

УДК 371.214.114:378.124.8+004

**Синекоп О. С.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,  
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,  
*oksana.synekop@gmail.com*

## ПРИНЦИПИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Предметом дослідження даної статті є принципи диференційованого навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ) професійно орієнтованого англomовного спілкування. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що спільним для більшості представлених класифікацій є розмежування принципів на ті, що є універсальними за своїм призначенням, тобто можуть бути використані для навчання різних дисциплін, а також ті, що висвітлюють специфіку викладання іноземної мови в методичному плані. Значна роль належить методичним принципам, які відображають теоретико-практичні особливості розробленої методики. Специфічні принципи диференційованого навчання у більшості дослідників спрямовані на визначення закономірностей навчального процесу з фокусом на різні індивідуально-типологічні особливості студентів. На основі досвіду дослідників дібрано, додано й проаналізовано методичні і дидактичні принципи для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування. Методичні принципи поділяються на загальні і спеціальні принципи. Група загальнометодичних принципів для диференційованого навчання охоплює: 1) принцип комунікативності; 2) принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів; 3) принцип домінуючої ролі вправ; 4) принцип поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи; 5) принцип автентичності. До групи спеціально-методичних принципів для диференційованого навчання входять: 1) принцип максимального врахування індивідуальної траєкторії учіння; 2) принцип гнучкості груп і координації групової взаємодії; 3) принцип константного оцінювання та рефлексії; 4) принцип квазіпрофесійного моделювання і міждисциплінарності; 5) принцип варіативності прийомів навчання; 6) принцип диверсифікації стратегій. До дидактичних принципів належать: 1) принцип свідомості; 2) принцип мовленнєвої активності; 3) принцип гуманістичності. Зазначені принципи диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців є підґрунтям організації навчального процесу, відображають його закономірності та забезпечують його ефективний перебіг.

**Ключові слова:** диференційоване навчання; професійно орієнтоване англomовне спілкування; майбутні фахівці з інформаційних технологій; дидактичні і методичні принципи.

**Синекоп О. С.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры английского языка технического направления № 2,  
Национальный технический университет Украины «Киевский  
политехнический институт имени Игоря Сикорского»,  
*oksana.synekop@gmail.com*

### ПРИНЦИПЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Предметом исследования данной статьи являются принципы дифференцированного обучения будущих специалистов по информационным технологиям (ИТ) профессионально ориентированному англоязычному общению. Анализ последних исследований и публикаций показывает, что общим для большинства представленных классификаций является разграничение принципов на те, что являются универсальными по своему назначению, то есть могут быть использованы для обучения различным дисциплинам, а также те, которые освещают специфику преподавания иностранного языка в методическом плане. Значительная роль принадлежит методическим принципам, которые отражают теоретико-практические особенности разработанной методики. Специфические принципы дифференцированного обучения у большинства исследователей направлены на определение закономерностей учебного процесса с фокусом на различные индивидуально-типологические особенности студентов. На основе опыта исследователей отобраны, добавлены и проанализированы методические и дидактические принципы для дифференцированного обучения будущих ИТ-специалистов профессионально ориентированному англоязычному общению. Методические принципы включают общеметодические и специально-методические принципы. Группа общеметодических принципов для дифференцированного обучения включает: 1) принцип коммуникативности; 2) принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и аспектам; 3) принцип доминирующей роли упражнений; 4) принцип сочетания индивидуальной, групповой и коллективной форм работы; 5) принцип автентичности. Группа специально-методических принципов для дифференцированного обучения включает: 1) принцип максимального учета индивидуальной траектории учения; 2) принцип гибкости групп и координации группового взаимодействия; 3) принцип константной оценки и рефлексии; 4) принцип квазіпрофессионального моделирования и междисциплинарности; 5) принцип варіативності прийомів обучения; 6) принцип диверсификации стратегий. К дидак-

тическим принципам относятся: 1) принцип сознания; 2) принцип речевой активности; 3) принцип гуманистичности. Указанные принципы дифференцированного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения будущих ИТ-специалистов является основой организации учебного процесса, отражают его закономерности и обеспечивают его эффективный ход.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение; профессионально ориентированное англоязычное общение; будущие специалисты по информационным технологиям; дидактические и методические принципы.

**Synekop, Oksana,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of Department No. 2 of English for  
Engineering, Faculty of Linguistics,  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv  
Polytechnic Institute",  
oksana.synekop@gmail.com

### PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED TEACHING ENGLISH FOR OCCUPATIONAL PURPOSES TO PRE-SERVICE IT-SPECIALISTS

*The subject of the study in this article is the principles of differentiated teaching English for Occupational Purposes (EOP) to university students majoring in IT. The analysis of recent research studies and publications shows that most classifications of teaching principles are common in differentiating them into those that are universal, that can be used to teach different disciplines, and specific ones that cover specific methodological features of language teaching. A significant role belongs to methodological principles which reflect theoretical and practical features of the suggested teaching methodology. The specific principles of differentiated teaching by many researchers are aimed at defining the regularities of the educational process with a focus on various individual and typological characteristics of students. Based on the experience of different researchers, the methodological and didactical principles of differentiated teaching EOP to IT-students are chosen, selected, added and analysed by the author of this article. The methodological principles include general methodological and special methodological principles. The group of general methodological principles of differentiated teaching covers 1) the principle of communication; 2) the principle of interrelated teaching all language skills; 3) the principle of the dominant role of exercises; 4) the principle of blending individual, group and collective forms of work; 5) the principle of authenticity. The group of special methodological principles of differentiated teaching comprises 1) the principle of maximal consideration of the individual educational trajectories of students; 2) the principle of group flexibility and coordinating group interaction; 3) the principle of constant evaluation and reflection; 4) the principle of quasi-professional modelling and interdisciplinarity; 5) the principle of teaching techniques variation; 6) the principle of strategies diversification. The chosen didactical principles include 1) the principle of consciousness; 2) the principle of communicative activities; 3) the principle of humanity. The selected principles of differentiated teaching EOP to university students majoring in IT make the basis of the educational process, reflect its regularities and ensure its effectiveness.*

**Key words:** differentiated teaching; EOP; pre-service IT-specialists; didactical and methodological principles.

**Постановка проблеми.** Інтенсивне генерування та впровадження інформаційних технологій (ІТ) у повсякденне життя свідчить про потужний розвиток ІТ-індустрії в усьому світі. Через це створюється значний попит на ІТ-фахівців високого рівня кваліфікації, які б задовольняли таку потребу світового ринку праці як в Україні, так і за кордоном. Унаслідок цього виникає необхідність практичної оптимізації та інтенсифікації процесу підготовки майбутнього ІТ-фахівця, що охоплює формування двох взаємопов'язаних складників: фахові компетентності та професійно орієнтовані іншомовні компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Найбільш дієвим розв'язанням проблеми є реалізація диференційованого навчання, яке орієнтоване на максимальне врахування індивідуально-типологічних особливостей майбутнього ІТ-фахівця.

