

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.15587/2519-4984.2019.160228

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

© А. О. Кравченко

В статті наведено результати експериментальної перевірки ефективності методики диференційованого формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів, описано планування, підготовку та проведення експерименту, критерії та норми оцінювання лексичних знань та рецептивних навичок у читанні; експериментальну перевірку ефективності авторської методики та розроблених методичних рекомендацій. Авторська методика реалізується в моделі організації процесу навчання, яка охоплює диференціацію цілей навчання та очікуваних результатів, об'єктів навчання та суб'єктів навчання; елементів навчання; змісту, методів, форм організації та контролю навчальної діяльності студентів. Мінімальною одиницею організації навчання визначено мікромодуль, який триває 6 аудиторних годин і 6 годин самостійної роботи, має тематичний характер і охоплює близько 100 нових слів, відповідно до яких добираються речення, надфразові єдності, тексти, зорганізується підсистема вправ і завдань. Модель має синхронізований характер: студенти виконують одночасно однотипні форми роботи, проте різняться наповненість вправ і характер завдань. У процесі експериментального навчання було доведено гіпотезу, що ефективність формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів є високою за умови створення диференційованих груп за критерієм навченості (з низьким / достатнім / високим), визначення для кожної диференційованої групи цілей та очікуваного результату навчання, змісту навчання, дібраних матеріалів, за якими здійснюється навчання, змісту та характеру вправ і завдань, контролю за їх виконанням, дотримання етапності процесу навчання. Для оцінювання студентів було взято такі критерії: правильність розуміння лексичної одиниці її денотативного та конотативного значення у мовленні; правильність встановлення змістового зв'язку; ступінь розуміння імплікатів та концептів у тексті; обсяг екстралінгвальної інформації, пов'язаної з лексичною одиницею; ступінь розуміння змісту та смислу тексту; правильність та глибина пошуку / аналізу під час вирішення лексикологічних завдань. Нам вдалося простежити позитивну динаміку ЕГ в цілому та кожної диференційованої підгрупи (залежно від вихідного рівня навченості) зокрема. Достовірність результатів експерименту було доведено за допомогою методу Манна Вітні

Ключові слова: лексична компетентність, диференційований підхід, мотивація, експеримент, локальні, глобальні та темні імплікати

1. Вступ

Розвиток філологічної освіти в Україні потребує пошуку нових шляхів оптимізації процесу навчання іноземних мов, особливо коли йдеться про навчання студентів першого курсу, які мають різний рівень набутих у середній школі іншомовних навичок і вмінь. З такою гетерогенністю студентів щороку стикаються викладачі іноземних мов закладів вищої освіти. Для студентів першого курсу важливо, щоб навчання було цікавим, пізнавальним, щоб вони бачили результат своєї навчальної діяльності, одержували нову інформацію, набували нових знань, навичок та вмінь – що значно мотивує студентів до навчання. Саме тому опанування іноземної мови повинне здійснюватися на оптимальному для студента рівні, враховувати його психофізіологічні, індивідуально-типологічні особливості, інтереси, мотиви, а особливо рівень навченості – усе це складає предмет методики диференційованого навчання іноземної мови.

2. Літературний огляд

Нині існує ціла низка праць, присвячених диференційованому навчанню різних мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності студентів вищих закладів освіти. Аналіз наукової літератури дав можли-

вість встановити наявність диференціації навчання в усіх основних компонентах методичної системи – цільовому, змістовому, операційному, суб'єктному, контролювано-коригувальному, а також відсутність методики диференційованого формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів. Також, встановлено, що диференційоване навчання ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів – рівня навченості [1]; схильності до навчання мови [1]; сфери інтересів, рівня навченості і самостійності, здібностей до мовленнєвої діяльності, типу пам'яті, ступеня мовної інтуїції [2]; когнітивних стилів та соціотипів, мотиваційної сфери [3]; рівня навченості (базової шкільної підготовки), іншомовних мовленнєвих здібностей й мотиваційної сфери студентів [1]; типу управління пізнавальною діяльністю студентів (аудіали, візуали, кінестетики) [4]; навчальних стилів [5]; особливостей когнітивно-стильових характеристик студентів (індивідуально-типологічних способів переробки інформації: відмінності в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні) [6]. Усе це розмаїття чинників диференціації, звичайно, не може бути задіяне одночасно в процесі навчання лексики, а також стати предметом одного

наукового дослідження, тому нами обрано лише два чинники – диференціація за рівнем навченості та автономності, які ми вважаємо найважливішими в умовах навчання студентів першого курсу, адже вони мають суттєві розбіжності в цих двох характеристиках і викладач має максимально «вирівняти» рівень навченості та розвинути рівень автономності, за допомогою якого студенти зможуть самостійно розширювати свій словниковий запас.

