

УДК 881.111?243:378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Тишко Н. М.

Луцький національний технічний університет

Анотація. У статті проаналізовано науково-методичну літературу з психолого-педагогічних передумов диференційованого навчання англomовного читання. Виділені та обґрунтовані такі передумови, як розгляд студента як суб'єкта навчання, урахування особливостей розвитку в студентів механізмів читання, стимулювання самостійності, активності та позитивних мотивів їхньої пізнавальної діяльності, систематичний зворотний зв'язок, побудований на засадах об'єктивізації оцінки знань та умінь студентів. З'ясовано, що врахування когнітивних стилів студентів у процесі навчання читання сприяє його успішному оволодінню та допомагає долати суб'єктивні труднощі навчання читання. Уточнені об'єктивні труднощі навчання читання. Запропоновано впровадження внутрішньої диференціації за когнітивними стилями та рівневої диференціації за рівнем навченості у процес навчання англomовного читання майбутніх інженерів.

Ключові слова: диференційоване навчання, рівень володіння мовою, внутрішня диференціація, англomовне читання, когнітивні стилі, майбутні інженери.

Тышко Н. Н. Луцкий национальный технический университет
Психолого-педагогические предпосылки дифференцированного обучения
англоязычного чтения будущих инженеров

Аннотация. В статье проанализирована научно-методическая литература по психолого-педагогическим предпосылкам дифференцированного обучения англоязычного чтения. Выделены и обоснованы такие предпосылки как рассмотрение студента как субъекта обучения, учет особенностей развития у студентов механизмов чтения, стимулирования самостоятельности, активности и положительных мотивов их познавательной деятельности, систематическая обратная связь, основанная на объективизации оценки знаний и умений студентов. Выяснено, что учет когнитивных стилей студентов в процессе обучения чтению способствует его успешному овладению и помогает преодолевать субъективные трудности обучения чтению. Уточнены объективные трудности обучения чтению. Предложено внедрение внутренней дифференциации по когнитивными стилям и уровневой дифференциации по уровню обученности в процесс обучения англоязычному чтению будущих инженеров.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, уровень владения языком, внутренняя дифференциация, англоязычное чтение, когнитивные стили, будущие инженеры.

Tyshko N. Lutsk National Technical University
Psychological and Pedagogical Preconditions of Differentiated Learning of English Language
Reading of Future Engineers

Abstract. Introduction. To achieve the learning objectives of a foreign language in technical higher educational institution, the school-leaving English language proficiency level is of great importance. According to the National Curriculum English for Specific Purposes school-leaving English language proficiency level is B1+. At specialist schools pupils learn English at different levels. So in such circumstances the differentiated learning must be implemented. Purpose. To determine the psychological and pedagogical preconditions of differentiated learning of English language reading. **Methods.** Scientific and methodological literature were used for analysis and substantiation of determined preconditions. **Results.** Results of the study show that student-centred teaching approach may help to resolve the problem of differentiated learning and difficulties associated with it. So students' reading mechanisms peculiarities, self-access work, motivation of their cognitive activity, systematic feedback based on assessing of students' knowledge and skills must be considered. It was found that students' cognitive styles must be taken into account

in learning of English language reading. Cognitive styles contribute to students' successful mastering of English language reading and help them to overcome the subjective difficulties of reading. So students must be differentiated by their cognitive styles such as field dependence/ field independence, impulsiveness/reflexivity. To overcome the objective difficulties of reading internal differentiation according to students' language proficiency level must be implemented. **Conclusion.** Differentiated teaching of English language reading is necessary and possible while the mentioned above preconditions are taken into consideration.

Keywords: differentiated learning; language proficiency level; internal differentiation; English language reading; cognitive styles; future engineers.

