

Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
Міністерство освіти і науки України  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ДРУЖЧЕНКО ТЕТЯНА ПЕТРІВНА**

УДК 378.147:811.111

ДИСЕРТАЦІЯ  
**МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО  
УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ Дружченко Т. П.

Науковий керівник: **Бех Петро Олексійович**, кандидат філологічних наук,  
доцент, професор

Київ – 2018

## АНОТАЦІЯ

Дружченко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2018; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2018.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці методики диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано й розроблено методику диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: визначено механізм поділу студентів на моногенні типологічні групи та підгрупи за навченістю (базовим рівнем володіння мовою) та рівнем самостійності (автономності), відповідно до цих груп / підгруп зроблено диференціацію цілей та змісту навчання, визначено принципи та методи реалізації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; створено систему вправ та модель процесу навчання; *уточнено* лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх правознавців; конкретизовано критерії добору навчального матеріалу; *подальшого розвитку* набула методика диференційованого навчання іноземної мови (зокрема, монологічного мовлення) в навчанні студентів закладів вищої освіти.

Визначено, що диференційоване навчання полягає в об'єднанні студентів у типологічні групи за певними особистісними якостями (рівень навченості, автономності, мотивація, психологічні особливості) та в адаптації умов навчання до цих якостей.

Обґрунтовано, що студенти спеціальності «Право» повинні оволодіти непідготовленим (у жанрах пояснення / тлумачення (власне розуміння, тлумачення об'єкта), розгорнутої відповіді на питання викладача, повідомлення на основі прочитаного) і підготовленим монологічним мовленням у жанрі повідомлення-презентації трьох функціональних типів – розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування). Підготовлене монологічне мовлення визнано домінантним, оскільки воно здатне інтегрувати фахові знання з мовленнєвими навичками та вміннями, розвивати останні, поповнювати словниковий запас студентів, розширювати інформаційне поле майбутнього фахівця. Студенти спеціальності «Право» повинні навчитися складати повідомлення-презентації (до 10 хв.), які виконують пізнавально-інформаційну та переконувальну прагматичну функцію.

Диференційований підхід до навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» рівня вищої освіти «бакалавр» передбачає а) утворення динамічних диференційованих відповідно до базового рівня володіння монологічним мовленням (рівня навченості) (A2 та B1) та рівня самостійності (високого, середнього, низького) підгруп; б) диференціацію цілей та змісту навчання мовного та мовленнєвого матеріалу залежно від підгруп з базовим рівнем володіння мовою; в) інваріантність у використанні методів-способів (зокрема, методу проєктів); г) диференціацію форми організації навчання, а саме: співвіднесення аудиторної та самостійної роботи відповідно до визначених цілей, рівня самостійності; залежно від рівня самостійності підгрупи диференціацію змісту (наповненості) вправ та характеру завдань.

Метою диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначено забезпечення оптимальних умов для досягнення кожним студентом максимальних індивідуальних результатів у продукуванні підготовлених та непідготовлених монологів усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та рівня самостійності (на рівнях B1 та B2). Зміст навчання складають матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний компоненти, які охоплюють

декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння продукувати усне монологічне підготовлене та непідготовлене мовлення. Відповідно до цілей та змісту навчання було здійснено добір мовних одиниць (фонетичні, лексичні, граматичні), надфразових єдностей, цілісних текстів. Навчальний матеріал було диференційовано для дифпідгруп студентів з урахуванням рівня навченості – А2 та В1.

Розроблено підсистему вправ та завдань, яка реалізується у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний за допомогою спеціально розроблених вправ і завдань, які диференціюються у групах з різним рівнем самостійності за такими критеріями: участь викладача, ступінь автономності студентів у вирішенні завдань та доборі додаткових джерел. На дотекстовому етапі студенти виконують лексичні, граматичні та фонетичні вправи. На текстово-репродуктивному етапі студенти виконують підготовчі до переказу завдання, а також виголошують перекази. У дифпідгрупах студентів з низькою самостійністю здійснюється постійний контроль: викладач на кожному етапі роботи над переказом ставить конкретні завдання перед студентами та відразу перевіряє якість їх виконання, коригує дії студентів. У дифпідгрупах студентів з середнім рівнем самостійності викладач ставить завдання, подає алгоритми дій, необхідні для їх виконання, завдання мають комплексний характер; викладач контролює лише розуміння змісту прочитаного, аналітичну роботу, переказ цілісного тексту. У дифпідгрупах студентів з високим рівнем самостійності викладач ставить завдання, показує алгоритм дій; студенти виконують перекази з творчими завданнями, контроль – взаємоконтроль, рефлексія лише на завершальному етапі (безпосередній переказ тексту).

На продуктивному етапі студенти виконують проекти, характер яких залежить від рівня самостійності: студенти з низьким рівнем самостійності – репродуктивні проекти, студенти з середнім рівнем самостійності – компіляційні проекти, з високим рівнем – конструкторські.

Фінальною стадією роботи над переказом є дискусія, покликана розвивати вміння непідготовленого мовлення: у групах з низьким рівнем самостійності

відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

Лінгводидактична модель організації процесу диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» охоплює низку компонентів, які зазнають диференціації з урахуванням рівня навченості студентів та рівня самостійності: цілі, зміст, суб'єкти, об'єкти, методи, форми організації процесу навчання, засоби навчання, форми контролю, очікуваний результат. Модель складається з 11 мікромодулів, кожен з яких охоплює 16 годин (8 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи) і реалізується у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний.

У ході експериментального навчання було доведено гіпотезу, що статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні умінь англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» спостерігається за умови створення мобільних диференційованих груп за критеріями базового рівня володіння мовою та рівня самостійності (автономності), диференціації цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.

На основі проведеного експерименту сформульовано методичні рекомендації щодо організації процесу диференційованого навчання майбутніх правників англійського усного монологічного мовлення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в укладанні методичних рекомендацій щодо диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; у підготовці навчального посібника «English for Law and Communication». Результати

дисертаційного дослідження можуть бути використані у практиці укладання підручників та навчальних посібників з англійської мови для студентів спеціальності «Право»; навчальних посібників з методики диференційованого навчання іноземних мов.

Ключові слова: усне монологічне мовлення, диференційоване навчання, самостійність, автономність, підсистема вправ та завдань, етапність у формуванні монологічних умінь, мовленнєва компетентність, професійне спілкування, майбутні юристи.

### **ABSTRACT**

Druzhchenko T. P. Methodology for differentiated teaching English oral monologic production to Law students. – Manuscript.

A thesis presented for a candidate degree in Pedagogical Studies. Research Specialization: 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (Germanic Languages). – Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2018; Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2018.

The thesis deals with the problem of building competence in oral monologic production in Law students – considering the level of their independence and knowledge.

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

The research done has proved the effectiveness of the system of exercises and tasks for differentiated learning, which was designed to enhance English monologic production skills in Law students with regard to individual and psychological characteristics of learners, their cognitive needs, communicative abilities, motivation, independence, professional mindset and professional activity.

The system of exercises and tasks for building the competence under discussion requires specification of phases in the teaching process. Therefore, the work under consideration presents a three-phase process for teaching English oral monologic production to law students. The phases involve pre-text, text-reproductive and productive stages of developing monologic skills. The process of teaching is organized in four stages: diagnostic, planning, teaching and final. The diagnostic stage is designed to measure the level of students' knowledge and independence with a view of differentiating the groups of learners. The planning stage aims at developing educational content and materials as well as correlating them with the level of students' knowledge and independence. The teaching stage involves instruction based on implementation of the system of exercises and tasks that were designed to purposefully address oral monologic production skills in the classroom. The final stage focuses on observing the dynamics in students' monologic performance and independence as well as on rearranging training groups based on students' performance level.

The experimental teaching has been conducted to prove the effectiveness of the suggested methods of differentiated teaching English monologic oral production to Law students. The experiment was conducted both horizontally and vertically, lasted for 70 hours and consisted of the three stages – before-experiment cross-section, experimental teaching and two interim cross-sections. Ninety students of University of the State Fiscal Service of Ukraine took part in the experiment. The differentiation of the tasks, the contents of teaching, the types of exercises and tasks along with the approach to their performing and the level of independence, constituted the variable condition of the experiment.

A set of criteria to evaluate the outcomes of the learning process and assess individual progress of students has been developed. The following criteria as for the

assessment of spontaneous oral production were defined: the ease of production, the scope of the utterance, the meaningful completeness and the level of realization of the communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy. Prepared oral production was evaluated based on the criteria of informativeness, adherence to the compositional peculiarities of a certain functional type of a report, the contextual completeness and the level of realization of communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy). The category of the quantity of information provides for the integration of monologic production with professional knowledge of a lawyer who has to be able to use both: declarative and procedural knowledge – facts, data, models as well as the algorithms of solving professional tasks. While developing monologues, a Law student shall represent the sufficient amount of information for the theme exposure, for the justification or retraction of their thoughts. The category of quality of information in the lawyer's speech is regulated by the criteria of relevance and novelty. According to the category of the means of information submission, the student has to choose those verbal means of communication, which can reflect the author's idea, can be appropriately understood by native speakers, correspond to the style of communication, provide its cohesion and coherence. Semantic fragments are defined as a unit of the monologic production organization.

Methodological guidelines for teaching English persuasive speaking have been elaborated and offered to teachers.

The perspective of further research can be seen in the development of methodology of teaching the language aspects and other types of communicative activity to students of higher educational establishments (and also secondary school students) on the basis of other criteria of their differentiation.

Key words: oral monologic production, system of exercises and tasks, independence, autonomy, differentiated teaching, level of independence, stages in developing skills in monologic production, communicative competence, professional communication, prospective lawyers.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:**

1. Дружченко Т. П. Навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. / Т. П. Дружченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 20. – С. 103-110.
2. Дружченко Т. П. Підсистема вправ та завдань для навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 69. – С. 19-32.
3. Дружченко Т. П. Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту. / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2017. – Вип. 6. – С. 58-71.
4. Дружченко Т. П. Лінгвальні та екстралінгвальні особливості усного монологічного мовлення майбутніх правознавців. / Т. П. Дружченко // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал / Дрогоб. держ. пед. у-тет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2017. – Вип. 10. – С. 124-130.
5. Дружченко Т. П. Англійська юридична термінологія: культурологічний і лінгводидактичний аспекти / Т. П. Дружченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 3. – С. 88-94.

### **II. Статті в іноземних виданнях:**

6. Дружченко Т. П. Методические основы обучения студентов специальности «Право» английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода [Електронний ресурс] / Т. П. Дружченко // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. – [Москва], 2017. –

№ 9 (39). – Режим доступу: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5096>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

7. Дружченко Т. П. Прецедентные тексты в межкультурной коммуникации и в учебном процессе / Т. П. Дружченко // *Universum: психология и образование* : электрон. научн. журн. – [Москва], 2014. – № 3 (4). – Режим доступу: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1083>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

### **III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:**

8. Дружченко Т. П. Лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори формування юридичних терміносистем України та англomовних держав / Т. П. Дружченко // *Формування обивательського мислення: значення науки* : Збірник наукових праць Міжнародної наукової конференції. – Київ : Центр наукових публікацій, 2014. – С. 86-89.

9. Дружченко Т. П. Иноязычная лексическая компетентность как элемент речевого портрета языковой личности / Т. П. Дружченко // *Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии* : Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 98-103.

10. Дружченко Т. П. Національно-правовий компонент англійської юридичної термінології як культурне явище / Т. П. Дружченко // *Збірник доповідей міжнародної конференції «Міждисциплінарність як тенденція сучасної науки»*. – Донецьк, 2014. – С. 103-107.

11. Дружченко Т. П. Інформаційна діяльність студентів-юристів як передумова розвитку іншомовної лексичної компетентності / Т. П. Дружченко // *Збірник доповідей міжнародної конференції «III Весняні наукові читання»*. – Харків, 2015. – С. 89-92.

12. Дружченко Т. П. Значення рольових ігор при засвоєнні професійно-орієнтованої англійської мови студентами-юристами / Т. П. Дружченко // *Збірник*

доповідей міжнародної конференції «Мультинаукові дослідження як тренд розвитку сучасної науки» – К. : Центр наукових публікацій, 2015. – С. 111-114.

13. Дружченко Т. П. Повідомлення–презентація як засіб навчання майбутніх правників іншомовного монологічного мовлення / Т. П. Дружченко // Матеріали Міжнародної конференції «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 105-106.

#### **IV. Методичні видання:**

14. Druzhchenko T. English for Law and Communication [Електронний ресурс] / Tetiana Druzhchenko // Sites Google. – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/english-for-law-and-communication>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 20.04.18.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ .....	21
1.1. Методика диференційованого навчання іноземних мов як предмет дослідження: теоретичний та прикладний аспекти.....	21
1.2. Лінгвальні та екстралінгвальні особливості усного монологічного мовлення майбутніх юристів .....	37
1.3. Методичні основи диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів .....	52
Висновки до розділу 1 .....	71
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ .....	74
2.1. Цілі та зміст навчання майбутніх юристів .....	74
англійського усного монологічного мовлення .....	74
2.2. Добір мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів .....	85
2.3. Підсистема вправ та завдань для диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.....	1033
2.4. Лінгводидактична модель організації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів ...	138
Висновки до розділу 2 .....	1478
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	1500

3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання англійського усного монологічного мовлення.....	1500
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту.....	1588
3.3. Методичні рекомендації щодо диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів .....	1933
Висновки до розділу 3 .....	2011
ВИСНОВКИ .....	2044
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>2111</b>
ДОДАТКИ.....	2421
ДОДАТОК А.....	2421
ДОДАТОК Б.....	2465
ДОДАТОК В.....	266

## ВСТУП

Одним із чинників якісної підготовки сучасного правовика є іншомовна комунікативна компетентність, яка уможливорює багатогранне функціонування юриста на ринку праці, вступати в правові відносини з суб'єктами права інших держав, інтегрувати іноземний досвід у правову практику України, а також ділитися власним із зарубіжними колегами. Тому іншомовна освіта є одним із ключових аспектів якісної підготовки студентів спеціальності «Право» і вимагає пошуку ефективних технологій навчання іноземної мови, здатних максимально повно реалізувати цілі та завдання, які ставлять перед нами виклики нинішнього суспільства.

Підготовка сучасного фахівця не можлива без адаптації навчального процесу до кожного конкретного студента, без надання йому можливості вибору освітнього простору. Педагоги вищої школи стикаються з суперечностями між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним характером засвоєння знань [66, с. 3]. В умовах гуманітаризації освіти (індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості, самоосвіти задля наступної самореалізації в особистісному та професійному планах [129]), антропоцентричної парадигми сприйняття особистості, визнання інтелекту людини як найвищої аксіологеми на зміну традиційній орієнтації на «середнього» студента, а також моногенним умовам навчання приходить диференційований підхід до навчання, спрямований на врахування індивідуально-психологічних, мотиваційних, інтелектуальних особливостей суб'єктів навчання та покликаний створити найбільш оптимальні умови для якісного оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

Питання диференційованого навчання іноземних мов почало досліджуватися ще у 80-х роках у працях З. Д. Ветрової, Т. А. Некрасової, С. Ю. Ніколаєвої, присвячених індивідуалізації процесу навчання. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого навчання

знала активного дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного закладу вищої освіти (ЗВО) [179]; російської мови як іноземної на початковому етапі [23]; до формування іншомовних рецептивних граматичних навичок у процесі самостійної навчальної діяльності студентів немовних ЗВО [170]; до навчання студентів-філологів практичної граматики нерідної (російської) мови [163]; до навчання читання іншомовних текстів немовного ЗВО [1; 94]; до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів [167]; в умовах неоднорідності навчальних груп [71]; до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ЗВО з використанням технології рівневої диференціації [54]; засобами самостійної роботи [72]; навчально-дослідницької компетенції у магістрантів технічних ЗВО засобами англійської мови [70]; до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ЗВО [132]; до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції [79]; до навчання майбутніх перекладачів на основі застосування програмно-педагогічного засобу [148].

Проблема реалізації диференційованого навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу її багатоаспектності. Зокрема, мусимо констатувати відсутність чіткого окреслення суб'єктів навчання (більшість учених оперують поняттями «студенти мовного / немовного ЗВО»), що а ргіогі унеможлиблює диференціацію цільового та змістового компонентів методичної системи. Врахування майбутнього фаху суб'єктів навчання, а також їхніх особистісних характеристик, базового рівня володіння мовою спонукає до пошуку релевантних методів, засобів, прийомів навчання.

Серед багатьох питань диференційованого навчання досі залишається недослідженим напрям диференційованого навчання англійського усного

монологічного мовлення майбутніх юристів (з урахуванням автономності та навченості студентів), що викликає низку проблем в забезпеченні якісної іншомовної підготовки майбутніх правовиків, які не досягають належних результатів в іншомовній комунікативній діяльності в умовах гомогенності навчальних груп.

Отже, потреба у висококваліфікованих юристах з високим рівнем компетентності в англійському монологічному мовленні, а також необхідність адаптації процесу навчання до можливостей, здібностей, мотивів кожного студента, відсутність ґрунтовних напрацювань в теорії та практиці диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів зумовлюють **актуальність** дисертаційного дослідження.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Мови та літератури народів світу: взаємодія та самобутність» (державний реєстраційний номер 11 БФ 044-01 від 01.01.2011 року). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 5 від 23.12.2011), а також внесено уточнення (протокол № 2 від 26.09.2017).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та апробації методики диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

Досягнення мети дослідження потребувало визначення його **завдань**:

1. Вивчити стан дослідженості проблеми диференційованого навчання іноземних мов.
2. Схарактеризувати лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.
3. Окреслити методичні основи диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.
4. Визначити цілі та зміст навчання англійського усного монологічного

мовлення майбутніх юристів, здійснити добір мовного та мовленнєвого матеріалу.

5. Розробити систему вправ та завдань, а також створити модель процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

6. Експериментально перевірити ефективність авторської методики, підтвердити чи спростувати гіпотезу дослідження; розробити методичні рекомендації для диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

**Об'єктом дослідження** є процес навчання англійської мови студентів спеціальності «Право» вищих навчальних закладів України.

**Предметом дослідження** стала методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

**Гіпотеза дослідження** полягає у тому, що ефективність навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення буде високою за умови створення динамічних диференційованих груп за критеріями навченості (базового рівня володіння мовою) та самостійності (автономності), диференціації цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.

**Методи дослідження:** *теоретичні методи* – аналіз, узагальнення та систематизація науково-теоретичних джерел з педагогіки та методики навчання іноземних мов для вивчення суті диференційованого навчання, досвіду та можливостей його упровадження у практику навчання іноземних мов; науково-теоретичних джерел з лінгвістики для виявлення лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей усного монологічного мовлення; метод моделювання – для розроблення моделі процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; *емпіричні методи:* анкетування, опитування студентів з метою створення типологічних дифгруп та дифпідгруп; експериментальне навчання з метою перевірки ефективності авторської методики; *статистичні методи* опрацювання даних –

методи U-Манна Уїтні та Н-Крускала-Уолліса – для якісного й кількісного аналізу результатів експерименту.

**Методичний експеримент** було проведено на базі Університету державної фіскальної служби України. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експерименті, становить 90 осіб.

**Наукові положення, що виносяться на захист:**

1. Неможливість забезпечення максимально якісного навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення в традиційних умовах моногенних груп викликає потребу в упровадженні диференційованого навчання, спрямованого на врахування індивідуальних особливостей студентів, об'єднання їх в динамічні диференційовані типологічні групи та підгрупи залежно від базового рівня володіння мовою та від рівня самостійності (автономності).

2. Диференціація в межах цільового та змістового компонентів методичної системи навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів реалізується в типологічних групах залежно від базового рівня володіння мовою.

3. Диференціація в межах операційного компоненту методичної системи реалізується в типологічних групах залежно від рівня самостійності (автономності) й полягає в режимі виконання вправ та завдань, а також доборі типу проекту для кожної підгрупи.

4. Успішність методики навчання іншомовного усного монологічного мовлення майбутніх юристів зумовлена дотриманням диференціації одночасно в межах цільового, змістового та операційного компонентів методичної системи, використанням спеціально розроблених вправ і завдань, а також чіткої етапності у їх застосуванні.

**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано й розроблено методику диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: визначено механізм поділу студентів на моногенні типологічні групи та підгрупи за навченістю (базовим рівнем володіння мовою) та рівнем самостійності (автономності), відповідно до цих

груп / підгруп зроблено диференціацію цілей та змісту навчання, визначено принципи та методи реалізації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; створено систему вправ та модель процесу навчання; *уточнено* лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх правознавців; конкретизовано критерії добору навчального матеріалу; *подальшого розвитку* набула методика диференційованого навчання іноземної мови (зокрема монологічного мовлення) в навчанні студентів закладів вищої освіти.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в укладанні методичних рекомендацій щодо диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; у підготовці навчального посібника **«English for Law and Communication»**. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані у практиці укладання підручників та навчальних посібників з англійської мови для студентів спеціальності «Право»; навчальних посібників з методики диференційованого навчання іноземних мов.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Університету державної фіскальної служби України (довідка про впровадження № 2697/01-23 від 27 жовтня 2017 року), Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету (довідка про впровадження №096 від 31 жовтня 2017 року) та Національної академії внутрішніх справ (акт про впровадження від 21 листопада 2017 року)

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати роботи оприлюднено на **6** міжнародних конференціях: «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» (Новосибирск, 2013), «Формування обивательського мислення: значення науки» (Київ, 2014), «Міждисциплінарність як тенденція сучасної науки» (Донецьк, 2014), «Весняні наукові читання» (Харків, 2015), «Мультинаукові дослідження як тренд розвитку сучасної науки» (Київ, 2015), «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Київ, 2017).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження викладено у 14 одноосібних працях, із них 5 – у фахових виданнях, затверджених МОН України, 2 – в зарубіжних періодичних наукових виданнях, 6 матеріалів наукових конференцій, 1 методичне видання.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 268 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 197 сторінках. Список використаних джерел налічує 224 найменування, у тому числі 43 англійською мовою. Дисертацію ілюстровано 12 таблицями та 4 рисунками.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У першому розділі дисертаційного дослідження проаналізовано стан дослідженості проблеми диференційованого навчання іноземної мови; схарактеризовано лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх правознавців; окреслено методичні основи диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

#### **1.1. Методика диференційованого навчання іноземних мов як предмет дослідження: теоретичний та прикладний аспекти**

Проблема диференційованого навчання була порушена ще наприкінці 60-х та в 70-х роках ХХ століття, відколи з'явилися перші дидактичні напрацювання [19; 105]. До питання диференціації (зокрема, індивідуалізації) в навчанні іноземних мов науковці почали звертатися починаючи з 70-х років. Серед таких першопрохідців варто відзначити С. Ю. Ніколаєву [100], З. Д. Ветрову, [22], А. О. Кірсанова [61], Т. А. Некрасову [97], М. М. Сосяк [147]. У зарубіжній лінгводидактиці варто згадати Б. Спольського (1989 р.), який у своїй загальній теорії вивчення другої мови визначив умови, за яких відбувається навчання мови, задавши їх у вигляді рівняння « $K_f = K_p + A + M + O$ » (Knowledge and skills in the future are a result of knowledge in the present, abilities, motivation / affect, and opportunity) ( $K_f$  (знання та навички в майбутньому) є результатом  $K_p$  (наявних знань),  $A$  (здібностей),  $M$  (мотивації / афектів) та  $O$  (можливостей). Б. Спольський стверджував, що навчання не відбудеться, якщо будь-яка з цих умов відсутня [220].

