

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ВЕДЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

І. В. Зайцева

Київський національний лінгвістичний університет

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі проблемних ситуацій. Описано структуру експерименту, зміст перед-, проміжного і післяекспериментального зрізів; представлено і проаналізовано результати експериментальних зрізів.

Ключові слова: експеримент, дискусія, проблемні ситуації, майбутні філологи.

И. В. Зайцева. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих филологов ведению англоязычной дискуссии на основе проблемных ситуаций. В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента по проверке эффективности методики обучения будущих филологов ведению англоязычной дискуссии на основе проблемных ситуаций. Описана структура эксперимента, содержание до-, промежуточного и послеэкспериментального срезов; представлены и проанализированы результаты экспериментальных срезов.

Ключевые слова: эксперимент, дискуссия, проблемные ситуации, будущие филологи.

I. Zaitseva. The effectiveness' experimental testing of the methodological realization of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The article deals with the preparation and organization stages of the methodological experiment on testing effectiveness of the methodological realization of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The author describes the structure of the experiment, the contents of pre-, midline and post-experimental data, presents the results of the data and comments on them.

Key words: experiment, discussion, problem situations, future philologists.

Навчання майбутніх філологів ведення дискусії є складним для викладачів англійської мови у зв'язку із сприйняттям та інтерпретацією великого обсягу інформації, смисловою складністю повідомлення, високою обтяженістю мисленнєвої діяльності співрозмовників, використання таких видів мовленнєвої діяльності, як монологічне мовлення, обмеженістю в часі тощо.

Не залишається поза увагою і проблема експериментальної перевірки навчання майбутніх філологів ведення дискусії. Так, Н. М. Топтигіна експериментально перевірила методику навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови; А. Й. Гордєєва – методику навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування; Н. П. Андронік – методику навчання майбутніх учителів англійської мовної дискусії на основі автентичних поетичних творів. Розроблена нами методика навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі проблемних ситуацій (ПС) також потребувала експериментальної перевірки.

Метою статті є опис підготовки та реалізації методичного експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі ПС і констатація й інтерпретація отриманих результатів.

Спираючись на теоретичні передумови навчання англійської мовної дискусії на основі ПС [6, 7, 8, 9, 10] і практичні розробки системи і комплексів вправ [11], сформулюємо *гіпотезу експерименту*: процес навчання англійської мовної дискусії на основі ПС буде ефективним за таких умов:

1) використання відібраних ПС з інформаційно-пізнавальних статей, а також сучасних телепередач як засобу навчання надасть можливість майбутнім філологам знайомитися із особливостями ведення дискусії представниками іншомовної культури у реальних ситуаціях спілкування;

2) здійснення навчання на основі розроблених комплексів вправ, яке реалізується в п'ять етапів протягом двох семестрів;

3) визначення раціональності і доцільності виконання вправ з жорстким і частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах.

Сформульована гіпотеза перевірялася в ході *основного природного експерименту*, який проводився з вересня по червень 2012–2013 навчального року в Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ).

Мета експерименту – перевірити ефективність розробленої методики навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі ПС, зокрема доцільність та адекватність використання розробленої підсистеми вправ, а також порівняти ефективність двох способів організації процесу навчання.

Об'єктом експериментального навчання був процес навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі ПС і запропонована нами теоретично обґрунтована та практично розроблена підсистема вправ.

Суб'єктом експериментального навчання виступали студенти I курсу факультету германської філології (відділення англійської мови) КНЛУ, які навчалися за напрямом підготовки 6.020303 “Філологія” 8.02030302; 7.02030302 “Мова і література” (англійська мова).

На основі визначеної мети експерименту ми обрали базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент [5]. Його *вертикальний* характер дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики шляхом перевірки рівня сформованості комунікативно-дискусійних умінь (КДУ) у майбутніх філологів. *Горизонтальний* характер експерименту дав змогу перевірити ефективність двох способів організації навчання дискусії на основі ПС на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах (аналіз ПС – визначення причин її виникнення та способів вирішення проблеми (розв'язання проблемного завдання (ПЗ) шляхом жорсткого/часткового керування з боку викладача. Таким чином, *варійованою умовою* була методика навчання дискусії на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах:

– **варіант А** (в експериментальних групах ЕГ-1 і ЕГ-2) – на інформативно-підготовчому етапі застосовувалися спеціальні вправи – аналіз ПС і вправи у формі евристичних бесід (жорстке керування) з метою активізації й актуалізації знань студентів; після знайомства із ПС і вилучення й опрацювання необхідної інформації стосовно проблеми обговорення реалізується наступне завдання інформативно-підготовчого етапу – аналіз ПС, а саме причин її виникнення у підгрупах, програмування і планування іншомовного висловлювання. В ЕГ-1 і ЕГ-2 такий аналіз здійснюється у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти (Mind Map) з використанням прийому “евристична бесіда” (жорстке керування), де студенти аналізують ПС, відповідаючи на серію навідних запитань. На ситуативно-дискусійному етапі вирішення ПЗ у ЕГ-1 і ЕГ-2 відбувається також з жорстким керуванням (прийом “Займи позицію”). Прийом для вирішення ПЗ обирає викладач. Обмін думками у підгрупах з використанням прийому “Займи позицію” відбувається на основі варіантів рішень, ролей та позицій, що мають обстоювати студенти, наданих їм викладачем (див. табл. 1).

