

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ РЕЦЕПТИВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА

*У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту, в якому порівнюються два варіанти методики формування та удосконалення рецептивної лексичної компетенції майбутніх юристів у самостійній роботі з використанням електронного посібника. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.*

**Ключові слова:** *етапи проведення методичного експерименту, майбутні юристи, самостійна робота, електронний посібник.*

Вивчаючи фахову іноземну мову (ІМ), студенти-юристи мають можливість познайомитися з іншими видами державного устрою, політичної системи, усвідомити те спільне, що мають народи, які належать до різних культур, краще зрозуміти ідею створення єдиної Європи, механізми європейської інтеграції, прагнення європейських народів до спільної діяльності у вирішенні актуальних проблем. Це особливо актуально в руслі останніх тенденцій, коли Україна визначила свої політичні пріоритети, зорієнтовані на входження в спільний європейський простір [4, с. 32].

Умовою оволодіння ІМ для професійного спілкування є формування фахової лексичної компетенції (ЛК), тобто вивчення студентами вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальної галузевої лексики [8, с. 80-92], на що орієнтує викладачів Освітньо-професійна програма для підготовки фахівців за спеціальністю "Правознавство". У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема удосконалення наявних та пошуку нових методик формування й удосконалення у майбутніх спеціалістів іншомовної ЛК [4, с. 34]. Тому **мета** цієї статті полягає у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування та удосконалення рецептивної ЛК майбутніх юристів у самостійній роботі (СР) з використанням електронного посібника (ЕП).

*Об'єктом і предметом* експериментального навчання були процес формування та удосконалення РЛК студентів-юристів, які вивчають фахову ІМ в межах немовного ВНЗ, і розроблена нами методика такого навчання. Відповідно *мета* експерименту полягала у перевірці загальної ефективності методики формування та удосконалення РЛК і експліцитного способу формування НСК майбутніх юристів в позааудиторний час з використанням ЕП і в порівнянні результативності навчання за двома її варіантами.

Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики здійснювалося згідно з чинними вимогами до організації та проведення методичного експерименту, викладеними у роботах П. Б. Гурвича та Е. А. Штульмана [9, с. 77-79]. Проведений нами експеримент можна визначити як природний, односерійний, однофакторний, відкритий [1, С. 52-69]. За класифікацією П. Б. Гурвича [3, с. 26-36] це був вертикально-горизонтальний експеримент. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування та удосконалення РЛК і НСК у СР з використанням ЕП, горизонтальний характер експерименту дозволив порівняти результати навчання за двома варіантами методики та виявити більш ефективний варіант розробленої методики: варіант методики (А) – у групах ЕГ-2 та ЕГ-4, варіант методики (Б) – у групах ЕГ-1 та ЕГ-3.

Проведення експериментального навчання має відповідати визначеній науковцями послідовності. З огляду на це експериментальне навчання майбутніх юристів складалося з п'яти етапів: 1) організація експериментального навчання; 2) реалізація експериментального навчання; 3) констатація отриманих даних; 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики; 5) аналіз та інтерпретація отриманих даних.

Розгляд теоретичних передумов формування та удосконалення РЛК майбутніх юристів у СР з використанням ЕП надали можливість сформулювати *гіпотезу* методичного експерименту, а саме: ефективність формування та удосконалення німецькомовної фахової РЛК під час СР значно зростає за умов: свідомого когнітивного і рефлексивного підходу студентів до процесів власного учіння, самоаналізу і самоконтролю; застосування у процесі СР обґрунтованої і розробленої методики та відповідної підсистеми вправ, яку реалізовано в спеціально розробленому ЕП "Deutsch für Jurastudenten" для формування та удосконалення у майбутніх юристів РЛК і одночасного експліцитного розвитку НСК.

На етапі організації експериментального навчання було визначено такі завдання: провести передекспериментальний зріз, щоб визначити вихідний рівень сформованості РЛК у майбутніх юристів для порівняння цього рівня з рівнем, досягнутим у результаті експериментального навчання; здійснити

експериментальне навчання на основі розроблених двох варіантів методики формування та удосконалення фахової РЛК під час СР з використанням ЕП "Deutsch für Jurastudenten" і визначити її найефективніший варіант; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості РЛК у майбутніх юристів; перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; проаналізувати, інтерпретувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики та визначити і обґрунтувати оптимальний варіант методики формування та удосконалення РЛК; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики; провести опитування учасників експерименту щодо їх оцінки ефективності використання ЕП у процесі СР над формуванням та удосконаленням РЛК і доцільності ведення НЩ з метою розвитку НСК та підвищення рівня автономії майбутніх юристів.

