

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ФОНЕТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Т. С. Перелома

Процеси глобалізації та світової співдружності, а також роль і місце України та Китайської Народної Республіки на геополітичній карті світу диктують потребу у створенні міцних наукових, політичних, економічних, культурних, енергетичних контактів, які призведуть до поступу обох країн, до створення та розвитку нових технологій, нових економічних та гуманітарних відносин. Це потребує підготовки значної кількості кваліфікованих фахівців та знавців китайської мови.

Фонетика китайської мови є вкрай важливою для навчання мови в цілому, адже китайська мова має особливу типологічну характеристику – наявність тону, який виконує дистинктивно-перцептивну та дистинктивно-сигніфікативну функції. Оволодіти китайською мовою та зокрема лексичними одиницями (як ключовими в спілкуванні) можна лише за умови здатності розрізнявати та правильно відтворювати тони. Проте вивчення фонетики не обмежується артикуляційними навичками, а передбачає засвоєння студентами ритміко-інтонаційних моделей, які так само мають семантичні відтінки і є важливими в плані реалізації прагматики мовлення.

У дослідженні описана експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови, а також обґрунтовано та підтверджено вибір гіпотези дослідження. Зазначено критерії та норми оцінювання китаємовної фонетичної компетентності майбутніх філологів-сінологів. Визначено методи та матеріали, план та структура, а також тривалість експерименту. Крім того були наведені приклади завдань та кінцева мета їх виконання.

Висвітлено організаційні і змістові аспекти експериментального навчання студентів. Проведені післяекспериментальні зрізи, викладені відповідні результати ефективності створеної методики навчання фонетики китайської мови. Для більш чіткого сприйняття результату зрізів були винесені в таблиці

Ключові слова: експеримент, студенти, планування, хід експерименту, експериментальна група, фонетика китайської мови

Copyright © 2019, T. Pereloma.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

1. Вступ

Процеси глобалізації та світової співдружності, а також роль і місце України та Китайської Народної Республіки на геополітичній карті світу диктують потребу у створенні міцних наукових, політичних, економічних, культурних, енергетичних контактів, які призведуть до поступу обох країн, до створення та розвитку нових технологій, нових економічних та гуманітарних відносин. І такий майданчик співробітництва за роки незалежності України уже створений і закріплений низкою двосторонніх угод.

На сьогоднішній день для підготовки кваліфікованих фахівців в Україні китайська мова викладається в багатьох ЗВО України. Однак, попри суттєві здобутки в галузі методики навчання китайської мови у ЗВО, мусимо зауважити, що багато проблем залишаються нерозв'язаними і потребують негайного вирішення. Китайська мова має типологічно особливу структуру, яка суттєво відрізняється від структури слов'янських та германських мов, є типологічно відмінною від української (особливо її фонетична система), а отже, виникає потреба в пошуку особливих методик навчання цієї мови українських студентів.

2. Літературний огляд

Перевірка якості та ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови 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];
- Роль функціонально-комунікативного підходу до опису фонетичних явищ з урахуванням їхньої ролі в мові і мовленні, оскільки він релевантний для вивчення структури мови, мовних явищ, мовних одиниць [3];
- Одиниці добору фонетичного матеріалу [4];
- Вплив рідної мови на іноземну [5];
- Характеристика тонів китайської мови [6];
- Критерій ступеня труднощів фонетичного явища [6];
- Формування фонетичних навичок [7];
- Викладання фонетики китайської мови іноземним студентам [8];
- Критерії обсягу навчального матеріалу [9];

– Етапи формування знань, тобто послідовність засвоєння фонетичного матеріалу у процесі вивчення фонетики [10];

– освітні цілі та процес навчання студентів [11].

3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – експериментально перевірити ефективність методики навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови, яка полягає у навчанні студентів фонетики, що охоплює базукогнітивний, діяльнісний, соціокультурний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний, навчально-стратегічний компоненти.

