

УДК 372.881.111.1

А. О. Кравченко,

асистент

(Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка)

articles1@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9763-3530

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

В статті розглядаються основні особливості формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні студентів-майбутніх філологів; дається визначення диференційованому підходу до формування лексичної компетентності в читанні; визначаються основні дидактичні та методичні принципи формування англійськомовної лексичної компетентності. Дана стаття розкриває ефективні форми роботи зі студентами при формуванні лексичної компетентності.

Ключові слова: лексична компетенція, майбутні філологи, диференційований підхід, вправлення, проблемне навчання, мотивація, інтерактивна діяльність.

Постановка проблеми. Останнім часом в педагогічній науці відбувається відчутна акцентуація уваги науковців на конкретній особистості. Врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання вже стало аксіоматичним у системі їхньої професійної підготовки, яка має бути покликана надати можливість кожному студенту розкрити свої особистісні якості, професійні можливості та здібності, створити умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісних функцій студентів. Індивідуальність особистості в навчальному процесі (зокрема її особливе опанування знаннями, навичками та вміннями, досвід і мотивація) часто перебуває в гострій суперечності з колективним характером навчальної діяльності, що породжує низку проблем, пов'язаних з оптимізацією навчального процесу, зі зміщенням акцентів на конкретних суб'єктах навчання.

Саме це спричинило виникнення в педагогіці низки підходів – особистісно-орієнтованого (загально гуманістичний феномен, заснований на повазі прав та гідності дитини під час навчання; програма педагогічної діяльності, що базується на прагненні виховати особистість; освітня система, покликана забезпечити функціонування і розвиток особистості [1]; індивідуального (підхід до навчання, покликаний враховувати індивідуальні особливості кожного студента) [2]; диференційованого (який передбачає використання методів, прийомів навчання залежно від мети, етапу, особливостей тих, хто навчаються) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміючи підхід як глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка охоплює всі його компоненти і, насамперед, самих суб'єктів педагогічної взаємодії викладача і студента [3], а також поділяючи погляди багатьох науковців, які в основі диференційованого навчання визначають [4]: а) розподіл студентів за гомогенними типологічними групами (підгрупами), які зазвичай мають динамічний характер (тобто склад групи змінюється за певним критерієм відповідно до типу завдання, способу його виконання тощо); б) диференціацію цілей та змісту навчання студентів окремих диференційованих груп залежно від їхніх психофізіологічних (увага, пам'ять, мотивація, емоції, особливості пізнавальної діяльності – аудіали, візуали, кінестетики), індивідуально-типологічних (сенситивність, реактивність, активність, темп реакцій, ригідність, екстраверсія, інтроверсія, характер, когнітивний стиль, здібності) особливостей, рівня навченості; в) добір найбільш оптимальних методів, прийомів, засобів, організаційних форм навчання відповідно до психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей студентів певної типологічної групи; диференційований підхід до навчання іноземної мови визначаємо як глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка охоплює диференціацію основних компонентів методичної системи (цільового, змістового, операційного, психологічного, контролювально-коригувального) відповідно до психофізіологічних, індивідуально-типологічних особливостей студентів, рівня навченості, об'єднаних за цими особливостями в динамічні групи.

Вирішення проблеми розроблення методики формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні на засадах диференційованого підходу нині є найбільш актуальною, оскільки диференційоване навчання спрямоване на досягнення найбільш значущих та актуальних цілей (на основі висновків О. Агошкової [5] та Л. Базарової [6]), зокрема:

а) створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до його індивідуально-типологічних, психофізіологічних особливостей, рівня навченості;

б) розкриття інтелектуального та комунікативного потенціалу студента;

в) забезпечення найбільш комфортних та раціональних умов формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні;

г) врахування рівня навченості та рівня автономності студентів під час формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні;

д) зміцнення інтересу студентів до іноземної мови, подолання психологічних бар'єрів в комунікації, в читанні шляхом урахування особливостей інтерактивної взаємодії студентів;

