

MANAGING STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING OF APOPHATIC CONSTRUCTIONS IN THE SYNTAX OF ANCIENT GREEK

Abstract

The goal of university education in Philology is not only to provide students with a certain system of knowledge and develop professional skills in them but also to equip learners with the techniques of independent research. Considering a limited number of publications on teaching classical languages and organization of students' independent work on learning the syntax of ancient Greek, the author addresses linguistic and pedagogical aspects of organization of independent work of Philology majors in teaching apophatic constructions in ancient Greek.

Purpose. The article aims at giving insight into organization of independent work of Philology majors on learning apophatic constructions in the syntax of ancient Greek and analyzing the dependence of the use of apophatic models on the functional semantics of noun and verb forms.

Results and discussion. The analysis of literature on teaching classical languages and organization of students' independent work in learning ancient Greek has enabled outlining the features of independent work of Philology majors in learning apophatic constructions in syntax of ancient Greek at different stages and allowed compiling a range of tasks on determining the influence of the syntax on the choice of apophatic model in prose and poetic texts of ancient Greek. Further research might involve experimental testing of the effectiveness of the developed model of the students' independent work in teaching the syntax of ancient Greek.

Keywords: independent work, apophatic constructions, syntax of ancient Greek, functional semantics.

Vitae

Lesia Zvonska, Dr. Sc. in Philology, professor of Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her scientific interests: Linguistics, Teaching methodology of ancient Greek.

**ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО,
ОЛЕНА ТКАЧЕНКО (м.Київ)**

УДК 378.147:811.111

ORCID:0000-0002-8295-9674

ORCID:0000-0002-6913-4627

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті окреслені цілі та зміст диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення. Метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначено формування умінь у продукуванні монологів на фахову тематику у форматі повідомлення-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення з урахуванням відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях B1 та B2), шляхом забезпечення максимальних індивідуальних результатів. Зміст навчання складають матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння. Цілі та зміст навчання диференційовано за критерієм навченості студентів.

Ключові слова: цілі та зміст навчання, усне монологічне мовлення, диференційоване навчання, повідомлення-презентація, індивідуальні результати, вміння та здібності студентів, навченість студентів.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Результативність впливу системи сучасної університетської освіти на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця об'єктивно залежить від того, наскільки збігаються *освітні умови з індивідуальним освітнім досвідом* студента; чи збігаються вони з його особистісним контекстом; затребу-

ється і розвивається цей досвід освітнім простором університету. Становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності студента безпосередньо пов'язане з його особливостями і неможливе без опори на індивідуальність кожного окремого студента. Саме тому в психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про розробку індивідуальних

освітніх траєкторій. Проте в традиційній системі вищої професійної освіти досить складно виробити індивідуальну траєкторію для конкретного студента. Цю проблему дозволяє вирішити **диференційований підхід** до процесу навчання (Klimentko, 2009, p.3).

Диференційований підхід до навчання визначається, насамперед, як педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів або учнів, при якому здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку пізнавальної сфери в цілому (Agoshkova 2008: 179). Диференційований підхід до навчання, інтегруючись з **комунікативним** (навчання усного монологічного мовлення здійснюється з метою та у процесі комунікації) та **компетентнісним** (навчання усного монологічного мовлення орієнтоване на формування відповідної компетентності – як здатності та готовності продукувати англійське монологічне мовлення) підходами.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена суперечністю між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням вмінь і навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента (Agoshkova, 2008). У межах предмету нашого дослідження диференційоване навчання розглядаємо як науково-практичний напрям, що вивчає:

– методика розподілу студентів за типологічними *гомогенними групами* з урахуванням рівня навченості, інтелекту, пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, здібностей, типу нервової системи, емоційних якостей, екстравертованості / інтровертованості (Surkova 2004: 11);

– *технології, методи і прийоми* в цілісному освітньому процесі, орієнтовані на організацію умов для розвитку студента як активного суб'єкта власної діяльності з урахуванням його психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей, рівня психічного, інтелектуального розвитку, інтересів, схильностей (Zhigalik 2008: 12);

– створення гнучких і варіативних навчальних *програм*, диференціацію *цілей і змісту навчання*, *різноманітність організаційних форм навчання*, забезпечення особи-

стісно-орієнтованої оцінки студентів (Surkova 2004, p.11).