Відповідно до поставленої мети було визначено завдання експерименту:

1) підготувати навчальні матеріали, тобто дібрати мовний, мовленнєвий матеріал, розробити підсистему вправ та створити модель реалізації авторської методики, розробити критерії та норми оцінювання;

2) спланувати хід експерименту; здійснити вибірку учасників експерименту; визначити тип експерименту;

3) провести експериментальне навчання, застосувавши два варіанти авторської методики;

4) провести два проміжні зрізи (I-ий – після вивчення фонем та складофонем, II-ий – після вивчення фонетичних одиниць на рівні слова та речення);

5) провести підсумковий (післяекспериментальний) зріз для виявлення рівня сформованості досліджуваної компетентності (після етапу інтегрування фонетичних навичок у практику мовлення), здійснити математичні обчислення результатів, підтвердити чи спростувати гіпотезу;

б) сформулювати методичні передумови ефективності авторської методики.

4. Матеріали та методи

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

а) наявність заздалегідь сформульованих гіпотез;

б) точна обмеженість у часі;

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-китаїстів фонетичної компетентності.

Предметом дослідження в ході експерименту стали сформовані:

– фонетичні знання (які складають когнітивний та соціокультурний компоненти змісту фонетичної компетентності);

– рецептивні та репродуктивні фонетичні навички (на рівні фонем, складофонем, слова, речення, тексту);

– уміння (соціокультурного компоненту) спостерігати за вимовою носія мови з метою визначення вимовних особливостей та подальшим їх використання у власному мовленні; уміння розуміти мовлення відповідно з метою та умовами спілкування; уміння адаптувати власну вимову до стандартів китайської вимовної культури.

– стійкі зовнішні та внутрішні мотиви до вивчення фонетики китайської мови;

– стійка рефлексія в оцінці та аналізу власного рівня фонетичної компетентності;

– уміння автономно застосовувати навчальні стратегії.

Тривалість експерименту була визначена нами відповідно до розробленої моделі методики. Експеримент тривав 2 семестри, складав 3 змістово-тематичних модулів. Загальна кількість академічних годин склала 208. На проміжні зрізи відводилося по 2 академічні години, на підсумковий – 4 академічні години.

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	Експериментальне навчання	вересень 2018 – травень 2019 р.	2 годин на 1 групу	2	Упровадження розробленої методики у навчальний процес
2	Проміжний зріз №1	кінець жовтня 2018	2 години на 1 групу	2	Виявлення ефективності авторської методики у формуванні фонетичної компетентності на рівні фонем та складофонем
3	Проміжний зріз №2	грудень 2018	2 години на 1 групу	2	Виявлення ефективності авторської методики у формуванні фонетичної компетентності на рівні слова, речення
4	Післяекспериментальний зріз	останній тиждень травня 2019 р.	4 години на 1 групу	2	ефективності авторської методики у формуванні фонетичної компетентності в цілому

Гіпотеза експерименту: ефективність формування у майбутніх філологів-китаїстів фонетичної компетентності (на початковому етапі), яка охоплює когнітивний, діяльнісний, соціокультурний, мотиваційно-ціннісний та навчально-стратегічний компоненти, зумовлена: організацією навчання з урахуванням типологічних контрастних особливостей китайської мови (відносно української), потенційних зон міжмовної та внутрішньомовної інтерференції; принципів навчання; застосуванням методів пояснення, ілюстрації/демонстрації, вправлення, порівняльного, нотного стану, сприйняття та оцінки, руки; дібраного мовного та мовленнєвого матеріалу; розробленої підсистеми вправ, а також реалізації навчального процесу відповідно до моделі авторської методики (з використанням варіанту А).

Неварійовані умови: кількісний склад учасників експерименту в ЕГ1 та ЕГ2; відсутній вихідний рівень навченості, кількість годин для вивчення фонетики, тематичний розподіл навчального матеріалу, відібрані навчальні матеріали, підсистема вправ і завдань, модель організації процесу навчання, критерії оцінювання, експериментатор.

Варійованою величиною було визначено наявність / відсутність вправ з автономним застосуванням навчальних стратегій.