Теоретичне проектування концепції диференційованого навчання впроваджується на практиці за допомогою певних інструментальних закономірностей у ролі принципів, що дозволяють організувати і регулювати навчальний процес. За визначенням А. М. Шукіна, принципи як вихідні положення в своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу загалом та його складників (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання [20, с. 147]. Відповідно, принципи диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування вважаються його підґрунтям, відображають його закономірності та забезпечують його ефективний перебіг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика визначення принципів навчання іноземної мови стала предметом дослідження багатьох науковців, які в межах розробки методик представляють різноманітні класифікації. До прикладу, М. В. Ляховицький, О. О. Миролубов [10] виділяють загальні, окремі та спеціальні принципи; Н. Д. Гальськова і Н. І. Гез [3] окреслюють загальнодидактичні та методичні принципи, А. К. Крупченко, А. М. Кузнецов [9] описують основні та допоміжні принципи, С. Ю. Ніколаєва та колектив авторів [11], І. П. Задорожна [6], Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Є. Сахарова [14] розглядають дидактичні і методичні принципи. Спільним для усіх запропонованих класифікацій є розмежування принципів на ті, що є універсаль-

ними за своїм призначенням, тобто можуть бути використані для навчання різних дисциплін, а також ті, що висвітлюють власне специфіку викладання іноземної мови в методичному плані.

Значна роль належить, безумовно, методичним принципам, які відображають теоретико-практичні особливості розробленої методики. Досліджуючи організацію диференційованого навчання в рамках шкільної освіти безвідносно до вивчення іноземної мови, А. Л. Сиротюк [16, с. 94] визначає 1) принцип культуровідповідності, згідно з яким онтогенетичний розвиток психіки людини визначається процесами присвоєння їм суспільно-історичних форм культури; 2) принцип варіативності; навчання в «зоні найближчого розвитку» [1; 2]; 3) розв'язання завдань соціалізації особистості через самопізнання, саморозкриття і саморозвиток; 4) адаптаційно-розвивальний характер диференціації, спрямований не тільки на пристосування навчального матеріалу до особливостей учнів, а й на пошук можливих сфер його реалізації в житті; 5) проблемність навчання; 6) формування як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності. Також щодо диференційованого навчання в школі І. М. Осмоловська [13, с. 11] пропонує дотримуватися принципу єдності індивідуально-особистісного і соціального; принципу гуманістичної спрямованості диференціації; принципу адаптаційно-розвивального характеру диференціації. С. А. Tomlinson and S. D. Allan розглядають принцип гнучкості; принцип постійного оцінювання; принцип співпраці викладачів і студентів; принцип варіювання часом, матеріалами, способами навчання і оцінювання; принцип варіативності завдань, що задовольняють різні інтереси студентів [27]. Yeh-uh Hsueh Chen [24, с. 35–38], вивчаючи проблему оцінювання в диференційованому навчанні іноземної мови, наголошує на принципі постійного оцінювання, гнучкості груп, вибору та постійної рефлексії. Фокусуючи увагу на диференційованому навчанні учнів граматики англійської мови, Т. В. Казніна [7, с. 8] виокремлює низку принципів, таких, як комплексність і диференційованість; граматична активність; опора на граматику рідної мови; доступність; мінімізація складності завдань; системність – вивчення граматики в органічному зв'язку з лексикою; диференційована організація навчального матеріалу; здійснення зовнішнього керівництва і контролю, надання учням самостійності у виборі

засобів навчання граматики. К. О. Суркова [18, с. 6] з метою навчання англійської мови студентів педагогічного закладу вищої освіти в умовах диференціації використовує принципи особистісної орієнтованості навчання, урахування рівня навченості студентів, інтерактивної спрямованості навчання, провідної ролі самостійної навчальної діяльності студента, мобільності на основі періодичного діагностування. З проілюстрованого вище очевидним є фокус ключових положень на способах пристосування навчального процесу до студентів з різними індивідуально-типологічними особливостями через організацію роботи в групах, контроль, самостійну роботу, адаптацію матеріалів.

Окреслені дослідження є підґрунтям для систематизації, розширення й уточнення принципів для навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх студентів ІТ-сфери в контексті диференціації.

Отже, **метою статті** є добір, визначення й аналіз принципів диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спираючись на дослідження попередників, для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського спілкування доцільно об'єднувати принципи у дві групи: *методичні* і *дидактичні принципи*. Також методичні принципи варто розподіляти на *загально-методичні* і *спеціально-методичні принципи для диференційованого навчання*. Загальнометодичні принципи є інваріантними основними положеннями будь-якої розробленої методики викладання іноземних мов, і, в тому числі, характерні для нашого дослідження. Натомість спеціально-методичні принципи відображають особливості диференційованого навчання з погляду методики. Дидактичні принципи, за переконанням науковців, визначають вихідні положення, стратегії і тактики навчання, що пов'язані з цілями, змістом, методами, прийомами, організацією навчального процесу, та реалізуються у взаємозв'язку і взаємозалежності [14, с. 40]. Зазначимо, що всі визначені принципи є взаємопов'язаними та взаємозалежними у своїй органічній сукупності, як і кожен окремо, впливають на ефективність перебігу диференційованого навчання, а тому використовуються комплексно.

Беручи до уваги вищесказане, представимо узагальнено принципи диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування в Табл. 1 й опишемо їх докладніше.

Таблиця 1

**Принципи диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців**

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ		ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ
Загально-методичні принципи	Спеціально-методичні принципи для диференційованого навчання	
1) комунікативності; 2) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів; 3) домінуючої ролі вправ; 4) поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи; 5) автентичності	1) максимального урахування індивідуальної траєкторії професійно орієнтованого англомовного учіння; 2) гнучкості груп і координації групової взаємодії; 3) константного оцінювання та рефлексії; 4) квазіпрофесійного моделювання і міждисциплінарності; 5) варіативності прийомів навчання; 6) диверсифікації стратегій.	1) свідомості; 2) мовленнєвої активності; 3) гуманістичності

Передусім зупинимося на *групі загальнометодичних принципів*, які охоплюють 1) *принцип комунікативності*; 2) *принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів*; 3) *принцип домінуючої ролі вправ*; 4) *принцип поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи*; 5) *принцип автентичності*. З-поміж зазначених принципів домінуючим у цій групі є *принцип комунікативності*, який пронизує увесь навчальний процес і передбачає таку органічну організацію диференційованого навчання, коли мета – оволодіння професійно орієнтованими англомовними компетентностями та опанування іноземною мовою – засобом у фаховій сфері, потребують достатньої практики іншомовного спілкування, що максимально наближене до фахових реалій у навчальних умовах, та урахування потреб й інтересів, рівня володіння іноземною мовою і навчального стилю, індивідуальних мовних здібностей майбутніх ІТ-фахівців. І тому диференційоване навчання повинно створювати умови реалізації професійно орієнтованого англомовного спілкування, серед яких 1) варіювання складними процесами спри-