Глобальну освітню мету диференційованого навчання (услід за К. О. Сурковою) визначаємо як корекцію та вдосконалення знань, навичок, умінь, що складають іншомовну комунікативну компетентність кожного студента при оволодінні іноземною мовою (Surkova, 2004, p. 11). Відповідно, основними завданнями застосування диференційованого підходу (на основі висновків О. В. Агошкової (Agoshkova 2008) та Л. В. Базарової (Bazarova 2006) визначаємо: формування комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до можливостей, здібностей, базового рівня знань, навичок та вмінь; організація творчої навчальної діяльності студентів (під час складання монологічних висловлень, підготовки проектів); навчання студентів прийомам і способам роботи в навчальному процесі (планування, керування, рефлексія процесу підготовки монологів); стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації студентів у навчальній діяльності; зміцнення міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

Завдання диференціації полягає в приведенні всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення студентами максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей (Surkova, 2004, p. 11). За індивідуалізованого навчання особлива увага приділяється кожному студентові окремо з урахуванням його готовності до навчання, базових знань, навичок та вмінь, здібностей, вольової, емоційної, мотиваційної, фізіологічної тощо сфер.

Диференційоване навчання ґрунтується на індивідуальних особливостях студентів: рівень мотивації, пізнавальні інтереси, тип мислення (наочно-образне, наочно-дійове), пам'ять (слухова, зорова, образна), навченість, здатність до навчання, вікові характеристики, темперамент. Відповідно, одні вчені виділяють са-

мостійну роботу студентів як основну ланку диференційованого навчання, другі – акцентують увагу на *пізнавальній* активності студентів, треті – визначають індивідуалізацію метою диференційованого навчання, запроваджуючи проблемно-пошукові вправи різного рівня складності й творчого виконання; четверті – використання диференційованого навчання для реалізації можливостей індивідуального підходу в цілях попередження неуспішності (Shiiarova, 2007, p. 56).

При цьому проблема реалізації диференційованого навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу її багатоаспектності.

Короткий огляд публікацій з теми. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підхід 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 ЗВО (Scheseva, 1991); до навчання читання іншомовних текстів немовного ЗВО (Agasieva, 2009); до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів (Chechik, 2015); в умовах неоднорідності навчальних груп (Kuznetsova 2014); до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ЗВО з використанням технології рівневої диференціації (Zaitseva, 2007); до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ЗВО (Lobashova, 2010); до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції (Rozhneva, 2009).

Мета цієї статті полягає у визначенні цілей та змісту диференційованого навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право».

Виклад основного матеріалу. Визначення цілей та змісту навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення ґрунтується на теоретичних складових методичної системи навчання мови, на програмних вимогах до іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх

правовиків, на вимогах, окреслених у «Загальноєвропейських рекомендаціях».

Цільовий компонент визначає провідні цілі навчання іноземної мови. Мета є системотворчим чинником у підготовці майбутніх фахівців, координатором усіх елементів методичної системи: змісту, методів, прийомів, форм організації навчання, методів та форм контролю, результату. Визначення цілей навчання ґрунтується на вимогах, які ставить перед фахівцем суспільство, на потребах самих студентів. На основі цілей навчання відбувається моделювання кінцевого результату, орієнтованого на формування відповідних компетентностей (Melokhina, 2009, p. 29). Мета навчання іноземної мови у немовному закладі вищої освіти полягає у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності, яку ми трактуємо як «підготовленість фахівця (випускника немовного ЗВО) здійснювати ефективну комунікацію іноземною мовою в усній та письмовій формах у ситуаціях професійного спілкування з представниками інших країн, що полягає в обміні інформацією професійного характеру» (Tarasenko, 2008, p. 13). У визначенні мети навчання майбутніх фахівців з права англійського усного монологічного мовлення орієнтуємося на «Загальноєвропейські рекомендації» (рівні B1 та B2) та програмні вимоги.