е) стимулювання читацької активності студентів, набуття ними позитивної мотивації, зміцнення міжособистісних взаємин серед студентів як партнерів комунікативної діяльності;

є) коригування англійськомовної лексичної компетентності майбутніх філологів упродовж першого року навчання;

е) забезпечення відносної моногенності академічних груп в лексичній компетентності в читанні на кінець першого року навчання;

Аналіз наукових джерел [4; 6; 7], дав можливість встановити, що диференційоване навчання ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів – рівня розвитку словесно-логічного мислення, короткотривалої та довготривалої вербальної пам'яті, рівень мовної компетентності та мовленнєвих умінь у рідній та/або іноземній мові; рівня навченості; схильності до навчання мови; сфери інтересів, рівня навченості і самостійності, здібностей до мовленнєвої діяльності, типу пам'яті, ступеня мовної інтуїції; когнітивних стилів та соціотипів, мотиваційної сфери; рівня навченості (базової шкільної підготовки), іншомовних мовленнєвих здібностей й мотиваційної сфери студентів; типу управління пізнавальною діяльністю студентів (аудіали, візуали, кінестетики); навчальних стилів; особливостей когнітивно-стильових характеристик студентів (індивідуально-типологічних способів переробки інформації: відмінності в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні). Усе це розмаїття чинників диференціації, звичайно, не може бути задіяне одночасно в процесі навчання лексики, а також стати предметом одного наукового дослідження, тому нами обрано лише два чинники – диференціація за рівнем навченості та автономності, які ми вважаємо найважливішими в умовах навчання студентів першого курсу, адже вони мають суттєві розбіжності в цих двох характеристиках і викладач має максимально "вирівняти" рівень навченості та розвинути рівень автономності, за допомогою якого студенти зможуть самостійно розширювати свій словниковий запас.

Мета статті полягає у визначенні методичних принципів та підходів диференційованого формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні майбутніх філологів виходячи з розуміння диференційованого підходу до формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні як системної організації та самоорганізації процесу формування лексичної компетентності в читанні, яка охоплює диференціацію цілей, змісту (мовного та мовленнєвого матеріалу), методів, прийомів, засобів (текстового матеріалу) навчання залежно від рівня навченості та автономності студентів.

Виходячи з такого розуміння диференційованого підходу до формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні, перед нами постає найважливіша проблема – визначити рівень навченості студентів першого курсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для перевірки рівня навченості лексики студентам було запропоновано виконати низку завдань на основі текстів, які передбачали здатність та готовність розуміння окремих лексичних одиниць у мовленні, змісту та смислу тексту. Детально всі завдання описані в розділі 3, який містить експериментальну частину. В експериментальному навчанні взяли участь 42 студенти першого курсу, які уже вивчали англійську мову.

Проведене тестування дало можливість виявити, що 8 студентів мають низький рівень лексичної компетентності в читанні: їхній словник не достатній, щоб читати тексти, які відповідають рівню B1; вони слабо орієнтуються в наданні слову контекстного значення, не володіють багатьма референтами, позначуваними культурно маркованими лексичними одиницями, роблять помилки в змістовому поєднанні лексичних одиниць у змістові модулі. Таким чином визначено, що ці студенти здатні розуміти тексти спорадично, тобто окремі фрази та надфразові єдності, проте не розуміють адекватно зміст цілого тексту.

30 студентів виявили достатній рівень лексичної компетентності в читанні (на рівні B1): їхній словниковий запас дозволяє (хоча з окремими неточностями) у цілому розуміти зміст прочитаного, ці студенти надають більшості слів тих значень, яких вони набувають у контексті, мають достатнє уявлення про референти, позначувані культурно маркованою лексикою, поєднують за змістом лексичні одиниці в змістові модулі, виділяють ключові слова, які несуть основне змістове навантаження; семантизують лексичні одиниці, вжиті у переносному значенні, фразеологізми. Таким чином визначено, що ці студенти здатні розуміти тексти на метасеміотичному рівні, тобто розуміти їхній експліцитний зміст.

