

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ МОНОЛОГУ-ДОКАЗУ НА ОСНОВІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Н. В. Скляренко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту, в якому порівнюються три варіанти методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: етапи проведення методичного експерименту, майбутні філологи, монолог-доказ.

Н. В. Скляренко. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих филологов монологу-доказательству на основе художественного текста. В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента, в котором сравниваются три варианта методики обучения будущих филологов монологу-доказательству на основе художественного текста. При помощи методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: этапы проведения методического эксперимента, будущие филологи, монолог-доказательство.

N. Skliarenko. Experimental efficiency testing of the methodology of teaching future philologists monologue-argumentation, based on a literary text. In this article the preparation and organization stages of the methodological experiment have been expounded. Three variants of the methodology of teaching future philologists monologue-argumentation are compared. The results of experimental testing which proves the suggested hypothesis have been interpreted with the help of methods of mathematical statistics.

Key words: preparation and organization stages of the methodological experiment, future philologists, monologue-argumentation.

Серед основних вимог чинної програми з німецької мови (НМ) як другої іноземної (ІМ2) є опанування такого виду діяльності, як монологічна форма спілкування. Цій проблемі у вищій школі присвятили увагу багато дослідників. Так в роботах В. А. Бухбіндера, Ю. І. Пассова та П. Л. Сопера висвітлюються загальні питання розвитку вмінь усного мовлення; В. Л. Скалкіним виділено основні сфери усного спілкування та типи монологічних висловлювань; І. О. Зимньою та О. О. Леонтьєвим докладно описано психологічні та психолінгвістичні основи усного мовлення. Н. Ф. Бориско створено комплекс вправ для навчання усного монологічного мовлення (ММ) на основі відеофонограми в інтенсивному курсі навчання; В. В. Матвейченко розроблено і теоретично обґрунтовано методику навчання усного спонтанного мовлення на матеріалі художніх текстів; А. П. Литневою створено систему вправ для навчання ММ на основі засобів масової інформації, Л. І. Шевченко – з використанням фономатеріалів; С. Е. Кіржнер – з використанням

автентичної відеофонограми. Проблема експериментальної перевірки ефективності навчання різних типів монологічного висловлювання висвітлена в роботах І. А. Федорової (навчання монологу-повідомлення), Н. Р. Петранговської (навчання монологу-міркування), Н. Л. Драб – монологу-презентації; М. В. Паустовської (навчання творчого монологу-розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки). Проте експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту (ХТ) до сьогодні не проводилася. Тому *мета* цієї статті полягає у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ.

Об'єктом і предметом експериментального навчання були процес навчання монологу-доказу студентів, які вивчають НМ як ІМ2, і розроблена нами методика такого навчання. Відповідно *мета* експерименту полягала у перевірці загальної ефективності цієї методики і порівнянні результативності навчання за трьома її варіантами. Зіставлення результатів дасть змогу визначити оптимальну організацію її проведення на рецептивно-репродуктивному етапі.

Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики здійснювалося згідно з чинними вимогами до організації та проведення методичного експерименту, викладеними у роботах таких учених, як П. Б. Гурвич та Е. А. Штульман [1,8]. Проведений нами експеримент можна визначити як природний, базовий, вертикально-горизонтальний, відкритий [2, с. 29]. Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ. Водночас горизонтальний характер експерименту дав змогу порівняти результати навчання за трьома варіантами методики: варіант 1 – у групі ЕГ1, варіант 2 – у групі ЕГ2, варіант 3 – у групі ЕГ3.

Проведення експериментального навчання має відповідати визначеній науковцями послідовності [3, с. 15]. З огляду на це експериментальне навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ складалося з *n'яти етапів*: 1) організація експериментального навчання; 2) реалізація експериментального навчання; 3) констатація отриманих даних; 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики; 5) аналіз та інтерпретація отриманих даних.

