

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Я. А. Крапчатова

Київський національний лінгвістичний університет

У статті наводяться результати експериментальної перевірки ефективності розробленої методики організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів. Автором описано зміст перед- і післяекспериментального зрізів та структуру експерименту, представлено результати зрізів і їх інтерпретацію.

Ключові слова: само- і взаємоконтроль, англомовна компетенція в аудіюванні, тестове завдання.

Я. А. Крапчатова. Экспериментальная проверка эффективности методики реализации само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной аудитивной компетенции у будущих филологов. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности разработанной методики организации само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании у будущих филологов. Автором описаны содержание пред- и послеэкспериментального срезов, структура эксперимента, представлены и проинтерпретированы результаты срезов.

Ключевые слова: само- и взаимоконтроль, англоязычная компетенция в аудировании, тестовое задание.

Y. A. Krapchatova. The Experimental Testing's Effectiveness of the Methodological Realization of Self- and Peer Assessment of Listening Competence in English for Future Philologists. The article deals with the results of the experimental testing's effectiveness of the methodological organization of self- and peer assessment of listening competence in English for future philologists. The author describes the contents of pre-experimental and post-experimental data, the structure of the experiment, presents the results of the data and comments on them.

Key words: self- and peer assessment, listening competence in English, test task.

Здійснення само- і взаємоконтролю (СВК) рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції необхідно організовувати на всіх ступенях навчання студентів мовних спеціальностей. Організацію та проведення СВК рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА), на нашу думку, слід розпочинати з 2-го року навчання “Англійської мови як першої іноземної”. Передбачається, що на цьому ступені студенти вже володіють базовими лексичними, граматичними і фонетичними знаннями, можуть розуміти головні ідеї складного в лінгвістичному плані мовлення з конкретних та абстрактних тем, представлене стандартним діалектом [5, с. 48–49].

В основу методики організації СВК рівня сформованості АКА була покладена кількість годин і тематика робочих навчальних програм, які реалізуються на факультетах, що готують перекладачів у вищих навчальних закладах України. Учасниками природного експерименту, який проводився у з 12 вересня по 21 грудня 2011 – 2012 навчального року, були 54 студенти другого курсу факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету. Вони склали чотири експериментальні групи (ЕГ): ЕГ–1 (209 гр. – 15 осіб), ЕГ–2 (215 гр. – 13 осіб), ЕГ–3 (203 гр. – 15 осіб), ЕГ–4 (218 гр. – 11 осіб).

Отже, **метою** цієї статті є опис *підготовки та реалізації* методичного експерименту, проведеного для перевірки ефективності методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів та *інтерпретація й констатація* отриманих результатів.

Спираючись на теоретичні передумови організації СВК рівня сформованості АКА [4], ґрунтуючись на уточнених засобах СВК рівня сформованості АКА та на доцільності використання розробленої підсистеми тестових завдань (ТЗ), сформулюємо **гіпотезу експерименту**: досягти високого рівня сформованості АКА студентів можна за таких умов: 1) застосування обґрунтованої і розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента навчання аудіювання, 2) використання відповідного комплексу ТЗ, який включає ТЗ для прогностичного, процесуального та результативного СВК; 3) вибору ефективнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА.

На етапі підготовки була визначена **мета експерименту** – перевірити істинність гіпотези в природних умовах, а саме: ефективність розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА, доцільність та адекватність використання розробленого комплексу ТЗ та визначення оптимальнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА.

На основі мети експерименту відповідно до класифікації П. Б. Гурвича нами був обраний базовий, природний вертикально-горизонтальний експеримент [2, с. 26–36]. *Вертикальний* характер дає змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА в межах навчальної дисципліни “Англійська мова як перша іноземна”. *Горизонтальний* характер полягає у порівнянні ефективності двох варіантів методики організації СВК рівня сформованості АКА. Протиставляючи по горизонталі різні варіанти використання способів організації СВК ми прагнули виявити, за яких умов ефективніше відбувається розвиток АКА.