Лише 4 студенти (високий рівень) змогли в цілому впоратися з текстом (рівня B2), який містив підтекстову та емотивно-оцінну інформацію, глобальні та темні імплікати, зробити спробу інтерпретувати зміст та визначити ідею твору. Таким чином визначено, що ці студенти здатні в цілому розуміти тексти на метаметасеміотичному рівні, тобто їхній імпліцитний зміст та смисл.

Отже, ми поділили студентів на три диференційовані підгрупи за рівнем лексичної компетентності в читанні відносно рівнів розуміння тексту: 1 дифпідгрупа – студенти з низьким рівнем лексичної компетентності, здатні спорадично розуміти мовлення, тобто окремі фрази та надфразові єдності; 2 дифпідгрупа – студенти з достатнім рівнем лексичної компетентності, здатні розуміти текст на метасеміотичному рівні, тобто експліцитний зміст цілого тексту; 3 дифпідгрупа – студенти з високим рівнем лексичної компетентності, здатні розуміти текст на метаметасеміотичному рівні, тобто імпліцитний зміст та смисл тексту.

Диференційований підхід до формування лексичної компетентності в читанні реалізується інтегровано з компетентнісним та комунікативно-діяльнісним підходами.

Компетентнісний підхід передбачає результат сформованості певної (чи певних) компетентностей і охоплює цільовий, змістовий, організаційний, процесуальний та результативний блоки. Компетентність розуміємо як інтегративну якість особистості, яка сформована на основі знань, навичок та вмінь, індивідуально-психологічних якостей, а також практичного досвіду, що виявляються в здатності та готовності людини до практичних дій, вирішення практичних проблем. Відповідно, сформована іншомовна лексична компетентність в читанні розуміється як здатність та готовність майбутнього філолога вільно оперувати лексичними знаннями та навичками під час читання й інтерпретації текстів на різних рівнях розуміння, вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з інтерпретацією окремих лексичних одиниць під час читання, а також готовність та здатність розширювати свій тезаурус упродовж усієї професійної діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь шляхом і завдяки здійсненню студентами іншомовної мовленнєвої діяльності. Відповідно, оволодіння лексики так само орієнтоване на її практичне застосування в комунікативній діяльності, тобто читанні [8: 83]. Оскільки комунікативно-діяльнісний підхід орієнтований на моделювання процесу навчання мови, адекватного реальній комунікації [8: 83], вважаємо доцільним здійснювати навчання лексики на автентичних текстах, де кожне слово вжите носіями мови і тому демонструє свої функціонально-семантичні особливості. Саме текст здатний забезпечити мовленнєву спрямованість (комунікативність), врахування індивідуальних особливостей (зокрема, рівня навченості), інтересів студентів, функціональності лексичних одиниць, ситуативності їх вживання, новизну інформації екстралінгвального характеру.

Виділення дифгруп студентів потребувало визначення провідних принципів та методів навчання.

Спираючись на дослідження педагогів і методистів [8; 9], важливими для організації процесу навчання стратегій англійського діалогічного мовлення визначаємо такі дидактичні (свідомості, системності і послідовності, індивідуалізації, активності) та методичні (комунікативності, ситуативності, автентичності навчального матеріалу, співвживчення іноземної мови та іноземної культури, домінуючої ролі вправ, врахування індивідуальних, інтересів студентів, функціональності, новизни) принципи.

