

7. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. 208 с.
8. Професійна освіта: словник: навч. пос. / ред. Ничкало Н. Г. Київ, 2000. 380 с.
9. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. пос. Харків: В-во НФаУ, 2014. 180 с.
10. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. пос. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
11. Competence: Inquires into its Meaning & Acquisition in Educational Settings / ed. Short E. C. New York: Univ. Prese of America, 1997. P. 84–185.
12. Garavan T. N., McGuire D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality // Journal of Workplace Learning. 2001. Vol. 13, Issue 4. P. 144–164. doi: <http://doi.org/10.1108/13665620110391097>

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Кайдалова Л.Г.
Дата надходження рукопису 05.02.2019*

Сабатовська Інна Сергіївна, кандидат соціологічних наук, доцент, кафедра педагогіки та психології, Національний фармацевтичний університет, вул. Пушкінська, 53, м. Харків, Україна, 61002
E-mail: sabinna@ukr.net

Бобкало Сергій Вікторович, кафедра педагогіки та психології, Національний фармацевтичний університет, вул. Пушкінська, 53, м. Харків, Україна, 61002

УДК:811.581.371:378

DOI: 10.15587/2519-4984.2019.161481

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КИТАЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ (рубіжний рівень)

© **О. В. Асадчих, А. С. Савченко**

В останні роки швидкого розвитку набули відносини між Україною та Китайською народною республікою в багатьох сферах життя. Це потребує значної кількості кваліфікованих знавців китайської мови, які б змогли реалізуватися в різних видах комунікативної діяльності.

У дослідженні описано сутнісні характеристики експериментальної перевірки ефективності методики формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів на рубіжному рівні (середній рівень навченості (5 семестр)) навчання, а також обґрунтовано та підтверджено вибір гіпотези дослідження. Зазначено критерії та норми оцінювання компетентності в китайському письмі майбутніх філологів. Для успішного проведення експерименту було опрацьовано значну кількість наукових праць, наведено критерії оцінювання інформації, необхідної для визначення рівня уміння написання різних жанрів та піджанрів рефератів та письмових повідомлень. Визначено методи та матеріали, план та структура, а також тривалість експерименту. Важливим моментом є те, що в публікації розглянуто умови, за яких ефективність методики формування компетентності (у цілому) в китайському письмі у майбутніх студентів (рівень В1) буде високою. Поруч з цим було наведено приклади завдань та кінцева мета їх виконання.

Висвітлено організаційні і змістові аспекти експериментального навчання студентів. Проведено передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи, викладені відповідні результати ефективності створеної методики навчання китайського писемного мовлення. Для більш чіткого сприйняття результатів зрізів були винесені в таблиці. Важливим моментом дослідження є те, що поруч з демонстрацією результатів зрізів, було проілюстровано співвідношення студентів за рівнями навченості (високий, достатній, середній, низький, абсолютний)

Ключові слова: експеримент, студенти, планування і хід експерименту, китайське писемне мовлення, експериментальна група

1. Вступ

В останні десятиліття стрімкого розвитку набувають політичні, економічні, культурні, освітні зв'язки між Україною та Китайською Народною Республікою, розширюється співробітництво в галузі туризму, медицини, енергетики, космосу. Це зумовлює потребу у підготовці висококваліфі-

кованих фахівців з китайської мови, здатних та готових здійснювати викладацьку, перекладацьку діяльність, комунікативну діяльність у різних сферах професійної взаємодії як в усній, так і письмовій формі.

Для підготовки необхідних кадрів в Україні зроблено суттєві кроки: китайська мова наразі ви-

кладається в багатьох ЗВО України. Попри те, що в Україні створено досить хорошу базу для підготовки філологів-китаїстів, мусимо констатувати, що багато проблем методики навчання китайської мови (особливо навчання китайського писемного мовлення) досі не зазнали належного дослідження. Типологічні особливості китайської мови вимагають створення й упровадження особливих методик, адже процес навчання генетично та типологічно неспоріднених мов значно відрізняється від процесу навчання споріднених.

2. Літературний огляд

Перевірка якості та ефективності розробленої методики формування компетентності в китайському писемному мовленні майбутніх філологів потребує експериментальної перевірки.