До **неварійованих умов** експерименту належать: 1) відібрані матеріали для організації СВК рівня сформованості АКА; 2) розроблений комплекс ТЗ; 3) завдання перед- та післяекспериментального зрізів; 4) загальна кількість годин, відведених на експериментальне навчання для кожної ЕГ; 5) склад учасників експерименту; 6) експериментатор – автор дисертаційного дослідження.

Варійованою умовою експерименту був спосіб підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК рівня сформованості АКА: індивідуальна робота з пам'ятками-інструкціями викладача (аналіз і використання пам'яток-інструкцій викладача для підготовки до здійснення трьох видів СВК) / евристична бесіда (колективне обговорення мовленнєвих і навчальних дій для підготовки до здійснення трьох видів СВК).

Варіант А (за яким навчалися ЕГ–1, ЕГ–2) – СВК рівня сформованості АКА, як засіб рефлексії, реалізовувався шляхом виконання комплексу ТЗ, індивідуального аналізу і використання студентами попередньо укладених експериментатором пам'яток-інструкцій для підготовки до здійснення прогностичного, процесуального та результативного СВК і на їх основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій для трьох видів СВК, а також заповнення контрольних листів для самооцінки (СО) рівня сформованості АКА.

Варіант Б (за яким навчалися ЕГ–3, ЕГ–4) – СВК рівня сформованості АКА, як засіб рефлексії, реалізовувався шляхом виконання комплексу ТЗ, евристичної бесіди щодо навчальних і мовленнєвих дій студентів, для підготовки до здійснення прогностичного, процесуального та результативного СВК, і на цій основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій для трьох видів СВК, а також заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА.

В узагальненому вигляді два варіанти методики організації СВК рівня сформованості АКА представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння варіантів методики організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні

Компоненти СВК рівня сформованості АКА	Варіант А (ЕГ1, ЕГ2)	Варіант Б (ЕГ3, ЕГ4)
Використання способів підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК	Індивідуальний аналіз пам'яток-інструкцій викладача	Евристична бесіда
Використання комплексу ТЗ	√	√
Використання пам'яток-інструкцій для прогностичного, процесуального та результативного СВК, укладених студентами	√	√
Використання контрольних листів для СО рівня сформованості АКА	√	√

Фаза реалізації експерименту здійснювалася у три етапи: 1) передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості АКА; 2) експериментальне навчання шляхом впровадження у навчальний процес двох варіантів методики; 3) післяекспериментальний зріз з метою перевірки зміни рівня сформованості АКА.

Розглянемо етапи експерименту докладніше. Основним завданням передекспериментального зрізу було визначення вихідного рівня сформованості компонентів АКА, до яких належать *вміння мовної антиципації, мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання та мовленнєві вміння глобального, детального і вибіркового розуміння* аудіотекстів. Під час проведення передекспериментального зрізу ми виходили з того положення, що головною вимогою до зрізів є їхня адекватність суті дослідження, що проводиться [8, с. 47]. Всі тестовані перебували в однакових умовах. За чинною Програмою рівень сформованості АКА по закінченні I курсу має відповідати рівню В 2.1 (незалежного користувача). Для цього ми використали аудіотекст радіопрограми BBC, що відповідає вищевказаному рівню та, відповідно, критеріям відбору аудіотекстів [3]. Для перевірки рівня розуміння прослуханого був укладений передекспериментальний тест, який складався з шести ТЗ: три ТЗ для самоконтролю (СК) в електронній формі з використанням програми-оболонки “Hot potatoes”, де СК поєднувався із контролем з боку комп’ютера, та три ТЗ з ключами для взаємоконтролю (ВК) в друкованій формі. Передбачалось виконання ТЗ відповідно до трьох видів СВК: прогностичного, процесуального та результативного.

