

УДК 378.14:001.891.5:[371.124:81.111] – 057.875

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЕВОЇ АДАПТАЦІЇ

Коробова Ю.В.

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

**Анотація.** Методика формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів англійської мови була створена з метою оптимізації процесу професійної підготовки студентів. У статті викладено етапи проведення методичного експерименту, метою якого була перевірка ефективності запропонованої методики. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують гіпотезу, що досягти високого рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації у студентів можна за умови обґрунтованого відбору матеріалу, застосування відповідної системи професійно орієнтованих вправ і методичних завдань й оптимальної організації навчання. На основі отриманих даних щодо результативності двох варіантів методики, які відрізняються способом організації етапу рефлексії, зроблено висновки, що перший варіант є більш ефективним, оскільки після експериментального навчання саме за першим варіантом студенти мають вищі показники рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації.

**Ключові слова:** методичний експеримент, майбутні вчителі англійської мови, мовленнєва адаптація, результати експерименту, рівень сформованості вмінь.

**Коробова Ю. В. Сумской государственной педагогический университет имени А.С.Макаренка**

**Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих учителей английского языка речевой адаптации**

**Аннотация.** Методика формирования умений речевой адаптации у будущих учителей английского языка была создана с целью оптимизации процесса профессиональной подготовки студентов. В статье изложены этапы проведения методического эксперимента, целью которого была проверка эффективности разработанной методики. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают гипотезу, что достичь высокого уровня сформированности умений речевой адаптации у студентов можно при условии обоснованного отбора материала, использования соответствующей системы профессионально ориентированных упражнений и методических заданий и оптимальной организации обучения. На основе полученных данных относительно результативности двух вариантов методики, которые отличаются способом организации этапа рефлексии, сделаны выводы, что первый вариант является более эффективным, так как после экспериментального обучения именно по первому варианту студенты имеют более высокие показатели уровня сформированности умений речевой адаптации.

**Ключевые слова:** методический эксперимент, будущие учителя английского языка, речевая адаптация, результаты эксперимента, уровень сформированности умений.

**Korobova Y. Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University**  
**Experimental Testing of the Efficiency of the Methodology of Teaching Speech Adaptation to the English Language Teacher Trainees**

**Abstract. Introduction.** The essential condition for optimization of the English language teacher training is the professionalization of the English Practice classes to help students acquire lingua-methodological skills which will facilitate pupils' learning during the lesson. To meet the needs of the modern teacher training a system of professionally oriented activities and tasks for teaching speech adaptation to the English language teacher trainees was developed and the learning process model was suggested. **Purpose.** To present the stages of the methodological experiment which tested the effectiveness of the recommended methodology of forming speech adaptation skills of the teacher trainees; to determine the more effective variant of the methodology. **Methods.** Comparing two variants of the methodology which differ in the way

the reflection stage is organized; interpreting the results of the experimental tests with the help of the mathematical statistics methods. **Results.** The suggested experimental hypothesis based on such factors as the criteria for learning materials selection, the expediency of the developed system of activities and the appropriate learning process model is proved. The variables and invariables are explained. After comparing the two variants of the developed methodology this study revealed that the first variant of the methodology turned out to be more effective as the students who were taught according to it showed the higher skills formation level. **Conclusion.** To sum up, it was grounded that the implementation of the methodology will provide a logical transfer to the professional-communicative training of the third and fourth year pedagogical university students. It will help the English language teacher trainees master the effective ways of presenting comprehensible input and increasing the value of teacher verbal impact in the process of pedagogical interaction.

**Keywords:** methodological experiment, English language teacher trainees, speech adaptation, results of the experiment, skills formation level.