Варіант А ґрунтується на тому, що студенти виконували вправи з автономним застосуванням навчальних стратегій (ЕГ1).

Варіант Б ґрунтується на тому, що студенти не виконували вправи з автономним застосуванням навчальних стратегій (ЕГ2).

Варійована умова «наявність / відсутність вправ з автономним застосуванням навчальних стратегій» зумовлена тим, що в методиці немає одностайного погляду щодо приналежності навчальних стратегій до складу компетентності в цілому. А навчально-стратегічну автономність як компонент іншомовної фонетичної компетентності наразі не був предметом спеціального дослідження. Тому доцільність його застосування може бути перевірена лише емпірично.

Перевагу варіантові А авторської методики було надано з міркувань, що володіючи навчальними стратегіями, студенти зможуть:

– правильно організувати автономне навчання фонетики в межах матеріалу, що вивчається, та в межах повторення;

– додатково організувати автономне навчання фонетики;

– частіше (в належній кількості) виконувати необхідні фонетичні вправи.

У нашому дослідженні не було залучено контрольні групи, оскільки відсутня єдина методика (імплементована в підручнику чи посібнику, за яким відбувається навчання в усіх ЗВО) формування в студентів-китаїстів фонетичної компетентності.

Добір учасників експерименту. Добір учасників експерименту. В експерименті взяли участь 51 студент: ЕГ-1 (25 студентів), які навчалися за варіантом А, ЕГ-2 (26 студентів), які навчалися за варіантом Б, I курсу спеціальності 0.35. Філологія Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Для визначення учасників експерименту було використано суцільну вибірку.

Характер експерименту – За класифікацією П. Б. Гурвича [12], описуваний експеримент був: *основним*, горизонтальним (полягав у порівнянні двох варіантів авторської методики та виявлення більш ефективного), *природним*; *відкритим*.

5. Результати дослідження

Експеримент, присвячений перевірці методики формування у майбутніх філологів-китаїстів фонетичної компетентності, складався з експериментального навчання, двох проміжних зрізів та післяекспериментального зрізу. Оскільки усі учасники експерименту не володіли китайською мовою, то передекспериментальний зріз не проводився.

Було запроваджено два варіанти методики:

Варіант А ґрунтується на тому, що студенти виконували вправи з автономним застосуванням навчальних стратегій.

Варіант Б ґрунтується на тому, що студенти не виконували вправи з автономним застосуванням навчальних стратегій.

Перший проміжний зріз проводився в останній тиждень жовтня і тривав 2 години (як рубіжний модульний контроль). Його метою була перевірка рівня сформованості теоретичних знань та артикуляційних фонетичних навичок на рівні складофонем, а також сформованості рефлексії, мотивації, навчальних стратегій.

Завдання № 1. Мета: перевірка теоретичних знань. Було запропоновано тест №1 з вибірковою відповіддю, який охоплював 20 запитань.

Завдання № 2 . Мета: перевірка репродуктивних фонетичних навичок. Студенти мали виконати завдання, що стосуються правильності вимови кожної складофонемі).

Завдання № 3. Мета: перевірка рецептивних фонетичних навичок. Студенти мали виконати вправи, які перевіряють правильність розуміння кожної складофонемі.

Були розроблені відповідні анкети для перевірки сформованості фонетичної рефлексивності, для перевірки рівня сформованості мотивації та перевірки рівня сформованості навчальних стратегій.

У табл. 2 наведені середні коефіцієнти навченості за кожним критерієм.

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості (у %) подано в табл. 3.

Таблиця 2

Середні коефіцієнти навченості за кожним критерієм							
ЕГ	За критеріями навченості						Середнє по групі
	Кр1-2			Кр3	Кр4	Кр5	
	Знання	Репродуктивні навички	Рецептивні навички				
ЕГ1	0,878	0,882	0,862	0,891	0,933	0,87	0,886
ЕГ2	0,8	0,817	0,805	0,882	0,88	0,54	0,791

Примітка: Кр 1-2 – критерій правильності та комунікативної адекватності;

Кр 3 – критерій фонетичної рефлексивності;

Кр4 – орієнтаційно-смысловий критерій;

Кр4 – критерій факту застосування тієї чи іншої навчальної стратегії.