Задля успішного проведення експериментальної перевірки було опрацьовано наукові праці з наступних питань:

– Організація та ознаки, характерні для проведення експерименту [1];

– Етапи методичного експерименту [2];

– Критерії та норми оцінювання компетентності в китайському письмі майбутніх філологів:

– відповідність змісту тексту навчальній комунікативній ситуації; коректне розміщення і написання структурно-композиційних елементів; логічність викладу інформації; дотримання стилю; загальна мовна правильність [3];

– змістовність висловлювання; логічність і зв'язність викладу; відносна мовна правильність; адекватна стилістична забарвленість; чітка композиційна побудова; обсяг висловлювання [4].

– змістово-смілова адекватність, лексична наповненість текстів; структурна цілісність і логіко-інформаційна зв'язність повідомлення; мовленнєва коректність і відповідність технічного оформлення; професійна жанрово-стильова унормованість, цікавість і переконливість [5].

– досягнення комунікативної мети, зміст (відповідність темі, аргументованість викладу, оригінальність ідей); граматична правильність, орфографічно правильне оформлення тексту; композиційно правильне розміщення тексту [6]

– тематичність, інформативність, композиційно-структурна організованість, жанрова відповідність тексту, зв'язність та логічність, обсяг тексту, загальна відносна мовна коректність [7].

– жанрово-стильова відповідність; мовна та мовленнєва коректність; смілова та структурна цілісність [8].

– змістова цілісність тексту, тобто відповідність висловлювання ситуації спілкування, чітке виділення основного в тексті, відповідність теми вибору функціонально-смісового типу тексту; комунікативна цілісність тексту (вживання адекватних способів розвитку тези, викладу думок й організації текстового матеріалу); структурна цілісність (використання адекватних засобів зв'язку у тексті); мовна правильність [9].

– Критерії обробки інформації [10, 11].

3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – експериментально перевірити ефективність методики формування у майбутніх філологів компетентності в китайському писемному мовленні (рубіжний рівень – В1), яка полягає в навчанні студентів написання рефератів та власних повідомлень-розповідей та повідомлень описів, ґрунтується на комунікативно-діяльному, компетентнісному, рівневому, соціокультурному підходах, на низці окреслених принципах навчання, а також реалізується за допомогою системи вправ та шляхом реалізації двох варіантів моделі.

Відповідно до поставленої мети було визначено *завдання експерименту*:

1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня сформованості у майбутніх філологів-китаїстів комунікативної компетентності в письмі;

2) спланувати хід експерименту (визначити час проведення основних етапів експерименту: перед експериментального та післяекспериментального зрізів, експериментального навчання); здійснити відбір учасників експерименту; визначити тип експерименту;

3) провести експериментальне навчання у групах студентів, відібраних для участі в експерименті;

4) провести підсумковий (післяекспериментальний) зріз для виявлення ефективності запропонованої методики; проаналізувати одержані результати та зіставити їх у двох експериментальних групах (для виявлення ефективності одного з варіантів), а також з результатами передекспериментального зрізу (для виявлення ефективності методики в цілому).

5) сформулювати методичні передумови ефективності реалізації авторської методики.

4. Матеріали та методи

Під експериментом розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність досліджуваних і експериментатора, невід'ємними ознаками якої є:

а) точна обмеженість у часі;

б) наявність заздалегідь сформульованих гіпотез;

в) план і організаційна структура, які є адекватними висунутим гіпотезам;

г) можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується;

д) вимір початкового і підсумкового станів, релевантних до проблеми знань, навичок і вмінь, досліджуваних за критеріями, що відповідають специфіці й меті експерименту [1].

Методичний експеримент проводимо поетапно:

1) організація експерименту;

2) реалізація експерименту;

3) констатація експерименту;

4) інтерпретація результатів експерименту [2].

Об'єктом дослідження в ході експерименту став процес формування у майбутніх філологів компетентності в китайському писемному мовленні (рубіжний рівень – В1).

Предметом дослідження стали уміння та навички (які визначають ці уміння), здатність та готовність студентів-китаїстів III курсу писати китайською мовою реферати-конспекти, реферати-повідомлення,

діахронні, кумулятивні, компаративні реферати, реферати-описи та реферати-повідомлення.

