

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ

УДК 372.881.111.1

ЦІЛІ Й ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ярошенко О. В.

lesyasonce@yahoo.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 22.10.2019. Рекомендовано до друку 22.11.2019.

Анотація. У статті розглянуто вивченість питання організації самостійної роботи студентів на засадах диференційованого підходу, визначено практичні цілі самостійної роботи з оволодіння студентами англійською міжкультурною комунікативною компетентністю дотично до років навчання, обґрунтовано виокремлення дидактичних (принцип активності, принцип систематичності й послідовності, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів, принцип доступності й посильності) та методичних (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип домінуючої ролі вправ, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип розвитку автономності студентів) принципів організації самостійної роботи майбутніх філологів.

Ключові слова: самостійна робота, цілі навчання, принципи навчання, диференційований підхід,

Ярошенко О. В. Киевский национальный лингвистический университет

Цели и принципы организации самостоятельной работы по английскому языку будущих филологов

Аннотация. В статье рассмотрена изученность вопроса организации самостоятельной работы студентов на основе дифференцированного подхода, определены практические цели самостоятельной работы по овладению англоязычной межкультурной коммуникативной компетентностью в соответствии с годом обучения, обосновано выделение дидактических (принцип активности, принцип систематичности и последовательности, принцип учета индивидуальных особенностей студентов, принцип доступности и посильности) и методических (принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре, принцип доминирующей роли упражнений, принцип автентичности учебных материалов, принцип развития автономности студентов) принципов организации самостоятельной работы будущих филологов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цели обучения, принципы обучения, дифференцированный подход .

Yaroshenko O. Kyiv National Linguistic University

Learning objectives and educational principles of English language self-study work of future philologists

Abstract. Introduction. The article analyses scientific research dedicated to the organisation of self-study work adopting differentiated approach, which showed that there are not enough studies in this area. Besides, the necessity of carrying out the research is dictated by the Law of Ukraine on Higher Education, which states that all participants of educational process are to have appropriate conditions for the development of their abilities and talents. This may be achieved by means of differentiated approach to teaching English. In addition to that, this Law demands to support the educational process as well as self-study work with all necessary materials. The *purpose* of this article is to specify the learning objectives of self-study work in developing intercultural communicative competence and list main educational principles based on differentiated approach. *Methods.* The analysis of the existing research has been carried out; the extent to which research of self-study work application are elaborated has been identified. The data for this study have been collected using the complex of general scientific methods, including analysis and synthesis, comparison, convergence from concrete to abstract and vice versa, generalisation and systematization of academic treatises. *Results.* The analysis of studies reveals that learning objectives depend on the year of studies. The development of intercultural communicative competence

is a complex process, which includes the development of linguistic, linguo-sociocultural, communicative language, strategic, pragmatic and psychological competences. Thus, during the first year of studies more attention is to be paid to linguistic and lingua-sociocultural competences. During the second year, higher priority should be placed on strategic and psychological competences. The third year of studies should emphasise pragmatic and communicative language competences. The fourth year should elaborate on pragmatic competence. The learning objectives are specified as didactic (activity principle, consistency principle, principle of taking into consideration the students' individual peculiarities, principle of availability and accessibility) and methodological (principle of interconnected learning of language and culture, principle of dominant role of exercises, authenticity principle, autonomy principle) educational principles. **Conclusion.** The analysis of learning objectives shows that intercultural communicative competence development is a complex problem that requires a lot of attention to each component. At the same time self-study work is to be prepared with respect to differentiated approach taking into consideration educational principles in order to make studying effective and successful.

Key words: self-study work, learning objectives, educational principles, differentiation approach.