Представимо структуру реалізації методичного експерименту в таблиці № 1.

Таблиця № 1

### Структура та часові параметри методичного експерименту

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість аудиторних годин	Основні завдання
Передекспериментальне письмове опитування в ЕГ-1 – ЕГ-4	жовтень 2012 року	0,5 години	З'ясувати ставлення студентів до навчальної автономії та рівень володіння ними певними стратегіями, необхідними для формування РЛК.
Передекспериментальний зріз в ЕГ-1 – ЕГ-4	11.10.12 – 12.10.12	2 години	Визначити рівень сформованості РЛК на початку експериментального навчання;  Перевірити валідність та надійність складених тестових завдань.
Експериментальне навчання в ЕГ-1 – ЕГ-4	15.10.12 – 14.12.12	30 годин	Перевірити загальну ефективність методики формування та удосконалення РЛК;  Перевірити ефективність двох варіантів методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ-1 – ЕГ-4	24.12.12 – 25.12.12	2 години	Визначити рівень сформованості РЛК наприкінці експериментального навчання.
Післяекспериментальне письмове опитування	Грудень 2012 року	0,5 години	З'ясування ставлення студентів до СР з ЕП для розвитку навчальної автономії та доцільність / ефективність використання запропонованих підказок і навчальних стратегій, необхідних для формування РЛК та розвитку НСК

Експериментальне навчання проведено на базі двох немовних ВНЗ: Національного університету державної податкової служби України (м. Ірпінь) та Національної академії внутрішніх справ (м. Київ). Учасниками експерименту були 47 студентів чотирьох груп I курсу факультету правознавства. Групи, які брали участь в експерименті в 2012 / 2013 навчальному році (I семестр) в Національному університеті державної податкової служби України (м. Ірпінь), отримали шифр ЕГ-2 та ЕГ-4, а групи в Національній академії внутрішніх справ (м. Київ) – ЕГ-1 та ЕГ-3. Навчання в одній групі тривало 30 аудиторних годин, що становить близько 3/7 від загальної кількості часу, відведеного для СР студентів у першому семестрі (75 годин).

Експеримент проводився з дотриманням умов одного варійованого та восьми неварійованих чинників. До *неварійованих* чинників експерименту відносились: тривалість експериментального навчання; кількість годин для позааудиторної СР студентів; комплекси комп'ютерних вправ, реалізовані в розробленому ЕП "Deutsch für Jurastudenten"; тематика та навчальний матеріал для кожного комплексу; об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості РЛК; завдання перед- та післяекспериментальних зрізів; експериментатор; кількісний та якісний склад учасників експериментального навчання.

Перш ніж перейти до обґрунтування варійованого чинника, слід зазначити, що НСК відіграє важливу роль у формуванні та удосконаленні РЛК і згадати про можливі способи її формування – експліцитні або імпліцитні, до того ж ступінь керування навчальною діяльністю, у межах обох способів, може бути: максимальним, середнім або мінімальним.

Імпліцитний спосіб передбачає інтегроване формування РЛК і НСК, при якому використання навчальних стратегій не аналізується і його усвідомлення студентами не ініціюється викладачем.

Експліцитний спосіб передбачає окрему групу спеціальних вправ для формування НСК, результати виконання яких, на відміну від імпліцитного способу, аналізуються студентами [8, с. 80-92.]. Оскільки нашим завданням є формування та удосконалення РЛК майбутніх юристів, ми припускаємо, що імпліцитний спосіб формування НСК не є оптимальним варіантом для студентів молодших курсів немовних ВНЗ. Слід зауважити, що у студентів немовних спеціальностей такі якості особистості, як мовна усвідомленість і здатність до сенсифікації, самоспостереження та самоаналізу процесу оволодіння ІМ розвинуті на недостатньо високому рівні, що утруднює застосування імпліцитного способу в процесі формування НСК та РЛК майбутніх юристів на молодших курсах. Відповідно ми пропонуємо застосовувати експліцитний спосіб формування РЛК та НСК.

*Варійованим* чинником експерименту ми визначили ступінь керування самостійною позааудиторною роботою студентів з метою формування та удосконалення РЛК і експліцитного способу формування НСК.