Перед аудіюванням тексту студенти виконували ТЗ для СК рівня сформованості вміння мовної антиципації. Це було електронне ТЗ перехресного вибору у зіставленні нових лексичних одиниць (які подавались в контексті) з їх тлумаченнями. Дане ТЗ стосувалось прогностичного СК і передбачало зняття мовних труднощів.

Наступним етапом було власне слухання аудіотексту. Цей етап стосувався процесуального СК. Після першого прослуховування студенти виконували ТЗ для результативного СК рівня сформованості вміння глобального розуміння аудіотексту. Це було електронне ТЗ множинного вибору у заповненні пропусків.

Зауважимо, що дворазове прослуховування було обумовлене вимогами чинної Програми до умов пред’явлення аудіоматеріалів під час перевірки рівня сформованості у студентів іншомовної компетенції в аудіюванні [5, с. 88]. Під час другого прослуховування студенти виконували ТЗ для процесуального СК, що передбачало перевірку рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання. Отже, саме під час аудіювання виконувалось ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків (open gap filling). Перевірка відбувалась за допомогою ключів та ВК.

По закінченні другого прослуховування виконувались ще три ТЗ, які стосувались СВК за результатом. На цьому етапі результативному СВК піддавались мовленнєві лексичні навички

аудіювання, які перевірялись за допомогою електронного ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків. Слова для заповнення подавались перед текстом у вигляді так званого “банку” (banked gap filling). Крім того, студенти виконували ТЗ для ВК рівня сформованості вміння детального розуміння аудіотексту. Для цього використовувалось ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні таблиці. Останнє ТЗ виконувалось студентами для ВК рівня сформованості вміння вибіркового розуміння аудіотексту. Для цього застосовувалось ТЗ вибору декількох правильних відповідей із запропонованих.

Для зручності оцінювання тесту було визначено загальну суму балів перед- і післяекспериментального зрізів – 100 балів (100%). Уміння мовної антиципації було оцінене в 20 балів (20%). Уміння загального розуміння аудіотексту ми оцінювали 20 балами (20%) також, так як це основний вид розуміння аудіотексту. Мовленнєві граматичні та лексичні навички аудіювання були оцінені в 10 балів (10%) кожна. Так ми оцінюємо найелементарніші навички, якими мають володіти студенти під час слухання аудіотекстів. Більш важливу роль для сприйняття і розуміння мовлення на слух відіграють уміння детального і вибіркового розуміння аудіотексту, яким ми надали по 20 балів (20%) за кожне. ТЗ оцінювалися залежно від ступеня їх виконання.

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до характеристики наступного компонента фази реалізації методичного експерименту – *експериментального навчання*.

Здійснення СВК рівня сформованості АКА відбувалось за двома варіантами методики. В ЕГ–1 та ЕГ–2 був реалізований **варіант А** методики, в якому організацію СВК рівня сформованості АКА було умовно розподілено на три цикли. *Підготовчий* – був спрямований на індивідуальний *аналіз пам’яток-інструкцій*, укладених викладачем, для здійснення кожного із трьох видів СВК, та виконання ТЗ для СВК рівня сформованості АКА (спочатку студентами аналізувалась пам’ятка-інструкція для прогностичного СВК, а потім виконувалось ТЗ для цього ж виду СВК, потім аналізувалась пам’ятка-інструкція для процесуального СВК і відбувалось власне аудіювання (під час другого прослуховування виконувалось ТЗ для процесуального СВК), далі аналізувалась пам’ятка-інструкція для результативного СВК і виконувалось ТЗ для цього виду СВК). *Основний* цикл був спрямований на *осмислення й усвідомлення* мовленнєвих і навчальних дій та реалізувався за допомогою *укладання студентами власних пам’яток-інструкцій* для трьох вищезгаданих видів СВК на основі пам’яток-інструкцій, створених викладачем. В *завершальному* циклі здійснювалось *оцінювання* студентами власних мовленнєвих і навчальних дій за допомогою контрольних листів для СО рівня сформованості АКА.