Розгляд теоретичних передумов навчання майбутніх філологів монологу-доказу німецькою мовою після англійської, а також використання автентичних ХТ для навчання монологу-доказу надали можливість сформулювати *гіпотезу* методичного експерименту: досягнення високого рівня сформованості вмінь монологу-доказу у студентів, які вивчають НМ як ІМ2, є можливим за умови застосування у процесі навчання обґрунтованої і розробленої методики навчання ММ, використання відповідної підсистеми вправ, а також вибору оптимального варіанта методики навчання.

На етапі організації експериментального навчання було визначено такі завдання: провести передекспериментальний зріз, щоб визначити вихідний рівень сформованості вміння студентів, які вивчають НМ як ІМ2, створювати німецькомовні монологи-докази на основі ХТ для підтвердження приналежності експериментальних навчальних груп до однієї генеральної вибірки, а також для наступного порівняння цього рівня з рівнем, досягнутим у результаті експериментального навчання; здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методики навчання ММ на основі ХТ; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованих умінь майбутніх філологів створювати монологи-докази на основі ХТ; перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; проаналізувати, інтерпретувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики; визначити і обґрунтувати оптимальний варіант методики навчання ММ на основі ХТ; здійснити опитування студентів-учасників експериментального навчання щодо оцінки проведених занять і перспективності використання методики навчання монологу-доказу на основі ХТ у навчанні ІМ майбутніх філологів.

Етап реалізації експериментального навчання складався з чотирьох фаз – передекспериментального зрізу, власне експериментального навчання, післяекспериментального зрізу та опитування досліджених.

Подамо структуру етапу реалізації експериментального навчання в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура етапу реалізації експериментального навчання майбутніх філологів
монологу-доказу на основі ХТ**

Фаза	Кількість академічних годин на одну групу	Завдання фази	Зміст фази
Передекспериментальний зріз	1	Визначити вихідний рівень сформованості вміння майбутніх філологів створювати монолог-доказ на основі ХТ	Перевірка вміння створювати монолог-доказ на основі прочитаного короткого оповідання детективного жанру „Eine Falle für den Heiratsschwindler“ автора Fred Zatker
Експериментальне навчання	31, в тому числі 7,75 для навчання монологу-доказу	<ul style="list-style-type: none"> ● Перевірити ефективність розробленої методики; ● Визначити оптимальний варіант методики навчання монологу-доказу на основі ХТ 	Формування умінь створювати монолог-доказ

Післяекспериментальний зріз	1	Визначити досягнутий рівень сформованості вміння майбутніх філологів створювати монолог-доказ на основі ХТ	Перевірка вміння створювати монолог-доказ на основі прочитаного короткого оповідання детективного жанру „Die Warnung aus dem Jenseits“ автора Max Remus...
Опитування	1	Дослідити думку студентів щодо проведених занять з домашнього читання та щодо використання моделей аргументації у навчанні монологу-доказу майбутніх філологів	Заповнення студентами опитувальних листів

Експериментальне навчання проведено на базі Київського національного лінгвістичного університету в першому семестрі 2011–2012 н. р. Учасниками були 47 студентів трьох груп III курсу факультету германських мов. Тривалість навчання в одній групі становила 34 аудиторні години, відведені робочою програмою на заняття з домашнього читання, і 17 годин самостійної роботи. Експериментальні навчальні матеріали розроблено для всього терміну навчання, але на формування вмінь саме ММ відводилась $\frac{1}{4}$ загальної тривалості практичних занять.

Експеримент здійснювався з дотриманням умов одного варійованого і дев'яти неварійованих чинників. До *неварійованих* чинників входили: 1) склад експериментальних груп (три групи студентів III курсу факультету германської філології); 2) експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 3) використаний мовний і мовленнєвий навчальний матеріал; 4) використані вправи; 5) художні твори детективного типу; 6) зміст передекспериментального і післяекспериментального зрізів; 7) критерії оцінювання рівня сформованості вміння створювати монологи-докази; 8) час проведення експериментального навчання; 9) тривалість навчання.