Постановка проблеми. У травні 2005 р. у м. Берген (Норвегія) на четвертій зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, відбулося офіційне приєднання України до Болонського процесу, завдяки підписанню декларацію, одним з положень якої є навчання протягом усього життя. Такий принцип підкреслює необхідність оволодіння знаннями, формування навичок і розвитку вмінь кожним як під час навчання у школі / університеті, так і після його завершення. Для цього ще в процесі навчання у закладах освіти учні / студенти мають сформувати навички і розвивати вміння самостійно опановувати матеріал, який в подальшому отримає практичне застосування. Отже, одним із завдань закладів вищої освіти є активізація особистісного потенціалу студента, формування його активної позиції щодо набуття нових знань, прагнення і вміння самостійно опрацювати навчальний матеріал, щоб підготуватися до втілення його на практиці. Вища освіта має стати для студента трампліном для подальшої успішної професійної діяльності, яка буде неможливою без умінь самостійно розвиватися і вчитися. Саме тому в законі “Про Вищу освіту” (стаття 50) самостійну роботу визначено однією з форм організації освітнього процесу на рівні з навчальними заняттями, практичною підготовкою і контрольними заходами (Закон України Про вищу освіту, 2014). Крім того, актуальність проблеми організації самостійної роботи на засадах диференційованого підходу зумовлюється вимогами Закону “Про вищу освіту” (в пункті 6 частини першої статті 26) щодо “створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів”, що можливо досягнути на засадах диференційованого навчання. А також вимогами Закону “Про вищу освіту” (в пункті 5 частини другої статті 16) забезпечити наявність “необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі самостійної роботи студентів”, яка наразі займає більше половини навчального часу студентів.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методичними засадами організації СР з іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти (ЗВО) цікавилися багато науковців: Г. М. Бурденюк (1993) вивчала особливості управління самостійною навчальною діяльністю дорослих; Н. Ю. Бугрімова (1999) й А. Є. Капаєва (2001) розробляли методику формування самостійного навчання студентів молодших курсів; О. П. Брусяніна (2000) запропонувала власну методику самостійного засвоєння нових граматичних явищ; Є. С. Врубльовская (2002) досліджувала проблему індивідуалізації змісту СР студентів як фактора розвитку їхньої професійної компетентності; Н. Ф. Коряковцева (2002) представила свій варіант організації СР для студентів, які вивчають ІМ; Л. В. Трофимова (2002) і Т. Ю. Тернових (2007) досліджували розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей; організацією СР з англійської мови (АМ) з використанням мовного портфеля займалася Н. В. Ягельська (2005); А. С. Єлизаров (2006) вивчав особливості інформаційно-технологічної підтримки СР; Г. В. Рубцова (2006) розробляла методику СР студентів з філологічного читання; І. П. Задорожна (2012) запропонувала

свою модель організації СР майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією; О. О. Соловйова (2014) розглядала питання удосконалення граматичних навичок під час СР; А. В. Кордонова (2014) розробила методiku розвитку умінь самонавчання АМ студентів гуманітарних спеціальностей під час позааудиторної роботи; О. П. Биконя (2017) вивчала особливості позааудиторної СР з АМ студентів економічних спеціальностей.

У свою чергу, проблему диференційованого навчання безпосередньо також вивчали. І. М. Чередов (1973) і М. М. Шахмаєв (1989) досліджували питання диференціації навчання в школі, зокрема М. М. Шахмаєв уклав методичні рекомендації вчителям щодо застосування диференційованого навчання. Т. М. Клейменова (1991) досліджувала диференційовану корекцію помилок як методичний прийом активізації мовленнєвої діяльності студентів. Предметом дослідження П. І. Сікорського (2001) були теоретико-методологічні та методичні основи дидактичної диференціації. Л. М. Тернавська (2001) вивчала диференційований підхід до організації СР студентів економічних спеціальностей. І. М. Осмоловська (2002, 2004) дослідила дидактичні принципи диференціації навчання у загальноосвітній школі. Ю. І. Семенова (2004) запропонувала методiku організації вступно-діагностувального курсу з АМ на основі диференційно-інтеграційного підходу. К. О. Суркова (2004) використала диференційований підхід у навчанні АМ студентів спеціалізованих груп педагогічного ЗВО на початковому ступені. І. А. Зайцева досліджувала технологію рівневої диференціації для формування професійної іншомовної комунікативної компетентності. Є. І. Ніколаєв (2005) розглядав диференціацію як педагогічну технологію підвищення інтересу до набуття знань. С. О. Кобцева (2007) опрацювала питання диференційованого навчання в ЗВО. О. Г. Братанич (2008) вивчала педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. Ж. В. Воронцова (2008) студіювала питання самореалізації особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності. І. П. Упатова (2008) запропонувала своє бачення диференційованого контролю навчальних досягнень учнів основної школи. Л. В. Городнича (2009) досліджувала особливості диференційованого навчання молодших школярів аудіювання з використанням комп'ютера. О. А. Рябухіна (2013) розробила модель диференційованого навчання старшокласників мовленнєвої діяльності на основі компетентнісного підходу, а також розробила систему вдосконалення мовленнєвої діяльності в процесі навчання російської мови. Н. М. Крашеніннікова (2015) запропонувала методiku диференційованого формування навчально-дослідницької компетенції у магістрантів технічних ЗВО на основі АМ.