йняття, опрацювання, породження і передання інформації майбутнім ІТ-фахівцем як активним мовцем і/чи слухачем; 2) використання мовних засобів (лексичних, граматичних, фонетичних), що корелюють з різноманітними стилями; 3) оволодіння широким арсеналом стратегій; 4) максимальне використання індивідуально-типологічних особливостей і особливо сильних сторін особистості; 5) адаптування до змодельованих ситуацій професійно орієнтованого спілкування; 6) оволодіння видами мовленнєвої діяльності в тому обсязі, який дозволяє розв'язувати фахові завдання; 7) долання комунікативних бар'єрів (фонетичних, семантичних, стилістичних, смислових, логічних, соціокультурних, міжособистісних); 8) оволодіння фаховими компетентностями. Таким чином, принцип комунікативності повинен бути орієнтований на такі заняття, коли мета навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування, та засіб досягнення мети – мовленнєва діяльність, – виступають у тісній взаємодії [20, с. 165].

У результаті аналізу досліджень науковців [20, с. 167–168; 14, с. 43–44] виділимо шляхи впровадження принципу комунікативності у диференційованому навчанні:

- 1) добір фахової тематики, сфер спілкування, ситуацій спілкування, у тому числі проблемних ситуацій, автентичних матеріалів, що забезпечує формування професійно орієнтованих англомовних компетентностей; відповідає фаховим потребам, рівню володіння іноземною мовою, навчальному стилю студентів; стимулює інтерес і мотивацію студентів;
- 2) організація активної творчої комунікативної діяльності через поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи;
- 3) домінування вправ і завдань комунікативного характеру;
- 4) варіювання прийомів диференційованого навчання;
- 5) використання різноманітних технологій для диференційованого навчання.

*Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови* передбачає одночасне і комплексне навчання чотирьох видів (аудіювання, говоріння, читання, письмо) мовленнєвої діяльності та аспектів мови [6, с. 122]. Відомо, що кожен з видів мовленнєвої діяльності має свої особливості, які повинні бути враховані при доборі й організації змісту навчання. Водночас навчання іноземних мов зорганізується як кому-

нікативна діяльність, а тому спрямоване на формування інтегруючих умінь комунікативної компетентності [3, с. 152].

Відповідно до аналізу джерел зазначений принцип орієнтований на:

- 1) урахування специфіки кожного виду мовленнєвої діяльності та використання їх взаємопозитивного впливу (наприклад, навчання читання ефективніше з підкріпленням говоріння, письма) [4];
- 2) навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності на загальному мовному матеріалі [20, с. 171];
- 3) одночасне оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом [20, с. 171] у межах навчальної програми як з паритетним розподілом часу між усіма видами мовленнєвої діяльності в немовних закладах вищої освіти, так і перерозподілом часу з фокусуванням на провідний вид мовленнєвої діяльності на окремих заняттях;
- 4) навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності з урахування рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі в студентів та їх навчальних стилів.

З-поміж загальнометодичних принципів вагомим вважається і *принцип домінуючої ролі вправ*, оскільки навчальна професійно орієнтована іншомовна комунікативно-мовленнєва діяльність студентів уможливується за умови організації вправління в іншомовному мовленні. У межах аудиторної й позааудиторної роботи виконання вправ – некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних – сприяє формуванню навичок і розвитку вмінь професійно орієнтованого англомовного спілкування, набуттю практичного досвіду комунікації ІТ-студентами. Причому домінуючими є умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

Особливого значення набуває цей принцип у диференційованому навчанні, оскільки враховує індивідуально-типологічні особливості студента, а тому передбачає розроблення викладачем вправ за наявності чи відсутності диференційованих ознак:

- 1) диференціація за навчальними стилями:
  - а) за сенсорною модальністю (вправи для візуалів, аудіалів, кінестетиків);
  - б) за способом опрацювання інформації (вправи для аналітиків, синтетиків);

2) диференціація за рівнем складності:

- а) достатній рівень складності;
- б) підвищений рівень складності;

3) комбінована диференціація;

4) відсутність диференціації.

Зважаючи на той факт, що майбутній ІТ-фахівець повинен працювати в різних режимах – індивідуально, в команді й колективно, набуває значущості *принцип поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи* в диференційованому навчанні, який сприяє гармонійному моделюванню навчального процесу, а також дозволяє майбутньому ІТ-фахівцю бути гнучким, швидко адаптуватися до різних умов змодельованої фахової діяльності. Відповідно до окресленого принципу студент – майбутній ІТ-фахівець буде отримувати різний досвід комунікації, кожен з яких має свою цінність. Так, в умовах виробництва, наприклад, необхідно розробити програмний продукт, реалізація якого потребує як індивідуальної і групової роботи програмістів, тестувальників та інших, так і колективної роботи, оскільки кожен учасник у процесі розробки задіяний і взаємозалежний від інших, коли результат не є власністю однієї людини, а вважається надбанням компанії. Навчальний процес акумулює різні ситуації, що мінімізують фахову діяльність; ураховує рівень володіння іноземною мовою та навчальний стиль студентів. До прикладу, синтетики, аудіали та кінестетики надають перевагу спілкуванню в групах, колективним обговоренням. Водночас, для аналітиків і візуалів домінуючою є індивідуальна робота чи в парах. Балансування різними формами роботи уможливує максимально використовувати потенціал індивідуально-типологічних особливостей майбутнього ІТ-фахівця.

Вибір форми, на думку І. П. Задорожної, залежить від виду діяльності [6, с. 116]. Очевидним є те, що індивідуальність студента найяскравіше проявляється в індивідуальних формах роботи, таких, як, наприклад, підготовка доповіді на конференцію, написання специфікації до програмного продукту, есе, листів, виконання тестів тощо. Такі види діяльності демонструють, крім індивідуально-типологічних особливостей мовлення, таких, як вимова, швидкість, ритм, плавність, гнучкість, емоційність, ще й персональне осмислення засвоєного мовного матеріалу, сформованість мовленнєвих навичок бути точним і дотримуватися стилю, розвиненість умінь професійно орієнтованого англомовного спілкування студента – майбутнього ІТ-фахівця.