Стрімкого розвитку проблема диференційованого навчання іноземних мов зазнала починаючи з 90-х років ХХ століття. О. П. Щосева (1991 р.) одна з перших дослідників, яка вивчала проблему диференційованого навчання англійського монологічного мовлення. Суб'єктами навчання були студенти немовного ЗВО. Суть дослідження полягає у таких аспектах: диференційований підхід передбачає об'єднання студентів у типологічні групи за певними особистісними якостями (навченість і схильність до навчання говоріння) і зводиться до поєднання на занятті в групі різних варіантів методики для різних категорій студентів; визначено такі шляхи диференціації навчання: диференціація завдань навчання в межах однієї для всіх цілі, диференціація змісту навчання, диференціація умов виконання завдань: диференціація проводиться не лише на основі різних комплексів завдань для різних студентів, але й на основі варіювання умов одного й того ж завдання; предметом навчання є вміння будувати надфразові єдності функціонального типу опису, розповіді, обґрунтування тези, спростування тези; розроблено дві групи вправ – I вправи на підготовку до діяльності (підготовчі вправи), II вправи в практиці діяльності. Перша група вправ спрямована на формування навичок оперування мовним матеріалом та на формування умінь побудови кожного типу надфразової єдності, на оволодіння способами здійснення діяльності, друга група вправ – на формування умінь вибору засобів і способів здійснення діяльності залежно від комунікативного наміру. Під час виконання підготовчих вправ запропоновано диференційовану репрезентацію стимулів-опор для монологічного мовлення: для сильних студентів стимули-опори були представлені усно, для слабких – усно з зоровою опорою-схемою, варіювалися час роботи зі схемами, можливість їх використання. Під час виконання вправ в практиці діяльності варіювався ступінь підготовленості монологічних висловлень (завчасно підготовлені, з мінімальною підготовкою (2-3 хв.), непідготовлені) [179]. Отже, результати дослідження О. П. Щосевої лягли в основу вирішення важливої проблеми диференціації навчання іноземної мови в трьох аспектах: цільовому, змістовому та операційному (диференціація умов виконання завдань) з урахуванням навченості та схильності до навчання

говоріння іноземною мовою у межах рівня надфразової єдності.

Е. М. Винокурцева (1992 р.), досліджуючи проблему навчання граматики російської мови як іноземної студентів-іноземців підготовчих факультетів нефілологічного профілю з середнім і низьким рівнем розвитку лінгвістичних здібностей на засадах диференційованого підходу, зробила низку висновків: визначила критерії диференціації студентів за рівнем розвитку лінгвістичних здібностей (рівень розвитку словесно-логічного мислення, короткотривалої та довготривалої вербальної пам'яті, мовленнєвих умінь в рідній мові чи мові-посереднику, рівень розвитку мовної компетенції в рідній мові чи мові-посереднику). Дослідниця подала характеристику середніх і слабких студентів, яка полягає в недостатності механізму перенесення, в уповільненому формуванні російською мовою механізмів предметно-логічного плану, у переважанні зорової та вербальної пам'яті над слуховою; для навчання середніх і слабких студентів розробила систему граматичних вправ на автоматизацію операцій структурування, порівняння і добору граматичних засобів, комбінування, трансформацію, еквівалентні заміни тощо [23]. Е. М. Винокурцева зробила певний внесок в розвиток методики навчання граматики на засадах диференційованого підходу. Її модель вибудована в дусі свідомо-зіставної методики і лише окремі критерії (зокрема, критерії диференціації студентів) можуть бути екстрапольовані на модулі навчання комунікації.

Проблема диференційованого формування рецептивних граматичних навичок в англійській мові в процесі самостійної навчальної діяльності студентів немовних ЗВО стала предметом дослідження О. В. Шабашової (1994 р.). Науковець, зокрема, диференціює студентів за рівнем іншомовної компетентності (з високим, середнім, низьким), обґрунтовує ефективність парної та індивідуальної самостійної роботи в межах диференційованого підходу до формування граматичних навичок у читанні [170]. О. В. Шабашова ґрунтовно вивчила вузьку проблему диференційованого навчання рецептивної граматики в процесі самостійної діяльності з використанням форм парної роботи.

Є. О. Хамраєва (1995 р.) продовжила досліджувати питання навчання

граматики нерідної мови студентів-філологів на засадах диференційованого підходу. Типологічні групи студентів дослідниця виділяє на основі урахування психолінгвістичних і методичних критеріїв: сфера інтересів і схильностей, рівень навченості і самостійності, здібності до мовленнєвої діяльності, тип пам'яті, ступінь мовної інтуїції. На особливу увагу заслуговує диференціація завдань. Авторка методики пропонує такі різновиди: триваріантне завдання з різним ступенем складності – полегшеної, середньої і підвищеної; диференційовані завдання для кожної підгрупи, коли варіант визначає викладач, а завдання однакові за обсягом і ступенем складності, але різні з точки зору етапу навчання; спільні завдання для всієї аудиторії в поєднанні з індивідуальними (або типовими для кожної окремої підгрупи) картками; спільне завдання із зазначенням мінімальної й максимальної кількості виконаної роботи; індивідуальні завдання, виконання яких заохочується додатковими балами [163]. Є. О. Хамраєва намагалася розробити диференційовану методику навчання граматики в дусі комунікативного підходу. Проте слід констатувати і наявність зіставного аспекту, який більшою мірою притаманний у групах з низьким рівнем самостійності та схильності до навчання мови. Цінними для нашого дослідження є розроблені види завдань, які можуть використовуватися не лише для навчання мови, але й мовлення.

К. О. Суркова (2004 р.) досліджувала диференційований підхід в навчанні англійської мови (як додаткової спеціальності) на факультетах фізики та хімії студентів спеціалізованих груп педагогічного ЗВО на початковому етапі в межах вступного корективного курсу. Науковець дійшла таких висновків: метою навчання студентів іноземної мови на засадах дифпідходу є створення умов для максимального розвитку комунікативної компетентності кожного студента; система диференційованого навчання передбачає формування типологічних груп студентів залежно від рівня їх навченості іноземної мови (таких рівнів виділено п'ять: нульовий, слабкий, середній, підвищений, високий) з подальшим визначенням конкретних завдань навчання, відбором змісту навчання, розробкою спеціальних комплексів вправ для кожної групи. Дифпідхід розглядається

інтегровано з індивідуальним підходом, який авторка пов'язує зі здійсненням індивідуалізованої корекції навичок і вмінь студентів у різних видах мовленнєвої діяльності. Диференційований підхід опирається на когнітивні стилі студентів; основними методами визначено комунікативно-інтерактивний, або інтерактивний, при якому робиться акцент не на особливостях мови, а на самому процесі взаємодії між людьми, на діяльності спілкування. Домінантними принципами організації навчання є принципи особистісно-орієнтованої спрямованості навчання, урахування рівня навченості студентів; інтерактивної спрямованості процесу навчання, провідної ролі самостійної навчальної діяльності студентів, динамічності на основі періодичного діагностування рівня сформованості окремих мовних навичок і умінь студентів. Комплекс вправ для навчання студентів у межах вступного корективного курсу має охоплювати три групи: передкомунікативні вправи, спрямовані на корекцію лексичних, граматичних, фонетичних навичок, вправи в навчанні спілкування (умовно-комунікативні та комунікативні) та вправи, спрямовані на формування і вдосконалення навчальних умінь [150]. Підсумовуючи, зазначимо: К. О. Суркова розробила один досить важливий аспект диференційованого підходу до навчання іноземної мови – процес організації вступного корективного курсу з урахуванням п'яти рівнів навченості студентів; комплекс вправ, запропонований дослідницею, спрямований на формування мовленнєвих навичок та умінь, а також на вдосконалення навчальних умінь, що є важливим регулятором самостійності в опануванні мовою.

Є. І. Ніколаєв (2005 р.) обґрунтував, що диференціація є педагогічною технологією підвищення інтересу до знань (у процесі навчання іноземної мови в немовному ЗВО) [99]. Науковець визначив педагогічні та особистісні умови дидактичної системи, що забезпечує підвищення пізнавального інтересу до знань: до педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності належать педагогічна діагностика підвищення пізнавального інтересу до знань; диференціація змісту навчально-пізнавальної діяльності та самостійної пізнавальної діяльності; засоби педагогічної комунікації; педагогічні критерії

індивідуальної оцінки розвитку пізнавальної активності студентів); особистісні умови самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів (мотиви, інтереси особистості до вивчення іноземної мови; мовні здібності і здатність до соціальної комунікації; володіння спеціальними мовленнєвими вміннями; рівень самоконтролю навчальної діяльності та індивідуальний стиль самостійної діяльності).

І. В. Чечик (2005 р.), досліджуючи проблему навчання російської мови як іноземної (усного мовлення) на засадах диференційованого підходу з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів, наголошує на тому, що диференційоване навчання повинно будуватися з урахуванням індивідуально-типових і соціально-статусних характеристик іноземних студентів, їхніх темпів опанування предметного змісту і мотиваційної сфери; дифпідхід зорієнтований на об'єднання студентів у групи (діади, тріади і квадрати) на основі когнітивних стилів та соціотипів з урахуванням їхньої мотиваційної сфери; дифпідхід повинен послідовно реалізовуватися у всіх компонентах процесу навчання, що охоплюють структурування навчального матеріалу відповідно до рівня групи, підбір адекватних прийомів і способів роботи, поєднання в ході занять різних видів індивідуальної, груповий і фронтальній діяльності [167]. Дослідниця інтерпретує диференціацію як використання варіативних прийомів і форм навчання, у тому числі і групових, з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових, національних та інших характеристик студента. Певним здобутком дослідження, на нашу думку, є те, що основними методами реалізації навчання в межах дифпідходу вперше було визначено рольову гру, метод проектів, евристичну бесіду.

І. Р. Агасієва (2005 р.) досліджувала проблему навчання інформативного читання англomовних спеціальних текстів в багатонаціональній аудиторії технічного ЗВО на засадах свідомо-диференційованого підходу, суть якого полягає в свідомому орієнтуванні студентів у мовних явищах і вміннях практично реалізувати знання, а також в урахуванні викладачем мовного та мовленнєвого досвіду студентів. Дослідниця обґрунтувала, що пояснення нового матеріалу має

здійснюватися для всіх студентів однаково, а подальша робота – диференційовано. Диференційоване навчання організовується в процесі самостійної роботи на різних етапах читання і закінчується фронтальною перевіркою розуміння. У межах цього підходу завдання викладача полягає в поетапному, системному і комплексному створенні в студентів орієнтовної основи свідомої діяльності по вилученню інформації зі спеціального тексту [1]. Підсумовуючи висновки І. Р. Агасієвої, констатуємо, що основним здобутком дослідниці була спроба поєднати два підходи – свідомий і диференційований у свідомо-диференційований, а також розробити технологію його застосування у практиці навчання вивчаючого читання студентів ЗВО.

Питання диференційованого навчання професійно орієнтованого навчання читання англomовних текстів студентів немовних ЗВО зазнало подальшого дослідження у працях О. Л. Мохової (2012 р.) [94], яка в основу своєї методики поклала зовнішню (рівневу) та внутрішню (за автономністю) диференціацію. Лінгводидактичними умовами диференційованого навчання визначено добір текстів з урахуванням критеріїв, що забезпечують професійно орієнтовану мотивацію читача, а також організацію диференційованих комплексів матеріалів для читання (завдань, що забезпечують оволодіння засобами, способами і стратегіями читання з метою вирішення професійно орієнтованих завдань; для організації автономної навчальної діяльності визначено технології контекстного навчання (елективні проекти різного типу, у тому числі мультимедійні, кейс-аналіз, ситуації прийняття рішення тощо).

Технологія рівневої диференціації як засобу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ЗВО була розроблена та апробована І. А. Зайцевою (2007 р.). Під диференційованим навчанням дослідниця розуміє процес урахування статево-вікових та індивідуальних особливостей студентів в інтересах розвитку їхніх нахилів та здібностей при різних формах, методах, а також технологіях навчання (за допомогою варіювання дидактичних умов, організаційних форм, змісту, прийомів і методів навчання). Основним критерієм диференціації дослідниця визначає

рівень іншомовної навченості (низький, середній, високий), а також доводить потребу в диференціації змісту навчання, методів, способів, прийомів, засобів [54]. Основним здобутком цієї роботи вважаємо те, що науковець розробила технологію диференційованого навчання, спрямовану на реалізацію компетентнісного підходу, а також обґрунтувала, що підгрупи з низьким рівнем потребують жорсткого управління навчальною діяльністю, підгрупи з середнім рівнем – часткового управління, з високим рівнем – мінімального управління.

С. О. Кобцева (2007 р.) продовжила досліджувати питання диференційованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей у ЗВО. Дослідниця запропонувала враховувати в контексті диференціації властивості особистості, які легко визначаються в умовах масового навчання, рівень навченості (базової шкільної підготовки), іншомовні мовленнєві здібності й мотиваційну сферу студентів [66]. Серед основних здобутків дослідниці варто виділити те, що вона визначила педагогічні умови впровадження диференційованого навчання: впровадження програм різного ступеня складності, які передбачають три рівні засвоєння матеріалу, що характеризуються варіативністю змісту і різною інтенсивністю навчання; синхронізації проходження навчального матеріалу в гомогенних групах, застосування альтернативних форм поточного та підсумкового контролю, оптимального добору навчально-методичного комплексу рівневого характеру.

Г. В. Гвоздева (2009 р.) вивчала питання інтегративно-диференційованого підходу до розвитку суб'єктності студентів ЗВО у процесі навчання французької мови. Науковець, зокрема, обґрунтувала, що інтеграція та диференціація взаємно доповнюють одна одну, існують в нерозривній єдності; розглянула означений підхід з трьох позицій: з психологічної (індивідуалізація навчання – за рахунок урахування провідних модальностей студента, а також створення сприятливих умов для переходу на суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «студент – викладач»); з педагогічної (створення педагогічної системи, заснованої на інтеграції і диференціації, зміна предметного змісту, а також створення оптимальних умов для розвитку суб'єктності кожного студента шляхом реалізації

сукупності методів, форм і засобів навчання, які організуються з урахуванням індивідуальних особливостей студентів); з соціальної (формування суб'єктних якостей особистості, які дозволяють успішно адаптуватися в суспільстві; проявити і розкрити неповторну, унікальну індивідуальність кожного студента). Дослідниця класифікувала принципи інтегративно-диференційованого підходу до навчання за трьома групами: принципи проектування змісту інтегративно-диференційованої освіти; принципи організації освітнього процесу; принципи диференціації суб'єктів навчання; розробила концептуальний і змістовно-процесуальний компоненти реалізації інтегративно-диференційованого підходу, відповідно до яких організуються адаптивне диференційоване середовище та освітня діяльність у межах процесуальної інтеграції; Г. В. Гвоздева розширила типологію диференціації за такими класифікаційними параметрами: за рівнями застосування і складності, за етапом застосування, за орієнтацією на особистісні структури, за типом управління пізнавальною діяльністю, за характером змісту; описала структуру суб'єктності в межах означеного підходу: активність, яка відображає здатність суб'єктів навчання до реагування, усвідомлення, цілеспрямованих дій; здатність до рефлексії як факт усвідомлення того, що відбувається з самим собою, яка виявляється в самооцінці і самоконтролі в процесі діяльності; варіативність, що характеризується можливістю студента самостійно й усвідомлено вибирати засоби навчання залежно від властивої йому модальності; усвідомлена модальність, що виявляється в розумінні суб'єктами навчання власних особистісних особливостей і базується на використанні в навчальному процесі провідних репрезентативних систем; причинна обумовленість діяльності, що виражається в мотивації студентів і пояснює цілеспрямованість дій суб'єктів навчання, організованість і стійкість їх діяльності; рівень предметної підготовки, що є проявом ступеня розвитку і сформованості знань та вмінь. Науковець визначила технологічну модель, яка охоплює концептуальний і змістовно-процесуальний компоненти. Початковою стадією практичної реалізації змістовно-процесуального компонента є диференціація за типом управління пізнавальною діяльністю студентів (аудіали, візували,

кінестетики); наступною стадією є диференціація за етапом засвоєння знань: орієнтовно-операційний (змістотворча фаза, етап презентації навчального матеріалу); організаційно-діяльнісний (формування навичок, вмінь); контрольнорегулювальний [28]. Підсумовуючи наукові здобутки Г. В. Гвоздевої, зауважимо, що дослідниці вдалося описати диференціацію у взаємозв'язку з інтеграцією, розширити методологічні, композиційні та функціональні аспекти дифпідходу.

О. М. Рожнева (2009 р.) продовжила вивчення проблеми навчання іншомовного спілкування студентів технічних ЗВО [132]. Серед основних здобутків дослідниці варто відзначити те, що вона обґрунтувала необхідність врахування не тільки різного рівня попередньої мовної підготовки студентів, а й різного визначення ними перспектив застосування умінь іншомовного спілкування в майбутній професійній діяльності; а також важливість створення умов для подолання студентами бар'єру мовленнєвої та психологічної невпевненості через комплекс навчальних стратегій на основі диференційованого навчання.

Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів розроблялася Л. В. Бондар (2011 р.). Дослідниця, зокрема, визначила монологаргументацію як предмет навчання майбутніх інженерів; передумовою ефективного навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення є розвиток гнучкості навчального стилю студентів шляхом управління процесом застосування ними навчальних стратегій у процесі оволодіння монологічним мовленням, адаптації навчальних завдань до сформованих навчальних стилів майбутніх інженерів та розвитку їх резервних можливостей. Високого рівня сформованості умінь вибудовувати монологи-аргументації можна досягти за умов урахуванням особливостей домінантних навчальних стилів студентів за допомогою прямих і непрямих навчальних стратегій та стратегій побудови аргументації [14].

Н. Ю. Кузнєцова (2014 р.) вперше застосувала системно-функціональний підхід до обґрунтування теоретико-методологічної стратегії управління

диференційованим навчанням англійської мови в умовах неоднорідності навчальних груп за рівнем навченості, за мотивами навчальної діяльності, за рівнем пізнавальної самостійності [71]. Дослідниця визначила основні компоненти технології управління: цілі і завдання; попередню діагностику; зміст; підсумкову діагностику.

Подальшого розвитку ідея навчання іноземних мов на засадах диференційованого підходу знайшла в дисертації Н. М. Крашениннікової (2015 р.), яка застосувала означений підхід до формування навчально-дослідницької компетентності у магістрантів технічних ЗВО засобами англійської мови. Дослідниця дійшла висновку, що ефективне формування названої компетентності повинне базуватися на врахуванні особливостей когнітивно-стильових характеристик магістрантів, що є системою індивідуально-типологічних способів переробки інформації, змістовну основу яких складають відмінності в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні в процесі здійснення навчально-дослідницької діяльності. Розроблено також комплекс вправ, який охоплює мовні, аналітичні, умовно-мовні, мовленнєві вправи з опорами на: текст, ситуацію, тему [70]. Цінність і новизну висновків науковця вбачаємо в розробленні теоретично обґрунтованої і практично апробованої методики диференційованого формування навчально-дослідницької компетенції в процесі навчання іноземної мови, у виявленні психолого-вікових та організаційно-адміністративних умов диференційованого формування іншомовної навчально-дослідницької компетенції та створенні моделі процесу навчання.

Особливої уваги заслуговує дисертаційне дослідження С. М. Лобашової (2010 р.), яка теоретично обґрунтувала, визначила та експериментально перевірила педагогічні умови реалізації диференційованого підходу до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції. Дослідниця, зокрема, виявила особливості процесу навчання монологічного мовлення студентів з різними типами суб'єктної регуляції, виділені на основі структури конструкту «**автономність**», що охоплює *операційний* (практичні знання і відповідні їм навички та вміння), *діяльнісний*

(володіння способами навчальної діяльності та самостійне управління діяльністю) і *особистісний* (незалежність, відповідальність та інші якості) компоненти. На основі цього конструкту науковець виділяє дві полярні типологічні групи студентів – «автономну» і «залежну». На основі аналізу сутності та структури конструкту «автономність» С. М. Лобашова виділила *загальні навчальні вміння*, що визначають ефективність роботи над монологічним мовленням: а) вміння, пов'язані з пошуком, вилученням, систематизацією та збереженням в пам'яті необхідної інформації, а також відбором і трансформацією навчального матеріалу; б) вміння, пов'язані з цілепокладанням, плануванням і відбором найбільш раціональних способів вирішення конкретних навчальних завдань; в) вміння, пов'язані з реалізацією власної програми діяльності відповідно до наміченої мети, а також внесенням додаткових коректив на основі оцінки результатів діяльності. Розроблена дослідницею модель процесу навчання охоплює чотири блоки (діагностико-аналітичний, мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний, критеріально-результативний) і реалізується в трьох етапах (підготовчому, основному і заключному). Основними принципами навчання визначено такі: особистісної орієнтації, суб'єктності, послідовності. Для реалізації навчання класифіковано методи: для «автономних» студентів: продуктивні, індуктивні, самостійної роботи; для «залежних» студентів: репродуктивні, дедуктивні, під керівництвом викладача. Формами організації навчальної діяльності визначено такі: на початковому етапі: фронтальна, групова, на основному етапі – групова, парна, на завершальному – індивідуальна. Для реалізації авторської моделі розроблено некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи [79]. У цілому дослідницею розроблено концептуальні засади методики навчання монологічного мовлення студентів ЗВО нефілологічних профілів на засадах диференційованого підходу. Проте ідеї дослідниці не вичерпують усіх аспектів проблеми.

Насамперед зауважимо, що науковець вивчає лише питання навчання монологічного мовлення функціонального типу опису. Розповідь і роздум залишаються поза увагою.

Як показує практика навчання іноземних мов, а також проведені нами анкетування, диференціація студентів за критерієм автономності (рівня самостійності) на дві екстраполярні групи – автономну і залежну – не є виправданою, оскільки існує велика кількість студентів з середнім рівнем автономності. Тому в нашому дослідженні вважаємо доцільним застосувати потрібну диференціацію груп – з високим, середнім і низьким рівнями самостійності.

Розроблена авторська модель не визначає конкретних суб'єктів навчання, тим самим в увагу дослідника не потрапляє змістовий аспект навчання іноземної мови, а сама модель потребує транспозиції на конкретні методики з урахуванням потреб в іншомовній комунікації фахівців певного профілю та вимог до рівня комунікативної компетентності, базового рівня володіння мовою. Описані С. М. Лобашовою методи та принципи навчання є загальнодидактичними і не можуть повною мірою забезпечити оптимальне навчання мови. На основі усіх вище наведених зауважень потребує значних уточнень і авторська підсистема вправ, точніше транспозиція її в умови навчання студентів певного профілю з використанням адекватних процесу навчання мови методів. Підлягає також переосмисленню ідея щодо інтегрування умовно-комунікативних вправ з підготовленим та комунікативних з непідготовленим мовленням. На наше переконання, існує ціла низка технологій навчання підготовленого мовлення в аспекті комунікативних вправ (завдань).

Отже, результати дослідження С. М. Лобашової визнаємо такими, що складають теоретичне підґрунтя процесу навчання монологічного мовлення студентів ЗВО на засадах диференційованого підходу з урахуванням чинника автономності (самостійності), проте потребують транспозиції на ґрунт більш конкретних умов навчання з урахуванням профілю студентів.

Провівши аналіз теоретичних праць, присвячених диференційованому навчанню іноземної мови, простежимо ступінь вияву його в навчальних програмах, підручниках та навчальних посібниках з англійської мови для навчання юристів.

Для аналізу було обрано: 1) навчальні програми провідних ЗВО України: Київського національного університету імені Тараса Шевченка; Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого; Львівського національного університету імені Івана Франка; 2) підручники та навчальні посібники, за якими здійснюється навчання майбутніх юристів англійської мови:

1. Гуманова Ю. Л. Just English. Английский для юристов : базовый курс. [Гуманова Ю. Л., Королева-МакАри В. А., Свешникова М. Л., Тихомирова Е. В.]; под ред. Шишкиной Т. Н. – Москва : Зерцало, 2011. – 248 с.

2. Мисик Л. В. Англійська юридична мова: комунікат. аспект: підруч. для студ. юрид. та ін. гуманіт. спец. / [Мисик Л. В., Савка І. В.]; за ред. Мисик Л. В. – Київ : Ін Юре, 2013. – 288 с.

3. Сімонок В. П. English for Lawyers: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [Бровіна О. М., Голубнича Л. О., Зелінська О. І. та ін.]; за ред. В. П. Сімонок. – Харків : Право, 2011. – 648 с.

4. Черноватий Л. М. Буква закону : навчальний посібник з англійської мови для навчання професійного спілкування майбутніх правників / [Черноватий Л. М., Липко І. П., Романюк С. М. та ін.]; за ред. Л. М. Черноватого. – Харків : Право, 2011. – 526 с.

5. Amy Krois-Linder. Introduction to International Legal English / Amy Krois-Linder, Matt Firth. – Cambridge : University Press, 2013. – 160 p.