Постановка проблеми. Для успішної реалізації цілей навчання ІМ у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ) вагоме значення має рівень володіння мовою випускниками загальноосвітньої школи. Згідно з програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) рівень володіння англійською мовою (АМ) випускників шкіл має відповідати рівню В1+. У профільній школі навчання орієнтовано на три рівні оволодіння навчальними предметами: рівень стандарту (В1), академічний (В1+) та профільний (В2). Як показує практика, частина студентів не повною мірою виконують вимоги шкільної програми, а інша частина – прагне вдосконалити свій РВМ. Одні студенти вивчали ІМ на рівні стандарту, інші – на академічному чи профільному. Важливим є і те, що для вступу у ВТНЗ не обов'язковим є проходження ЗНО. Вважаємо, що диференційоване навчання є доцільним за таких умов. Як показує власний досвід педагогічної діяльності, після закінчення школи найбільш сформованим видом мовленнєвої діяльності у студентів немовних спеціальностей є читання. Воно є засобом задоволення пізнавальних потреб, а також основним джерелом отримання спеціалістами необхідної інформації з книжок, газет, журналів та Інтернету. Однак слід зазначити, що за великої різноманітності питань, що аналізуються, методика диференційованого навчання англійського читання не достатньо досліджена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що визначенню психолого-педагогічних передумов диференційованого навчання присвячені дослідження Ю. К. Бабанського, П. П. Блонського, А. О. Бударного, А. О. Кірсанова, В. О. Крутецького, Є. С. Рабунського та інших. Питання диференціації та поєднання організаційних форм діяльності розглядали Л. В. Занков, І. Е. Унт, О. Г. Ярошенко. Сучасні теоретичні розробки диференційованого навчання в загальноосвітній, професійній і вищій школі представлені роботами В. В. Андронатій, П. М. Гусака, Л. М. Дроздикової, П. І. Сікорського. Диференціація та індивідуалізація навчання на різних етапах вивчення ІМ відобразились у працях Г. П. Баранової, З. Д. Ветрової, С. Ю. Ніколаєвої, Р. Г. Щукіної, Ю. І. Семенової. Можливості реалізації індивідуального та диференційованого підходів розглядаються у навчанні монологічного мовлення у немовному ВНЗ (Щосєва О. П., Солов'єва Н. Д.), у діалогічному мовленні (Сосяк М. Н., Коломієць І. В.), навчання читання літератури за спеціальністю (Ветрова З. Д., Лісійчук Т. П., Мохова О. Л.).

На підставі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури ми дійшли висновку, що в роботах зазначених вище науковців досліджуються питання передумов диференційованого та індивідуалізованого навчання, а також навчання англійського читання студентів. Але, на нашу думку, жодна з робіт не розкриває особливостей обраної нами проблеми.

Мета статті – визначити основні психолого-педагогічні передумови диференційованого навчання англійського читання (ДНАЧ).

Основні результати дослідження. П. М. Гусак визначає психолого-педагогічні засади диференційованого навчання у ВНЗ [5, с. 89-90], а ми, беручи їх за основу та враховуючи специфіку предмета нашого дослідження та типу ВНЗ, пропонуємо такі передумови ДНАЧ:

- розгляд студента як суб'єкта навчання;
- урахування особливостей розвитку в студентів механізмів читання;
- стимулювання самостійності, активності та позитивних мотивів їхньої навчально-пізнавальної діяльності;

- систематичний зворотний зв'язок, побудований на засадах об'єктивізації оцінки знань, навичок і вмінь студентів.

Обґрунтуємо кожне положення на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури.

У рамках особистісно-діяльнісного підходу, де студент як особистість постає у центрі навчання, його мотиви, цілі, психологічний склад стають важливими для спрямування та корекції освітнього процесу з метою розвитку особистості. За таких умов, як зазначає І. О. Зимня, навчання слід організовувати з врахуванням минулого досвіду студента, його вікових та індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів [8, с.188]. Організація навчального матеріалу, використання відповідних методів, способів, прийомів, вправ здійснюється викладачем з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. Важливість цих положень розглядалися у дослідженнях М. К. Кабардова, Н. В. Вітт, М. Г. Каспарова, Л. С. Клемешової, А. К. Маркової, І. С. Якиманської та інших. Отже, з психологічної точки зору розгляд студента як центрального суб'єкта на занятті висуває перед викладачем певні вимоги: у навчальному матеріалі має відображатися суб'єктивний досвід студента; студент повинен мати можливість самостійно обирати вид і форму виконання завдань тощо; здійснення контролю і оцінки результатів та процесу навчання; присутність особистісно орієнтованих ситуацій.

Ми доходимо висновку, що ДНАЧ має орієнтуватися на рівень навченості студента; особливості його психічного складу (пам'яті, мислення, вміння керувати своєю початковою та пізнавальною діяльністю); темп навчання; наявність та характер пізнавальних інтересів.

Особистісно-діяльнісний підхід визначає мовленнєву діяльність об'єктом навчання ІМ. Отже, об'єктом нашого дослідження є читання як мовленнєва діяльність. У словнику методичних термінів визначено, що читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності із сприйняття та розуміння письмового тексту, що входить до сфери комунікативно-суспільної діяльності людей та забезпечує у ній одну із форм (писемну) спілкування [1, с. 396]. З точки зору психології читання є рецептивною формою мовленнєвого спілкування і складається із двох взаємопов'язаних процесів: техніки читання та розуміння тексту, що читається [12, с. 5–6].