Розробляючи два варіанти методики, ми припускали, що більш оптимальним способом реалізації СВК буде саме варіант А, оскільки пам’ятки-інструкції, укладені викладачем, використовувались студентами як опора, на яку можна орієнтуватись, та, аналізуючи їх,

створювати більш гнучкі способи реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК рівня сформованості АКА і, як наслідок, отримувати більш якісні результати виконання ТЗ.

В ЕГ–3 та ЕГ–4 був реалізований **варіант Б** методики, в якому організація СВК рівня сформованості АКА була розподілена на три цикли також. В **підготовчому** циклі проводилась евристична бесіда, що реалізовувалась за допомогою спеціальних запитань викладача та колективного обговорення мовленнєвих і навчальних дій щодо прогностичного, процесуального і результативного СВК та виконання відповідних ТЗ. В **основному** циклі, спрямованому на *осмислення й усвідомлення* мовленнєвих і навчальних дій, студенти самостійно створювали власні пам'ятки-інструкції для прогностичного, процесуального та результативного СВК, які ґрунтувались на евристичній бесіді викладача та студентів. Цей варіант дозволив студентам більш творчо та свідомо створювати оптимальні шляхи реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК, що позначилось на якості результатів сприймання і розуміння аудіотексту. В **завершальному** циклі студенти *оцінювали* мовленнєві і навчальні вміння за допомогою *контрольних листів для СО* рівня сформованості АКА.

Представимо у табл. 2 варіант А даної методики, а в табл. 3 – варіант Б.

Таблиця 2

Варіант А

Макроцикл (1 семестр)		
Цикл 1/ Тема 1	Цикл 2/ Тема 2	Цикл 3/ Тема 3
Комплекс ТЗ (Підкомплекс 1)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 2)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 3)
Аналіз пам'яток-інструкцій викладача для реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК	Укладання пам'яток-інструкцій студентами	Використання пам'яток-інструкцій студентів
		Заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА

Таблиця 3

Варіант Б

Макроцикл (1 семестр)		
Цикл 1/ Тема 1	Цикл 2/ Тема 2	Цикл 3/ Тема 3
Комплекс ТЗ (Підкомплекс 1)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 2)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 3)

Евристична бесіда щодо навчальних і мовленнєвих дій студентів для реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК	Укладання пам'яток-інструкцій студентами	Використання пам'яток-інструкцій студентів
		Заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА

На впровадження методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента до навчання аудіювання було відведено 50 годин (26 години аудиторної та 24 години самостійної роботи).

Результати експериментального навчання були зафіксовані нами за допомогою *післяекспериментального зрізу*, цілями якого були: 1) визначити підсумковий рівень сформованості АКА; 2) визначити приріст рівня сформованості АКА. Для забезпечення коректного порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів структура, обсяг, зміст тесту для післяекспериментального зрізу та система оцінювання залишилися ті ж самі.

В такий спосіб ми описали перші дві фази – організацію та реалізацію. Далі надаємо характеристику останнім двом фазам – констатації отриманих результатів та їх інтерпретації.

Для здійснення зазначених цілей ми визначили передусім вихідний рівень сформованості АКА у студентів – середній коефіцієнт навченості в чотирьох експериментальних групах у передекспериментальному зрізі. Рівень вважався задовільним, якщо отримані показники були не нижчі коефіцієнта навченості 0,7, який визначався за формулою В. П. Беспалька [1, с. 52–69]:

$$K = \frac{Q}{n},$$

де K – коефіцієнт навченості;

Q – загальна кількість набраних студентами балів за всіма критеріями тесту;

n – максимальна кількість балів за тест, яка в нашому випадку дорівнює 100.