– *варіант Б* (в ЕГ-3 і ЕГ-4) – на інформативно-підготовчому етапі застосовувалися спеціальні вправи – аналіз ПС за допомогою прийому “Мікрофон” (часткове керування): студенти аналізують проблемну ситуацію по черзі, висловлюючись з приводу проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон. Прийом для аналізу ПС обирає викладач залежно

від рівня підготовки групи. Окрім того, на ситуативно-дискусійному етапі вирішення ПЗ у ЕГ-3 і ЕГ-4 відбувається з частковим керуванням (прийом “Дерево рішень”). Застосування прийому “Дерево рішень” передбачає самостійний пошук студентами варіантів вирішення ПЗ, самостійний вибір/розподіл ролей у підгрупі, самостійне визначення позиції, яку обстоює студент у дискусії, відповідно до обраної ролі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Варіанти методики експериментального навчання дискусії на основі ПС

Етап	Варіант “А” (ЕГ-1, ЕГ-2)	Варіант “Б” (ЕГ-3, ЕГ-4)
Пропедевтичний	Організація дискусії в обох групах була ідентичною	
Організаційно-мотиваційний	Організація дискусії в обох групах була ідентичною	
Інформативно-підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення з ПС шляхом перегляду відеосюжету; • аналіз ПС шляхом використання прийому “евристична бесіда” 	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення з ПС шляхом перегляду відеосюжету; • аналіз ПС шляхом використання прийому “мікрофон”
	<ul style="list-style-type: none"> • постановка ПЗ; • пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної для вирішення ПЗ з джерел, наданих викладачем; • повторний перегляд відеосюжету з метою аналізу ведення дискусії та мовних і мовленнєвих засобів, що використовуються; • програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації; • забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом; • обмін думками в підгрупах шляхом прийому “Займи позицію” • визначення загальної точки зору підгрупи 	<ul style="list-style-type: none"> • постановка ПЗ; • пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної для вирішення ПЗ з джерел, наданих викладачем; • повторний перегляд відеосюжету з метою аналізу ведення дискусії та мовних і мовленнєвих засобів, що використовуються; • програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації; • забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом; • обмін думками в підгрупах шляхом прийому “Дерево рішень” • визначення загальної точки зору підгрупи
Ситуативно-дискусійний	Організація англійської дискусії на основі ПС в обох групах була ідентичною	
Констатувально-інтерпретаційний	Організація англійської дискусії на основі ПС в обох групах була ідентичною	

До *неварійованих умов* експерименту ми віднесли: тривалість експериментального навчання, експериментатора, кількість академічних груп; завдання перед-, проміжного і післяекспериментальних зрізів та експериментального навчання; сумарну кількість аудиторних і позааудиторних годин на опрацювання розробленої підсистеми вправ; критерії оцінювання рівня сформованості КДУ.

На основі викладених положень були визначені конкретні *завдання* експерименту:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості КДУ студентів;

- провести першу серію експериментального навчання з використанням методики навчання ведення англomовної дискусії на основі ПС в ЕГ з метою визначення загальної ефективності розробленої методики; здійснити контроль рівня сформованості набутих студентами КДУ за допомогою проміжного експериментального зрізу;

- провести другу серію експериментального навчання ведення дискусії на основі розробленої підсистеми вправ з метою визначення оптимального способу організації дискусії; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості КДУ студентів; інтерпретувати результати експериментального навчання та порівняти ефективність двох способів організації навчання дискусії на основі ПС.

Визначені завдання зумовили структуру експерименту (див. табл. 2).

Визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості КДУ є актуальним завданням для вирішення проблеми вимірювання та обробки результатів методичного експерименту, проведеного з метою перевірки ефективності розробленої нами методики навчання дискусії у процесі формування компетенції в діалогічному мовленні (ДМ). Для їх визначення ми звернулися до наукових досліджень з питання контролю рівня сформованості іншомовних навичок й умінь говоріння. Цим питанням займався ряд учених: Н. П. Андронік, В. І. Беспалько, Н. Ф. Бориско, Р. І. Вікович, А. Й. Гордєєва, О. П. Петрашук, М. Л. Писанко, І. О. Сімкова, Н. К. Склярєнко, Н. М. Топтигіна, Є. В. Шантарін, М. П. Янісів та інші. Спираючись на дослідження зазначених учених, а також урахувавши особливості ведення дискусії-обміну думками, ми відібрали існуючі критерії для перевірки рівня сформованості умінь ДМ і модифікували деякі з них для оцінки рівня сформованості КДУ майбутніх філологів.

Таблиця 2

Структура проведення експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час і термін проведення	Кількість годин	Кількість груп/учасників	Завдання етапу
1.	Передекспериментальний зріз	1.10.12. – 5.10. 2012 1 тиждень	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення вихідного рівня сформованості КДУ
2.	Перша серія експериментального навчання	8.10.2012 – 14.12. 2012 10 тижнів	160 год. (80 занять)	4 групи 51 студент	Перевірка ефективності розробленої методики
3.	Проміжний зріз	17-21 грудня 2012	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення досягнутого рівня сформованості КДУ
4.	Друга серія експериментального навчання	4.02.2013 – 10. 05. 2013 14 тижнів	168 год. (84 заняття)	4 групи 51 студент	Перевірка ефективності двох способів організації дискусії на основі проблемних ситуацій на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах
5.	Післяекспериментальний зріз	13.05. – 18.05. 2013 1 тиждень	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення досягнутого рівня сформованості КДУ

Таким чином, для досягнення вищезазначеної мети ми відібрали такі **критерії для оцінювання рівня сформованості КДУ**: відповідність змісту висловлювання ПС, аргументованість, інтерактивність (ініціативність, зверненість, реактивність), обсяг реплік (повнота)

та кількість виступів, клішованість, відносна правильність мовлення, а також темп мовлення. Розглянемо особливості кожного з критеріїв, а також параметри, за якими нараховувалася певна сума балів, докладніше.