Попри значний інтерес дослідників до проблеми, наразі відсутні дослідження щодо визначення практичних цілей СР з формування АМКК і принципів організації СР майбутніх філологів на засадах диференційованого підходу.

Метою статті є визначити практичні цілі самостійної роботи (СР) з оволодіння англійською міжкультурною комунікативною компетентністю (АМКК) і виокремити основні принципи організації СР майбутніх філологів, спираючись на засади диференційованого підходу.

Основні результати дослідження. В дидактичній і методичній літературі СР розглядають по-різному, проте з точки зору можливості виконання закону "Про вищу освіту" в межах нашого дослідження визначаємо СР як 1) вид або форму навчальної діяльності, організовану без безпосереднього керівництва з боку викладача (Коряковцева, 2002, с. 14); здійснену студентом у найраціональніший на його погляд час, вільний від обов'язкових навчальних занять (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 245), контрольовану ним самим відповідно до зовнішнього опосередкованого керівництва з боку викладача (навчальної програми) (Зимня, 1989, с. 95) чи через спеціальні навчальні матеріали (Щукин, 2007, с. 294), головною метою якої є формування самостійності суб'єкта навчання (Козаков, 1990); 2) метод неперервної освіти й одночасно засіб індивідуалізації навчання, який характеризується більшою активністю перебігу пізнавальних процесів і сприяє підвищенню результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти

(Иванова, 2005, с. 68–69); 3) завершальний етап розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на практичних заняттях з АМ, адже знання вважаються надбанням студента, якщо відбулося докладання для їх набуття його розумових й практичних зусиль (Фіцула, 2006, с. 148).

Головним є те, що СР не обмежена вузькими часовими рамками, не контролюється безпосередньо викладачем, а спонукає студентів до самоосвіти, самоконтролю й саморегуляції. СР сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в навчанні й професійній діяльності (Фіцула, 2006, с. 148).

Організуючи СР студентів на засадах диференційованого підходу, вважаємо за необхідне пояснити, що диференційований підхід – це педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів, за якого здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, формування навичок і вмінь, розвитку пізнавальної сфери загалом (Загвязинский, 1968, с. 17; Агошкова, 2008, с. 179). Крім того, основним завданням використання цього підходу є приведення всіх студентів до кінця навчання не до єдиного стандарту, а досягнення ними максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей тощо (Суркова, 2004, с. 11; Щосева, 1991, с. 3; Tomlinson, 1999, с. 14).

Як зазначає І. П. Задорожна, глобальною (стратегічною) метою навчання ІМ є формування вторинної мовної особистості (Задорожна, 2011) як категорії, що складає сукупність здібностей, знань, навичок і умінь людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміється ефективна взаємодія з представниками інших культур (Гальскова, 2003, с. 49). У такий спосіб доходимо висновку, що міжкультурний аспект навчання ІМ, зокрема АМ, відіграє важливу роль, а тому формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності є пріоритетним у навчанні ІМ. Загалом, у сучасній методиці навчання ІМ виділяють 5 основних цілей навчання: практичну, виховну, освітню, розвивальну і професійно орієнтовану (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майер, Ніколаєва, 2013, с. 90), з-поміж яких виховна, освітня й розвивальна є особистісно формувальними цілями (Задорожна, 2011).