Якщо вважати максимально можливою кількість балів за 1 (100%), нижня межа рівня навченості складає 0,7 (70%), тобто 70 балів для достатньої сформованості у студентів АКА. Отже, за даною формулою 90 – 100 балів (90 – 100%) правильності виконання ТЗ відповідали оцінці “відмінно”, 80 – 89 балів (80 – 89%) – оцінці “добре”, 70 – 79 балів (70 – 79%) – оцінці “задовільно”, 69 балів та нижче (69 % та нижче) вважалися “незадовільними”, тобто недостатнім рівнем навченості студентів. Така система оцінювання (за В. П. Беспальком) в цілому відповідає Європейській кредитно-трансферній системі оцінювання (ЄКТС).

Отримані дані дали змогу визначити середній коефіцієнт навченості в кожній експериментальній групі: ЕГ1 – 0,62; ЕГ2 – 0,61; ЕГ3 – 0,57; ЕГ4 – 0,57 (табл. 4), що свідчило про недостатній рівень сформованості АКА у студентів і стало підставою для проведення експерименту.

Таблиця 4

Середні показники передекспериментального зрізу рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Група	Об'єкти контролю						Загальний показник	
	Навички		Вміння					
	Критерії оцінювання						Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
	Лексичні	Граматичні	Мовної антиципації	Глобального розуміння	Детального розуміння	Вибіркового розуміння		
ЕГ-1	6,6	6,2	12,7	12,6	11,4	12,6		
ЕГ-2	6,7	6,1	12,3	12,4	11,5	12,2	61,2	0,61
ЕГ-3	7,5	5,8	10,3	11,5	10,9	11,2	57,2	0,57
ЕГ-4	6,8	6,2	10,4	11,8	10,4	11,5	57,1	0,57
	Максимальний бал							
	10	10	20	20	20	20	100	1

Перед проведенням експериментального навчання ми проаналізували дані передекспериментального зрізу, згідно з якими 82% студентів мали рівень сформованості АКА за шістьма виокремленими критеріями, при якому середній коефіцієнт навченості 0,7 не досягався. Аналіз результатів передекспериментального зрізу дав змогу зробити висновок, що низькими були показники рівня сформованості мовленнєвих лексичних навичок аудіювання (ЕГ1–6,6; ЕГ2–6,7; ЕГ3–7,5; Е4–6,8), що виявилось у неточному сприйнятті окремих лексичних одиниць. Надто низькими виявилися і показники рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання, про що свідчило неадекватне сприймання граматичних форм, а подекуди і неволодіння граматичними знаннями, зокрема процедурними (ЕГ1–6,2; ЕГ2–6,1; Е3–5,8; ЕГ4–6,2). Такими, що не досягають нижньої межі рівня навченості, виявилися показники рівня сформованості вмінь глобального розуміння аудіотексту (ЕГ1–12,6; ЕГ2–12,4; ЕГ3–11,5; ЕГ4–11,8). Низькими були і показники рівня сформованості вмінь мовної антиципації (ЕГ1–12,7; ЕГ2–12,3; ЕГ3–10,3; ЕГ4–10,4), які означали, що студентам було важко прогнозувати значення

лексичних одиниць. Показники рівня сформованості вмінь вибіркового розуміння аудіотексту виявилися також досить низькими (ЕГ1–12,6; ЕГ2–12,2; ЕГ3–11,2; ЕГ4–11,5), що свідчило про недостатній рівень володіння вмінням вилучати необхідну інформацію. Низькими слід вважати і показники рівня сформованості детального розуміння аудіотексту (ЕГ1–11,4; ЕГ2–11,5; ЕГ3–10,9; ЕГ4–10,4). Особливо чітко простежувався недостатній рівень сформованості цього вміння, коли студентам необхідно було виявити ключові слова, так звані смислові опорні пункти. Отже, була підтверджена необхідність організації і проведення СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів.

