифференциацию: как организаторское решение (формирование групп по уровню владения языком и по цели изучения) и внутреннюю: как дидактическое решение. В рамках нашего исследования мы будем рассматривать внутреннюю дифференциацию как индивидуализацию. В качестве структуры дидактического анализа мы предлагаем две сферы: учебные цели и методы. Концепция внутренней дифференциации соответственно распределяется на две основные формы: различные учебные цели как предпосылка для оптимального учебного прогресса каждого учащегося; общий учебный материал. Незаменимым для занятия с внутренней дифференциацией является: общее рассмотрение центральных проблем, обмен мнениями, дискуссии по поводу рабочего процесса и результатов.

Исходя из выше сказанного, дифференцировать занятие можно по: стратегиям, объёму материала, уровню сложности заданий, темпу работы, продолжительности видов работ, содержательным аспектам, методическим приёмам, социальным видам работ.

Комментируя первый пункт, хотелось бы отметить, что дифференциация по стратегиям проявляется в различных или по-разному организованных формах отдельных фаз занятия. Здесь можно варьировать способ презентации новых грамматических правил; дифференцировать частоту повторений; расширять методы обучения, например, позволять слабым учащимся читать транскрипцию во время второго аудирования. По объёму материала можно дифференцировать задания следующим образом: все получают один базовый текст, некоторые получают дополнительные тексты; учащиеся получают тексты разного объёма либо разные типы текстов на одну тему; выдать к одному тексту разные задания и упражнения. Что касается дифференциации по уровню сложности заданий, мы предлагаем следующие варианты: заполнить пропуски в тексте без или с наличием ответов; ответы даны по порядку / не по порядку / находятся в конце учебника; предложить тексты с разным количеством пропусков.

Относительно типов заданий мы предлагаем следующие возможности внутренней дифференциации: различие между открытыми и закрытыми заданиями; между заданиями различной степени сложности; учащиеся должны сами разработать задание; различная постановка заданий (перед / во время / после работы над текстом). Что касается продолжительности дифференцированных видов работ, хотелось бы отметить, что на начальном этапе, когда и у преподавателя, и у учащихся мало опыта в этой сфере, их необходимо применять

осторожно, фрагментарно включая в общий процесс занятия. Содержательный аспект внутренней дифференциации проявляется в различии тем по интересам учащихся или по их возможностям. Внутренняя дифференциация видов деятельности видится нам в следующем: текст давать для чтения вслух или индивидуально; задание выполнить письменно или устно; составить ассоциативный ряд в виде рисунков или слов и так далее. Чрезвычайно полезной и необходимой видится нам внутренняя дифференциация социальных видов работ. К примеру, слабому ученику нецелесообразно давать индивидуальное задание – он с ним не справится. А в парной или групповой работе такой учащийся не будет выглядеть отстающим.

Приведём пример внутренней дифференциации для работы с текстом. Учащийся А получает задание прочитать текст и объяснить товарищам описательно или с помощью синонимов новые слова; учащийся В – прочитать текст, составить к нему вопросы и задать их товарищам; учащийся С – прочитать текст и кратко пересказать его содержание.

Другой пример. Учащихся необходимо разделить на три группы (А – В – С). Каждая группа получает одинаковый текст, но разные задания. Учебная цель звучит следующим образом – после чтения учащиеся должны составить подобный текст о себе. Итак, группа А получает задание:

Кто так сказал? Поставьте крестик.

	Tanja	Monika	Markus
Ich mag Musik.			
Ich spiele Tennis.			
Ich bin 13 Jahre alt.			
Ich bin in der 7. Klasse.			
Ich wohne in München.			
Ich kann Spaghetti kochen			

Напишите текст о себе, начинайте предложения так: Ich bin... Ich mag... Ich kann...

Группа В получает задание: Прочитайте текст и напишите подобный о себе.

Группа С получает задание: Прочитайте текст и ответьте на вопросы к нему:

Woher kommt Markus? Wie alt ist Monika? In welche Klasse geht sie? Was kann Markus sehr gut machen?

Напишите текст о себе и ответьте на следующие вопросы:

Woher kommen Sie? Was für Hobbies haben Sie? Wie alt sind Sie? Was können Sie sehr gut machen?

Третий пример. Следует разрезать текст. Учащийся А пытается упорядочить части текста и сопоставить его с картинкой. Учащийся В получает текст и пытается написать к нему продолжение, а затем рассказывает его партнёру. Учащийся С получает части текста и названия к ним. Его задача – к каждой части подобрать подходящее название. Учащийся D должен прочитать текст и ответить на вопросы к нему: Wo ist G. Geboren? Wo ist sie zur Schule gegangen? Welchen Traum hatte sie als Kind? Was haben ihre Eltern dazu gesagt? Расскажите Вашему партнёру: Wo sind Sie geboren? Wo sind Sie in die Schule gegangen? Welchen Traum hatten Sie als Kind? Was haben Ihre Eltern dazu gemeint? Учащийся Е получает задание: прочитать текст, найти в интернете информацию об известной личности и написать / рассказать партнёру о её детских мечтах.