Перш ніж перейти до обґрунтування варійованого чинника, слід зазначити, що нами було обґрунтовано три етапи навчання монологу-доказу, а саме: 1) рецептивний; 2) рецептивно-репродуктивний та 3) продуктивний. Варійованим чинником нами було обрано ступінь керування викладачем аналітико-рефлексивною діяльністю студентів на другому, рецептивно-репродуктивному етапі навчання монологу-доказу.

Вибір рецептивно-репродуктивного етапу навчання монологу-доказу пояснюється тим, що цей етап є основним для ознайомлення студентів з моделями аргументації і з притаманними цим моделям засобами міжфразового зв'язку. У межах розробленої нами методики передбачено, що на цьому етапі студенти мають також навчитися аналізувати структуру і засоби міжфразового зв'язку своїх монологів, а потім укладати схему цих монологів і порівнювати її з однією з чотирьох схем моделей аргументації. Ця аналітико-рефлексивна діяльність може здійснюватися самостійно або під керуванням викладача. Оскільки металінгвістична свідомість студентів другого курсу може

бути недостатньо розвинутою, а репертуар стратегій вивчення ІМ не дуже багатим, то ми зробили висновок, що необхідно перевірити експериментально, наскільки самостійною може бути аналітико-рефлексивна діяльність студентів на цьому етапі навчання, щоб досягти кращих результатів та підвищити ефективність навчання.

Таким чином, було заплановано, що в ЕГ1 та ЕГ2 аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу: керується викладачем (в ЕГ1) або здійснюється студентами самостійно (в ЕГ2), а в ЕГ3 та ЕГ2 укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури: керується викладачем (в ЕГ3) або здійснюється студентами цілком самостійно (в ЕГ2).

Для більшої наочності представимо варійований чинник у вигляді табл. 2.

Вважаємо за необхідне пояснити, чому нами обрано саме рецептивно-репродуктивний етап і чому ми вирішили перевірити доцільність керованості вищеназваними факторами навчального процесу на цьому етапі. Вибір нами рецептивно-репродуктивний етапу навчання монологу-доказу пояснюється тим, що цей етап є основним етапом ознайомлення студентів з моделями аргументації і з притаманними цим моделям засобами міжфразового зв'язку, з чого і випливає припущення про необхідність керованості діяльністю студентів на цьому етапі навчання для досягнення кращих результатів та підвищення ефективності навчання.

Таблиця 2

Варійовані чинники для трьох варіантів методики навчання монологу-доказу

Навчання монологу-доказу шляхом використання вправ, які на другому (рецептивно-репродуктивному) етапі навчання передбачають:		
Варіант 1 (ЕГ1):	Варіант 2 (ЕГ2):	Варіант 3 (ЕГ3):
створення власного монологу-доказу за допомогою опори		
<i>керований викладачем аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу;</i>	самостійний аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу;	
самостійне укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури;		<i>кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури;</i>
аналіз засобів міжфразового зв'язку, притаманних автентичній моделі аргументації.		

У вересні 2011–2012 н. р. ми провели передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ у студентів експериментальних груп. У ході передекспериментального зрізу студентам було запропоновано прочитати коротке оповідання детективного жанру „Eine Falle für den Heiratsschwindler“ автора Fred Zanker та на основі цього оповідання створити монолог-доказ, а саме: Sie sind Detektiv. Beweisen Sie, dass Gloria Frank Dooley getötet hat.

Передекспериментальний зріз тривав дві академічні години, включаючи час на читання, підготовку і саме продукування монологу-доказу на основі прочитаного тексту, і мав на меті перевірити вміння студентів факультету германських мов створювати монолог-доказ на основі ХТ.

Створені студентами монологи-докази записувались на диктофон. Зафіксовані монологи-докази аналізувалися за обраними критеріями оцінювання. Зазначимо, що серед критеріїв оцінювання створюваних студентами усних висловлювань, що виділяються різними дослідниками, є показники кількісного та якісного характеру. Серед якісних характеристик рівня сформованості вмінь ММ дослідники виділяють три групи, а саме [1, с. 30–37; 4, с. 124–125; 5, с. 110]:

- логіко-структурна організованість, зв'язність, аргументованість (логіко-структурна характеристика);
- ситуативність, модальність (функціонально-комунікативна характеристика);
- інформативність, тематичність (змістово-сміслова характеристика).