3. Мета та задача дослідження

Мета – перевірити ефективність авторської методики диференційованого формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів (з урахуванням рівня навченості) на основі визначених підходів, методів, принципів, засобів навчання, дібраного матеріалу, розробленої підсистеми вправ і завдань, моделі навчання.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

1) провести передекспериментальний зріз для виявлення вихідного рівня англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

2) виявлення рівня сформованості англійськомовної лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ, на основі якої розподілити студентів на диф-підгрупи залежно від рівня навченості;

3) укласти матеріали експерименту (дібрати мовний та текстовий матеріал, розробити підсистему вправ);

4) провести експериментальне навчання;

5) провести підсумкові зрізи, виміряти та зафіксувати підсумковий рівень англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

6) проаналізувати результати підсумкових зрізів експерименту, порівняти результати студентів ЕГ та КГ; простежити динаміку змін у сформованості лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ, де була задіяна авторська методика;

7) за допомогою статистичних методів опрацювати результати експерименту, довести або спростувати ефективність авторської методики.

4. Матеріали та методи

Для обрахунку результатів було обрано метод Манна Вітні, який призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, яка вимірюється кількісно [7].

Перевірка ефективності авторської методики диференційованого формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів потребує проведення методичного експерименту.

Педагогічний експеримент визначається як метод дослідження, який використовується з метою з'ясування ефективності застосування окремих методів та засобів навчання. Завданням експерименту є з'ясування порівняльної ефективності застосовуваних у педагогічній діяльності технологій, методів, прийомів, нового змісту навчання тощо [8]. Методисти, зокрема експеримент визначають як поставлений дослід, орієнтований на ґрунтовне вивчення варіювання певного досліджуваного явища за умовної ней-

тралізації й стабілізації всіх інших значущих чинників [9]. З наведених визначень випливає, що для проведення експерименту необхідно:

– чітко окреслити мету і завдання експериментального дослідження;

– встановити чітку регламентацію в часі;

– окреслити план та структуру експерименту;

– визначити об'єкти експериментального навчання;

– визначити гіпотезу експериментального дослідження;

– розробити критерії та норми оцінювання англійськомовної лексичної компетентності студентів у читанні;

– виміряти та зафіксувати вихідний рівень англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

– здійснити вибірку студентів-учасників експерименту;

– визначити варійовану та неварійовані умови експерименту;

– провести експериментальне навчання в ЕГ;

– виміряти та зафіксувати підсумковий рівень англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

– простежити динаміку змін у сформованості лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ [10, 11].

Тривалість експерименту. Експеримент тривав упродовж двох модулів (охоплював 4 мікромодулі) – 100 годин, з них 48 – аудиторних, 48 самостійної роботи, 2 год. – передекспериментальний зріз, 2 год. – післяекспериментальний зріз. Відповідно до моделі авторської методики, 1 мікромодуль охоплював 24 години, 12 аудиторних і 12 – самостійної роботи.

План та структура експерименту подані в табл. 1.

Об'єктом експериментального дослідження стала англійськомовна лексична компетентність у читанні майбутніх філологів.

Об'єкт експериментального дослідження варіювався залежно від рівня навченості студентів.

Об'єкт експериментального дослідження у студентів з низьким рівнем навченості: знання та рецептивні навички упізнання та семантизації лексичних одиниць з їхніми денотативними значеннями, які відповідають рівню В1/В1+; знання та навички визначення конотативних значень лексичних одиниць, які відповідають рівню В1/В1+, навички семантизації слів, значення яких легко виводиться за контекстом внаслідок міжмовної трансференції; навички семантизації лексичних одиниць, що складають потенційний словник студентів і семантика яких виводиться на основі епідигматичного аналізу та схожості з рідною мовою; знання та навички семантизації локальних імплікатів, які позначають культурні реалії; знання та навички семантизації лексичних засобів змістової та граматичної зв'язності; *уміння* вивчаючого читання та розуміння текстів з експліцитним змістом; здатність та готовність набувати знань про конотативні значення лексичних одиниць, про контексти в яких ці значення реалізуються; розуміти логіку набуття словами переносних значень через призму мовної картини світу; розширювати знання про екстралінгвальний простір.

Таблиця 1

План та структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин на 1 групу	Кількість груп	Завдання етапів
1.	Передекспериментальний зріз	вересень 2017 р.	2 години на 1 групу	5	Виявлення вихідного рівня англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ
2.	Експериментальне навчання	вересень – листопад 2017 р.	96 годин на групу	5	Упровадження авторської методики у навчальний процес
3.	Підсумковий зріз	грудень 2017 р.	2 год. на групу	5	Виявлення підсумкового рівня англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ; виявлення динаміки змін у сформованості лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ.

Об'єкт експериментального дослідження у студентів з достатнім рівнем навченості: знання та рецептивні навички упізнавання та семантизації лексичних одиниць з їхніми денотативними та конотативними значеннями (які не виводяться внаслідок міжмовної трансференції), які відповідають рівню B1+/B2; знання слів, схожих за формою зі словами рідної мови, проте семантика яких не виводиться на основі епідигматичного аналізу та не встановлюється на основі схожості з рідною мовою; навички семантизації цих слів під час читання; знання та навички семантизації темних та глобальних імплікатів; *уміння* вивчаючого читання та розуміння текстів з експліцитним змістом та імпліцитними змістовими модулями; здатність та готовність розширювати знання про темні та глобальні імплікати; знаходити та добирати інформацію з додаткових джерел, використання словника.