**Постановка проблеми** та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Для сучасного суспільства наявність висококваліфікованих працівників у галузі освіти є актуальним питанням, тому вимоги до підготовки вчителів англійської мови постійно зростають. На сьогочасному етапі професійна педагогічна іншомовна підготовка студентів забезпечує достатньо високий рівень володіння іноземною мовою (ІМ), але це не гарантує ефективне дидактичне спілкування вчителя з учнями на уроці. Підвищення рівня професійної спрямованості занять з практики усного та писемного мовлення для майбутніх учителів необхідно реалізувати з урахуванням загальноєвропейських і вітчизняних вимог до рівня володіння професійно орієнтованими говорінням. Формування вмій мовленнєвої адаптації (МА), використання яких учителем ІМ покращує розуміння учнями навчального матеріалу і сприяє підвищенню ефективності процесів учіння і навчання, вважається одним із засобів оптимізації професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. В світлі сучасної концепції підготовки вчителя-фахівця навчання МА майбутніх учителів набуває особливої значущості, оскільки виступає складовою частиною професійно-комунікативної підготовки студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого говоріння досліджувалась рядом учених: розроблено методику навчання професійно спрямованого монологічного та діалогічного мовлення (Самойлюкевич І. В.); запропоновано методику професійно орієнтованого вдосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення (Хомицька А. Н.); досліджено питання формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні в умовах рефлексивного підходу (Гайдукова Л. В.); створено методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні (Черниш В. В.); вивчалися особливості формування комунікативно-методичної компетенції студентів-бакалаврів в умовах інтеграції курсів методики та практики мовлення, яка включає типологію комунікативно-методичних завдань (Мальов О. В.); розглянута проблема розвитку професійних комунікативних умінь майбутнього вчителя ІМ під час ситуативно-спрямованого навчання іншомовного спілкування (Кузлякіна О. В.). На жаль, на теперішній час фактично не існує науково обґрунтованої методики навчання МА майбутніх учителів із використанням спеціально укладеної системи професійно орієнтованих вправ і учителів англійської мови модифікувати своє мовлення залежно від педагогічної ситуації зумовлюється необхідністю створення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної методики навчання МА.

**Метою** статті є опис методичного експерименту, проведеного для визначення ефективності запропонованої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

**Виклад основного матеріалу** дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Експеримент проводився за загально визначеними етапами: організація експерименту; реалізація експерименту; констатація отриманих даних; інтерпретація отриманих даних [4, с. 15].

Організація та проведення експериментального навчання передбачали вирішення таких конкретних завдань:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня декларативних знань про МА та сформованості вмінь МА у студентів III курсу;
- проаналізувати результати передекспериментального зрізу та зіставити експериментальні групи (ЕГ) щодо рівня володіння студентами вміннями МА з метою визначення перспективи проведення експериментального навчання;
- провести експериментальне навчання на основі розробленої системи професійно орієнтованих вправ та методичних завдань із метою визначення ефективності двох варіантів методики навчання;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості вмінь МА у студентів III курсу;
- обробити та інтерпретувати результати експериментального навчання; порівняти ефективність двох запропонованих варіантів методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови;
- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої системи професійно орієнтованих вправ та методичних завдань, а також щодо оптимального варіанта методики формування вмінь МА.

На етапі організації експерименту було розроблено робочу гіпотезу експериментального дослідження: досягти високого рівня сформованості вмінь МА у студентів 3-4-го курсів на заняттях з навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” можна за умов:

- обґрунтованого відбору матеріалу;
- застосування відповідної системи спеціально організованих професійно орієнтованих вправ та методичних завдань;
- вибору й визначення оптимальної організації навчання, а саме доцільності заповнення студентами таблиць спостереження під час мікроуроків, проведення рефлексивної бесіди з опорою на заповнені таблиці спостереження та виконання завдань щодо самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА у письмовій формі.

Методичний експеримент було проведено на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка з листопада 2012 р. по квітень 2013 р. В експерименті взяли участь студенти трьох академічних груп 3-го курсу Інституту філології, які навчаються за спеціальністю “Мова та література: англійська та друга іноземна мова” та здобувають кваліфікацію “Вчитель англійської та німецької / французької мов та зарубіжної літератури основної школи”.

Структуру проведення експериментального навчання МА надано у табл. 1.