Серед трьох наведених груп якісних характеристик рівня сформованості вмінь ММ найбільш релевантним для монологу-доказу є перша група, яка утворює логіко-структурну цілісність тексту. Спираючись на це, ми виділяємо три основні якісні критерії для оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ: логіко-структурну організованість, зв'язність та аргументованість.

Що стосується другої групи, то ситуативність – це риса, яка властива більшою мірою діалогічному, ніж монологічному мовленню, тому вона не є релевантною ознакою для оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ. Щодо модальності, як наступної функціонально-комунікативної характеристики цієї групи, то треба зазначити, що вчені поділяють її на об'єктивну та суб'єктивну модальність. Об'єктивна модальність є обов'язковою ознакою будь-якого висловлювання. Вона виражає ставлення мовця до дійсності у плані реальності та ірреальності. Головним засобом реалізації модальності в цій функції є категорія дієслівного способу. Суб'єктивна модальність виражає ставлення мовця до того, що повідомляється і є факультативною ознакою висловлювання, тому ця характеристика також є для нас нерелевантною.

До третьої групи змістово-смісловій цілісності тексту увійшли такі характеристики, як інформативність та тематичність. Ми не вважаємо за доцільне відносити ці характеристики до

основних якісних критеріїв оцінки монологу-доказу, адже продукування студентами монологу-доказу на основі ХТ апіорі передбачатиме використання ними лексики з проблеми твору та буде об'єднано певною темою ХТ.

Крім цього, згадані вище дослідники виділяють показники мовного оформлення ММ, такі як: відносна правильність мовлення, обсяг висловлювання, темп висловлювання. Оскільки відносна правильність мовлення та темп мовлення не є головною метою навчання монологу-доказу, то ми вважаємо за доцільне віднести їх до додаткових критеріїв оцінювання монологу-доказу. Що стосується такого кількісного критерію, як обсяг висловлювання, то цей критерій не є релевантним для нашого дослідження, оскільки навчання монологу-доказу з використанням моделей аргументації передбачає створення невеликих за обсягом монологів-доказів.

Отже, узагальнюючи науковий досвід, ми виділяємо *основні та додаткові критерії* оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ. До *основних критеріїв* ми віднесли такі: 1) логіко-структурна організованість; 2) зв'язність; 3) аргументованість; до *додаткових критеріїв* належать 4) відносна правильність мовлення; 5) темп мовлення.

Для визначення досягнутого рівня сформованості вмінь майбутніх філологів створювати монолог-доказ ми розраховували коефіцієнти навченості для кожного з п'яти визначених критеріїв.

Розглянемо особливості кожного з критеріїв, а також процедуру визначення коефіцієнту кожного з критеріїв, докладніше.

Логіко-структурна організованість передбачає вміння студентів будувати монолог-доказ відповідно до основних частин висловлювання: вступу, основної частини, висновків. Оскільки "техніка п'яти кроків" має трьохкомпонентну структуру, то коефіцієнт логіко-структурної організованості визначається за формулою: $K_{лсop} = x/3$, де x – число компонентів або частин у висловлюванні, а 3 – це максимальна кількість частин висловлювання.

Для визначення коефіцієнтів для критеріїв зв'язності та аргументованості ми спиралися на той факт, що коефіцієнт навченості, за В. П. Беспальком, дорівнює 0,7.

Зв'язність висловлювання передбачає вміння студентів використовувати ЗМЗ для досягнення структурної та смислової єдності висловлювання залежно від моделі аргументації. Оскільки достатня кількість ЗМЗ, яка може бути використана у будь-якій з чотирьох відібраних нами моделей аргументації, дорівнює п'яти, то ми вважаємо за необхідне оцінити п'ять доцільно використаних у монолозі-доказі ЗМЗ у 0,7. Шкала оцінювання за критерієм зв'язності наведена у табл. 3.