Програмою навчальної дисципліни «Іноземна мова» для підготовки фахівців за рівнем вищої освіти «бакалавр» 081 «Право» визначено, що метою навчання іноземної мови є формування здатності та готовності до міжкультурного іншомовного спілкування; надання професійно значущих знань, формування вмінь та розвиток навичок, які забезпечують досягнення рівня іншомовної компетентності, необхідного та достатнього для реалізації цілей соціальної, наукової і професійної комунікації в галузі права. Кінцева мета навчання обумовлює комунікативну спрямованість курсу, передбачає досягнення вміння співвідносити мовні засоби з певними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями спілкування. Мовний матеріал розглядається як засіб реалізації комунікації. Програмні вимоги до навчання іноземної мови передбачають комунікативну спрямованість цієї дисципліни, а отже, навчання видів мовленнєвої діяльності є її прерогативою. Відповідно, потребує певного уточнення якість умінь монологічного мовлення,

для опису яких звертаємося до «Загальноєвропейських рекомендацій».

Унаслідок проведеного тестування було встановлено, що студенти спеціальності «Право» мають вихідний рівень володіння іноземною мовою А2 та В1 (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»). Таким чином, під час навчання у ЗВО студенти повинні здобути комунікативні уміння в монологічному мовленні на рівні В1 та В2 (відповідно до здібностей та вихідного рівня). Тому саме на якісні показники цих рівнів орієнтуємося у процесі навчання монологічного мовлення.

Згідно з вимогами до рівня В1, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати прості описи різноманітних знайомих об'єктів, близьких до своєї сфери інтересів, вільно та зв'язно розповідати чи описувати об'єкт у вигляді лінійно-структурного висловлення, розповідати про свої враження, описувати власне ставлення, розповідати сюжет прочитаної статті, висловлювати своє ставлення, описувати події; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – може розвивати аргументацію, так що його розуміють більшість часу без труднощів; може стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності, може робити короткі, підготовлені виступи на тему, що входить до його інтересів, може допускати помилки в наголошенні та інтонуванні (Zahalnoyevropeiski rekomendatsii, 2003, p. 59-60).

Відповідно до рівня В2, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати чіткі, систематично розгорнуті, детальні описи та презентації (які стосуються кола його професійних інтересів) з відповідним виділенням головних положень та релевантними допоміжними деталями; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – послідовно розвивати досить об'ємну чітку аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями, може обґрунтувати свою думку, наводячи різні аргументи «за» і «проти». Студент може публічно висловлюватись на найбільш загальні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей

слухачеві (Zahalnoyevropeiski rekomendatsii, 2003, p. 59-60).

Отже, зважаючи на основну мету навчання іноземної мови, на вимоги до рівня володіння монологічним мовленням студентів спеціальності «Право» (рівні В1-В2 за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»), метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначаємо формування умінь складати та виголошувати монологи у форматі повідомлення-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях В1 та В2). Наша ціль полягає в тому, щоб кожен студент зміг досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення.

Очікуваний результат: студенти спеціальності «Право» досягають максимальних результатів у продукуванні монологів усіх трьох функціональних типів мовлення у форматі повідомлення-презентації відповідно до вихідного рівня їхніх умінь та здібностей на рівнях не нижче В1 та В2. Студенти вільно використовують відповідні вербальні засоби комунікації, дотримуються композиційних та лінгвостилістичних особливостей монологів. Якість мовлення студентів достатня для того, щоб їх розуміли носії мови. Кожен студент за час навчання у ЗВО має вийти як мінімум на один рівень вище свого вихідного в продукуванні монологічного мовлення (відповідно, студенти, які мають вихідний рівень А2 мають досягти мінімум В1, студенти, які мають рівень В1, мають досягти мінімум В2). Студенти здатні до самоконтролю та рефлексії власного монологічного мовлення.

Реалізація цілей навчання потребує визначення змісту навчання, тобто сукупності того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання (Madzigon, 2003, p. 100). У змістовому компоненті, услід за І. Л. Бім, виділяємо три компоненти – матеріальний; ідеальний; процесуально-діяльнісний (Bim, 1988).