Згідно з принципом свідомості студенти повинні свідомо опанувати семантичний та функціональний діапазон лексичних одиниць (орієнтуватися на значення слова в мовленні, зумовлене контекстом, розуміти, що слово може набувати різних значень залежно від субмови, стилю, жанру, контексту тощо; слово має денотативне та конотативні значення, які культурно марковані й відображають мовну картину світу носіїв мови; слова в рідній та іноземній мові, які позначають один і той же денотат, можуть набувати зовсім різних конотацій). Формування мовленнєвих навичок та вмінь відбувається після набуття певних знань та усвідомлення студентами мовленнєвих дій з мовним матеріалом. Відповідно до принципу системності і послідовності навчання лексики здійснюється "від простого до складного". І в цьому аспекті варто орієнтуватися саме на семантику та функцію слова в мовленні. Спочатку студенти мають опанувати загальнорозмовну найбільш вживану лексику, потім фахову лексику, орієнтовані на певну галузь знань (наприклад, політичні, економічні, філософські поняття тощо); спочатку студенти мають опанувати денотативні значення слів, тобто значення, яких набувають слова в прямому вживанні; лише після цього студенти опановують конотативні значення, опановують контекстуальні значення, яких набуває слово залежно від стилю мовлення, від його сполучуваності. Насамкінець – темні та локальні імплікати, слова-символи, які мають глибокий культурний контекст. Відповідно до принципу індивідуалізації навчання лексики повинне мати диференційований характер – відповідати рівню навченості, а відтак і здатності сприймати та розуміти певні семи лексичних одиниць в тексті. Студенти з низьким рівнем навченості (спорадичне сприйняття тексту) мають опановувати денотативні значення лексичних одиниць, референти, позначувані словами, набувати навичок встановлення контекстуального значення слів та фразеологізмів. Студенти з достатнім рівнем лексичної компетентності мають розширювати знання про конотативні значення слів, слова-символи, темні та локальні імплікати, набувати навичок визначення конотативних значень на основі контексту. Студенти з високим рівнем лексичної компетентності повинні поглиблювати знання лексики, яка потребує інтерпретації. За принципом активності, студенти навчаються правильно семантизувати лексику під час читання текстів шляхом систематичного управління в читанні та семантизації, які потребують розуміння на різних рівнях.

Принцип комунікативності передбачає організацію навчання в природних для спілкування умовах або максимально наближених до них. Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу: комунікація є метою навчання (оволодіння мовою як засобом спілкування) і шляхом, засобом досягнення цієї мети (мовленнєва діяльність) [10: 104–105]. Отже, метою формування лексичної компетентності в читанні є формування навичок упізнання та семантизації лексичних одиниць під час читання текстів з експліцитним та імпліцитним змістом і смислом. Тому навчання лексики здійснюється у процесі читання текстів, які демонструють різні контексти вживання лексичних одиниць.

Принцип ситуативності проектує навчання на основі ситуацій, які відображають систему взаємин у середовищі носіїв мови [10: 105]. Будь-яка ситуація є інтегративною, динамічною моделлю соціальних, статусних, позиційних, діяльнських і моральних відносин суб'єктів спілкування. Принцип ситуативності передбачає чітке окреслення комунікативних ситуацій з їхнім діяльнським та прагматичним компонентом, детермінованих сюжетом тексту. Лексична одиниця є безпосереднім реалізатором комунікативної ситуації. Тому безпосередня реалізація слова в контексті є виявом її ситуативного вживання. За принципом автентичності навчального матеріалу навчання здійснюється на основі автентичних текстів. Цей принцип інтегрується з принципом співвивчення іноземної мови та іноземної культури, коли студенти опановують денотативний та конотативні компоненти семантики слова інтегровано з його референтами. Відповідно до принципу домінувальної ролі вправ, вправління посідає головну роль у навчанні лексики. Тому перед викладачем постає проблема розроблення чи підсистеми спеціально організованих різнотипних вправ і завдань, покликаних забезпечити достатньою мірою вправління в семантизації лексики під час читання. Принцип функціональності передбачає вивчення лексики в функціональному ключі, тобто не як одиниці мови, а як одиниці мовлення, яка набуває конкретної семантики лише в контексті. За принципом новизни кожне заняття для студентів усіх трьох рівнів навченості повинне містити нову інформацію: а) студенти опановують нові лексичні одиниці з їхніми денотативними значеннями; б) опановують нові конотативні значення слів; в) одержують інформацію про функціональні особливості відомих і невідомих слів тощо.

Визначені принципи навчання реалізуються у відповідних методах. Формування в майбутніх філологів лексичної компетентності в читанні відбувається у процесі комунікації, яка полягає в сприйнятті та розумінні лексичних одиниць у процесі читання.