Визначаючи цілі СР майбутніх філологів з оволодіння АМ, вважаємо за доцільне зосередитися на практичній меті, яка передбачає формування АМКК як здатності студентів до ефективної міжкультурної комунікації відповідно до норм і культурних традицій партнера по спілкуванню в умовах прямого й опосередкованого контакту (Ярошенко, 2019а). До складу АМКК входять 3 компоненти: когнітивний (мовна й лінгвосоціокультурна компетентності), соціально-процесуальний (мовленнєва, навчально-стратегічна й прагматична компетентності) та перцептивно-психологічний (психологічна компетентність) (Ярошенко, 2019b). Важливо додати, що когнітивний компонент відповідає за міжкультурну усвідомленість і знання, тому вважаємо, що мовна і лінгвосоціокультурна компетентності відповідають за усвідомлення відмінностей між рідною й англійською мовами і культурами, а це є початком оволодіння АМКК. Соціально-процесуальний компонент є діяльнісним, який передбачає розвиток міжкультурної ефективності / вправності, до яких відносимо мовленнєву компетентність в читанні, аудіюванні, говорінні й письмі, прагматичну і навчально-стратегічну компетентності, які відповідають за уміння використовувати мову залежно від ситуації міжкультурного спілкування. Перцептивно-психологічний компонент співвідноситься з міжкультурною чутливістю, що висвітлює психологічний аспект міжкультурної комунікації й запобігає розвитку у майбутніх філологів упередженості до чужих культур, дискримінації, етноцентризму, невпевненості, тривожності, а натомість сприяє розвитку толерантності, довіри і міжкультурної сенситивності. Унаслідок студенти набувають знань, у них формуються навички й розвиваються вміння, необхідні для ефективного англійськомовного міжкультурного спілкування.

Проаналізувавши методичну літературу (Гальскова, Гез, 2004; Задорожна, 2011; Конишева, 2004; Коряковцева, 2002; Програма..., 2001), ми запропонували узагальнені практичні цілі СР з оволодіння АМКК відповідно до року навчання й необхідності підлаштування СР до потреб студентів. Варто зазначити, що випускники шкіл, вступаючи до ЗВО на мовні спеціальності, зобов'язані подавати сертифікати ЗНО, які підтверджують знання ІМ на рівні В 1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018). З огляду на це виникає потреба в побудові подальшого навчання, відштовхуючись від знань, навичок і вмінь студентів, а також орієнтуватися на прогрес студентів на кінець кожного року навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні володіння АМ студентів мовних спеціальностей

Рік навчання	Рівень володіння ІМ	Тип користувача
I курс	B1+ (Strong Threshold)	Незалежний користувач
II курс	B2 (Vantage)	Незалежний користувач
III курс	B2+ (Strong Vantage)	Незалежний користувач
IV курс	C1 (Effective Operational Proficiency)	Досвідчений користувач

Відповідно, на першому курсі СР студентів сприяє забезпеченню таких практичних цілей: здобуттю студентами граматичних, лексичних і фонетичних знань та формуванню необхідних навичок для комунікації в межах тематики, визначеної програмою навчання; розвитку вмінь студентів аудіювати, говорити, читати й писати на рівні В.1+ (Strong Threshold) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); розвитку лінгвосоціокультурної компетентності шляхом розширення знань про поняття культури, класифікації культур тощо; здобуттю знань про поняття упередженості, етноцентризму, дискримінації, невпевненості, тривожності щодо нової культури; оволодінню студентами новими методами й прийомами навчання; оволодінню організаційно-планувальними й інформаційними вміннями; оволодінню мнемічними (запам'ятовування) й когнітивними стратегіями; ознайомленню з поняттями теорії комунікації.

На першому курсі, на нашу думку, основним завданням навчання, а відповідно і СР, є надати кожному студенту можливість адаптуватися до нових обставин, дібрати темп учіння й допомогти прилаштуватися до засвоєння знань, формування навичок і розвитку нових умінь у ЗВО. СР має не відбивати у студентів цікавість до навчання, а навпаки, пробуджувати бажання вчитися і досягати нових вершин. Що ж до формування АМКК, то СР сприяє розвитку міжкультурної усвідомленості як сприйняття відмінностей між двома мовами і культурами, а також міжкультурної чутливості як здатності до толерантності і міжкультурної сенситивності. Крім того, у Програмі (Програма..., 2001, с. 76) зазначено, що на I-II роках навчання необхідно приділяти підвищену увагу правильності мовлення студентів, що забезпечується правильними інтонаційними й слухо-вимовними навичками, володінням відповідною лексикою й граматичними структурами. Крім того, лінгвосоціокультурна компетентність як частина когнітивного аспекту АМКК сприяє усвідомленню відмінностей між мовами і допомагає зосередитися на розвитку мовної компетентності.