Матеріальний компонент охоплює мовний (одиниці усіх мовних рівнів – звук, слово, словосполучення, речення, надфразова єдність тощо) і мовленнєвий матеріал (функціонування фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних одиниць у мовленні). У

навчанні майбутніх правовиків монологічного мовлення до матеріального компонента відносимо лексичні одиниці, кліше, характерні для монологів різних типів мовлення (описані в підрозділі 1.2), фонетичні одиниці (звукового рівня – для студентів з базовим рівнем A2), інтонами, логічні наголоси, паузація (для студентів з базовим рівнем A2 та B2), морфологічні одиниці (граматичні форми слів), граматичні конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості, синтаксичні одиниці (словосполучення, речення, надфразові єдності), характерні для різних функціональних типів висловлення.

Ідеальний компонент змісту навчання монологічного мовлення охоплює змістові, ідейно-прагматичні та структурно-композиційні характеристики висловлень (Вім, 1988). Відповідно до цього компоненту, студенти спеціальності «Право» повинні а) розширювати та удосконалювати декларативні фахові знання, знання юридичних понять та концептів правової наукової картини світу; б) учитися висловлювати свої думки, комунікативні наміри, користуючись різними функціональними типами висловлень (розповідати, описувати, переконувати, спростовувати), а також засобами аргументації та контраргументації, вербальними засобами комунікації; в) вибудовувати своє мовлення так, щоб воно було адекватно сприйняте носіями мови.

Відповідно до диференційованого навчання, тематика, прагматика та архітектоніка монологічних висловлень буде різнитися залежно від базового рівня володіння мовою. Так, у підрозділі 1.2 зроблено розподіл тем монологічного мовлення серед студентів з базовим рівнем A2 та B1; визначено також, що студенти з рівнем A2 навчаються складати лише монологи-обґрунтування, а студенти з рівнем B1N– монологи-обґрунтування та монологи-спростування, які мають особливості в композиції.

Процесуально-діяльнісний компонент охоплює навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності (Вім, 1988). У межах навчання майбутніх правовиків англійського усного монологічного мовлення процесуально-діяльнісний компонент реалізується у формуванні низки навичок та вмінь, необхідних для продукування монологічних висловлень.

Студенти спеціальності право повинні оволодіти фонетичними, лексичними, словотвірними та граматичними репродуктивними навичками у межах мовних одиниць, окреслених матеріальним компонентом змісту навчання: а саме навичками вживання фонетичних, лексичних словотвірних, морфологічних та синтаксичних одиниць в англійському усному репродуктивному монологічному мовленні.

Окрім навичок, студенти мають оволодіти продуктивними вміннями монологічного мовлення, які ми розуміємо як вміння будувати та виголошувати логічно зв'язне, ситуативно і комунікативно мотивоване висловлення у відповідності з особливостями типів монологічного мовлення та нормативними вимогами мови (Viasova 1998: 92-93).

Означені нами диференційований, комунікативний та компетентнісний підходи як домінуючі у навчанні майбутніх правовиків англійського монологічного мовлення вимагає уточнення умінь, які формуються у студентів з базовим рівнем A2 та B1.

Вивчаючи іноземну мову, студенти повинні оволодіти непідготовленим і підготовленим мовленням.

Нами було проведено зріз серед студентів, які мають базовий рівень A2 (60 осіб) та B1 (30 осіб) з метою виявлення їхньої готовності до продукування підготовленого та непідготовленого мовлення. Студенти одержали три завдання:

1. Дати непідготовлену розгорнуту відповідь на запитання викладача (на основі ситуації). Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі ситуації (наскільки студенти володіють фаховою інформацією, засобами вербалізації фахових понять, а також можуть її представляти в монологічному мовленні), вибудовувати надфразові єдності та цілісні тексти.

Завдання: Speak on THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY.

2. Зробити непідготовлене повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі тексту як інформаційної та лінгвістичної опо-

ри, вибудовувати надфразові єдності та цілісні тексти.