#### *Варіант методики А:*

– максимальний ступінь керування самостійною позааудиторною роботою студентів з метою формування та удосконалення РЛК та експліцитного

#### *Варіант методики Б:*

– мінімальний ступінь керування самостійною позааудиторною роботою студентів з метою формування та удосконалення РЛК та експліцитного

Таким чином було заплановано, що увазі студентів ЕГ-2 та ЕГ-4, які працювали за **варіантом методики А** – *максимальний* ступінь керування самостійною позааудиторною роботою студентів, в обов'язковому порядку пропонується підказка (робоча кнопка "Tipps"), яку вони мають прочитати, перш ніж приступити до виконання вправи, після чого заповнюють НЩ № 1. Під час роботи з щоденником студенти відповідають на запитання шляхом вибору запропонованих варіантів відповідей щодо труднощів виконання вправи, необхідності її виконання та використання запропонованих навчальних стратегій. Завдання викладача та програми полягало в тому, щоб спрямовувати увагу студентів на ті факти, де навчальні стратегії допоможуть їм у виконанні вправи.

В ЕГ-1 та ЕГ-3, де використовувався **варіант методики Б**, *мінімальний* ступінь керування самостійною позааудиторною роботою студентів, студенти самостійно вирішували, чи будуть вони активізувати робочу кнопку "Tipps", чи проігнорують передбачену підказку та виконають вправу за власними прийомами, після чого переходять до ведення НЩ № 2. Під час заповнення щоденника студенти обмірковують та аналізують процес виконання вправи і самостійно роблять висновки, відповідаючи у письмовій формі на поставлені запитання за власним бажанням.

Важливою перевагою групи вправ для формування НСК є ініціювання студентів до рефлексії способів виконання вправи і досягнення певного результату, що сприяє формуванню та розвитку навчальної автономії студентів.

У жовтні 2012-2013 н.р. ми провели передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості РЛК у студентів-юристів експериментальних груп. У ході передекспериментального зрізу студентам були запропоновані тестові завдання, які виконувались у слуховій та у зоровій модальності з огляду на те, що перевірявся рівень сформованості ЛК в читанні та в аудіюванні. Проведене тестування було навчальним (проводилось у рамках навчального процесу), груповим, одноаспектним (фіксувався один об'єкт РЛК – рецептивні лексичні навички, дворазовим. Аналогічне тестування ми провели під час післяекспериментального зрізу, змінивши лексичне наповнення завдань, з метою визначення досягнутого рівня сформованості РЛК.

На виконання завдань передекспериментального та післяекспериментального тесту нами було відведено 90 хвилин, тобто дві аудиторних години. При складанні тестових завдань для перевірки лексичних навичок аудіювання ми враховували той факт, що завдання з вибірковими відповідями, які подаються у зоровому пред'явленні (коли лексичні навички аудіювання перевіряються за допомогою читання), мають бути короткими, простими в лексико-граматичному відношенні, а учасникам тестування необхідно давати достатньо часу, щоб вони встигли прочитати відповіді.

При оцінюванні результатів тестів ми скористалися 100-бальною шкалою оцінювання. За виконання першого, другого та четвертого завдання студенти мали змогу отримати по 1 балу за кожну правильну відповідь і набрати максимальну кількість балів: за перше та третє завдання – по 10 балів, за четверте завдання – 14 балів. За третє, п'яте, шосте, сьоме та восьме завдання студенти мали змогу отримати по 2 бали за кожну правильну відповідь і набрати максимальну кількість балів: за третє, шосте та сьоме завдання – по 10 балів, за п'яте – 6 балів і за восьме – 20 балів, що у сумі склало 100 балів. Нагадаємо, що критеріями оцінювання ми, слідом за науковцями, визначили правильність (точність) сприйняття та співставлення ЛО, повноту та глибину розуміння ЛО на рівні слова / словосполучення / речення / тексту та швидкість виконання завдання [6, с. 143]. Представимо шкалу оцінювання тестів.

Таблиця №2

### Шкала оцінювання завдань передекспериментального та післяекспериментального зрізу

Рівень	слова		Словосполучення		речення		тексту					всього			
	Ч	А	Ч	А	Ч	А	Сформованість орфографічної навички	Ч		А					
Умови пред'явлення															
Номери тестових завдань	№ 1		№ 2		№ 3		№ 4	з загальним позумінням	№ 5	з вибіркового позумінням	№ 6	з загальним позумінням	№ 7	з вибіркового розумінням	№ 8
	№ 1.1	№ 1.2	№ 2.1	№ 2.2	№ 3.1	№ 3.2									
Бали	5	5	5	5	10	10	14	6	10	10	20	100			

Умовні позначення: А – аудіювання; Ч – читання.

Тестове завдання № 1 було спрямоване на комплексну перевірку рівня сформованості лексичних навичок читання – № 1.1 та аудіювання – № 1.2 на рівні слова. Метою завдання було впізнати та семантизувати ЛО, співставити графічний образ слова з його зоровим та слуховимовним інваріантом, який зберігається в пам'яті, зробити переклад слова на рідну мову.

Тестове завдання № 2 спрямоване на перевірку рівня сформованості лексичних навичок читання – № 2.1 та аудіювання – № 2.2 на рівні словосполучення. Мета – перевірити вміння сполучати відповідні ЛО з опорою на семантичні компоненти та мовленнєві зв'язки, співставляти графічний та звуковий образ словосполучення з його значенням.

*Тестове завдання № 3* спрямоване на перевірку рівня сформованості ЛН читання – № 3.1 та аудіювання – № 3.2 на рівні речення. Мета завдання – перевірити сформованість навичок вибору відповідної ЛО згідно з задумом висловлювання з урахуванням граматичних та соціокультурних особливостей.

*Тестове завдання № 4* спрямоване на перевірку рівня сформованості орфографічних навичок визначати / співвідносити графічний образ слова на основі його слуховимовного відповідника.

*Тестове завдання № 5* мало за мету перевірити рівень сформованості РЛК у складі вмінь читання з загальним розумінням основного змісту тексту, здогадатися про значення незнайомих слів, ігнорувати невідомі слова, що не заважають розумінню основного змісту.

*Тестове завдання № 6* мало на меті перевірити рівень сформованості РЛК у складі вмінь читання з вибіркоvim розумінням певної інформації, швидко переглядати текст (кілька текстів) з метою знайти та зрозуміти необхідну інформацію.

*Тестове завдання № 7* мало на меті перевірити рівень сформованості РЛК в аудіюванні з загальним розумінням прослуханого тексту.

*Тестове завдання № 8* – сформованість РЛК в аудіюванні з вибіркоvim розумінням аудіотексту та його деталей за умови використання мовної здогадки.

Для визначення вихідного рівня сформованості РЛК ми використали коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька:  $K=A/N$ , де А – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [2, с. 56]. При цьому виконання завдань вважалось задовільним, якщо К становило не менше 0,7.

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів за кожним критерієм для всіх експериментальних груп наведені у таблицях № 4 та № 5.

Таблиця № 4

## Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групах ЕГ-1 і ЕГ-3

Критерії	ЕГ-1			ЕГ-3		
	Перед	Післ я	Приріст	Перед	Післ я	Приріст
	<i>Коефіцієнт рівня сформованості РЛК</i>					
Сформованість ЛН Ч на рівні слова	0,66	0,95	<b>1,44</b>	0,69	0,91	<b>1,32</b>
Сформованість ЛН А на рівні слова	0,45	0,71	<b>1,59</b>	0,42	0,71	<b>1,70</b>
Сформованість ЛН Ч на рівні словосполучення	0,75	0,95	<b>1,27</b>	0,69	0,93	<b>1,34</b>
Сформованість ЛН А на рівні словосполучення	0,42	0,71	<b>1,70</b>	0,40	0,71	<b>1,77</b>
Сформованість ЛН Ч на рівні речення	0,68	0,94	<b>1,39</b>	0,65	0,91	<b>1,39</b>
Сформованість ЛН А на рівні речення	0,42	0,71	<b>1,70</b>	0,40	0,71	<b>1,77</b>
Сформованість ЛН в орфографії	0,57	0,85	<b>1,50</b>	0,53	0,90	<b>1,68</b>
Сформованість РЛК в Ч на рівні тексту, з загальним розумінням	0,49	0,87	<b>1,79</b>	0,42	0,76	<b>1,79</b>
Сформованість РЛК в Ч на рівні тексту, з вибіркоvim розумінням	0,52	0,75	<b>1,44</b>	0,45	0,73	<b>1,60</b>
Сформованість РЛК в А на рівні тексту, з частковим розумінням	0,43	0,72	<b>1,68</b>	0,49	0,73	<b>1,48</b>
Сформованість РЛК в А на рівні тексту, з вибіркоvim розумінням	0,42	0,84	<b>2,02</b>	0,51	0,85	<b>1,66</b>
Середній показник	0,53	0,82	<b>1,59</b>	0,51	0,8	<b>1,59</b>