Таблиця 3

Шкала оцінювання за критерієм зв'язності

Коефіцієнт навченості	0	0,14	0,28	0,42	0,56	0,7	0,84	0,96	1
Кількість ЗМЗ	0	1	2	3	4	5	6	7	8 і більше

Аргументованість виміряється здатністю студентів до наведення переконливих аргументів, доречних контраргументів, своїх доказів для реалізації комунікативного наміру. Достатня кількістю аргументів, контраргументів, доказів для будь-якої з моделей аргументації дорівнює чотирьом, що можна оцінити в 0,7. Шкала оцінювання за критерієм аргументованості наведена у табл. 4.

Таблиця 4

Шкала оцінювання за критерієм аргументованості

Коефіцієнт навченості	0	0,175	0,35	0,525	0,7	0,875	1
Кількість аргументів	0	1	2	3	4	5	6 і більше

Відносна правильність мовлення – це лексико-граматична та фонетична правильність, яка визначається характером і кількістю лексичних, граматичних та фонетичних помилок. Коефіцієнт відносної правильності мовлення визначається відніманням від одиниці співвідношення сумарної кількості фонетичних (нфп), граматичних (пгп) і лексичних (плп) помилок до сумарної кількості речень у монолозі-доказі (n): $K_{пр.} = 1 - (нфп + пгп + плп) / n$.

Кількісними критеріями для оцінювання рівня сформованості вміння створювати монолог-доказ у майбутніх філологів НМ є *темп мовлення*. Для того щоб визначити коефіцієнт темпу мовлення, необхідно порахувати темп мовлення, який розраховується шляхом ділення кількості вимовлених слів (пкс) на тривалість висловлювання у секундах (t): $T_{мл} = пкс / t$. Загальновідомо, що середній темп мовлення у носіїв німецької мови становить 110-130 слів на хвилину, що дає нам змогу встановити достатній показник темпу мовлення на рівні 130 слів за хвилину. Коефіцієнт темпу мовлення розраховується за такою формулою: $K_t = T_{мв.} * 60 / 130$. Шкала оцінювання за критерієм темпу мовлення наведена у табл. 5.

Таблиця 5

Шкала оцінювання за критерієм темпу мовлення

Коефіцієнт навченості	0	0,162	0,269	0,377	0,485	0,592	0,700	0,807	0,915	1
Кількість слів в хвилину	0-10	10-30	30-50	50-70	70-90	90-110	110-130	130-150	150-170	170- і більше

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів за кожним критерієм для всіх груп наведені у табл. 6.

Таблиця 6

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів у ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3

Коефіцієнти		Клсор.	Кзв.	Карг.	Кпр.	Кт	Середнє значення коефіцієнтів	К навченості
ЕГ1	Д. е.	0,385	0,151	0,296	0,528	0,675	0,407	0,7
	П. е.	0,974	0,757	0,615	0,730	0,725	0,760	
	Приріст	0,589	0,606	0,319	0,202	0,050	0,353	
ЕГ2	Д. е.	0,357	0,150	0,338	0,726	0,707	0,456	
	П. е.	0,929	0,700	0,550	0,854	0,792	0,765	
	Приріст	0,572	0,550	0,212	0,128	0,085	0,309	
ЕГ3	Д. е.	0,333	0,108	0,256	0,438	0,634	0,354	
	П. е.	0,795	0,603	0,602	0,829	0,733	0,712	
	Приріст	0,462	0,495	0,346	0,391	0,099	0,359	

Умовні скорочення:

Клсор. – коефіцієнт логіко-структурної організованості,

Кзв. – коефіцієнт зв'язності,

Карг. – коефіцієнт аргументованості,

Кпр. – коефіцієнт відносної правильності мовлення,

Кт. – коефіцієнт темпу мовлення.

Аналіз даних у всіх трьох групах перед проведенням експерименту засвідчив, що середні показники за всіма критеріями виявилися досить низькими і потребували підвищення для досягнення достатнього рівня сформованості відповідних умінь за показником коефіцієнта навченості, що є більшим або рівним 0,7.