Групові форми роботи відображають соціальні і психологічні особливості міжособистісної, внутрішньогрупової, особистісно-групової взаємодії і професійно орієнтованого англomовного спілкування; диференціюють статус та соціальні ролі кожного в групі; передбачають формування груп з урахуванням рівня володіння іноземною мовою та/чи навчального стилю. Об'єднані в групу студенти обговорюють деталі створення програмного продукту, дискутують спірні фахові питання тощо. Така форма роботи збільшує практичний досвід професійно орієнтованого англomовного спілкування; стимулює студентів до співпраці, до знаходження консенсусу в розв'язанні питань, до роботи в команді; активізує кожного студента в групі; розвиває вміння аргументувати, обстоювати власну думку, поступатися та приставати на думку співрозмовника; сприяє вибору відповідних стратегій та розвитку рефлексивних умінь.

Колективна форма роботи передбачає виконання під керівництвом викладача завдання студентами всієї групи в єдиному темпі та однакового обсягу, проте безвідносно до врахування навчального стилю, рівня володіння іноземною мовою. До прикладу, первинне засвоєння фахової лексики, розгляд жанрово-стилістичних особливостей текстів-моделей, проведення рольової гри, учасниками якої є всі студенти групи.

В умовах аудиторної роботи перевага віддається безумовно груповій і індивідуальній формам роботи. Вони спрямовані на максимальну активізацію індивідуально-типологічних особливостей студентів. Колективна форма роботи орієнтована на часткове подання мовного матеріалу, пояснення, закріплення. У позааудиторній роботі змінюються пріоритети і перевага віддається індивідуальній роботі та частково груповій.

Таким чином, принцип поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи, а також їх комбінацій (групова – індивідуальна, групова – колективна) у диференційованому навчанні здійснюється через:

- 1) варіювання форм роботи з урахуванням рівня володіння іноземною мовою та навчального стилю майбутнього ІТ-фахівця з метою набути різноманітний досвід спілкування, швидко адаптуватися до ситуаційних умов і бути мобільним;
- 2) вибір форми, що корелює з видом навчальної діяльності [6, с. 116];

- 3) домінування групової й індивідуальної форм в аудиторній роботі та переважання індивідуальної форми роботи з частковим залученням групової форми.

*Принцип автентичності* є стрижневим для будь-якого іншомовного навчання, оскільки природно вивчати мову на зразках чи еталонах мови-оригіналу. Сутність принципу автентичності розкривається через поняття «автентичні матеріали», «автентичне завдання-ситуація», «автентичний текст».

Автентичні матеріали охоплюють статті, книги та журнали з фаху, аудіо-/відеозаписи, листи, різноманітні фахові курси, програми тощо. Вони виступають першоджерелом для студентів і повинні не тільки відображати фаховий контент, але й бути сучасними. Але треба зважати на те, що ІТ-індустрія швидко розвивається. Через це навіть якісні автентичні матеріали застарівають. Тому як добір, так і розроблення вправ є безперервним процесом.

Автентичні матеріали використовують для створення *автентичних завдань-ситуацій*, які повинні бути еталонними, тобто відповідати реальним комунікативним ситуаціям фахової реальності. Автентичні завдання варіюються залежно від навчального стилю та рівня володіння іноземною мовою. Наприклад, у завданні з метою продукування письмового тексту пропонувати студентам-аналітикам скористатися дедуктивною стратегією, а синтетикам – індуктивною. Варіювання опорами (таблиці, план, схеми, опорні слова та фрази тощо) дозволяє викладачу пропонувати вправи студентам з різними рівнями володіння іноземною мовою.

Особливого значення на третьому і четвертому курсах набуває автентичний текст, яким уважаємо, слідом за С. Ю. Ніколаєвою, реальний продукт мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до потреб студента з урахуванням його рівня володіння мовою [11, с. 104]. Автентичні тексти відтворюють «живий», а не штучний жанрово-стилістичний потенціал мови, що вивчається. З метою урахування рівня володіння іноземною мовою для студентів третього і четвертого курсів у тексти доцільно вносити незначні зміни, тобто адаптувати. Адаптація здійснюється двома шляхами, зокрема за допомогою зменшення обсягу тексту та надання коментарів до тексту.

Отже, принцип автентичності реалізується через:

- 1) використання сучасних фахових автентичних матеріалів;
- 2) адаптацію матеріалів відповідно до потреб студентів;
- 3) створення автентичних завдань-ситуацій;
- 4) використання автентичних текстів для студентів з різними рівнями володіння іноземною мовою та навчальними стилями.

**Група спеціально-методичних принципів для диференційованого навчання** охоплює 1) принцип максимального врахування індивідуальної траєкторії учіння; 2) принцип гнучкості груп і координації групової взаємодії; 3) принцип константного оцінювання та рефлексії; 4) принцип квазіпрофесійного моделювання і міждисциплінарності; 5) принцип варіативності прийомів навчання; 6) принцип диверсифікації стратегій.

Розглянемо **принцип максимального врахування індивідуальної траєкторії учіння**. Спираючись на тлумачення науковців [17, с. 125; 12, с. 71], індивідуальною траєкторією учіння вважаємо індивідуальний шлях як оптимальний варіант вибору досягнення мети оволодіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням майбутнім ІТ-фахівцем, що зумовлений його індивідуально-типологічними особливостями та рівнем актуального розвитку, а також орієнтований на реалізацію його максимального особистісного потенціалу при безпосередній чи опосередкованій ролі викладача.

Індивідуальна траєкторія учіння створюється з урахуванням вибору індивідуальних варіантів чи альтернатив, який, на думку С. І. Осипової та Т. В. Соловійової, дозволяє досягти найбільшого ефекту в учінні, забезпечує особистісний і компетентнісний розвиток [12, с. 68, 71] майбутнього ІТ-фахівця. При цьому вибір пов'язаний з рівнем актуального розвитку суб'єкта навчання, його індивідуально-типологічними особливостями (сприйняття, мислення, здібності, мотиви, інтереси, потреби) і в тому числі навчальним стилем, рівнем володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим вибір передбачає самовизначення студента у власних можливостях, окреслення власної «зони найближчого розвитку» [1; 2]. Вибір змісту, альтернативних форм і методів оволодіння матеріалом, стратегій, строків виконання завдання; контролю, швидкість опанування матеріалом сприяють підвищенню рівня саморегуляції, посиленню самоорганізації і самореалізації, само-

контролю, корекції й самооцінки кожного студента. Зрозуміло, що вибір уможливується за умови наявності варіантів, які викладач забезпечує, використовуючи різноманітні прийоми.

У процесі диференційованого навчання індивідуальну траєкторію учіння студент і викладач проектують спільно. При цьому роль викладача не завжди однакова. Так, в аудиторний час залежно від завдання вона переважно безпосередня чи опосередкована, тоді як у позааудиторний час – опосередкована.