Таблиця 3

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості (у %)

ЕГ	ВР	ДР	СР	НР
ЕГ1	56 %	28 %	16 %	–
ЕГ2	19 %	58 %	23 %	–

Отже, середні коефіцієнти навченості, а також розподіл студентів за рівнями навченості вказують на перевагу варіанта А методики над варіантом Б.

Для підтвердження відмінностей у рівні фонетичної компетентності майбутніх філологів-китаїстів в ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні, який призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем кількісно вимірюваної ознаки [13].

Порівняння результатів першого проміжного зрізу в ЕГ1 та ЕГ2

Оскільки фонетичні знання та навички складають основу фонетичної компетентності, зіставимо результати студентів ЕГ1 та ЕГ2, одержані за завданнями 1–3. Користуємося методом Манна Вітні.

Рівень фонетичних знань та навичок у студентів ЕГ2 виявився нижчим, ніж рівень у студентів ЕГ1.

Отже, на етапі I-ого проміжного зрізу вдалося встановити позитивну динаміку у формуванні фонетичної компетентності у майбутніх філологів-китаїстів. Обидва варіанти авторської методики виявилися ефективними, однак результати обчислень показали перевагу варіанта методики А над варіантом Б.

Другий проміжний зріз проводився на початку грудня і тривав 2 години. Його метою була перевірка рівня сформованості теоретичних знань та артикуляційних фонетичних навичок на рівні слова, ритміко-інтонаційних навичок на рівні речення, а також сформованості рефлексії, мотивації, навчальних стратегій.

Завдання № 1. Мета: перевірка теоретичних знань було запропоновано тест №1 з вибірковою відповіддю, який охоплював 20 запитань.

Завдання №2. Мета: перевірка репродуктивних фонетичних навичок. Студенти мали виконати завдання, що стосуються правильності вимови кожної складофонеми оцінювалася.

Завдання №3. Усно перекладіть подані слова з української мови китайською, зверніть увагу на зміни тону та звуків, які у них відбуваються.

Завдання №4. Прочитайте правильно подані речення, зверніть увагу на акцентуацію, синтагматичне членування, паузи, ритм та мелодику.

Завдання №5. Перекладіть китайською подані речення, зверніть увагу на акцентуацію, синтагматичне членування, паузи, ритм та мелодику.

Завдання №6. Прослухайте подані слова: серед надрукованих варіантів знайдіть ті, які відповідають озвученим.

Завдання №7. Прослухайте речення. Встановіть, яке слово було виділене інтонаційно.

Для перевірки рівня сформованості фонетичної рефлексивності, мотивації, було використано ті самі анкети, що й під час першого проміжного зрізу.

Для перевірки рівня сформованості навчальних стратегій було застосовано відповідну анкету.

У табл. 4 наведені середні коефіцієнти навченості за кожним критерієм.

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості (у %) подано в табл. 5.

Таблиця 4

Середні коефіцієнти навченості за кожним критерієм							
ЕГ	За критеріями навченості						Середнє по групі
	Кр1-2			Кр3	Кр4	Кр5	
	Знання	Репродуктивні навички	Рецептивні навички				
ЕГ1	0,866	0,853	0,85	0,906	0,885	0,872	0,874
ЕГ2	0,813	0,78	0,789	0,893	0,878	0,583	0,789

Примітка: Кр 1-2 – критерій правильності та комунікативної адекватності;

Кр 3 – критерій фонетичної рефлексивності;

Кр4 – орієнтаційно-смысловий критерій;

Кр4 – критерій факту застосування тієї чи іншої навчальної стратегії.

Таблиця 5

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості (у %)

ЕГ	ВР	ДР	СР	НР
ЕГ1	48 %	36 %	16 %	–
ЕГ2	23 %	50 %	27 %	–

Отже, середні коефіцієнти навченості, а також розподіл студентів за рівнями навченості вказують на перевагу варіанта А методики над варіантом Б.