Наступним кроком було визначення груп, дві з яких займалися за варіантом А методики, а дві інші – за варіантом Б. Для більшої переконливості результатів експерименту нами був використаний спосіб підсилення супротивної сторони [2, с. 65–66]. Оскільки в групах ЕГ–3 та ЕГ–4 коефіцієнти навченості виявилися дещо нижчими, ніж в групах ЕГ–1 та ЕГ–2, ми обрали саме ці групи для впровадження даної методики за варіантом Б. У ЕГ–1 та ЕГ–2 організація СВК рівня сформованості АКА відбувалася на основі варіанта А.

Обробивши результати передекспериментального зрізу, сформулювавши необхідні висновки, ми провели аналіз результатів післяекспериментального зрізу. За вже відомою формулою $K = \frac{Q}{n}$ ми визначили коефіцієнт рівня сформованості у кожного студента АКА за шістьма вищезгаданими критеріями, об'єктами СВК в післяекспериментальному зрізі. На основі отриманих даних було визначено середній коефіцієнт навченості в чотирьох експериментальних групах: ЕГ1–0,79; ЕГ2–0,80; ЕГ3–0,86; ЕГ4–0,85 (табл. 5), що свідчить про достатній рівень сформованості АКА у студентів.

Таблиця 5

Середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Група	Об'єкти контролю						Загальний показник	
	Навички		Вміння					
	Критерії оцінювання							
	Лексичні	Граматичні	Мовної антиципації	Глобального розуміння	Детального розуміння	Вибіркового розуміння	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	8,9	7,1	16,2	15,7	15,6	15,3	78,8	0,79

ЕГ-2	9,1	7,3	16,5	16,2	15,2	15,4	79,7	0,80	
ЕГ-3	9,7	8,6	17,7	17,6	16,5	16,2	86,3	0,86	
ЕГ-4	9,8	8,7	17,8	16,3	16,6	15,9	85,1	0,85	
	Максимальний бал								
	10	10	20	20	20	20	100	1	

Як видно з табл. 5, середні показники рівня сформованості АКА за критерієм глобального розуміння виявилися високими – відповідно 79% (ЕГ-1), 81% (ЕГ-2), 88% (ЕГ-3), 82% (ЕГ-4): переважна більшість студентів у чотирьох групах сприймають і розуміють основний зміст аудіотексту. Значно підвищилися середні показники рівня сформованості АКА за критерієм детального розуміння аудіотексту – 78% (ЕГ-1), 76% (ЕГ-2), 81% (ЕГ-3), 83% (ЕГ-4).

З метою підтвердження дієвості запропонованої методики та визначення ефективнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів ми порівняли середні показники перед- та післяекспериментального зрізів в обох групах (табл. 6) і дійшли таких висновків:

1) оскільки середній показник рівня сформованості АКА за шістьма виокремленими критеріями в усіх експериментальних групах перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 (за В. П. Беспальком), то запропоновані варіанти А та Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів слід вважати ефективними;

2) оскільки загальний приріст та приріст за шістьма критеріями в ЕГ-3 та ЕГ-4 є вищими, ніж в ЕГ-1 та ЕГ-2 (ЕГ1-0,79; ЕГ2-0,80; ЕГ3-0,86; ЕГ4-0,85), ефективнішим слід вважати варіант Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів, який передбачав такий спосіб підготовки до реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК як евристична бесіда. За допомогою спеціальних запитань викладача стимулювалися рефлексивні мовленнєві й навчальні дії студентів щодо трьох видів СВК і, як наслідок, удосконалювався рівень сформованості АКА, про що свідчить експериментальне навчання.

Таблиця 6

Порівняння середніх показників перед- і післяекспериментального зрізів рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів

Індекс групи	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
ЕГ1	0,62	0,79	0,17
ЕГ2	0,61	0,80	0,19
ЕГ3	0,57	0,86	0,29
ЕГ4	0,57	0,85	0,28

Достовірність й об'єктивність емпіричних даних було перевірено за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який призначений для зіставлення двох вибірок за частотою ефекту, який цікавить дослідника [6, с. 157–158]. Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, що нас цікавить. Суть кутового перетворення Фішера полягає у перевірці процентних часток у величині центрального кута, який вимірюється у радіанах.