Під критерієм *відповідність змісту висловлювання ПС* ми розуміємо здатність студента висловитись з проблеми, виражаючи своє ставлення до неї, до думки інших, а також відповідність висловлювання змісту відеосюжету/статті, переглянутого/прочитаної студентами. Показник відповідності змісту висловлювання ПС вимірюється коефіцієнтом, тобто відношенням кількості реплік студента, що відповідають змісту переглянутого відеосюжету/прочитаної статті, до загальної кількості реплік. Переведення коефіцієнта в бали представлено в табл. 3.

Таблиця 3

**Переведення коефіцієнта за критерієм
“відповідність змісту висловлювання проблемній ситуації” в бали**

Величина коефіцієнта	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Кількість балів	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2

Наступним критерієм, важливим для нашого дослідження, є *аргументованість*, який означає наявність у висловлюванні студента аргументів або контраргументів (відповідно до ПС), доказів та прикладів, що їх підтверджують [1, с. 151]. Показник аргументованості дискусійного висловлювання вимірюється коефіцієнтом, тобто відношенням кількості реплік студента, спрямованих на реалізацію наміру аргументованості до загальної кількості реплік.

Переведення коефіцієнта в бали представлено в табл. 4.

Таблиця 4

**Переведення коефіцієнта за критерієм
“аргументованість дискусійного висловлювання” в бали**

Величина коефіцієнта	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Кількість балів	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Критерій *інтерактивність* передбачає оцінку взаємодії учасників дискусії в процесі обговорення, яка включає вміння починати дискусію, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні ситуації спілкування мовленнєві формули; уважно слухати, розуміти та інтерпретувати інформацію, підтримувати дискусію з метою її продовження, висловити свою думку щодо ПС/запитати точку зору співрозмовників. Таким чином, оцінюючи студентів за критерієм інтерактивності, ми будемо враховувати такі її показники: *ініціативність, зверненість та реактивність* їхнього мовлення. Розглянемо кожен з них докладніше.

Під *ініціативністю* розуміють оцінку та спосіб вимірювання мовлення студентів з точки зору кількості та частоти вживання ініціативних висловлювань, які стимулюють процес спілкування, не дозволяючи йому припинитись. Ініціативність передбачає вміння починати дискусію – вступати в спілкування, тобто уміти продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні засоби спілкування і мовленнєві формули. До того ж, ініціативність передбачає вміння деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією, надати пораду, висловити свою думку щодо ПС/запитати точку зору співрозмовників тощо. Обчислення здійснюється за десятибальною шкалою, в якій показник успішності здійснення іншомовного спілкування оцінюється балами від “0” до “10”.

“9 – 10” – показник за цим критерієм має повністю виражені ознаки,

“7 – 8” – показник за цим критерієм має достатні ознаки,

“5 – 6” – показник за цим критерієм має чітко виражені ознаки,

“4 – 3” – показник за цим критерієм має дуже слабкі ознаки,

“0 – 2” – показник за цим критерієм майже відсутній.

Зверненість мовлення передбачає уміння студентів уважно слухати, розуміти та інтерпретувати інформацію. При цьому мовлення комунікантів вважається задовільним, якщо вони в усіх або в більшості випадків адекватно реагують на висловлювання партнерів по спілкуванню. Відповідно до КДУ зверненість також передбачає уміння підтримувати бесіду, а саме: перепитати, якщо щось не зрозуміло; доповнювати й розширювати зміст висловлювань, знаходити компроміс, згоду тощо. Обчислення цього критерію здійснюється за десятибальною шкалою, поданою вище.

Реактивність мовлення передбачає уміння підтримати дискусію: наявність у висловлюваннях студентів респонсивних реплік у відповідь на ініціативні. В оцінці мовленнєвого продукту за цим показником необхідно обов'язково враховувати тривалість латентного періоду (ЛП) [12, с. 55–58]. Обчислення рівня успішності реплікування відбувається за десятибальною ранговою шкалою. Таким чином, максимальна кількість балів за критерієм “інтерактивність”, враховуючи його показники, становить 30 балів, по десять за кожним показником відповідно.

Для коректного оцінювання мовленнєвого продукту студентів вважаємо за необхідне виділення критерію “обсягу реплік та кількості виступів”, за яким студент може набрати до 10 балів. У навчальній дискусії, яка імітує обговорення проблем у реальній дійсності, мають право на існування як слова-репліки, так і поширені репліки, тому ми пропонуємо кожну репліку, залежно від кількості слів у ній, оцінювати відповідно. Згідно з нашими спостереженнями за навчальним процесом, коли через обмеженість дискусії часом навчального заняття та кількістю студентів у групі кожний студент може виступити до 5-ти разів і орієнтуючись на середню кількість слів у дискусійному висловлюванні. При цьому необхідно враховувати і “кількість виступів”, оскільки обговорення неможливе без зміни думок і поглядів. Наявність такого критерію має стимулювати студентів активно виступати та стежити за розвитком обговорення.