Завдання: Read the text and then speak on THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW OR COMMON LAW.

In the United States, there are two bodies of law whose purpose is to deter or punish serious wrongdoing or to compensate the victims of such wrongdoing. Criminal law deals with behavior that is or can be construed as an offense against the public, society, or the state – even if the immediate victim is an individual. Examples are murder, assault, theft, and drunken driving. Civil law deals with behavior that constitutes an injury to an individual or other private party, such as a corporation. Examples are defamation (including libel and slander), breach of contract, negligence resulting in injury or death, and property damage.

Criminal law and civil law differ with respect to how cases are initiated (who may bring charges or file suit), how cases are decided (by a judge or a jury), what kinds of punishment or penalty may be imposed, what standards of proof must be met, and what legal protections may be available to the defendant. In criminal cases, for example, only the federal or a state government (the prosecution) may initiate a case; cases are almost always decided by a jury; punishment for serious (felony) charges often consists of imprisonment but may also include a fine paid to the government; to secure conviction, the prosecution must establish the guilt of the defendant “beyond a reasonable doubt”; and defendants are protected against conduct by police or prosecutors that violates their constitutional rights, including the right against unreasonable searches and seizures (Fourth Amendment) and the right against compelled self-incrimination (Fifth Amendment).

In civil cases, by contrast, cases are initiated (suits are filed) by a private party (the plaintiff); cases are usually decided by a judge (though significant cases may involve juries); punishment almost always consists of a monetary award and never consists of imprisonment; to prevail, the plaintiff must establish the defendant’s liability only according to the “preponderance of evidence”; and defendants are not entitled to the same legal protections as are the criminally accused.

Importantly, because a single wrongful act may constitute both a public offense and a private injury, it may give rise to both criminal and civil charges. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/story/what-is-the-difference-between-criminal-law-and-civil-law>)

3. Зробити підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі кількох джерел як інформаційних та лінгвістичних опор.

Тема повідомлення: THE MOST WEIRD LAWS STILL EXISTING IN THE WORLD.

Оцінювали результати студентів за чотирма традиційними критеріями – зв'язність висловлення, інформаційна насиченість, мовна грамотність та плавність / виразність мовлення. Відповідно, ранжували студентів за високим (1 незначне порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, відсутність трукізмів, 1-2 лексичні / граматичні помилки, мовлення вільне, без запинань, необґрунтованих повторів, дотримання законів фоніки), достатнім (2-3 порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, проте наявні окремі трукізми, 3-5 лексичних / граматичних помилок, мовлення в цілому плавне, проте наявні окремі запинання, повтори, окремі порушення в інтонуванні та емпіазі), середнім (близько половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана не вичерпно, наявні трукізми, 6-10 лексичних / граматичних помилок, мовлення в окремих моментах втрачає плавність, має запинання, повтори, значні порушення в інтонуванні та емпіазі) і низьким (більше половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана спорадично, фрагментарно, наявні трукізми, понад 10 лексичних / граматичних помилок, мовлення не плавне, студент говорить з великими труднощами, відсутність емпіатичних засобів, неправильне інтонування) рівнями. Результати зрізу подаємо в таблиці (табл.1).

Результати студентів у готовності до продукування підготовленого та непідготовленого мовлення

	BP %	DP %	CP %	HP %
A2				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	10	20	30	40
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	20	30	30
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	20	40	25	15
B1				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	15	30	25	30
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	40	20	20
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	40	30	20	10

На основі аналізу результатів, які продемонстрували студенти, нами було помічено такі закономірності:

1) готовність студентів А2 та В1 створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі ситуації виявилися дещо нижчою (однак, статистично непідтвердженою), ніж готовність студентів створювати підготовлені монологи;

2) студенти обох рівнів А2 та В1 потребують розвитку умінь складати спонтанні монологи на основі ситуації та тексту, а також підготовлені монологи;

3) за критерієм зв'язності типовими помилками виявилися порушення когезії та когерентності на рівні надфразової єдності, а також невідповідність окремих компонентів надфразової єдності єдиному функціональному типу мовлення;

4) за критерієм інформаційної насиченості був відчутний брак фахових знань (особливо у випадках складання спонтанних монологічних висловлень на основі ситуації);

5) за критерієм мовної грамотності типовими недоліками були такі: помилки в номінації фахових понять, невідповідність мовних засобів висловленню авторського наміру (розповісти, описати, обґрунтувати), граматичні помилки;

6) за критерієм плавність / виразність мовлення типовим недоліком була відсутність емпатичності та виразності мовлення; порушення плавності та спонтанності в непідготовленому мовленні.