З метою перевірки належності трьох експериментальних груп (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3) до однієї генеральної вибірки, тобто однорідності учасників експерименту, що означає наявність однакового рівня

сформованості вміння створювати монолог-доказ у студентів усіх трьох груп, ми здійснили статистико-математичний аналіз результатів передекспериментального зрізу за всіма критеріями. Для цього ми висунули гіпотезу $M_1=M_2$ – про рівність двох середніх нормальних сукупностей (пари: ЕГ1 і ЕГ2, ЕГ1 і ЕГ3, ЕГ2 і ЕГ3) з дисперсіями, які невідомі, тобто нульову гіпотезу, проти гіпотези $M_1 \neq M_2$ – про нерівність двох середніх нормальних сукупностей у тих же парах. Для перевірки цих гіпотез ми розраховували критерій *t* Стьюдента [6; 7, с. 177–198].

Значення розрахованого критерію *t* Стьюдента ми порівняли з величинами довірчого коефіцієнта *t* (при числі ступенів свободи $n' = n_1 + n_2 - 2$), які показують, у скільки разів різниця порівнюваних величин за такої обмеженої кількості спостережень повинна перевищувати свою середню похибку для того, щоб цю різницю можна було визнати вірогідною з саме таким рівнем ймовірності, а результати статистичних досліджень – достатньо надійними.

Таблиця 7

Порівняння результатів передекспериментального зрізу у групах ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1/ЕГ2		ЕГ1/ЕГ3		ЕГ2/ЕГ3	
	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>
Клсор.	0,653	2,074	1,477	2,179	1,000	2,160
Кзв.	0,018	2,060	1,265	2,093	1,196	2,086
Карг.	0,847	2,086	0,911	2,086	1,432	2,060
Кпр.	2,396	2,101	0,960	2,068	4,126	2,080
Кт.	0,699	2,069	0,853	2,069	1,743	2,060

Майже всі отримані величини критеріїв *t* Стьюдента є меншими за відповідні довірчі коефіцієнти *t* при рівні значимості $p=0,05$. Винятком є коефіцієнт відносної правильності мовлення за критерієм Стьюдента. Це означає, що різниця результатів у межах кожного окремого коефіцієнта є невірогідною ($p > 0,05$), окрім коефіцієнта відносної правильності мовлення, тобто вибрані нами експериментальні групи за більшістю критеріїв належать до однієї генеральної вибірки. Таким чином, здійснений аналіз довів правильність гіпотези про однорідність вибраних нами навчальних груп ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, що підтверджує однаковість вихідного рівня сформованості у студентів вміння створювати монолог-доказ за критерієм логіко-структурної організованості, зв'язності, аргументованості та темпу мовлення. Оскільки за критерієм Стьюдента ЕГ1 та ЕГ3 за критерієм відносної правильності мовлення належать до однієї генеральної вибірки, то можна припустити, що ЕГ2 є сильнішою або слабшою за ЕГ1 та ЕГ3 з похибкою у 5%. Як видно з табл. 6, де наведені середні значення коефіцієнтів передекспериментального зрізу, ЕГ2 є сильнішою за ЕГ1 та ЕГ3. Щоб урівноважити ці групи, ми вважаємо за доцільне залучення методу підсилення протилежної сторони (за П. Б. Гурвичем). Тобто у ЕГ1 варто застосовувати

керований викладачем аналіз структури і ЗМЗ власного монологу-доказу, а у ЕГЗ – кероване викладачем представлення студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури.

З метою визначення підсумкового рівня сформованих умінь створювати монолог-доказ після завершення експерименту за запропонованою методикою було проведено післяекспериментальний зріз, який відбувався за таких самих умов, як і зріз передекспериментальний. Студентам було запропоновано прочитати коротке оповідання детективного жанру „Die Warnung aus dem Jenseits“ автора Max Remus та на основі цього оповідання створити монолог-доказ, а саме: Sie sind Staatsanwalt. Beweisen Sie, dass Patrick seine Tante töten wollte.