Порівняння результатів другого проміжного зрізу в ЕГ1 та ЕГ2

Для підтвердження відмінностей у рівні фонетичної компетентності майбутніх філологів-китаїстів в ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні. В ЕГ1 СКН навченості склав 0,874, в ЕГ2 – 0,789. ЕГ1 складає вибірку 1, ЕГ2 складає вибірку 2.

Зіставимо результати студентів ЕГ1 та ЕГ2, одержані за завдання 1-3. Користуємося методом Манна Вітні.

Рівень фонетичних знань та навичок у студентів ЕГ2 виявився нижчим, ніж рівень у студентів ЕГ1.

За результатами першого та другого проміжного зрізів нам вдалося встановити:

- у студентів обох ЕГ груп було сформовано приблизно однаковий рівень фонетичної рефлексії та мотивації до вивчення фонетики китайської мови (при тому ж на досить високому рівні);

- у студентів ЕГ1 рівень сформованості навчальних стратегій виявився значно вищим, ніж у студентів ЕГ2;

- у студентів ЕГ1 рівень сформованості знань та рецептивних і репродуктивних фонетичних навичок виявився значно вищим, ніж у студентів ЕГ2;

- вдалося зафіксувати тенденцію: чим вищий рівень сформованості навчальних стратегій, тим частіше і продуктивніше студенти займаються самостійним вивченням фонетики, а отже – тим вищим стає рівень сформованості фонетичних знань і навичок.

Під час першого та другого етапів експерименту вдалося сформувати стійкі слуховимовні артикуляційні та ритміко-інтонаційні навички. На етапі II-ого проміжного зрізу вдалося встановити позитивну динаміку у формуванні фонетичної компетентності у майбутніх філологів-китаїстів. Обидва варіанти авторської методики виявилися ефективними, однак результати обчислень показали перевагу варіанта методики А над варіантом Б.

Третій етап експерименту проходив на заняттях з практики мовлення (інтегрування фонетичних навичок у практику мовлення).

Після третього етапу експерименту було проведено післяекспериментальний (підсумковий зріз).

Завдання післяекспериментального зрізу.

Завдання 1. Мета: перевірити рівень сформованості фонетичної компетентності в читанні. **Інструкція:** Прочитати текст, дотримуючись правильної вимови слів, акцентуації, синтагматичного членування, паузації, мелодики.

Завдання 2. Мета: перевірити рівень сформованості фонетичної компетентності в монологічному мовленні.

Інструкція: Розкажіть про вашу сім'ю. Слідкуйте за правильністю та виразністю свого мовлення.

Під час читання відповідь кожного студента записувалася на диктофон, потім проводився її аналіз та виставлялася оцінка.

Завдання 3. Мета: перевірити рівень сформованості фонетичної компетентності в діалогічному мовленні.

Інструкція: Обговоріть зі своїм однокурсником ваше хобі. Слідкуйте за правильністю та виразністю свого мовлення.

Під час читання відповідь кожного студента записувалася на диктофон, потім проводився її аналіз та виставлялася оцінка.

Завдання 4. Мета: перевірити рівень сформованості фонетичної компетентності в аудіюванні.

Інструкція: Прослухайте текст (3 рази), дайте відповіді на питання.

Для перевірки рівня сформованості фонетичної рефлексивності, мотивації, навчальних стратегій було використано ті самі анкети, що й під час першого проміжного зрізу.

У табл. 6 наведені середні коефіцієнти навченості (за результатами післяекспериментального зрізу) за кожним критерієм.

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості (за результатами післяекспериментального зрізу) подано в табл. 7.

Таблиця 6

Середні коефіцієнти навченості за кожним критерієм (за результатами післяекспериментального зрізу)

ЕГ	За критеріями навченості						Середнє по групі
	Кр-2			Кр3	Кр4	Кр5	
	Завдання 1	Завдання 2-3	Завдання 4				
ЕГ1	0,884	0,864	0,87	0,904	0,918	0,869	0,885
ЕГ2	0,801	0,795	0,8	0,907	0,903	0,622	0,805

Примітка: Кр 2 – критерій правильності та комунікативної адекватності;

Кр 3 – критерій фонетичної рефлексивності;

Кр4 – орієнтаційно-смысловий критерій;

Кр4 – критерій факту застосування тієї чи іншої навчальної стратегії.

