



УДК 378

## РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Гуманкова О.С., к. пед. н, доцент,  
доцент кафедри англійської мови  
з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Диференційоване навчання є засобом особистісної орієнтації процесу професійного навчання майбутніх учителів, оскільки дає змогу врахувати здібності, можливості, інтереси студентів у процесі набуття освіти. Проаналізовано психологічні особливості студентів, які можуть бути враховані у процесі організації диференційованого навчання. Визначено специфіку та практичні шляхи реалізації різних видів диференційованого навчання майбутніх вчителів англійської мови дошкільних навчальних закладів у процесі організації їх професійно-методичної підготовки.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, професійно-методична підготовка, майбутні вчителі англійської мови дошкільних навчальних закладів.

Дифференцированное обучение является средством личностной ориентации процесса профессионального обучения будущих учителей, поскольку позволяет учесть способности, возможности, интересы студентов в процессе получения профессионального образования. Проанализированы психологические особенности студентов, которые могут служить основой дифференцированного обучения. Определена специфика и практические пути реализации разных видов дифференцированного обучения будущих учителей английского языка дошкольных учебных заведений в ходе организации их профессионально-методической подготовки.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, профессионально-методическая подготовка, будущие учителя английского языка дошкольных учебных заведений.

Humankova O.S. THE REALIZATION OF THE DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING

The article deals with the problem of the realization of the differentiated instruction in the process of prospective preschool English language teachers' professional training, in particular their training in the field of methods of foreign language teaching. The differentiated instruction is viewed as an integral part of the personality-oriented approach. The author considers the differentiated instruction effective as it gives an opportunity to take into account psychological peculiarities of the students, helps to meet their needs, reveals their abilities and interests, creates the conditions for self-realization of a personality of the student in the process of professional training. The author analyses different psychological peculiarities of the students: general learning abilities, special abilities, interests, cognitive styles, which can be used in the process of the differentiated instruction implementation. The characteristic features of various types of the differentiated instruction have been highlighted. The succession of the teachers' actions in the process of the differentiated instruction incorporation has been determined: diagnostics of the students' peculiarities; choosing the peculiarities typical for a certain number of students; adjusting the components of teaching to the peculiarities of the students. The paper focuses on the practical ways of the integration of various types of the differentiated instruction in the context of classes in methods of teaching English.

**Key words:** differentiated instruction, prospective preschool English language teachers, professional methodological training.

**Постановка проблеми.** Євроінтеграція Української держави є об'єктивним чинником необхідності якісного покращення професійної підготовки фахівців усіх спеціальностей з метою набуття ними конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Зазначене повною мірою може бути віднесено і до підготовки майбутніх учителів. Потребою сьогодення стає оновлення завдань та змісту професійно-педагогічної освіти. Актуальності набуває використання

форм та методів організації навчання, які дають змогу побудувати процес професійної підготовки на особистісно орієнтованих засадах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів, зокрема дослідження О.А. Антонової, С.С. Вітвицької, О.А. Дубасенюк, А.М. Старєвої та ін., наголошують на важливості реалізації саме особистісно орієнтованих технологій нав-



ваного навчання слід обирати, враховуючи специфіку конкретного студентського контингенту та конкретні навчальні цілі дисципліни, яка викладається. Цілком можливим є об'єднання різних видів диференційованого навчання на заняттях у ВНЗ.

Ефективним, на нашу думку, є використання диференційованого навчання на основі врахування загальних навчальних здібностей студентів. Така диференціація у педагогічній літературі отримала назву рівневої.

Рівнева диференціація у розумінні більшості авторів передбачає таку форму організації навчання, при якій студенти, навчаючись за однією програмою, мають засвоювати її на різних планових рівнях, але не нижче обов'язкового [5]. У такому разі, як відмічає О.І. Бугайов, диференціація «спирається на нове розуміння індивідуалізації, що полягає у плануванні результатів навчання, за якого виділяють рівень обов'язкових знань і на цій основі – вищі рівні оволодіння навчальним матеріалом. Зважаючи на ці рівні, а також враховуючи свої здібності, нахили, інтереси, потреби, студент дістає право і змогу вибирати глибину засвоєння матеріалу та оптимізувати своє навантаження» [6, с. 11].

Технологія рівневої диференціації на основі обов'язкових результатів навчання була розроблена В.В. Фірсовим. У цій технології передбачається «введення двох стандартів – стандарту обов'язкової підготовки та стандарту для навчання (рівень, який повинен забезпечити викладач кожному студенту, що цікавиться певним предметом)» [7, с. 20]. Ідеї рівневої диференціації можна легко екстраполювати на процес професійно-методичної підготовки вчителів англійської мови. У підручниках із педагогіки найчастіше пропонуються три рівні оволодіння студентами навчальним матеріалом – репродуктивний, конструктивний, творчий [8].