На другому курсі СР студентів спрямована на досягнення таких цілей: сприяти оволодінню всіма видами мовленнєвої діяльності на рівні B2 (Vantage) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); сприяти подальшому формуванню мовних компетентностей, необхідних для комунікації; сприяти набуттю студентами соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати оволодіння соціальними й афективними стратегіями; ознайомити з бар'єрами міжкультурного спілкування; забезпечувати оволодіння знаннями про контекст комунікації і функції комунікації.

СР студентів другого курсу сприяє комплексному розвитку кожної з компетентностей (мовної, мовленнєвої лівосоціокультурної, навчально-стратегічної, прагматичної і психологічної), проте вважаємо за доцільне приділяти більше уваги розвитку навчально-стратегічної, слідом за І. П. Задорожною (Задорожна, 2011), і психологічної компетентностей. Зважаючи на те, що студенти вже адаптувалися до умов навчання, формуються певні навички, більше уваги зосереджується на розвитку розуміння як своєї, так і чужої культури, думок, почуттів (соціальні стратегії), а також на афективних стратегіях подолання страху спілкуватися АМ, зниження тривожності, створення позитивних установок, переборювання переживань помилитися тощо, які безпосередньо пов'язані з психологічною компетентністю, в межах якої студенти вивчають бар'єри міжкультурного спілкування.

На третьому курсі СР студентів має бути ефективною у забезпеченні таких практичних цілей: сприяти розвитку вмінь читання, аудіювання, говоріння й письма на рівні B2+ (Strong Vantage) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); сприяти подальшому розвитку вмінь використовувати у спілкуванні широкий спектр граматичних структур і лексичних одиниць; сприяти формуванню навичок вживання соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати студентів можливістю оволодіння метакогнітивним стратегіями; сприяти оволодінню знаннями про аспекти сприйняття, що допомагають ефективній комунікації; ознайомити студентів з поняттям невербальної комунікації та її впливом на процес спілкування.

Згідно з Програмою (Програма..., 2001, с. 76) на третьому курсі навчання викладачу і студенту слід звертати увагу на гнучкість і темп мовлення, а також підвищувати ефективність комунікації. Значна увага приділяється розвитку кожного з видів мовленнєвої діяльності і прагматичному аспекту спілкування.

На четвертому курсі СР спрямована на досягнення практичних цілей: сприяти розвитку вмінь читання, аудіювання, говоріння й письма на рівні C1 (Effective Operational Proficiency) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); забезпечувати подальше поглиблення лексичних знань, у тому числі ідіом, колоквалізмів, лінгвістичних і педагогічних термінів та навичок їх розуміння і вживання; сприяти розвитку вмінь вживання соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати студентів можливістю оволодіння комунікативними компенсаторними стратегіями; ознайомити студентів з теорією мовленнєвих актів.

СР на четвертому курсі сприяє подальшому розвитку АМКК. Значна увага приділяється вмінням студентів обирати й використовувати, а також розуміти наміри співрозмовників з огляду на мету і ситуацію спілкування, на соціальні ролі (Колесникова, Долгина, 2001, с. 29-30), що в межах нашого дослідження є прагматичною компетентністю.

Формування АМКК під час СР студентів є комплексним завданням, яке поєднує в собі необхідність вирішення проблеми формування кожної зі складових компетентностей (мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну, навчально-стратегічну, прагматичну, психологічну). Звичайно усі вони є рівнозначними, проте на кожному році навчання ми виділили компетентності, акцентування розвитку яких сприятиме ефективнішому формуванню АМКК.