Оскільки ми вважаємо вищезазначені критерії рівноцінними, ми зіставили кількість слів у висловлюванні студента з кількістю його виступів і розподілили бали за цим критерієм, що відображено в табл. 5.

Таблиця 5

Розподіл балів за критерієм “обсяг реплік” і “кількість виступів”

Кількість виступів	5 і більше	4	3	2	1
Кількість слів у висловлюванні	більше 75	50-75	49-25	24-10	слова-репліки
Кількість балів	10	8	6	4	2

Вважаємо за необхідне виділення критерію “клішованість мовлення”, оскільки дискусія характеризується високим ступенем клішованості, а кліше сигналізують про комунікативний намір адресата (вступити до розмови, висунути тезу / антитезу, погодитись, частково погодитися чи зовсім не погодитися з аргументами тощо). До того ж, клішованість дає змогу оцінити вміння студента використовувати засвоєні лексичні одиниці, граматичні структури, усномовленнєві формули (для вираження своєї точки зору під час аргументації, надання поради щодо вирішення ПС). Обчислення цього критерію здійснюється за десятибальною шкалою.

У свою чергу, критерій “правильність мовлення” передбачає оцінювання фонетичного, лексичного й граматичного оформлення висловлювань. Оскільки ми навчаємо майбутніх філологів, слідом за М. Л. Писанко ми будемо враховувати всі помилки студентів, за наявності яких з максимальної кількості балів за цей критерій – 10 буде зніматися по 1 балу [14, с. 133]. При підрахунку балів за цим критерієм також враховується явище самокорекції, яке свідчить про наявність внутрішнього самоконтролю у студента. Наявність самокорекції свідчить також про рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, тому при самокорекції зі знаком “+” знімалось по 0,5 бала, при самокорекції зі знаком “–” знімалося 2 бали за комунікативно значущу помилку.

У висловлюваннях студентів ми також враховували *темп мовлення*. Оскільки мінімальною умовою для успішної діяльності викладача та майбутнього філолога є володіння середнім темпом іншомовного усного мовлення [3, с. 34], середній темп мовлення, який складає 130 сл./хв., ми взяли за задовільний показник темпу мовлення студентів першого курсу. Оцінюючи висловлювання студентів, ми враховували явища хезитації – надто довгі паузи (0,2 – 0,25 с), повтори, тощо – і знімали 0,5 бала [3, с. 34]. Обчислення показників за критерієм темп мовлення представлено у табл. 6.

Таблиця 6

Обчислення за критерієм “темп мовлення”

Темп мовлення	130 слів/хв. і вище	129-125	122-120	119-115	114-110	109-105	104-100	99-95	94-90	89 і нижче
Кількість балів	10	9	8	7	6	5	3	2	1	0

Представимо розподіл балів за критеріями оцінювання рівня сформованості умінь КДУ студентів у табл. 7, де важливість кожного критерію подана в ієрархічній послідовності (див. табл. 7).

Наступним кроком нашого дослідження є інтерпретація та аналіз результатів навчання протягом експерименту. Експеримент проводився у природних умовах протягом двох семестрів з 1 жовтня 2012 року по 25 травня 2013 року у Київському національному лінгвістичному університеті. Учасниками методичного експерименту були 54 студенти першого курсу факультету германської філології (відділення англійської мови). Вони склали чотири ЕГ: ЕГ-1 – 12 студентів, ЕГ-2 – 14 студентів, ЕГ-3 – 12 студентів, ЕГ-4 – 16 студентів. Внаслідок об’єктивних причин деякі студенти пропустили ряд занять експериментального навчання, тому констатація та інтерпретація результатів експериментального навчання здійснювалися на основі результатів роботи 25-ти студентів (ЕГ-1 і ЕГ-2) та 26-ти студентів (ЕГ-3 та ЕГ-4), всього – 51 студент. У групах ЕГ-1 і ЕГ-2 експериментальне навчання здійснювалося за варіантом методики А (жорстке керування), а в групах ЕГ-3 і ЕГ-4 – за варіантом методики В (часткове керування).

Таблиця 7

Розподіл балів за критеріями оцінювання комунікативно-дискусійних умінь

Критерії	Показники	Максимальна кількість балів 100
1	2	3
1 Відповідність змісту висловлювання ПС	Враховання здатності студента висловитись з проблеми, виражаючи своє ставлення до неї, до думки інших тощо	20
2 Аргументованість	Наявність у висловлюваннях студентів аргументів (контраргументів); доказів; прикладів на користь доказів; пересікання доказів (ступінь полемічності)	10
3 Інтерактивність:	Оцінка взаємодії учасників дискусії в процесі обговорення:	
<i>ініціативність;</i>	оцінка мовлення студентів з точки зору кількості та частоти вживання ініціативних висловлювань;	10
<i>зверненість мовлення;</i>	уміння підтримувати бесіду й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовників;	10
<i>реактивність мовлення</i>	наявність у висловлюваннях студентів ініціативних та респонсивних реплік	10

Продовження табл. 7

	1	2	3
4	Обсяг реплік (повнота) та кількість виступів	Врахування обсягу дискусійних висловлювань та кількості виступів	10
5	Клішованість	Використання засвоєних лексичних одиниць; граматичних структур; усномовленнєвих формул для вираження своєї точки зору під час аргументації; надання поради щодо вирішення ПС	10
6	Відносна правильність мовлення	Врахування помилок	10
7	Темп мовлення	Врахування темпу мовлення	10

Отже, у кожній ЕГ навчальний процес відрізнявся методикою навчання дискусії на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах, саме це зумовило необхідність проведення двох серій експерименту. Протягом першої серії експериментального навчання (ЕН) (I семестр) студенти всіх груп навчалися за варіантом методики А, оскільки студенти першого року навчання не мають достатнього рівня сформованості КДУ, а протягом другої серії ЕН (II семестр) групи ЕГ-1 і ЕГ-2 продовжували навчатися за варіантом методики А, а у групах ЕГ-3 і ЕГ-4 застосовувався варіант Б описаної методики.