З огляду на результати проведеного зрізу серед студентів обох диференційованих груп

визначаємо, що студенти потребують спеціального навчання підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення, а також формування низки умінь на рівні надфразової єдності та тексту.

Студенти опановують такі уміння рівня надфразової єдності:

– поєднувати кілька речень у надфразову єдність, яка виражає певну інформаційну одиницю (наприклад, у межах теми *The main tasks of a lawyer* описати одну з функцій адвоката – надання правової інформації, консультацій і роз'яснень з правових питань юридичних і фізичних осіб), марковану новизною, фаховою актуальністю, змістовою цілісністю відносною завершеністю;

– вибудовувати надфразові єдності у межах певного функціонального типу мовлення (фрагмент розповіді, фрагмент опису, наведення аргументу, наведення прикладу, фрагмент висновку);

– використовувати мовні засоби для висловлення авторського наміру (розповісти, описати, обґрунтувати) відповідно до функціонального типу мовлення, а також для забезпечення когезії та когерентності тексту;

Поділяючи висновки Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, Л. В. Лазоренко, О. В. Патієвич, С. Ф. Шатілова (Galskova, 2006; Lazorenko, 2016; Patiievych, 2015; Shatilov, 1986), окреслюємо такі мікроуміння монологічного мовлення рівня тексту:

– уміння будувати *інформативне висловлення*: добирати актуальну, нову, фахово корисну інформацію в межах визначеної тема-

тики, організувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст;

– уміння будувати висловлення, яке визначається змістовою цілісністю, послідовністю, завершеністю (дотримання теми, зв'язність мікротем з головною темою повідомлення, логічність у переході від однієї мікротеми до іншої, логічна завершеність як композиційних елементів, так і всього тексту);

– уміння будувати висловлення певного функціонального типу (розповіді, опису, міркування-обґрунтування та міркування-спростування) з дотриманням композиційних особливостей;

– уміння інтегровано використовувати мовні засоби (фонетичні, граматичні, лексичні) у процесі складання та виголошення монологів релевантно носіям мови та відповідно до функціонального типу мовлення, забезпечення когезії та когерентності тексту, жанру повідомлення-презентації;

– уміння використовувати емпатичні, інтонаційні та емотивні засоби мовлення;

– уміння дотримуватися прагматики тексту (повідомити певну інформацію, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

Відмінність монологічного мовлення студентів двох дифгруп полягає в тому, що студенти з базовим рівнем А2 у більшій кількості (65%) потребують підготовленості в моделюванні надфразових єдностей, натомість студенти з базовим рівнем В1 (70%) переважно готові до спонтанного утворення надфразових єдностей. Тому для студентів з базовим рівнем А2 необхідно більше надати часу та тренувальних вправ (порівняно зі студентами з рівнем В1) для формування у них умінь складати та виголошувати підготовлене монологічне мовлення на рівні надфразової єдності з поступовим переходом на рівень тексту. Студентам з базовим рівнем В1 необхідно акцентувати свою діяльність на складанні непідготовлених монологів на рівні надфразової єдності та підготовлених монологів текстового рівня.

Висновки: Отже, у результаті аналізу наукових праць, присвячених цільовому та змістовому компонентам системи навчання іншомовного монологічного мовлення, «Програми» навчальної дисципліни англійська мова для студентів спеціальності «Право», «Загальноєвропейських рекомендацій», а також проведеного анкетування та опитування студентів

визначено мету диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право», яка полягає в формуванні умінь складати та виголошувати монологи-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях В1 та В2). Зміст навчання складають *матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний* компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння.