Об'єкт експериментального дослідження у студентів з достатнім рівнем навченості: знання та рецептивні навички упізнавання та семантизації лексичних одиниць, які відповідають рівню B2+ з їхніми денотативними та конотативними (які не виводяться внаслідок міжмовної трансференції) значеннями; знання слів, схожих за формою з рідною мовою, проте семантика яких виводиться на основі схожості з рідною мовою та епідигматичного аналізу лише в окремих випадках; навички семантизації цих слів під час читання; темні знання та навички семантизації глобальних імплікатів, культурних та ментальних концептів, символів; *уміння* вивчаючого читання та розуміння текстів з імпліцитним змістом, інтерпретація змісту та смислу тексту; *здатність та готовність* розширювати пресупозиційний екстралінгвальний простір, необхідний для інтерпретації текстів; розширювати знання про концепти, символи, культурні архетипи носіїв мови; знаходити та добирати інформацію про них з додаткових джерел, використання словника.

Гіпотеза експерименту. Аналіз теоретичних праць з методики навчання іноземних мов, психолінгвістики дав можливість сформулювати *гіпотезу* дослідження, яка ґрунтується на припущенні про те, що ефективність формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів

буде високою за умови створення диференційованих груп за критерієм навченості (з низьким / достатнім / високим), визначення для кожної диферуви цілей та очікуваного результату навчання, змісту навчання, дібраних матеріалів, за якими здійснюється навчання, змісту та характеру вправ і завдань, контролю за їх виконанням, дотримання етапності процесу навчання.

Неварійовані умови експерименту: незмінний склад студентів у контрольних та експериментальних групах, зміст навчальних модулів та норми аудиторного та позааудиторного часу, експериментатор, критерії оцінювання, матеріали для контрольних зрізів.

Варійована умова експерименту: диференціація цілей та очікуваного результату навчання, змісту навчання, дібраних матеріалів, за якими здійснюється навчання, змісту та характеру вправ і завдань, контролю за їх виконанням.

Добір учасників експерименту. В експерименті взяли участь 76 студентів (34 студенти склали контрольну групу, 42 студенти склали експериментальну групу і були безпосередніми учасниками експериментального навчання) першого курсу спеціальності 035 «Філологія» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Добір учасників експерименту відбувався у три етапи:

1) студентам усіх груп було дано низку завдань на основі текстів, які передбачали здатність та готовність розуміння окремих лексичних одиниць у мовленні, змісту та смислу тексту: перекласти два тексти різної складності (з експліцитним змістом (рівень B1), з експліцитним змістом та імпліцитними фрагментами (рівень B2), які потребували інтерпретації змісту та смислу), крім того, студенти одержали низку лексичних завдань, орієнтовані на перевірку здатності та готовності студентів до вирішення завдань лексикологічного характеру;

2) аналіз результатів студентів, у ході якого було визначено КГ та ЕГ: кількість студентів КГ складала 34 особи, кількість студентів ЕГ складала 42 особи;

3) на основі аналізу результатів студентів було створено диферуви за рівнем навченості: так, було

встановлено, що співвіднесеність студентів з низьким, достатнім та високим рівнями в групах різна: у контрольній групі, співвідношення таке: 7 : 21 : 6; в експериментальній групі: 8 : 28 : 6; відповідно, така кількість студентів входила до дифпідгруп з низьким, достатнім та високим рівнями навченості.

Характер експерименту – базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий.

Критерії та норми оцінювання англійською мовою лексичної компетентності в читанні. Для реалізації експерименту, а також для виявлення його результатів необхідно визначитися з критеріями та нормами оцінювання знань, навичок, умінь, здатності та готовності студентів.

Щодо контролю лексичної компетентності в читанні існують різні погляди. Зокрема, науковці визначають такі критерії сформованості лексичних навичок: сформованість лексичної навички на рівні слова, сформованість лексичної навички на рівні словосполучення, сформованість лексичної навички на рівні речення, сформованість лексичної навички на рівні тексту [12]. Також існують думки, що перевіряти окремо лексичні знання недоцільно, Хоча в разі необхідності їх доцільно актуалізувати, оскільки наявність знань не гарантує сформованості навичок або достатнього рівня розвитку здатності використовувати лексичні одиниці у спілкуванні. Лексичний компонент мовленнєвих умінь варто контролювати у процесі розвитку умінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, адже формування лексичних навичок не є самоціллю, а засобом розвитку мовленнєвих умінь. І основним критерієм оцінки лексичної рецептивної навички вважає правильність її семантизації [13]. Інші науковці основним критерієм перевірки лексичної компетентності визначають критерій лексичної грамотності (що, по суті, є критерієм правильності) [14]; критерій точності визначення значення лексики [15]. Також, для оцінювання лексичної компетентності в читанні виділяють три критерії:

1) лінгво-пізнавальний критерій, який орієнтований на перевірку знань способів словоутворення і здатності правильно утворювати нові слова; навичок встановлення лексичної сполучуваності лексичних одиниць; навичок вербалізації цифрових показників;

2) конструктивно-змістовий критерій, орієнтований на розуміння контекстуального значення слів в автентичному тексті; умінь мовної і смислової інтерпретації змісту тексту зі спеціальності;

3) професійно-комунікативний критерій, орієнтований на перевірку умінь відтворювати професійні тексти з урахуванням вивчених лексичних одиниць; інтерпретувати текстову і графічну інформацію із тексту; використовувати слова в продуктивному мовленні [16].