Розроблена нами методика реалізовувалася за допомогою спеціально створених комплексів вправ, представлених у навчально-методичному посібнику “Solving Problems Through Discussion” [11].

Відповідно до розроблених критеріїв та параметрів їх оцінювання був проведений передекспериментальний зріз у чотирьох ЕГ. Проведення експерименту було розпочато нами з передекспериментального зрізу – визначення вихідного рівня сформованості КДУ в усіх ЕГ. З цією метою були підготовлені матеріали (ПС і ПЗ) за темою “Personal Identification”: студентам було запропоновано виконати тестові завдання, обговорити ПС у формі рольової гри. Передекспериментальний зріз проходив у малих групах (студенти були організовані в групи по 3 – 2 особи), одноаспектним (фіксували КДУ), триразовим. Загальна тривалість передекспериментального зрізу – 2 години. Наведемо приклади завдань передекспериментального зрізу.

1. We are going to speak about the importance of the first impression. Work in small groups. How do you understand the phrase “You never get a second chance to make a first impression”? Do you agree with it?

2. a) Read an article! “Forget inner beauty – our first impressions of others are still based on appearance” to find information about the importance of the first impression.

b) After reading complete the following chart below with the information about Britons’ opinions. It will help you to take part in the discussion.

1. Three fifths of people form their opinion of someone...	
2. A quarter of (rather judgmental) respondents admitted...	
3. Those living in the capital are the most likely...	
4. Those in the south west are...	+
5. One in ten Britons confesses ...	
6. 44 per cent of Britons...	
7. 59 per cent of Britons	

¹Режим доступу <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2223110/Forget-inner-beauty-impressions-based-uuuhjhnjappearance.html>

3. Work in small groups. Discuss:

- Do you trust your first impression?
- What are the best ways to make a good first impression?
- Do you make first impressions based on what people wear?
- Have you ever tried to make a great first impression but completely messed it up?
- In what jobs do people have to make very quick decisions based on first impressions?

4. Work in small groups. Discuss your ways to make a good first impression.

5. Work in small groups. St. A and St. B are Ukrainian students. St. C is a journalist from the UK who would like to write an article about the importance of the first impression. Show your interest during the interview. Discuss the ways to make a good first impression. Try to be persuasive.

З метою якісного та кількісного аналізу КДУ студентів їхні висловлювання фіксувалися на цифровий носій та оцінювалися відповідно до вищезазначених критеріїв. Максимальна кількість балів, яку міг отримати студент за виконання всіх завдань, склала 100 балів. Для визначення вихідного рівня КДУ ми вираховували коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька: $K=A/N$, де А – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [2, с. 56]. При цьому виконання завдань вважалося задовільним, якщо К становило не менше 0,7. Середні коефіцієнти навченості, визначені в результаті проведеного передекспериментального зрізу в кожній ЕГ, подані в табл. 8.

Таблиця 8

Середні показники рівня сформованості КДУ (передекспериментальний зріз)

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість вступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ-1	14, 5	5,2	5,4	4,7	3,9	4,2	4,58	5,28	5, 07	52,9	0,53
			14								
ЕГ-2	14, 4	5, 15	5,4	4, 8	3, 9	4, 15	4, 6	5, 3	5, 1	53,0	0,53
			14, 1								
ЕГ-3	14,8	5,3	5,58	4,9	4,1	4,25	4,7	5,4	5,25	54,4	0,54
			14, 58								
ЕГ-4	14, 75	5, 25	5, 58	5	4	4, 25	4, 6	5, 3	5, 2	54,0	0,54
			14, 58								
Максимальні показники	20	10	30			10	10	10	10	100	1

Як видно з табл. 3, отримані коефіцієнти навченості КДУ в ЕГ-1, ЕГ-2 – 0,53 та в ЕГ-3, ЕГ-4 – 0,54 є невисокими та не досягають мінімально задовільного рівня навченості 0,7 за В. П. Беспальком, що свідчить про низький рівень володіння КДУ студентами. Жодний із студентів у усіх ЕГ не отримав максимальної кількості балів – 100. Таким чином, проведення передекспериментального зрізу, його аналіз та інтерпретація дали нам змогу встановити вихідний рівень сформованості КДУ у майбутніх філологів.

З метою виявлення об'єктів контролю, на які необхідно звернути особливу увагу у процесі навчання ведення дискусії, проаналізуємо результати передекспериментального зрізу за кожним з них окремо.

Найвищі бали студенти обох ЕГ отримали за критерієм “відповідності змісту висловлювання ПС”, що свідчить про те, що висловлювання студентів були адекватними ПЗ, а також про актуальність використання вправ із застосуванням ПС і ПЗ для навчання дискусії.