Конкретизувавши практичні цілі СР студентів, визначимо вимоги до системи організації СР у цілому й окремих її складових (методів, засобів, організаційних форм тощо), реалізація яких забезпечує ефективність СР (Задорожна, 2011). Такими вимогами є принципи організації СР. Крім того, науковці пропонують розглядати процес організації СР студентів, виходячи з того, що СР – це цілісна система діяльності, яка існує як єдине ціле разом з іншими різновидами організаційно-педагогічних і дидактичних методів навчання (Малихін, Павленко, Лаврентьєва, Матукова, 2011, с. 124). Саме тому пропонуємо слідом за В. В. Сафоною (Сафонова, 1996, с. 139) обрати принципи навчання АМ, які є дидактико-методичними домінантами саме в нашій методичній моделі.

З огляду на те, що метою СР студентів є розвиток самостійності й креативності, тобто здатності організувати й реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги (Кудіна, Соловей, Спіцин, 2007, с. 60), вважаємо необхідною організацію СР студентів на основі дидактичних (принцип активності, принцип систематичності й послідовності, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів, принцип доступності й посиленості) та методичних (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип домінувальної ролі вправ, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип розвитку автономності студентів) принципів.

Розглянемо кожен із принципів докладніше. Так, *принцип активності* передбачає мовленнєво-розумову активність студентів в оволодінні АМКК, адже її формування є ефективним лише за умови інтенсивного учіння кожного студента (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 112). Крім того, розрізняють інтелектуальну, емоційну й мовленнєву активність, кожна з яких впливає на успішність оволодіння АМКК. Так, інтелектуальна й мовленнєва активність забезпечується виконанням проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 112). Позитивні емоції сприяють активності студентів, в той час як негативні блокують її.

Принцип систематичності й послідовності реалізується в особливості введення матеріалу, формуванні навичок і розвитку вмінь. Згідно з цим принципом необхідно починати від простого відомого і поступово рухатись до складного невідомого. Отже, СР студентів є дещо складнішою, ніж їхня аудиторна робота, але логічно продовжує її ідеї й теми. Аудиторна робота є початком, а СР – продовженням навчання.

З огляду на те, що ми пропонуємо організувати навчання на засадах диференційованого підходу, абсолютно необхідним є *принцип урахування індивідуальних особливостей студентів*. Як відомо, значний вплив на успішність оволодіння АМКК мають індивідуально-психологічні особливості студентів, а тому їх вивчення й урахування у процесі організації СР сприяють ефективності навчання.

Ще одним важливим принципом організації СР на засадах диференційованого підходу є *принцип доступності й посиленості*, згідно з яким матеріал подається відповідно до рівня (низький, середній, високий) знань кожного зі студентів, адже завдання мають бути зрозумілими кожному для успішного їх виконання.

З огляду на те, що практичною метою навчання є формування АМКК, *принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури* є невід'ємним у процесі організації СР студентів. За ним навчання АМ супроводжується зіставленням з культурними цінностями, особливостями, традиціями. Співвивчення мов і культур сприяє розумінню й усвідомленню відмінностей між культурами, які можуть негативно впливати на перебіг спілкування.

Для успішного формування навичок і розвитку вмінь необхідним є *принцип домінувальної ролі вправ*, який реалізується шляхом виконання вправ, що спонукають студентів до виконання мовленнєвих дій, основою яких є певні мовленнєво-розумові операції.

Принцип автентичності навчальних матеріалів передбачає добір і використання в процесі навчання автентичних матеріалів, створених носіями мови для носіїв, а не для навчальних цілей вивчення мови як іноземної (Гальскова, Гез, 2004, с. 130; Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 120). Проте, для успішної реалізації принципу доступності й посиленості ми пропонуємо використовувати крім автентичних ще й напівавтентичні матеріали – автентичні тексти, адаптовані шляхом скорочення і компіляції для навчальних цілей (Халеева, 1989, с. 193).

Необхідність формування у студентів готовності до навчання протягом усього життя викликає потребу в реалізації *принципу розвитку автономності студентів*. Автономія – це бажання і здатність студента взяти на себе керування своїм учінням і нести відповідальність

за прийняття рішень і виконання завдань (Holec, 1981, с. 3; Harmer, 2007; 2012; Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 121). Відповідно, викладач повинен допомогти кожному студенту усвідомити свій індивідуальний шлях вивчення мови (Гальскова, Гез, 2004, с. 149-150), дібрати чи розробити навчальні матеріали для СР, які давали б можливість самоконтролю з боку студента (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 245), що теж сприятиме розвитку автономії. Як зазначає С. Котерол (Cotterall, 2000, с. 109; 2008), автономія має стати невід'ємною метою навчання.