References

Agasieva, I. R. (2009). *Obuchenie informativnomu chteniu spetsialnukh tekstov v mnogonatsionanoi auditoria tekhnicheskogo vusa* (Агасієва І. Р. *Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза: На материале английского языка*). Diss. Makhachkala, Print.

Agoshkova O.V. (2008). *Differentsirovannyi podhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia*. (Агошкова О. В. *Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования*). Vestnik Adugeiskogo gosudarstvennogo universiteta. – № 3. – pp. 124-138. Print.

Bazarova, L.V. (2006). *Organizatsiia pedagogicheskogo vzaimodeistviia prepodavatel'ia i studentov vuz na osnove differentsirovannogo podhoda* (Базарова Л. В. *Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода*). Diss. Barnaul. Print.

Bim, I.L. (1988). *Teoriia i praktika obuchenii nemetskomu yazyku v srednei shkole: problemy i perspektivy*. – М.: Prosvescheniie. – 254 s. (Бим И. Л. *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы* :– Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.). Print.

Chechik, I. V. (2015). *Realizatsiia differentsirovannogo podkhoda k obucheniiu RKI s uchetom individualno-psikhologicheskikh kharakteristic uchashchikhsia* (Чечик И. В. *Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся*). Diss. Saint Petersburg. Print.

Galskova, N.D. (2006). *Teoriia obucheniia inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika: ucheb. posob.* (Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособ.). Moscow, Academia, – 333 p. Print.

Klimenko, M.V. (2009). *Differentsirovannyi podhod k formirovaniu subiektnogo opyta uchebno-professionalnoi deiatelnosti buduschikh yuristov* (Клименко М. В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов). Diss. Briansk. Print.

Kuznetsova, N. Yu. (2014). *Sistema upravleniya differentsirovannym obucheniem angliiskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza v usloviakh neodnorodnosti uchebnykh grup* (Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп). Diss. Saint Petersburg. Print.

Lazorenko, L.V. (2016). *Navchannia anglo-movnogo monologichnogo movlennia maibutnikh matematykyv z vykorystanniam web-kvestu* (Лазоренко Л. В. Навчання англomовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту). Diss. Kyiv. Print.

Lobashova, S. M. (2010). *Differentsirovanyi podkhod k obucheniu studentov monologicheskoi rechi s uchetom lichnostno-tipologicheskikh osobennosti subyiktnoi regyliatsii na primere inostrannogo yazyka* (Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции). Diss. Ulianovsk. Print.

Madzigon, V.M. (2003). *Pidruchnyk novogo pokolinnia: yakym yomu buty?* (Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути?). Kyiv. –pp.3-5. Print.

Melokhina, E.A. (2009). *Problema tselepola-ganiia v obuchenii inostrannym yazykam dli professionalnykh tselei* (Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей). *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena.* – № 109. – pp. 28–36. Print.

Patiievych, O.V. (2015). *Metodyka navchannia stylistychnoi unormovanosti naukovogo pysem-*

nogo angliiskogo movlennia maibutnikh fysykyv v umovakh mahistratury (Патієвич О.В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури). Diss. Kyiv. Print.

Rozhneva, E. M. (2009). *Osobennosti obucheniya inoyazychnomu obscheniyu studentov tekhnicheskogo vuza* (Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза). Diss. Kemerovo, Print.

Schoseva, E. P. (1991). *Differentsirovannyi podkhod k obucheniyu monologicheskoi rechi na pervom etape neyazykovogo vuza* (Angliiskii yazyk) (Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык). Diss. Moscow. Print.

Shatilov, S.F. (1986). *Metodika obucheniia nemetskomy yazyku v srednei shkole.* (Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе). – Moscow : Prosvescheniie. – 221p.Print.

Shyapova E.A. (2007). *Novyie pedagogicheskie tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka: tekhnologii differentsirovannogo obucheniia.* (Шяпова Е. А. Новые педагогические технологии в преподавании русского языка: технология дифференцированного обучения). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika.* – 2007. –№ 2. – pp. 55–58. Print.

