

Linguistic professional competence is directly connected with the problem of formation, standardization and codification of Ukrainian national terminology, which has come into a new stage of its development. Working with terminology of a certain branch, it is necessary to learn those processes and changes which are going on in a national terminology under influence of linguistic and extra linguistic factors.

Taking into account a remarkable role of terminology in professional activities, search of new methods and organizational forms of studies of mentioned range of problems are important.

Key words: *terminological competence, term, terminology, document terminological system, professional communication*

УДК 378.147:811.111

ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО

Університет державної фіскальної служби України, м. Ірпінь

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАВО» АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх правників англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. Навчання рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий. Метою діагностичного етапу є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. Метою планувального етапу є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності. Метою навчального етапу є безпосередня реалізація процесу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань. Мета підсумкового етапу полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп.

Ключові слова: *диференційований підхід, навчання англійського усного монологічного мовлення, динамічні підгрупи студентів, методична система, індивідуалізація, диференціація*

Постановка проблеми. Результативність впливу системи сучасної університетської освіти на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця об'єктивно залежить від того, наскільки збігаються освітні умови з індивідуальним освітнім досвідом студента; чи збігаються вони з його особистісним контекстом; затребується і розвивається цей досвід освітнім простором університету. Становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності студента безпосередньо пов'язане з його особливостями і неможливе без опори на індивідуальність кожного учня. Саме тому в психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про розробку індивідуальних освітніх траєкторій. Проте в традиційній системі вищої професійної освіти досить складно виробити індивідуальну траєкторію для кожного студента. Цю проблему дозволяє вирішити диференційований підхід до процесу навчання [7, с. 3].

Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена суперечністю між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням умінь і навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента [2].

Диференційований підхід розглядаємо як науково-практичний напрям, що вивчає:

- методіку розподілу студентів за типологічними гомогенними групами з урахуванням рівня навченості, інтелекту, пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, здібностей, типу нервової системи, емоційних якостей, екстравертованості / інтровертованості [12, с. 11];

- технології, методи і прийоми в цілісному освітньому процесі, орієнтовані на організацію умов для розвитку учня як активного суб'єкта власної діяльності з урахуванням його психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей, рівня психічного, інтелектуального розвитку, інтересів, схильностей [5, с. 12];

- створення гнучких і варіативних навчальних програм, диференціацію цілей і змісту навчання, різноманітність організаційних форм навчання, забезпечення особистісно-орієнтованої оцінки учнів [4, с. 12; 12, с. 11].

Глобальну освітню мету диференційованого навчання (услід за К.Сурковою) визначаємо як корекцію та вдосконалення знань, навичок, умінь, що складають іншомовну комунікативну компетентність кожного студента при оволодінні іноземною мовою [12, с. 11]. Відповідно, основними завданнями застосування диференційованого підходу (на основі висновків О.Агошкової [2] та Л.Базарової [3]) визначаємо: формування комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до можливостей, здібностей, базового рівня знань, навичок та вмінь; організація творчої навчальної діяльності студентів (під час складання монологічних висловлень, підготовки проектів); навчання студентів прийомам і способам роботи в навчальному процесі (планування, керування, рефлексія процесом підготовки монологів); стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації студентів у навчальній діяльності; зміцнення міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

Завдання диференціації полягає в приведенні всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення студентами максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей [14, с. 3; 12, с. 11]. За індивідуалізованого навчання особлива увага приділяється кожному студенту окремо з урахуванням його готовності до навчання, базових знань, навичок та вмінь, здібностей, вольової, емоційної, мотиваційної, фізіологічної тощо сфер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Питання диференційованого навчання іноземних мов почало досліджуватися ще у 80-их роках у працях З. Ветрової, Т. Некрасової, С. Ніколаєвої, присвячених індивідуалізації процесу навчання. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу зазнала активного дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення назвали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ВНЗ [14]; до навчання читання іншомовних текстів немовного ВНЗ [1]; іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів [13]; в умовах неоднорідності навчальних груп [8]; до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ВНЗ з використанням технології рівневої диференціації [6]; до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ВНЗ [10]; до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції [9]; до навчання майбутніх перекладачів на основі застосування програмно-педагогічного засобу [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема реалізації диференційованого підходу до навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу її багатоаспектності. Зокрема, мусимо констатувати відсутність чіткого окреслення суб'єктів навчання (більшість учених оперують поняттями «студенти мовного / немовного ВНЗ»), що а ргіогі унеможлиблює диференціацію цільового та змістового компонентів методичної системи. Врахування майбутнього фаху суб'єктів навчання, а також їхніх особистісних характеристик, базового рівня володіння мовою спонукає й до пошуку релевантних методів, засобів, прийомів навчання.