Інші автори виділяють такі критерії сформованості англійськомовної лексичної компетентності у філологів: когнітивно-лінгвістичний критерій (обізнаність з основними літературознавчими знаннями; обізнаність із фоновими знаннями, що пов'язані із культурою країни, та семантикою лексичних одиниць лінгвосціолокультурного компонента); соціокультурний критерій (вміння адекватного сприйняття лексики високого стилю і розуміння її значення; вміння

розуміння лексичних, мовних засобів вираження мовлення, фоностилістичних та пунктуаційних особливостей; вміння застосовувати та інтерпретувати лінгвокультурні факти англійських поетичних текстів у своєму мовленні); методичний критерій (вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати автентичний поетичний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення; вміння планувати роботу з аналізу твору; вміння індивідуального, творчого підходу до автентичного поетичного твору) [17]. Означені критерії не можуть бути застосовані в такому вигляді, як їх пропонують автори, оскільки вони не враховують рівень володіння лексикою з урахуванням різних рівнів читання тексту. Ми стоїмо на позиції тих науковців, які вважають, що лексична навичка має перевірятися у процесі мовленнєвої діяльності, тобто під час читання. Проте вважаємо, що нівелювати всі інші аспекти (лексичні знання, екстралінгвальні референти, позначувані лексичними одиницями) можна лише за мови, якщо студенти читають тексти з експліцитним змістом. Якщо ж тексти мають імпліцитний зміст, то студент повинен володіти низкою екстралінгвальних знань, щоб подолати імпліцитність та надати належну інтерпретацію.

Отже, орієнтуючись на критерії, які існують для перевірки лексичної компетентності в цілому, а також зважаючи на предмет нашого дослідження та зорієнтованість методики формування лексичної компетентності в читанні в контексті рівнів розуміння текстів (з експліцитним змістом, з експліцитним змістом та імпліцитними фрагментами, з імпліцитним змістом та смислом, що потребує інтерпретації), визначних нами об'єктів навчання, змісту лексичної компетентності, яка охоплює знання, навички, вміння, здатність та готовність до вирішення завдань лексикологічного характеру, вважаємо доцільними такі критерії оцінки: *правильність розуміння лексичної одиниці її денотативного та конотативного значення у мовленні; правильність встановлення змістового зв'язку; ступінь розуміння імплікатів та концептів у тексті; обсяг екстралінгвальної інформації, пов'язаної з лексичною одиницею; ступінь розуміння змісту та смислу тексту; правильність та глибина пошуку / аналізу під час вирішення лексикологічних завдань.*

Критерій правильності розуміння лексичної одиниці її денотативного та конотативного значення у мовленні; правильності встановлення змістового зв'язку полягає в наданні правильного денотативного та конотативного значення слову, яке відповідає контексту, встановлення правильної зв'язності (на рівні лексичних засобів) у межах речення, надфразової єдності, тексту. Означений критерій є базовим в оцінюванні лексичної компетентності в читанні, орієнтований на перевірку у студентів знань лексичних одиниць, з їхніми денотативними та конотативними значеннями, навичок встановлення цих значень під час читання.

Критерій ступеня розуміння імплікатів та концептів у тексті полягає у глибині та точності розуміння локальних, глобальних та темних імплікатів у текстах. Означений критерій орієнтований на перевірку знань локальних, глобальних та темних імплі-

катів, навичок їх семантизації та умінь інтерпретації під час читання, на розкриття на основі цих імплікацій змісту та смислу повідомлення.

Критерій обсягу екстралінгвальної інформації, пов'язаної з лексичною одиницею спрямований на перевірку обсягу екстралінгвальних знань про поняття та реалії, вербалізовані лексичною одиницею. Цей критерій дозволяє перевірити знання системи референтів, культурних фонів, фреймів, які пов'язані з лексичними одиницями і складають тезаурус студента.

Критерій ступеня розуміння змісту та смислу тексту орієнтований перевірити, наскільки студент здатний зрозуміти цілісний зміст та деталі експліцитного змісту тексту, правильно зрозуміти імпліцитні фрагменти та імпліцитний зміст у цілому, а також дати інтерпретацію смислу тексту.