Ми вважаємо за можливе виокремити два рівні сформованості знань із методики викладання іноземної мови – базовий та творчий. Базовий рівень передбачає репродуктивне та продуктивне використання навчальної інформації у типових ситуаціях, які виникають у процесі викладання англійської мови. Завдання базового рівня спрямовані на доповнення, відтворення інформації, знаходження методично-коректних рішень питань, які виникають у конкретних типових навчальних ситуаціях.

Творчий рівень передбачає продуктивне використання навчальної інформації, пошук шляхів розширення фонду професійно-методичних знань. Завдання творчого

рівня орієнтують студентів на пошук шляхів оптимізації процесу викладання іноземної мови, знаходження коректних рішень варіативних, нестандартних навчальних ситуацій. Зрозуміло, що завдання творчого рівня студенти можуть виконувати на основі виконаних завдань базового рівня. Фактично, реалізуючи диференційований підхід до студентів на заняттях із методики викладання іноземної мови, викладач пропонує різнорівневі завдання. Спочатку група студентів виконує завдання базового рівня, потім окремі студенти обирають завдання творчого рівня; інші студенти спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно концентруються на виконанні завдань базового рівня.

Звернемося до конкретного прикладу. У процесі вивчення теми «Формування англомовної лексичної компетентності дітей дошкільного віку» завдання базового рівня можуть формулюватись таким чином: «використовуючи таблицю зі зразками інструкцій, змоделюйте послідовність ваших дій у процесі введення та організації первинної асиміляції лексики за темою «My Toys»; змоделюйте фрагмент заняття з уведення лексики за однією з тем, визначених програмою з англійської мови для дошкільних навчальних закладів (ДНЗ)».

Завдання творчого рівня може бути сформульоване таким чином: «розробіть методичні рекомендації для вчителів англійської мови ДНЗ стосовно найбільш ефективних шляхів семантизації та організації запам'ятовування іншомовної лексики з урахуванням вікових особливостей дітей п'ятого-шостого років життя».

Завдання різного рівня складності мають систематично пропонуватися студентам для забезпечення засвоєння ними основного навчального матеріалу та надання їм можливості засвоювати його на поглибленому рівні. Досвід використання різнорівневих завдань засвідчує, що поступово у групі виокремлюються студенти, мотивовані до поглибленого вивчення предмету, які в майбутньому орієнтовані на написання наукових досліджень (дипломних проектів, наукових статей) з методики викладання англійської мови.

Перспективним, на нашу думку, є диференційоване навчання на основі загальних навчальних здібностей студентів, організоване за моделлю повного засвоєння знань. Модель повного засвоєння знань детально описана в дослідженні І.Є. Унт [9]. Сутність цієї моделі організації навчання полягає у такій послідовності дій викладача. Після вивчення конкретної теми викладач проводить контроль, передбачений програмою.



За результатами контролю виділяються студенти, які засвоїли тему на достатньому рівні, і студенти, які мають певні прогалини у знаннях та уміннях. Якщо студентів, які мають прогалини у знаннях, більше, ніж кілька осіб, з ними викладач опрацьовує тему повторно, звертаючи особливу увагу на помилки. У цей час студенти, які успішно пройшли контроль, отримують проблемні, пошукові та творчі завдання. У результаті фактично вся група засвоює навчальний матеріал на рівні, достатньому для виконання професійних функцій учителя.

Варто зауважити, що викладач може звертатись і до використання такого виду диференційованого навчання, як навчання на основі врахування спеціальних здібностей студентів. На доцільності диференціації на основі врахування спеціальних здібностей наголошує І.М. Осмоловська. До спеціальних здібностей дослідниця відносить «музичні, художні, поетичні здібності» [10, с. 40]. Завдання, побудовані з урахуванням спеціальних здібностей студентів, легко інтегрувати у контекст семінарських та практичних занять із методики викладання іноземної мови. За результатами звичайного анкетування викладач умовно виокремлює типологічні групи студентів та варіює завдання, спираючись на отримані дані. Наприклад, студентам із музичними здібностями пропонуються завдання, пов'язані з методикою використання пісенного, музичного матеріалу на заняттях з англійської мови в ДНЗ. Студентам із художніми здібностями пропонується розробка методики використання завдань на основі методу повної фізичної реакції, зокрема завдань, орієнтованих на використання малювання, розфарбовування або створення саморобок на заняттях (завдання типу Listen and Draw, Listen and Colour, Listen and Make) з метою формування англомовної лексичної або англомовної мовленнєвої аудитивної компетентності дошкільників тощо.