Серед багатьох питань диференційованого навчання досі залишається недослідженим напрям формування компетентності в монологічному мовленні студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу (з урахуванням автономності та навченості студентів), що викликає низку проблем в забезпеченні якісної іншомовної підготовки майбутніх правовиків, які не досягають належних результатів в іншомовній комунікативній діяльності в умовах гомогенності навчальних груп. .

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні методичних рекомендацій щодо навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу, з урахуванням його чотирьох основних етапів реалізації.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу вимагає формулювання методичних рекомендацій, дотримання яких є запорукою успіху у іншомовній підготовці майбутніх правовиків.

Навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий.

Метою діагностичного етапу є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. На цьому етапі рекомендуємо виявити рівень сформованості мовленнєвих вмінь студентів та рівня їхньої автономності, а також сформувати диференційовані групи та підгрупи. Диференційовані групи слід формувати за рівнем навченості студентів: студенти з базовим рівнем навченості A2 та студенти з рівнем навченості B1 повинні входити до різних груп, – лише за таких умов можна диференціювати цілі та зміст навчання. Диференційовані підгрупи необхідно формувати за рівнем автономності у межах диференційованої групи, це дозволить успішно реалізовувати цілі та зміст навчання шляхом запровадження особливих вправ та завдань, які диференціюються за наповненістю матеріалу та характером завдань-інструкцій до їх виконання. Диференціація студентів на групи та підгрупи має бути зорієнтована на принципи індивідуалізації та інтерактивної спрямованості: викладач має враховувати індивідуальний рівень навченості, а також рівень самостійності, з тим щоб студенти могли взаємодіяти між собою у вирішенні навчальних завдань.

На діагностичному етапі рекомендуємо виявити обсяг граматичного, лексичного та фонетичного матеріалу, яким студенти не володіють, для того щоб конкретизувати зміст навчання відповідно до суто реальних умов навчання.

Метою планувального етапу є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності.

Цілі навчання рекомендуємо планувати таким чином, щоб на кінець першого року навчання студенти вийшли (або максимально наблизилися) до рівня на один порядок вище, ніж вихідний (тобто, студенти з рівнем A2 мають набути умінь в монологічному мовленні на рівні B1, відповідно, студенти з рівнем B1 – на рівні B2), при цьому кожен студент має досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення. Студенти обох рівнів навченості повинні оволодіти уміннями спонтанного та підготовленого фахового монологічного мовлення (останнє в жанріповідомлення-презентації функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування та спростування).

Визначати зміст навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу слід на основі принципів індивідуалізації, професійної спрямованості, автентичності.

Принцип індивідуалізації вимагає діагностики індивідуальних декларативних знань, граматичних, фонетичних та лексичних мовленнєвих навичок, а також умінь в усному монологічному мовленні з метою подальшої адаптації навчального процесу до потреб кожного студента. Відповідно до цього принципу рекомендуємо формувати цілі навчання відповідно до психофізіологічних можливостей кожного студента в навчанні іноземної мови; добирати навчальні матеріали (мовний та мовленнєвий), які здатні реалізувати ці цілі та відповідають рівню навченості кожного студента, а також його інтересам, мотивам.

Відповідно до принципу професійної спрямованості, цілі навчання монологічного мовлення мають бути спрямовані в русло професійної підготовки юристів у цілому та професійної комунікації зокрема. Тому студенти повинні опанувати декларативними знаннями про правові системи України та англійської країни (зокрема, Великої Британії), про концепти цих систем, засоби вербалізації понять, процесів, явищ означених правових систем. Так само професійно спрямованою має бути і комунікативна тематика та проблематика обговорюваних питань. Студенти повинні вміти робити розповіді, описи, обґрунтування та спростування в межах тематичних циклів, визначених навчальною програмою. До того ж, студенти з базовим рівнем A2 повинні навчитися складати розповіді, описи та обґрунтування, а студенти з рівнем B1 – розповіді, описи, обґрунтування та спростування.

За принципом автентичності рекомендовано добирати лише автентичні навчальні матеріали: фонетичні, лексичні одиниці та граматичні конструкції, які використовуються в автентичному фаховому мовленні – документах, навчальній літературі, монологах, написаних / виголошених носіями мови – фахівцями з вищою правовою освітою. Взірцевим монологічним мовленням рекомендуємо вважати мовлення висококваліфікованих правників – носіїв мови.