Окреслення індивідуальної траєкторії учіння тісно пов'язане з автономією студента. Слідом за І. П. Задорожною та І. В. Шукіною, автономією майбутнього ІТ-фахівця вважаємо готовність і здатність вибудовувати власну траєкторію учіння, що реалізується через взаємовідповідальність суб'єктів навчання за хід і результат навчання, ініціювання та управління власною навчальною діяльністю щодо всіх її аспектів в умовах свободи вибору послідовності, обсягу, темпу вивчення матеріалу, форм навчання, термінів виконання завдання та контролю [6, с. 121; 21, с. 87].

Балансування часткової автономії з жорстким управлінням, напівавтономії з відносно жорстким управлінням та частково залежної автономії з відносно гнучким управлінням в аудиторній і позааудиторній роботі сприяє максимальній реалізації індивідуальності в професійно орієнтованому англомовному спілкуванні.

Принцип урахування індивідуальної траєкторії учіння орієнтований на:

- 1) виявлення індивідуально-типологічних особливостей студента, діагностування рівня володіння іноземною мовою, визначення навчального стилю, окреслення стратегічної і проміжних цілей;
- 2) забезпечення варіативності та вибору задля активізації пізнавальних інтересів, підвищення рівня саморегуляції, посилення самоорганізації і самореалізації, самоконтролю, корекції і самооцінки кожного ІТ-студента;
- 3) визначення ролі викладача в індивідуальному русі ІТ-студента;
- 4) балансування рівнями автономії та видами управління викладача.

**Принцип групової гнучкості та координації групової взаємодії** в диференційованому навчанні дозволяє гармонійно й ефективно моделювати навчальний процес.

Гнучкість/мобільність групи передбачає таку організацію групи, коли допускається перерозподіл учасників групи й утворення нових груп унаслідок розвитку особистості через співпрацю та перехід на якісно новий рівень формування професійно орієнтованих англомовних умінь спілкування з новими цілями, що регулюється викладачем та/чи саморегулюється учасниками групи.

З метою мінімізації різнорівневості і максимізації урахування індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта навчання доцільно на базі гетерогенної групи утворювати гомогенні групи. Оскільки домінуючим видом диференціації в нашому дослідженні є рівень володіння іноземною мовою, то для виконання більшості завдань групи об'єднуються на основі визначеного рівня володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим завдання пропонують з достатнім рівнем складності та з підвищеним рівнем складності. Також групи формуються відповідно до навчального стилю (аналітики та синтетики; візуали, аудіали, кінестетики) ІТ-студентів. І нарешті групи, що враховують навчальний стиль і рівень володіння іноземною мовою. Відповідно склад груп в диференційованому навчанні не є постійним, а позиціонується як гнучкий/мобільний. Об'єднання студентів у групи в адаптивній фазі відбувається за рекомендацією викладача відповідно до діагностики рівня володіння іноземною мовою та домінуючого навчального стилю. У компенсаційно-варіативній фазі для вдосконалення характеристик навчального стилю та набуття практичного мовленнєвого досвіду студенти змінюють склад групи за власним вибором.

У реальній фаховій діяльності ІТ-фахівцям доводиться виконувати проектні завдання компанії, які передбачають об'єднання учасників проекту в групу, яка за своїм складом гетерогенна. Тому в навчальному процесі доцільно об'єднувати студентів – майбутніх ІТ-фахівців з різними рівнями володіння іноземною мовою та навчальними стилями для виконання проектів, участі в діловій грі (наприклад, організація конференції, інтерв'ю) тощо. У такому випадку групове навчання дозволяє взаємодоповнювати один одного, зробити кожного студента індивідуально сильнішим у його власній позиції, оскільки результати групового навчання кожен студент може в подальшому використати індивідуально [8, с. 52].

З огляду на вищезазначене, у диференційова-

ному навчанні необхідне балансування в організації гомогенних та гетерогенних груп.

Група, яка виконує спільне завдання чи розв'язує певну проблему, на думку R. Fujishin, являє собою цілісну «живу» систему [25]. Групова взаємодія передбачає інтеракцію і вплив учасників професійно орієнтованого англомовного спілкування один на одного; зумовлена спільністю цілей, інтересів і потреб у процесі мовленнєвої діяльності кожного; орієнтована на спільну ситуацію, на визначення певних соціальних ролей і продукування мовленнєвих дій. Зважаючи на дослідження науковців [5, 15] в контексті нашого дослідження уможливорюється групова взаємодія суб'єктів професійно орієнтованого англомовного спілкування за такими ознаками:

- за кількісною характеристикою (між суб'єктами групи в діаді, тріаді, тетраді, пентаді; між суб'єктом і групою, між групами);
- за якісною характеристикою (однорідна: за рівнями володіння іноземною мовою, за навчальним стилем; змішана);
- за ролями (за професійно орієнтованими: голова компанії, ІТ-менеджер, тестер та ін.; за ролями суб'єктів навчання: викладач, студент);

та взаємодія суб'єктів за способами реалізації професійно орієнтованого англомовного спілкування (співпраця, конкуренція, конфлікт інтересів).

Координація групової взаємодії здійснюється за принципами, визначеними R. Fujishin. З-поміж них такі: взаємозалежність, синергія, гнучкість, еквіфінальність [25, с. 114-115]. Визначені принципи можуть бути застосовані для будь-якої групи. Уточнимо перший принцип – **принцип розподілу ролей у групі та взаємозалежності**. Він передбачає розподіл ролей, виконання обов'язків і взаємозалежності між учасниками спілкування, що зумовлені особливостями мовленнєвої діяльності і необхідністю ефективного функціонування й координації групи. Тобто кожен студент взаємодіє з іншими через розподіл окремих задач задля виконання спільного завдання (наприклад, розробка сайту), а відтак, залежать один від одного. **Принцип синергії** концентрується на цілісності, коли ціле – спільний результат (наприклад, проект) є вагомішим, ніж окремих внесок певного виконавця завдання. **Принцип гнучкості** передбачає швидку адаптацію до змін умов розв'язання проблеми чи виконання проекту, вимог до кін-



цевого продукту, у процесі професійно орієнтованого іншомовного спілкування. **Принцип еквіфінальності** полягає в розгляді різних думок, усуненні непорозумінь, узгодженні дій і знаходженні єдиного правильного рішення. **Принцип динаміки розв'язання проблеми від мети до кінцевого результату** фокусується на такому алгоритмі: визначення мети, що підпорядкована спільним потребам й інтересам групи; окреслення низки дій для створення певного продукту-результату та його покрокова реалізація.