Результати розрахованих нами середніх показників коефіцієнтів за кожним критерієм перед- і післяекспериментального зрізів у кожній окремій навчальній групі демонструють різницю вихідного і досягнутого рівня сформованості у студентів вмінь створювати монолог-доказ. Окрім цього, дані табл. 6 містять також показники приросту значень коефіцієнтів, який засвідчує, у скільки разів зросли показники коефіцієнтів післяекспериментального зрізу порівняно з показниками коефіцієнтів передекспериментального зрізу.

Аналіз наведених в табл. 6 даних дає змогу виявити значне покращення рівня сформованості в усіх експериментальних групах навичок і вмінь створювати монолог-доказ на основі ХТ. Більш того, спираючись на величини *критерію t Стьюдента* (див. Табл. 8), різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах майже кожного окремого коефіцієнта оцінювання є вірогідною. Ця статистика підтверджується більш високою якістю монологів-доказів, створених студентами у ході післяекспериментального зрізу. Порівняно з монологами-доказами передекспериментального зрізу, монологи-докази післяекспериментального зрізу характеризуються логіко-структурною організованістю, зв'язністю, аргументованістю. Зокрема, монологи-докази, створені студентами у ході післяекспериментального зрізу, відрізняються чіткою трьохкомпонентною структурою, яка передбачає наявність вступу, основної частини та висновків. Крім цього, більшою є також кількістю ЗМЗ, які забезпечують зв'язність висловлювання. Так у ході передекспериментального зрізу кількість ЗМЗ, які використовували студенти під час продукування монологу-доказу, обмежувалася такими, як: *“Ich glaube / ich denke”*. Результати післяекспериментального зрізу показали, що студенти навчилися влучно використовувати такі ЗМЗ, як: *“Ich meine / der Sachverhalt ist so und so... / Es geht um... / Dabei ist zu beachten, dass... / Es ist hier zu überlegen... / Man weist darauf hin, dass...”* тощо. Монологи-докази післяекспериментального зрізу виявилися також більш аргументованими та логічними, наприклад, вони містили такі мовні та мовленнєві ЗМЗ для реалізації логічності та аргументованості, як: *“erstens / zweitens / drittens / außerdem / deshalb kann man sagen, dass... / es lässt sich folgern, dass... / daraus wird klar, dass... / als Begründung dafür wird angeführt, dass... / deswegen muss man sagen,*

dass...” тощо. Монологи-докази післяекспериментального зрізу значно досконаліші з погляду мовної (фонетичної, граматичної, лексичної) правильності, а також характеризуються більш швидким темпом мовлення.

Таблиця 8

**Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів
у групах ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3**

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Клсор.	13,663	2,074	12,760	2,074	6,501	2,179
Кзв.	9,719	2,101	10,213	2,069	8,826	2,145
Карг.	17,000	2,110	4,016	2,064	5,655	2,069
Кпр.	2,090	2,069	2,429	2,056	6,234	2,131
Кт.	1,081	2,074	2,600	2,086	2,360	2,064

Для математико-статистичного доведення або спростування валідності гіпотези про різницю результатів післяекспериментального зрізу у групах, які навчалися за різними варіантами методики, ми застосували, як було зазначено раніше, критерій Стьюдента (t) для порівняння істотності відмінностей між показниками середніх значень вибірок. Спираючись на величини критерію t Стьюдента, можна стверджувати, що різниця середніх значень у парах груп у межах майже кожного окремого коефіцієнта оцінювання є невірогідною, оскільки критерій Стьюдента (t) майже у всіх випадках менше довірчого коефіцієнта (див. Табл. 9). Аналіз отриманих у результаті експериментального навчання даних свідчить про майже однакову ефективність всіх трьох варіантів методики навчання монологу-доказу на основі ХТ.