Зважаючи на те, що в реальності практично не існує юридичних текстів, які за лінгвальними та екстралінгвальними характеристиками повністю відповідають рівням A2 та B1 і можуть бути використані без належної адаптації до умов навчання англійської фахової мови українських студентів-юристів, рекомендуємо адаптовувати письмові тексти шляхом зміни окремих граматичних конструкцій, тобто замінювати невідомі граматичні конструкції на відомі; лексичні одиниці, а також стійкі словосполучення, кліше, притаманні для правового дискурсу, не повинні підлягати змінам. Щодо усних

текстів: зважаючи на те, що вони мають бути виголошені носіями мови, який може правильно відтворити ритміко-інтонаційні моделі та лексико-граматичні структури, необхідно створювати та упроваджувати компіляційні тексти, «нарізку» окремих фрагментів, які репрезентують оригінальне мовлення, проте за вербальними та паравербальними характеристиками є доступні для студентів з базовими рівнями А2 та В1.

Метою навчального етапу є безпосередня реалізація процесу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань, яка ґрунтується на принципах індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінувальної ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до принципу домінувальної ролі вправ, під час навчального етапу рекомендуємо застосовувати методи вправляння (на дотекстовому та текстово-репродуктивному етапах) та проектів (на продуктивному етапі). Вправи та проектні завдання, згідно з принципами комунікативності та диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, повинні бути комунікативно спрямованими, інтегрувати процеси формування мовленнєвих навичок в уміння говоріння (монологічного мовлення), тому рекомендуємо у близько 90% випадків використовувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи (завдання).

Лексичні вправи дотекстового етапу слід диференціювати за участю викладача, автономністю студентів, режимом виконання та характером завдань (інструкцій). Тому в підгрупах з низьким рівнем самостійності рекомендуємо застосовувати умовно-комунікативні з використанням готового лексичного матеріалу, під жорстким контролем викладача (низька самостійність студентів), більшу частину вправ студенти виконують в аудиторії; у підгрупах з середнім рівнем – умовно-комунікативні вправи на самостійний добір лексичних одиниць (використання очікуваних лексичних одиниць), контроль викладача значно знижується, частину вправ студенти виконують в аудиторії, а частину самостійно; у підгрупах з високим рівнем самостійності – умовно-комунікативні вправи на вільне використання лексичних одиниць, контроль викладача мінімізується, студенти користуються ключами, додатковими джерелами інформації. Викладач має чітко визначити мінімальний обсяг лексичних одиниць, якими повинні оволодіти студенти не залежно від дифпідгрупи. Проте обсяг лексики (поза встановленим мінімумом) може різнитися залежно від дифпідгрупи і способу виконання вправи: найбільш варіабельним буде словник студентів з високим рівнем самостійності, що дозволить цим студентам оптимально розвивати свій тезаурус.

Грамматичні вправи рекомендуємо диференціювати за участю викладача у виконанні / перевірці завдання, обсягом аналізованого матеріалу вправи, місцем виконання, використанням опор та зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують умовно-комунікативні граматичні вправи під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем виучуваних граматичних явищ. Студенти з середнім рівнем самостійності виконують аналогічні вправи під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки. Студенти з високим рівнем самостійності для перевірки правильності використовують переважно ключі, пояснення викладача є рідкісними і у вкрай необхідних випадках. Обсяг граматичного матеріалу у вправах для всіх дифпідгруп має бути однаковим.

Фонетичні вправи рекомендуємо диференціювати за участь викладача у виконанні / перевірці та аналізі завдання, місцем виконання, використанням зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують некомунікативні вправи в аудиторії або лінгафонному кабінеті під постійним контролем викладача. Студенти з середньою самостійністю виконують аналогічні вправи за зразком викладача, із застосуванням взаємоконтролю та контролю з боку викладача. Студенти з високою самостійністю – з інструкцією викладача, із застосуванням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача (за потреби).

На текстово-репродуктивному етапі рекомендуємо диференціювати завдання за контролем та управлінням викладачем процесу підготовки до переказу. Студенти з низьким рівнем самостійності потребують стимулювання, управління та контролю з боку викладача на всіх етапах підготовки до переказу. Студенти з середнім рівнем самостійності контролю розуміння змісту прочитаного, аналітичної роботи, переказу цілісного тексту. Для студентів з високим рівнем самостійності пропонуємо перекази з творчими завданнями, роль викладача обмежується постановкою завдань, поясненням алгоритму дій, контролем мовлення на етапі продукування монологу. Диференціації підлягає дискусія по змісту переказуваного тексту: у групах з низьким рівнем самостійності відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності - дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем

самостійності – дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

На продуктивному етапі рекомендуємо для студентів з різним рівнем самостійності проекти різного типу: студенти з низьким рівнем самостійності виконують репродуктивні проекти, які охоплюють 1-2 джерела і викладач може покроково управляти їхніми діями; студенти з середнім рівнем самостійності виконують компіляційні проекти, які передбачають компілювання тексту повідомлення з кількох джерел. Такі проекти дозволяють, з одного боку, забезпечувати відносну самостійність у їх виконанні, а з іншого боку, дозволяють викладачеві здійснювати необхідний контроль та управління цим процесом. Студенти з високим рівнем самостійності виконують конструкторські проекти, які полягають у самостійному пошуку інформації з додаткових джерел; самостійному вирішенні конструкторських та творчих завдань. Такі проекти дозволяють максимально забезпечити самостійність, а також свободу вибору інформаційних джерел, роботу з додатковою літературою, що сприяє максимальному розвитку фахових знань, розширенню словникового запасу, студентів, оптимізації процесу формування умінь монологічного мовлення.

Відповідно до принципу індивідуалізації, матеріали вправ та інструкції до них мають враховувати індивідуальні особливості студентів, об'єднаних у дифпідгрупи, з тим щоб забезпечити інтерактивність та взаємодію студентів у процесі їх виконання. Інтерактивний характер мають насамперед проекти, які потребують консолідованої роботи усієї дифпідгрупи.

Принцип провідної ролі самостійної навчальної діяльності полягає в організації процесу виконання підсистеми вправ та завдань таким чином, щоб студенти набували навичок та вмінь здебільшого у процесі самостійного навчання, а аудиторні заняття виконували переважно інструктивно-управлінську та контролювально-коригувальну функції. До таких завдань належать проекти, які мотивують студентів до продукування підготовленого мовлення, яке слід вважати основним у навчанні говоріння: лише воно дозволяє забезпечити прогресивну тенденцію в інтегрованому розвитку фахових знань, мовних знань та мовленнєвих умінь. Власне, здатність до самостійного виконання студентами певних дій є показником якості сформованих умінь. Вважаємо, що студент лише в тому разі має сформовані вміння, якщо він може їх реалізовувати без будь-якої сторонньої допомоги. Тому рекомендуємо підсистему вправ і завдань (до текстового та текстово-репродуктивного етапів) організувати таким чином, щоб студенти усіх дифпідгруп з різними рівнями самостійності вийшли на рівень самостійного продукування монологічного мовлення, хоча вбачаємо різні шляхи досягнення цієї мети: у підгрупах з низьким рівнем самостійності вважаємо за необхідне в аудиторії формувати необхідні навички та вміння під жорстким контролем викладача, а під час самостійної роботи студенти удосконалюють їх шляхом виконання типових вправ і завдань, при цьому має бути обов'язків контроль викладачем якості їх виконання; у підгрупах з середнім рівнем самостійності вважаємо доцільним так само формувати навички та вміння на аудиторних заняттях під частковим контролем викладача, який показує способи виконання завдань, формує алгоритми дій студентів; під час самостійної роботи студенти удосконалюють навички та вміння шляхом виконання типових вправ і завдань, викладач перевіряє якість їх виконання та здійснює контроль та корекцію набути навичок та вмінь; у підгрупах з високим рівнем самостійності функції викладача рекомендуємо обмежувати інструктивною та коригувально-консультативною: студенти виконують завдання самостійно за інструкцією викладача, використовують ключі до вправ та завдань. Таке співвіднесення вправ і завдань уможливує оптимізувати аудиторну та самостійну роботу, а також вивести усіх студентів на рівень готовності до самостійного продукування усного монологічного мовлення.

Усі вправи і завдання мають бути професійно спрямованими: навчання граматичного матеріалу рекомендуємо здійснювати винятково на матеріалі професійно маркованих текстів та речень, правовою має бути тематика усного мовлення, що моделює ситуації фахового спілкування в юридичній галузі в межах прагматики інформування та переконання.

Мета підсумкового етапу полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп. У зв'язку з цим диференційовані групи та підгрупи мають бути динамічними, тобто студенти, коли досягають певного рівня навченості або самостійності, повинні переходити до складу іншої групи/підгрупи. Переведення студентів з однієї групи / підгрупи до іншої є необхідним і природним, оскільки воно дозволяє раціонально використовувати інтелектуальний ресурс студентів та розвиватися їм в максимально ефективних умовах.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із наряду. Отже, підсумовуючи, зазначаємо, що авторську методикку необхідно реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий, які здатні забезпечити максимально якісну іншомовну підготовку майбутніх правників. Результати дослідження можуть бути використані у практиці укладання підручників та навчальних посібників з англійської мови для студентів спеціальності «Право»; навчальних посібників з методики навчання іноземних мов на засадах диференційованого підходу.