Тривалість експерименту була визначена нами відповідно до розробленої моделі методики. Експеримент тривав 1 семестр, складався із 3 мікро-модулів, кожен з яких охоплював 70 годин – (32 аудиторні і 38 самостійної роботи).

Частка на формування компетентності в письмі складала 20 % від усієї кількості годин. На передекспериментальний, проміжний та підсумковий зрізи відводилося по 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 2017 р.	6 годин	1 потік	Виявлення рівня сформованості компетентності в письмі у майбутніх філологів-китаїстів.
2.	Експериментальне навчання	Вересень 2017 – грудень 2017 р.	210 годин на 1 групу	2	Упровадження розробленої методики у навчальний процес
3.	Післяекспериментальний зріз	Грудень 2017 р.	6 годин на 1 групу.	3	Виявлення ефективності авторської методики в цілому та її варіантів.

Гіпотеза експерименту. Аналіз теоретичних праць з методики навчання іноземних мов, визначені теоретичні засади навчання іншомовного реферування та письма студентів ЗВО, а також особливостям китайської мови дали можливість сформулювати **гіпотезу**: ефективність методики формування компетентності (у цілому) в китайському письмі у майбутніх студентів (рівень В1) буде високою за умов:

1) навчання студентів написання рефератів та власних повідомлень-розповідей та повідомлень-описів на засадах комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, рівневого, соціокультурного підходів;

2) принципів комунікативності, автентичного характеру навчальних матеріалів, ситуативності, інформаційного розриву, результативності, практичного спрямування освітнього процесу, інтегрованого навчання писемного мовлення та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови та культури, домінуючої ролі вправ;

3) застосування методу вправління, а також відповідної системи вправ;

4) застосування дібраного мовного та текстового матеріалу;

5) використання варіанту А моделі авторської методики.

Відповідно, **варійованою величиною** було визначено послідовність жанрових та піджанрових різновидів рефератів та повідомлень під час навчання.

Відповідно, **Варіант А** полягав у тому, що в межах кожного модуля (а їх було 3) ми навчали студентів усіх семи жанрів (піджанрів) писемного мовлення: реферат-конспект, реферат-повідомлення, реферати-огляди, повідомлення-опис, повідомлення-розповідь.

За **Варіантом Б** у межах кожного модуля студенти навчалися писати 2-3 жанрові різновиди (під різновиди) з поступовим зменшенням рівня контролю з боку викладача: модуль 1 – навчання написання реферату-конспекту, реферату-повідомлення, модуль

2 – навчання написання оглядових рефератів, модуль 3 – навчання написання повідомлень.

Неварійовані умови: кількісний склад учасників експерименту в ЕГ1 та ЕГ2; приблизно однаковий вихідний рівень студентів у китайському письмі в обох ЕГ; кількість модулів та занять, тематика та зміст текстів; відібрані навчальні матеріали, підсистема вправ, критерії оцінювання, експериментатор.

Добір учасників експерименту. В експерименті взяли участь 46 студентів: ЕГ-1 (24 студенти), які навчалися за варіантом моделі А, ЕГ – 2 (22 студенти), які навчалися за варіантом моделі Б, III курсу спеціальності 0.35 «Східні мови та літератури», освітня програма: «Китайська мова та література, західноєвропейська мова (англійська)» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Для визначення учасників експерименту було використано суцільну вибірку.

Характер експерименту – природний, вертикально-горизонтальний, відкритий [1]. Вертикальний характер експерименту був орієнтований на визначення загальної ефективності авторської методики. Горизонтальний характер експерименту полягав у виявленні більшої ефективності одного з варіантів методики (А чи Б). Відкритий характер експерименту дозволяв експериментатору доповнити навчальні аудіо та текстові матеріали з мережі Інтернет.

5. Результати дослідження

Першим етапом експерименту був **передекспериментальний зріз**. Він тривав 6 годин проводився серед 46 студентів (ЕГ1 – 24 студенти, ЕГ2 22 – студенти) III курсу спеціальності 0.35 «Східні мови та літератури», освітня програма: «Китайська мова та література, західноєвропейська мова (англійська)» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Метою зрізу було виявлення рів-

ня сформованості компетентності в китайському письмі у майбутніх філологів-синологів.