Таким чином, принцип групової гнучкості і координації групової взаємодії реалізується через:

- 1) варіювання гетерогенними і гомогенними видами груп;
- 2) моделювання ситуацій фахових реалій;
- 3) комбінування видів групової взаємодії;
- 4) координацію групової взаємодії з дотриманням принципів розподілу ролей у групі та взаємозалежності, синергії, гнучкості, еквіфінальності й динаміки розв'язання проблеми від мети до кінцевого результату.

**Принцип константного оцінювання та рефлексії** є одним з пріоритетних принципів диференційованого навчання, оскільки він впливає на його динаміку.

Так, оцінювання в диференційованому навчанні є елементом навчання, способом його розширення, а не просто вимірюванням навчальних досягнень [28, с. 20]. Діагностування рівня володіння іноземною мовою, аналіз особливостей навчального стилю як динамічної сутності майбутніх ІТ-фахівців у процесі диференційованого навчання констатують зміни і потребують порівняння досягнутих результатів з очікуваними, а також швидкої оптимізації й корегування індивідуальної траєкторії учіння майбутніх ІТ-фахівців. У зв'язку з цим викладач зі свого боку повинен виявляти труднощі, варіювати широким спектром прийомів, стратегій, технологій. Утім, на думку Yeh-uh Hsueh Chen [24], потреби студентів повинні покладатися не тільки на викладачів, а й на студентів також. Залучення студентів до процесу константного оцінювання «збільшує їх здатність допомогти собі стати більш ефективними, здатними до самооцінки та самостійними» [22]; розвиває метакогнітивні знання [29, с. 51]; сприяє підвищенню самосвідомості [24], самооцінки, самокорекції і саморегулювання.

Прибічники диференційованого навчання вважають, що константна рефлексія покращує його

практичну реалізацію [23; 26], виявляє відповідності і невідповідності між теорією і практикою [26]. За таких умов рефлексію можна розглядати як пусковий механізм для розвитку й удосконалення вмінь професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутнього ІТ-фахівця. Аналіз і оцінка мовленнєвих дій студента, усвідомлення, критика, переосмислення і маніпуляція отриманого ним досвіду професійно орієнтованого англомовного спілкування є орієнтирами подальшого вдосконалення чи корекції з урахуванням виявлених труднощів. Відповідно викладач повинен стимулювати розвиток рефлексивних умінь студента.

Виходячи із зазначеного вище, принцип можливо реалізовувати через:

- 1) регулярне діагностування досягнень студентів;
- 2) порівняння досягнутих результатів з очікуваними;
- 3) виявлення труднощів і переорієнтацію індивідуальної траєкторії учіння студента;
- 4) орієнтацію студентів на активну осмислену мовленнєву діяльність через рефлексування себе, іншого студента, групи, зокрема здійснення самоаналізу отриманого мовленнєвого досвіду, самооцінки і саморегуляції.

Одним з ключових принципів диференційованого англомовного навчання є також **принцип квазіпрофесійного моделювання та міждисциплінарності**. Латинське слово «квазі» означає «нібито», «уявний» та в поєднанні з «професійний» трактується як нібито професійний чи уявно професійний. Слідом за А. К. Крупченко та А. М. Кузнецовим [9, с. 115–116] квазіпрофесійне моделювання в межах нашого дослідження інтерпретуємо як моделювання ситуацій ІТ-галузі, що відтворюють умови, динаміку виробничої сфери та реалії фахового спілкування, які уможливають формування в майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Квазіпрофесійне моделювання реалізується в диференційованому навчанні через добір ситуацій, характерних як для рівня володіння іноземною мовою, навчальних стилів, так і для рівня навченості у фаховому плані.

Поняття «професійно орієнтоване англомовне спілкування» передбачає міждисциплінарність, яка за своєю сутністю акумулює різні дисципліни: з одного боку, це іноземна мова, а з іншого – фахові дисципліни майбутнього ІТ-фахівця. Між-

дисциплінарність здійснюється на рівні змісту і на організаційному рівні. У межах змістового рівня фахова тематика, автентичні завдання-ситуації, мовний (фонетичний, лексичний, граматичний) і мовленнєвий (мовленнєві зразки, тексти) матеріал, вправи добираються, розробляються та представляються студентам з різним рівнем володіння іноземною мовою, навчальним стилем. На організаційному рівні міждисциплінарність орієнтована на:

- 1) залучення викладачів фахових дисциплін як експертів для добору навчального матеріалу, для участі в проектах, ділових іграх, дискусіях тощо;
- 2) використання індивідуальних, групових і колективних форм роботи;
- 3) урахування хронологічності подання тематичного матеріалу (супровідні, ретроспективні, випереджувальні міждисциплінарні зв'язки).

Отже, міждисциплінарність сприяє створенню оптимальних умов для опанування фахом і професійно орієнтованим іншомовним спілкуванням.

Зазначені принципи варто доповнити **принципом варіативності прийомів навчання**. У диференційованому навчанні прийоми, як окремі дії викладача, що спрямовані 1) на формування і розвиток професійно орієнтованих англомовних знань, навичок, умінь і досвіду, 2) на активізацію фахового іншомовного спілкування, 3) на досягнення стратегічної цілі та «зони найближчого розвитку» [1, 2] майбутнього ІТ-фахівця, необхідно використовувати з урахуванням рівня володіння іноземною мовою та навчального стилю суб'єкта навчального процесу. До прикладу, прийом варіювання ступеня складності (диференційована чи однакова), умов виконання (диференційовані чи однакові) і форм контролю (диференційовані чи однакові) дозволяє суб'єкту навчання усвідомити актуальний рівень володіння іноземною мовою, тобто його можливості в рамках засвоєного матеріалу в даний момент, та вибрати відповідну вправу. Отже, цей принцип реалізується через використання різноманітних прийомів, що фокусуються на рівні володіння іноземною мовою та навчальному стилі майбутнього ІТ-фахівця.

Також доцільно додати **принцип диверсифікації стратегій**. Професійно орієнтоване англомовне спілкування має на меті забезпечити розв'язання

фахових завдань майбутніми ІТ-фахівцями в ІТ-галузі. Відповідно стратегії співвідносяться з комунікативними намірами, цілями і ситуаціями. В умовах диференціації урізноманітнення стратегій орієнтоване на суб'єктів навчання з різними рівнями володіння іноземною мовою та навчальними стилями. Наприклад, студенти-аналітики використовують когнітивні стратегії виокремлення частин, конкретизації, дедукції, водночас студенти-синтетики – синтезування інформації, узагальнення, індукції. Таким чином, принцип диверсифікації стратегій уможливується через ознайомлення майбутніх ІТ-фахівців з різноманітними стратегіями і способами їх використання в процесі оволодіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням.

До **дидактичних принципів** входять 1) принцип свідомості; 2) принцип мовленнєвої активності; 3) принцип гуманістичності.