Кожен з наведених принципів слід враховувати у процесі подальшого добору засобів, методів і прийомів виконання СР студентами, що сприятиме засвоєнню ними навчальної програми, формуванню здатності бути активними учасниками освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, визначені практичні цілі СР підкреслюють, що формування АМКК є комплексним питанням, яке потребує ретельної підготовки і розроблення відповідної системи вправ, що уможливить розвиток кожної з компетентностей відповідно до потреб і рівня знань студентів. Крім того, врахування дидактичних і методичних принципів організації СР сприяє ефективному освітньому процесу і досягненню цілей навчання. **Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у визначенні змісту СР з формування АМКК, а саме предметного і процесуального компонентів, і засобів його реалізації на практиці, а також розробленні дотичної системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА

- Агошкова, О. В. (2008). Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета : сетевое электронное научное издание. Серия: Педагогика и психология.* № 3. Взято з http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/684/agoshkova2008_3.pdf.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика.* Київ: Ленвіт.
- Гальскова, Н. Д. (2003). *Современная методика обучения иностранным языкам.* 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.* Москва: Издательский центр "Академия".
- Гладуш, В. А., Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія.* Дніпропетровськ.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ: Ленвіт.
- Загвязинский, В. И. (1968). О дифференцированном подходе. *Народное образование,* 10, 16-23.
- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки :* монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ.
- Закон України Про вищу освіту: прийнятий 1 липня 2014 року № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>.
- Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку.* Москва: Русский язык.
- Иванова, М. А. (2005). *Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе* (Диссертация канд. педагогических наук). Липецк.
- Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение.* Киев: Высшая школа.
- Колесникова, И. Л., Долгина, О. А. (2001). *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.* Санкт-Петербург: Изд-во "Русско-Балтийский информационный центр "БЛИЦ"", "CambridgeUniversityPress".

- Коньшчева, А. В. (2004). *Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку*. Минск: ТетраСистемс.
- Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. М.: АРКТИ.
- Кудіна, В. В., Соловей, М. І., Спіцин Є. С. (2007). *Педагогіка вищої школи*. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Ленвіт.
- Малихін, О. В., Павленко, І. Г., Лаврентьева, О. О., Матукова, Г. І. (2011). *Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник*. Сімферополь :Дайфі.
- Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект* (2001). Вінниця: Вид-во "Нова книга".
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: ИСТОКИ.
- Суркова, Е. А. (2004). *Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии*. (Автореферат диссертации канд. педагогических наук). Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
- Щосева, Е. П. (1991). *Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза : (английский язык)*. (Автореферат диссертации канд. педагогических наук). Моск. гос. лингвист. ун-т. Москва.
- Щукин, А. Н. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов*. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель.
- Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. Київ: "Академвидав".
- Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подгот. переводчиков)*. Москва: Высш. шк.
- Ярошенко, О. В. (2019а). Зміст формування когнітивного компонента іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 70.
- Ярошенко, О. В. (2019б). Структурна модель іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 69, 301-305.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, February 2018. 235 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cotterall, S. M. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses, *ELT Journal*, 54(2), 109–117. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Cotterall, S. M. (2008). Autonomy and Good Language Learners (Chapter 8). *Lessons from Good Language Learners*.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited .
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development..

REFERENCES

- Agoshkova, O. V. (2008). Differencirovannyj podhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta : setevoej elektronnoe nauchnoe izdanie. Serija: Pedagogikaipsihologija*, 3. URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/684/agoshkova2008_3.pdf.