Таблиця 9

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1/ЕГ2		ЕГ1/ЕГ3		ЕГ2/ЕГ3	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Клсор.	1,000	2,069	2,378	2,131	1,661	2,101
Кзв.	0,808	2,069	2,006	2,064	1,399	2,064
Карг.	1,076	2,086	0,189	2,064	0,905	2,080

Кпр.	1,702	2,093	1,483	2,131	0,580	2,080
Кт.	2,131	2,093	0,209	2,064	1,839	2,093

Наступний етап оцінки ефективності експерименту – порівняльний аналіз даних, отриманих наприкінці експерименту. З цією метою ми порівняли результати післяекспериментального зрізу в усіх трьох групах.

Аналіз результатів порівняння даних у групах ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3 засвідчив, що за критеріями логіко-структурної організованості та зв'язності мовлення найкращих результатів досягла група ЕГ1 (див. табл. 6). Цей результат є цілком логічним, оскільки група ЕГ1 навчалася за першим варіантом методики, що містив вправи з керованим викладачем аналізом структури та ЗМЗ власного монологу-доказу, а третій та другий варіанти розробленої методики, за якими навчалися студенти груп ЕГ2 та ЕГ3, передбачав вправи з самостійним аналізом структури та ЗМЗ власних монологів-доказів. За критерієм аргументованості найкращий результат у навчанні показала ЕГ3. Цей результат є також цілком логічним, оскільки група ЕГ3 навчалася за третім варіантом методики, що містив вправи на кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації. Другий та перший варіанти методики містили вправи з самостійним укладанням студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації. Що стосується додаткових критеріїв відносної правильності мовлення (Кпр) та темпу мовлення (Кт), то група ЕГ3 показала за цими критеріями найкращий результат. Цей результат не можливо пояснити використанням того чи іншого варіанта методики, оскільки варійована частина ніяк не впливала на результат за цими двома критеріями.

Завершуючи порівняльний аналіз даних перед- та післяекспериментального зрізів, слід зазначити, що всі три варіанти методики дали змогу отримати приріст за виокремленими критеріями. Особливо варто відзначити приріст за критеріями логіко-структурної організованості (Клср.), зв'язності (Кзв.) та аргументованості (Карг.). Водночас слід зазначити, що третій варіант методики, застосований в ЕГ3, а саме кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури на рецептивно-репродуктивному етапі навчання монологу-доказу дають можливість підвищити ефективність навчання та досягти кращих результатів. Такий висновок можна пояснити насамперед тим, що студенти III курсу, які вивчають НМ як ІМ2 лише третій семестр, не ознайомлені з моделями аргументації та з ЗМЗ, які властиві цим моделям, а ні в рідній, а ні в ІМ1. По-друге, студенти III курсу ще не здатні до повної автономії навчання, оскільки автономія як вищий прояв самостійності більш притаманна студентам старших курсів. Отже, треба якомога полегшити процес ознайомлення студентів з новим матеріалом шляхом керування їх діяльністю.

Останнім етапом експерименту стало опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні. Проведене опитування дало змогу дослідити думку студентів щодо доцільності використання моделей аргументації для навчання монологічного мовлення німецькою та англійською мовами. Більшість студентів схвалили цю методику, високо оцінили її ефективність для розвитку вмінь створювати монолог-доказ, а також визнали, що вміння створювати аргументоване монологічне висловлювання допоможе їм у їхній майбутній професійній діяльності.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ є ефективною. Виходячи з цього, можна рекомендувати розроблену методику до впровадження у навчальний процес на мовних факультетах мовних ВНЗ. Отримані результати відкривають перспективи подальшого теоретичного та практичного дослідження цієї теми, зокрема для навчання інших типів монологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталия Федоровна Бориско. – К., 1987. – 226 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. — Владимир : типография им. 50-летия Октября, 1980. — 103 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікторія Степанівна Пащук. – К., 2002. – 247 с.
5. Петрова Т. О. Психолінгвістичні, психологічні та комунікативні засади навчання усного монологу-переконання у старшій школі / Тамара Олегівна Петрова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – К., 2005. – Вип. 9. – С. 105–113.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
7. Сисоева І. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
8. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. — 1980. — С. 42—47.