Нас цікавить, який з варіантів – А чи Б – описаної нами методики організації СВК рівня сформованості АКА є більш ефективним. Як правило, у методичних дослідженнях "ефектом" вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а "відсутністю ефекту" – недосягнення цього коефіцієнту. Але, оскільки усі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості 0,7, а отримані середні коефіцієнти навченості (ЕГ1–0,79, ЕГ2–0,80, ЕГ3–0,86, ЕГ4–0,85) є суттєво вищими за достатній (0,7), то доцільно у даному разі 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 групах ЕГ1 та ЕГ3, ЕГ2 та ЕГ4. Під " ϕ^* " ми розуміємо кутові значення для відповідних відсоткових часток, знайдених за таблицею рівнів статистичної значимості значень критерію ϕ^* Фішера [6, с. 332]. Отже, ми сформулювали такі статистичні гіпотези:

H_0 : частка осіб, які в результаті експерименту досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ1.

H_1 : частка осіб, які в результаті експерименту досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ1.

Представимо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: "є ефект", "немає ефекту" (див. Табл. 7).

Таблиця 7

**Зіставлення ЕГ1 та ЕГ3, ЕГ2 та ЕГ4 за рівнем виконання
тестових завдань**

Індекс групи	"Є ефект"		ϕ	"Немає ефекту"		ϕ	Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка		
ЕГ1	6	40%	1,369	9	60%	1,772	15
ЕГ3	13	86,7%	2,395	2	13,3%	0,747	15
ЕГ2	4	30,7%	1,174	9	69,3%	1,967	13
ЕГ4	9	81,8%	2,260	2	18,2%	0,881	11

Емпіричне значення ϕ^* визначається за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, яка в нашому випадку становить 86,7% (“ефект” в ЕГ3);

де φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, яка в нашому випадку становить 40% (“ефект” в ЕГ1);

n_1 – кількість спостережень у виборці 1, що в нашому випадку становить 15;

n_2 – кількість спостережень у виборці 2, що в нашому випадку становить 15;

За таблицею ХІІ, представленою О. В. Сидоренко [6, с.330–332], $\varphi_1 = 2,395$, $\varphi_2 = 1,369$.

Підрахуємо емпіричне значення φ^* :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,395 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,026 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,026 \cdot 2,738 = 2,809$$

Отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ зіставлялося з критичним значенням $\varphi^*_{\text{кр}}$, що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості [6, с. 162–163]:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}, \text{ ми дійшли висновку, що } \varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}.$$

Побудуємо «вісь значущості».

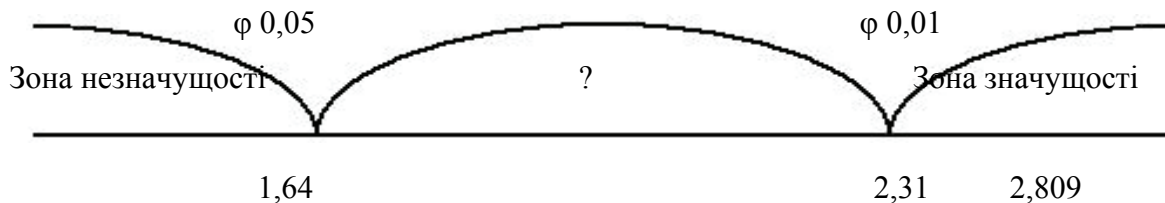


Рис. 1. “Вісь значущості”

Отримане емпіричне значення φ^* міститься у зоні значущості. Таким чином, гіпотеза **H₀** відкидається і приймається гіпотеза **H₁** – частка осіб, які в результаті експерименту досягли високого рівня сформованості АКА, коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ1.