6. Rawdon W. Check Your English Vocabulary for Law : vocabulary workbook / Rawdon Wyatt. – Oxford : University Press, 2011. – 76 p.

7. Бедрицкая Л. В. Basics of Law / [Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И., Карлова Г. Г. та ін.] – Минск : БГЭУ, 2011. – 300 с.

8. Боровецька Л. В. Ділова англійська мова для юристів : навчальний посібник / [Боровецька Л. В., Жукова Л. Т., Сініцина Н. М. та ін.] – Київ : КНЕУ, 2012. – 276 с.

9. Гончар О. В. English for Law Students : підручник з англійської мови для студентів I-III курсів юридичних спеціальностей ЗВО / [Гончар О. В., Лисицька О. П., Мошинська О. Ю. та ін.] – Харків : Право, 2011. – 416 с.

10. Зеленська О. П. English for Law and Law Enforcement Students : підручник з англійської мови для курсантів спеціальності «Правоохоронна діяльність» і студентів спеціальності «Правознавство» / Зеленська О. П. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2013. – 236 с.

Для проведення аналізу визначаємо критерії (в межах нашого дослідження): критерій врахування рівня навченості студентів, критерій врахування рівня автономності (самостійності) студентів.

За критерієм *врахування рівня навченості* студентів було проаналізовано цільовий та змістовий аспекти навчання англійської мови майбутніх правників. Констатуємо, що в жодній із проаналізованих програм принцип диференціації не відображений ні в цілях навчання іноземної мови, ні в змісті – фонетичному, граматичному, лексичному, тематичному аспектах навчання мови.

Така сама ситуація спостерігається і в підручниках: відсутні різномірні фонетичні, граматичні, лексичні вправи, які б враховували базовий рівень знань, навичок та вмінь студентів. У вправах відсутня диференціація лексики, фонетичного та граматичного матеріалу; тексти для читання також є моногенними в плані предметних (тематичних), логічних (способи викладення думок, стилістика, засоби когезії та когерентності) та мовленнєвих (мовні засоби) труднощів. Тексти до одних тем за складністю відповідають рівню B1, тексти до інших тем – рівню B2, і більшість студентів не можуть їх читати без допомоги викладача. Відсутня також диференціація за навченістю у вправах для навчання продуктивного мовлення – говоріння та письма. Завдання, інструкції, опорний матеріал, мовні одиниці, які слід використовувати, для всіх студентів є уніфікованими.

Практика навчання іноземної мови показує, що «комфортно» себе почувають лише ті студенти, рівень навченості яких уможлиблює їхню роботу за цими підручниками та посібниками. Проте для значної частини студентів навчальні матеріали є заскладними й не відповідають рівню їхньої підготовки. Окремі студенти не можуть навіть повністю зрозуміти інструкції до вправи. Поодинокі студенти мають рівень володіння мовою значно вищий, ніж наявний у

підручнику, а отже, нічого нового вони не дізнаються. Відповідно, втрачається мотивація та інтерес до вивчення мови.

За критерієм *врахування рівня автономності (самостійності)* студентів було проаналізовано операційний компонент навчання, представлений у системі вправ підручників та навчальних посібників, і встановлено, що врахування автономності студентів взагалі нівелюється у вправах та завданнях. Така ситуація не лише не дозволяє максимально реалізовувати загальнодидактичний принцип активності та навчальний ресурс кожного студента, але й обмежує їх у плані особистісного розвитку, набуття мовленнєвих навичок та вмінь, розширення фахових компетентностей. Відсутність диференціації обмежує студентів з високою автономністю темпом роботи, обсягами інформації. Студенти ж з низькою автономністю не мають можливості виконувати цілу низку завдань (зокрема, самостійно конструювати якісні цілісні монологи певних функціональних типів), а отже, рівень окремих знань, навичок та вмінь не зазнає належного розвитку.

Усе це підтверджує потребу диференціації цілей, змісту, прийомів навчання іноземних мов з урахуванням рівня навченості студентів та рівня їхньої автономності (самостійності).

Отже, провівши аналіз теоретичних джерел, присвячених диференційованому навчанню іноземних мов, чинних навчальних програм, підручників та навчальних посібників, підсумовуємо: інтенсивний розвиток диференційованого навчання відбувся в останні 25-30 років. Науковцям вдалося закласти теоретичні засади диференційованого навчання, яке передбачає об'єднання студентів у типологічні групи за певними особистісними якостями (рівень навченості, автономності, мотивація, психологічні особливості), проте застосування диференційованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності не набуло ґрунтового розвитку: зокрема, поза увагою дослідників лишаються такі напрями, як навчання аудіювання, письма, лексики, фонетики. Не дослідженою лишається також низка питань, пов'язаних із навчанням говоріння. Більшість науковців не конкретизують суб'єктів навчання, а оперують поняттями

«технічний», «мовний», «немовний» ЗВО, що унеможливило створення системної методики з урахуванням цільового, змістового, операційного, контролювально-коригувального аспектів. Потребує дослідження також методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів, що складає предмет нашого наукового пошуку.

## **1.2. Лінгвальні та екстралінгвальні особливості усного монологічного мовлення майбутніх юристів**

Знання іноземних мов має велике значення при самоідентифікації фахівця та подолання бар'єрів входу на безліч сегментів ринку праці [17, с. 261]. Підготовка конкурентоспроможного юриста в умовах євроінтеграції і глобалізації, диверсифікації вітчизняної вищої професійної юридичної освіти передбачає формування творчої особистості майбутнього правника, що володіє високим рівнем професіоналізму в сфері юриспруденції й міжкультурної комунікації із зарубіжними партнерами й колегами [64; 126]. Високий рівень комунікативної компетентності майбутніх правників полягає у співпраці з колегами з-за кордону в міжнародній організації кримінальної поліції (Інтерпол) із метою пошуку й розв'язання правових питань, пов'язаних з діями українських громадян за кордоном, а також питань, пов'язаних з діями іноземців на території нашої країни й безпосередньо з іноземними колегами різних підрозділів правоохоронних органів. Від якості володіння іноземною мовою юриста залежить не тільки успіх його професійної діяльності, а й доля інших людей, доля суспільства, держави [34, с. 1].

У системі іншомовної освіти студентів спеціальності «Право» говоріння як вид мовленнєвої діяльності охоплює близько 30% навчального часу, відповідно, 15% – монологічне і 15% – діалогічне мовлення.

Монологічне мовлення визначаємо як тип мовлення, що утворюється в результаті активної мовленнєвої діяльності та розраховане на пасивне й опосередковане сприйняття [136, с. 393]; як усне висловлення однієї людини з

метою повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії [157, с. 533].

Монологічне мовлення розглядаємо як одну з форм спілкування, яка є чітким, послідовним, композиційно завершеним мовленнєвим твором одного індивідуума. Важливою характеристикою монологу є спрямованість до одного або частіше до групи слухачів, іноді до самого себе. Монолог мотивується стимулом (ситуацією, наочністю, контекстом) і зрозумілий для слухача [26], а також охоплює типові значні за розміром відрізки тексту, що складаються з структурно і змістовно пов'язаних між собою висловлень, що мають індивідуальну композиційну будову й відносну смислову завершеність.

У навчанні майбутніх юристів спираємося на тріаду **категорій монологічного мовлення**, визначену І. В. Ніколаєнком: 1) категорія кількості інформації; 2) категорія якості інформації; 3) категорія способу подачі інформації [101, с. 7]. Поєднання у висловленні означених категорій наближають його до умов реального спілкування, коли повідомлення є не лише діяльнісним актом продукування мовлення, а виконує прагматичні функції – інформування, переконання, емоційного впливу тощо.

Категорія кількості інформації передбачає інтегрування монологічного мовлення з фаховими знаннями юриста, який повинен володіти низкою декларативних та процедурних знань – фактів, даних, моделей та алгоритмів вирішення професійних завдань. Під час складання монологів студент-юрист повинен репрезентувати достатню кількість інформації для розкриття теми, для обґрунтування чи спростування своїх думок.

Категорія якості інформації у мовленні юриста регламентується критеріями актуальності та новизни. Відповідно до критерію актуальності, інформація монологічного висловлення студента-юриста повинна відображати реальний стан сучасного правового простору: чинні закони, положення, нормативні акти, тим самим оминати застарілі дані, документи, які втратили наразі чинність і актуальність. Згідно з критерієм новизни, повідомлення студента-юриста повинне охоплювати такі інформаційні одиниці, які не є відомими переважній більшості однокурсників, містять нові та цікаві факти, дані тощо.

Категорія способу подачі інформації ґрунтується на принципах мовного й паралінгвістичного втілення динаміки мислення, помірності в експресії вираження й виконання [74, с. 25]. Відповідно до цієї категорії, студент має добирати вербальні засоби комунікації, які здатні передати його авторський задум, бути адекватно зрозумілими носіями мови, відповідати стилю висловлення, забезпечувати його когезію та когерентність.

Відповідно до означених категорій, одиницею організації монологічного мовлення визначаємо сміслові фрагменти, що розгортаються у певній послідовності і характеризуються повнотою, зв'язністю, неперервністю і логічністю висловлення [138]. Смісловий фрагмент визначаємо в єдності кількості, якості та способу подачі інформації.

Нині науковці виділяють три основні функціональні типи монологів – **розповідь, опис та міркування**.

**Монолог-розповідь** передбачає зображення предмета мовлення в зміні, як послідовність певних подій або дій. Монолог-розповідь має перелік структурно-композиційних частин, до яких належать: початок подій (зав'язка), розвиток подій, кінець подій (розв'язка) [49, с. 204; 74, с. 26]. У монологі-розповіді мовець говорить в хронологічному порядку, дія розвивається динамічно і належить до плану минулого [162, с. 14]. Відповідно, у функціональному типі розповіді можуть реалізуватися монологи на правничу тематику, які характеризуються динамічним сюжетом, хронологічним розгортанням подій.

Студенти повинні навчитися складати розповіді про становлення системи влади в Великій Британії та США, про еволюцію європейського та українського права, вплив римського права на становлення європейської правової культури, процес обрання членів Верховної Ради в Україні і депутатів Палати громад у Великобританії, про типи та функції конституцій тощо.

Для монологів-розповідей характерними є такі лексико-семантичні групи:

- правнича фахова лексика та термінологія: *precedent, damages, claim, tort, liability, acquittal, litigation, indictment etc.*;

- дієслова, які передають динамізм сюжету та хронологію розгортання

подій: *to appeal, to apply, to argue, to arrest, to accuse, to appoint, to challenge, to avoid, to commit, to escape, to sentence etc.*;

- слова-маркери для введення уточнення, пояснення, доповнення: *and, besides, what's more, in addition, it should be added, looking in detail, therefore, furthermore, moreover, as a matter of fact, it is worth clarifying, it is worth noting, I would like to make it clear, say, for example*;

- слова, які забезпечують діалогічність монологів, тобто за допомогою яких мовець апелює до слухачів: *it should be noted, it should be stressed, it should be emphasized, that was the deciding factor, at a critical time, pay close attention, turn your attention, obviously, naturally*;

- слова-скрепи для поєднання змістових компонентів розповіді: *after that, the next stage was, firstly, secondly, lastly, at last, finally, in conclusion, to summarize, at the same time, meanwhile, as long as, anyway, thus, to sum all it up*.

На граматичному рівні монологи-розповіді містять найрізноманітніші моделі. Насамперед, варто відзначити такі:

- узгодження часів у складних реченнях (*Jane told Peter that she had received a summons to appear in the Court of Appeals. He knew that John was released from prison on 25 May, 1998*);

- узгодження підмета з присудком у реченні (*The study of proofs is very important. The majority believes that he is not guilty*);

- використання інфінітивних і герундіальних конструкцій (*They are likely to stand trial very soon. Their partners objected to their arriving at a decision so soon*);

- парентетичні внесення (*Using the result as a mandate, the Liberal Prime Minister, Herbert Henry Asquith, introduced the Parliament Bill, which sought to restrict the powers of the House of Lords. Having been informed of their human rights abuse, the prisoners began to protest*);

- правильне використання артикля (*Ukraine is a unitary law-governed state. The Dashwoods have never gone to law. He is engaged in law*);

- умовні речення та випадки інверсії (*If John has had enough information, he will sue for compensation. Had he followed / If he had followed the law, he wouldn't*

*have stood the trial*);

- використання модальних дієслів (*Neither murderer nor his accomplice dared to enter the house for a second time. She may be released earlier, if the prison staff finds it necessary*);

- вживання пасивного стану дієслова (*When someone is fined, they have to pay an amount of money as a punishment for breaking a law. He was tried in criminal court for murder*).

**Монолог-опис** спрямований на всебічну характеристику предмета мовлення через перерахування його ознак: кількісних, якісних, структурних, функціональних [8; 162, с. 14].

Монологи-описи є найбільш поширеними функціональними типами монологічного мовлення у навчанні іноземної мови майбутніх юристів. Студенти повинні навчитися складати описи правових систем України та англомовних країн, основні функції правових органів, структуру та функції судових систем (права, професійні обов'язки, функції і повноваження адвокатів, прокурорів, суддів в Україні та англомовних країнах), джерела конституційного права в Україні та англомовних країнах, функції законодавчої та виконавчої влади, повноваження найвищих державних посадовців в Україні та англомовних країнах, систему стримувань і противаг в уряді США, політичні системи в Україні та англомовних країнах, навчання юристів в Україні та англомовних країнах, юрисдикцію та структуру місцевого самоврядування тощо.

Для монологів-описів характерними є такі лексико-семантичні групи:

- правнича термінологія: *affidavit, defendant, evidence, felony, grand jury, impeachment, lawsuit, mistrial, plaintiff, sanction*;

- професійна правнича лексика (відповідно до семантики підгруп, наведених у попередніх абзацах), а саме: лексика на позначення основних функцій правових органів, структури та функцій судових систем, функцій законодавчої та виконавчої влади, повноважень найвищих державних посадовців в Україні та англомовних країнах тощо: *common law, statute, uniform application, constitutional legality, lawmaking, execution, interpret, wrongful acts, private property, handle legal*

*matters;*

- група дієслів та віддієслівних іменників, які позначають функціонування та діяльність органів та структур правової системи: *function, act, create, control, supervise, demand, prevent, regulate, provision, implementation, subordination, recognition, prosecution, adjudication*);

- група прикметників, які позначають характеристики правових систем України та англomовних країн, політичних систем в Україні та англomовних країнах, галузей права: *democratic, legal, unitary, codified, flexible, uniform, social, unmodifiable, comprehensive, separate*);

- слова-скрепи, які слугують для поєднання компонентів монологу-опису: *also, in addition, moreover, except the characteristics mentioned..., these functions should be complemented by..., on the other hand, nevertheless, as a result, in fact, for this reason*;

- слова, які забезпечують діалогічність монологів: *imagine millions..., have you ever thought..., it may look an overstatement, but..., have a close look at..., pay special attention to..., this issue may seem quite simple at first glance, but actually it is not... .*

На граматичному рівні монологи описи містять:

- складнопідрядні речення різних типів (*The scope of federal preemption is limited because the scope of federal power is not universal. Decisions of the Verhkovna Rada are valid only when they are taken at the meeting that should be attended by all its members*);

- використання прийменникових конструкцій (*The Speaker presides over parliamentary sessions, signs bills and sends them to the President for promulgation. Under the Constitution Ukraine is a legal, sovereign and democratic state*);

- використання інфінитивних і герундіальних зворотів (*Witnesses are expected to tell the truth. Witnesses are aware of their facing possible criminal liability for false testimony*);

- використання дієприкметників та конструкцій з ними (*Releasing the minors, the policemen usually give them money. When inspecting the crime scene, the*

*investigator should be very careful not to ruin any evidence.);*

- використання різних засобів пасивності (*The Constitution is considered to be the main law of the land. The three main branches of powers are carefully balanced*);

- використання граматичних конструкцій, властивих розмовному стилю, наприклад, вживання неозначено-особових речень замість особових (*They believe a jury trial to be a better choice than a bench trial. Though anyone can cast doubt on that provision*);

- використання модальних дієслів (*The letter should include the reasons why you are applying to the firm. An arbitrator should perform duties diligently and conclude the case as promptly as the circumstances reasonably permit*).

**Монолог-міркування** реалізує персуазивну функцію мовлення і спрямований на обґрунтування чи спростування певної думки, положення. Мовець має обґрунтовувати власний погляд на поставлену проблему; пов'язувати смислові фрагменти тексту й підпорядкувати їх основній ідеї, пов'язувати всі компоненти повідомлення відповідними мовними засобами, добираючи необхідні конектори [9, с. 105]. Сутність міркувань полягає в тому, що певні судження порівнюються одне з одним, групуються в логічній послідовності, робляться висновки, паралельно з комунікативною діяльністю відбувається аналітико-синтетична розумова діяльність комуніканта. А розвиток мовлення студента здійснюється лише в разі ускладнення комунікативних завдань [180, с. 6-8].

У навчанні майбутніх правовиків монологічного мовлення визначаємо два типи монологів-міркувань: монолог-обґрунтування та монолог-спростування, які мають особливу композицію.

*Монолог-обґрунтування* розуміємо як текст аргументативного типу, основне завдання якого полягає у наведенні вичерпних доказів на підтримку висунутої тези [123, с. 12-13; 74, с. 32]. У практиці навчання студентів спеціальності «Право» використовуємо міркування-обґрунтування доцільності певних юридичних положень, форм управління, аналізу правових процесів, дій правоохоронних органів, аналізу статистичних даних та встановлення висновків, які можна зробити на їхній основі, аналізу інформації, одержаної з різних

офіційних та неофіційних джерел, обґрунтування думки в судових процесах.

*Монолог-спростування* визначаємо як текст аргументативного типу, орієнтований на формулювання нової тези, тобто антитези, і подання необхідної контраргументації, спрямованої проти висунутого положення з метою встановлення його помилковості або недоведеності [123, с. 12-13; 74, с. 32]. У практиці навчання студентів спеціальності «Право» використовуємо міркування-спростування доцільності певних юридичних положень, форм управління, самоврядування, аналізу правових процесів, повноважень та діяльності певних органів влади, аналізу статистичних даних, спростування думки в судових процесах.

Поділяючи висновки Л. Ю. Денискої, ми моделюємо висловлювання-міркування з огляду на його структурно-сміслову організацію, а саме: 1) трикомпонентну композиційну структуру (тезова ланка (початок), есплікаційна ланка (основна частина), резюмуюча ланка (заклучна частина)); 2) казуальна послідовність речень; 3) метакомунікативні засоби, які слугують для есплікації логічних відношень і для вербального оформлення кожної частини міркування [35, с. 7-8].

У монолозі-міркуванні виділяємо (услід за М. В. Куїмовою) такі композиційні елементи: 1) початок, 2) основна частина, 3) заклучна частина. У монолозі-обґрунтуванні в початковій частині визначається хронотоп, учасники повідомлення, наводиться *теза*, яка потребує обґрунтування і в якій дається оцінка коментованого факту чи події; в основній частині наводяться аргументи та приклади на їх підтвердження; ця частина є найбільшою за обсягом; у заклучній частині міститься висновок щодо описуваних фактів або подій, наводиться особиста оцінка повідомлюваного.

У монолозі-спростуванні в початковій частині наводиться хронотоп, учасники повідомлення, наводиться *антитеза*, яка потребує спростування; в основній частині наводяться контраргументи до цієї антитези та приклади на їх підтвердження; у заклучній частині робиться висновок, який, по суті, є новою тезою.

Казуальна послідовність речень виражається граматичним причиново-наслідковим зв'язком. У структурі монологів-міркувань використовують складнопідрядні причинові та наслідкові речення, а також прості речення з лексичними маркерами причини та наслідку. Наприклад: *The defendant was sentenced to 5 years in prison as he was found guilty beyond any reasonable doubt. So even if you can prove that the defendant indeed acted negligently, you may not collect damages if you didn't suffer any injuries.*

Можуть використовуватися наступні лексичні маркери причини й наслідку: *because of / owing to / due to the fact that..., for this reason..., as a result..., as a consequence..., consequently..., so..., thus..., therefore.* Наприклад: *For this reason the parties appeal. Consequently, the suspect has his cast-iron alibi.*

Метакомунікативні засоби – формальні засоби, зовнішні скрепи, які передають зв'язність між змістовими та композиційними частинами висловлення: *firstly, secondly, in one hand, on the other hand, on the contrary, for example, so, finally, at last.*

Визначаючи, услід за Л. В. Лазоренко, аргументативність як основну категорію монологів-міркувань [74, с. 30], вважаємо, що студенти повинні оволодіти низкою засобів аргументації та контраргументації: 1) наведення фактів, переконливих прикладів, які ґрунтуються на законодавчих документах, статистичних даних, перевірених джерелах інформації, цитуванні прецедентних текстів та імен, власному досвіді; 2) використання метакомунікативних засобів для встановлення когезивних та когерентних зв'язків між тезою, аргументами, прикладами та висновком, а також антитезою, контраргументами, висновком-тезою; 3) вживання вербальних засобів комунікації, відповідних лексичних та фразеологічних одиниць; 4) застосування паравербальних засобів спілкування – фонаційних (тембр, темп, тон, емпатичні наголоси, інтонації, емпатичні паузи), мануальних, мімічних, пантомімічних.

Наведемо перелік тем монологічного мовлення, передбачених програмами з англійської мови для студентів з базовими рівнями А2 та В1, та визначимо в якому функціональному типі мовлення вони реалізуються (див. табл. 2.1)

**Теми монологічного мовлення для студентів  
з базовими рівнями А2 та В1**

Тематика монологічного мовлення для студентів з базовим рівнем англійської мови А2		Тематика монологічного мовлення для студентів з базовим рівнем англійської мови В1
Legal education and law universities in Ukraine.	<b>ОПИС</b>	Weaknesses and strengths in the educational system for law students in Ukraine. What your university has to offer potential new undergraduates.
Legal education in the UK and the USA.		Legal Education in the UK and the USA. Legal Education in Ukraine. What makes the difference?
What do lawyers do and where do they do it.		Advantages and disadvantages of being a lawyer.
Professional rights of an advocate.		Challenges an advocate may face while performing his duty.
The main tasks of a lawyer.		What makes a good lawyer.
Professional duties of solicitors and barristers.		Functions of lawyers in different countries.
The functions of the US attorney.		Admission to the bar in the United States.
The main legal families in the world today.		Common law vs Civil law: difference and comparison.
What is law.		Evolution of law.

Таблиця 2.1 (продовження)

Ridiculous laws from around the world that still actually exist.	The law-making process.
The doctrine of judicial precedent.	The difference between «a precedent» and «a statute law».
The branch of law you would like to specialize in.	Main areas of Ukrainian legislation.
The Constitution of Ukraine.	Types and functions of the constitutions.
The Constitution of the USA.	Constitutional law in the UK and the USA.
What is a state.	Political regimes of the modern world.
The Parliament of Ukraine.	Legislative process in Ukraine.
The legislative branch of power in the UK.	How a bill becomes a law in the UK.
The duties of the Congress.	The role of the Congress in the system of checks and balances.
The responsibilities of the President of Ukraine.	Presidential elections in Ukraine.
The powers of the US President.	How the executive branch checks and balances the other two.
The role of the Sovereign in the UK.	The royal family.
The party system in Ukraine.	How to create a political party.
UK major political parties.	Where do the UK's political parties stand now?
Political platforms of the Democrats and the Republicans.	The history of the political parties of the US.

Таблиця 2.1 (продовження)

I am a student of the University of the State Fiscal Service of Ukraine.	<b>РОЗПОВІДЬ</b>	Why have you chosen law as a career?
Why are laws needed in society?		Have you (any people you know) ever broken a law? Which?
The branch of law you would like to specialize in.		Practicing law in Ukraine.
The history of the Constitution of Ukraine.		The history of the Constitution of the UK and the USA.
The process of electing the members of Verkhovna Rada in Ukraine.		The last Presidential elections in the USA.
Prove which of the current forms of government existing in the world is the most effective.	<b>МІРКУВАННЯ</b>	The basic forms of democracy. What are their pros and cons? Is indirect democracy the best option for Ukraine?
The system of government in Britain. Explain one of the advantages (disadvantages) of the UK's system of government.		The main functions of the local self-government. Justify the necessity of local self-government. Which of its functions do local authorities usually fail to perform?
The principles embodied in the Constitution of Ukraine. Justify the practicability / impracticability of a single constitutional provision (e.g. the provision on a single official state language).		Powers of the President of Ukraine. Justify/confute the practicability of one of the powers of the President.
What would you do if you were elected the people's deputy?		Corruption is the current threat to the rule of law in our society.