Критерій правильності та глибини пошуку / аналізу під час вирішення лексикологічних завдань передбачав перевірку здатності та готовності набувати знань про конотативні значення лексичних одиниць, про контексти в яких ці значення реалізуються; розуміти логіку набуття словами переносних значень через призму мовної картини світу; самостійно роз-

ширювати знання про екстралінгвальний простір (для студентів з низьким рівнем навченості); здатності та готовності розширювати знання про темні та глобальні імплікати; знаходити та добирати інформацію з додаткових джерел, використовувати словник (для студентів з достатнім рівнем навченості); *здатності та готовності* розширювати пресупозиційний екстралінгвальний простір, необхідний для інтерпретації текстів; розширювати знання про концепти, символи, культурні архетипи носіїв мови; знаходити та добирати інформацію про них з додаткових джерел, використання словника (для студентів з високим рівнем навченості).

У визначенні норм оцінювання орієнтуємося на шкалу ECTS: якщо студент набирає за певним критерієм менше 6 балів вважаємо його результат незадовільним, відповідно, 6–7,4 – задовільно, 7,5–8,9 – добре, 9–10 – відмінно. Визначаємо, що студент має достатній рівень, якщо його середній коефіцієнт за 5 критеріями складає 7,5 бала і вище, за умови, що за кожен критерій результати не нижче 6 балів (тобто задовільного рівня).

Критерії та норми оцінювання подано в табл. 2.

Таблиця 2

Критерії та норми оцінювання

Критерій	Норми оцінювання
<i>Критерій правильності розуміння лексичної одиниці її денотативного та конотативного значення у мовленні; правильності встановлення змістового зв'язку</i>	Студент правильно розуміє лексичні одиниці їхні денотативні та конотативні значення у мовленні; правильно встановлює змістовий зв'язок між компонентами у межах речення, надфразової єдності, тексту: студенти одержують кількість балів з розрахунку кількість відсотків правильно семантизованої лексики поділено на 100 (максимум 10 балів); кількість відсотків правильно поєднаної лексики поділено на 100 (максимум 10 балів).
<i>Критерій ступеня розуміння імплікатів та концептів</i>	Для студента запропоновано розкрити зміст 10 імплікатів / концептів: за кожен правильно семантизований імплікат / концепт студент одержує максимум 1 бал.
<i>Критерій обсягу екстралінгвальної інформації, пов'язаної з лексичною одиницею</i>	Студентам запропоновано надати екстралінгвальний коментар 10 понять чи реалій з тексту, за які він може одержати максимум 1 бал: 1 бал – повна вичерпна відповідь; 0,75 бала – відповідь поверхова, студент має лише загальне уявлення.
<i>Критерій ступеня розуміння змісту та смислу тексту</i>	Розуміння експліцитного змісту тексту (6–7,4 бала). Розуміння експліцитного змісту тексту з імпліцитними фрагментами (7,5–8,9 бала). Розуміння імпліцитного змісту тексту, інтерпретація його смислу (9–10 балів).
<i>Критерій правильності та глибини пошуку / аналізу під час вирішення лексикологічних завдань</i>	10 балів: студент правильно вирішує лексикологічні завдання, демонструє самостійність, стратегічність; 8–9 балів: студент правильно вирішує 80–90 % лексикологічних завдань, частково потребує допомоги викладача; 7 балів – студент правильно вирішує 80–90 % лексикологічних завдань, частково потребує допомоги викладача; 6 балів – студент правильно вирішує 80–90 % лексикологічних завдань, систематично потребує допомоги та підказок викладача.

Передекспериментальний зріз проходив серед 76 студентів 1 курсу бакалаврату. Метою перед експериментального зрізу було виявлення вихідного рівня англійською мовою лексичної компетентності у читанні студен-

тів КГ та ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифрупи за рівнями навченості.

Студенти одержали завдання перекласти два тексти різної складності (з експліцитним змістом (рі-

вень B1), з експліцитним змістом та імпліцитними фрагментами (рівень B2), які потребували інтерпретації змісту та смислу. Крім того, студенти одержали низку лексичних завдань, орієнтовані на перевірку

здатності та готовності студентів до вирішення завдань лексикологічного характеру.

У табл. 3 подані результати передекспериментального зрізу студентів ЕГ та КГ.

Таблиця 3

Результати передекспериментального зрізу студентів ЕГ та КГ

Групи	Рівень навченості	К-кість студентів	Середній бал навченості
КГ	НР	7	6,49
	ДР	21	7,88
	ВР	6	8,28
ЕГ	НР	8	6,4
	ДР	28	7,89
	ВР	6	8,35

Отже, у процесі передекспериментального зрізу було виявлено рівень сформованості лексичної компетентності в читанні студентів, а також розподілено їх на диференційовані групи.