Дослідники розглядають читання як процес, що складається з низки послідовних, тісно взаємопов'язаних елементів. Механізми цього процесу були предметом досліджень З. І. Кличнікової, О. М. Леонтєва, Б. В. Беляєва, І. О. Зимньої та ін. Виявлено, що вони утворюються паралельно з напрацюваннями вимови на мовленнєвому матеріалі, який постійно ускладнюється з урахуванням можливих порушень на різних рівнях: складу, слова, синтагми, фрази. Оволодіння механізмом читання означає таке читання, під час якого читач може розкрити задум автора при інтуїтивному сприйманні мовленнєвої форми.

Читання, як і будь-яка мовленнєва діяльність, складається з трьох основних фаз: мотиваційно-спонукальної, орієнтувально-дослідної та виконавчої. Під час першої фази реалізується інтелектуально-пізнавальний мотив читання. Таким мотивом у мовленнєвій діяльності є пізнавально-комунікативна потреба, що знаходить себе у предметі цієї діяльності – її смислового, предметного смислі і стає її (діяльності) внутрішнім мотивом [8, с. 76]. Для створення позитивної мотивації під час навчання читання необхідним є врахування факторів, що стимулюють інтерес студентів. До них відносимо особливості візуальної презентації текстів, особистісну спрямованість текстів, неординарність поглядів на різні проблеми фахової спрямованості, автентичність текстового матеріалу, проблемність ситуацій для професійно орієнтованого читання, розмаїття тем, комунікативну спрямованість завдань, урахування вікових інтересів студентів.

Другою фазою читання є аналітико-синтетична, під час якої відбувається планування, програмування і внутрішня мовна організація предметного, змістового плану мовленнєвої діяльності, а саме – процеси сприйняття та осмислення. Цей етап передбачає визначення мети читання і, відповідно, виду читання. Третя фаза, виконавча, реалізується в умовиводах, які зробив реципієнт під час читання, на основі аналізу та синтезу.

Наступною характеристикою читання як виду мовленнєвої діяльності є його предметний зміст. Він містить такі компоненти, як предмет, засоби, способи, продукт та результат [8, с. 78]. Предметом читання як комунікативної діяльності є думка, мовленнєве повідомлення, продукowane письмово іншою людиною. Мотивом читання є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації. Продукт мовленнєвої діяльності – важливий компонент її предметного змісту, є тим, що виникає в ході її реалізації. Згідно з визначенням І. О. Зимньої, продуктом читання є умовивід, до якого приходить людина під час рецепції. Він може бути усвідомленим або неусвідомленим, будучи в цьому разі проміжним рішенням, яке суб'єкт приймає у ході діяльності [8, с. 81]. Результат діяльності, як правило, виражається реакцією інших людей на продукт цієї діяльності. У методиці навчання ІМ результатом читання прийнято вважати розуміння смислового змісту тексту, що читається.

Читання, як мовленнєва діяльність, реалізується за посередництва мовленнєвого механізму. За М. І. Жинкином, механізм мовлення – комплекс мовленнєвих умінь та навичок, який утворюється за життя людини, здатних до взаємодії в інтересах утворення та розуміння мовленнєвих повідомлень, які побудовані за правилами певної мови [7, с. 31]. Основними механізмами рецептивних видів мовлення, до яких відносимо і читання, – є механізм прийому та видачі мовленнєвого змісту, яким притаманна двосторонність та взаємопов'язаність. В середині кожної з них діють механізми осмислення (аналіз, синтез), пам'ять (довготривала та оперативна), механізм випереджального відображення (у рецепції – ймовірне прогнозування або антиципації).

Для аналізу читання суттєвими є два види пам'яті: довготривала та оперативна. Як відомо, упізнавання є результатом вибору та зіставлення об'єктів з еталоном, закладеним у довготривалій пам'яті людини. Впізнати слово означає ідентифікувати його як знайоме. Пам'ять є складним психічним процесом, що передбачає запам'ятовування, зберігання та подальше продукування того, що було у минулому досвіді людини. Довготривала пам'ять – це усі набуті знання, які використовуються у процесі спілкування. Так, у процесі читання, на основі актуалізації мовного матеріалу за допомогою довготривалої пам'яті відбувається впізнавання слів, граматичних структур, інтерпретація смислу. Отже, ми можемо зробити висновок, що під час читання тексту адекватність та глибина розуміння залежить від рівня повноти, системності та структурованості знань, що зберігаються у довготривалій пам'яті, певною мірою від ерудиції людини та її досвіду. Як відомо, успішність запам'ятовування тісно пов'язана з його цілеспрямованістю та інтересом до матеріалу, що запам'ятовується.