Таблиця № 5

## Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групах ЕГ-2 і ЕГ-4

Критерії	ЕГ-2			ЕГ-4		
	Перед	Післ я	Приріст	Перед	Післ я	Приріст
	<i>Коефіцієнт рівня сформованості РЛК</i>					
Сформованість ЛН Ч на рівні слова	0,69	0,92	<b>1,33</b>	0,68	0,96	<b>1,41</b>
Сформованість ЛН А на рівні слова	0,42	0,74	<b>1,78</b>	0,36	0,74	<b>2,06</b>
Сформованість ЛН Ч на рівні словосполучення	0,68	0,94	<b>1,39</b>	0,68	0,94	<b>1,38</b>
Сформованість ЛН А на рівні словосполучення	0,45	0,71	<b>1,59</b>	0,36	0,70	<b>1,94</b>
Сформованість ЛН Ч на рівні речення	0,65	0,95	<b>1,48</b>	0,62	0,96	<b>1,55</b>
Сформованість ЛН А на рівні речення	0,37	0,71	<b>1,92</b>	0,30	0,70	<b>1,77</b>
Сформованість орфографічних навичок	0,55	0,91	<b>1,65</b>	0,52	0,91	<b>1,75</b>
Сформованість ЛК в Ч на рівні тексту, з загальним розумінням	0,54	0,85	<b>1,57</b>	0,47	0,90	<b>1,93</b>

Сформованість ЛК в Ч на рівні тексту, з вибірковим розумінням	0,48	0,75	<b>1,58</b>	0,54	0,76	<b>1,41</b>
Сформованість ЛК в А на рівні тексту, з загальним розумінням	0,31	0,72	<b>2,35</b>	0,52	0,74	<b>1,42</b>
Сформованість ЛК в А на рівні тексту, з вибірковим розумінням	0,39	0,85	<b>2,16</b>	0,43	0,84	<b>1,95</b>
Середні показники	0,5	0,82	<b>1,71</b>	0,5	0,83	<b>1,69</b>

Аналіз даних у всіх чотирьох групах перед проведенням експерименту засвідчив, що середні показники за всіма критеріями виявилися досить низькими і потребували підвищення для досягнення достатнього рівня сформованості відповідних умінь за показником коефіцієнта навченості, що є більшим або рівним 0,7.

З метою перевірки належності чотирьох експериментальних груп (ЕГ-1, ЕГ-3) та (ЕГ-2, ЕГ-4) до однієї генеральної вибірки, тобто однорідності учасників експерименту, що означає наявність однакового вихідного рівня сформованості РЛК у студентів експериментальних груп, ми здійснили статистико-математичний аналіз результатів передекспериментального зрізу за всіма критеріями. Для цього ми висунули гіпотезу  $M_1=M_2$  – про рівність двох середніх нормальних сукупностей (пари: ЕГ-1 і ЕГ-3, ЕГ-2 і ЕГ-4) з дисперсіями, які невідомі, тобто нульову гіпотезу, проти гіпотези  $M_1 \neq M_2$  – про нерівність двох середніх нормальних сукупностей у тих же парах. Для перевірки цих гіпотез ми розраховували *критерій t Стьюдента* [7, с. 147-151].

Значення розрахованого критерію *t Стьюдента* ми порівняли з величинами *довірчого коефіцієнта t* (при числі ступенів свободи  $n'=n_1+n_2-2$ ), які показують, у скільки разів різниця величин, що порівнюються, при такій обмеженій кількості спостережень повинна перевищувати свою середню похибку для того, щоб цю різницю можна було визнати вірогідною з саме таким рівнем ймовірності, а результати статистичних досліджень – достатньо надійними [7, с. 147-151].

Таблиця 6

**Порівняння результатів передекспериментального зрізу в групах ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 і ЕГ-4 (t Стьюдента, довірчого t)**

Групи, що порівнюються													
Критерії	ЕГ-1 / ЕГ-2		ЕГ-1 / ЕГ-3		ЕГ-1 / ЕГ-4		ЕГ-2 / ЕГ-3		ЕГ-2 / ЕГ-4		ЕГ-3 / ЕГ-4		
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	
K1	0,784	2,064	0,71 2	2,074	0,43 8	2,079	0,03 3	2,074	0,283	2,079	0,240	2,093	
K2	0,715	2,064	0,60 2	2,074	2,02 2	2,079	0,06 6	2,074	1,449	2,079	1,383	2,093	
K3*	2,070	2,064	1,58 2	2,074	1,81 3	2,079	0,33 1	2,074	0,071	2,079	0,240	2,093	
K4	0,528	2,064	0,43 3	2,074	1,03 5	2,079	1,00 0	2,074	1,411	2,079	1,000	2,093	
K5	0,645	2,064	0,40 7	2,074	1,04 4	2,079	0,19 1	2,074	0,603	2,079	0,674	2,093	
K6*	0,982	2,064	0,34	2,074	2,36	2,079	0,75	2,074	1,526	2,079	2,332	2,093	

			5		8		2					
K7	0,497	2,064	0,88 4	2,074	1,13 1	2,079	0,52 8	2,074	0,826	2,079	0,287	2,093
K8	0,508	2,064	0,59 0	2,074	0,19 9	2,079	1,07 5	2,074	0,702	2,079	0,393	2,093
K9	0,905	2,064	1,29 0	2,074	0,30 3	2,079	0,42 1	2,074	1,129	2,079	1,478	2,093
K10*	2,573	2,064	1,43 5	2,074	1,98 9	2,079	3,95 0	2,074	4,327	2,079	0,672	2,093
K11*	0,581	2,064	2,41 5	2,074	0,34 7	2,079	3,20 4	2,074	0,942	2,079	2,023	2,093

*\*Різниця між показниками є вірогідною*

Майже всі отримані величини *критеріїв t Стьюдента* є меншими за відповідні *довірчі коефіцієнти t* при рівні значимості  $p=0,05$ . Це означає, що різниця результатів у межах кожного окремого коефіцієнта є невірогідною ( $p>0,05$ ), тобто вибрані нами експериментальні групи за більшістю критеріїв належать до однієї генеральної вибірки.

Слід звернути увагу, що за деякими критеріями різниця результатів у межах окремих коефіцієнтів є вірогідною. Цей факт необхідно прокоментувати. Вірогідність незначної різниці результатів вказує на те, що підготовка та рівень вихідних знань студентів за окремими критеріями різняться. На нашу думку, таке явище має своє логічне пояснення. По-перше, передекспериментальний зріз проводився на початку першого курсу, у різних навчальних закладах, відповідно, ми отримали контингент студентів, у яких шкільна підготовка виявилася різною. По-друге, важливим виявився психологічний фактор, тобто здатність та готовність студентів до виконання контрольних тестових завдань були неоднорідними. Слід враховувати також емоційний фактор, а саме, виникнення стресової ситуації, під час написання тестових робіт, відчуття страху та невпевненості, могли спровокувати випадкові помилки і відповідно незначну різницю результатів успішності за деякими критеріями.

Незважаючи на незначну різницю результатів за окремими критеріями, здійснений нами математичний аналіз довів правильність гіпотези про однорідність вибраних нами навчальних груп ЕГ-1 і ЕГ-3, ЕГ-2 і ЕГ-4, що підтверджує приблизну ідентичність вихідного рівня сформованості РЛК у майбутніх юристів.

З метою визначення підсумкового рівня сформованості РЛК майбутніх юристів після завершення експерименту за запропонованою методикою було проведено післяекспериментальний зріз, який відбувся за таких самих умов, як і передекспериментальний зріз. Студентам було запропоновано виконати аналогічне комплексне тестове завдання у зоровій та слуховій модальності, з іншим лексичним наповненням.

Результати розрахованих нами середніх показників коефіцієнтів за кожним критерієм перед- і післяекспериментального зрізів у кожній окремій навчальній групі демонструють різницю вихідного і досягнутого рівня сформованості РЛК у студентів-юристів. Окрім цього, дані табл. 4 і 5 містять також показники приросту значень коефіцієнтів, який засвідчує, у скільки разів зросли показники коефіцієнтів післяекспериментального зрізу порівняно з показниками коефіцієнтів передекспериментального зрізу.

Аналіз результатів післяекспериментального зрізу показав, що застосування варіанту методики Б, для формування та удосконалення РЛК та експліцитного формування НСК з мінімальним ступенем керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів-юристів привело до приросту показників коефіцієнтів та підтвердило покращення рівня сформованості РЛК за всіма критеріями. Більш того, спираючись на величини *критерію t Стьюдента*, різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів за більшістю об'єктів контролю у межах кожного окремого коефіцієнта оцінювання є вірогідною.

Всі учасники експериментальних груп після проведеного експериментального навчання продемонстрували приріст коефіцієнту навченості: в ЕГ-1 сумарний приріст становить **1,59**, в ЕГ-3 – **1,59**, відповідно середній показник приросту по двом експериментальним групам становить **1,59**. Аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати, що найбільше удосконалення потребували лексичні навички аудіювання на всіх рівнях, що у результаті дало більший приріст за цими показниками. Незначного



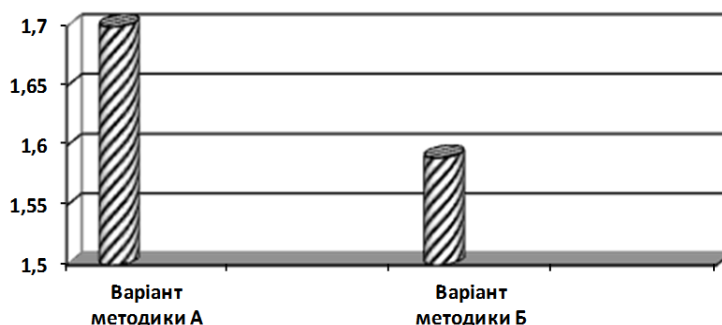
приросту набули критерії, що визначали сформованість ЛК в читанні, особливо на рівні слова, речення та словосполучення, дещо вищим приріст спостерігається на рівні тексту. Такий результат ми можемо пояснити тим, що шкільна програма більшою мірою спрямована на розвиток такого виду діяльності, як читання, в той час як аудіюванню приділяється набагато менше уваги. СР з ЕП "Deutsch für Jurastudenten" сприяла розвитку ЛК як у читанні так і в аудіюванні, про що свідчить тенденція до покращення показників, і її наявність вказує на ефективність запропонованого варіанту методики.