Студенти з низьким рівнем навченості розуміли здебільшого загальнорозмовну лексику в текстах, виявили спорадичні знання денотатів тематичних лексичних одиниць. Аналіз перекладів текстів показав, що студенти з низьким рівнем лексичної компетентності роблять часті помилки у встановленні змістової зв'язності, що, на наше переконання, викликане незнанням денотатів слів, а також відсутністю навичок поєднання слів у речення, речення у надфразові єдності, а останні – у текст. У цілому можна стверджувати, що студенти розуміли близько 60–70 % експліцитного змісту тексту, деякі фрагменти вони не могли перекласти взагалі, а деякі перекладали неправильно. Такі результати свідчили про наявність у студентів спорадичного рівня володіння лексичною компетентністю в читанні на рівні B1, адже студентам не вдавалося відтворити цілісний зміст тексту, а лише фрагменти, які часто порушували логіку та зв'язність сюжету. Студенти допускали часті помилки під час встановлення контекстуальних значень лексичних одиниць, не зважали (або не знали) на семантичні особливості окремих слів, оперуючи у цих випадках лише денотативними значеннями.

Студенти в основному розкривали значення 5–7 імплікатів, які зустрічалися по тексту, це були імплікати, які стосувалися сфери повсякдення, імплікати, які стосувалися тематичної сфери студенти не могли експлікувати. Нерозуміння змісту імплікатів та відсутність навичок їх експлікації значно впливали на розуміння цілих висловлень та змістових модулів, особливо тих, де локальні імплікати виступали ключовими словами в змісті тексту.

Третє завдання було спрямоване на виявлення рівня сформованості тезаурусу студентів, тобто системи екстралінгвальних знань, пов'язаних з певними лексичними одиницями. Більшість студентів могли ідентифікувати 6–7 понять та реалій, при чому надавали загальну інформацію, не конкретизуючи деталей.

Четверте завдання, яке було орієнтоване на виявлення здатності та готовності розширювати власний словниковий запас, працювати зі словниковою статтею, виявляти інтегративну сему, семантику слова в сполучуваності з іншими словами, визначати

денотативне та конотативні значення. Під час аналізу студентських робіт було виявлено, що студенти, які мають низький рівень лексичної компетентності, здебільшого акцентують увагу лише на денотативних значеннях слова, не розуміють логіки розгортання семантичного поля лексичної одиниці, набуття певних значень у зв'язку з іншими словами.

Студенти з достатнім рівнем навченості у цілому розуміють близько 85–90 відсотків змісту тексту, а відтак і лексичних одиниць, близько 1/3 студентів виявили розуміння в межах 95–98 % змісту тексту. Студенти добре визначали денотативні значення слів, надавали правильних конотативних, контекстних значень слів у зв'язку з іншими словами. Студенти продемонстрували достатній рівень володіння лексичними засобами зв'язку на рівні речення, надфразових єдностей, текстів та стрійовою лексику. Варто відзначити, що лише поодинокі студенти залишали неперекладеними окремі речення або переклад не відповідав змістові оригіналу (не більше 3), що свідчило про нерозуміння змісту. Такі результати свідчать про системне розуміння текстів на рівні B1, а також денотативних та конотативних значень лексичних одиниць.

Студенти в основному розкривали значення 8 і більше імплікатів, які зустрічалися по тексту, це були імплікати, які стосувалися як сфери повсякдення, так і імплікати, які належали до тематичної сфери. Правильна експлікація локальних імплікатів у цілому позитивно позначилася на розуміння змісту тексту.

Результати виконання третього завдання дали можливість пересвідчитися, що у студентів у цілому сформований тезаурус, пов'язаний з лексичними одиницями, які відповідають рівню текстів B1. Студенти давали детальний коментар 7–8 позначуваних лексичними одиницями понять та реалій, щодо решти номенів – то коментарі були менш детальними, проте студенти виявили цілковите розуміння позначуваних понять і реалій.

Насамкінець проаналізувавши якість виконання четвертого завдання, було встановлено, що студенти в цілому готові самостійно розширювати власний словниковий запас, аналізувати словникову статтю, виявляти інтегративну сему, потрібні для розуміння певного контексту семи слова в сполучуваності з іншими словами, визначати денотативне та конотативні значення. Студенти здатні

акцентувати увагу на семантичних деталях, конотаціях слова.

Студенти з високим рівнем навченості у цілому розуміють близько 80-85 % змісту тексту (який відповідає рівню B2), а відтак і лексичних одиниць, лише 2 студенти виявили розуміння тексту понад 90 %. Нам вдалося зафіксувати, що студенти вільно володіють лексичними та засобами зв'язку, строювою лексикою, встановлюють денотативні значення слів, проте допускають помилки під час семантизації конотативних контекстуально обумовлених одиниць. В 11 студентів із 15 були 2–3 речення, яких вони не переклали, або переклад не відповідав оригіналу. Четверо студентів мали по 1 неперекладеному реченню. Такі результати свідчать, що студенти, хоч і наближені до розуміння текстів (а відтак і лексики) на рівні B2, проте потребують певного коригування лексичних знань та навичок.

Студенти в основному розкривали значення 7–8 більше глобальних імплікатів, семантику яких можна було вивести з тексту; темні імплікати в основному студенти експлікували слабо, що вказує на відсутність знань широкого культурного підтексту. Саме тому студенти демонстрували здебільшого розуміння експліцитного змісту й поодиноких імпліцитних фрагментів.