Студенти повинні були виконати 7 завдань [10]:

Завдання 1. Напишіть реферат-конспект поданого тексту, узагальнивши основну інформацію.

Метою завдання 1 – виявити у студентів рівень навченості писати реферати-конспекти.

Завдання 2. Напишіть реферат (реферат-повідомлення) поданого тексту, надавши коментар-оцінку після кожного інформаційного блоку або кількох інформаційних блоків.

Метою завдання 2 – виявити у студентів рівень навченості писати реферати-повідомлення, надаючи коментар-оцінку після кожного інформаційного блоку або кількох інформаційних блоків.

Завдання 3. Почитайте два тексти, напишіть реферат (компаративний), зіставивши погляди двох авторів.

Метою завдання 3 – виявити у студентів рівень навченості писати компаративні реферати.

Завдання 4. Прочитайте 2–3 тексти, напишіть реферат (кумулятивний), взявши за основу

інформацію з одного реферату та доповнюючи її інформацією з іншого.

Метою завдання 4 – виявити у студентів рівень навченості писати кумулятивні реферати.

Завдання 5. Прочитайте три тексти, напишіть реферат (діахронний), показавши динаміку зміни об'єкту, явища, процесу, поглядів на нього

Метою завдання 5 – виявити у студентів рівень навченості писати діахронні реферати.

Завдання 6. Напишіть повідомлення-опис (певного предмета, явища, процесу), користуйтеся його зображенням. Тема: Китайське мистецтво Цайшу.

Метою завдання 6 – виявити у студентів рівень навченості писати повідомлення-описи.

Завдання 7. Напишіть повідомлення-розповідь (про певний предмет, явище, процес). Тема: 汉语写作教育

Метою завдання 7 – виявити у студентів рівень навченості писати повідомлення-розповіді.

Результати сформованості писемної компетентності у китайській мові на вихідному рівні передекспериментального зрізу подані в табл. 2.

Таблиця 2

Результати передекспериментального зрізу

Вид тексту	ЕГ1 (СКН)	ЕГ2 (СКН)
Реферат-конспект	0,62	0,65
Реферат-повідомлення	0,6	0,61
Компаративний реферат	0,56	0,59
Кумулятивний реферат	0,55	0,59
Діахронний реферат	0,56	0,58
Повідомлення-опис	0,63	0,67
Повідомлення-розповідь	0,65	0,68
Середні коефіцієнти навченості	0,596	0,624

Примітка: СКН – середній коефіцієнт навченості

Співвідношення студентів за рівнями навченості (високим, достатнім, середнім, низьким) подано в табл. 3.

Обробка результатів передекспериментального зрізу потребує доведення чи спростування наявності відмінності в результатах студентів ЕГ1 та ЕГ2. Для цього було використано U-критерій Манна-Уїтні.

U-критерій Манна-Уїтні використовується для оцінки різниці між двома незалежними вибірками

ми за рівнем певної ознаки і дає змогу виявити розходження між малими вибірками. Цей метод дає змогу визначити, чи достатньо мала зона значень, котрі перетинаються між двома рядами.

Емпіричне значення U-критерію відображає те, наскільки велика зона співпадання між рядами. Тому, що менше, значення критерію U, то імовірніше, що відмінності достовірні [11, 12].

Таблиця 3

Співвідношення студентів за рівнями навченості

Група	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень	Абсолютна якість
ЕГ1 (СКН)	0	29,2 %	50 %	20,8 %	29,2 %
ЕГ2 (СКН)	0	36,4 %	36,4 %	27,2 %	–

Гіпотези U-критерію Манна-Уїтні:

H_0 Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий рівня ознаки у вибірці 2.

H_1 Рівень ознаки у вибірці 1 достовірно нижчий рівня ознаки у вибірці

Приймається гіпотеза H_0

Рівень навченості студентів ЕГ1 не нижчий за рівень навченості студентів ЕГ2.