Під час читання внутрішнє мовлення відіграє велику роль у сприйнятті мовленнєвих повідомлень. У процесі читання сам читач задає темп внутрішнього мовлення. Воно визначається, з одного боку, його досвідом, а з іншого – складністю тексту, а також установкою, з якою читається текст. Читаючи текст, реципієнт може перечитувати його, забігати наперед, обирати зручну для себе швидкість читання, робити паузи, якщо це необхідно для обдумування отриманої інформації. Зауважимо, що згадані вище умови для читання підвищують надійність читання, дають змогу читати доволі тривалий час без втоми.

Ще одним з важливих механізмів читання є механізм антиципації. Дія механізму полягає у тому, що читач, очікуючи на певну інформацію, готується до її сприйняття та висуває гіпотезу стосовно цієї інформації. Паралельно відбувається актуалізація усього семантичного поля. Чим більше знайоме слово, вжите у тексті, тим швидше реципієнт здогадається про нього, навіть сприйнявши його частково. Те ж саме спостерігається стосовно всієї фрази. Тобто можна зазначити, що досвідчений читач стежить передусім за розвитком думки і з огляду на це сприймає слова тексту. Сміслові гіпотези виникають на підставі фактів та подій, що описуються у писемному повідомленні. Тобто механізм ймовірного прогнозування є випередженням майбутнього, заснованого на структурі минулого досвіду. Таким чином, прогнозування слів визначається частотою їх наявності у мовленнєвому досвіді читача. Під час роботи цього механізму

проявляється активність читача, який не просто пасивно сприймає інформацію, а висуває гіпотези, прогнозує події. Тому для успішного читання необхідно проводити систематичну роботу з розвитку прогнозуючої здатності студентів.

Оскільки читання є не тільки розпізнаванням сприйнятих зорових сигналів, воно потребує складної смислової переробки писемного повідомлення, то важлива роль у процесі рецепції належить психологічному механізму осмислення. Осмислення – це процес встановлення (в продукції) чи відтворення (в рецепції) смислових зв'язків. За допомогою осмислення здійснюється смислова організація повідомлення, що продукується чи сприймається, від загального смислу до міжпонятійних зв'язків. В рецепції реалізується зворотний напрям. Механізм осмислення відіграє найбільшу роль у механізмі мовлення та потребує розвитку умінь, які пов'язані з ним. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності – це уміння визначити тему повідомлення; членувати мовленнєве повідомлення на смислові частини; визначити головну думку смислової частини і думки, які деталізують головну; встановлювати логіку смислового повідомлення та визначити його загальний зміст. Вони базуються на комплексі простих дій та операцій, і спрямовані на усвідомлення предмета мовленнєвої діяльності – смислового змісту [8, с. 197]. Виділяють декілька рівнів розуміння іншомовних текстів: 1) рівень фрагментарного розуміння, який включає сприймання у кожному абзаці тексту речень, що становлять смислове ядро, а також визначення смислових віх; 2) рівень загального (глобального) розуміння, яке корелюється зі змістом тексту; 3) рівень повного (детального) розуміння, на якому досягається оцінка та розуміння емоційного забарвлення; 4) рівень критичного розуміння, який передбачає узагальнення ідейно-тематичного змісту та його зв'язок із загальним напрямом твору [11, с. 374].

Можемо зробити висновок, що рівень розвитку механізмів читання впливає на успішність оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності.

Наступним виділимо труднощі читання.

Аналіз досліджень з питання навчання читання дає змогу виділити групи труднощів, які впливають на успішність процесу читання, – суб'єктивні та об'єктивні труднощі. Суб'єктивні труднощі зумовлені індивідуальними та індивідуально-психологічними особливостями реципієнта. Як було зазначено вище, вирішальну роль у процесі навчання читання відіграють такі індивідуально-психологічні характеристики, як рівень розвитку зорової чутливості, зорової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування, кмітливості, поля читання, рівня розвитку уваги. Важливим, на нашу думку, є також врахування способів переробки інформації студентами, які корелюються з когнітивними стилями. В останні роки ця проблема привертає дедалі більше уваги й очевидним є те, що опора на когнітивні стилі має важливе значення для оволодіння ІМ. Серед зарубіжних дослідників проблеми когнітивного стилю досліджували Р. Гарднер, Г. Уіткін, М. О. Холодна та ін. Особливостям урахування когнітивних стилів у роботі у вищій школі присвячені праці О. П. Пісоцького, Т. С. Табаченко, О. О. Зімовіної.