Низькі показники за критерієм “аргументованість” свідчать про те, що висловлювання студентів недостатньо аргументовані, бракує доказів та прикладів, які б підтверджували останні. Окрім того, відсутнє таке явище, як “пересікання доказів”.

Невисокі показники отримали студенти за критерієм “інтерактивність” за всіма трьома його показниками: *ініціативність*, *зверненість*, *реактивність*, що вказує на несформованість у студентів інтерактивних умінь. Зокрема, студенти вживають мало ініціативних реплік у спілкуванні, мають труднощі з підтриманням бесіди, наданням поради, висловленням власної думки щодо ПС тощо. Найнижчі показники отримали студенти за показником “реактивність”, що вказує на те, що у студентів не сформоване вміння підтримати дискусію, а саме у висловлюваннях студентів недостатньо респонсивних реплік у відповідь на ініціативні. До того ж, студентам важко уважно слухати своїх співрозмовників, розуміти та інтерпретувати інформацію, а їхні висловлювання мають слабовиражений або недостатній інтерактивний характер: ініціативні та респонсивні репліки складаються з помітними труднощами. При цьому тривалість ЛП ~ досить велика – 3,5–5 сек.

Низькі показники за критерієм “обсяг реплік та кількість виступів” вказують на те, що кількість поширених реплік (більше 75 слів) і реплік обсягом 50 – 75 слів є дуже низькою, в той час як превалює кількість реплік обсягом 4 – 49 слів, а також слів-реплік. Що стосується кількості виступів, у передекспериментальному зрізі студенти працювали у малих групах по 2-3 особи, тому кількість виступів мала бути значно більшою, ніж 5 виступів кожного студента, що не завжди простежувалося під час обговорення ПС.

Щодо критерію “клішованість” у висловлюваннях студентів спостерігаються кліше, що свідчить про намагання висловлювати свою думку переконливо, але вони не завжди доречні для конкретної ПС й одноманітні.

Стосовно критерію “відносна правильність мовлення” слід зазначити, що учасники експерименту здебільшого припускалися граматичних помилок, наприклад таких, як неправильне конструювання умовних речень: *If they will speak about this they can find some solution*, пропущення артикля: *But what about family*; фонетичні помилки, такі як порушення наголосу у словах і неправильна їх вимова: *clothes* [kləʊðɪz]; стилістичні помилки тощо.

Низькі показники за критерієм “темп мовлення” свідчать про те, що темп мовлення студентів не відповідає середньому, окрім того він повільніший, ніж 130 сл./хв.

Таким чином, як свідчать результати передекспериментального зрізу (див. табл. 8), середній коефіцієнт навченості в усіх групах є нижчим від мінімального достатнього 0,7 за В. П. Беспальком: в ЕГ-1, ЕГ-2 – 0,53 та в ЕГ-3, ЕГ-4 – 0,54, що підтверджує необхідність виконання спеціального комплексу вправ, побудованого на основі розробленої в дослідженні підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС.

Після опрацювання результатів передекспериментального зрізу було проведено дві серії експериментального навчання, що мала на меті перевірку ефективності розробленої підсистеми вправ і відповідних комплексів для навчання майбутніх філологів англійської дискусії на основі ПС. Експериментальне навчання проводилось у природних умовах на основі навчально-методичних матеріалів, підготовлених автором [11] у межах навчальної дисципліни “Англійська мова”, і займало приблизно чверть навчального часу кожного заняття. Навчальний процес був організований у контексті кредитно-модульної системи навчання, тривав 24 тижні та охоплював 328 годин практичних занять.

Нагадаємо, що для визначення рівня розвиненості КДУ був проведений передекспериментальний зріз, аналіз результатів якого показав, що учасники експерименту мають приблизно однаковий вихідний рівень і він є нижчим від мінімального достатнього 0,7 за В. П. Беспальком. Як бачимо, в усіх ЕГ не сформовані КДУ, тому перша серія експериментального навчання студентів дискусії на основі ПС відбувалася з однаковим способом організації дискусії – жорстким ступенем керування. Згідно з визначеними етапами навчання ведення англійської мови на основі ПС ми починаємо навчання з пропедевтичного етапу, необхідність якого зумовлена складністю навчання студентів дискусії на початковому ступені (перший рік навчання у вищому мовному навчальному закладі), адже студенти-першокурсники (вчорашні школярі) ще не мають належного рівня сформованості необхідних для ведення дискусії умінь.

У свою чергу, другий етап навчання дискусії, організаційно-мотиваційний, є не менш важливим для нашого дослідження, оскільки його мета – створення мотиваційної готовності до участі в дискусії й організація останньої.

Наприкінці першого семестру, коли завершувалась перша серія експериментального навчання, був проведений проміжний експериментальний зріз, завдання якого були аналогічні завданням передекспериментального зрізу. Проміжний зріз дав можливість перевірити загальну ефективність методики навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС. Його результати представлено у табл. 9.

Таблиця 9

Середні показники рівня сформованості КДУ (проміжний зріз)

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість виступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ1	15,57	7,42	7,71	7,28	7,35	7,21	7,28	7,64	7,42	74,92	0,75
			22,34								
ЕГ 2	15,61	7,46	7,69	7,3	7,3	7,22	7,22	7,69	7,46	74,84	0,75
			22,29								
ЕГ3	15,8	7,6	7,8	7,4	7,4	7,5	7,4	7,75	7,5	76,3	0,76
			22,6								
ЕГ 4	15,9	7,58	7,8	7,4	7,3	7,58	7,41	7,7	7,5	76,25	0,76
			22								
Максимальні показники	20	10	10	10	10	10	10	10	10	100	1
			30								

При порівнянні даних передекспериментального і проміжного зрізів спостерігається приріст за всіма критеріями, що відповідно відображається на зростанні середнього коефіцієнта навченості в усіх ЕГ (див. табл. 10).