Результати виконання третього завдання дали можливість пересвідчитися, що у студентів у цілому тезаурус сформований, пов'язаний з лексичними одиницями, які відповідають рівню текстів B2, сформований на 70–80 %. Студенти давали детальний коментар 7–8 позначуваних лексичними одиницями понять та реалій.

Четверте завдання було орієнтоване на виявлення рівня сформованості інтерпретаційних умінь. Відповіді на питання студентів, які стосувалися експлікації імпліцитних фрагментів змісту, показали, що лише 50 % студентів, тобто 6 осіб, здатні розуміти імпліцитну інформацію, решта студентів виявили недостатній рівень.

П'яте завдання було орієнтоване на виявлення глибини пошуку / аналізу під час вирішення лексикологічних завдань, здатності та готовності розширювати свій тезаурус шляхом опанування семантики слів-символів, опанувати семантичні поля лексичних одиниць у контексті шляхом аналізу словникових статей; розуміти логіку будови мовної картини світу та її презентацію в мовних засобах; інтерпретувати певну інформацію. Нами було встановлено, що 8 студентів мають достатній рівень за цим показником, 2 – високий і 2 – низький. Отже, проведений перед експериментальний зріз дозволив виявити, що студенти з достатнім та високим рівнем сформованості лексичних знань та навичок не мають абсолютно високих результатів (наприклад, B1 чи B2) і потребують розширення та удосконалення знань і навичок на відповідному рівні, а також просування на вищий рівень.

Експериментальне навчання. Експериментальне навчання тривало в експериментальній групі, яка

складалася з 42 осіб, була диференційована на три підгрупи залежно від рівня навченості – 8 студентів з низьким рівнем, 28 – з достатнім, 6 – з високим.

В експериментальній групі навчання відбувалося відповідно до авторської моделі, була задіяна розроблена підсистема вправ і завдань, використовувалася відібраний лексичний і текстуальний матеріал. Експериментальне навчання тривало 96 годин, з них 48 – аудиторних, 48 самостійної роботи, це складало 2 модулі і відповідно 4 мікромодулі: 1 мікромодуль охоплював 24 годин, 12 аудиторних і 12 – самостійної роботи.

В контрольній групі навчання так само тривало 96 годин, з них 48 – аудиторних, 48 самостійної роботи. Проте диференціація навчального матеріалу, вправ і завдань відповідно до рівня навченості студентів не проводилася. Ми орієнтувалися на рівень B1+, який був передбачений навчальною програмою. Тому всі студенти виконували вправи, орієнтовані на достатній рівень навченості. Студенти навчалися за підручником Global (Amanda Jeffries, Lindsay Clandfield, Rebecca Robb Benne).

Післяекспериментальний зріз проходив серед 76 студентів 1 курсу бакалаврату. Метою післяекспериментального зрізу було виявлення підсумкового рівня сформованості англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ, на основі чого зіставити результати, студентів ЕГ та КГ, прослідкувати динаміку змін навченості серед студентів диференційованих підгруп.

Студенти одержали завдання перекласти три тексти різної складності:

1-ий текст відповідав рівню B1/B1+ і був призначений для перевірки рівня лексичної компетентності у студентів, які мали низький рівень навченості. Цей текст був тематично орієнтований на змістові модулі, які вивчали студенти і мав понад 95 % лексики, яку студенти вивчали. Зміст тексту мав експліцитний характер, містив локальні імплікати та конотативні значення лексичних одиниць, зумовлені контекстом, проте легко вивідні внаслідок міжмовної трансференції.

2-ий текст відповідав рівню B1+/B2 і був призначений для перевірки рівня лексичної компетентності у студентів, які мали достатній рівень навченості. Текст був так само тематично орієнтований на змістові модулі, які вивчали студенти і мав понад 95 % лексики, яку студенти вивчали. Текст мав імпліцитні змістові фрагменти, які потребували інтерпретації з боку студентів через експлікацію глобальних та темних імплікатів.

3-ий текст відповідав рівню B2+ і був призначений для перевірки рівня лексичної компетентності у студентів, які мали високий рівень навченості. Текст був насичений відповідною тематичною лексикою, мав темні та глобальні імплікати, концепти, слова-символи, зміст тексту в цілому був імпліцитним, його зміст та смисл потребували інтерпретації.

У табл. 4 подані результати післяекспериментального зрізу студентів ЕГ та КГ.

Таблиця 4

Результати післяекспериментального зрізу студентів ЕГ та КГ				
Групи	Рівень навченості	К-кість студентів	Середній бал навченості	
КГ	НР	6	6,84	7,73
	ДР	24	7,95	
	ВР	4	8,4	
ЕГ	НР	2	7,8	8,55
	ДР	28	8,5	
	ВР	12	9,3	

5. Результати дослідження

Отже, провівши післяекспериментальний зріз, було встановлено, що кількість студентів у контрольних групах з низьким, достатнім та високим рівнем навченості майже не змінилася: студентів з низьким рівнем було 7, стало 6, з достатнім рівнем: було 21 стало 22, кількість студентів з високим рівнем не змінилася. Середній бал навченості студентів КГ склав 7,73.