Стилі мислення та канали сприйняття безпосередньо й точно впливають на засвоєння ІМ, англійської зокрема. Підтвердження цього ми знаходимо у дисертаційних дослідженнях Л. В. Бондар, С. І. Бондар, К. О. Суркової та ін.

До стилів мислення, які відображають різноманітність розумових процесів, включають такі бінарні властивості, як імпульсивність – рефлексивність, правопівкульність – лівопівкульність, синтез – аналіз, індуктивність – дедуктивність та багато інших [14, с. 48].

Як зазначає Л. В. Бондар, параметри імпульсивність – рефлексивність можуть корелювати з типами оволодіння ІМ комунікативний – некомунікативний, які охоплюють поняття екстраверсії та інтроверсії [3, с. 73]. Індивідуальна різниця між виділеними типами має місце у формах протікання активності у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Комунікативному типу властива активність, ініціативність, реактивність, а некомунікативному – інактивність, інертність.

На думку Д. Ларсен-Фрімана і М. Г. Лонга, когнітивний стиль полезалежність/полenezалежність викликав значний інтерес в дослідженнях, присвячених питанням оволодіння ІМ. Н. В. Багратомовою доведено, що полenezалежні особи успішно виконують мовні та умовно-комунікативні вправи. Полenezалежні індивіди зазвичай краще справляються з комунікативними вправами [2]. Л. В. Бондар на основі проведеного дослідження зазначає, що більшість студентів технічних спеціальностей є полenezалежними [3].

С. І. Бондар дослідила вплив когнітивних стилів на процес читання. Автором виділені такі когнітивні стилі, як полenezалежність/полenezалежність, імпульсивність/рефлексивність, які необхідно враховувати під час навчання читання [4].

Отже, у результаті аналізу досліджень питання впливу різних когнітивних стилів, слідом за С. І. Бондар, ми виділили наступні параметри, які впливають на оволодіння читанням: полenezалежність/полenezалежність, імпульсивність/рефлексивність.

Таким чином, підвищення ефективності формування читацьких умінь та подолання суб'єктивних труднощів читання стає можливим за умов впровадження внутрішньої диференціації за когнітивними стилями.

На підставі аналізу праць С. І. Бондар, Л. В. Бондар, М. О. Холодної [3; 4; 14] представимо зведену характеристику груп студентів з урахуванням їх когнітивних стилів, що складають основу для передумов впровадження диференційованого навчання (див. таб. 1).

Таблиця 1

Характеристика груп студентів з різним когнітивним стилем

Уміння розуміння	Полenezалежні	Полenezалежні	Імпульсивні	Рефлексивні
Адекватність розуміння	Розуміння окремих слів (І рівень смислових відношень). Слабо розвинені уміння розуміння на рівні словосполучення та речення. Нерозуміння тексту на рівні тексту, абзацу та понадфразовому рівні	Добре розвинені уміння розуміння на рівні слів, словосполучень, речень та тексту. Добре розвинене логічне осмислення	Добре розвинені уміння розуміння на рівні слова. Слабо розвинені уміння розуміння на рівні словосполучення та речення, тексту	Добре розвинуті уміння усіх рівнів смислових відношень, завдяки добре розвиненому логічному осмисленню
Уміння виділяти основні смислові блоки, здатність узагальнювати	Слабо розвинені уміння виділяти основне з тексту, визначати послідовність дій і роздумів. Не розвинені уміння узагальнювати та встановлювати логічні зв'язки	Розвинені уміння надмірного узагальнення, не виявляють глибинну структуру тексту	Слабо розвинуті уміння виділяти деталі. Не розвинені уміння узагальнювати та встановлювати логічні зв'язки	Уміння надмірної деталізації тексту. Відсутність узагальнення
Уміння визначати головну думку	Формулюють основну думку спираючись на зовнішні опори тексту	При визначенні головної думки керуються поверхневими висновками, не надають значення прихованому змісту	При визначенні головної думки використовують мовленнєві штампи, за допомогою яких відображено зовнішню сторону змісту	Добре розвинуті уміння визначати головну думку. Притаманні чіткі, стислі, конкретні формулювання

Оскільки когнітивні стилі є відносно стійкими для кожного студента і впливають на його пізнавальну діяльність, ми вважаємо, що їх урахування у процесі ДНАЧ уможливило індивідуалізацію процесу навчання читання та успішне коригування навичок та вмінь студентів.