Інтерпретація результатів передекспериментального зрізу:

– у студентів виникали труднощі реферування та написання власних повідомлень через відсутність достатніх лексичних та графічно-орфографічних знань та навичок, більшість студентів намагалися переписувати цілі фрагменти текстів, оскільки їм бракувало мовних засобів для перефразування та компресії інформації;

– багато студентів робили механічні помилки в написанні самих ієрогліфів, що свідчить про несформовані графічно-орфографічні навички; близько у

25 % студентів через неправильне написання ієрогліфів втрачалася інтерпретованість окремих фрагментів їхніх рефератів та повідомлень;

– близько 40 % студентів виявили відсутність умінь компресії інформації під час реферування: подавали багато другорядної, неважливої інформації, натомість опускали важливі змістові блоки;

– було виявлено відчутні проблеми практично у всіх студентів зі стилістикою реферативних текстів та власних повідомлень: в окремих фрагментах студенти відступали від науково-популярного та науково-навчального стилю і вдавалися до розмовного, використовуючи типові для розмовного стилю лексичні та граничні засоби;

– більшість студентів не володіють засобами зв'язку між композиційними частинами текстів рефератів та повідомлень, тому роботи цих студентів мали ознаки набору окремих фраз, а не цілісного структурованого тексту;

– найкращі результати студенти виявили під час написання рефератів-конспектів (адже вони найпростіші за структурою) та власних повідомлень, оскільки у студентів уже сформовані умінь написання повідомлень-описів та повідомлень-розповідей; під час рефератів-повідомлень (які вимагали авторської оцінки окремих змістово-інформаційних блоків), а також оглядових рефератів, які потребували аналітико-синтетичної роботи з боку студентів, студенти зазнали найбільших труднощів, а результати виявилися значно нижчими;

– найбільших проблем у структурній єдності відчували студенти під час написання оглядових рефератів;

– у більшості студентських рефератів була слабо представлена відносна смислова завершеність, адже більшість рефератів мали тезовий характер і не являли цілісний вторинний текст;

– модальність рефератів та власних висловлювань часто не відповідала поставленим цілям, так, замість написання компаративного (який вимагав пошуку *tertiumcomparationis* та зіставлення різних поглядів), кумулятивного (який вимагав взяти за основу інформацію одного реферату й розширювати її з інших текстів), діахронного (який вимагав вибудування динаміки розвитку явища та поглядів на нього в діахронії) реферату, студенти просто фіксували інформації з двох чи трьох джерел;

– у текстах рефератів та повідомлень бракувало лінгвальних засобів, які виражали авторську позицію, пов'язували змістові та композиційні блоки тощо;

– у більшості рефератів та повідомлень (близько 70 %) виявлялася лише інформативна прагматична функція, інших прагматичних цілей студенти не змогли імплементувати в свої тексти;

– результати передекспериментального зрізу дали можливість виявити проблеми, пов'язані з лінгвосоціокультурним аспектом: студенти використовували лексичні засоби, сполуки слів, граматичні моделі, типові українські мови, тобто була відчутна міжмовна інтерференція, яка негативно вплинула на інтерпретованість текстів рефератів та повідомлень;

– серед стратегічних недоліків слід відзначити такі: відсутність умінь планувати та реалізувати процес написання реферату та повідомлення (більшість студентів починають фіксувати інформацію відразу, під час першого прочитання, не ознайомившись зі змістом усього реферованого тексту); студенти під час читання фіксують інформацію українською мовою, а потім перекладають китайською; студенти не вчитуються вдумливо в завдання, тому більшість рефератів мають тезовий характер;

– у студентів не розвинена рефлексія: вони не перечитують написаний текст, не звертаються повторно до першоджерела, до словників, довідникової літератури, - усе це має негативний вплив на якість вторинного тексту;

– студенти застосовують компенсаторні стратегії, проте добирають неприйнятні мовні засоби для китайської лінгвокультури та мови.

Характеристика рефератів та власних висловлювань, написаних під час *передекспериментального зрізу* показує наявність серйозних проблем лінгвістичного, дискурсного, прагматичного, лінгвосоціокультурного та стратегічного характеру. Крім того, середні коефіцієнти навченості 0,596 та 0,624 є недостатніми (достатній – 0,7). Усе це потребувало розроблення та упровадження адекватної методики.

Експериментальне навчання відповідно до авторської методики тривало 1 семестр і складало 210 академічних годин на 1 групу. Студенти ЕГ1 навчалися за варіантом А моделі авторської методики. Студенти ЕГ2 навчалися за варіантом Б авторської методики.