Вивчаючи іноземну мову студенти повинні оволодіти непідготовленим і підготовленим мовленням. Проаналізувавши низку праць [6; 155; 156; 138], **підготовлене мовлення** визначаємо як таке, що підлягає спеціальній підготовці та обробці: охоплює роботу з інформаційним джерелом (джерелами), яке складає предмет повідомлення, планування змісту, добір належних засобів вербалізації, граматичних конструкцій, реалізацію повідомлення у форматі окремих нотаток, редагування змісту та форми висловлення. Натомість **непідготовлене мовлення** визначаємо як таке, що позбавлене спеціальної обробки, а є спонтанною реакцією мовця в межах комунікативної ситуації. Непідготовлене мовлення може здійснюватися на основі тексту (коли студент прочитує текст як інформаційну опору і на його основі відбувається монологічне мовлення) та на основі певної ситуації (коли студент мотивований викладачем говорити спонтанно активізуючи попередньо набутий досвід).

Підготовлене мовлення характеризується більшою точністю у вербальному та граматичному оформленні, кращою структурною організацією, логічністю та послідовністю у викладенні думок. Непідготовлене монологічне мовлення відзначається такими рисами: невимушеність, стилістична зниженість, велика свобода нормування, у тому числі у виборі вербального оформлення комунікативного наміру [154, с. 220]. Підготовлене монологічне мовлення є більш інформативно насичене, мотивує студента до розширення його словникового запасу (пошуку та запам'ятовування нових слів), виведення граматичних конструкцій з пасиву в актив, натомість непідготовлене сприяє зрушенню комунікативних бар'єрів і наближає мовлення до природних умов, адже в реальному професійному спілкуванні мовцю доводиться здебільшого говорити спонтанно, а не підготовлено. Саме тому у навчанні майбутніх правовиків обираємо обидва типи мовлення – непідготовлене (спонтанне) та підготовлене.

Поділяючи окремі висновки С. В. Тимоніної, визначаємо, що спонтанним (непідготовленим мовленням) студенти повинні оволодіти у жанрах пояснення /

тлумачення (власне розуміння, тлумачення об'єкта); надавати розгорнуту відповідь на питання викладача, робити повідомлення на основі прочитаного [156, с. 17-18]. Означені жанри використовуємо для навчання складання повідомлень усіх трьох функціональних типів – розповіді, опису, роздуму, повідомлення на основі прочитаного. Підготовлене мовлення студенти опановують у жанрі повідомлення-презентації.

Основним жанром, у межах якого відбувається навчання майбутніх правників монологічного мовлення, визначаємо **повідомлення-презентацію**.

Повідомлення, услід за І. В. Ніколаєнко, розуміємо як невеликий, тривалістю до 10 хвилин, інформаційний виступ, підготовлений доповідачем самостійно з використанням невеликої кількості першоджерел [101]. Презентацію визначаємо як публічне представлення чого-небудь, демонстрація або ознайомлення з чимось, що викликає інтерес у певної групи реципієнтів [174]. *Відповідно, **повідомлення-презентацію** визначаємо як невеликий виступ тривалістю до 10 хвилин (на основі опрацьованих достовірних джерел інформації) у супроводі демонстрації об'єктів, які є предметом повідомлення.*

Комунікативно-прагматичні характеристики усної презентації трактуємо як особливості комунікативно-мовленнєвого процесу презентації (мовленнєвого акту), що охоплює екстралінгвістичні умови й чинники, в яких протікає даний акт комунікації. Ці фактори у своїй сукупності обумовлюють внутрішню й зовнішню структуру презентаційного виступу, а також використання оратором певних мовних засобів. Висловлення з презентацією розглядається як дія, яку здійснює оратор з метою забезпечення запланованого впливу (емоційно-інтелектуального) на свідомість адресата [165, с. 7]. У межах навчання монологічного мовлення демонстрація виконує подвійну ціль – інформативну (є джерелом оптимізації процесу сприйняття інформації реципієнтами) та навчальну (слугує опорами як для мовця, який виголошує повідомлення, так і для слухачів, які його слухають).

Беручи за основу типологічні критерії презентації, розроблені Нгуен Тхі Занг: вид управлінського впливу, предмет презентації, аудиторія, інтерактивність, способи подачі інформації [96, с. 11], характеризуємо презентацію-повідомлення

в контексті правого дискурсу так.

*За видом управлінського впливу* презентації студентів спеціальності «Право» виконують пізнавально-інформаційну та переконувальну прагматичну функцію. Пізнавально-інформаційна функція притаманна монологам-розповідям та монологам-описам, які (виходячи з визначених вище категорій кількості, якості та способу подачі інформації) повинні містити актуальні, цікаві та професійно важливі факти й дані. Переконувальна функція властива монологам-міркуванням (обґрунтуванням та спростуванням), у яких мовець повинен не лише подавати нову та актуальну інформацію, але й вчитися переконувати слухача, доводити свою думку, використовуючи вербальні та паравербальні засоби комунікації.

*Предметом презентації* є факти, статистичні дані, структури правових систем, динамічні та еволюційні процеси, причиново-наслідкові зв'язки та ієрархічні моделі в правових системах України та англomовних країн.

*Аудиторія*: усі презентації, які готують студенти, є навчальними і мають внутрішній характер, тобто відбуваються в межах навчальної аудиторії.

*Інтерактивність*: презентації є проактивними, тобто позбавлені активної участі адресатів, проте повідомлення марковані діалогізмом – постійним апелюванням до аудиторії, приверненням уваги слухачів, їх переконанням [187, с. 1185].

*За способом подачі інформації*: презентації з мультимедійними та без мультимедійних засобів.

Отже, студенти спеціальності «Право» повинні навчитися складати монологи у жанрі повідомлення-презентації трьох функціональних типів – розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування), оволодівши їхніми лінгвальними та екстралінгвальними особливостями. У навчанні монологічного мовлення майбутніх правовиків спираємося на тріаду категорій монологічного мовлення – кількості інформації; якості інформації; способу подачі інформації. Одиницею організації монологічного мовлення визначено смислові фрагменти.

### 1.3. Методичні основи диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів

Результативність впливу системи сучасної університетської освіти на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця об'єктивно залежить від того, наскільки збігаються *освітні умови з індивідуальним освітнім досвідом студента*; чи збігаються вони з його особистісним контекстом; затребується і розвивається цей досвід освітнім простором університету. Становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності студента безпосередньо пов'язане з його особливостями і неможливе без опори на індивідуальність кожного окремого студента. Саме тому в психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про розробку індивідуальних освітніх траєкторій. Проте в традиційній системі вищої професійної освіти досить складно виробити індивідуальну траєкторію для конкретного студента. Цю проблему дозволяє вирішити **диференційований підхід** до процесу навчання [65, с. 3].

*Диференційований підхід до навчання визначається, насамперед, як педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів або учнів, при якому здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку пізнавальної сфери в цілому* [2; с. 179]. Диференційований підхід до навчання, інтегруючись з **комунікативним** (навчання усного монологічного мовлення здійснюється з метою та у процесі комунікації) та **компетентнісним** (навчання усного монологічного мовлення орієнтоване на формування відповідної компетентності – як здатності та готовності продукувати англійське монологічне мовлення) підходами.

Поділяючи думку І. М. Чередова, диференційоване навчання розуміємо як процес, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей студентів, їх класифікацію за **типологічними групами** і організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх

розумовому і моральному розвитку» [166, с. 7]. Науковці по-різному ставлять акцент на предмет диференційованого навчання.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена суперечністю між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням умінь і навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента [2]. У межах предмету нашого дослідження диференційоване навчання розглядаємо як науково-практичний напрям, що вивчає:

- методику розподілу студентів за типологічними *гомогенними групами* з урахуванням рівня навченості, інтелекту, пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, здібностей, типу нервової системи, емоційних якостей, екстравертованості / інтровертованості [150, с. 11];

- *технології, методи і прийоми* в цілісному освітньому процесі, орієнтовані на організацію умов для розвитку студента як активного суб'єкта власної діяльності з урахуванням його психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей, рівня психічного, інтелектуального розвитку, інтересів, схильностей [50, с. 12];

- створення гнучких і варіативних навчальних *програм*, диференціацію *цілей і змісту навчання, різноманітність організаційних форм навчання*, забезпечення особистісно-орієнтованої оцінки студентів [29, с. 12; 150, с. 11].

Глобальну освітню мету диференційованого навчання (услід за К. О. Сурковою) визначаємо як корекцію та вдосконалення знань, навичок, умінь, що складають іншомовну комунікативну компетентність кожного студента при оволодінні іноземною мовою [150, с. 11]. Відповідно, основними завданнями застосування диференційованого підходу (на основі висновків О. В. Агошкової [2] та Л. В. Базарової [7]) визначаємо: формування комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати

можливості кожного студента відповідно до можливостей, здібностей, базового рівня знань, навичок та вмінь; організація творчої навчальної діяльності студентів (під час складання монологічних висловлень, підготовки проектів); навчання студентів прийомам і способам роботи в навчальному процесі (планування, керування, рефлексія процесу підготовки монологів); стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації студентів у навчальній діяльності; зміцнення міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

Завдання диференціації полягає в приведенні всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення студентами максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей [179, с. 3; 150, с. 11; 215]. За індивідуалізованого навчання особлива увага приділяється кожному студентові окремо з урахуванням його готовності до навчання, базових знань, навичок та вмінь, здібностей, вольової, емоційної, мотиваційної, фізіологічної тощо сфер.

Диференційоване навчання ґрунтується на індивідуальних особливостях студентів: рівень мотивації, пізнавальні інтереси, тип мислення (наочно-образне, наочно-дійове), пам'ять (слухова, зорова, образна), навченість, здатність до навчання, вікові характеристики, темперамент [137, с. 151]. Відповідно, одні вчені виділяють *самотійну* роботу студентів як основну ланку диференційованого навчання, другі – акцентують увагу на *пізнавальній* активності студентів, треті – визначають індивідуалізацію метою диференційованого навчання, запроваджуючи проблемно-пошукові вправи різного рівня складності й творчого виконання; четверті – використання диференційованого навчання для реалізації можливостей індивідуального підходу в цілях попередження неуспішності [176, с. 56]. Диференціація навчання відповідно до психофізіологічних особливостей студентів є, на нашу думку, окремою проблемою, яка має стати предметом спеціального дослідження. Тому наша увага буде зосереджена на розробленні диференційованої методики на основі двох факторів – **навченість студентів** (тобто базовий рівень володіння мовою) та **автономність**, або **самотійність**

(здатність самостійно працювати). Саме на останніх двох аспектах слід зупинитися більш детально.

Відповідно, поділяємо академічну групу за критеріями:

- за навченістю (базовим рівнем володіння англійською мовою – рівень **B1, A2**);
- за рівнем автономності, або самостійності (високий, середній, низький).

Зважаючи на те, що диференційоване навчання має різні ланки роботи, вважаємо доцільним розподіл студентів на *динамічні групи (за навченістю) динамічні підгрупи (за рівнем автономності)*. Динамічною підгрупою вважаємо об'єднання студентів за певними критеріями (наприклад, за рівнем самостійності). Динамічність цих підгруп полягає в тому, що, залежно від динаміки змін наявного рівня мовленнєвих навичок та вмінь, а також рівня самостійності, студент може переходити з однієї підгрупи до іншої. Для реалізації нашої методики виділяємо 6 динамічних груп: I підгрупа з базовим рівнем A2 з високим рівнем самостійності, II підгрупа з базовим рівнем A2 з середнім рівнем самостійності, III підгрупа з базовим рівнем A2 з низьким рівнем самостійності. IV підгрупа з базовим рівнем B1 з високим рівнем самостійності, V підгрупа з базовим рівнем B1 з середнім рівнем самостійності, VI підгрупа з базовим рівнем B1 з низьким рівнем самостійності. Таким чином, студентів було поділено на групи не «за алфавітним» принципом, а за двома визначеними вище критеріями.

Розглянемо характеристики означених груп.

*Базовий рівень володіння англійською мовою* перевірявся за допомогою спеціально розробленого багаторівневого тесту, який складався з двох частин: письмової (перевіряли рівень володіння граматикою та лексикою) та усної (складання та виголошення монологічного висловлення функціонального типу розповідь).

Письмова частина тесту охоплювала різні за складністю завдання, які дозволяють виявити рівень кожного студента та диференціювати студентів за підгрупами (тест розроблений кафедрою сучасних європейських мов

Університету державної фіскальної служби України (див. Додаток А).

Для оцінювання усного мовлення ми скористалися критеріями відповідно до ЗЄР [52].

**B2** – студент дає чіткі, розгорнуті презентації з відповідним виділенням головних положень та деталей, детально подає інформацію (розповідає, описує), яка стосується його кола інтересів; може послідовно розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення, наводити додаткові деталі; розвинути досить об'ємну чітку аргументацію, викладаючи і підтримуючи свою точку зору, з додатковими аргументами та відповідними прикладами; може побудувати ланцюжок міркувань, пояснити погляд на основні положення теми, наводячи різні аргументи «за» і «проти» [52, с. 59-60].

**B1** – студент може дати основний опис одного з багатьох предметів, що входять до кола його інтересів, представляючи його у лінійній послідовності, може вільно та зв'язно розповісти чи описати що-небудь у вигляді лінійно-структурного висловлювання; розвивати аргументацію таким чином, що його / її розуміють більшість часу без труднощів; стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності [52, с. 59-60].

**A2** – студент може зробити просту презентацію у вигляді короткої серії простих фраз та речень. **A1** – студент може продукувати прості, ізольовані фрази [52, с. 59-60].

У тестуванні взяли участь 90 студентів спеціальності «Право» Університету державної фіскальної служби України.

Провівши тестування серед 90 студентів, нами виявлено, що кількість студентів з базовим рівнем володіння іноземною мовою **B1** складає 1/3 (30 осіб) від загальної кількості; кількість студентів з рівнем **A2** – 2/3 (60 осіб). Відповідно до результатів тестування академічні групи було поділено – з рівнями **B1**, **A2**.

**Самостійність (автономність)** у нашому дослідженні визначаємо як властивість особистості, що розвивається в ході активної навчальної діяльності і визначається стійкістю мотиваційних орієнтацій, потреб, характером регуляції вольової сфери особистості та пізнавальної діяльності того, хто навчається [168,

с. 12]. Самостійність передбачає усвідомленість навчального процесу, свідоме прийняття рішень [219]; здатність до відмежування, критичного відображення та прийняття рішень [207; 188; 189]. Спираючись на функції самостійності, які окреслили В. Чан (V.Chan) та Л. В. Денисова (самоорганізація діяльності, що охоплює постановку мети, визначення стратегій навчання, планування діяльності; саморегуляція — контроль і корекція своєї діяльності та поведінки на основі відповідального ставлення до себе і оточуючих; смислоутворення — дозволяє особистості адекватно сприймати світ і будувати з ним відносини; самореалізація — розкриття всіх своїх потенційних можливостей, самооцінка [36, с. 11; 186, с. 506], самостійність визначаємо як інтегральну властивість. Тому вважаємо за необхідне розглядати її в таких аспектах [93]: *пізнавальному* (діяльність з рішення навчальних завдань самостійно без сторонньої допомоги та якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням самостійно набувати нові знання та способи пізнавальної діяльності, удосконалювати і творчо застосовувати їх на практиці, вмінням визначати мету діяльності та коригувати її [69, с. 14; 159, с. 12; 171, 124, 76]), *функціональному* (здатність самостійно ставити мету діяльності, актуалізувати необхідні знання і способи діяльності для її виконання, планувати свої дії, співвідносити отриманий результат з поставленою, метою і коригувати свої дії), *навчальному* (самостійність у виявленні та подоланні незнань: здатність до рефлексії (усвідомлення відсутніх знань, самоаналіз прогалин у знаннях, навичках та вміннях, оцінка рівня своїх знань, навичок та вмінь), вміння шукати інформацію, самостійне планування процесу самонавчання [135; с. 173]). Означені аспекти характеризують самостійність у навчанні мови як явище інтегроване, яке відображає психологічні та методичні аспекти проблеми. Спираючись на функції самостійності, на її аспекти, виділяємо три рівні самостійності (услід за Т. І. Бовою [13]) у навчанні іноземної мови в цілому та монологічного мовлення студентів-правовиків зокрема — **високий, середній та низький**, які кладемо в основу диференційованої методики.

Високий рівень самостійності характеризується застосуванням знань і вмінь у нових, нестандартних ситуаціях, систематизацією та узагальненням матеріалу

[5]. На основі висновків науковців, під високим рівнем самостійності в навчанні мови розуміємо здатність студента а) без керівництва викладача ставити чіткі цілі навчальної діяльності та досягати їх, планувати, контролювати та коригувати, якісно виконувати завдання різної складності; б) здійснювати самостійний пошук додаткових джерел інформації, необхідних для успішного виконання завдання, в) без допомоги викладача знаходити необхідну наукову літературу, опрацьовувати її, переносити теоретичні знання на виконання практичних завдань; г) виявляти творчий підхід до виконання завдань, виходити з межі поставленого завдання, подавати додаткову інформацію; д) виявляти високий ступінь рефлексії – аналізувати та об'єктивно оцінювати свою діяльність, виявляти допущені помилки та усувати їх.

У межах предмету нашого дослідження *студенти-правовики з високим рівнем самостійності* повинні без керівництва викладача створювати розгорнуті монологи англійською мовою, складати самостійно план, добирати необхідну інформацію предметного характеру, користуватися підручниками, навчальними посібниками з граматики, словниками під час побудови монологічних висловлень, самостійно добирати функціональний тип висловлення, моделювати композицію та добирати лінгвостилістичні засоби для реалізації монологу; самостійно робити презентації, знаходити фото-, відеоматеріали з теми та використовувати їх під час виголошення монологів, подавати цікаву, інтригуючу інформацію в межах свого повідомлення. Студенти з високим рівнем самостійності дають об'єктивну оцінку змістові висловленню, композиційній та лінгвостилістичній грамотності свого мовлення, уникають допущених помилок під час створення та виголошення наступних монологічних висловлень.

Студенти з середнім рівнем самостійності застосовують отримані знання та вміння у знайомій ситуації, відчувають окремі проблеми, коли переносять знання в нову ситуацію [5]. Організація навчання потребує попередньої підготовки з боку викладача. Під середнім рівнем самостійності розуміємо здатність студента а) виконувати завдання різної складності, досягати поставлені завдання під нежорстким керівництвом викладача (викладач лише вказує на окремі дії, які має

зробити студент, коригує правильність виконання завдання, проте студент самостійно виконує його), б) викладач надає окремі додаткові джерела інформації, в) допомагає в доборі навчально-наукової літератури, проте студент користується нею самостійно, г) студент не виявляє творчості (обмежується лише колом питань, які висвітлює, а також літературою, узгодженою з викладачем); д) демонструє достатній ступінь рефлексії – аналізує та об'єктивно оцінює свою діяльність за допомогою спеціально дібраних питань викладача, який є модератором цього процесу, помічає допущені помилки та усуває їх.

У межах проблеми навчання англійського усного монологічного мовлення *студенти-правовики з середнім рівнем самостійності* за допомогою викладача складають план монологічного висловлення, добирають необхідні джерела предметної інформації, самостійно опрацьовують підручковий та посібниковий матеріал з граматики, словники, рекомендовані викладачем, студенти потребують час від часу консультацій викладача щодо коректності вживання окремих слів, словосполучень у висловленні, вирішень проблем композиційного та лінгвостилістичного характеру, студенти користуються лише тими джерелами інформації та інформаційними блоками, які вони погодили з викладачем. Студенти дають оцінку свого мовлення за алгоритмом, запропонованим викладачем, проте враховують свої помилки під час складання наступних монологічних висловлень.

Студенти з низьким рівнем самостійності здатні застосовувати отримані знання на рівні відтворення, не вміють переносити знання в нову ситуацію, часто потребують допомоги викладача, погано контролюють себе і не виявляють активності у роботі [5]. Під низьким рівнем самостійності розуміємо таку самоорганізацію навчання, за якої викладач виступає постійним модератором та консультантом процесу навчання: а) викладач постійно контролює хід роботи студента, виправляє помилки на кожному етапі виконання завдання, аналізує ці помилки разом зі студентами, повторно перевіряє правильність виконання, завдання не складні, переважно репродуктивного характеру; б) викладач повністю забезпечує інформаційними джерелами, перевіряє, наскільки правильно й

адекватно студенти розуміють їх зміст; в) викладач вказує на конкретні параграфи, сторінки в підручниках та навчальних посібниках, постійно веде контроль за правильністю розуміння та застосування лінгвістичної інформації у процесі навчання, г) студент не виявляє творчості (обмежується лише колом питань, які висвітлює, а також літературою, узгодженою з викладачем); д) ступінь рефлексії низький: студент не може об'єктивно оцінити результати своєї розумової та мовленнєвої діяльності.

У межах предмету нашого дослідження (навчання англійського усного монологічного мовлення) *студенти-правовики з низьким рівнем самостійності* готують монологічні висловлення у кілька етапів під постійним контролем викладача (складання плану, добір опор, пошук та упорядкування інформаційних блоків, структурування цілісного та логічного повідомлення тощо), викладач надає тексти для читання (з метою пошуку інформації), перевіряє правильність їх розуміння, подає необхідний граматичний матеріал та перевіряє правильність його розуміння та застосування в монологічному мовленні. Студенти не можуть самостійно оцінити якість свого мовлення, проаналізувати причини помилок, уникати допущених помилок під час складання та виголошення наступних монологів.

Для виявлення рівня самостійності студентів спеціальності «Право» нами було проведено педагогічне спостереження за роботою студентів. Самостійність, відповідно, оцінювалася за такими критеріями:

- самостійність постановки цілей навчання, планування та коригування своєї діяльності (а саме: спрогнозувати кінцевий продукт монологічного висловлення, скласти план, виписати ключові слова-опори, композиційно та змістовно структурувати висловлення, вносити корективи під час роботи над складанням монологу та його виголошенням);

- самостійність пошуку та використання додаткових інформаційних джерел (студент добирає актуальні, доцільні інформаційні джерела);

- самостійність в опануванні нового граматичного, лексичного, стилістичного матеріалу (студент знаходить необхідну інформацію, користується

навчально-методичною літературою);

- наявність елемента творчості (студент виходить за межі поставленого завдання);

- рефлексивність (студент дає об'єктивну оцінку своєї діяльності).

За кожним критерієм студенти одержувати 3 (високий рівень), 2 (середній рівень), 1 (низький рівень) бали. Максимально – 15 балів. Відповідно, високий рівень мали студенти, які набирали 14-15 балів, середній – 10-13 балів, низький – менше 10 балів.

Робота студентів та спостереження за нею проходили в чотири етапи.

На першому етапі усі студенти одержали лише завдання: скласти монолог на тему «Legal Education in Ukraine».

За певний проміжок часу студенти мали принести і показати монолог у письмовій формі, а також розказати, що ними було зроблено.

На другому етапі викладач перевіряв якість складених монологів, а також оцінював за означеними критеріями хід роботи та ступінь самостійності. На цьому етапі було виявлено, що близько 1/3 студентів самостійно підготували у цілому якісні монологи: показали здатність скласти план, виписати ключові слова-опори, композиційно та змістовно структурувати висловлення, вносити корективи, добирати самостійно інформаційні та навчально-методичні джерела, подавати нестандартну цікаву інформацію, давати об'єктивну оцінку ходу та результату своєї роботи; визначено, що ці 1/3 студентів мають високий рівень самостійності.

Решта студентів потребували допомоги викладача. Ще 1/3 студентів виявили середній рівень самостійності: самостійно склали план, дібрали окремі інформаційні та навчально-методичні джерела, дали об'єктивну оцінку ходу та результату своєї роботи, проте потребували допомоги викладача в коригуванні плану, у доборі ключових слів-опор, у структуруванні монологу, а також у рекомендації викладача опрацювати додаткову інформаційну та навчально-методичну літературу; після самостійного доопрацювання студенти подали якісні монологи.