Особливого значення ми також надаємо об'єктивним труднощам читання, оскільки саме на їх основі ми будемо виділяти вміння читати.

У методиці викладання іноземних мов об'єктивні труднощі читання поділяються на такі групи: 1) труднощі, зумовлені труднощами орфографічної та графічної системи; 2) труднощі, зумовлені мовною формою тексту; 3) труднощі, зумовлені змістом тексту; 4) труднощі, зумовлені жанром тексту; 5) труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту [11, с. 374, 375].

Розглянемо докладніше виділені вище групи труднощів стосовно ДНАЧ. Ми не вважаємо за доцільне брати до уваги труднощі, зумовлені труднощами орфографічної та графічної системи, оскільки студенти володіють відповідними знаннями. Труднощі, пов'язані із мовною формою тексту, зумовлюються наявністю у тексті незнайомого мовного матеріалу або наявністю знайомого мовного матеріалу, але складного для сприйняття та розуміння. Оскільки ДНАЧ передбачає читання професійно орієнтованих текстів, то зазначимо, що їм притаманна специфічність їхнього мовного наповнення, адже вони містять професійний тезаурус. Крім того, вони характеризуються термінологічністю лексики, наявністю професійних термінів, кліше, стійких словосполучень та зворотів, і при низькому рівні володіння цими мовними засобами студент не здатен зрозуміти текст. З іншого боку, навіть володіючи мовним матеріалом, студент не в змозі зрозуміти текст при несформованому професійному тезаурусі, який містить, окрім знань професійної лексики, ще і професійні знання з певної проблематики. З огляду на це, ми вважаємо доцільність у проведенні роботи із зняття труднощів розпізнавання незнайомих ЛО за допомогою: 1) розвитку механізму ймовірного прогнозування; 2) формування вміння мовної (формальної) предикції; 3) формування професійного тезауруса читача (професійні знання).

Труднощі, які зумовлені змістом тексту, складають розуміння предметного змісту (фактів), розуміння логіки викладу та розуміння ідей, мотивів і т. д. У професійно орієнтованих текстах найчастіше автор у кінці узагальнює свої думки та підбиває підсумки, що зумовлює експліцитність інформації і полегшує процес читання. Студенти-першокурсники легше розуміють логіку викладу при дедуктивному способі викладу думок в іншомовних текстах під час читання. Думки, викладені за допомогою індуктивного способу викладу, вимагають цілеспрямованої роботи та виконання ряду вправ, спрямованих на подолання труднощів розуміння таких видів текстів. Важливо, щоб тексти фахової спрямованості містили нову інформацію, зацікавлювали студента, активізували пам'ять та увагу. Студенти краще сприймають складні, але змістовні, ніж легкі, але примітивні тексти.

Труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту, пов'язані із кількістю читань та наявністю опор та орієнтирів. Оскільки читання текстів фахової спрямованості передбачає глибоке розуміння матеріалу з метою подальшого його використання у своїй професійній діяльності, то обмеження кількості читань тексту недоцільне. Головною метою читання є навчання розуміння, оцінювання та присвоювання інформації.

На нашу думку, одним із шляхів подолання об'єктивних труднощів, які виникають під час навчання читання є впровадження рівневої диференціації, тобто внутрішня диференціація на рівні навченості, яка передбачає поділ студентів за рівнем сформованості їхньої комунікативної компетентності у читанні.

Наступною передумовою ДНАЧ є стимулювання самостійності, активності та позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Мотиви та потреби прямо впливають на рівень активності розумової діяльності і розвиток здібностей, різко змінюючи їх характеристики. Розглянемо групи мотивів, які спонукають студентів не лише до мовленнєвої, а й до навчальної діяльності.

Експериментальні дослідження мотивів, які проводились психологами та методистами М. М. Васильєвой, М. Л. Вайсбурд, І. О. Зимнею, В. П. Кузовлевым, S. Krashen, Н. Dulay, дають змогу стверджувати, що до вивчення ІМ студентів-першокурсників спонукають дві групи мотивів: пізнавальні, які зумовлені змістом навчального матеріалу та соціальні або мотиви комунікації, які пов'язані з потребою у спілкуванні і усвідомленням необхідності знати ІМ для подальших професійних потреб. Вивчити мотивацію студентів можливо при її формуванні, тобто при включенні їх у реальну діяльність, в нашому випадку у читання. А. К. Маркова зазначає, що у процесі виконання спільних завдань створюються сприятливі умови для розвитку мотиваційної сфери студентів [10, с. 85].