Таблиця 10

Зведені результати передекспериментального й проміжного зрізів

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Проміжний зріз	Приріст
ЕГ 1	0,53	0,75	0,22
ЕГ 2	0,53	0,75	0,22
ЕГ 3	0,54	0,76	0,22
ЕГ 4	0,54	0,76	0,22

На основі отриманих результатів ми дійшли висновку, що коефіцієнти навченості в групах ЕГ-1, ЕГ-2 (0,75) і ЕГ-3, ЕГ-4 (0,76) є вищими від достатнього коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком [2]. Це свідчить про досягнення достатнього рівня сформованості КДУ в обох групах. Окрім того, загальний приріст в ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3, ЕГ-4 є однаковим (0,22), що підтверджує загальну ефективність розробленої нами методики й однаковий рівень розвитку КДУ у студентів в усіх ЕГ.

Протягом другого семестру відбувалася друга серія експериментального навчання, метою якої була перевірка ефективності двох варіантів розробленої методики: способу організації навчання дискусії на основі ПС під час інформативно-підготовчого і ситуативно-дискусійного етапів. Після завершення другої серії експериментального навчання нами був проведений післяекспериментальний зріз, завдання якого були аналогічні завданням передекспериментального й проміжного зрізів. Результати післяекспериментального зрізу представлено у табл. 11.

Таблиця 11

Середні показники рівня сформованості КДУ (післяекспериментальний зріз)

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість виступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ-1	16,35	8,07	8,21	8,07	8,28	7,92	7,64	8,21	8	81,5	0,81
			24,56								
ЕГ-2	16,07	7,92	8,23	7,92	8,23	7,92	7,61	8,15	8	80,07	0,8
			24,38								
ЕГ-3	18,16	9,16	9,08	9,6	9	8,83	8,83	8,33	8	90,18	0,90
			27,6								
ЕГ-4	18,16	9,41	9,16	9,33	9,25	9,16	9	8	8	91,41	0,91
			27,74								
Максимальні показники	20	10	10	10	10	10	10	10	10	100	1
			30								

Як видно з табл. 12, застосування розробленого комплексу вправ для навчання студентів дискусії на основі ПС сприяло до значному приросту рівня сформованості КДУ в обох ЕГ (див. табл. 12).

Таблиця 12

Зведені результати експериментальних зрізів

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Проміжний експериментальний зріз	Приріст	Післяекспериментальний зріз	Приріст
ЕГ 1	0,53	0,75	0,22	0,81	0,28
ЕГ 2	0,53	0,75	0,22	0,8	0,27
ЕГ 3	0,54	0,76	0,22	0,9	0,36
ЕГ 4	0,54	0,76	0,22	0,91	0,37

Цей висновок базується на таких фактах. По-перше, всі учасники експерименту після проведеного експериментального навчання продемонстрували достатній рівень навченості. По-друге, середній коефіцієнт навченості в обох ЕГ значно підвищився після проведення проміжного зрізу: в ЕГ-1 і ЕГ-2 з 0,53 до 0,75, а в ЕГ-3, ЕГ-4 з 0,54 до 0,76. В ЕГ-1 показники зросли з 0,53 до 0,81, в ЕГ-2 – з 0,53 до 0,8, в ЕГ-3 – з 0,54 до 0,9, в ЕГ-4 – з 0,54 до 0,91.

Розглянемо динаміку збільшення приросту середнього коефіцієнта навченості під час усіх трьох експериментальних зрізів. У табл. 12 наводяться зведені результати експериментальних зрізів із визначенням приросту після проведення проміжного експериментального і післяекспериментального зрізів, а також представлені середні показники після-та передекспериментального зрізів, які підтвердили принципову адекватність запропонованої методики навчання філологів дискусії на основі ПС (див. табл. 12).

Отже, застосування розробленої підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів англійської мовної дискусії на основі ПС сприяло значному розвитку КДУ, що базуються на уже сформованих уміннях ДМ. Цей висновок ґрунтується на тому, що за результатами проміжного і післяекспериментального зрізів спостерігався значний приріст середнього коефіцієнта навченості в усіх ЕГ.

Проте, розглядаючи результати експериментального навчання по горизонталі, слід зазначити, що у різних ЕГ показники зростали з різною динамікою. Більший приріст спостерігається у ЕГ-3 і ЕГ-4: під час аналізу результатів передекспериментального зрізу порівняно з даними післяекспериментального зрізу приріст складає для ЕГ-3 – 0,36, ЕГ 4 – 0,37, на противагу приросту ЕГ-1 – 0,28, ЕГ-2 – 0,27.

При цьому ЕГ-3 і ЕГ-4 навчалися за варіантом Б методики з частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах, а ЕГ-1 і ЕГ 2 – за варіантом А методики, що передбачав організацію дискусії за варіантом А з жорстким керуванням на вищезазначених етапах. Отже, усе вищезазначене дає нам підстави припустити, що виконання вправ з частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах є ефективнішим і доцільнішим, ніж виконання вправ з жорстким керуванням. З цього випливає, що варіант методики Б виявився ефективнішим за варіант методики А.