**Принцип свідомості** передбачає усвідомлене засвоєння професійно орієнтованих англомовних знань в процесі активної мовленнєвої діяльності. Відомо, що свідомість являє собою єдність психічних процесів, які активно беруть участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і свого власного буття. Свідомість виникає в процесі діяльності і пов'язана з мовою [19, с. 436].

Відтак, принцип свідомості в диференційованому навчанні реалізується через

- 1) розуміння важливості опанування професійно орієнтованого іншомовного спілкування для майбутньої фахової діяльності і позитивного ставлення до іноземної мови;
- 2) усвідомлення й оптимальне використання власних індивідуальних можливостей, зокрема навчального стилю;
- 3) усвідомлення студентом рівня володіння іноземною мовою, що сприяє його просуванню в оволодінні іноземною мовою та підвищенню мотивації;
- 4) «розуміння студентом змісту іншомовного мовлення, усвідомлення одиниць, з яких мовлення складається, способи використання таких одиниць» [20, с. 149], що досягається за допомогою моделювання ситуацій майбутньої фахової діяльності ІТ-фахівця, інструкції до вправ, які чітко окреслюють ціль виконання завдання і конкретні дії студента, правила, зразки;
- 5) самостійний вибір студентом варіантів завдань;
- 6) самостійний вибір мовних засобів з метою продукування усних і письмових текстів.

Пріоритетним є і **принцип мовленнєвої активності**. Мовленнєва активність майбутнього ІТ-фахівця в диференційованому навчанні є умовою і результатом його свідомого засвоєння іншомовних знань та «означає напруженість психічних процесів в діяльності студента, що стосуються уваги, мислення, пам'яті, формування і формулювання думок засобами іноземної мови» [20, с. 151]. Основним джерелом активності, на думку А. М. Щукіна, є цілі, мотиви, інтереси [20, с. 151] та потреби.

Отже, принцип мовленнєвої активності в диференційованому навчанні здійснюється через

- 1) розуміння цілей навчальної діяльності;
- 2) групування студентів відповідно до навчального стилю, їхнього рівня володіння іноземною мовою, активізуючи їх мовленнєву діяльність;
- 3) спостереження динаміки руху в оволодінні іноземною мовою;
- 4) використання фахової інформації, яка цікавить студента і мотивує його до опанування професійно орієнтованої англійської мови, стимулює його інтелектуальну активність;
- 5) використання різноманітних технологій;
- 6) надання пріоритету здійснення самоконтролю та самокорекції студентом.

**Принцип гуманістичності** спрямований на оптимальне розкриття, гармонійне врахування й ефективну реалізацію індивідуально-типологічних особливостей кожної особистості, цим самим задовольняючи актуальні індивідуальні потреби й інтереси суб'єктів диференційованого навчання і водночас суспільний запит – підготовку майбутнього ІТ-фахівця. Дотримання зазначеного принципу створює зону комфорту формування професійно орієнтованих англійських компетентностей та сприяє результативному перебігу навчального процесу.

З метою дотримання визначеного принципу потрібно дотримуватися таких рекомендацій:

- 1) визнання майбутнього ІТ-фахівця активним суб'єктом професійно орієнтованого англійського спілкування здатного до саморозвитку відповідно до його можливостей та особливостей;
- 2) вивчення індивідуально-типологічних особливостей майбутнього ІТ-фахівця;
- 3) визначення «зони найближчого розвитку та рівня актуального розвитку» [1; 2];
- 4) адаптування навчального процесу до індивідуально-типологічних особливостей шляхом ди-

ференціації за рівнем володіння і навчальним стилем;

- 5) забезпечення студентів вільним вибором та варіативністю.

**Результати дослідження.** Отже, диференційоване навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського спілкування повинно ґрунтуватися на методичних та дидактичних принципах. Методичні принципи поділяються на дві групи. Перша – це група загальнометодичних принципів, що охоплює: 1) принцип комунікативності; 2) принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів; 3) принцип домінуючої ролі вправ; 4) принцип поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи; 5) принцип автентичності. До другої групи – спеціально-методичних принципів для диференційованого навчання входять: 1) принцип максимального врахування індивідуальної траєкторії учіння; 2) принцип гнучкості груп і координації групової взаємодії; 3) принцип константного оцінювання та рефлексії; 4) принцип квазіпрофесійного моделювання і міждисциплінарності; 5) принцип варіативності прийомів навчання; 6) принцип диверсифікації стратегій. Дидактичні принципи охоплюють: 1) принцип свідомості; 2) принцип мовленнєвої активності; 3) принцип гуманістичності.

**Перспективи подальших розвідок.** Розглянуті принципи дають підставу далі дослідити цілі диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., Л. : ГИЗ, 1935. – С. 33–52.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1999. – 536 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : [учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед.] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13–16.
5. Горноста́й П. П. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] / П. П. Гор-

- ностай, О. А. Ліщинська, Л. Г. Чорна та ін.; за наук. ред. П. П. Горностаєва; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2014. – 252 с.
6. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., КНЛУ, 2012. – 440 с.
  7. Казнина Т. В. Дифференцированное обучение грамматике английского языка учащихся пятого класса средней школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего образования)” / Т. В. Казнина. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.
  8. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – [2-е изд., стереотип.]. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
  9. Крупченко А. К. Основы профессиональной лингводидактики : [монография] / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 с. – (Серия «Профессиональная лингводидактика»).
  10. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.]. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
  11. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борещька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
  12. Осипова С. И. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования : [монография] / С. И. Осипова, Т. В. Соловьева. – М.: ИНФРА-М; Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2013. – 140 с.
  13. Осмоловская И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Осмоловская Ирина Михайловна. – М., 2003. – 317 с.
  14. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 289 с.
  15. Семечкин Н. И. Психология социальных групп / Н. И. Семечкин. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 459 с.
  16. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников : [учебное пособие] / Сиротюк А. Л. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
  17. Сысоев П. В. Обучение по индивидуальной траектории / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 121–131.
  18. Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе (английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык; уровень профессионального образования)” / Е. А. Суркова. – М., 2005. – 27 с.
  19. Философский словарь / [под ред. Фролова И. Т.]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
  20. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
  21. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / И. В. Щукина. – М., 2009. – 20 с.
  22. Angelo T.A. Classroom assessment techniques: A handbook for college faculty / T. A. Angelo, K. P. Cross. – 2nd ed. – San Francisco, CA : Jossey-Bass., 1993. – 427 p.
  23. Benjamin A. Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers / A. Benjamin. – Larchmont, NY : Eye on Education, 2002. – 163 p.
  24. Chen Yeh-uh H. Exploring the Assessment Aspect of Differentiated Instruction: College EFL Learners' Perspectives on Tiered Performance Tasks : diss. ... Doctor of Philosophy / Chen Yeh-uh Hsueh. – The Graduate Faculty, University of New Orleans, 2007. – 294 p.
  25. Fujishin R. Creating communication: exploring and expanding your fundamental communication skills / R. Fujishin. – 2nd ed. – New York : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2009. – 241 p.
  26. Tomlinson C. A. The differentiated classroom responding to the needs of all learners / C. A. Tomlinson. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 140 p.
  27. Tomlinson C. A. Leadership for Differentiating Schools & Classrooms / C. A. Tomlinson, S. D. Allan. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, Education, 2000. – 168 p.
  28. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms / C. A. Tomlinson. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. – 128 p.
  29. Wiezbicki-Stevens K. Metacognition: developing self-knowledge through guided reflection : diss. ... Doctor of Education / Wiezbicki-Stevens Kathryn. – The University of Massachusetts Amherst, 2009. – 177 p.