Тому основним методом-системою навчання визначаємо комунікативний, який симулює процес навчання до процесу реальної комунікації [8; 9]. Метою є навчання мови як засобу спілкування (у нашому випадку це читання), а умовою реалізації мети є навчання через спілкування (тобто через читання), в якому відображені такі параметри, як цілеспрямованість, інформативність, вмотивованість, ситуативність, партнерський характер взаємодії учасників спілкування (хоча під час читання студент взаємодіє з уявним партнером – автором тексту). Комунікативний метод вимагає добору таких текстів, які відображають в прагматичному, лінгвостилістичному, вербальному, невербальному та паравербальному параметрах реальне мовлення носіїв мови, а також використання різних лексичних (фразеологічних) одиниць у різних експліцитних та імпліцитних контекстах, які формують уявлення про семантичний та функціональний діапазон лексичних одиниць, а також сприяють різнорівневному розумінню текстів.

Аналіз наукових праць показує, що навчання лексики в рецептивному мовленні здійснюється поетапно: ознайомлення з лексичною одиницею, яке здійснюється у процесі читання з опорою на графічний образ, встановлення словникової форми лексичної одиниці, співвіднесення її зі словниковим значенням (денотативним), визначення контекстуальних значень [8: 228]. До означених етапів варто, на нашу думку, додати ще й етап інтерпретації слова в широкому контексті. Такий вибір зумовлений природою герменевтичного кола, відповідно до якого розуміння цілого складається з розуміння частин (саме такий напрям розуміння відображає традиційна модель навчання лексики), а розуміння частини зумовлюється розумінням цілого. Інтерпретація слова в широкому контексті можлива за умови повернення читача до прочитаного, його осмислення, обдумування та інтерпретація ключових лексем. Власне такою інтерпретацією завершується процес розуміння імпліцитного змісту та смислу тексту.

Така поетапність навчання лексики в рецептивних видах мовленнєвої діяльності вказує на потребу вибору методу вправління як провідного.

Метод вправління є одним з найбільш використовуваних у процесі навчання іноземної мови. Для формування лексичної компетентності в читанні вважаємо доцільним використовувати такі типи вправ [8]:

а) некомунікативні рецептивні та рецептивно-репродуктивні лексичні вправи, спрямовані на набуття знань про форму та семантику лексичних одиниць, про лексичну сполучуваність, про референти, позначувані словами, про форму та семантику фразеологізмів;

б) умовно-комунікативні рецептивні вправи на читання фрази (речення), понадфразової єдності; їхня мета полягає у формуванні навичок встановлення контекстуального значення слова, зокрема значення слова залежно від стилю мовлення та жанру тексту;

в) комунікативні рецептивні (рецептивно-репродуктивні) завдання на читання цілісних текстів з експліцитним та імпліцитним змістом з подальшою інтерпретацією темних та локальних імплікатів, ключових слів, у яких закодована провідна ідея твору; на інтерпретацію змісту та смислу текстів.

Остання група завдань має проблемний характер і потребує упровадження методу проблемного навчання, який передбачає створення на занятті проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності студентів для їх вирішення [8: 127]. Проблемну ситуацію розуміємо як усвідомлюване утруднення, яке виникає через невідповідність між наявними знаннями і тим, що є необхідним для вирішення запропонованого завдання або проблеми, яка виникла. В аспекті навчання лексики проблемна ситуація виникає а) під час читання текстів, які містять темні та глобальні імплікати, підтекстову, емотивну-оцінну інформацію, позначувані вербальними засобами, семантика яких є важко вивідною або невивідною з контексту; б) глибокий ідейний смисл, який закодований у вербальних засобах мовлення й потребує інтерпретації. В обох випадках вирішення проблеми зумовлює використання додаткових джерел, роздумів, дискусій, вдумливого перечитування окремих фрагментів. Усе це сприяє розширенню тезаурусу студентів, формує креативність у вирішенні лінгвістичних лексичних задач.