Таблиця 1

**Структура експерименту з навчання мовленнєвої адаптації**

Етапи експерименту	Кількість годин	Група	Завдання етапів	Зміст етапів
Передекспериментальний зріз	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Зафіксувати стан декларативних знань про МА. Виявити вихідний рівень сформованості вмінь МА.	Проведення письмового опитування.
Експериментальне навчання	36 36	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність варіантів методики.	Формування вмінь МА.
Післяекспериментальний зріз	2 2	ЕГ-1 ЕГ-2	Виявити підсумковий рівень сформованості вмінь МА.	Проведення письмового опитування.

Основна мета експерименту полягала у перевірці ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої системи вправ, спрямованих на формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови за запропонованою моделлю в природних умовах на заняттях з практики усного й писемного мовлення. Для досягнення мети потрібно ввести використання професійно орієнтованих вправ з навчання МА на 3-4-му курсах ВНЗ, визначити ступінь забезпечення залучення студентів до майбутньої професійної діяльності, перевірити вплив вправ на оволодіння студентами професійно орієнтованим говорінням.

Спираючись на класифікацію експерименту, запроповану П. Б. Гурвичем, ми обрали базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент [2, с. 26–36]. Перевірка проводилася без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу. Під час експерименту навчання відбувалося за однаковими етапами, але були використані два варіанти методики, які відрізнялися способом організації етапу рефлексії, тобто наявністю безпосереднього керування з боку викладача рефлексією студентів своєї майбутньої професійної діяльності або опосередкованого (шляхом використання таблиць спостереження).

Експеримент проводився по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості вмінь МА у студентів до та після експериментального навчання і по горизонталі – порівнювалися два варіанти методики формування вмінь МА. З одного боку, вертикальний характер експерименту надав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання МА майбутніх учителів англійської мови. З іншого боку, горизонтальний характер експерименту дозволив визначити оптимальну організацію навчання МА.

До неварійованих умов експерименту ми включили: 1) склад учасників експериментальних груп (дві групи по 25 студентів); 2) тривалість експериментального навчання; 3) використання однакової системи вправ (кількість і послідовність вправ); 4) обсяг і предметний зміст навчального матеріалу; 5) зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів; 6) критерії оцінювання рівня володіння вміннями МА; 7) експериментатор (автор дисертаційного дослідження).

До варійованої умови належить спосіб організації етапу рефлексії: студенти ЕГ-1 навчалися за першим варіантом методики – під час проведення мікронавчання застосовувалися таблиці спостереження, рефлексивна бесіда проводилася з опорою на заповнені таблиці спостереження та закінчувалася письмовими відповідями для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та письмовими висновками щодо ступеню володіння певними вміннями МА; ЕГ-2 працювала за другим варіантом методики – участь студентів у мікронавчанні проходила без заповнення таблиць спостереження, під час рефлексивної бесіди студенти давали відповіді щодо самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА та робили висновки відносно ступеню володіння певними вміннями МА в усній формі (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Особливості двох варіантів методики на різних етапах навчання мовленнєвої адаптації**

Етапи навчання	ЕГ-1	ЕГ-2
Вступний етап	Набуття декларативних знань про цілі навчання МА, функції мовлення вчителя англійської мови на уроці, рівні модифікації мовлення вчителя. Розглядаються ефективні шляхи модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячено навчальний модуль.	
Етап I Тренування у педагогічному спілкуванні	Виконання професійно орієнтованих вправ і комунікативних професійно орієнтованих (методичних) завдань	

Продовження табл. 2

Етап II Практика у педагогічному спілкуванні	Участь у мікронавчанні. Проведення фрагментів уроків.	
Етап III Рефлексія	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Заповнення таблиць спостереження</b></li> <li>2. Участь студентів у рефлексивній бесіді: <ul style="list-style-type: none"> <li>- відповіді на питання для узагальнення знань щодо ефективних шляхів модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячено навчальний модуль;</li> <li>- аналіз власного фрагменту уроку або найбільш вдалого фрагменту, який спостерігали <b>(із використанням таблиць спостереження)</b></li> </ul> </li> <li>3. <b>Письмові відповіді</b> на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА</li> <li>4. <b>Письмовий висновок:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) визначити ступінь володіння певними вміннями МА;</li> <li>2) сформулювати питання, яке залишилось незрозумілим або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого глибшого вивчення.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Коментування викладачем проведених фрагментів уроку</b></li> <li>2. Участь студентів у рефлексивній бесіді: <ul style="list-style-type: none"> <li>- відповіді на питання, для узагальнення знань щодо ефективних шляхів модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячено навчальний модуль;</li> <li>- аналіз власного фрагменту уроку або найбільш вдалого фрагменту, який спостерігали;</li> <li>- <b>усні відповіді</b> на загальні питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА;</li> <li>- <b>усний висновок:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) визначити ступінь володіння певними вміннями МА;</li> <li>2) сформулювати питання, яке залишилось незрозумілим або викликало особливий інтерес і тому потребує подальшого глибшого вивчення.</li> </ol> </li> </ul> </li> </ol>

Зазначимо, що використання таблиць спостереження на етапі рефлексії, які фокусують увагу на певних аспектах окремого етапу навчання, виступало одним із головних факторів досягнення ефективності навчання шляхом практичного застосування майбутніми вчителями отриманих знань та вмінь МА під час оцінювання як власного фрагменту уроку, так і тих, що проведені іншими студентами групи. Під час заповнення таблиць спостереження здійснювалося самостійне структурування, аналіз й узагальнення навчальної інформації студентами, що продовжувалися у рефлексивній бесіді.

Перейдемо до детальної характеристики наступних етапів проведення методичного експерименту – передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз.

Письмовий передекспериментальний зріз складався з двох частин. Перша частина містила завдання анкети множинного вибору та завдання на встановлення відповідності, метою яких була фіксація стану декларативних знань студентів про вміння МА та функції адаптивного мовлення вчителя. Слідом за В. П. Беспальком, достатнім вважаємо рівень виконання тесту, де коефіцієнт навченості більший або рівний 0,7 ( $K \geq 0,7$ ) [1, с. 52–69]. Отримані “середні коефіцієнти навченості” в ЕГ-1 та ЕГ-2 (див. табл. 3) свідчать про те, що у більшості студентів загальний рівень декларативних знань про МА майже досягає норми. Однак,

як виявилось під час аналізу результатів виконання завдань другої частини, цей достатньо високий показник рівня декларативних знань не перетворився на наявність сформованих умінь МА у студентів.

Таблиця 3

**Результати показників передекспериментального зрізу**

Індекс групи	Перша частина		Друга частина	
	Середня кількість у балах (Макс. 16)	Середній коефіцієнт навченості	Середня кількість у балах (Макс. 20)	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	10,24	0,64	8,84	0,44
ЕГ-2	10,32	0,65	8,38	0,42

Письмові завдання другої частини передекспериментального зрізу були спрямовані на визначення вихідного рівня сформованості вмінь МА у майбутніх учителів. Об'єктами тестування виступали вміння модифікувати мовлення вчителя залежно від рівня підготовки учнів (для різних класів), а саме: адаптивні вміння організації, оцінювання та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю. Студентам пропонувалися 6 завдань, які передбачали вільно конструйовані відповіді, тобто необхідно було модифікувати шляхи привертання уваги учнів, способи виправлення та пояснення помилок, шляхи заохочення та надання допомоги у вирішенні завдань, формулювання інструкції, питання-стимулу, питання для перевірки ступеня розуміння навчальної інформації.

Оцінювання відповідей відбувалося за такими критеріями:

1) завершеність завдання (обсяг / повнота, якість, відповідність і чіткість інформації; досягнення комунікативної мети висловлювання); вживання мовних одиниць (мовна грамотність; адекватне використання мови; діапазон використаних граматичних структур та лексичних одиниць) [5, с. 233–234];

2) відповідність висловлювання вчителя рівню підготовки групи та конкретній педагогічній ситуації, тобто наявність або відсутність модифікації мовлення вчителя на лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу.

Наведемо приклади завдань передекспериментального зрізу.

– *Suggest appropriate teacher's instructions in the following situation: The teacher tries to get the attention of the 4<sup>th</sup> form pupils. Use as many variants as you can think of.*

– *The answer of the 7<sup>th</sup> form pupil was not correct. Make some suitable comments on the reply and encourage the correct answer. Use as many variants as you can think of.*

– *Make up some questions to elicit the word "park" from the pupils of the 2<sup>nd</sup> form.*

За даними другої частини передекспериментального зрізу отриманий "середній коефіцієнт навченості" в ЕГ-1 склав 0,44, в ЕГ-2 – 0,42; всі учасники експерименту кількістю 50 студентів (100%) володіють вміннями МА на такому рівні, при якому "коефіцієнт навченості" 0,7 не досягається [1, с. 56]. Таким чином було доведено необхідність навчання МА майбутніх учителів англійської мови. Для визначення можливості проведення експериментального навчання ми порівняли вихідний рівень сформованості вмінь МА у студентів ЕГ-1 та ЕГ-2. Поділяючи думку Б. П. Гурвича [2, с. 65], ми вважаємо, що групи є готовими до проведення експериментального навчання за умови, якщо вони мають однаковий розподіл ознаки навченості МА. Здійснені розрахунки за критерієм узгодження розподілу  $\chi^2$  Пірсона [6, с. 113–141] дали змогу стверджувати, що рівень володіння вміннями МА студентів ЕГ-1 не відрізняється від рівня володіння вміннями МА студентів ЕГ-2. Отже, відсутність розбіжностей в ЕГ-1 та ЕГ-2 щодо розподілу ознаки рівня сформованості вмінь МА свідчила про готовність цих груп до експериментального навчання.

Після аналізу результатів передекспериментального зрізу та визначення вихідного рівня сформованості вмінь МА було проведено безпосередньо експериментальне навчання, яке

здійснювалось під час занять з дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” у форматі змістового модуля, що складався з чотирьох навчальних модулів. Експериментальне навчання проводилося протягом 32 аудиторних занять загальної кількістю 31,5 академічних годин та 22,5 академічних годин самостійної роботи студентів у позааудиторний час. Робота із запропонованою системою професійно орієнтованих вправ та методичних завдань проводилася на двох-трьох заняттях на тиждень протягом 13-ти тижнів. Залежно від етапу навчання на роботу за експериментальними матеріалами відводилося від 0,75 до 2,5 академічних годин.

Для експериментального навчання було створено систему професійно орієнтованих вправ та завдань, яка складається з чотирьох підсистем для формування вмінь МА на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної МА [3]. Беручи до уваги класифікацію функцій мовлення вчителя на уроці (функції організації, оцінювання та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування, контролю), до кожної з чотирьох підсистем включено шість груп вправ, спрямованих на формування відповідних умінь мовлення вчителя, що базуються на МА на одному із вищезазначених рівнів модифікації мовлення: 1) група вправ для формування адаптивних умінь організації; 2) група вправ для формування адаптивних умінь оцінювання та корекції; 3) група вправ для формування адаптивних умінь стимулювання; 4) група вправ для формування адаптивних умінь фасилітації; 5) група вправ для формування адаптивних умінь інформування; 6) група вправ, для формування адаптивних умінь контролю.

Додатково були укладені такі матеріали:

- методичні завдання у вигляді мікроуроків, виконання яких передбачено після кожного блоку вправ;
- таблиці спостереження, які заповнюються студентами після проведення фрагменту уроку та обговорюються під час рефлексивної бесіди;
- відібрані відповідно до уточнення критеріїв фраз класного вжитку, що є зразками автентичного мовлення вчителів англійської мови;
- питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА.

Студенти в групах ЕГ-1 та ЕГ-2 навчалися МА на основі однакового дидактичного матеріалу та із використанням однієї системи вправ. Водночас студенти обох груп у ході самостійної позааудиторної роботи оволодівали вміннями МА, які були опрацьовані на попередньому аудиторному занятті. На початку заняття кожен студент отримував примірник розроблених методичних навчальних матеріалів, що забезпечувало одночасну роботу всіх учасників експерименту в індивідуальному, парному режимі та режимі малих груп. Контроль за виконанням вправ і методичних завдань для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів здійснювався систематично в усній та письмовій формах. Нагадаємо, що студенти ЕГ-1 навчалися за першим варіантом методики, студенти ЕГ-2 – за другим варіантом методики (див. табл. 2).

Після проведення експериментального навчання за запропонованою методикою був проведений післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості вмінь МА у студентів. Завдання та спосіб проведення післяекспериментального зрізу були подібними другій частині передекспериментального зрізу та оцінювались за тією ж самою шкалою.

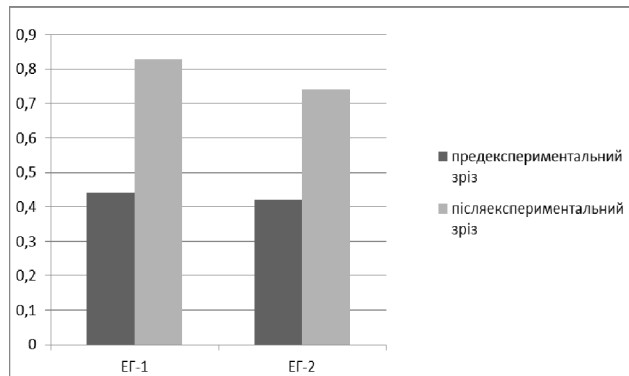
Наведемо середні результати виконання студентами завдань обох зрізів у табл. 4.

Таблиця 4

**Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст
	доекспериментального навчання	післяекспериментального навчання	
ЕГ-1	0,44	0,83	0,39
ЕГ-2	0,42	0,74	0,32

Отримані результати післяекспериментального зрізу засвідчили, що використання розробленої системи професійно орієнтованих вправ і методичних завдань для навчання МА сприяло підвищенню рівня сформованості вмінь МА. Учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості за В.П. Беспальком [1, с. 52-69], що вказує на загальну ефективність запропонованої методики навчання (див. рис. 1).



Умовні позначення:

■ – до експерименту, ■ – після експерименту

Рис. 1. Порівняння показників коефіцієнту навченості в експериментальних групах

Дані післяекспериментального тестування вможливили визначення ефективнішого способу організації навчання МА. Критерій кутового перетворення Фішера [6, с. 158–171] дозволив зіставити дві вибірки за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника. Даний критерій оцінив достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, який нас цікавив. Під терміном “е ефект” ми розуміємо, що визначений для певного студента коефіцієнт рівня сформованості вмінь МА не менший 0,7.

Коефіцієнти навченості студентів групи EG-1, отримані в результаті післяекспериментального зрізу, ми приймали як вибірку 1; коефіцієнти навченості студентів групи EG-2, виявлені в ході післяекспериментального зрізу – як вибірку 2.

Далі ми сформулювали дві статистичні гіпотези – нульову ( $H_0$ ), яка свідчить про відсутність відмінностей, та альтернативну ( $H_1$ ) – про значимість відмінностей.

$H_0$ : частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнту рівня сформованості вмінь МА за результатами післяекспериментального зрізу (вибірка 1) не більша, ніж у вибірці 2;

$H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнту рівня сформованості вмінь МА за результатами післяекспериментального зрізу (вибірка 1) більша, ніж у вибірці 2.

У порівнянні беруть участь тільки відсоткові частки студентів груп EG-1 та EG-2, в яких “е ефект”. Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: “е ефект”, “немає ефекту” (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Відсоткові частки студентів EG-1 та EG-2 щодо виконання завдань післяекспериментального зрізу**

Індекс групи	“Є ефект”: задача вирішена			“Немає ефекту”: задача невирішена		Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\phi$	кількість студентів	відсоткова частка	
EG-1	25	100%	3,142	0%	0%	25
EG-2	17	68%	1,939	32%	32%	25



Визначимо відповідні кутові значення ( $\varphi$  – значення центрального кута) для двох відсоткових часток за табл. XII Додатка 1 [6, с. 330–332].

Зіставимо відсоткові частки учасників експерименту, в яких “є ефект” із експериментальних груп ЕГ-1 та ЕГ-2.

$$\varphi_1 (100 \%) = 3,142$$

$$\varphi_2 (68 \%) = 1,939$$

Підрахуємо емпіричне значення величини  $\varphi^*$  за формулою:

$$\varphi^* = \left| \varphi_1 - \varphi_2 \right| \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

$n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1;  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2.

Нагадаємо, що вибіркою 1 ми назвали ряд із вищим значенням (ЕГ-1), а вибірка 2, відповідно, є рядом із нижчим значенням (ЕГ-2). Підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 1,939) \sqrt{\frac{425}{42}} = 1,203 * 3,181 = 3,827.$$

Критичні значення критерію встановимо за таблицею значущості різних значень критерію Фішера [6, с. 332].

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05); \\ 2,31 (p \leq 0,01). \end{cases}$$

Порівняємо емпіричне значення з критичним значенням критерію:

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi_{\text{кр}}, 3,827 > 2,31;$$

Побудуємо “вісь значущості” (див. рис. 2).

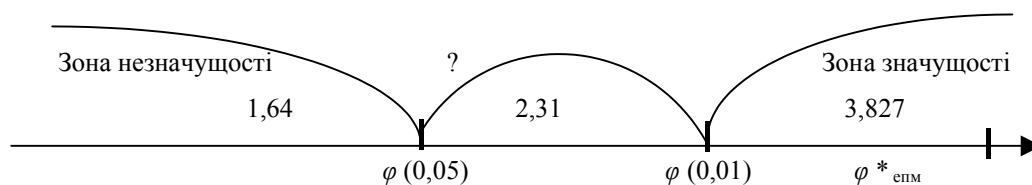


Рис. 2. Визначення критерію Фішера для результатів післяекспериментального зрізу в групах ЕГ-1 та ЕГ-2

Отримане емпіричне значення критерію  $\varphi^*$  знаходиться у зоні значущості. Таким чином, гіпотеза  $H_0$  відкидається і приймається гіпотеза  $H_1$ , тобто, частка студентів, які досягли та перевищили достатній коефіцієнт рівня сформованості вмінь МА 0,7, в ЕГ-1 значно відрізняється від ЕГ-2.

На основі отриманого результату ми дійшли висновку, що перший варіант методики формування вмінь МА із застосуванням таблиць спостереження під час проведення мікронавчання, залученням студентів до рефлексивної бесіди з опорою на заповнені таблиці спостереження, письмовими відповідями для самооцінювання успішності оволодіння вміннями

МА та письмовими висновками щодо ступеню володіння певними вміннями МА виявився ефективнішим порівняно з другим варіантом, оскільки в результаті експериментального навчання студенти мають вищі показники рівня сформованості вмінь МА.

Для подальшого детальнішого аналізу ефективності двох варіантів методики навчання МА ми застосували  $Q$  – критерій Розенбаума для відомих незалежних вибірок [6, с. 42–48]. Проведений аналіз надійності отриманих результатів виявив значущі відмінності у рівнях коефіцієнтів навченості студентів ЕГ-1 та ЕГ-2. Вищий рівень ознаки навченості проявили студенти ЕГ-1. Ця перевірка дала нам змогу повторно дійти висновку, що формування вмінь МА за першим варіантом методики є більш доцільним та результативним.

Проведений якісний аналіз результатів післяекспериментального зрізу в обох ЕГ виявив як ознаки позитивних змін у рівні сформованості вмінь МА, так і деякі труднощі, з якими зустрілися студенти під час відповідей.

Охарактеризуємо спільні покращення у рівні сформованості вмінь МА для студентів ЕГ-1 та ЕГ-2: 1) майже безпомилково були виконані завдання з модифікації питань для перевірки ступеню розуміння учнями навчальної інформації, що вказує на високий рівень сформованості *адаптивних умінь контролю*; 2) порівняно з результатами передекспериментального тесту більшість студентів показала покращений рівень: *адаптивних умінь стимулювання* під час виконання модифікації формулювання питань-стимулів для вилучення інформації та підтримки бесіди; *адаптивних умінь організації*, а це стосується тільки модифікації формулювання інструкцій під час пояснення домашнього завдання учням; 3) було використано більше автентичних зразків мовленнєвих висловлювань учителя англійської мови на уроці.