Ще 1/3 студентів не змогли самостійно підготувати якісні монологи. Їхнім текстам бракувало інформаційної насиченості, вони характеризувалися відсутністю плану, використання додаткових інформаційних та навчально-методичних джерел, студенти не могли зрозуміти неправильності в ході та результатах своєї діяльності. На цьому (другому) етапі викладач провів бесіду серед студентів, розказавши їм про хід підготовки монологічного висловлення.

На третьому етапі були задіяні лише останні 1/3 студентів. Виявилися, що 10% справилися з завданням, врахували зауваження викладача і підготували письмові тексти монологічних висловлень на належному рівні. Цих 10% ми віднесли до групи з середнім рівнем самостійності. Решта 20% не змогли якісно підготувати монологічні висловлення, тому з ними проводилася індивідуальна робота під жорстким керівництвом викладача.

Ця робота складала четвертий етап педагогічного спостереження. Викладач розробив план, подав ключові слова, рекомендував додаткову інформаційну літературу, допоміг її опрацювати, виділити головне, структурувати в зв'язне монологічне висловлення, вказав конкретні навчальні матеріали, допоміг їх опрацювати. У результаті студентам з низьким рівнем самостійності удалося скласти монологи.

У результаті проведеного педагогічного спостереження нам вдалося виділити три підгрупи студентів за рівнями самостійності у складанні монологічних висловлень.

Для динаміки студентів (переходу з однієї дифпідгрупи до іншої) вважаємо доцільним комбінувати академічні групи таким чином:

- 1 група: студенти А2 НС та А2 СС;
- 2 група: студенти А2 СС та А2 ВС;
- 3 група: студенти В1 НС та В1 СС;
- 4 група: студенти В1 СС та В1 ВС.

Якщо кількість студентів з рівнем В1 не є достатньою на дві академічні групи, то можливим є комбінація В1 НС, В1 СС, В1 ВС.

НС – низька самостійність, СС – середня самостійність, ВС – висока

самостійність.

Узагальнюючи проаналізовані наукові джерела, а також проведені тестування, визначаємо суть диференційованого навчання монологічного мовлення майбутніх правовиків: 1) студентів спеціальності «Право» ділимо на 6 моногенних динамічних підгруп залежно від базового рівня володіння англійською мовою та ступеня самостійності; 2) диференціюємо цілі та зміст навчання мовного та мовленнєвого матеріалу залежно від груп з базовим рівнем володіння мовою; 3) для дифпідгруп визначаємо інваріантність у використанні методів-способів (зокрема, методу проєктів); 4) для дифпідгрупи диференціюємо форми організації навчання, а саме: співвіднесення аудиторної та самостійної роботи відповідно до визначених цілей, рівня самостійності; 5) для кожної підгрупи залежно від рівня її самостійності диференціюємо зміст (наповненість) вправ та характер завдань.

Диференційоване навчання ґрунтується на низці принципів, які охоплюють безпосередньо диференційований та комунікативний характер навчання. До таких принципів відносимо: а) принцип індивідуалізації, принцип інтерактивної спрямованості, принцип провідної ролі самостійної навчальної діяльності, принцип професійної спрямованості [7, с. 13-15; 150, с. 14]; б) комунікативності, ситуативності, автентичності, домінувальної ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності [16, с. 21; 74, с. 43-45; 107, с. 5].

Принцип *індивідуалізації* передбачає врахування всіх особливостей студента як індивідуальності, насамперед його базового рівня володіння мовою, його рівня самостійності, здатності самоорганізуватися під час виконання комунікативних завдань, здібностей, умінь здійснювати мовленнєву й навчальну діяльність [150, с. 14]. Відповідно до цього принципу здійснено розподіл студентів на дифпідгрупи. Проте індивідуального підходу варто дотримуватися і всередині кожної підгрупи.

Принцип *інтерактивної спрямованості процесу навчання* передбачає орієнтацію навчальної діяльності не тільки на засвоєння системи мови, але й на активну взаємодію студентів, їх об'єднання для виконання спільної діяльності

щодо опанування іноземною мовою [150, с. 14]. Такою спільною діяльністю в межах предмету нашого дослідження є створення проектів-монологів. Для ефективної взаємодії студентів, як показує практика спостережень, у них повинен бути однаковий рівень володіння мовою, а також рівень самостійності, в іншому разі окремим студентам доводиться постійно перебирати на себе виконання обов'язків інших.

Принцип провідної ролі *самостійної навчальної діяльності* студентів полягає в тому, що студенти свідомо і цілеспрямовано беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи більшу частину вправ і завдань для формування мовленнєвих навичок та вмінь автономно [150, с. 14]. Означений принцип реалізується під час виконання мовленнєвих вправ, а також комунікативних завдань з підготовки монологів. Проте ступінь самостійності роботи в дифпідгрупах різниться: чим вищий рівень самостійності студентів підгрупи, тим більше самостійних завдань виконуються; метою роботи викладача є підвищення рівня самостійності кожного студента.

За принципом *професійної спрямованості* навчання монологічного мовлення відбувається винятково в межах моделювання ситуацій професійної комунікації майбутніх правовиків.

Згідно з принципом *комунікативності* [3, с. 141], навчання монологічного мовлення незалежно від диференційованої підгрупи має здійснюватися як моделювання процесу комунікації: відобразити реальні умови усного професійно орієнтованого спілкування майбутніх правовиків. Означений принцип функціонуватиме у двох аспектах – на етапі підготовки до продукування мовлення (у форматі виконання умовно-комунікативних вправ, які моделюють реальне мовлення), а також навчання монологічного мовлення має відбуватися лише шляхом вправляння в цьому виді мовлення. Диференціація вправ і завдань у дифпідгрупах буде відрізнятися лише лексичним, граматичним наповненням та тематикою, проте характер завдань матиме комунікативну спрямованість. Усі студенти мають навчитися вибудовувати логічні, послідовні, цілісні за структурою та змістом монологічні висловлення.

За принципом *ситуативності* навчання монологічного мовлення відбувається на основі й за допомогою ситуацій спілкування [95]. Вправи та завдання повинні мати ситуативний характер в усіх дифпідгрупах. Мовленнєву ситуацію визначаємо як сукупність обставин, у котрих реалізується спілкування, система мовленнєвих і немовленнєвих умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвих дій. Мовленнєва ситуація визначає зміст комунікації, її структуру, вибір лінгвістичних та паралінгвістичних засобів [3, с. 252]. Робочою програмою навчальної дисципліни «Іноземна мова» для підготовки фахівців за ОКР бакалавр галузі знань 08 «Право» подано перелік ситуацій для монологічного мовлення. Прикладом таких ситуацій слугують наступні: Legal Education. The Profession of a Lawyer. Legal Systems of the World. Modern Sources of Law. Branches of Law. Constitutional Law. Types and Functions of Constitutions. Systems of Government.

Згідно з принципом *автентичності* [130, с. 40; 90, с. 51-52], для навчання монологічного мовлення студенти повинні читати та слухати автентичні тексти як зразки для наслідування вербальних та паравербальних засобів комунікації. Важливо також дотримуватися принципу *домінувальної ролі вправ* [130, с. 40; 90, с. 51-52], відповідно до якого, монологічного мовлення навчаємо за допомогою спеціально розроблених диференційованих (у урахуванням базового рівня навченості та рівня самостійності) вправ та комунікативних завдань. За принципом *диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності* [130, с. 40; 90, с. 51-52] навчання монологічного мовлення буде охоплювати етап підготовки (диференційоване формування відповідних лексичних, граматичних і фонетичних знань) та етап власне продукування монологів (інтегрування означених навичок в уміння говоріння). Варто зауважити, що зміст лексичних, граматичних і фонетичних навичок для студентів різних дифпідгруп різняться.

Навчання іноземної мови потребує визначення методів. У сучасній лінгводидактиці методи класифікують на методи-системи та методи-способи.

У навчанні монологічного мовлення провідним є метод-система –

*комунікативний*. Комунікативний метод полягає в наближенні процесу навчання до процесу реальної комунікації. Метою є навчання мови як засобу спілкування, а умовою реалізації мети є навчання через спілкування, в якому відображені такі параметри, як вмотивованість, цілеспрямованість, інформативність, ситуативність, партнерський характер взаємодії учасників спілкування [3, с. 104]. Комунікативний метод вимагає створення комунікативних ситуацій відповідно до умов реального спілкування, врахування психофізіологічних, організаційних, мотиваційних індивідуальних особливостей кожного студента, його здібностей до вивчення мови. Мовні явища слід вивчати в єдності форми, змісту та функції, що забезпечує можливість їх використання в мовленні. Навчальні матеріали мають бути автентичними й репрезентувати мовлення носіїв у поєднанні вербальних та паравербальних засобів комунікації.

Аналіз низки наукових праць останніх років, у яких досліджувалася проблема навчання іншомовного монологічного мовлення, показав, що цей процес охоплює дотекстову (підготовчу) та текстову (власне продукування тексту) роботу [90, с. 176; 63; 109, с. 178; 115; 110, с. 105]. Саме тому в навчанні монологічного мовлення за комунікативним методом визначаємо такі методи-способи: метод вправління (використання некомунікативних, умовно-комунікативних вправ та комунікативних завдань на фазі дотекстової роботи) та метод проектів (використання некомунікативних та комунікативних завдань на фазі продукування монологічних висловлень), частка використання яких так само залежить від дифпідгрупи.

Метод вправління визначаємо головним у формуванні мовленнєвих навичок та вмінь. Означений метод спрямований на формування мовленнєвих навичок, які у студентів означених підгруп потребують удосконалення або навіть формування. Навичку, услід за Е. Г. Азімовим, розуміємо як дію, яка досягла рівня автоматизму й характеризується цілісністю, відсутністю поелементного усвідомлення [3, с. 150-151]. Для володіння монологічним мовленням у студента повинні бути сформовані на належному рівні лексичні, граматичні та фонетичні групи навичок, що неодмінно потребує спеціальних груп вправ, здатних довести

мовленнєві дії до автоматизму [74, с. 46]. Варто зауважити, що і формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок потребують студенти усіх дифпідгруп, проте зауважимо, що співвіднесення фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу, а також різновидів вправ на формування відповідних навичок буде різнитися залежно від чинників диференціації, покладених в основу нашого дослідження.

Лексичні, граматичні та фонетичні вправи диференціюємо за змістовим наповненням та характером завдань: у підгрупах з низькою самостійністю слід запроваджувати вправи під жорстким контролем викладача, з заданим матеріалом (який не потребує додаткового пошуку, креативності), більшість вправ аудиторні; у підгрупах з середньою самостійністю контролювальна роль викладача послаблюється, пропонуються вправи на використання очікуваних (але не готових) мовленнєвих одиниць, вправи виконуються як в аудиторії, так і вдома; у підгрупах з високою самостійністю роль викладача мінімізується, переважають вправи на вільне використання мовленнєвих одиниць, застосування ключа, самоаналізу та рефлексії. Більшість вправ виконуються самостійно, в аудиторії здійснюється лише перевірка.

Вправу розуміємо як структурну одиницю методичної організації навчального матеріалу, з допомогою якої забезпечується виконання дій з матеріалом і формування на їх основі розумових дій [3, с. 150-151]. Услід за В. М. Плахотником, розрізняємо поняття вправи та навчального завдання (останнє розуміємо як форму організації діяльності учня, що передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей) [118, с. 4]. Такими цілями в межах навчання мови є формування комунікативних умінь. Тому оперуємо поняттями некомунікативні та умовно-комунікативні вправи та комунікативні завдання.

У навчанні монологічного мовлення використовуємо такі типи та види вправ: рецептивно-репродуктивні некомунікативні та умовно-комунікативні (для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок монологічного мовлення), рецептивно-репродуктивні комунікативні завдання (на читання текстів

з метою пошуку необхідної фахової інформації, а також добору лексико-граматичних засобів для наступного їх використання в продуктивному монологічному мовленні); некомунікативні завдання (для координування роботи під час підготовки проектів), комунікативні продуктивні завдання (підготовка та виголошення компіляційних, конструкторських та творчих проектів) [39; 59; 62; 63; 68; 73; 74; 81; 98; 111; 112; 115; 116; 125; 134]. Усі вправи є одномовними, виконуються як в усній, так і в письмовій формі, аудиторні та самостійні.

Використання вправ різних типів та видів, а також їх кількісне співвіднесення в дифпідгрупах відображене в другому розділі дисертаційного дослідження.

Метод проектів визначаємо як спосіб організації самостійної діяльності студентів, результатом якого є творче, нестандартне практичне вирішення певного завдання та презентації його результатів [30]. У розробленні проектів для навчання майбутніх правників усного монологічного мовлення спираємося на праці зарубіжних та вітчизняних учених М. Блура (M. Bloor) і М. Дж. Сент-Джона (M. J. St. John) [185], Г. Гуджонса (H. Gudjons) [196], Б. Доджа (B. Dodge) [191,192], Ю. В. Коваленко та О. М. Устименко [67], Т. Кунрада (T. Koenraad) [203], М. Лузона (M. Luzon) [208], Г. Г. Митрофанової [92], О. А. Побоквої [119], Г. І. Подосиннікової [120], Є. С. Полат, М. Ю. Бухаркіної, М. В. Моїсєєва [103], Д. Л. Фрайд-Буса (D. L. Fried-Booth) [193], С. Хайнса (S. Haines) [197], Т. Хатчінсона (T. Hutchinson) [200].

Багато дослідників відзначають, що навчання є, по суті, взаємодією між учнями / студентами [181; 202; 206]. Саме таку взаємодію у навчанні монологічного мовлення здатний забезпечити метод проектів. Він ефективний тим, що мотивує студентів до продукування цілісних монологічних висловлень, а мотивація є обов'язковою умовою якості навчального процесу [190; 223; 195; 213]; стимулює творчу самореалізацію особистості кожного студента; розвиває інтелектуальні здібності, креативне мислення; розширює ерудицію, предметні знання, уміння пошукової діяльності студентів.

Беручи за основу типологію проектів Є. С. Полат [122], визначаємо: для

навчання майбутніх правників англійського монологічного мовлення використовуємо *середньострокові* (тривалістю 1-2 тижні), *багатоосібні* (студенти об'єднуються в мікрогрупи по 5 осіб за рівнем самостійності, кожен студент виконує певну роль у створенні проекту, а також обов'язково виголошує якусь частину монологічного повідомлення), *міжпредметні* (проекти присвячені правовій тематиці, і студенти, окрім того, що набувають умінь монологічного мовлення, розширюють знання про правові системи України та англійських країн – Великої Британії, США) проекти.

Посилаючись на класифікацію проектів, яку зробили О. В. Толмачова та О. В. Волкова (творчі / креативні, конструкторські, компіляційні, репродуктивні) [25, с. 15; 158, с. 15], визначаємо найбільш доцільними репродуктивні, компіляційні, конструкторські.

*Репродуктивні* проекти є найбільш простими для підготовки та презентації. Суть їх полягає в тому, що мікрогрупа студентів знайомиться з 1-2 запропонованими викладачем літературними джерелами і готує, по суті, їх переказ без критичного аналізу, без опрацювання додаткових джерел. Репродуктивні проекти застосовуємо для навчання студентів рівня А2 та В1 з низьким рівнем самостійності, оскільки ці проекти не потребують творчості та креативності з боку студентів і вимагають найменшого втручання викладача. Проте означені проекти мають свої переваги: вони дозволяють розширювати фахові знання студентів, їхній словниковий запас, запам'ятовувати та репродуктивно відтворювати в усному мовленні граматичні моделі, що стає поштовхом для їх подальшого використання в продуктивному мовленні, стимулюють до читання текстів англійською мовою, сприяють розвитку самостійності студентів у підготовці та продукуванні мовлення. Отже, репродуктивні проекти сприяють розвитку мовлення, проте творчість студентів та їхні пошукові уміння залишають на другому плані.

*Компіляційні (репродуктивно-когнітивні)* проекти полягають у представленні зібраного матеріалу в новому форматі: пошук і наведення різних поглядів на одну і ту ж проблему; власне висловлювання з певної проблеми;

об'єктивне викладення інформації на основі виокремлення її з кількох джерел [25, с. 15; 158, с. 15]. Компіляційні проекти вимагають від студентів вищого рівня самостійності як під час опрацювання джерел, так і у процесі моделювання власного висловлення. Студенти мають опрацювати декілька джерел і з них скласти (скомпілювати) цілісний текст. Компіляційні проекти застосовуємо для навчання студентів рівня А2 та В1 з середнім рівнем самостійності, оскільки ці проекти вимагають від студентів умінь самостійно аналізувати фахову літературу, добирати найбільш значущу та цінну інформацію, а роль викладача полягає в координуванні роботи студентів та в коригуванні їхніх дій. Компіляційні проекти сприяють розвиткові мовлення, розширенню фахових знань, мотивують до продукування мовлення, проте не сприяють розвиткові творчості та самостійному пошуку інформації.

*Конструкторські (когнітивні)* проекти організуються як пошук, систематизація, синтез і аналіз інформації з певної професійної теми; розроблення плану або проекту з урахуванням заданих умов [25, с. 15; 158, с. 15]. Конструкторські проекти потребують високого рівня самостійності в пошуку та опрацюванні джерел. Студенти мають опрацювати не лише запропоновані викладачем літературні джерела, але й запропонувати дібрані самостійно, подати в доповіді актуальну та захоплюючу інформацію, запропонувати власне бачення у вирішенні певної проблеми. Конструкторські проекти застосовуємо для навчання студентів рівня А2 та В1 з високою самостійністю, здатних автономно вирішувати проблеми, пов'язані з конструюванням монологічних висловлень іноземною мовою. Означені проекти сприяють розвиткові мовлення, самостійності, творчості, умінь самостійного пошуку та систематизації інформації.

Отже, аналіз наукової літератури, тестування серед студентів та педагогічне спостереження дали можливість визначити: диференційоване навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» рівня вищої освіти «бакалавр» передбачає утворення динамічних диференційованих відповідно до базового рівня володіння монологічним мовленням (А2 та В1) та рівня самостійності (високого, середнього, низького) підгруп (у кількості п'яти), а

також визначення цілей та змісту навчання, добір методів, прийомів, організаційних форм навчання (співвіднесення аудиторної та самостійної роботи), вправ залежно від типу дифпідгрупи. Диференційоване навчання монологічного мовлення слід здійснювати на основі принципів індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінуючої ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Основним методом-системою визначено комунікативний; методами-способами – метод вправління та метод проектів. Використання видів вправ та проектів диференціюється залежно від типу дифпідгрупи.

### **Висновки до розділу 1**

Аналіз теоретичних джерел з педагогіки, лінгводидактики, іншомовної професійної підготовки майбутніх юристів, чинних навчальних програм, підручників, навчальних посібників з іноземної мови дав можливість зробити окремі висновки щодо стану дослідженості проблеми диференційованого навчання іноземної мови, лінгвальних та екстралінгвальних особливостей англійського монологічного мовлення майбутніх юристів та методичних основ організації його диференційованого навчання.

1. Встановлено, що теоретичні засади організації диференційованого навчання іноземних мов почали розроблятися з 90-х років минулого століття. Науковцями, зокрема, визначено критерії диференціації студентів на типологічні мікрогрупи, принципи, методи, прийоми і засоби організації навчання. Предметом спеціального дослідження були методики навчання мови в цілому, граматичного аспекту, читання та монологічного мовлення. Методика навчання лексичного та фонетичного аспектів, а також діалогічного мовлення, писемного мовлення та аудіювання спеціально не досліджувалися. Зазвичай науковці не описують суб'єктів навчання, оперуючи поняттям «немовний» або «технічний» ЗВО. Диференційоване навчання іноземної мови (зокрема, монологічного мовлення) майбутніх юристів не зазнало теоретичних розроблень, а аналіз чинних програм,

підручників та навчальних посібників засвідчив відсутність ознак диференційованого навчання у практиці навчання мови.

Залежність якості професійної діяльності майбутніх правників на українському та світовому ринку праці від іншомовної комунікативної компетентності, а також неможливість її забезпечення в традиційних умовах моногенних груп вказують на потребу застосування диференційованого (здатного максимально задіяти ресурс кожного студента та сприяти досягненню останнім найбільш оптимальних для нього результатів) навчання майбутніх правників іноземної мови в цілому та монологічного мовлення зокрема.

2. Визначено, що студенти спеціальності «Право» повинні навчитися складати монологи у жанрі повідомлення-презентації (які виконують пізнавально-інформаційну та переконувальну прагматичну функцію) трьох функціональних типів – розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування). Досліджено лексичні, граматичні та метакомунікативні особливості цих типів монологів. У навчанні монологічного мовлення майбутніх правників спираємося на тріаду категорій монологічного мовлення – кількості інформації; якості інформації; способу подачі інформації. Диференційовано теми монологічного мовлення для студентів з базовими рівнями А2 та В1. Студенти повинні вміти розповідати про факти, статистичні дані, структури правових систем, динамічні та еволюційні процеси, причинно-наслідкові зв'язки та ієрархічні моделі в правових системах України та англійських країн.

3. Визначено методичні засади диференційованого навчання студентів рівня вищої освіти «бакалавр» спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення, що передбачає утворення динамічних диференційованих підгруп студентів відповідно до навченості (з базовим рівнем володіння монологічним мовленням (А2 та В1)) та рівня самостійності (високого, середнього, низького). Обґрунтовано, що диференціації полягають у цільовій, змістовій, операційній компоненти методичної системи. Диференційоване навчання монологічного мовлення слід здійснювати на основі принципів індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінуючої ролі вправ, диференційованого й

інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Основним методом-системою визначено комунікативний; методами-способами – метод вправлення та метод проектів. Для різних диференційованих підгруп пропонуємо диференційовані як за змістом, так і за характером завдань вправи. Диференційовано види проектів: репродуктивні проекти релевантні для навчання студентів з низьким рівнем самостійності, компіляційні проекти – для навчання студентів з середнім рівнем самостійності, конструкторські проекти – для навчання студентів з високим рівнем самостійності.

Результати другого розділу висвітлено у 3 публікаціях [40; 43; 45].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У розділі 2 визначено цілі та зміст навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення, визначено одиниці та критерії добору мовного та мовленнєвого матеріалу, здійснено добір лексичних, граматичних, фонетичних одиниць, надфразових єдностей та цілісних текстів з урахуванням рівня навченості студентів. Розроблено підсистему вправ та завдань, а також створено лінгводидактичну модель організації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

#### **2.1. Цілі та зміст навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення**

Визначення цілей та змісту навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення ґрунтується на теоретичних складових методичної системи навчання мови, на програмних вимогах до іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх правників, на вимогах, окреслених у «Загальноєвропейських рекомендаціях».

Цільовий компонент визначає провідні цілі навчання іноземної мови. Мета є системотворчим чинником у підготовці майбутніх фахівців, координатором усіх елементів методичної системи: змісту, методів, прийомів, форм організації навчання, методів та форм контролю, результату. Визначення цілей навчання ґрунтується на вимогах, які ставить перед фахівцем суспільство, на потребах самих студентів. На основі цілей навчання відбувається моделювання кінцевого результату, орієнтованого на формування відповідних компетентностей [89, с. 29]. Мета навчання іноземної мови у немовному закладі вищої освіти полягає у

формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності, яку ми трактуємо як «підготовленість фахівця (випускника немовного ЗВО) здійснювати ефективну комунікацію іноземною мовою в усній та письмовій формах у ситуаціях професійного спілкування з представниками інших країн, що полягає в обміні інформацією професійного характеру» [153, с. 13; 74, с. 73]. У визначенні мети навчання майбутніх фахівців з права англійського усного монологічного мовлення орієнтуємося на «Загальноєвропейські рекомендації» (рівні B1 та B2) та програмні вимоги.

Програмою навчальної дисципліни «Іноземна мова» для підготовки фахівців за рівнем вищої освіти «бакалавр» 081 «Право» визначено, що метою навчання іноземної мови є формування здатності та готовності до міжкультурного іншомовного спілкування; надання професійно значущих знань, формування вмінь та розвиток навичок, які забезпечують досягнення рівня іншомовної компетентності, необхідного та достатнього для реалізації цілей соціальної, наукової і професійної комунікації в галузі права. Кінцева мета навчання обумовлює комунікативну спрямованість курсу, передбачає досягнення вміння співвідносити мовні засоби з певними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями спілкування. Мовний матеріал розглядається як засіб реалізації комунікації [127]. Програмні вимоги до навчання іноземної мови передбачають комунікативну спрямованість цієї дисципліни, а отже, навчання видів мовленнєвої діяльності є її прерогативою. Відповідно, потребує певного уточнення якості умінь монологічного мовлення, для опису яких звертаємося до «Загальноєвропейських рекомендацій».