Таблиця 7

Співвіднесення кількості студентів за рівнями навченості
(за результатами післяекспериментального зрізу)

ЕГ	ВР	ДР	СР	НР
ЕГ1	48 %	40 %	12 %	–
ЕГ2	27 %	50 %	23 %	–

Отже, середні коефіцієнти навченості, а також розподіл студентів за рівнями навченості вказують на перевагу варіанта А методики над варіантом Б.

Порівняння результатів підсумкового зрізу в ЕГ1 та ЕГ2

Для підтвердження відмінностей у рівні фонетичної компетентності майбутніх філологів-китаїстів в ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні. В ЕГ1 СКН навченості склав 0,885, в ЕГ2 – 0,805. ЕГ1 складає вибірку 1, ЕГ2 складає вибірку 2.

Рівень фонетичної компетентності, вимірюваний за п'ятьма критеріями, у студентів ЕГ2 нижчий, ніж рівень у студентів ЕГ1.

Зіставимо результати студентів ЕГ1 та ЕГ2, одержані за завдання 1-3. Користуємося методом Манна Вітні.

В ЕГ1 СКН навченості склав 0,87, в ЕГ2 – 0,799. ЕГ1 складає вибірку 1, ЕГ2 складає вибірку 2.

Рівень фонетичних знань та навичок у студентів ЕГ2 виявився нижчим, ніж рівень у студентів ЕГ1.

6. Висновки

За результатами першого, другого проміжних та підсумкового зрізів нам вдалося:

1) Повністю підтвердити висунуту гіпотезу, що ефективність методики формування фонетичної компетентності у філологів-китаїстів зумовлена організацією навчання з урахуванням типологічних контрастних особливостей китайської мови (відносно

української), потенційних зон міжмовної та внутрішньомовної інтерференції; принципів навчання; застосування методів пояснення, ілюстрації / демонстрації, вправлення, порівняльного, нотного стану, сприйняття та оцінки, руки; дібраного мовного та мовленнєвого матеріалу; розробленої підсистеми вправ, а також реалізації навчального процесу відповідно до моделі авторської методики (з використанням варіанту А);

2) В обох експериментальних групах зафіксувати стали позитивну динаміку у формуванні фонетичної компетентності; в обох групах було зафіксовано відносно стійкі результати протягом трьох етапів експерименту (на етапі навчання фонем / складофонем, слів / речень, текстів);

3) Встановити, що у групі студентів, які навчалися за варіантом Б авторської методики (тобто які не виконували вправ з навчально-стратегічним компонентом), рівень фонетичних знань та навичок виявився нижчим, ніж у студентів, які навчалися за варіантом А, тим самим вдалося зафіксувати залежність між вміннями застосовувати навчальні стратегії, які дозволяють вибудовувати автономне навчання, та рівнем фонетичних знань та навичок при відносно однакової рефлексії та мотивації до навчання;

4) Довести, що навчально-стратегічний компонент є важливою складовою у формуванні фонетичної компетентності студентів-китаїстів.