В експериментальних групах кількість студентів з низьким рівнем склала 2 (замість 6 під час передекспериментального зрізу), кількість студентів з достатнім рівнем склала 27 (за рахунок того, що 6 студентів перейшли з низького рівня на достатній, а 6 студентів – з достатнього на високий), а з високим рівнем стало 13 замість 6. Середній бал навченості студентів КГ склав 8,55.

Динаміка якісних змін у англійській лексичній компетентності в читанні студентів ЕГ значно перевищила динаміку змін студентів КГ (у КГ СКН збільшився на 0,18, а в ЕГ СКН збільшився на 1,0).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методик диференційованого формування лексичної компетентності в аудіюванні, говорінні та письмі.

6. Висновки

Підсумовуючи констатуємо, що у процесі експериментального навчання було доведено гіпотезу, що ефективність формування англійськомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів є високою за умови створення диференційованих груп за критерієм навченості (з низьким / достатнім / високим), визначення для кожної дифгрупи цілей та очікуваного результату навчання, змісту навчання, дібраних матеріалів, за якими здійснюється навчання, змісту та характеру вправ і завдань, контролю за їх виконанням, дотримання етапності процесу навчання.

Відповідно до поставленої мети було досягнуто наступних результатів:

1. проведено передекспериментальний зріз, який виявив вихідний рівень англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

2. виявлено рівень сформованості англійськомовної лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ, на основі якої розподілено студентів на диф-підгрупи залежно від рівня навченості;

3. укладено матеріали експерименту (дібрано мовний та текстовий матеріал, розроблено підсистему вправ);

4. проведено експериментальне навчання;

5. проведено підсумкові зрізи, виміряно та зафіксовано підсумковий рівень англійськомовної лексичної компетентності у читанні студентів КГ та ЕГ;

6. проаналізовано результати підсумкових зрізів експерименту, здійснено порівняння результатів студентів ЕГ та КГ; простежено динаміку змін у сформованості лексичної компетентності у читанні у студентів ЕГ, де була задіяна авторська методика;

7. за допомогою статистичних методів опрацьовано результати експерименту та доведено ефективність авторської методики.

Література

- Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: Моск. гос. лингвист. ун-т., 1991. 23 с.
- Хамраева Е. А. Дифференцированный подход в обучении студентов-филологов практической грамматике неродного языка: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 177 с.
- Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2005. 19 с.
- Гвоздева А. В. Базовые концептуальные положения интегративно-дифференцированного подхода к обучению: сб. мат. Всерос. науч.-пр. конф. // Инновации в непрерывном профессиональном образовании конкурентоспособных кадров. Курск: Изд-во КГУ, 2007. Ч. 1. С. 99–103.
- Бондар Л. В. Методична характеристика комплексу вправ для навчання французького професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 3. С. 149–153.
- Крашенинникова Н. Н. Особенности дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции магистрантов технических вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-1 (40). С. 120–124.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ОО «Речь», 2000. 350 с.
- Бухарова Г. Д. Опыт-поисковая, опыт-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Научные исследования в образовании. 2012. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytno-poiskovaya-opytno-eksperimentalnaya-rabota-i-pedagogicheskiy-eksperiment-v-dissertatsionnyh-issledovaniyah>

9. Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. 2012. № 8. С. 3–10.
10. Серегин Н. В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1. С. 147–149.
11. Патієвич О. В. Методичні рекомендації щодо навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення студентів-магістрантів природничих факультетів: мат. П міжнар. наук.-пр. конф. // Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. 2015. С. 62–67. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/11oct2015/11oct2015.pdf>
12. Соломко З. К. Експериментальна перевірка ефективності методики формування та удосконалення рецептивної лексичної компетенції майбутніх юристів у самостійній роботі // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2013. № 111. С. 294–302. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_111_73
13. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.
14. Котловський А. М. Формування англomовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2017. 253 с.
15. Бірецька Л. С. Організація експериментальної перевірки ефективності методики формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2014. № 50. С. 110–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2014_50_30
16. Шостак И. И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку: зб. наук. пр. // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2011. С. 244–248.
17. Сяська Н. В. Ефективність формування англomовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. № 39 (4). С. 259–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%284%29_42
18. Seidenberg M. S. The Science of Reading and Its Educational Implications // Language Learning and Development. 2013. Vol. 9, Issue 4. P. 331–360. doi: <http://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>
19. Berens M. S., Kovelman I., Petitto L.-A. Should Bilingual Children Learn Reading in Two Languages at the Same Time or in Sequence? // Bilingual Research Journal. 2013. Vol. 36, Issue 1. P. 35–60. doi: <http://doi.org/10.1080/15235882.2013.779618>
20. Dilkina K., McClelland J. L., Plaut D. C. Are there mental lexicons? The role of semantics in lexical decision // Brain Research. 2010. Vol. 1365. P. 66–81. doi: <http://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.057>

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Шовковий В. М.
Дата надходження рукопису 29.01.2019*

Кравченко Андрій Олександрович, асистент, кафедра методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
E-mail: articles1@ukr.net