Таким образом, в работу вовлечены все учащиеся – слабые и сильные. Благодаря тому, что задания дифференцированы, с ними справляются все. Кроме того, учащиеся получают задания по интересам и справляются с ними с удовольствием. Например, преподаватель знает, что ученик Е охотно работает в интернете и даёт ему соответствующее задание. Как следствие, учащийся выдаёт позитивный результат, что максимально его мотивирует. Учебная цель занятия достигнута.

К недостаткам дифференцированного метода обучения можно отнести оценивание. Несмотря на достигнутый позитивный результат работы всей группы, зачастую возникают следующие проблемы: одни учащиеся, выполняя более сложные задания, получали такие же оценки, как те ученики, которые работали с более простыми упражнениями. В подобных случаях необходимо объяснить, что оценки могут ставиться не только за сложность задания, но и за прогресс, который сделал тот или иной ученик. Также можно привлечь самих учащихся к выставлению оценок, тем самым, исключая кажущийся учащимся субъективизм со стороны учителя. Кроме того, конечно, работа по индивидуализации и дифференциации требует огромных временных затрат. Всегда учитывать настроение, возможности, интересы, уровень знаний каждого учащегося очень сложно, но, как показала практика, возможно. Кроме того, существует возможность кооперативного творчества: преподаватели, которые работают в параллельных группах могут обмениваться своими разработками. Также можно вовлекать продвинутых учащихся в процесс создания заданий для более слабых учеников.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: 1. Индивидуализация и дифференциация являются неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. 2. Процесс обучения осуществляется успешнее, если учитель на практике применяет приемы данных форм организации учебной деятельности. 3. Повышается уровень знаний, умений, интерес к предмету. Но индивидуализация и дифференциация являются трудоемкими организационными формами, сложными для применения на практике, что требует от преподавателя определенных теоретических знаний, педагогического мастерства, опыта, терпения и желания.

Отметим, что для успешного применения индивидуализации и дифференциации на практике, каждый преподаватель должен детально разобраться в особенностях индивидуализации и дифференциации обучения иностранным языкам, в сходствах и различиях этих двух понятий, в особенностях применения на практике. Кроме того, учитель должен очень хорошо ориентироваться в психологических особенностях своих слушателей, уметь предвидеть результаты своего труда, вовремя скорректировать свою деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирсанов А. А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань, 1980. – 207 с.
2. Осмоловская И. М. Организация дифференциации обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, 1998.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
5. Шабардин М. Ю. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / М. Ю. Шабардин // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 5. – С. 35 – 42.

УДК 371.134:371.686+811.111

Конотоп О. С.

Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

ПОТЕНЦІАЛ ВІДЕОФОНОГРАМИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ БАЗОВИХ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена визначенню потенціалу відеофонограми для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні майбутніх філологів. У статті розглянуто принципи виховуючого навчання, активності, наочності, посильності, міцності, комунікативності й поетапності та показана їх реалізація під час навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування.

Ключові слова: відеофонограма, загальнодидактичні принципи, методичні принципи, діалогічне спілкування, вербальне та невербальне спілкування, майбутні філологи.

Конотоп Е. С. Потенциал видеофонограммы для реализации базовых общедидактических и методических принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции в английском диалогическом общении будущих филологов. Статья посвящена определению потенциала видеофонограммы для реализации базовых общедидактических и методических принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции в английском диалогическом общении будущих филологов. В статье рассмотрены принципы воспитывающего обучения, активности, наглядности, посильности, коммуникативности и поэтапности, показана их реализация в обучении будущих филологов английскому диалогическому общению.

Ключевые слова: видеофонограмма, общедидактические принципы, методические принципы, диалогическое общение, вербальное и невербальное общение, будущие филологи.

O. S. Konotop. Video potential in realization didactical and methodical principles teaching future philologists' oral communication. *The article is devoted to defining the potential for realization of basic videofonogrammy obschedidakticheskikh and methodological principles of forming foreign language communicative competence in English dialogic communication future philologists. The article deals with the principles of educating learning activity, visibility, stronger, and communicative staging area, their implementation in future philology teaching English dialogic communication.*

Key words: video, didactical and methodical principles, oral communication, verbal and non-verbal communication, future philologists.

Значне місце серед наукових досліджень посідає вивчення проблеми застосування відеофонограми у навчальному процесі (Н. І. Бичкова, О. І. Гузь, М. В. Ляховицький, С. Е. Кіржнер, Н. В. Мосьпан, В. С. Пашук, Т. О. Яхнюк, М. Allan та інші). У той же час деякі аспекти методики використання відеофонограми, зокрема визначення потенціалу відеофонограми для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні майбутніх філологів, потребують подальшого дослідження, що і становить **мету** цієї статті. Використання відеофонограми для формування іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх філологів в англійському діалогічному спілкуванні у навчальному процесі дає можливість ефективно реалізувати загальнодидактичні принципи — виховуючого навчання, активності, наочності, посильності, міцності та методичні принципи — комунікативності і поетапності.

Одним із важливих загальнодидактичних принципів навчання є принцип *виховуючого навчання* іноземної мови, який реалізується в такій організації навчального процесу з формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні з використанням відеофонограми, що надає студентам можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток,