

УДК 378.147:811.111

**Тетяна Дружченко**

Університет державної фіскальної служби України

м. Ірпінь

ORCID ID 0000-0002-8295-9674

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/058-071

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

*У статті проаналізовані етапи та результати методичного експерименту, в умовах якого відбувалося навчання майбутніх правовиків усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. Експеримент мав горизонтально-вертикальний характер, тривав 70 годин і складався з трьох етапів – передекспериментального зрізу, експериментального навчання та двох проміжних зрізів. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ та завдань. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання мовних аспектів та інших видів мовленнєвої діяльності студентів ВНЗ (а також учнів середньої школи) на основі інших критеріїв їх диференціації.*

**Ключові слова:** методичний експеримент, диференційований підхід, усне монологічне мовлення, етапи експериментального дослідження, результати експериментального навчання.

**Постановка проблеми.** Одним із чинників якісної підготовки сучасного правовика є іншомовна комунікативна компетентність, яка уможлиблює багатогранне функціонування юриста на ринку праці, вступати в правові відносини з суб'єктами права інших держав, інтегрувати іноземний досвід у правову практику України, а також ділитися власним із зарубіжними колегами. Тому іншомовна освіта є одним із ключових аспектів якісної підготовки студентів спеціальності «Право» й вимагає пошуку ефективних технологій навчання іноземної мови, здатних максимально повно реалізувати цілі та завдання, які ставлять перед нами виклики нинішнього суспільства.

Підготовка сучасного фахівця неможлива без адаптації навчального процесу до кожного конкретного студента, без надання йому можливості вибору освітнього простору. Педагоги вищої школи стикаються з суперечностями між колективним характером навчальної діяльності й суто індивідуальним характером засвоєння знань. В умовах гуманітаризації освіти (індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості,

самоосвіти задля наступної самореалізації в особистісному та професійному планах), антропоцентричної парадигми сприйняття особистості, визнання інтелекту людини як найвищої аксіологеми на зміну традиційної орієнтації на «середнього» студента, а також моногенних умов навчання приходить диференційований підхід до навчання, спрямований на врахування індивідуально-психологічних, мотиваційних, інтелектуальних особливостей суб'єктів навчання та покликаний створити найбільш оптимальні умови для якісного оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання диференційованого навчання іноземних мов почало досліджуватися ще у 80-х роках у працях З. Ветрової, Т. Некрасової, С. Ніколаєвої, присвячених індивідуалізації процесу навчання. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу у зазнала активно дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ВНЗ [19]; до навчання читання іншомовних текстів немовного ВНЗ [1]; до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів [18]; в умовах неоднорідності навчальних груп [8]; до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ВНЗ з використанням технології рівневої диференціації [7]; до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ВНЗ [15]; до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції [10].

**Мета статті** полягає у проведенні аналізу етапів та результатів методичного експерименту, в умовах якого відбувалося навчання майбутніх правників усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ і завдань.

**Методи дослідження.** Методи дослідження: теоретичні методи – аналіз, узагальнення та систематизація науково-теоретичних джерел з педагогіки та методики навчання іноземних мов для вивчення сутності диференційованого навчання, досвіду та можливостей його впровадження у практику навчання іноземних мов; науково-теоретичних джерел із лінгвістики для виявлення лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей усного монологічного мовлення; метод моделювання – для розроблення моделі процесу навчання англійського монологічного мовлення майбутніх правників на засадах диференційованого підходу; емпіричні методи: анкетування, опитування студентів з метою створення типологічних дифгруп та дифпідгруп; експериментальне навчання з метою

перевірки ефективності авторської методики; статистичні методи опрацювання даних – методи U-Манна Уїтні та Н-Крускала-Уолліса – для якісного й кількісного аналізу результатів експерименту.

**Виклад основного матеріалу.** Перевірка ефективності авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення потребує проведення методичного експерименту.

Експериментом слід називати науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання певного досліджуваного явища при умовній нейтралізації й стабілізації всіх інших значущих факторів [11]. Методичний експеримент потребує визначення мети й завдань дослідження, чіткої регламентації в часі, визначеного плану та структури, визначення гіпотези, яка підлягала експериментальній перевірці, вимірювання вихідного і заключного стану знань, навичок та вмінь учасників експерименту, визначення об'єктів експериментального дослідження, добору учасників експерименту, визначення варійованих та неварійованих умов експерименту. [2; 9; 13].

**Мета та завдання експерименту.** *Мета експерименту:* перевірити ефективність авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ і завдань.

Відповідно до поставленої мети було визначено низку **завдань експерименту:**

1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, об'єднавши їх у дифпідгрупи за рівнями навченості й самостійності;

2) підготувати матеріали експерименту, спланувати хід та організацію експерименту;

3) провести експериментальне навчання за авторською методикою;

4) провести підсумкові зрізи для діагностування ефективності наявного диференційованого чинника;

6) проаналізувати результати підсумкових зрізів, порівняти результати студентів ЕГ до початку експерименту та по завершенні;

7) за допомогою статистичних методів здійснити опрацювання даних результатів експерименту, довести або спростувати ефективність авторської методики.

**Тривалість експерименту** складала 70 годин, 4 мікромодулі по 16 годин кожен (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи на 1 мікромодуль). На передекспериментальний та підсумкові зрізи відводилося по дві години. Отже, у цілому тривалість експерименту

становила 68 годин, з яких частка аудиторних зайняла 32 години, частка самостійної роботи – 32 години, підсумкові зрізи – 6 годин.

**План та структура експерименту.** Згідно з зазначеними нормами часу, подаємо план та структуру методичного експерименту (табл. 1)

Таблиця 1

### Структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин на 1 групу	Кількість груп	Завдання етапів
1.	Передекспериментальний зріз	вересень 2016 р.	2 години на 1 групу	4	Виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифідгрупи за рівнями навченості та самостійності
2.	Експериментальне навчання	вересень – грудень 2016 р.	64 години на групу	4	Упровадження авторської методики в навчальний процес
3.	1-й підсумковий зріз	вересень 2016 р.	2 год. на групу	4	Діагностувати ефективність наявного диференційованого чинника
4.	2-й підсумковий зріз	листопад 2016р.	2 год. на групу	4	

**Об'єктами експериментального дослідження** стали вміння студентів спеціальності «Право» продукувати англійське усне монологічне мовлення.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості **вмінь:**

- продукувати невимушене, плавне непідготовлене мовлення на основі прочитаного тексту чи ситуації, яке відзначається певною тривалістю в часі, завершеністю, змістовою цілісністю, мовною грамотністю;

- продукувати підготовлене мовлення в жанрі презентації-повідомлення, що відзначається поміркованістю, підготовленістю, змістовою цілісністю, послідовністю викладення думок, аргументів, фактів, завершеністю, добираючи актуальну, нову, фахово корисну інформацію в межах визначеної тематики, організувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст; дотримуючись композиційних особливостей певного функціонального типу (розповіді, опису, міркування-обґрунтування та міркування-спростування); використовуючи мовні (фонетичні, граматичні, лексичні), а також емфатичні, інтонаційні й емотивні засоби, адекватні носіям мови; дотримуючись прагматики тексту (повідомити певну інформацію, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

**Гіпотеза експерименту.** Аналіз теоретичних праць з лінгвістики, методики навчання іноземних мов [4; 16], педагогічні спостереження за процесом навчання англійської мови студентів спеціальності «Право», а також розроблені теоретичні засади та модель організації навчання студентів монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу дозволили нам висунути **гіпотезу**, яка ґрунтується на припущенні, що ефективність навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення буде високою за умови *створення мобільних диференційованих груп* за критеріями базового рівня володіння мовою та рівня самостійності (автономності), диференціації *цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.*

**Неварійовані умови експерименту:** незмінний склад студентів у навчальних групах; принципи навчання, етапи формування вмінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому, однакова кількість годин для навчання англійського монологічного мовлення, критерії оцінювання мовленнєвих умінь студентів.

**Варійована умова експерименту:** диференціація цілей, змісту навчання, *видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання.*

**Добір учасників експерименту.** В експерименті взяли участь 90 студентів (2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості А2: ЕГ1 – 30 осіб, ЕГ2 – 30 осіб, 2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості В1: ЕГ3 – 15 осіб, ЕГ4 – 15 осіб) першого курсу спеціальності «Право» Університету державної фіскальної служби України.

Відбір учасників експерименту відбувався у два етапи:

1) за допомогою спеціально розробленого багаторівневого тесту, який складався з двох частин: письмової (перевіряли рівень володіння граматикою та лексику) і усної (складання й виголошення монологічного висловлення функціонального типу розповідь) було розподілено студентів на групи за рівнем навченості. Кількість студентів із базовим рівнем володіння іноземною мовою В1 склала 24 %; кількість студентів з рівнем А2 – 76 %;

2) диференційовано студентів спеціальності «Право» за рівнем самостійності, яке здійснювалося на основі педагогічного спостереження за процесом підготовки монологу. У цілому кількість студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності склала відповідно 20 %, 50 % і 30 %. У різних академічних групах виявилось непропорційне співвідношення студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності;

3) утворення експериментальних дифідгруп зі студентів у межах академічних груп: до кожної дифідгрупи увійшло по 5 студентів з високим, середнім і низьким рівнем самостійності (усього 15 осіб). Рівень

сформованості монологічних умінь у студентів ЕГ (у межах одного рівня: або А2 або В1) був приблизно однаковим.

**Характер експерименту** – природний, горизонтально-вертикальний, відкритий [5].

**Критерії та норми оцінювання вмінь студентів у монологічному мовленні.** Для реалізації експерименту, а також для виявлення його якісних та кількісних результатів необхідно визначитися з критеріями та нормами оцінювання вмінь студентів. Аналіз наукових праць, присвячених оцінюванню умінь усного монологічного мовлення [3; 6; 9; 12; 14; 20; 21; 23; 22; 24], а також окреслені нами об'єкти експериментального дослідження дали можливість визначити критерії оцінювання монологічних умінь студентів.

Для оцінювання спонтанного мовлення визначено критерії невимушеності мовлення, обсягу висловлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

Для оцінювання підготовленого мовлення визначено критерії інформативності, дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

*Невимушеність мовлення* характеризується плавністю мовлення, швидкою реакцією на стимул, швидкістю, виразністю, емоційністю, відсутністю запинань, невмотивованих пауз; добір лексики та конструювання граматичних моделей відбувається автоматично. Невимушеність мовлення оцінювалася 3 балами: 3 бали – мовлення студента плавне, швидке, без затримок реагує на те, що має сказати (може потребувати кілька секунд, щоб зібратися з думками), практично відсутні невмотивовані паузи. 2 бали – студент дуже швидко збирається з думками, говорить у швидкому чи нормальному темпі, проте робить окремі вимушені паузи для добору лексичних одиниць, утворення граматичних конструкцій. 1 бал – студент може висловити свою думку, проте відчуває суттєві труднощі під час добору лексики, конструювання речень, часті запинання та вимушені паузи.

*Обсяг висловлення* характеризується тривалістю та темпом говоріння. Оцінюється 3 балами: 3 бали – студент говорить не менше 1 хвилини в темпі 100–130 слів за хвилину, використовуючи складні та ускладнені речення. 2 бали – тривалість мовлення 30–60 секунд, 80–90 слів за хвилину. мовець може зв'язно висловити свою думку, використовуючи складні та ускладнені речення. 1 бал – мовлення триває менше 30 секунд, проте воно зв'язне, мовець може викласти свою думку на об'єкт повідомлення.

*Інформативність повідомлення* характеризується повнотою представлення в монолозі найбільш нової та актуальної інформації, прочитаної у фаховій літературі; скомпресованість інформації й висвітлення в монолозі головного; насиченість повідомлення аргументами, фактами, влучними прикладами [9, с. 148–149]. Інформативність оцінювалася максимум 3 балами: 3 бали студент одержував, якщо його повідомлення містило актуальну інформацію, почерпнуту з достовірних джерел, кожен інформаційний блок повідомлення є новим і не дублює інші, інформація вдало скомпресована, насичена аргументами, фактами й прикладами. 2 бали студент одержував, якщо 1 мікротема, не підтверджена науковими джерелами, містить фактичні помилки або дублює іншу, окремі аргументи, факти, приклади потребують уточнення або коригування. 1 бал – більшість інформації неактуальна і ненова.

*Дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення* характеризується відповідністю композиційних елементів типу мовлення – розповіді, опису, роздуму (обґрунтування, спростування) оцінювалася 3 балами. 3 бали – композиція повністю дотримана. 2 бали – композиція повністю дотримана, проте наявні елементи іншого функціонального типу (наприклад, у роздумі – елементи опису чи розповіді). 1 бал – наявні порушення в композиції (наприклад, відсутність аргументів у тексті-обґрунтуванні).

*Змістова завершеність та ступінь реалізації комунікативного наміру* характеризуються вичерпністю змісту, доведенням висловлення до чіткого логічного завершення, мовець чітко реалізує комунікативний намір (інформує, описує, обґрунтовує, спростовує думку) й оцінювалися 3 балами: 3 бали – висловлення завершене, мовець повністю реалізував комунікативний намір, 2 бали – зміст висловлення та намір мовця потребують окремих уточнень, 1 бал – зміст висловлення не має логічного завершення, потребує значних уточнень, комунікативний намір мовця не є реалізованим достатньою мірою.

*Змістова та граматична цілісність* передбачає дотримання теми, зв'язності мікротем з головною темою повідомлення, використання правильних лексичних та граматичних засобів для зв'язку компонентів тексту. За цим критерієм студент набирив максимум 3 бали: 3 бали – повне дотримання теми, зв'язність усіх мікротем, усі лексичні та граматичні засоби зв'язку вжиті правильно, 2 бали – 1 мікротема не пов'язана з головною темою, окремі помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку. 1 бал – 2–3 мікротеми не пов'язані з головною темою, суттєві помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку.

*Мовна грамотність* характеризується безпомилковим вживанням лексичних, граматичних та фонетичних засобів мовлення, релевантно носіям мови. Мовна грамотністю оцінювалася 8 балами: 3 бали за граматику, 3 бали за лексику і 2 бали за фонетику. 3 бали за граматику і лексику студент

одержував, якщо він допускав не більше 2 лексичних і 2 граматичних помилок. 2 бали – якщо кількість лексичних і граматичних помилок була в межах 3–6, 1 бал – 7–12 лексичних і граматичних помилок (окремо). 2 бали за фонетику – якщо ритміко-інтонаційне оформлення (на 80 %) мовлення відповідає нормам (можлива неправильна артикуляція окремих звуків). 1 бал – в ритміко-інтонаційному оформленні допускаються значні помилки (50 % речень не відповідають нормам).

Тож максимально один студент міг набрати 20 балів. У визначенні рівнів оцінювання ми скористалися загальноєвропейською шкалою оцінювання ECTS, відповідно до якої високий рівень (оцінка «відмінно») регламентувався 19–20 балами (90–100 %), достатній рівень («добре») – 15–18 балів (75–89 %), середній рівень – 12–14 бали (60–74 %). Початковий рівень – 11 і менше балів. Відсутність знань, навичок та вмінь ми констатували, якщо студент набрав 2 і менше балів (10 %) від максимального балу.

Передекспериментальний зріз проходив серед студентів 1 курсу бакалаврату, кількість яких становила 90 осіб. Проводячи цей зріз, було поставлено за мету виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності.

Студенти одержали 2 завдання:

1. Підготувати непідготовлене повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення.

2. Скласти підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні монологічні висловлення.

Результати передекспериментального зрізу подані в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати передекспериментального зрізу**

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68	0,69	0,73	0,72
Непідготовлене мовлення	0,68	0,7	0,74	0,74

За допомогою критерію Манна Уїтні, який призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем певної ознаки, яка вимірюється кількісно [17, с. 224–245], на етапі передекспериментального зрізу було встановлено моногенність експериментальних груп за рівнем навченості в підготовленому та непідготовленому монологічному



мовленні, а також залежність рівня навченості від рівня автономності: студенти з високим рівнем автономності мають вищі результати навченості, ніж студенти з середнім рівнем автономності, а студенти з середнім рівнем автономності мають результати вищі, ніж студенти з низьким рівнем автономності.

**Перший підсумковий зріз** проходив у всіх експериментальних групах. Його метою було перевірити наявність динаміки якісних змін в уміннях англійського усного монологічного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою, і які не навчалися за цією методикою.

Студенти одержали 2 завдання, як і під час передекспериментального зрізу.

Динаміка результатів першого підсумкового зрізу порівняно з результатами передекспериментального зрізу подана в таблиці 3.

Таблиця 3

**Результати першого підсумкового зрізу**

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705	0,69→ <b>0,78</b>	0,73→ <b>0,83</b>	0,72→0,74
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7	0,7→ <b>0,79</b>	0,74→ <b>0,84</b>	0,74→0,76

Заливкою виділено ті групи, у яких застосовувалася авторська методика.









Результати, подані в таблиці, а також проведені розрахунки за критерієм Манна Уїтні засвідчують суттєву позитивну динаміку в уміннях монологічного мовлення в **ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1), де було застосовано диференційований підхід**. У групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де не застосовувалося диференціації в навчанні монологічного мовлення, різниця в СКН відсутня.

Після першого підсумкового зрізу було проведено перехресне навчання: у **ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) було впроваджено навчання з використанням диференційованого підходу**, а в ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) диференційоване навчання було відсутнє.

Динаміка результатів другого підсумкового зрізу порівняно з результатами передекспериментального та першого підсумкового зрізу подана в таблиці 4.

Таблиця 4

## Результати другого підсумкового зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705→0,78 	0,69→0,78→0,75 	0,73→0,83→0,75 	0,72→0,74→0,83 
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7→0,78 	0,7→0,79→0,74 	0,74→0,84→0,77 	0,74→0,76→0,82 

Заливкою виділено ті групи, у яких застосовувалася авторська методика.

З таблиці 4 видно, що в групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де була задіяна авторська методика, простежується позитивна динаміка в розвитку вмінь англійського усного монологічного мовлення, натомість у групах (ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1)), де навчання відбувалося не за авторською методикою, простежується негативна динаміка в розвитку вмінь англійського усного монологічного мовлення, які наблизилися до результатів передекспериментального зрізу.

Наявність позитивної та негативної динаміки в уміннях монологічного мовлення була підтверджена за допомогою критерію Манна Уїтні.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, провівши перехресне експериментальне навчання, тобто запровадивши в групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) диференційоване навчання, а в групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) відмінивши його, а також провівши статистичну обробку даних другого перехресного зрізу, виявилось:

1) у групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де впроваджувалася авторська методика, виявилася статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні вмінь монологічного мовлення;

2) у групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1), де було відмінено методику диференційованого навчання, у студентів відбулося зниження результатів, які статистично не відрізнялися від результатів передекспериментального зрізу;

3) в усіх групах спостерігалася ідентична динаміка в розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання мовних аспектів та інших видів мовленнєвої діяльності студентів ВНЗ (а також учнів середньої школи) на основі інших критеріїв їх диференціації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агасиева, И. Р. (2005). *Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Махачкала [Ahasiieva, I. R. (2005). *Teaching informative reading of special texts for multinational students of technical higher educational establishment* (PhD thesis abstract). Makhachkala].

2. Бикова, І. П. (1999), Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*, 1, 3–6. [Bykova, I. P. (1999). The methodology of experiment planning as a component of professional training of a language school student. *The topical problems of teaching foreign languages in a higher school*, 1, 3–6].

3. Бударина, Т. А. (2001). Определение критериев оценки иноязычной устной речи студентов-журналистов. *Вестник ТГУ*, 5. [Budarina, T. A. (2001). The specification of criteria for assessment of the foreign language speech of journalism students. *TSU Bulletin*, 5].

4. Бухбіндер, В. А. (1971). Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні. *Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов*. 38–39. [Bukhbinder, V. A. (1971). On the structure of the hypothesis and its role in the methodological research. *Materials of the 2<sup>nd</sup> Republican Conference on the issues of experimenting in the methodology for the foreign language teaching*, 38–39].

5. Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир. [Hurwich, P. B. (1980). *Theory and practice of experiment in the methodology of teaching foreign languages*. Vladimir].

6. Дьячкова, Я. О. (2014). Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 8, 62–66 [Diachkova, Ya. O. (2014). The criteria of assessment of the level of formation of the professional English speaking skills of the future lawyers. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 8, 62–66].

7. Зайцева, И. А. (2007). *Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Самара. [Zaitseva, I. A. (2007). *The technology of the level differentiation as a means of formation of the professional foreign language communicative competence of the technical university students* (PhD thesis abstract). Samara].

8. Кузнецова, Н. Ю. (2014). *Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург [Kuznetsova, N. Yu. (2014). *The system of management of the differentiated teaching of the English language to the students of a non-language school under the conditions of heterogeneity of the learning groups* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg].

9. Лазоренко, Л. В. (2016). *Навчання англomовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. [Lazorenko, L. V. (2016). *Teaching English monologic speech to future mathematicians through the Web-quest* (PhD thesis). Kyiv].

10. Лобашова, С. М. (2010). *Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции: на примере иностранного языка* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ульяновск [Lobashova, S. M. (2010). *Differentiated approach to teaching monologic speech to students taking into account personal and typological peculiarities of*

*subjective regulation: using the example of a foreign language* (PhD thesis abstract). Ulianovsk].

11. Ляховицкий, М. В. (2012). О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе. Золотые страницы*, 8, 3–10 [Liakhovitskii, M. V. (2012). On the essence and specifics of the experimental research in the methodology of teaching a foreign language. *Foreign languages at school. Golden pages*, 8, 3–10].

12. Никонова, Е. И. (2012). Обеспечение объективности оценки тестирования устных речевых умений учащихся: английский язык, основная школа (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва [Nikonova, E. I. (2012). *The insuring the objective assessment for the testing of the student's speaking skills: English language, main school* (PhD thesis abstract). Moscow].

13. Патієвич, О. В. (2015). Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. [Patiievich, O. V. (2015). *The methodology of teaching stylistic norms of the English academic writing to the future physicists under the conditions of the master's degree programme* (PhD thesis). Kyiv].

14. Петрашук, О. П. (1999). Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Київ: КНЛУ [Petraschuk, O. P. (1999). *Test control in teaching a foreign language at the secondary school*. Kyiv: KNLU].

15. Рожнёва, Е. М. (2009). Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Кемерово [Rozhneva, E. M. (2009). *Peculiarities of teaching a foreign language communication to the students of the technical university* (PhD thesis abstract). Kemerovo].

16. Серегин, Н. В. (2012). Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования. *Мир науки, культуры, образования*, 1, 147–149 [Seregin, N. V. (2012). Scientific problem, hypothesis and criteria of success of the theoretical basis of pedagogical research. *The world of science, culture and education*, 1, 147–149].

17. Сидоренко, Е. В. (2002). Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь [Sidorenko, E. V. (2002). *The methods of mathematical processing in psychology*. Saint Petersburg: Rech].

18. Чечик, И. В. (2015). Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург [Chechik, I. V. (2015), *Implementation of the differentiated approach to teaching RKI taking into account the individual and psychological characteristics of students* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg].

19. Щосева, Е. П. (1991). Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык) (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва [Schoseva, E. P. (1991). *Differentiated approach to teaching monologic speech at the first stage of the non-language school: (the English language)* (PhD thesis abstract). Moscow].

20. Annie, B. (1993). The role of test-taker feedback in the test development process: test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese. *Language Testing*, 10, 277–301.

21. Glenn, F. (1996). Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*, 13, 23–51.

22. Rosemary, B. (1996). Language testing and the assessment of dementia in second language settings: a case study. *Language Testing*, 13, 3–22.

23. Scott, M. L. (1986). Student affective reactions to oral language tests. *Language Testing*, 3, 99–118.

24. Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: CUP.

## РЕЗЮМЕ

**Дружченко Татьяна.** Организация обучения английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода в условиях эксперимента.

*В статье проанализированы этапы и результаты методического эксперимента, в условиях которого проводилось обучение будущих правовиков устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода. Эксперимент имел горизонтально-вертикальный характер, длился 70 часов и состоял из трех этапов – предэкспериментального среза, экспериментального обучения и двух промежуточных срезов. Цель эксперимента заключалась в проверке эффективности авторской методики обучения студентов специальности «Право» первого курса английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода (с учетом уровня обученности и уровня автономности студентов) на основе определенных принципов, методов, этапов обучения, а также подсистемы упражнений и заданий. Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке методики обучения языковых аспектов и других видов речевой деятельности студентов ВУЗа (а также учеников средней школы) на основе других критериев их дифференциации.*

**Ключевые слова:** методический эксперимент, дифференцированный подход, устная монологическая речь, этапы экспериментального исследования, результаты экспериментального обучения.

## SUMMARY

**Druzhchenko Tetiana.** Organization of teaching English oral monologic speech on the principles of differentiated approach under the conditions of experiment.

*The article analyzes the results of the methodological experiment, under the conditions of which the teaching of the future lawyers of oral monologic speech on the principles of differentiated approach has been carried out. The experiment was conducted both horizontally and vertically, lasted for 70 hours and consisted of the three stages – before-experiment cross-section, experimental teaching and two interim cross-sections. Ninety students took part in the experiment. The experiment was aimed at verification of the efficiency of the author's methodology of teaching first-year law students of the English oral monologic speech on the principles of differentiated approach (taking into account the level of students' knowledge and autonomy) on the basis of the defined principles, methods, the stages of teaching, as well as the sub-system of exercises and tasks. The differentiation of the tasks, the contents of teaching, the types of exercises and tasks along with the approach to their performing and the level of independence, constituted the variable condition of the experiment.*

*The author has defined the criteria of assessment of spontaneous speech (the ease of speech, the scope of the utterance, the meaningful completeness and the level of realization of the communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy) and prepared speech (criteria of informativeness, adherence to the compositional peculiarities of a certain functional type of a report, the contextual completeness and the level of realization of communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy).*

*The perspective of further research can be seen in the development of methodology of teaching the language aspects and other types of the communicative activity to the HNE students (and also the secondary school students) on the basis of other criteria of their differentiation.*

**Key words:** *methodological experiment, differentiated approach, oral monologic speech, stages of experimental research, results of experimental teaching.*

УДК 378.147:005-051

**Олена Загребельна**  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
ORCID ID 0000-0002-5100-7064  
DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/071-083

## **РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

*Автор у статті розглядає результати констатувального експерименту щодо визначення показників сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти у двох вишах. У ході педагогічного дослідження було використано такі методи: опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), спостереження, тестування, вивчення творчих робіт магістрантів, опрацювання й інтерпретації емпіричних даних (аналітичний, статистичний та порівняльний аналіз); комплекс методик психолого-педагогічної діагностики та самодіагностики. Розроблено серію творчих завдань та тестів, які допомогли виявити ступінь сформованості професійної компетентності в майбутніх менеджерів освіти. Таким чином, проведений експеримент дав можливість пересвідчитися, що компетентність викладачів не має вузько професійних меж, оскільки від них вимагається постійне осмислення педагогічних, соціальних, психологічних тощо проблем, які пов'язані з освітою, у першу чергу – з питаннями ефективного менеджменту освітніх організацій.*

**Ключові слова:** *показники сформованості, менеджер освіти, управлінська професійна культура, якості лідера, управлінська діяльність.*

**Постановка проблеми.** Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців з освітнього менеджменту сьогодні викликає значний інтерес. Оскільки існує гостра потреба системи освіти України в компетентних фахівцях з менеджменту освіти, а в загальному обсязі наукових і методичних джерел та матеріалів з досвіду роботи констатовано відсутність цілісних досліджень проблеми розвитку фахової компетентності майбутніх менеджерів освіти, тому нами був проведений констатувальний експеримент щодо визначення показників сформованості управлінської професійної культури.