У контексті організації занять із методики викладання іноземної мови спеціальні здібності та інтереси студентів можна вра-

ховувати також шляхом надання їм індивідуально-орієнтованих завдань (підготовка рефератів, доповідей, презентацій).

Достатньо популярною у зарубіжній педагогіці є диференціація студентів на основі врахування їх когнітивних стилів. В основу виокремлення стилів покладено особистісні уподобання тих, хто навчається, стосовно шляхів отримання та опрацювання навчальної інформації. Сутність такої диференціації розкрита Г. Гарднером – автором теорії множинних інтелектів, та полягає в тому, що учням (студентам) надається можливість отримувати знання у спосіб, який є для них найзручнішим. Г. Гарднер відзначав той факт, що учні (студенти) з однаковим рівнем розумових здібностей мають спеціальні здібності до окремих видів навчальної діяльності. Вченим було виділено вісім когнітивних здібностей (вербально-лінгвістична, зовнішньо-особистісна, внутрішньо-особистісна, логіко-математична, візуально-просторова, музично-ритмічна, кінетична, натуралістична) [11, с. 52]. Г. Гарднером було розроблено характеристику кожного типу учнів (студентів) та вироблено рекомендації стосовно їх навчання.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації когнітивних стилів студентів (С. Леттері, П. Паск, В. Фішер та Л. Фішер та ін.), відзначимо, що однією з найпопулярніших є класифікація когнітивних стилів студентів, запропонована П. Хані (P. Honey) та А. Мамфордом (A. Mamford), які виділили чотири основні когнітивні стилі, такі як активіст (activist), рефлексор (reflector), теоретик (theorist), прагматик (pragmatist) [12]. Зазначені стилі різняться перевагами щодо видів навчальної діяльності та завдань, яким студенти надають перевагу та які є найбільш ефективними, продуктивними для кожного з них.

Плануючи реалізацію диференційованого навчання на основі врахування когнітивних стилів студентів, варто провести анкетування, ознайомитись із типологічними характеристиками представників кожного

Таблиця 1

### Практичні шляхи реалізації диференційованого навчання студентів

Вид диференціації	Практичні шляхи реалізації
За загальними навчальними здібностями студентів (за рівнем навченості з предмета)	Імплементация різного рівня складності завдань із виділенням (умовним виділенням) динамічних груп студентів за рівнем засвоєння програмного матеріалу, але у межах програмних вимог. Організація навчання за моделлю повного засвоєння знань.
За спеціальними здібностями	Імплементация варіативних прийомів, методів, завдань з урахуванням індивідуально-типологічних психологічних особливостей студентів у процес професійно-методичної підготовки студентів.
За інтересами	
За когнітивними стилями	



стилю та інтегрувати у методичний контекст занять із методики викладання іноземної мови завдання, які безпосередньо дадуть змогу апелювати до різних типологічних груп студентів, тим самим активізуючи їх на практичних, семінарських заняттях.

Звернемося до опису типологічних характеристик студентів, які мають різні когнітивні стилі.

Активісти – студенти, які мають схильність до активної взаємодії з іншими студентами у процесі навчання. Вони найкраще навчаються, отримуючи інформацію шляхом спілкування з іншими, виконання групових завдань, проектів. Шляхами активізації таких студентів є залучення їх до парної, групової роботи, використання методики співробітництва, кооперативно-інтерактивних завдань. Актуальним є залучення таких студентів до участі в дебатах, обговореннях, ділових та рольових іграх.

Рефлектори – студенти, які мають схильність до спостережень, оцінювання власного досвіду, вражень. Вони найкраще навчаються, отримуючи інформацію завдяки спостереженням за діяльністю інших; перевагу надають завданням, які дають їм змогу самостійно шукати інформацію, опрацьовувати матеріал, нотувати те, що їх зацікавило. Актуальним є надання таким студентам завдань, які дають змогу аналізувати матеріал, висловлювати власні погляди, оцінки, описувати враження, оцінювати діяльність, установлювати зв'язок матеріалу із власним досвідом викладання або навчання.