При реалізації проблемного навчання викладач не підносить студентам готову інформацію (знання), а ставить перед ними проблему, пропонує умови для мотивації бажання знайти шляхи вирішення проблеми. У проблемному навчанні можна виділити три основні форми: 1) проблемні лекції з викладом матеріалу в проблемному варіанті; 2) вирішення проблемної ситуації на основі самостійного дослідження при розробці курсових робіт, рефератів, дипломних проектів тощо; 3) частково-пошукова діяльність студентів на семінарських, практичних заняттях за участю викладача. Саме частково-пошукова діяльність є найбільш прийнятною у процесі формування лексичної компетентності в читанні майбутніх філологів.

Засобом створення проблемних ситуацій під час читання є проблемні завдання, тексти, які містять проблему, тексти і завдання до текстів. Тому для упровадження методу проблемного навчання перед викладачем постає низка завдань:

а) дібрати тексти, які мають проблемні (імпліцитні) місця, пов'язані зі змістом та смислом й закодовані вербальними засобами;

б) продумати комплекси завдань, орієнтованих на постановку проблеми, на стимулювання студентів до вирішення проблеми, результатом чого мають стати сформовані лексичні знання та навички;

в) дібрати додаткові інформаційні джерела, якими студенти зможуть користуватися;

г) продумати спосіб виконання завдань та ступінь керованості з боку викладача;

д) сформувати у студентів достатні базові декларативні та процедурні знання, необхідні для вирішення проблемного завдання.

Крім того, викладач повинен показати та виявити суперечності, які детермінують появу й розвиток певного явища, а не видавати істину в готовому вигляді; співвідносити складність проблемної ситуації з потенційними можливостями студентів, орієнтувати їх на максимальну самостійність. Використання методу проблемного навчання дозволить студентам не лише збагатити свій тезаурус, а сформувати у них здатність та готовність самостійно розширювати знання про семантичний діапазон лексичних одиниць, їхні конотативні значення, інтерпретаційні уміння.

Диференційоване навчання втілюється безпосередньо у вправи та завдання. І цьому присвячено низку наукових розробок, зокрема С. Кобцевої, О. Рожньової, Н. Кузнецової, Ю. Кузьминої, які диференційоване навчання втілювали шляхом диференціації завдань до вправ (однаковий матеріал вправ, але градуйовані до нього завдання), рівності в текстах вправ, лексиці, граматиці (однакове завдання, але різні рівні складності матеріалу); а також ступеня дозування допомоги студентам, варіативності темпу вивчення матеріалу, вибору різних видів діяльності. Під час диференційованого навчання читання диференціації підлягають, головним чином, зміст текстів, складність текстів, типи дотекстових, передтекстових і післятекстових вправ. Отже, ґрунтуючись на наукових працях дослідників, вважаємо логічним реалізувати диференційоване формування лексичної компетентності в читанні в наповненні вправ, у призначенні вправ, у способі виконання вправ, у керуванні з боку викладача під час виконання вправ:

- наповнення вправ лексичним матеріалом різної якості: студенти з низьким рівнем навченості працюють з денотативними значеннями лексичних одиниць; студенти з достатнім та з високим рівнем навченості (ті, які можуть читати та розуміти імпліцитні тексти) розширюють словниковий запас новою лексикою, а також працюють з конотативними значеннями слів, з темними та глобальними імплікатами;

- призначення вправ: під час навчання студентів з низьким рівнем навченості більший акцент робиться на формування навичок контекстуальної семантизації лексики та на розуміння цілісних речень

та надфразових єдностей; під час навчання студентів з достатнім рівнем навченості акцент робиться на формування навичок інтерпретації контекстуальних значень слова, темних та локальних імплікатів, слів, що несуть ключове смислове навантаження; студенти з високим рівнем лексичної компетентності – поглиблюють інтерпретаційні навички;

- способу виконання вправ: для студентів з низьким рівнем навченості можуть застосовуватися елементи письма, перекладу, аналізу речень, використання зорових опор під час семантизації лексики, особливо культурно маркованої тощо; для студентів з достатнім рівнем навченості домінуватимуть вправи на читання текстів, відповіді на питання, добір синонімів, застосування коментарів для експлікації лексичних імплікатів, обговорення глобальних та темних імплікатів; для студентів з високим рівнем навченості варто застосовувати вправи на читання текстів, а також коментарі, дискусії, відповіді на питання тощо;

- керування з боку викладача: для студентів з низьким рівнем навченості – високий ступінь керівництва з боку викладача, для студентів з достатнім рівнем навченості – керівництво з боку викладача відбувається за потреби (часткове керування); студенти з високим рівнем навченості виконують завдання самостійно, викладач виступає як партнер під час обговорень та дискусій (мінімальне керування).