Згідно з теорією О. М. Леонтьєва, потреба перетворюється у внутрішній мотив, знаходячи себе у предметі діяльності, стає її внутрішнім мотивом [9]. Як зауважує І. О. Зимня, з огляду на це перед викладачем постає завдання створення, підтримки та підвищення мотивації навчання мовленнєвої діяльності ІМ [8]. ІМ постає засобом розширення професійної сфери, яка дає змогу ознайомлюватися з досягненнями в професійній галузі за кордоном. У цьому разі встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента набути спеціальні знання з профільних предметів (досягнення мотивації, яка пов'язана з професійною діяльністю) та успішністю оволодіння ІМ.

Для успішного володіння ІМ та читанням, зокрема, необхідним є розвиток внутрішніх мотивів, які пов'язані з навчанням. Внутрішня вмотивованість, згідно з І. О. Зимньою та О. О. Леонтьєвим, будучи одним із факторів оптимізації навчання ІМ, обумовлює створення внутрішніх мотивів діяльності на основі зовнішньої соціальної мотивації діяльності студентів, орієнтації на умови та особливості навчання у технічному вузі, створення реальних ситуацій спілкування під час роботи з різним навчальним матеріалом. Вважаємо, що ефективність навчальної діяльності різко зростає за умов високої позитивної внутрішньої мотивації. Це пояснюється тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту. У навчанні ІМ висока позитивна внутрішня мотивація виникає у тому разі, коли мовленнєва діяльність мовою, що вивчається і сам процес оволодіння нею набувають для студентів особистісної значимості: стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробуджують позитивні емоційні переживання [6, с. 14].

Слід наголосити на твердженні Ю. І. Пасова про роль особистісної індивідуалізації як засобу мотивації. Автор наголошує, що увесь навчальний матеріал має виходити з бажання студента, з усвідомленості потреби того, що він засвоює [13, с. 57].

Загальновідомо, що навчальний матеріал засвоюється краще, а навички пізнавальної діяльності формуються у студентів інтенсивніше під час самостійної роботи. Отримані ж внаслідок її здійснення позитивні результати стають потужним мотиваційним чинником подальшого поглиблення та удосконалення знань, умінь і навичок. Самостійна діяльність надає можливості для самовираження та самовизначення власного "Я" кожного студента. Діючи самостійно в процесі оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, студенти відчують певні труднощі лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру. Саме труднощі стимулюють активність у діяльності, оскільки потреба у самовизначенні допомагає подолати всі бар'єри. Одним із шляхів підвищення мотивації є залучення студентів до рефлексії, яка полягає у здійсненні самоконтролю у мовленнєвій діяльності, оскільки самоконтроль є її невід'ємною частиною.

Тому ми можемо зробити висновок, що мотивація є значущою для ефективності диференційованого навчання, оскільки вона зумовлена пізнавальними інтересами та інтелектуальною ініціативою. Отже, на нашу думку, її слід розвивати. Для цього необхідно так організувати роботу під час ДНАЧ, щоб зацікавити усіх студентів, створити умови та бажання вчитися. Це, у свою чергу, вимагає від викладача кропіткої роботи над відбором матеріалу та розробкою завдань.

Останньою передумовою ДНАЧ є систематичний зворотний зв'язок, що дає змогу отримувати відомості про процес засвоєння навчального матеріалу, правильність виконання домашнього завдання та результати самостійної роботи. Ущільнення зворотного зв'язку між викладачем і студентами передбачає інформацію про хід засвоєння матеріалу, пояснення конкретних питань, коригування діяльності студентів. Цю інформацію отримуємо, спостерігаючи за діяльністю студентів на аудиторних практичних заняттях, під час усного опитування, тестування та модульних контрольних робіт. Впровадження диференційованих завдань з ІМ для самостійного позааудиторного виконання як засобу організації самоосвіти кожного студента є також важливою дидактичною умовою диференційованого навчання. Для здійснення зворотного зв'язку в позааудиторній самостійній роботі студентів вбачаємо доцільним використання електронних засобів навчання, електронного посібника зокрема.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ДНАЧ є необхідним та можливим з урахуванням розкритих вище передумов, а саме: розгляд студента як суб'єкта навчання; урахування особливостей розвитку в студентів механізмів читання; стимулювання самостійності, активності та позитивних мотивів їхньої пізнавальної діяльності; систематичний зворотний зв'язок, побудований на засадах об'єктивізації оцінки знань та умінь студентів. Вони спричиняють ряд проблем для вирішення, а саме відбору змісту навчання та особливостей організації диференційованого навчання під час навчання англomовного читання майбутніх інженерів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці диференційованого навчання інших видів мовленнєвої діяльності та у з'ясуванні когнітивних стилів, які необхідно враховувати під час навчання цих видів мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Баграмова Н. В. Влияние психолингвистических процессов на речевое поведение билингва / Н.В.Баграмова // Языковая система и социокультурный контекст. – СПб.: “Тигода”, 1997. – С. 54-63.
3. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – Київ, 2011. – 247 с.
4. Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Бондар Світлана Іванівна. – К., 2003. – 26 с.
5. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 519 с.
6. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 126-130.
7. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – Изд.-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. – 378 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в двух томах / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1 – 378 с.
10. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: “Просвещение”, 1990. – 191с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

13. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т., 1998. – 159 с.
12. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в вузе / Тамара Сергеевна Серова. – Свердловск : УРГУ, 1988. – 229 с.
14. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
15. Gardner H. Frames of Mind : The theory of Multiple intelligence / H. Gardner. – N.Y. : Basic Books. – 1993. – 444 p.

REFERENCES

1. Azymov E. H. Slovar' metodycheskykh termynov (teoriya y praktyka prepodavaniya iazykov) / E. H. Azymov, A. N. Schukyn. - Spb : Zlatoust, 1999. – 472 s.
2. Bahramova N. V. Vliyanye psikholynhvystycheskykh protsessov na rechevoe povedeniye bylynhva / N.V.Bahramova // Yazykovaia sistema y sotsyokul'turnyj kontekst. – SPb.: “Tyhoda”, 1997. – S. 54-63.
3. Bondar L. V. Metodyka navchannia frantsuz'koho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsial'nostej z urakhuvanniam ikh navchal'nykh styliv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Bondar Lesia Viktorivna. – Kyiv, 2011. – 247 s.
4. Bondar S. I. Psykholohichni osoblyvosti chytannia tekstu inozemnoiu movoiu studentamy z riznym kohnityvnym stylem: avtoref. dys. kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Bondar Svitlana Ivanivna. – K., 2003. – 26 s.
5. Husak P. M. Teoriia i tekhnolohiia dyferentsijovanoho navchannia majbutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.01 / Husak Petro Mykolajovych. – Luts'k, 1999. – 519 s.
6. Dodonov B. Y. Struktura y dynamyka motyvov deiatel'nosti / B.Y.Dodonov // Voprosy psykholohyy. – 1984. – №4. – S. 126-130.
7. Zhynkyn N. Y. Mekhanyzmy rechy / Nykolaj Yvanovych Zhynkyn. – Yzd.-vo Akademyy ped. nauk RSFSR, 1958. – 378 s.
8. Zymniaia Y. A. Psykholohiia obucheniya ynostrannym iazykam v shkole / Yryna Alekseevna Zymniaia. – M.: Prosveschenye, 1991. – 222 s.
9. Leont'ev A. N. Yzbrannye psykholohycheskye proyzvedeniya v dvukh tomakh / A. N. Leont'ev. – M.: Pedahohyka, 1983. – T.1 – 378 s.
10. Markova A. K., Matys T. A., Orlov A. B. Formyrovanye motyvatsyy ucheniia / A. K. Markova, T. A. Matys, A. B. Orlov. – M.: “Prosveschenye”, 1990. – 191s.
11. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / za zahal'n. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
12. Passov E. Y. Kommunykatyvnoe ynoiazychnoe obrazovanye / E. Y. Passov. – Lypetsk: Lypetsk. hos. pedah. yn-t., 1998. – 159 s.
13. Serova T. S. Psykholohycheskye y lnhvodydaktycheskye aspekty obucheniya professyonal'no-oryentirovannomu chtenyiu v vuze / Tamara Serheevna Serova. – Sverdlovsk : URHU, 1988. – 229 s.
14. Kholodnaia M. A. Kohnityvnnye styly. O pryrode yndyvdydual'noho uma / M. A. Kholodnaia. – [2-e yzd.]. – Spb. : Pyter, 2004. – 384 s.
15. Gardner H. Frames of Mind : The theory of Multiple intelligence / H. Gardner. – N.Y. : Basic Books. – 1993. – 444 p.