Післяекспериментальний зріз тривав по 6 годин в кожній групі. Його метою було встановити рівень сформованості у студентів компетентності в писемному китайському мовленні, підтвердити / простувати гіпотезу, визначити більш ефективний варіант методики.

Студенти мали 7 завдань (види завдань збіглися з тими, які були і під час перед експериментального зрізу, тільки подавалися інші тексти для реферування та теми для власних повідомлень):

Результати сформованості писемної компетентності у китайській мові на кінцевому рівні подано в табл. 4. Розподіл студентів за рівнями навченості подано в табл. 5.

Таблиця 4

Результати післяекспериментального зрізу (середні коефіцієнти навченості)

Вид тексту	ЕГ1 (СКН)	ЕГ2 (СКН)
Реферат-конспект	0,78	0,73
Реферат-повідомлення	0,78	0,72
Компаративний реферат	0,78	0,7
Кумулятивний реферат	0,76	0,7
Діахронний реферат	0,77	0,7
Повідомлення-опис	0,80	0,77
Повідомлення-розповідь	0,79	0,78
Середні коефіцієнти навченості	0,78	0,73

Таблиця 5

Співвідношення студентів за рівнями навченості

Група	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень	Абсолютна якість
ЕГ1 (СКН)	33,3 %	37,5 %	20,8 %	8,4 %	70,8 %
ЕГ2 (СКН)	31,8 %	31,8 %	22,8 %	13,6 %	63,6 %

Післяекспериментальний зріз показав, що у 18 студентів ЕГ1 та у 18 студентів ЕГ2 результати покращилися, а в 6 студентів ЕГ1 та 4 студентів ЕГ2 погіршилися.

Для того, щоб підтвердити позитивну динаміку в уміннях студентів було застосовано критерій Т-Вілкоксона, який призначений для зіставлення показників, одержаних у двох різних умовах на одній і тій же вибірці [12].

Гіпотези:

H₀ – інтенсивність зрушень у типовому напрямі *не перевищує* інтенсивність зрушень у нетиповому напрямі. Ця гіпотеза підтверджується, якщо $T_{\text{емп.}} > T_{\text{крит.}}$

H₁ – інтенсивність зрушень у типовому напрямі *перевищує* інтенсивність зрушень у нетиповому напрямі. Ця гіпотеза підтверджується, якщо $T_{\text{емп.}} < T_{\text{крит.}}$

Отже, гіпотеза H₁ підтверджується: за результатами перед та після експериментального зрізів встановлено, що у студентів ЕГ1 наявна позитивна динаміка в китайськомовній компетентності в письмі.

Інтерпретація результатів післяекспериментального зрізу:

– у студентів ЕГ1, які навчалися за варіантом А авторської методики, рівень умінь написання усіх п'яти текстів виявився більш гомогенним: СКН коливався в межах 0,04 бала (від 0,76 до 0,80); у студентів ЕГ2, які навчалися за варіантом Б авторської методики, рівень умінь написання усіх п'яти текстів виявився менш гомогенним: СКН коливався в межах 0,08 бала (від 0,7 до 0,78); такі розбіжності могли бути викликані забуванням, адже найвищі результати були одержані саме за повідомлення, які студенти писали на останньому модулі; саме тому ми рекомендуємо все ж надавати перевагу варіантові А;

– результати *післяекспериментального зрізу* показали, що у студентів значно збільшився словниковий запас, удосконалилися лексичні та граматичні навички, студенти опанували близько 300–350 нових ієрогліфів, що дало їм більший доступ до продукування писемного мовлення;

– у студентів обох груп відчутні позитивні зміни в компресії інформації: виділення і фіксація головного, відсутність списувань текстів першоджерел, використання перефразувань;

– у студентів значно поменшало механічних помилок у написанні ієрогліфів, це надало їхнім текстам грамотності та інтерпретованості, зробило писемне мовлення придатним до використання в навчальних, професійних та побутових ситуаціях;