Унаслідок проведеного тестування, описаного в попередньому розділі, було встановлено, що студенти спеціальності «Право» мають вихідний рівень володіння іноземною мовою A2 та B1 (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»). Таким чином, під час навчання у ЗВО студенти повинні здобути комунікативні вміння в монологічному мовленні на рівні B1 та B2 (відповідно до здібностей та вихідного рівня). Тому саме на якісні показники цих рівнів орієнтуємося у процесі навчання монологічного мовлення.

Згідно з вимогами до рівня B1, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати прості описи різноманітних знайомих об'єктів, близьких до своєї сфери інтересів, вільно та зв'язно розповідати чи описувати об'єкт у вигляді лінійно-структурного висловлення, розповідати про свої враження, описувати власне ставлення, розповідати сюжет прочитаної статті, висловлювати своє ставлення, описувати події; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – може розвивати аргументацію, так що його розуміють більшість часу без труднощів; може стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності, може робити короткі, підготовлені виступи на тему, що входить до його інтересів, може допускати помилки в наголошенні та інтонуванні [52, с. 59-60].

Відповідно до рівня B2, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати чіткі, систематично розгорнуті, детальні описи та презентації (які стосуються кола його професійних інтересів) з відповідним виділенням головних положень та релевантними допоміжними деталями; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – послідовно розвивати досить об'ємну чітку аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями, може обґрунтувати свою думку, наводячи різні аргументи «за» і «проти». Студент може публічно висловлюватись на найбільш загальні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей слухачеві [52, с. 59-60].

Отже, зважаючи на основну мету навчання іноземної мови, на вимоги до рівня володіння монологічним мовленням студентів спеціальності «Право» (рівні B1-B2 за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»), **метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право»** визначаємо формування умінь складати та виголошувати монологи у форматі повідомлення-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях B1 та B2). Наша ціль полягає в тому, щоб

кожен студент зміг досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення.

**Очікуваний результат:** студенти спеціальності «Право» досягають максимальних результатів у продукуванні монологів усіх трьох функціональних типів мовлення у форматі повідомлення-презентації відповідно до вихідного рівня їхніх умінь та здібностей на рівнях не нижче B1 та B2. Студенти вільно використовують відповідні вербальні засоби комунікації, дотримуються композиційних та лінгвостилістичних особливостей монологів. Якість мовлення студентів достатня для того, щоб їх розуміли носії мови. Кожен студент за час навчання у ЗВО має вийти як мінімум на один рівень вище свого вихідного в продукуванні монологічного мовлення (відповідно, студенти, які мають вихідний рівень A2 мають досягти мінімум B1, студенти, які мають рівень B1, мають досягти мінімум B2). Студенти здатні до самоконтролю та рефлексії власного монологічного мовлення.

Реалізація цілей навчання потребує визначення змісту навчання, тобто сукупності того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання [83, с. 100]. У змістовому компоненті, услід за І. Л. Бім, виділяємо три компоненти – матеріальний; ідеальний; процесуально-діяльнісний [11].

*Матеріальний компонент* охоплює мовний (одиниці усіх мовних рівнів – звук, слово, словосполучення, речення, надфразова єдність тощо) і мовленнєвий матеріал (функціонування фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних одиниць у мовленні) [11]. У навчанні майбутніх правовиків монологічного мовлення до матеріального компонента відносимо лексичні одиниці, кліше, характерні для монологів різних типів мовлення (описані в підрозділі 1.2), фонетичні одиниці (звукового рівня – для студентів з базовим рівнем A2), інтонами, логічні наголоси, паузація (для студентів з базовим рівнем A2 та B2), морфологічні одиниці (граматичні форми слів), граматичні конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості, синтаксичні одиниці (словосполучення, речення, надфразові єдності), характерні для різних функціональних типів висловлення. Відповідно до диференційованого підходу,

обсяг матеріального компонента залежить від базового рівня володіння мовою студентів і регламентується критеріями добору навчального матеріалу, поданими в наступному підрозділі.

*Ідеальний компонент* змісту навчання монологічного мовлення охоплює змістові, ідейно-прагматичні та структурно-композиційні характеристики висловлень [11]. Відповідно до цього компоненту, студенти спеціальності «Право» повинні а) розширювати та удосконалювати декларативні фахові знання, знання юридичних понять та концептів правової наукової картини світу; б) учитися висловлювати свої думки, комунікативні наміри, користуючись різними функціональними типами висловлень (розповідати, описувати, переконувати, спростовувати), а також засобами аргументації та контраргументації, вербальними засобами комунікації; в) вибудовувати своє мовлення так, щоб воно було адекватно сприйняте носіями мови.

Відповідно до диференційованого навчання, тематика, прагматика та архітектоніка монологічних висловлень буде різнитися залежно від базового рівня володіння мовою. Так, у підрозділі 1.2 зроблено розподіл тем монологічного мовлення серед студентів з базовим рівнем А2 та В1; визначено також, що студенти з рівнем А2 навчаються складати лише монологи-обґрунтування, а студенти з рівнем В1 – монологи-обґрунтування та монологи-спростування, які мають особливості в композиції.

*Процесуально-діяльнісний* компонент охоплює навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності [11]. У межах навчання майбутніх правовиків англійського усного монологічного мовлення процесуально-діяльнісний компонент реалізується у формування низки навичок та вмінь, необхідних для продукування монологічних висловлень.

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

мовленні.

Окрім навичок, студенти мають оволодіти продуктивними вміннями монологічного мовлення, які ми розуміємо як уміння будувати та виголошувати логічно зв'язне, ситуативно і комунікативно мотивоване висловлення у відповідності з особливостями типів монологічного мовлення та нормативними вимогами мови [26, с. 92-93].

Означені нами диференційований, комунікативний та компетентнісний підходи як домінуючі у навчанні майбутніх правників англійського монологічного мовлення вимагає уточнення умінь, які формуються у студентів з базовим рівнем А2 та В1.

Як зазначалося в попередніх підрозділах, вивчаючи іноземну мову, студенти повинні оволодіти непідготовленим і підготовленим мовленням.

Нами було проведено зріз серед студентів, які мають базовий рівень А2 (60 осіб) та В1 (30 осіб) з метою виявлення їхньої готовності до продукування підготовленого та непідготовленого мовлення. Студенти одержали три завдання:

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

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

2. Зробити непідготовлене повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі тексту як інформаційної та лінгвістичної опори, вибудовувати надфразові єдності та цілісні тексти.

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

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

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

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

Importantly, because a single wrongful act may constitute both a public offense and a private injury, it may give rise to both criminal and civil charges. (Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://www.britannica.com/story/what-is-the-difference-between-criminal-law-and-civil-law>. — Назва з екрану. — Дата перегляду: 26.05.2017)

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

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

Оцінювали результати студентів за чотирма традиційними критеріями – зв'язність висловлення, інформаційна насиченість, мовна грамотність та плавність / виразність мовлення. Відповідно, ранжували студентів за високим (1 незначне порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, відсутність тавтологій, 1-2 лексичні / граматичні помилки, мовлення вільне, без запинань, необґрунтованих повторів, дотримання законів фоніки), достатнім (2-3 порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, проте наявні окремі тавтології, 3-5 лексичних / граматичних помилок, мовлення в цілому плавне, проте наявні окремі запинання, повтори, окремі порушення в інтонуванні та емпізі), середнім (близько половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана не вичерпно, наявні тавтології, 6-10 лексичних / граматичних помилок, мовлення в окремих моментах втрачає плавність, має запинання, повтори, значні порушення в інтонуванні та емпізі) і низьким (більше половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана спорадично, фрагментарно, наявні тавтології, понад 10 лексичних / граматичних помилок, мовлення не плавне, студент говорить з великими труднощами, відсутність емпічних засобів, неправильне інтонування) рівнями. Результати зрізу подаємо в таблиці (табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

**Результати студентів у готовності до продукування підготовленого та  
непідготовленого мовлення**

	ВР %	ДР %	СР %	НР %
<b>A2</b>				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	10	20	30	40
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	20	30	30
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	20	40	25	15
<b>B1</b>				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	15	30	25	30
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	40	20	20
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	40	30	20	10

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

1) готовність студентів A2 та B1 створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі ситуації виявилися дещо нижчою (однак, статистично непідтвердженою), ніж готовність студентів створювати підготовлені монологи;

2) студенти обох рівнів A2 та B1 потребують розвитку умінь складати спонтанні монологи на основі ситуації та тексту, а також підготовлені монологи;

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

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

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

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

З огляду на результати проведеного зрізу серед студентів обох диференційованих груп визначаємо, що студенти потребують спеціального навчання підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення, а також формування низки умінь на рівні надфразової єдності та тексту.

Студенти опановують такі уміння рівня надфразової єдності:

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

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

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

Поділяючи висновки Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, Л. В. Лазоренко, О. В. Патієвич, С. Ф. Шатілова [27; 74; 110; 172], окреслюємо такі мікроуміння монологічного мовлення рівня тексту:

- уміння будувати *інформативне висловлення*: добирати актуальну, нову,

фахово корисну інформацію в межах визначеної тематики, організувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст;

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

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

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

- уміння використовувати емпатичні, інтонаційні та емотивні засоби мовлення;

- уміння дотримуватися прагматики тексту (повідомити певну інформацію, характеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

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

Отже, у результаті аналізу наукових праць, присвячених цільовому та змістовому компонентам системи навчання іншомовного монологічного

мовлення, «Програми» навчальної дисципліни англійська мова для студентів спеціальності «Право», «Загальноєвропейських рекомендацій», а також проведеного анкетування та опитування студентів визначено мету диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право», яка полягає в формуванні умінь складати та виголошувати монологи-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях B1 та B2). Зміст навчання складають *матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний* компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння.

## **2.2. Добір мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів**

Добір мовного та мовленнєвого матеріалу складає основу в реалізації цілей та змісту навчання і складає основу для створення цілісних монологічних висловлень. Для його здійснення необхідно визначити одиниці та критерії добору.

**Одиниці добору** регламентуються змістом навчання, описаним у попередньому підрозділі. Зважаючи на те, що для продукування цілісних текстів студенти повинні оволодіти лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом на рівні слова, речення, надфразової єдності, тексту, відповідно, одиницями добору визначаємо:

- мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні);
- надфразові єдності;
- цілісні тексти.

Добір одиниць кожного критерію регламентується окремими критеріями. Зупинимося на доборі кожної групи одиниць.

**Добір фонетичного матеріалу.** Практика навчання англійської мови показує, що значна частина студентів потребує коригування та формування

артикуляційних навичок. Одиницями добору фонетичного матеріалу визначаємо звукові одиниці (ізольовані звуки, комбінаційні та позиційні звукові моделі) та ритміко-інтонаційні одиниці (інтонема, паузації, тактові, емфатичні наголоси).

Основними критеріями добору фонетичного матеріалу визначаємо, услід за С. Ю. Ніколаєвою, *ступінь трудності, відповідності потребам спілкування, нормативності* [90].

*Ступінь трудності* обумовлює добір тих фонетичних одиниць, які підлягають інтерферуючому впливові з боку фонетичної системи рідної мови. Це звуки, їх комбінаторні та позиційні реалізації, а також ритміко-інтонаційні моделі, які не мають еквівалентів у рідній мові, або артикуляційні зміни мають свою специфіку, відмінну від рідної мови. Зазвичай такі одиниці мають схоже графічне оформлення, тим самим «провокують» студентів на неправильну артикуляцію. Найбільших проблем завдає фосилізація, яка зумовлює домінування у вимові студентів стійких деформованих артикуляційних та інтонаційних навичок, коригування яких потребує додаткових зусиль і часу [24, с. 13]. Як показує практика навчання англійської мови майбутніх правовиків, більшість студентів мають цю проблему, і викладачеві доводиться присвячувати значну частку часу для подолання фосилізації. Отже, окремі звуки, комбінаційні та позиційні моделі звуків, які мають відмінності у порівнянні з рідною мовою, є складними для засвоєння і потребують обов'язкового добору та спеціального вивчення.

Критерій *відповідності потребам спілкування* зумовлений прагматичним компонентом фонетичної компетентності студентів, який передбачає володіння фонетичними навичками, які дозволяють розуміти і відтворювати висловлення відповідно до фонетичних норм мови [164]. Відповідно до цього критерію добору і навчанню підлягають ритміко-інтонаційні моделі, які є специфічними для англійської мови і можуть впливати на модальність розуміння тексту. До таких моделей належать інтонаційні моделі речення, тактовий наголос, емфатичний наголос, емфатичні паузи.

Критерій *нормативності* зумовлений соціокультурним компонентом фонетичної компетентності (навички відтворення та розуміння мовленнєвого

висловлювання згідно з культурними нормами мови) [164] і передбачає добір фонетичних одиниць мови, які відповідають нормам сучасної англійської мови.

До описаних критеріїв додаємо ще один – критерій *урахування рівня навченості студентів*, який зумовлений предметом нашого дослідження. Відповідно до цього критерію добору підлягають ті фонетичні одиниці, яких студент не знає, або не має належних навичок артикуляції, які перебувають у зоні фосилізації. Критерій урахування навченості студентів передбачає також диференціацію фонетичного матеріалу для груп з рівнями навченості А2 та В1.

Процедура добору відбувалася у кілька етапів:

1. За першими трьома критеріями було дібрано звукові та ритміко-інтонаційні одиниці, які потенційно можуть викликати труднощі (тобто мають відмінності від подібних одиниць у рідній мові), які є нормативними і типовими для монологічних повідомлень різних функціональних типів мовлення.

2. Студентам було запропоновано озвучити слова та речення, які містили звукові та ритміко-інтонаційні одиниці.

3. Викладачем було встановлено, які звукові та ритміко-інтонаційні одиниці викликають у студентів труднощі і потребують спеціально організованих вправ для їх навчання.

4. За критерієм урахування навченості студентів було проведено диференціацію звукових та ритміко-інтонаційних одиниць і визначено, які з них мають стати предметом навчання студентів з базовим рівнем А2 та В1.

Відповідно до описаної процедури та заявлених критеріїв на основі наукових праць з фонетики [216] було дібрано такі звуки:

Приголосні звуки: [d], [t], [l], [n], [θ], [ð], [ŋ], [w], [v], [r], [h], [p].

Дифтонги: [ɪə], [eə], [əʊ], [aʊ], [ʊə], [eɪ], [aɪ], [ɔɪ].

Довгі й короткі звуки: [i:], [i], [ʊ], [u:], [e], [ə], [zɪ], [ɔɪ], [æ], [ʌ], [a:], [ɒ].

Буквосполуки, які містять літери, що не вимовляються: «g» *foreign*, «gh» *might*, «b», *numb*, «l» *should*, «p» *pseudonym*, «n» *column*, «s» *aisle*, «t» *listen*, «w» *whole*, *wrong*, «k» *know*, «p» *pneumatic*, «c» *scene*.

Асимілятивні процеси в англійській мові: [t, d, n, l] стають

інтердентальними перед [θ, ð]: in the [ɪn ðə]; артикуляція [t, d] перед [r] стає пост-альвеолярною: try ['traɪ]; [t] втрачає аспірацію після [s]: stay [steɪ]; приголосні [t, d, k, g, s] перед [w] стають лабіалізованими: quite [kwaɪt].

Явище редукції: beautiful ['bju:təf(ə)l].

Наголос та його особливості, зміна наголосу, наголос у композитах, ритмічна група.

Добору та навчання підлягають ритміко-інтонаційні засоби:

- інтонаційні моделі речення: Gradually Descending Stepping Scale + Low Fall, Broken Descending Stepping Scale + Low Fall (інтонаційні моделі розповідних речень), Ascending Stepping Scale + High Fall (з емпатичним виділенням).

Приклад інтонаційної моделі характерної для розповіді: (LOW PRE HEAD +) HIGH HEAD + HIGH FALL (+TAIL) *It's risky. They'd better go at once.*

Приклад інтонаційної моделі характерної для опису: *It's not quite fair.*

Приклад інтонаційної моделі характерної для роздуму: (LOW PRE HEAD +) (FALLING HEAD+) + FALL RISE *Can they manage it alone? I'm sure they can.*

- тактовий наголос (виділення найбільш вагомого слова в реченні),
- емпатичний наголос (наголос, який надає висловленню експресивності),
- емпатичні паузи (служать для виділення головного).

Студентам було запропоновано 2 завдання:

***Правильно прочитати подані слова.***

*Defendant, dispute, trial, tort, lawsuit, legality, grantor, guilty, theft, threaten, whether, thereby, pleading, hearing, waiver, witness, violation, avoid, preliminary, judiciary, handle, hierarchy, punishment, penal, appoint, balanced, base on, hear cases, delay, court, judge, immunity, duty, federal, rival, veto, refuse, Senate, pass, ratify, personnel, resign, gainful, mandate, introduce, vacant, unicameral, authority, improve, issue, override, concern, affair, body, assume, disband, execution, resolution, suspend, implement, authorize, defeat, equal, emphasize, allow, eventually, caucus, term, technically, electorate, merge, eligible, corruption, cast, referendum, minority, will, misconduct, supremacy, treaty, misdemeanor, adjudication, arbitrary, abolition, recognize, safeguard, imply, fight, assignment, assignor, beyond a reasonable doubt,*

*crime scene, civil wrong, knowledge, pneumatic weapons, sign, debt, knife, fasten, offender, ward of court, campaign.*

***Прочитати подані речення, дотримуючись правильної інтонації та пауз.***

Sweden's Parliament narrowly approved a contentious law Wednesday that gives authorities sweeping powers to eavesdrop on all e-mail and telephone traffic that crosses the Nordic nation's borders. The right-leaning government's slim majority helped secure 143-138 approval, despite strong opposition from left-leaning parties led by Social Democrats. Supporters argued the law – which takes effect in January – will provide a level of security against potential terrorists plotting attacks. But critics have slammed it as an invasion of privacy and an infringement on civil liberties. Hundreds of protesters gathered outside Parliament Wednesday, some handing out copies of George Orwell's famed «1984», dealing with a fictional police state. The new powers will give Swedish defense officials the right to scan international phone calls, e-mails and faxes for sensitive keywords without a court order. The companies Swedish telecom TeliaSonera AB and Google Inc. and have called the measure the most far-reaching eavesdropping plan in Europe, comparable to a US government program. After the Sept. 11 attacks, President Bush granted intelligence officers the power to monitor without court approval, international calls and e-mails between people in the United States and suspected terrorists overseas. The Protect America Act, passed last July, extended that authority, but it expired Feb. 15 and a replacement law is being debated. The Swedish government rejects claims the law will give it unlimited powers to spy on its own citizens and maintains it will filter out domestic communications and is interested only in international traffic. (Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nbcnews.com/id/25252111/ns/world\\_news-europe/t/sweden-adopts-contentious-eavesdropping-plan/#.WwU1RLichW8](http://www.nbcnews.com/id/25252111/ns/world_news-europe/t/sweden-adopts-contentious-eavesdropping-plan/#.WwU1RLichW8) – Назва з екрану. – Дата перегляду: 16.12.2017)

Після цього було зроблено аналіз відповідей студентів і встановлено:

- у вимові окремих звуків роблять помилки близько 40% студентів з базовим рівнем А2 і лише 5% з рівнем В1; у вимові позиційних звукових моделей

роблять помилки близько 50% студентів з базовим рівнем А2 і 35% з рівнем В1; у вимові комбінаційних звукових моделей роблять помилки близько 40% студентів з базовим рівнем А2 і 10% з рівнем В1; помилки в ритміко-інтонаційних моделях роблять близько 70% студентів з базовим рівнем А2 і 40% з рівнем В1.

Дані контрольного завдання дали можливість диференціювати фонетичний матеріал для груп студентів з зрізним базовим рівнем володіння мовою (табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

**Диференціація фонетичного матеріалу для студентів  
з різним базовим рівнем володіння мовою**

А2	В1
Вимова окремих звуків: голосних [i:] – [ɪ]; [æ] – [e]; [ɔ:] – [ɒ]; [ɑ:] – [ʌ]; [u:] – [ʊ]; дифтонгів [eɪ], [aɪ], [ɔɪ]; аспірація приголосних [p], [t], [k]; артикуляція приголосних [θ] – [ð] у порівнянні з [s] – [z].	
Наголос словесний, тактовий, наголос у композитах.	Емфатичний наголос.
Вимова комбінацій звуків.	Вимова позиційних звукових моделей (які відображають різного роду процеси асиміляції).
Вимова ритміко-інтонаційних моделей: паузація, інтонація стверджувальних речень, інтонація розповідних, питальних, спонукальних та окличних речень.	Вимова ритміко-інтонаційних моделей: інтонація складносурядних та складнопідрядних речень, інтонація речення зі вставними словами та словосполученнями, інтонація речення зі звертанням, інтонація емоційно забарвлених висловлювань, засоби емфатичного мовлення.

**Добір лексичного матеріалу.** Лексика і фразеологія є визначальними показниками рівня володіння мовою. Одиницями добору визначаємо *лексичні одиниці (окремі слова) та фразеологічні одиниці (зрощення, єдності, сполуки) у поєднанні форми, змісту та функції*. Добір лексичного та фразеологічного матеріалу визначається низкою критеріїв, серед яких найбільш вагомими вважаємо такі: урахування рідної мови, професійно-практичної цінності та необхідності, комунікативної цінності, тематичності, стройової здатності [75; 78; 84; 91].

Відповідно до критерію урахування рідної мови, добору підлягають лексичні та фразеологічні одиниці, які мають відмінності в семантичному та функціональному діапазонах з рідною мовою: мають часткову схожість у семантиці та функції (*solicitor* соліситор, повірений; адвокат (який підготовлює справи для баристера і виступає тільки в судах нижчої інстанції); *амер.* юрисконсульт, *амер.* прокурор; глава юстиції в місті, штаті), не мають аналогів та еквівалентів в українській мові (*Queen's Bench Division, Magistrate's Court, County Court*).

За критерієм професійно-практичної цінності та необхідності, добору підлягають лексичні / фразеологічні одиниці, які позначають поняття та реалії української та англomовних правових систем: *Crown Court, Court of Appeal, High Court, UK Supreme Court, according to law, to break the law, come into force, liability in contract, fixed term contract, magistrate / judge, notary public, written agreement*.

За критерієм комунікативної цінності, добору підлягають лексичні та фразеологічні одиниці, які допомагають вибудувувати цілісні повідомлення на правничу тематику, марковані певним жанром та функціональним типом, а також здатні виконувати комунікативно-прагматичні функції (наприклад, інформативну, переконувальну (обґрунтування чи спростування). До таких одиниць мови належать дієслова, прикметники, прислівники, іменники, які перебувають на периферії правового дискурсу, використовуються і в повсякденному спілкуванні: *to revoke, to endorse / to back; The fact is ..., The truth is ..., The key point is ...; An argument in favour of my position can be ...; Although many people claim that ...*.

Критерій тематичності передбачає добір та групування лексики з урахуванням низки чинників [47, с. 17-18] – сфери спілкування (у нашому випадку – це правова сфера), комунікативної ситуації, що враховує мотиви взаємодії, цілі, умови спілкування, соціальні ролі співрозмовників (у нашому дослідженні – це інформування або переконання співрозмовника), соціально-комунікативної ролі комунікантів (роль доповідача-інформатора та слухачів-реципієнтів), теми, підтем, смислових віх (тематика описана в попередньому розділі: окремі теми, що репрезентують правові системи України та англomовних держав).

Відповідно, за означеним критерієм, групуємо лексику за конкретною темою (наприклад, *Legal education in the UK and the USA, Advantages and disadvantages of being a lawyer*), добираємо лексику, яка забезпечує діалогічність мовлення (*I would like to draw your attention to..., Have a look at these data..., I would like to inform you about... etc.*), лексика, яка використовується для доведення власної думки, спростування існуючого положення.