Перспективи подальших розвідок. Подальше дослідження розглянутої теми вбачаємо в укладанні методичних рекомендацій щодо формування у майбутніх філологів англійськомовної лексичної компетентності в читанні; у створенні підсистеми диференційованих вправ та завдань; у підготовці навчального посібника.

Висновки. Формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні майбутніх філологів здійснюється на засадах диференційованого (після проведеного анкетування було поділено студентів на три дифідгрупи залежно підрівня сформованості лексичної компетентності в читанні), компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів, які ґрунтуються на основі дидактичних (свідомості, системності і послідовності, індивідуалізації, активності) та методичних (комунікативності, ситуативності, автентичності навчального матеріалу, співвивчення іноземної мови та іноземної культури, домінувальної ролі вправ, врахування індивідуальних, інтересів студентів, функціональності, новизни) принципів. Методом-системою навчання визначено комунікативний, який реалізується в методах способах – вправляння (який реалізується в некомунікативних рецептивних та рецептивно-репродуктивних лексичних вправах на рівні слова, умовно-комунікативних рецептивних вправах на читання фрази (речення), понадфразової єдності) та проблемного навчання (яке реалізується в комунікативних рецептивних (рецептивно-репродуктивних) завданнях на читання цілісних текстів з експліцитним та імпліцитним змістом). Усі вправи мають диференційований характер, який полягає в наповненні вправ, у їх призначенні, у способі їх виконання, у керуванні з боку викладача під час їх виконання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании : концепции и технологии : [монография] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
2. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001. – С. 244–252.
4. Винокурцева Э. М. Дифференцированный подход к обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе : автореф. дис. ... на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания русского языка" / Э. М. Винокурцева. – Москва, 1992. – 19 с. : ил.
5. Агошкова О. В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования / О. В. Агошкова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5.
6. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода : автореф. дис. ... на соискание степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Базарова. – Барнаул, 2006. – 25 с.
7. 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 степени канд. пед. наук : 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / Е. А. Суркова. – Санкт-Петербург, 2004. – 23 с.
8. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : [колективна монографія] / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
9. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Білоус Світлана Віталіївна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2017. – 20 с.

10. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovannyi podkhod v obrazovanii : kontseptsii i tekhnologii [Personality-Oriented Approach in Education : Concepts and Technologies] : [monografiia] / V. V. Serikov. – Volgograd : Peremena Publ., 1994. – 152 s.
2. Shchukin A. N. Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar': bolee 2000 yedinit [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary : More Than 2000 Units] / A. N. Shchukin. – M. : Astrel Publ. : AST : Khranitel', 2007. – 746 s.
3. Zimniia I. A. Lichnostno-deiatel'nostnyi podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Personality-Activity Approach as a Basis for the Organization of the Educational Process] / I. A. Zimniia // Obschaia strategiiia vospitaniia v obrazovatel'noi sisteme Rossii [General Strategy of Education in the Educational System of Russia]. – M., 2001. – S. 244–252.
4. Vinokurtseva E. M. Differentsirovannyi podkhod k obucheniiu russkomu yazyku kak inostrannomu na nachal'nom etape [Differentiated Approach to Teaching Russian as a Foreign Language at the Initial Stage] : avtoreferat dis. ... na soiskaniie stepeni kand. ped. nauk : 13.00.02 "Metodika prepodavaniia russkogo yazika" / E. M. Vinokurtseva. – Moskva, 1992. – 19 s. : il.
5. Agoshkova O. V. Differentsirovannyi podkhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia [Differentiated Approach in the Context of Person-Oriented Education] / O. V. Agoshkova // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Adyge State University]. – Serii 3 : Pedagogika i psikhologiya. – 2008. – № 5.
6. Bazarova L. V. Organizatsiia pedagogicheskogo vzaimodeistviia prepodavatel'ia i studentov vuza na osnove differentsirovannogo podkhoda [The Organization of Pedagogical Interaction of the Teacher and Students of the University on the Basis of the Differentiated Approach] : avtoreferat dis. ... na soiskaniie stepeni kand. ped. nauk : 13.00.08 / L. V. Bazarova. – Barnaul, 2006. – 25 s.
7. Surkova Ye. A. Differentsirovannyi podkhod v obuchenii angliiskomu yazyku studentov spetsializirovannykh grupp pedagogicheskogo vuza na nachal'nom etape (angliiskii yazyk kak dopolnitel'naia spetsialnost' na fakultetakh fiziki i khimii) [Differentiated Approach in Teaching English to Students of Specialized Groups of a Pedagogical University at the Initial Stage (English as an Additional Specialty in the Faculties of Physics and Chemistry)] : avtoref. dis. ... na soiskaniie stepeni kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ye. A. Surkova ; Rossiiskii gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena. – Sankt-Peterburg, 2004. – 23 s.
8. Suchasni tekhnologii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyshchikh navchal'nykh zakladakh [Modern Technologies of Teaching Foreign Languages and Cultures in General Education and Higher Educational Institutions] : [kolektyvna monografiia] / pid zahal. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K. : Lenvit Publ., 2015. – 444 s.
9. Bilous S. V. Navchannia maybutnikh filolohiv anhliiskoho usnoho monolohichnoho persuzyvnoho movlennia [Tekst] [Educating Future Philologists of the English Oral Monologue Persuasive Speech] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Bilous Svitlana Vitaliyivna ; Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. – Kyiv, 2017. – 20 s.
10. Azimov E. G. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriia i praktika obucheniiia yazykam) [New Vocabulary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)] / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. – M. : IKAR Publ., 2009. – 448 s.

Кравченко А. А. Методические предпосылки дифференцированного формирования англоязычной лексической компетентности в чтении будущих филологов.

В статье рассматриваются основные особенности формирования англоязычной лексической компетентности в чтении студентов-будущих филологов; дается определение дифференцированному подходу к формированию лексической компетентности в чтении; определяются основные дидактические и методические принципы формирования англоязычной лексической компетентности. Данная статья раскрывает эффективные формы работы со студентами при формировании лексической компетентности.

Ключевые слова: *лексическая компетенция, будущие филологи, дифференцированный подход, упражнения, проблемное обучение, мотивация, интерактивная деятельность.*

Kravchenko A. A. Methodical Prerequisites for the Differentiated Formation of English Language Lexical Competence in the Reading of Future Philologists.

Recently, in pedagogical science there is a tangible accentuation of the attention of scientists on a particular person. Professional training of students is designed to enable each student to disclose his / her personal qualities, professional abilities, create conditions for the full detection and development of his / her personal functions. The article investigates the problem of the English-language lexical competence formation in reading on the principle of differentiation, competence and communicative activity approaches, and teaching principles.

The differentiated approach to the formation of the English-language lexical competence in reading is a systematic organization and self-organization of the process of lexical competence formation in reading, it

covers the differentiation of goals, content, methods, techniques, means (text material) of teaching depending on the level of learning and autonomy of students. The students were divided into three subgroups regarding the levels of comprehension of the text: 1 group – students with a low level of lexical competence, able to understand the speech sporadically, that is, separate phrases and paraphrase unity; 2 group – students with a sufficient level of lexical competence, capable to understand the text at the metasemiotie level, that is, the explicit content of the whole text; 3 group – students with a high level of lexical competence, capable to understand the text at the meta-semiotic level, that is, the implicit meaning and the meaning of the text. The learning method is defined as a communicative, which is realized in the practice methods and problem learning. All exercises have a differentiated approach, which lies in the composing of exercises, their purpose, in the way of their implementation, in the teacher's management.

Key words: *lexical competence, future philologists, differentiated approach, exercises, problem learning, motivation, interactive activity.*