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. Присная Л. Л. Профессионально ориентированное обучение фонетике китайских студентов-русистов: включенная форма обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 22 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
5. Барахта А. В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка. Педагогические технологии. Москва: Вестник ТГПУ, 2015. 83 с.
6. James Huang C.-T., Audrey Li Y.-H., Simpson A. The Handbook of Chinese Linguistics. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2014. 680 p. doi: <http://doi.org/10.1002/9781118584552>
7. Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. М. Минимизация произносительного материала – основа формирования устойчивых знаний и навыков учащихся. Вестник КазГУКИ. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/minimizatsiya-proiznositelnogo-materiala-osnova-formirovaniya-ustoychivyh-znaniy-i-navykov-uchaschihsya-1> (Дата обращения: 05.05.2019)
8. Dejin S. Teaching Pronunciation and Phonetics to International Students. Beijing: Commercial Press, 2014. 450 p.
9. Цапаева Ю. А. Критерии отбора лексико-грамматического материала для студентов технических факультетов на продвинутом этапе обучения английскому языку. Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2007. № 36. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-leksiko-grammaticheskogo-materiala-dlya-studentov-tehnicheskikh-fakultetov-na-prodvinutom-etape-obucheniya-angliyskomu> (Дата обращения: 20.02.2018)
10. Чухно О. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2017. № 31. С. 93–105.
11. Persaud C. Bloom's Taxonomy: The Ultimate Guide. 2018. URL: <https://tophat.com/blog/blooms-taxonomy-ultimate-guide/> Last accessed: 20.09.2019
12. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс. Владимир: Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Подольского, 1980. 104 с.

13. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.

Received date 06.08.2019

Accepted date 23.08.2019

Published date 30.09.2019

Перелома Тетяна Сергіївна, асистент, кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
E-mail: tanya199409@gmail.com

UDC 378.147

DOI: 10.15587/2519-4984.2019.179145

THE ROLE OF TEAMS GAMES TOURNAMENTS (TGT) AGAINST ACTIVITY OF LEARNING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Selia Wahyu Kaeksi, Farida Agus Setiawati

Мета цього дослідження – теоретично пояснити роль турнірних командних ігор (ТКІ) в учбовій діяльності учнів початкової школи.

Багато факторів впливає на успішність учнів початкової школи, включаючи активність їхньої участі в навчанні. Належна учбова модель необхідна для оптимізації учбової діяльності. Коректна учбова модель має розвинути навички критичного мислення учнів та допомогти їм брати активну участь в учбовому процесі. Учбова модель ТКІ допомагає учням мислити критично на турнірах та вікторинах. Учбові заняття можуть бути організовані через групове навчання в командах. Це стає можливим завдяки минулим дослідженням, що використовували модель ТКІ для формування навичок критичного мислення. Результати свідчать про покращення, іншими словами, більшу ефективність навичок критичного мислення.

Грунтуючись на результатах обговорення презентованих досліджень, зроблено теоретичний висновок: турнірні командні ігри (ТКІ) мають значення для учбової діяльності учнів початкової школи

Ключові слова: команди, ігри, турніри, діяльність, навчання, початкова школа, модель

Copyright © 2019, Selia Wahyu Kaeksi, Farida Agus Setiawati.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

1. Introduction

The learning process is one important element for achieving success in learning [1]. In the learning process that happens the process of transformation of science and values. When the learning process takes place, there is an interaction between the teacher and students which makes it possible for the teacher to be able to recognize the characteristics and potential of the students. When learning, students have the opportunity to develop their potential so that this potential can be optimized. Therefore, education no longer provides a stimulus but an effort to develop its potential. That knowledge is not given, but is built by students [2].

Many factors affect student learning success, including the factors of students themselves, the environment, teacher factors, the level of difficulty of subject matter, and inadequate learning facilities. Likewise, elementary students, to be able to recognize and develop the potential of course in the learning process need active learning. Thus, students have ample opportunities to develop their abilities such as expressing opinions, thinking, conveying ideas or so on.

The learning process as a starting point for achieving learning success, the teacher as an educator has the task of directing students to be active during the learning process. The activeness of students can be seen by presenting learning and assignments in groups, giving problems that will later be solved individually or in groups. Through problem solving, students will get used to practicing critical thinking. Therefore, a teacher must know the needs and abilities of students and position students as learning subjects, so that in the learning process can make students active individually in understanding subject matter and critical thinking, and active in groups in collaboration and socializing.

2. Literature review

Critical thinking skills need to be owned by students as one of the provisions facing complex problems and life that continues to develop. Critical thinking is grown on students, can help students in dealing with problems and explore their potential. This becomes an important task for teachers to create learning that can help students develop critical thinking skills. Mulnix [3]