За критерієм стройової здатності добору підлягають слова, які забезпечують зв'язок слів у межах речення, надфразової єдності, тексту. У межах речення до стройової лексики відносимо прийменники, сполучники, частки. У межах надфразової єдності до стройової лексики відносимо анафоро-антицедентні засоби зв'язку: займенники, займенникові прислівники, синоніми. На текстовому рівні таку функцію виконують слова-скрепи: *first of all, finally, for example, we will consider the peculiarities, summing up above mentioned etc.*

Отже, узагальнюючи, констатуємо, що для створення монологічних повідомлень-презентацій на правничу тематику студенти повинні опанувати такі групи лексики:

- суспільно-правову лексику та фразеологію широкого вжитку: *judge, file a claim, beyond a reasonable doubt, court, arrest, criminal, dispute, juvenile, penalty, vote, trial, election, business entity*;

- вузько спеціалізовану правничу лексику та фразеологію, правничу термінологію: *claimant, breaching party, adjudicate, counter-offer, felony, injunction,*

*negligence, tortfeasor, trespass, prosecution, exclusion clause, guarantee deposit;*

- загальнорозмовну лексику, необхідну для побудови цілісних монологічних повідомлень, маркованих певним жанром, функціональним типом висловлення; слова, що позначають послідовність викладу сюжету, описи, лексика, яка вводить у висловлення аргументи, контраргументи, приклади, висновки; слова, що слугують засобами зв'язку слів у реченні, речень у надфразову єдність, частин тексту в цілісний текст.

У межах предмету нашого дослідження до наведених критеріїв варто також додати *критерій урахування рівня навченості студентів*, який передбачає диференціацію лексичного матеріалу відповідно до базового рівня володіння мовою А2 та В1.

У попередньому підрозділі було подано завдання, якими ми перевіряли готовність студентів до створення інформативних висловлень підготовленого та не підготовленого мовлення. Тематика цих висловлень: THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW IN COMMON LAW. Саме на основі лексичного аналізу відповідей студентів було проведено ранжування лексичного матеріалу за рівнями володіння мовою.

Було визначено такі критерії аналізу: 1) якісний критерій (аналізувалося, наскільки студент вдало використовує професійно марковані лексичні одиниці, чи використовує він сталі звороти, спеціальні терміни, чи обходиться загальнорозмовною лексикою; чи використовує спеціальну лексику для послідовності викладу думок, лексику, притаманну розповіді, опису, обґрунтуванню, спростуванню, засоби діалогізації мовлення, засоби зв'язку на рівні речення, надфразової єдності, тексту), 2) кількісний критерій (аналізувалося багатство мовних засобів: використання синонімів, антонімів).

Аналіз відповідей студентів показав:

- студенти з рівнем навченості А2 мають незначний запас суспільно-правової лексики та фразеології широкого вжитку; не володіють вузько спеціалізованою правничою лексикою та фразеологією, потребують значних

корективів та доповнень свого словника загальнорозмовною лексикою, необхідних для побудови цілісних монологів у жанрі повідомлень-презентацій: стройової лексики, слів-скрепів, лексики, що забезпечує діалогічність, слів, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри;

- студенти з рівнем навченості B1 мають достатній запас суспільно-правової лексики та фразеології широкого вжитку; проте не володіють вузько спеціалізованою правничою лексикою та фразеологією; володіють стройовою лексикою, словами, що забезпечують діалогічність; потребують розширення слів-скрепів, слів, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри.

Результати студентів дали можливість диференціювати лексику (див. табл. 2.2.2).

*Таблиця 2.2.2*

**Диференціація лексичного матеріалу для студентів  
з різним базовим рівнем володіння мовою**

A2	B1
суспільно-правова лексика та фразеологія широкого вжитку	
вузько спеціалізована правничка лексика та фразеологія, правничка термінологія	вузько спеціалізована правничка лексика та фразеологія, правничка термінологія
стройова лексика	
слова-скрепи	слова-скрепи
слова, що забезпечують діалогічність	слова, що забезпечують діалогічність
слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри	слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри

**Добір граматичного матеріалу.** Обсяг граматичного матеріалу, що підлягає вивченню, визначається, з одного боку, виходячи з потреб спілкування, які формулюються у вигляді цілей навчання і вимог до його результатів, а з іншого боку, виходячи з можливостей засвоєння граматичного матеріалу

студентами. При доборі граматичного матеріалу необхідно враховувати вікові особливості студентів, ступінь розвитку їх мовленнєвих навичок, ступінь складності того чи іншого граматичного матеріалу [133, с. 54]. Одиницями добору граматичного матеріалу визначаємо граматичні форми та граматичні конструкції у поєднанні форми вираження та змісту. Добір граматичного матеріалу визначається низкою критеріїв, серед яких найбільш вагомими вважаємо такі: критерій функціональності (мовленнєвої спрямованості), урахування рідної мови (зіставності) [74, 133, 140].

Відповідно до критерію функціональності, або мовленнєвої спрямованості, добору підлягають ті граматичні форми та граматичні конструкції, які використовуються в продуктивному усному монологічному мовленні майбутніх правників у текстах різних функціональних типів – розповіді, опису та роздумів, для реалізації основних функцій мовлення – інформативної, переконувальної.

Відповідно до критерію урахування рідної мови (зіставності), добору підлягають граматичні конструкції середньої та низької складності, яка зумовлена відсутністю аналогів та еквівалентів у формальному та змістовому плані у рідній мові. Критерій урахування рідної мови визначає добір саме тих граматичних явищ, які спричиняють міжмовну інтерференцію, а відтак і граматичні помилки в мовленні студентів.

На основі критеріїв функціональності (мовленнєвої спрямованості), урахування рідної мови (зіставності), було дібрано низку граматичних форм та конструкцій, які використовуються у продуктивному англійському монологічному мовленні правовиків і потенційно можуть викликати у них труднощі при вивченні. Перелік цих форм і конструкцій подається нижче. Проте предмет нашого дослідження вимагає введення ще одного критерію – *урахування навченості студентів*, який потребує диференціації граматичного матеріалу відповідно до базового рівня володіння мовою A2 та B1.

Нами було проаналізоване усне підготовлене та непідготовлене мовлення студентів на теми: THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND

CIVIL LAW IN COMMON LAW і проведено його граматичний аналіз, на основі якого здійснено ранжування граматичного матеріалу.

Було визначено такі критерії аналізу: 1) якісний критерій (аналізувалося, наскільки студент доцільно використовує у своєму мовленні ті чи інші граматичні форми / конструкції, тобто чи правильно вони функціонують у мовленні; 2) кількісний критерій (аналізувався кількісний показник вживання певних форм та конструкцій).

Аналіз відповідей студентів показав:

- студенти з рівнем навченості A2 мають незначний запас граматичних форм та конструкцій, релевантних усному англійському монологічному правому мовленню, багатьма конструкціями вони не володіють взагалі і тому вдаються до використання компенсаторних стратегій;

- студенти з рівнем навченості B1 мають хороший запас граматичних форм та конструкцій, релевантних усному англійському монологічному правому мовленню, лише окремі студенти потребують коригування незначної кількості конструкцій; переважна більшість студентів не володіє інфінітивними та дієприкметниковими комплексами.

Отже, враховуючи означені критерії, аналіз мовлення студентів нами було диференційовано граматичний матеріал серед студентів з рівнем навченості A2 та B1.

***Студенти з рівнем навченості A2 повинні опанувати:***

- типи простих речень, їхні структурні особливості: питальні (з питальним словом / зворотом, без питального слова / звороту), спонукальне, розповідне (стверджувальне, заперечне);

- граматичні форми та конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості: артикль (Article), вказівні / присвійні займенники (Demonstrative / Possessive Pronouns), іменник у присвійному відмінку (Noun. Possessive Case), числівник (Numeral); безособовий займенник *it* (у конструкції *it is reasonable / necessary*); вказівні займенники *this, that* та інш.; неозначені займенники *somebody, something, anybody, anything, nobody, nothing*; герундій

(Gerund); конструкція *there + to be*; іменник у загальному відмінку / особовий займенник у називному відмінку з інфінітивом / дієприкметником (Complex Subject); Present / Past / Future Indefinite Active / Passive (Perfect Active / Passive, Continuous Active / Passive, Perfect Continuous Active), конструкція *to be going, to do smth*; засоби вираження спонукання до дії/прохання – дієслово у наказовому способі; конструкції з *let (let us do it, let me do it, let him do it)*, засоби вираження суб'єктивної модальності: модальні дієслова (Modals) (*must, can, may; have, be, should, would* та ін.); прикметник та прислівник у вищому та найвищому ступені (Adjectives. Adverbs. Degrees of Comparison); утворення форм однини / множини (Noun. The Number) (без прийменника / з прийменником), особові займенники у називному / об'єктному відмінку, займенники *something, somebody, anything, nothing* та ін.; іменник у загальному відмінку / особові займенники в об'єктному відмінку з інфінітивом / дієприкметником (Complex Object); засоби вираження часових, локальних, причинових наслідкових, допустових тощо відношень між частинами простого речення;

- типи складносурядних і складнопідрядних речень (місця, часу, способу дії, причини, наслідку, умови, мети, допусту, з'ясувальні та означальні);

- засоби зв'язку між частинами речення: *but, and, as... as, so... as, either... or, neither... nor, both... and; nevertheless, (al) though* та інші; словосполуки *in this connection, in particular, in addition, that's why* та інші.

### ***Студенти з рівнем навченості B1 повинні опанувати:***

- граматичні конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості: пасивний стан дієслова (Passive Voice), граматична конструкція «HAVE SOMETHING DONE», непряма мова (Indirect Speech); узгодження часів (Sequence of Tenses); інфінітив, комплекси з інфінітивом (Infinitive, Complexes with Infinitive); герундій, комплекси з герундієм (Gerund, Complexes with Gerund); дієприкметник, комплекси з дієприкметником (Participle. Complexes with Participle), типи умовних речень (Conditionals), узгодження підмета та присудка в англійському реченні (Subject-Predicate Agreement).

**Добір надфразових єдностей.** Добір надфразових єдностей складає вагому

роль у навчанні монологічного мовлення. Метою добору та використання цих єдностей є ілюстрація зразків надфразового синтаксису, а також інших вербальних засобів зв'язку змістових одиниць тексту, з метою їх наслідування у продукуванні мовлення. Ми вважаємо, що слід привернути увагу студентів до засобів надфразового зв'язку, відтренувати їх вживання у мовленні.

У доборі надфразових єдностей ми орієнтувалися насамперед на критерії добору текстового матеріалу і визначилися з такими критеріями: **критерій функціональності, критерій інформативності, професійної спрямованості, автентичності, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів, новизни інформації** [31; 33; 104; 110; 128; 151].

Відповідно до критерію *функціональності*, добору підлягають надфразові єдності, які репрезентують композиційні частини текстів різних функціональних типів мовлення (наприклад, введення тези, аргументу, висновку тощо), використання засобів міжреченневого зв'язку (займенників, займенникових прислівників, синонімів, антонімів, повторів тощо). Відповідно до критеріїв *інформативності та професійної спрямованості*, добору підлягають змістовні надфразові єдності, які є цілісним інформаційним блоком, які містять екстралінгвістичну інформацію про правові системи України та англomовних держав, з яких студенти можуть черпати фахові знання. За критерієм *автентичності* слід добирати лише тексти, написані / виголошені носіями мови, фахівцями з права.

За критерієм *врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів* добору підлягають надфразові єдності, які за рівнем мовного оформлення, а також складності інформації можуть безперешкодно сприйматися студентами першого року навчання. В основному, це загальна інформація про правові системи України та англomовних держав, зрозумілі явища та процеси, які не вимагають глибоких фахових знань. Однак, маємо зауважити, що тексти повинні відповідати критерію *новизни інформації*, тобто одночасно містити нові й актуальні для майбутнього фахівця дані.

Диференціація надфразових єдностей проводилася на основі якісного та

кількісного критерію. За якісним критерієм було перевірено, наскільки функціонально доцільно студенти використовують засоби міжфразового зв'язку (лексичні повтори, синоніми / антоніми, вживання займенників та займенникових прислівників, вставних слів, використання неповних речень, приєднувальних слів, композиційні маркери (слова, що вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), узгодження часових форм присудків). За кількісним – багатство і розмаїття використання засобів надфразового зв'язку.

Аналізувалися ті ж самі висловлення на теми: **THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY. THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW IN COMMON LAW.**

Результати студентів виявилися такими:

- студенти з рівнем навченості A2 використовують лексичні повтори, вживають особові займенники та займенникові прислівники, натомість допускають помилки у вживанні вказівних займенників, в моделюванні неповних речень, мало використовують синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери (слова, що вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), роблять помилки в узгодженні часових форм присудків;

- студенти з рівнем навченості B1 використовують лексичні повтори, займенники та займенникові прислівники, моделюють неповні речення, частіше використовують синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, майже не використовують композиційні маркери (слова, що вводять тезу, аргумент, приклад, висновок), роблять помилки в узгодженні часових форм присудків.

Отже, було дібрано інформативні професійно спрямовані автентичні тексти, які відповідають рівню мовної та професійної підготовки студентів, містять нову інформацію, а також репрезентують композиційні частини текстів різних функціональних типів мовлення, а також ці тексти було диференційовано за використанням у них різних засобів міжфразового зв'язку. Відповідно, для студентів з рівнем навченості A2 було дібрано надфразові єдності, які містять вказівні займенники, неповні речення, синоніми, парентетичні внесення,

приєднувальні слова, композиційні маркери, узгодженні часових форм присудків; для студентів з рівнем навченості В1 було дібрано надфразові єдності, які містять композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

**Добір текстів** складає вагому роль у навчанні іншомовного мовлення майбутніх юристів, оскільки вони, з одного боку, слугують джерелами інформації про правові системи України та англomовних держав, а з іншого боку, є зразками для наслідування лінгвостилістичних та композиційних особливостей автентичного мовлення. Одиницею добору визначаємо цілісний фаховий текст. Критеріями добору – цілісності, автентичності, професійної спрямованості, інформативності, актуальності та значущості, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів [31; 33; 104; 110; 128; 151; 209; 214].

Відповідно до критерію *цілісності*, тексти повинні бути зв'язними, інформативно завершеними, бути взірцевими у плані композиції, за критерієм *автентичності* – написаними / виголошеними носіями мови, ораторами, письменниками для справжньої аудиторії носіїв мови [210, с. 13; 198, р. 146; 212, р. 54; 224, с. 79], причому фахівцями з права, що дозволяє студентам відчувати природне вживання мови [214]. За критерієм *професійної спрямованості* та *інформативності* тексти повинні бути присвячені юридичній тематиці, репрезентувати знання про правові системи України та англomовних держав, містити нові й актуальні дані, щоб студенти могли черпати фахову інформацію. Відповідно до критерію *врахування рівня мовної та професійної підготовки* студентів тексти повинні бути доступними в плані мовних засобів та інформаційних блоків. Доступність у мовному плані визначається наявністю лексичних і граматичних одиниць мови, якими студент добре оперує (хоча допускається певний відсоток незрозумілої лексики, яку студент може здогадатися за змістом або користуючись словником). Доступність в плані інформації визначається наявністю інформації, розуміння якої не потребує спеціальної фахової підготовки, оскільки реципієнтами текстів є студенти першого року навчання. Тексти мають містити такий обсяг нової інформації, який студент зможе зрозуміти з тексту, або інтерпретувати користуючись

довідниковою літературою, але без особливих затрат часу та зусиль.

Добираємо тексти як усні, так і писемні. Писемні тексти студенти можуть опрацьовувати у зручному для них темпі і в зручний час, користуватися додатковою літературою для їх розуміння. Функції писемних текстів полягають у тому, що студенти можуть добирати лексичні одиниці, граматичні конструкції для подальшого використання в продуктивному мовленні, а також черпати фахову інформацію, яку можна потім так само використовувати в продуктивному мовленні. Усні тексти, окрім функцій писемних, слугують зразком усного мовлення: використання еліптичних конструкцій, ритміко-інтонаційних моделей, засобів діалогізації монологічного мовлення.

Отже, усі писемні та усні тексти, які ми пропонуємо для навчання англійського монологічного мовлення, повинні бути цілісні, автентичні, професійно спрямовані, інформативні, актуальні та значущі для майбутнього фаху юриста, враховувати відсутність професійної компетентності студентів особливо в перші місяці навчання. *Диференціюємо* тексти за рівнем навченості, тобто мовно-мовленневої готовності до сприйняття. Тексти для кожного рівня повинні відповідати визначеним фонетичним, лексичним особливостям.

Характерними особливостями текстів для студентів з рівнем навченості A2 визначено: фонетичні (паузація, інтонація стверджувальних речень, інтонація розповідних, питальних, спонукальних та окличних речень), лексичні (суспільно-правова лексика та фразеологія широкого вжитку, вузько спеціалізована правнична лексика та фразеологія, правнична термінологія, стройова лексика, слова-скрепи, слова, що забезпечують діалогічність, слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри), граматичні (граматичні конструкції та форми, дібрані для студентів означеного рівня навченості), надфразові єдності, які містять вказівні займенники, неповні речення, синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери, узгодженні часових форм присудків.

**Приклади текстів** для студентів з рівнем навченості A2.

The United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://listeningreading.blogspot.com/2010/10/united-states-constitution-from-voa.html> –

Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017

Politics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.excellentes4u.com/esl-politics-listening.html> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017

The United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.instructorweb.com/lesson/constitution.asp> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017

The Constitution of Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://academia.in.ua/?q=node/930> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017

Характерними особливостями текстів для студентів з рівнем навченості В1 визначено: фонетичні (емфатичний наголос, вимова позиційних звукових моделей, вимова ритміко-інтонаційних моделей складносурядних та складнопідрядних речень, речень зі вставними словами та словосполученнями, речень зі звертанням, емоційно забарвлених висловлювань), лексичні (вузько спеціалізована правнича лексика та фразеологія, правнича термінологія, слова-скрепи, слова, що забезпечують діалогічність, слова, що допомагають реалізувати комунікативні цілі та наміри), граматичні конструкції, дібрані для студентів означеного рівня навченості, надфразові єдності, які містять композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

**Приклади текстів** для студентів з рівнем навченості В1.

Elections: Campaign Speech [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esl-lab.com/politics/politicsrd1.htm> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 26.10.2017

Stupid Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://javiaguera.com/2015/11/13/b2-listening-comprehension-stupid-laws/> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 26.10.2017

The Constitution as Supreme Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://countrystudies.us/united-states/government-2.htm> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 26.10.2017

Amending Ukraine's Constitution provides basis for necessary reform –

Germany's Ambassador [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.interfax.com.ua/news/general/322598.html>– Назва з екрану. – Дата перегляду: 26.10.2017

Отже, аналіз наукових джерел, а також усного мовлення студентів дав можливість визначити одиниці добору навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення – ізольовані звуки, комбінаційні та позиційні звукові моделі, ритміко-інтонаційні одиниці (інтонема, паузації, тактові, емфатичні наголоси), окремі слова та фразеологізми, граматичні форми та граматичні конструкції, надфразові єдності та цілісні тексти; а також окреслено критерії добору цих одиниць, на основі яких дібрано навчальний матеріал, а також диференційовано його за групами студентів з різними рівнями навченості.

### **2.3. Підсистема вправ та завдань для диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів**

Підсистема вправ і завдань у формуванні мовленнєвої компетентності потребує визначення чіткої етапності навчального процесу.

Насамперед визначаємо ключові поняття цього підрозділу – вправа та завдання. **Вправу** розуміємо як планомірно організоване повторне виконання дії (розумової або практичної) з метою її засвоєння або підвищення якості [113, с. 382]. Навчальне **завдання** розуміємо як форму організації діяльності студента, що передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей [118, с. 4]. **Підсистему вправ і завдань** для навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів визначаємо, услід за С. В. Білоус, як сукупність груп вправ і завдань, організованих у певній послідовності з урахуванням психологічних засад формування навичок і вмінь, дидактичних і методичних принципів навчання, спрямованих на поетапне формування умінь англійського монологічного мовлення [12].

Нині у методиці навчання іноземних мов етапність у формуванні

монологічних умінь розглядають у двох аспектах – формування мовленнєвих умінь та розвиток мовленнєвих умінь. Для формування мовленнєвих умінь (коли студенти чи учні взагалі не володіють монологічним мовленням) пропонують таку модель: I етап – навчання мовлення на фразовому рівні → II етап – навчання мовлення на надфразовому рівні → III етап – навчання мовлення на текстовому рівні, тобто побудова текстів різних функціональних типів [90, с. 173; 109, с. 178; 161, с. 3-5]. Г. В. Рогова пропонує формувати уміння монологічного мовлення шляхом нарощування висловлення: I етап – продукування елементарних висловлень, II етап – конкретизація й уточнення сказаного; III етап – самостійне розгортання висловлення.

Для розвитку мовленнєвих умінь (коли у студентів чи учнів уже сформовані уміння будувати зв'язні монологічні висловлення) існують різні підходи [21; 39; 59; 62; 62 63; 68; 73; 74; 79; 81; 86; 115; 125; 134; 138; 142; 144; 145; 146; 149; 153; 156; 162; 169; 179]. Ми не будемо вдаватися в глибокий аналіз цих праць, оскільки кожен науковець обґрунтовує й доводить ефективність своєї етапності, враховуючи етап навчання мови загалом, майбутній фах студентів, конкретні цілі навчання, – які не можна звести до єдиного концепту навчання монологічного мовлення. Проте констатуємо, що більшість науковців схиляються до того, що в навчанні монологічного мовлення посідати чільне місце повинна підготовча робота з формування мовленнєвих навичок, без чого а ргіогі не можливим є мовлення, а також репродуктивне мовлення як стимул для наслідування мовленнєвих зразків. Завершується процес навчання конструюванням власних монологічних висловлень.

Зважаючи на те, що студенти спеціальності «Право» на першому курсі у переважній більшості мають базовий рівень А2, а також потребують спеціально організованої роботи з формування умінь монологічного мовлення як на рівні надфразової єдності, так і на рівні тексту, вважаємо доцільним інтегрувати обидва підходи – формувати та розвивати уміння монологічного мовлення. На цій підставі, а також враховуючи напрацьовану послідовність етапів у вирішенні цих завдань, вважаємо доцільним виділити три етапи – I дотекстовий (формування

лексичних, граматичних, фонетичних навичок, а також умінь монологічного мовлення на рівні надфразової єдності), II текстово-репродуктивний (переказ готових текстів з метою аналізу лінгвальних, композиційних, жанрово-стильових особливостей юридичних текстів та їх наслідування у мовленні), III продуктивний (самостійне продукування монологів).

Аналіз низки дисертацій, присвячених навчанню монологічного мовленню [39; 59; 62; 63; 68; 73; 74; 81; 98; 111; 112; 115; 116; 125; 134], дозволив нам розробити підсистему вправ для навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» з урахуванням визначених у підрозділі 2.1 цілей навчання, орієнтованих на оволодіння студентами спонтанними монологічними висловленнями на основі ситуації, на основі тексту, а також підготовленими монологічними висловленнями.

### **ДОТЕКСТОВИЙ ЕТАП**

Цілі дотекстового етапу:

- а) формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок;
- б) формування умінь спонтанного та підготовленого монологічного мовлення на надфразовому рівні;
- в) формування умінь добирати мовні засоби відповідно до функціонального типу монологу.

Для реалізації означених цілей використовуємо групи лексичних, граматичних та фонетичних вправ, які диференціюються за участю викладача, автономністю студентів, режимом виконання, характером завдань.

### **ГРУПА 1. Лексичні вправи**

Лексичні вправи максимально інтегруються в уміння продукувати непідготовлене та підготовлене монологічне мовлення. Для формування лексичних навичок у студентів з **низькою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні лексичні вправи з використанням готового лексичного матеріалу в якості опору (**використання заданих лексичних одиниць**). Такі вправи ділимо на дві підгрупи: а) вправи на формування навичок вживання фахової лексики в підготовленому / непідготовленому монологічному мовленні; б) вправи на

формування навичок вживання в підготовленому / непідготовленому мовленні лексичних одиниць-скрепів, необхідних для конструювання надфразових єдностей. Суть цих вправ полягає в тому, що викладач максимально дає студентам необхідну лексику, яку вони мають засвоїти.

**Вправа 1 (група 1). Мета вправи:** формування навичок вживання лексичних одиниць в говорінні (в непідготовленому мовленні).