Далі розглянемо дані, отримані у результаті експериментального навчання в ЕГ-2 і ЕГ-4. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу показав, що застосування варіанту методики А, який відрізнявся від варіанту методики Б за ступенем керування, привело до більшого приросту рівня сформованості РЛК майже за всіма критеріями, що підтверджують дані таблиці № 5

Всі учасники експериментальних груп, які працювали за варіантом методики А, після проведеного експериментального навчання продемонстрували приріст коефіцієнту навченості за всіма критеріями: в ЕГ-2 сумарний приріст становить **1,71**, в ЕГ-4 – **1,69**, відповідно середній показник приросту по двох експериментальних групах становить **1,7**. Враховуючи дані середнього показника приросту в парах груп ЕГ-1 / ЕГ-3 (варіант методики Б) та ЕГ-2 / ЕГ-4 (варіант методики А) ми маємо в **1,07** разів більший приріст коефіцієнту навченості у студентів, які працювали за варіантом методики А, де передбачався максимальний ступінь керування.

Як і у ЕГ-1 та ЕГ-3, найбільшого приросту показників коефіцієнта рівня сформованості РЛК вдалося досягти в аудіюванні на всіх виділених рівнях, особливо на рівні речення та тексту. Отже, спираючись на отримані результати, можна стверджувати, що застосування варіанту методики А, де передбачався максимальний ступінь керування СР студентів, сприяло формуванню та удосконаленню РЛК і розвитку НСК більшою мірою. Причому, виходячи з величин *критерію t Стьюдента*, за усіма об'єктами контролю різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах кожного окремого коефіцієнта є вірогідною.

На рисунку 1 представлено графічне порівняння сумарного приросту за всіма критеріями у результаті навчання в парах експериментальних груп, які навчалися за різними варіантами методики.



**Рис. 1. Сумарний приріст за сукупністю всіх критеріїв у парах експериментальних групах ЕГ-1 / ЕГ-3 і ЕГ-2 / ЕГ-4 за різними варіантами методики**

Дані діаграми підтверджують, що варіант методики А виявився більш ефективним ніж варіант методики Б, він передбачав максимальний ступінь керування СР студентів з боку комп'ютерної програми. Об'єктивність і достовірність отриманих даних експериментального навчання було перевірено за допомогою математичної статистики.

Таким чином, отримані в результаті експериментального навчання дані дають можливість зробити висновок про майже однакову ефективність обох варіантів запропонованої методики формування та удосконалення РЛК з використанням ЕП "Deutsch für Jurastudenten". Блок ЕП для розвитку НСК, у якому реалізовано НЩ дозволяє формувати навчальну автономію студентів, зокрема вміння планувати свою навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль, самооцінювання і рефлексію своєї навчальної діяльності. Проте, беручи до уваги статистико-математичні дані, варіант методики А (*максимальний* ступінь керування) виявився більш ефективним, оскільки показав більший сумарний приріст коефіцієнта навченості за всіма критеріями.

Можемо пояснити цей факт тим, що в ЕГ-2 і ЕГ-4 комп'ютерна програма цілеспрямовано готувала студентів до виконання вправ, шляхом примусового читання навчальних підказок, які відкривалися в обов'язковому порядку перш, ніж студент приступав до виконання вправи. Блок ЕП для розвитку НСК, тобто НЩ № 1 спонукав студентів до аналізу і висновків. Студенти заповнювали НЩ, відповідаючи на запитання шляхом вибору запропонованих варіантів відповідей. В ЕГ-1 і ЕГ-3, де мав місце мінімальний ступінь керування СР студентів з боку комп'ютерної програми, студенти самі вирішували, читати їм підказку чи ні, а під час виконання вправ для розвитку рефлексії – заповнення НЩ, самостійно формулювали відповіді на поставлені запитання. Результати навчання за запропонованим варіантом

методики виявились нижчими ніж в ЕГ-2 і ЕГ-4 з огляду на те, що студенти першого року навчання у немовних ВНЗ ще не зовсім готові до повної автономії в навчанні. Але можемо припустити, що збільшення кількості годин на навчання і відповідно кількості тем для опрацювання буде сприяти зростанню рівня навчальної автономії. Ми вважаємо, що варіант методики з максимальним ступенем керування все ж таки більш ефективний з огляду на той факт, що для формування навчальної автономії потрібно, звичайно, більше часу, ніж один семестр, і такий підхід слід впроваджувати в початковий процес систематично і послідовно.