## REFERENCES

1. Vygotskij L. S. Dinamika umstvennogo razvitija shkol' nika v svjazi s obucheniem / L. S. Vygotskij // Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija. – M., L. : GiZ, 1935. – S. 33–52.
2. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / L. S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1991. – 536 s.
3. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika : [učeб. posob. dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. učeб. zaved.] / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 336 s.
4. Haponova S. V. Vzajemnopov'iazane navchannia vydiv movlennjevoi diial'nosti u protsesi navchannia inozemnoi

- movy / S. V. Haponova // Inozemni movy. – 2009. – № 2. – S. 13–16.
5. Hornostaj P. P. Psykholohiia hrupovoi identychnosti: zakonomirnosti stanovlennia : [monohrafiia] / P. P. Hornostaj, O. A. Lischyns'ka, L. H. Chorna ta in.; za nauk. red. P. P. Hornostaia ; Natsional'na akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsial'noi ta politychnoi psykholohii. – K. : Milenium, 2014. – 252 s.
  6. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostijnoi roboty majbutnykh uchyteliv z ovołodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieu: dys. ... d-ra ped. nauk, 13.00.02 / Zadorozhna Iryna Pavlivna. – K., KNLU, 2012. – 440 s.
  7. Kaznina T. V. Differencirovannoe obuchenie grammatike anglijskogo jazyka uchashhihsja pjatogo klassa srednej shkoly : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 „Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (filologija; uroven' obshhego obrazovanija)” / T. V. Kaznina. – Ekaterinburg, 2010. – 23 s.
  8. Konyseva A. V. Sovremennye metody obuchenija anglijskomu jazyku / Angelina Viktorovna Konyseva. – [2-e izd., stereotip.]. – SPb. : KARO, Mn. : Izdatel'stvo «Chetyre chetverti», 2005. – 208 s.
  9. Krupchenko A. K. Osnovy professional'noj lingvodidaktiki : [monografija] / A. K. Krupchenko, A. N. Kuznecov. – M. : APKiPPRO, 2015. – 232 s. – (Serija «Professional'naja lingvodidaktika»).
  10. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole / [N. I. Gez, M. V. Ljahovickij, A. A. Miroljubov i dr.]. – M. : Vyssh. shkola, 1982. – 373 s.
  11. Metodyka formuvannia mizhkul'turnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii : Kurs leksij : [navch.-metod. posib. dlja stud. movnykh spets. osv.-kvalif. rivnia «mahistr»] / [O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in.] ; za red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2011. – 344 s.
  12. Osipova S. I. Proektirovanie studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii v uslovijah informatizacii obrazovanija : [monografija] / S. I. Osipova, T. V. Solov'eva. – M. : INFRA-M; Krasnojarsk : Sib. feder. un-t, 2013. – 140 s.
  13. Osmolovskaja I. M. Didakticheskie principy differenciacii processa obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole: dis. ... d-ra ped. nauk, 13.00.01 / Osmolovskaja Iryna Mihajlovna. – M., 2003. – 317 s.
  14. Rogova G. V. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole / Rogova G. V., Rabinovich F. M., Saharova T. E. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 289 s.
  15. Semechkin N. I. Psihologija social'nyh grupp / N. I. Semechkin. – M. : Direkt-Media, 2014. – 459 s.
  16. Sirotjuk A. L. Psihofiziologicheskie osnovy obuchenija shkol'nikov : [uchebnoe posobie] / Sirotjuk A. L. – M. : TC Sfera, 2007. – 224 s.
  17. Sysoev P. V. Obuchenie po individual'noj traektorii / P. V. Sysoev // Jazyk i kul'tura. – 2013. – № 4 (24). – S. 121–131.
  18. Surkova E. A. 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) : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 „Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (inostrannyj jazyk; uroven' professional'nogo obrazovanija)” / E. A. Surkova. – M., 2005. – 27 s.
  19. Filosofskij slovar' / [pod red. Frolova I. T.]. – 5-e izd. – M. : Politizdat, 1986. – 590 s.
  20. Shhukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika : [ucheb. posob. dlja prepod. i stud.] / Anatolij Nikolaevich Shhukin. – M. : Filomatis, 2006. – 480 s.
  21. Shhukina I. V. Metodika postroenija mnogourovnevoj modeli obuchenija audirovaniju v sisteme professional'noj podgotovki uchitelja inostrannogo jazyka : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 „Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (inostrannyj jazyki)” / I. V. Shhukina. – M., 2009. – 20 s.
  22. Angelo T.A. Classroom assessment techniques: A handbook for college faculty / T. A. Angelo, K. P. Cross. – 2nd ed. – San Francisco, CA : Jossey-Bass., 1993. – 427 p.
  23. Benjamin A. Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers / A. Benjamin. – Larchmont, NY : Eye on Education, 2002. – 163 p.
  24. Chen Yeh-uh H. Exploring the Assessment Aspect of Differentiated Instruction: College EFL Learners' Perspectives on Tiered Performance Tasks : diss. ... Doctor of Philosophy / Chen Yeh-uh Hsueh. – The Graduate Faculty, University of New Orleans, 2007. – 294 p.
  25. Fujishin R. Creating communication: exploring and expanding your fundamental communication skills / R. Fujishin. – 2nd ed. – New York : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2009. – 241 p.
  26. Tomlinson C. A. The differentiated classroom responding to the needs of all learners / C. A. Tomlinson. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 140 p.
  27. Tomlinson C. A. Leadership for Differentiating Schools & Classrooms / C. A. Tomlinson, S. D. Allan. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, Education, 2000. – 168 p.
  28. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms / C. A. Tomlinson. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. – 128 p.
  29. Wiezbicki-Stevens K. Metacognition: developing self-knowledge through guided reflection : diss. ... Doctor of Education / Wiezbicki-Stevens Kathryn. – The University of Massachusetts Amherst, 2009. – 177 p.

Отримано 08.09.2018