Виявлено такі труднощі, спільні для студентів ЕГ-1 та ЕГ-2: 1) застосування *адаптивних умінь організації* (модифікації формулювання інструкцій для організації роботи з вправою, модифікації шляхів привертання уваги під час порушення учнями дисципліни); 2) використання *адаптивних умінь фасилітації* (модифікації шляхів надання допомоги учням у вирішенні завдань та пропонування альтернативи у роботі).

Аналіз даних показав помітні відмінності між рівнями сформованості майже всіх груп умінь МА в ЕГ-1 та ЕГ-2: 1) значна різниця у рівнях сформованості *адаптивних умінь інформування* (відсоток отриманих балів за виконання завдань ЕГ-1 – 87,3%, ЕГ-2 – 67,3%); 2) рівень сформованості *адаптивних умінь оцінювання та корекції* у студентів ЕГ-1 відчутно вищий ніж у студентів ЕГ-2 (відповідно 87% і 73%); 3) виконання завдань на перевірку рівня сформованості *адаптивних умінь фасилітації* пройшло на 7,5% краще у студентів ЕГ-1 ніж у студентів ЕГ-2 (відповідно 81,5% і 74%); 4) завдання на перевірку *адаптивних умінь організації* (відповідно 77% і 71,3%) та *адаптивних умінь стимулювання* (відповідно 80% і 77,3%) були виконані краще студентами ЕГ-1.

Таким чином, якісний аналіз результатів надав можливість дійти таких висновків:

- а) вищі показники якості мають завдання, виконані студентами ЕГ-1;
- б) студенти ЕГ-1 проявили вищий рівень сформованості *адаптивних умінь інформування, оцінювання-корекції, фасилітації та організації*.

**Висновки і перспективи** подальших розвідок у даному напрямку. Отже, аналіз післяекспериментальних даних підтвердив нашу робочу гіпотезу про те, що досягнення високого рівня сформованості вмінь МА у студентів 3–4-го курсів на заняттях з навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення” буде можливим при застосуванні відповідної системи спеціально організованих професійно орієнтованих вправ і методичних завдань для оптимальної організації навчання, яке включає заповнення студентами таблиць спостереження під час мікроуроків, проведення рефлексивної бесіди з опорою на заповнені таблиці спостереження та виконання завдань щодо самооцінювання успішності оволодіння вміннями МА у письмовій формі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці нових методичних завдань для навчання МА та критеріїв оцінювання якості професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) / Перси Борисович Гурвич. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
3. Коробова Ю. В. Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації / Ю.В. Коробова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – № 1(73). – С. 112–117.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей, Ю.В.Головач та ін.]. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.

#### REFERENCES

1. Bepaľko V.P. Opyt razrabotki i ispol'zovanija kriteriev kachestva usvoenija znaniy // V.P. Bepaľko // Sovetskaja pedagogika. – 1968. – №4. – S. 52–69.
2. Gurvich P.B. Teorija i praktika jeksperimenta v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov (Spekurs) / Persi Borisovich Gurvich. – Vladimir: Izd-vo Vladimirskogo gos. ped. in-ta im. P.I. Lebedeva-Poljanskogo, 1980. – 104 s.
3. Korobova Ju.V. Sistema vprav dlja formuvannja u majbutnih uchiteliv anglijs'koї movi vmin' movlennevoї adaptacїi / Ju.V. Korobova // Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka. – 2014. – № 1(73). – S. 112–117.
4. Ljahovickij M.V. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov : [učeб. posobie dlja filol. fak. vuzov] / Mihail Vasil'evich Ljahovickij. – M. : Vyssh. shkola, 1981. – 159 s.
5. Programa z anglijs'koї movi dlja universitetiv / institutiv (p'jatorichnij kurs navchannja) : proekt / [kol. avt.: S.Ju. Nikolaeva, M.I. Solovej, Ju.V. Golovach ta in.]. – K. : Kiїv. derzh. lingv. un-t ta in., 2001. – 245 s.
6. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii / Elena Vasil'evna Sidorenko. – SPb. : ООО “Rech”, 2003. – 350 s.