Аналогічно порівняємо ЕГ2 та ЕГ4. Сформулюємо статистичні гіпотези:

H₀: частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 не більша, ніж в ЕГ2.

H₁: частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 більша, ніж в ЕГ2.

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,260 - 1,174) \cdot \sqrt{\frac{11 \cdot 13}{11 + 13}} = 1,086 \cdot 2,44 = 2,649$$

$$\varphi^*_{\text{емп}}(2,649) \geq \varphi^*_{\text{кр}}$$

Отримане емпіричне значення φ^* є більшим за критичне значення. Таким чином, гіпотеза H_0 відкидається і приймається гіпотеза H_1 – частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 більша, ніж в ЕГ2.

Побудуємо “вісь значущості”.

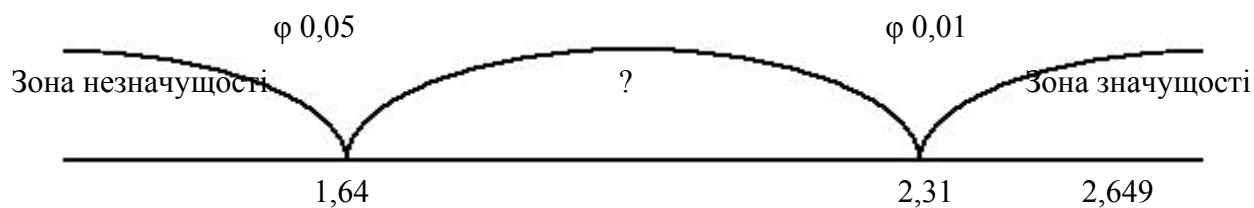


Рис. 2. “Вісь значущості”

Отже, за допомогою кутового перетворення Фішера ми підтвердили ефективність та доцільність запровадження варіанту Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів, що передбачає залучення евристичної бесіди для підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК і на цій основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій та заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА. Водночас наше припущення, що завдяки індивідуальному аналізу і використанню пам'яток-інструкцій, укладених викладачем, студенти зможуть самостійно створювати більш гнучкі пам'ятки-інструкції та заповнювати контрольні листи для СО рівня сформованості АКА – виявилось хибним. Більшу ефективність варіанту Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів можна пояснити тим, що в процесі підготовки до реалізації трьох видів СВК за допомогою евристичної бесіди, а саме постановки спеціальних запитань викладача, обговорення та пошуку оптимальних мовленнєвих і навчальних дій, студенти ставали активнішими і, як наслідок, свідоміше та більш творчо укладали власні пам'ятки-інструкції, що відобразилося в удосконаленні АКА.

Таким чином, результати проведеного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу: при організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів досягти високого рівня сформованості АКА можна за низки умов: 1) застосування обґрунтованої і розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента навчання аудіювання, 2) використання відповідного комплексу ТЗ, який включає ТЗ для прогностичного, процесуального та результативного СВК; 3) вибору ефективнішого варіанту методики організації СВК рівня сформованості АКА.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці методик організації СВК рівня сформованості компетенцій в інших видах мовленнєвої діяльності у майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоенных знаний / Беспалько Владимир Павлович // Советская педагогика. – 1968. - №4. – С. 52–69.

2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: [спецкурс] / Гурвич Перси Борисович . – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Крапчатова Я. А. Відбір та організація аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 110–117.
4. Крапчатова Я. А. Психолого-педагогічні передумови організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 18. – С. 229–239.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / [Ю. В. Головач, І. О. Іноземцева, І. М. Каминін та ін.]; керівники автор. кол. С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
7. Тарнопольский О. Б. О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. // Серія “Наукові видання Ніжинської вищої школи”. – Ніжин : Видавничий центр НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. – №8. – С. 20–23.
8. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания иностранных языков" / Эдуард Абрамович Штульман. – М., 1982. – 52 с.