Список використаних джерел

1. Агасиева И. Р. Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического виша : На материале английского языка : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дагестан. гос. пед. ун-т. - Махачкала, 2005. - 18 с.
2. Агошкова О. В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. – №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya>
3. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов виша на основе дифференцированного подхода : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Барнаул. гос. пед. ун-т. - Барнаул, 2006. - 25 с.
4. Гладкова М. Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов виша : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Волж. гос. инженер.-пед. акад. - Нижний Новгород, 2004. – 25 с.
5. Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Жигалик Марина Александровна; [Место защиты: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. - Великий Новгород, 2008. - 22 с.
6. Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического виша : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.А. Зайцева; [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т]. - Самара, 2007. - 24 с.
7. Клименко М. В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Клименко Марина Викторовна; [Место защиты: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского]. – Брянск, 2009. - 23 с.
8. Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового виша в условиях неоднородности учебных групп : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кузнецова Наталья Юрьевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2014. - 23 с.
9. Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции : на примере иностранного языка : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.М. Лобашова. – Ульяновск, 2010. - 23 с.
10. Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического виша : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Рожнёва Елена Михайловна; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. - Кемерово, 2009. - 23 с.
11. Старикова О. В. Методика реализации дифференцированного подхода в иноязычном образовании переводчиков на основе применения программно-педагогического средства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Старикова Ольга Викторовна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. - Москва, 2011. - 22 с.
12. Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического виша на начальном этапе : Английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2004. - 21 с.
13. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. - 19 с.
14. Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового виша : (английский язык) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. гос. лингвист. ун-т. - Москва, 1991. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

DRUZHCHENKO T.

University of State Fiscal Service of Ukraine, Irpin, Ukraine

TEACHING LAW STUDENTS OF ENGLISH ORAL MONOLOGIC SPEECH ON THE PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED APPROACH

The article presents the methodological recommendations as for the teaching future lawyers of English oral monologic speech on the principles of differentiated approach. The process of teaching is recommended to be organized in four stages: diagnostic, planning, teaching and final.

The diagnostic stage is aimed at defining the level of students' knowledge and independence. This stage also provides for the formation of differentiated groups and sub-groups. The differentiated groups should be formed by the level of students' knowledge: students with the level of A2 and those with the level of B1 should comprise different groups, which will help to differentiate the tasks and the contents of teaching. The planning stage is aimed at establishing the tasks of teaching, defining the contents and developing the teaching materials in accordance with the level of knowledge and independence. The tasks of teaching should be set in such a way, so that by the end of the first academic year the student have reached the next level of the English language command (or maximally approach it) in comparison with the introductory level (i.e. students with the level of A2 have to reach the level of B1 in the monologic speech, as well as the students with the level of B1 have to reach the level of B2 correspondingly). At the same time each student has to reach the maximal individual results in producing the monologic speech. The teaching stage is aimed directly at the realization of the teaching process for the law students, the implementation of the sub-system of exercises and tasks, which is based on the principles of individualization, interactive orientation, the leading role of the self-study activity, professional orientation, communicativeness, the situation, authenticity, the dominant role of exercising, the differentiated and integrated teaching of the language aspects as well as the types of the communicative activity.

The final stage is aimed at defining the dynamics of changes in the quality of the skills in monologic speech and independence of the students, as well as their transfer to other groups/sub-groups. In this respect the differentiated groups and sub-groups must be dynamic, that is, when the students reach some level of knowledge and independence, they have to be transferred to another group or sub-group.

Key words: *differentiated approach, teaching English spoken monologue speech, dynamic sub-groups of students, methodological system, individualization, differentiation.*

УДК 378.22.016:502/504:[613/614]

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються окремі результати педагогічного експерименту, який проводився з майбутніми учителями біології в рамках навчального процесу природничих факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Експеримент спрямовувався на формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності і базувався на впровадженні у навчально-виховний процес технологій використання активних та інтерактивних форм і методів у формуванні здоров'язбережувальних знань, організації здоров'язбережувальних проектів і використання інформаційно-оздоровчих технологій.

Ключові слова: *готовність майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології*

Постановка проблеми (актуальність). Початок ХХІ століття ознаменувався цілим комплексом глобальних змін у соціальній, економічній та духовній сферах суспільства, формуванням нової філософії життя з характерною втратою значущості цінностей, які існували раніше, і виникненням нових. Погіршення якості життя, розлади психічного, фізичного, соціального здоров'я людини проявляються у