- Bigych, O. B., Borysko, N. F., Borecka, G. E., Haponova, S. V., Maiyer, N. V., Nikolaieva, S. Yu. (Ed) et al. (2013). *Metodyka navchannja inozemnyh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlja stud. klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv*. Kyiv: Lenvit.
- Gal'skova, N. D. (2003). *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam : Posobie dlja uchitelja*. 2-e izd., pererab. i dop. M.: ARKTI.
- Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2004). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: [ucheb. posobiedlja stud. lingv. un-tov ifak. in. jaz. vyssh. ped. uceb. zavedenij]*. M.: Izdatel'skij centr "Akademija".
- Hladush, V. A., Lysenko, H. I. (2014). *Pedahohika vyschoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia*. Navch. posib. Dnipropetrovs'k.
- Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity :vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). K.: Lenvit.
- Zagvjazinskij, V. I. (1968). O differencirovannom podhode. *Narodnoe obrazovanie*, 10, 16-23.
- Zadorozhna, I. P. (2011). *Orhanizatsiia samostijnoi roboty majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky :monohrafiia*. Ternopil' :Vydvo TNPU.
- Zakon Ukrainy Pro vyschu osvitu: pryjniatyj 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>.
- Zimnjaja, I. A. (1989). *Psihologija obuchenija nerodnomu jazyku*. M.: Russkijjazyk.
- Ivanova, M. A. (2005). *Formirovanie uchebnyh umenij studentov vo vneauditornoj samostojatel'noj rabote (Dissertacija kand. Pedagogicheskikh nauk)*. Lipeck.
- Kozakov, V. A. (1990). *Samostojatel'naja rabota studentov iee informacionno-metodicheskoe obespechenie*. K. :Vysshajashkola.
- Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A. (2001). *Anglo-russkij terminologicheskij spravocnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov*. SPb.: Izd-vo "Russko-Baltijskij informacionnyj centr "BLIC"", "Cambridge University Press".
- Konysheva, A. V. (2004). *Organizacija samostojatel'noj raboty uchashhihsja po inostrannomu jazyku*. Mn.: Tetra Sistems.
- Korjakovceva, N. F. (2002). *Sovremennaja metodika organizacii samostojatel'noj raboty izuchajushhih inostrannyj jazyk: [posobie dlja uchitelej]*. M.: ARKTI.
- Kudina, V. V., Solovej, M. I., Spitsyn Ye. S. (2007). *Pedahohika vyschoi shkoly*. 2-he vyd., dopov. I pererobl. K.: Lenvit.
- Malykhin, O. V., Pavlenko, I. H., Lavrent'ieva, O. O., Matukova, H. I. (2011). *Metodyka vykladannia u vyschij shkoli: navchal'nyj posibnyk*. Simferopol' :Dajfi.
- Prohrama z anhlijs'koi movy dlja universytetiv / instytutiv (p'iatyrichnyj kurs navchannia): Proekt (2001). Vinnytsia: Vyd-vo «Nova knyha».
- Safonova, V. V. (1996). *Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij*. Voronezh: ISTOKI.
- Surkova, E. A. (2004). *Differencirovannyj podhod v obuchenii anglijskomu jazyku studentov specializirovannyh grupp pedagogicheskogo vuza na nachal'nom jetape : anglijskij jazyk kak dopolnitel'naja special'nost' na fakul'tetah fiziki i himii. (Avtoreferat dissertacii kand. Pedagogicheskikh nauk)*. Ros. gos. ped. un-tim. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg.
- Shhoseva, E. P. (1991). *Differencirovannyj podhod k obucheniju monologicheskoi rechi na pervom jetapene jazykovogo vuza : (anglijskij jazyk)*. (Avtoreferat dissertacii kand. Pedagogicheskikh nauk). Mosk. gos. lingvist. un-t. Moskva.
- Shhukin, A. N. (2007). *Lingvo didakticheskijj enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 slov*. M.: Astrel': AST: Hranitel'.
- Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika vyschoi shkoly: Navch. posib*. K.: "Akademvydav".
- Haleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inozazychnoj rechi : (Podgot. perevodchikov)*. M. :Vyssh. shk.

- Yaroshenko, O. V. (2019a). Zmist formuvannya kohnityvnoho komponentu inshomovnoi mizhkul'turnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 70.
- Yaroshenko, O. V. (2019b). Strukturna model' inshomovnoi mizhkul'turnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 69, 301-305.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, February 2018. 235 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cotterall, S. M. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses, *ELT Journal*, 54(2), 109–117. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Cotterall, S. M. (2008). Autonomy and Good Language Learners (Chapter 8). *Lessons from Good Language Learners*.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.