Surkova, E.A. (2004). *Differentsirovannyi podkhod v obuchenii angliiskomu yazyku studentov spetsializirovannykh grupp pedagogicheskogo vuza na nachalnom etape: angliiskii yazyk kak dopolnitelnaia spetsialnost na fakultetakh fiziki i khimii.* (Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии). Diss. St. Petersburg. Print.

Tarassenko, V.V. (2008). *Osobennosti professionalno orientirovannogo monologicheskogo vyskazyvaniia studentov istoricheskogo fakulteta* (Тарасенко В. В. Особенности профессионально ориентированного монологического высказывания студентов исторического факультета). *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena.* – № 73-2. – pp. 193–196. Print.

Viazova, N.V. (1998). *Obuchenie monologicheskoi rechi na osnove teksta* (Вязовова Н. В. Обучение монологической речи на основе текста). Vestnik Tambovskogo universiteta.– № 3. Print.

Zaitseva, I.A. (2007). *Tekhnologia urovnevoi differentsiatsii kak sredstvo formirovaniia professionalnoi inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza* (Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза). Diss. Samara. Print.

Zahalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi ostity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання). Kyiv: Lenvit, Print.

Zhigalik, M.A. (2008). *Differentsirovannyi podhod k razvitiuu poznavatelnoi aktivnosti starshikh doshkolnikov sredstvami nagliadnogo modelirovaniia* (Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования). Diss. Velikii Novgorod. Print.

DIFFERENTIATED TEACHING OF ENGLISH ORAL MONOLOGIC PRODUCTION TO LAW STUDENTS: OBJECTIVES AND CONTENT

Olena Tkachenko

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Schevchenko National University of Kyiv

Tetiana Druzhchenko

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Schevchenko National University of Kyiv

Abstract.

Background: Among numerous issues of differentiated teaching, the problem of building competence in oral monologic production in Law students – considering the level of independence and knowledge of students – has not been studied in depth yet. This causes difficulties for providing qualitative foreign language (FL) education to Law majors who have not attained the appropriate level in FL communicative competence in conditions of homogenous training groups.

Purpose. The article aims to define objectives and content of differentiated teaching of English oral monologic production to Law students.

Results. The paper has proved that Law students shall be able to make up monologues in the genre of report-presentation of the three functional types, i.e. narration, description, reasoning (justification and retraction), having mastered their lingual and extralingual peculiarities. Lexico-semantic and grammatical characteristics of each of the three functional types of monologues have been defined. The report-presentation is determined as a short report up to ten minutes (based on well-studied sources of information) supported with the demonstration of the objects, which are the subject matter of the report. The triad of the categories of monologic production is essential when teaching law students, namely those of the quantity of information, the quality of information and the means of information submission.

To enhance English monologic production skills in Law students, individual and psychological characteristics of learners, their cognitive needs, communicative abilities, motivation, independence, professional mindset as well as professional activity should be taken into account.

Discussion. A set of criteria to evaluate the outcomes of the learning process and assess individual progress of students has been developed. The following criteria as for the assessment of spontaneous oral production were defined: the ease of production, the scope of the utterance, the meaningful completeness and the level of realization of the communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy. Prepared oral production was evaluated based on the 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 category of the quantity of information provides for the integration of monologic production with professional knowledge of a lawyer who has to be able to use both: declarative and procedural knowledge – facts, data, models as well as the algorithms of solving professional tasks. While developing monologues, a Law student shall represent the sufficient amount of information for the theme exposure, for the justification or retraction of their thoughts. The category of quality of information in the lawyer's speech is regulated by the criteria of relevance and novelty. According to the category of the means of information submission, the student has to choose those verbal means of communication, which can reflect the author's idea, can be appropriately understood by native speakers, correspond to the style of communication, provide its cohesion and coherence.

Keywords: objectives and content of teaching, oral monologic production, differentiated teaching, report-presentation, individual results, skills and abilities of students, training of students.

Vitae:

Tetiana Druzhchenko, PhD, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Schevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her area of research interests includes teaching English speaking to Law students based on differentiated approach.

Correspondence: imagine_tanya@ukr.net