Теоретики – студенти, які мають аналітичний тип мислення, здатність вирізняти причинно-наслідкові взаємозв'язки. Таким студентам властиве алгоритмічне мислення, вони з легкістю виконують завдання, пов'язані з класифікацією, упорядкуванням, систематизацією. Актуальним є надання таким студентам завдань, пов'язаних зі складанням планів, інструкцій, рекомендацій. Студенти цієї групи легко вирішують проблемні ситуації, схильні до експериментування, глибокого та всебічного покрокового дослідження питань, пов'язаних з аспектами викладання іноземної мови.

Прагматики – студенти, які мають схильність до оцінювання навчального матеріалу з позиції його значущості для майбутньої професійної діяльності; здатність до наслідування діяльності професіоналів. Актуальним є надання таким студентам завдань, пов'язаних із моделюванням навчальних ситуацій, виокремленням інформації, яка потенційно може бути використана у роботі. Студенти цієї групи схильні до вико-

нання завдань на основі моделі, яку можна наслідувати (відеоматеріали, схеми).

Звернемося до конкретних прикладів завдань, які дають змогу активізувати студентів із різними когнітивними стилями на заняттях із методики викладання англійської мови. Наприклад, на занятті з вивчення теми «Формування англомовної фонетичної компетентності дошкільників» студентам можна запропонувати такі завдання.

Завдання, спрямоване на активістів: «Працюючи у групах, пригадайте класифікацію англійських звуків. Які звуки потребують особливої уваги на заняттях із боку викладача? Які шляхи пояснення вимови зазначених звуків є актуальними для дошкільників?»

Завдання, спрямоване на активізацію теоретиків: «Прочитайте неупорядковані інструкції з навчання вимови. Розташуйте їх у методично-коректній послідовності. Обґрунтуйте свій вибір».

Завдання, спрямоване на рефлекторів: «Проаналізуйте відеофрагменти двох фонетичних зарядок. Визначте, який фрагмент є найбільш методично-коректним. Обґрунтуйте свій вибір».

Завдання, спрямоване на прагматиків: «Ознайомтеся із методикою опрацювання звуків, запропонованою викладачем, та визначте ефективність презентації звуків. Чи має вчитель рацію, пропонуючи такі пояснення? Як би ви вчинили у подібній ситуації? Продемонструйте фонетичну зарядку».

Відзначимо, що запропонований у статті перелік видів диференціації та диференційованого навчання не є вичерпним. Перелік психологічних особливостей студентів може бути ширшим. Зауважимо, що викладач може використовувати як окремі види диференційованого навчання, так і їх комбінації. Диференційоване навчання легко інтегрується у загальний контекст занять із методики викладання англійської мови.

Узагальнимо практичні шляхи реалізації диференційованого навчання у вигляді таблиці.

**Висновки з проведеного дослідження.** Ефективність використання різних видів диференціації підтверджується досвідом проведення професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови дошкільних навчальних закладів в інституті педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Франка. Варто відзначити, що послідовна та систематична організація диференційованого навчання дала змогу підвищити внутрішню мотивацію майбутніх учителів, оптимізувати формування професійно-методичних знань та умінь. Інтеграція



диференційованого навчання є ефективним засобом розвитку професійно-методичної компетентності майбутніх учителів, оскільки дає змогу організувати навчання у спосіб, який є оптимальним для студентів.

Перспективою подальших наукових досліджень є розгляд інших видів диференціації на основі врахування навчальних стилів та психофізіологічних характеристик студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лисенко Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования : дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 «Общая педагогика» / Е.М. Лисенко. – Саратов, 1998. – 198 с.
2. Мартиросян Л.А. Дифференціація навчання у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (на матеріалах вивчення історії педагогіки) : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л.А. Мартиросян. – Луцьк, 1997. – 180 с.
3. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.А. Зимовина. – Сочи, 2001. – 320 с.
4. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / О.Г. Братанич. – Кривий Ріг, 2001. – 207 с.
5. Гадецький М.В. Організація навчально-виховного процесу в сучасній школі : навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів ППО / М.В. Гадецький. – Харків : Веста, Ранок, 2003 – 136 с.
6. Бугайов І. Диференціація навчання у сучасній середній школі / І. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–15.
7. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения : [учебн. пособие] / В.В. Фирсов. – М., Педагогика, 1994 – 194 с.
8. Практикум з педагогіки : навч. посібник. – 2-ге вид., доп. і перероб. / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2003. – 483 с.
9. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
10. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.М. Осмоловская. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 216 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).
11. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія в практиці / Г. Гарднер. – Київ : Мегатайт, 2004. – 290 с.
12. Honey P. and Mamford A. The Manual of Learning Styles / P. Honey and A. Mamford. – London: Maidenhead, 1992 – 94 p.