Завершуючи порівняльний аналіз даних перед- та післяекспериментального зрізів, слід зазначити, що обидва варіанти методики дали змогу отримати приріст за вказаними критеріями. Особливо варто відзначити приріст за критеріями сформованості ЛК в аудіюванні на рівні слова, словосполучення та речення, і значного приросту на рівні тексту. Порівняння результатів пар навчальних груп, які навчалися за однаковим варіантом методики, проте у різних навчальних закладах, було проведено з метою підтвердження того, що впровадження запропонованих варіантів методики у різних ВНЗ, не впливає на загальний рівень сформованості РЛК. Оскільки, різниця отриманих даних післяекспериментального зрізу, за результатами математичної статистики, зафіксувала незначну різницю даних, це дозволило зробити висновок про загальну ефективність методики і можливість її використання для підготовки майбутніх юристів у різних ВНЗ, де послідовність тем, що опрацьовуються на практичних заняттях з НМ, може відрізнятися від запропонованої у ЕП.

Останнім етапом експерименту було опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні. Мета опитування полягала у дослідженні думки студентів щодо доцільності використання ЕП "Deutsch für Jurastudenten" для ефективної організації СР над формуванням та удосконаленням РЛК і НСК. Більшість студентів схвалили цю методику, оцінили її ефективність для формування та удосконалення РЛК та розвитку НСК, а також підтвердили наше припущення щодо необхідності використовувати ЕП не лише під час СР, а й на практичних заняттях з НМ, зокрема, для навчання аудіювання. Студенти позитивно оцінили доцільність блочної структури програми, а також застосування активних кнопок "Tipps" "Wortschatz" та "Info", відмітили зручність користування програмою (навігація, можливість автоматизованої самоперевірки, повідомлення результату успішності, ведення НЩ, підготовка та відправлення звіту викладачеві тощо).

Більшість студентів налаштовані на подальше використання навчальних підказок / стратегій під час самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Стратегії самостійної семантизації та запам'ятовування ЛО студентами були виділені як найбільш вдалі та ефективні.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дає підстави стверджувати, що запропонована методика формування й удосконалення РЛК і НСК під час СР є ефективною. Виходячи з цього, можна рекомендувати розроблену методику до впровадження у навчальний процес на факультетах правознавства немовних ВНЗ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні методичних рекомендацій з метою підвищення ефективності організації СР для формування та удосконалення РЛК і НСК майбутніх юристів з використанням ЕП.

## Використані джерела

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – С. 58–62.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : [спецкурс] / П. Б. Гурвич. – Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 233 с.
5. Ляховицкий М. В. Сущность и специфика экспериментального исследования в методике обучения английскому языку / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 20–30.
6. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навчальний посібник] / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
7. Сисоева С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2009. – 460 с.
8. Соломко З. К. Зміст і структура лексичної компетенції як складника фахової компетенції майбутніх юристів / З. К. Соломко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка та психологія, 2011. – Вип. 20. – С. 80–92.
9. Штульман Э. А. К вопросу о методологии научных исследований / Э. А. Штульман // Иностр. языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 77–79.

Соломко З. К.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ  
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
РЕЦЕПТИВНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ  
В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РОБОТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ**

*В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента, в котором сравниваются два варианта методики формирования и совершенствования рецептивной лексической компетенции будущих юристов в самостоятельной работе с электронным пособием. При помощи методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.*

**Ключевые слова:** *этапы проведения методического эксперимента, будущие юристы, самостоятельная работа, электронное пособие.*

Solomko Z. K.

**EXPERIMENTAL EFFICIENCY TESTING OF THE METHODOLOGY  
OF FORMING AND DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE FOR FUTURE LAWYERS' SELF-STUDY WORK  
WITH AN ELECTRONIC TEXTBOOK**

*In this article the preparation and organization stages of the methodological experiment have been expounded. Two variants of the methodology of forming and developing lexical competence for future lawyers' self-study work with an electronic textbook are compared. The results of the experimental testing which prove of the suggested hypothesis have been interpreted by means of mathematical statistics methods.*

**Key words:** *preparation and organization stages of the methodological experiment, future lawyers, self-study work, electronic textbook.*

Стаття надійшла до редакції 06.06.13