– суттєвого прогресу вдалося досягнути в дискурсних характеристиках рефератів та повідомлень: переважна більшість студентів дотримувалися стилю текстів, жанрово-композиційних особливостей, використовували адекватні для стилю та жанру мовні засоби для забезпечення міжфразового та змістового зв'язку рефератам та власним повідомленням на після експериментальному зрізі властиві були стилістична єдність (лише поодинокі студенти використовували елементи розмовного стилю), авторська модальність, яка була стабільною упродовж усього змісту реферату та повідомлення; структурна єдність (у 70 % присутні були всі необхідні компоненти текстів залежно від піджанру та функціонального типу мовлення), відносна смислова завершеність; інформативність (повідомлення та реферати містили актуальну та конкретну інформацію, яку студенти можуть використовувати у процесі свого навчання, інформацію, цінну для загальнокультурного розвитку студентів, для формування лінгвосоціокультурної компетентності);

– щодо прагматичності, то варто зауважити, що близько 80 % студентів виражали чітку прагматику залежно від поставленої навчальної мети: інформували співрозмовників, оцінювали інформацію, апелювали до співрозмовника з метою заохочення прочитання додаткової літератури;

– мовлення текстів рефератів та повідомлень приблизно в 70 % студентів відображало лінгвосоціокультурні особливості мовлення носіїв китайської мови: адекватно використовувалася лексика (особливо культурно маркована), стійкі фразеологічні вислови, типові для китайської мови граматичні конструкції, поєднання слів; слід констатувати про значне

зменшення інтерферуючого впливу української мови на китайське писемне мовлення студентів-китаїстів; писемне мовлення студентів стало більш прийнятним для носіїв китайської мови; більшість студентів адекватно використовувала культурно специфічні поняття та реалії, що свідчило про їх повне і правильне розуміння;

– у студентів сформувалися уміння планувати та реалізувати процес написання реферату та повідомлення (спочатку студенти перечитували текст, потім виділяли головну інформацію, потім записували головневі насамкінець – складали вторинний письмовий текст реферату, поетапно була і робота з повідомленнями, завершувався процес написання перевіркою, коригуванням, повторними зверненнями до першоджерел, перечитуванням завдання), тим самим можемо констатувати сформованість рефлексії у студентів;

– студенти використовували компенсаторні стратегії, проте вони впливали на мовлення студентів, яке було в межах норм китайської мови.

6. Висновки

1) для виявлення рівня сформованості комунікативної писемної компетентності було проведено перед експериментальний зріз та надані його результати;

2) було чітко сплановано хід експерименту (визначено час проведення головних етапів експерименту: передекспериментального та після експериментального зрізів, експериментального навчання); здійснено вибірку учасників експерименту, визначено тип експерименту.

3) проведено експериментальне навчання у відповідних вибірках;

4) проведено підсумковий (післяекспериментальний) зріз для виявлення ефективності запропонованої методики; проаналізовано одержані результати та зіставлено їх у двох експериментальних групах, виявляючи ефективність одного з варіантів, а також із результатами передекспериментального зрізу.

5) сформовано методичні передумови ефективності реалізації авторської методики.

Література

1. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс). Владимир, 1980. 104 с.
2. 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.
3. Майер Н. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования методичной компетентности у будущих преподавателей французской мови в процесі самостійної роботи // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2015. № 24. С. 186–199.
4. Каменева Т. М. Ефективність навчання майбутніх менеджерів писемного ділового спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2007. № 13. С. 65–74.
5. Жовнич О. В. Методика навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
6. Борецька Г. Е. Методика навчання студентів-філологів граматично-правильної англійської писемної комунікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 22 с.
7. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 19 с.
8. Коновальчук С. А. Методика інтегрованого навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування майбутніх журналістів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 19 с.
9. Горобченко Н. В. Навчання майбутніх учителів німецької мови писемного мовлення (початковий ступінь): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 21 с.
10. International Chinese teaching. Methods and Techniques for Teaching Listening and Speaking. Beijing: Beijing language and culture university press, 2014. 138 p.
11. Асадчих О. В. Експериментальна апробація методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі // ScienceRise: Pedagogical Education. 2017. № 6 (14). С. 4–9. doi: <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.105429>
12. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 350 с.

Дата надходження рукопису 22.01.2019

Асадчих Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
E-mail: asadchih@gmail.com

Савченко Алла Сергіївна, асистент, кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
E-mail: vilka1805@ukr.net