Наступним етапом дослідження кількісних даних проведеного експериментального навчання вважаємо підтвердження або спростування цієї ймовірності, що складає визначення достовірності результатів.

Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію F^* – кутового перетворення Фішера, складеним О. В. Сидоренко алгоритмом розрахунку [15, с. 161–163].

Оскільки всі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості, а середні коефіцієнти навченості, які були отримані в процесі аналізу результатів післяекспериментального зрізу (див. табл. 12), є суттєво вищими за достатній (0,7 за Беспальком В. П.), то доцільно у нашому випадку вважати “ефектом” коефіцієнт навченості 0,8, а “відсутністю ефекту” –

недосягнення цього коефіцієнта. Тому нам необхідно визначити, наскільки відрізняється частка студентів, що досягли коефіцієнта навченості 0,8 у двох вибірках ЕГ. Отже, сформулюємо дві статистичні гіпотези Н0 і Н1:

Н0: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-3 і ЕГ-4 більша, ніж у ЕГ-1 і ЕГ-2.

Н1: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-1 і ЕГ-2 більша, ніж у ЕГ-3 і ЕГ-4.

Для отримання даних для обчислення, визначаючи критерій φ^* , необхідно скласти таблицю, куди заносимо всі необхідні дані (див. табл. 13).

Таблиця 13

Середні показники перед- та післяекспериментальних зрізів

групи	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість студентів
	кількість студентів	Процентна частка	φ^*	кількість студентів	Процентна частка	φ^*	
ЕГ-1 ЕГ-2	12	44,5%	1,461	15	55,5%	1,681	27
ЕГ-3 ЕГ-4	22	91,7%	2,557	2	8,3%	0,584	24
кількість студентів	34			17			51

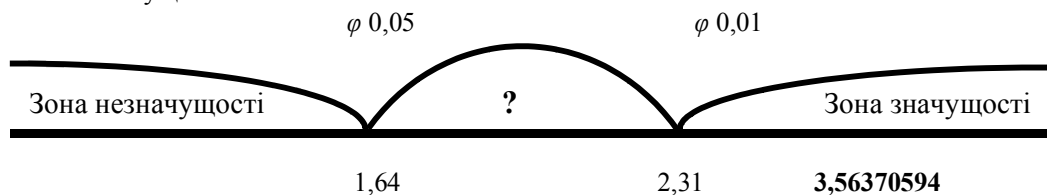
Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ за формулою

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,557 - 1,461) \cdot = 1,096 \cdot = 1,096 \cdot = 3,56370594$$

Порівняємо отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,56370594$ з $\varphi^*_{\text{кр}}$ 1,64 (р 0,05)
2,31 (р 0,01)

Побудуємо “вісь значущості”.

Вісь значущості”



Отримане $\varphi^*_{\text{емп}}$ розташоване у зоні значущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези Н1, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-3, ЕГ-4 більша, ніж у ЕГ-1, ЕГ-2. Отже, отримані нами статистичні дані дають змогу стверджувати, що варіант Б описаної нами методики навчання майбутніх філологів англomовної дискусії на основі ПС виявився ефективнішим, ніж варіант А.

Таким чином, урахувуючи те, що за результатами проведеного нами експериментального дослідження варіант Б методики навчання виявився ефективнішим, ми маємо підстави рекомендувати цей варіант методики навчання ведення англomовної дискусії майбутніх філологів.

Отже, експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС досягла поставленої мети і завдань експерименту. По-перше, було експериментально підтверджено доцільність використання відібраних ПС із інформаційно-пізнавальних статей, а також сучасних телепередач як засобу навчання. По-друге, було експериментально підтверджено навчальний потенціал розроблених комплексів вправ у реальних

умовах тематичного модуля. По-третє, було експериментально доведено доцільність виконання вправ з жорстким і частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПС протягом другого і третього років навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Андронік Наталя Павлівна. – К., 2009. – 338 с.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
3. Вікович Р. І. Навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вікович Роксоляна Ігорівна. – К., 2011. – 344 с.
4. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гордєєва Анжела Йосипівна. – К., 2004. – 254 с.
5. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
6. Зайцева І. В. Принципи відбору та тематика проблемних ситуацій для формування у майбутніх вчителів іноземної мови компетенції в англійському діалогічному мовленні / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 85–93.
7. Зайцева І. В. Лінгвометодичні особливості навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемного методу / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип 21. – С. 39–46.
8. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип 22. – С. 26–35.
9. Зайцева І. В. Психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 12. – Кам’янець-Подільський, 2012. – С. 207–213.
10. Зайцева І. В. Трудности обучения будущих филологов англоязычной дискуссии на начальном этапе на основе проблемного метода / И. В. Зайцева // Современный научный Вестник. Серия “Педагогические науки. Психология и социология”. – Белгород : Руснаучкнига, 2014. – Вып. 12 (208). – С. 78–86.
11. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion / І. В. Зайцева : навч. посіб. – К. : Ленвіт, 2014. – 192 с.
12. Носенко Э. Л. Об использовании некоторых темпоральных характеристик речи для объективного установления уровня владения устной иноязычной речью / Э. Л. Носенко // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 5. – С. 48–58.
13. Петрашук О. П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої школи / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С. 14–18.
14. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис... канд. наук : 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 343 с.
15. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 250 с.