**Інструкція:** Answer the following questions using the words written on the board.

ПИТАННЯ ВИКЛАДАЧА:

What demands should the modern lawyer answer?

What is the legal profession driven by?

How does the European law influence legal professionals' affairs?

Why is the legal profession changing?

What items should you consider as a prospective lawyer?

Слова, які студент має використовувати в мовленні: *professional responsibility, self-management skills, to succeed, to manage, career opportunities, government policy, clients' needs, legislative frameworks, to ensure, to regulate, to maintain, to deal with, increased competition, high-quality specialist services, healthy competition, inescapable fact, computer literate, relevant solutions, training opportunity, to practise in, academic excellence, to place a premium on, professional awareness, teamwork skills, communication skills.*

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, лексична.

**Вид вправи:** вправа на використання лексичних одиниць в продуктивному непідготовленому мовленні.

**Режим виконання:** в аудиторії, під жорстким керівництвом викладача; такий вид вправ студенти виконують у два етапи: спочатку з попередньою підготовкою (письмово), а потім – спонтанно (усно).

**Контроль:** усний, з боку викладача.

**Вправа 2 (група 1). Мета вправи:** формування лексичних навичок у побудові надфразових єдностей в підготовленому монологічному мовленні

(у складанні монологів-розповідей).

**Інструкція:** Read the following simple sentences, then transform them into a single narrative text «Top Reasons to Become a Lawyer» using the conjunction braces given below.

РЕЧЕННЯ:

A career as a lawyer is an extraordinary calling.

Becoming a lawyer is an enormous undertaking in terms of time commitment and financial investment.

It is important to learn as much about the profession as possible before you embark on a career path as a lawyer.

Lawyers are among the highest paid professionals in the legal industry and most attorneys earn salaries well above the national average.

The median annual salary for all lawyers is \$110,590, the world's top lawyers pull in million dollar incomes.

For generations, a career as a lawyer has been a hallmark of prestige.

Lawyers are in a unique position to help individuals, groups, and organizations with their legal problems and further the public good.

Working as a lawyer is one of the most intellectually rewarding jobs on the planet.

The obvious perk of practicing law is learning to think like a lawyer: studying law sharpens your analytical, reasoning and critical thinking skills, giving you a new perspective of the world. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.thebalancecareers.com/top-reasons-to-become-a-lawyer-2164599> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.12.2017)

Слова-скрепи: *however, therefore, while, firstly, secondly, at the same time, moreover, what's more, lastly, finally.*

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, лексична.

**Вид вправи:** вправа на використання лексичних одиниць-скрепів для конструювання тексту-розповіді (підготовлене мовлення).

**Режим виконання:** в аудиторії, під жорстким керівництвом викладача; з

попередньою підготовкою.

**Контроль:** усний, з боку викладача.

Для формування лексичних навичок у студентів з **середньою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні лексичні вправи на самостійний добір лексичних одиниць (**використання очікуваних лексичних одиниць**). Такі вправи ділимо на дві підгрупи: а) вправи на формування навичок вживання фахової лексики в говорінні; б) вправи на формування навичок вживання лексичних одиниць-скрепів, необхідних для конструювання надфразових єдностей. Суть цих вправ полягає в тому, що викладач дає студентам частину необхідної лексики, яку вони мають засвоїти, а частину лексики студенти знаходять і засвоюють самостійно.

**Вправа 3 (група 1). Мета вправи:** формування навичок вживання лексичних одиниць в підготовленому та непідготовленому мовленні (стимулювати студентів до добору лексичних одиниць, за допомогою яких найповніше виражається думка).

**Інструкція:** Give full answers to the following questions.

ПИТАННЯ ВИКЛАДАЧА:

What does the word «lawyer» mean?

What are the main functions of a lawyer?

Whose interests does a lawyer represent in a civil case?

Whose interests does a lawyer represent in a criminal case?

What functions does a lawyer perform in a courtroom?

What activity is incompatible with the lawyer's status?

Очікувана відповідь:

A lawyer is a general term to denote a person trained and licensed to prepare, manage, and either prosecute or defend a court action as an agent for another.

Lawyers of Ukraine perform various functions. A lawyer may act as a defence counsel during pre-trial investigation and in court, representing interests of the plaintiff and the defendant in civil and criminal cases.

In a civil case, lawyers can work for the parties involved in the suit, representing

either the plaintiff (the party bringing the suit) or the defendant (the party being sued).

The lawyer's first and foremost duty in the criminal proceedings is to facilitate the protection of the rights and freedoms of the accused.

During the trial, the lawyer and the prosecutor perform essentially the same duties: presentation of evidence and examination of witnesses. At the end of the court hearing he pronounces his speech for the defence.

Lawyers cannot work in court, Prosecutor's Office, notary bodies, Ministry of the Interior and Security Service of Ukraine.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, лексична.

**Вид вправи:** вправа на використання лексичних одиниць в підготовленому / непідготовленому продуктивному мовленні.

**Режим виконання:** в аудиторії, студенти мають час обдумати відповідь, самостійно скористатися додатковими джерелами для добору необхідної лексики; такий вид вправ студенти виконують у два етапи: спочатку з попередньою підготовкою (письмово), а потім – спонтанно (усно).

**Контроль:** усний, під жорстким керівництвом викладача.

**Вправа 4 (група 1). Мета вправи:** формування лексичних навичок у побудові надфразових єдностей в підготовленому / непідготовленому монологічному мовленні (у складанні монологів-роздумів).

**Інструкція:** Prove or disprove the following statements, using the discourse markers for cause and result.

**ТВЕРДЖЕННЯ ВИКЛАДАЧА:**

In the United States, the formal study of law is only available at the postgraduate level.

The main concentration of the professional JD degree programme is on American law.

LLM degree (master's degree in law) is the first degree offered by American law schools.

As soon as one graduates from the American law school, he can practise law on his own.

The only thing the bar exam candidate has to demonstrate is the sufficient US legal education gained from a law school.

**Очікувані відповіді:**

The formal study of law in the US is only available at the postgraduate level. *Consequently*, to attend an American law school, a student must already hold an undergraduate degree.

The professional JD degree (requires three years of study) is meant for those who wish to practise law in the US. *That's why* the main concentration of the professional JD degree programme is on American law.

LLM degree (master's degree in law) is the second degree offered by American law schools. *Because* LLM programs (typically one year at length) are intended for qualified lawyers who have several years of experience but wish to pursue further study.

In order to practise law, one must first be «admitted to the bar» in an individual state, which entails passing the state bar exam and any other exams required by the state bar examiners. *Thus*, one cannot start practising law on his own, As soon as he graduates from the American law school.

Generally, the state bar exam requires evidence of three qualities in exam candidates. *Therefore*, they have to demonstrate sufficient general education at the undergraduate level; sufficient US legal education gained from a law school; and sufficient knowledge of local bar requirements.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, лексична.

**Вид вправи:** вправа на використання лексичних одиниць-скрепів для конструювання тексту-роздуму.

**Режим виконання:** в аудиторії (або як домашнє завдання), студенти мають час обдумати відповідь, самостійно скористатися додатковими джерелами для добору необхідної лексики (інтегрування лексичних навичок з уміннями підготовленого мовлення); після того, як студенти опанують структурні особливості монологу-роздуму, слід переходити до відповідей без попередньої підготовки (інтегрувати лексичні навички з уміннями непідготовленого мовлення).

**Контроль:** усний, під жорстким керівництвом викладача.

Вправи типу 1-4 студенти виконують як в аудиторії, так і вдома. Домашні вправи відзначаються тим, що спонукають студентів з базовим рівнем А2 до вивчення великої кількості лексики (близько 50 нових одиниць в межах однієї теми), поданої викладачем, тим самим збагачують словниковий запас, до обсягів, достатніх для В1, на основі чого можуть бути переведені до відповідної групи. Під час виконання вправ спостерігаємо і за динамікою рівня самостійності. Якщо студенти з низьким рівнем самостійності виявляють ознаки креативності, самостійного добору й використання нової лексики, не визначеної викладачем, вони мають бути переведені до дифгрупи з середнім рівнем самостійності. Якщо студенти з середнім рівнем самостійності виявляють креативність при виконанні лексичних вправ, мають переходити до дифгрупи з високим рівнем самостійності.

Для формування лексичних навичок у студентів з **високою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні лексичні вправи на моделювання надфразових єдностей на основі ключових лексем-опор (**вільне використання лексичних одиниць, синонімічних / антонімічних рядів**). Суть цих вправ полягає в тому, що студенти самостійно знаходять і засвоюють необхідну лексику.

**Вправа 5 (група 1). Мета вправи:** формування навичок вживання лексичних одиниць в підготовленому / непідготовленому мовленні (стимулювати студентів до самостійного використання слів). Інтегруємо завдання на вживання фахової лексики та утворення надфразових єдностей певного функціонального типу мовлення.

**Інструкція:** Give full answers to the following questions (prove or disprove the statements), without using in your answers the words you have in the questions (replace them with synonyms / antonyms).

ПИТАННЯ ВИКЛАДАЧА:

Where do the majority of the US lawyers conduct most of their business?

Why do many lawyers today have more work than they can handle?

What are district attorneys responsible for in the US?

Does the United States legal system draw a distinction between lawyers who

plead in court and those who do not?

What authorities is the US attorney vested with?

Очікувана відповідь:

Most American attorneys do their work out of court.

Nowadays a lot of legal practitioners need to perform the duties they didn't used to, because of the greatly increased demand for legal services.

These state officials in America are in charge of bringing legal charges against criminals in a particular area.

Unlike many other common law jurisdictions with the clear difference between advocates who are entitled to present the case in the courtroom and those who are not, American attorneys do not fall under the above-mentioned categories.

The defense counsel in America is a person admitted to practice law in his respective state and authorized to perform both civil and criminal legal functions for clients.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, лексична.

**Вид вправи:** вправа на використання лексичних одиниць в підготовленому / не підготовленому продуктивному мовленні.

**Режим виконання:** в аудиторії, студенти мають час обдумати відповідь, самостійно скористатися додатковими джерелами для добору необхідної лексики (початку інтегруємо формування лексичних навичок з уміннями підготовленого мовлення); коли студенти набирають достатнього словникового запасу, необхідно переходити до спонтанного мовлення.

**Контроль:** усний, взаємоконтроль, вибірковий контроль з боку викладача.

Вправи типу 5 студенти виконують в аудиторії, так і вдома. Частка вправ, що виконуються в аудиторії і вдома складає 1:4, оскільки ці завдання потребують значних затрат часу. Якщо студент набирає достатню кількість словникового запасу, він може бути переведений до дифгрупи В1.

*Принципова відмінність у вправах для студентів з базовим рівнем А2 та В1 полягає в їхній лексичній наповненості (різниться склад лексики, регламентований підрозділами 2.1 та 2.2).*

## **ГРУПА 2. Граматичні вправи**

Граматичні вправи диференціюємо за такими критеріями: участь викладача у виконанні / перевірці завдання, обсяги аналізованого матеріалу вправи (аналізується матеріал повністю, частково, винятково за потреби студентів), місце виконання (аудиторія, домашнє завдання), використання опор та зразків.

Для формування граматичних навичок у студентів з **низькою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні граматичні вправи, виконання яких відбувається *під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем виучуваних граматичних явищ, виконуються переважно в аудиторії (закріплюються за межами аудиторії), з використанням зразків виконання*. Наведемо приклад такої вправи.

**Вправа 1 (група 2). Мета вправи:** формування граматичних репродуктивних навичок у студентів з низьким рівнем самостійності.

**Інструкція.** Read the sentences below opening the brackets and using the verbs in the Passive Voice (where possible).

Family law (divide) into public and private cases.

Examples of torts (include) medical negligence.

Prosecutions (initiate) by the state through the prosecutor.

Suspects (question) when a lawyer came into the room.

A body of expert lawyers (need) time for consideration of a case.

The new Tax bill (discuss) all day yesterday.

Don't come in! The identi-kit of the maniac-murderer (create).

Famous murderer Stivenson (escape) from federal prison. All roads leading to the city (take) under control.

This complicated case (settle) out of court.

Once the jury (select), the lawyers for both sides give their opening statements.

**Тип вправи:** некомунікативна, граматична, з опорою на дієслово.

**Вид вправи:** трансформаційна, на рівні надфразової єдності.

**Режим виконання:** в аудиторії, під жорстким керівництвом викладача, без попередньої підготовки.

**Контроль:** постійний, з боку викладача (студенти коментують кожну трансформовану форму і записують на дошці). Поступово від коментування і записування варто відходити.

Для формування граматичних навичок у студентів з **середньою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні граматичні вправи, виконання яких відбувається *самостійно, під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки, виконуються переважно в аудиторії (закріплюються за межами університету)*. Наведемо приклад такої вправи.

**Вправа 2 (група 2).** **Мета вправи:** формування граматичних репродуктивних навичок у студентів з середнім рівнем самостійності.

**Інструкція.** Answer the following questions replacing the verbs in the Active Voice with the verbs in the Passive Voice (make sure to give positive answers each time using the words in the brackets).

ПИТАННЯ:

Does the President choose a US attorney with the approval of the Senate?

Did the investigator leave the suspect in the room?

Did they abolish the capital punishment in Britain after World War II?

Will they appoint the new Prime Minister tomorrow?

Are they discussing the candidate now?

Do you think they are following us?

Were the police searching for a burglar all day yesterday?

Have they caught the criminal at last?

Has Roman law influenced many modern European legal systems?

Will the organizers supply all relevant information about the meeting in advance?

Очікувана відповідь:

A US attorney is chosen by the President with the approval of the Senate.

The suspect was left in the room by the investigator.

The capital punishment was abolished in Britain after World War II.

The new Prime Minister will be appointed tomorrow.

The candidate is being discussed now.

I think we are being followed.

A burglar was being searched for by the police all day yesterday.

The criminal has been caught at last.

Many modern European legal systems have been influenced by Roman law.

All relevant information about the meeting will be supplied by the organizers in advance.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, граматична.

**Вид вправи:** трансформаційна, на рівні надфразової єдності.

**Режим виконання:** в аудиторії, самостійно, без попередньої підготовки (спонтанно).

**Контроль:** усний, з боку викладача, вибірковий (аналізуються (в основному самими студентами) лише ті граматичні явища, у яких студенти допускають помилки).

Для формування граматичних навичок у студентів з **високою** самостійністю розроблено умовно-комунікативні граматичні вправи, виконання яких відбувається *самостійно, контроль – з використанням ключів, рефлексія, під частковим контролем викладача (студенти самостійно знаходять пояснення неправильного виконання та долають помилки в подальшому, аналіз та пояснення збоку викладача робляться у край необхідних ситуаціях), виконуються переважно за межами університету, в аудиторії лише перевіряються*. Наведемо приклад такої вправи.

**Вправа 3 (група 2).** **Мета вправи:** формування граматичних репродуктивних навичок у студентів з високим рівнем самостійності.

**Інструкція.** Give the negative answers to the following questions replacing the verbs in the Active Voice with the verbs in the Passive Voice. Then write another sentence changing the tense of the main passive verb (make any other changes you need).

## ПИТАННЯ:

Have they caught the criminal?

Have they finished the investigation?

Did they warn you about the danger yesterday?

Were they discussing the plan of future changes in the systems of courts in the afternoon?

Were they discussing the new Tax bill yesterday?

Is the judge announcing the sentence?

Was the investigator examining clothes when the expert arrived?

Is the Parliament passing the law?

Are they discussing the job applicant?

Did the officers write the report in a terrible hurry?

## Ключі:

The criminal hasn't been caught yet. He will be caught in the near future.

The investigation hasn't been caught yet. It will be finished in the near future.

I wasn't warned about the danger yesterday. I have been warned today.

The plan of future changes in the systems wasn't being discussed in the afternoon. It will be discussed tomorrow morning.

The new Tax bill wasn't been discussed yesterday. It is going to be discussed today.

The sentence is not being announced by the judge. It has already been announced.

Clothes were not being examined by the investigator when the expert arrived.

Clothes had been examined by the investigator before the expert arrived.

The law isn't being passed by the Parliament. The law was passed by the Parliament yesterday.

A job applicant isn't being discussed. A job applicant has already been discussed.

The report wasn't written by the officers in a terrible hurry. The report hasn't been written yet.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, граматична.

**Вид вправи:** трансформаційна, на рівні надфразової єдності.

**Режим виконання:** в аудиторії, самостійно, з попередньою підготовкою.

**Контроль:** самоконтроль, рефлексія, вибірковий аналіз з боку викладача. (аналізуються лише в тому випадку, якщо студенти цього потребують).

Вправи для студентів з базовим рівнем А2 та В1 різняться лише змістовим наповненням, тобто тим граматичним матеріалом, який вивчається в межах відповідних рівнів А2 та В1.

Для забезпечення переходу студентів з дифгруп з базовим рівнем А2 в дифгрупи з базовим рівнем В1 використовуємо прийом інтенсифікації процесу навчання, суть якої полягає в тому, що а) граматична тема подається комплексно і в повному обсязі (наприклад, усі форми Passive – у структурно-семантичному та функціональному аспектах); б) студенти виконують 1-2 вправи, де вживаються усі форми пасиву; в) ті студенти, які опановують граматичні теми швидко і якісно, одержують подальші завдання, у яких інтегруються форми пасиву з тими конструкціями, які передбачені програмою для студентів з базовим рівнем В1; г) студенти, які на опанування граматичної теми потребують більших затрат часу, вивчають її невеликими блоками. Така диференціація дозволяє студентам, які мають кращі здібності до засвоєння граматики, переходити на вищі академічні групи і розвивати уміння говоріння.

Готовність переходу студента з групи з нижчою самостійністю до групи з вищою зумовлюється його здатністю працювати автономно, самостійно знаходити правильні відповіді, користуватися додатковими джерелами (наприклад, граматичними довідниками), коментувати алгоритми своїх дій під час виконання завдань.

### **ГРУПА 3. Фонетичні вправи**

Фонетичні вправи диференціюємо за такими критеріями: участь викладача у виконанні / перевірці та аналізі завдання, місце виконання (аудиторія, лінгафонний кабінет, домашнє завдання), використання зразків.

Для формування фонетичних навичок у студентів з **низькою** самостійністю розроблено некомунікативні фонетичні вправи, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті та проходить під постійним контролем

*викладача.*

Для формування фонетичних навичок у студентів з **середньою** самостійністю розроблено некомунікативні фонетичні вправи, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно студентами (**за зразком викладача**), з використанням взаємоконтролю та контролю з боку викладача.

Для формування фонетичних навичок у студентів з **високою** самостійністю розроблено некомунікативні фонетичні вправи, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно студентами (**за інструкцією викладача**), з використанням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача (коригування мовлення студентів лише за потреби).

Диференціація простежується в режимі виконання вправи та контролі. Наведемо приклад такої вправи.

**Вправа 1 (група 3). Мета вправи:** формування фонетичних інтонаційних продуктивних навичок.

**Інструкція.** 1. Listen to the whole text. 2. Listen to the text in parts, putting pauses and intonemes in the printed version. 3. Repeat after the narrator, following the pauses and intonemes put in the printed version.

ТЕКСТ:

### **Crime**

Why do we have crime? When will it all stop? It's sad that there is so much crime in our society. It hurts so many people. Most people in the world just want to live happily and be good neighbours. Why do some people turn to crime? Money is a big reason. Many criminals pickpocket, steal, kidnap, or even kill people to get money. There are many terrible crimes in the world. Perhaps the worst is ethnic cleansing. This is a crime against humanity. Many people are killed because of their colour or religion. People who commit this crime rarely go to prison. Have you ever been a victim of crime? What do you think we need to do to reduce crime rates? Perhaps you should write to your government. Tell your leaders enough is enough. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.listenaminute.com/c/crime.html>– Назва з екрану. – Дата

перегляду: 12.12.2017)

**Тип вправи:** некомунікативна, фонетична.

**Вид вправи:** вправа на впізнавання та репродукцію фонетичних моделей.

**Режим виконання:**

**1) для студентів з низькою самостійністю:** в лінгафонному кабінеті (або в аудиторії), під постійним керівництвом викладача; студенти прослуховують весь текст, потім викладач дає заслуховувати по окремому фрагментові (1-2 речення), студенти з його допомогою розставляють паузи та інтонами, насамкінець прослуховують окремі фрагменти та, користуючись записами, повторюють за диктором окремі фрагменти, текст у цілому;

**2) для студентів з середньою самостійністю:** в лінгафонному кабінеті (або в аудиторії), під частковим керівництвом викладача; студенти прослуховують весь текст, потім викладач дає заслуховувати по окремому фрагментові (1-2 речення), студенти з його допомогою розставляють паузи та інтонами (у кількох реченнях: 2-4), після цього студенти самостійно розставляють паузи та інтонами в решті тексту, насамкінець прослуховують окремі фрагменти та, користуючись записами, повторюють за диктором окремі фрагменти, текст у цілому;

**3) для студентів з високою самостійністю:** в лінгафонному кабінеті (в аудиторії або вдома), самостійно; викладач дає лише інструкцію (прослухати весь текст, прослухати пофрагментно, розставити паузи та інтонами, читати текст, слухати і повторювати за диктором текст, спираючись на помітки в роздруківці), після цього студенти самостійно виконують інструкції викладача.

**Контроль:**

**1) для студентів з низькою самостійністю:** постійний контроль з боку викладача;

**2) для студентів з середньою самостійністю:** взаємоконтроль, частковий контроль з боку викладача;

**3) для студентів з високою самостійністю:** взаємоконтроль, рефлексія, контроль з боку викладача (коригування мовлення студентів лише за потреби).

Режим виконання вправ залежить від дифгрупи: у групах з низькою та середньою самостійністю завдання є нескладними і виконуються у підготовленому режимі (студенти знайомляться з алгоритмами дій, способами виконання) з поступовим переходом у непідготовлений; у групах з високою самостійністю завдання є ускладненими і тому пропонуємо підготовлений режим виконання.

Перехід студента з однієї дифгрупи до іншої за рівнем самостійності можливий лише тоді, коли відчутна динаміка розвитку самостійності в опануванні усіх трьох мовних аспектів – фонетичного, лексичного, граматичного. Перехід з однієї дифгрупи до іншої за базовим рівнем володіння мови так само можливий лише за умови інтегрованого опанування лексичними, фонетичними та граматичними знаннями і навичками в межах попереднього рівня.

### **ТЕКСТОВО-РЕПРОДУКТИВНИЙ ЕТАП**

Текстово-репродуктивний етап передбачає реалізацію цілої низки цілей у навчанні монологічного мовлення:

- а) розширює інформаційне поле студента фаховими знаннями;
- б) сприяє розвиткові мовленнєвих навичок;
- в) сприяє формуванню мовленнєвих умінь в монологічному мовленні;
- г) слугує еталоном мовлення та мотивує до використання еталонних мовленнєвих зразків;
- д) слугує еталоном когезії та когерентності мовлення, композиційної та стилістичної унормованості, а також мотивує студентів до використання у мовленні відповідних засобів, які забезпечують його зв'язність, логічність, унормованість, завершеність тощо.

*Зважаючи на те, що мовлення студентів спеціальності «Право» є фаховим і повинне здійснюватися в межах ситуацій професійного спілкування, доцільною, на наше глибоке переконання, є така ієрархія мовлення: 1) підготовлене мовлення є найбільш вагомим, оскільки інтегрує мовленнєві уміння з фаховими знаннями; дозволяє максимально глибоко вивчити предмет мовлення, дібравши найбільш*

доцільні мовні засоби; 2) *непідготовлене мовлення на основі тексту займає другу позицію після підготовленого, оскільки воно хоч і обмежено 1-2 текстами, проте все ж інтегрує фахові знання та мовленнєві уміння; 3) останню позицію займає непідготовлене мовлення на основі ситуації, оскільки воно не дозволяє розширювати фахові знання, а також розвивати засоби їх вербалізації, а користуватися лише наявними.*

**Підготовка до переказу студентів з низьким рівнем самостійності.** Студенти з низьким рівнем самостійності потребують постійного покрокового контролю збоку викладача та його допомоги в керуванні аналітичною та підготовчою роботою: викладач на кожному етапі ставить конкретні завдання перед студентами та відразу перевіряє якість їх виконання, коригує студентів.

Підготовка до переказу здійснюється на основі комплексу підготовлених викладачем питань [199], які мають орієнтаційну (зорієнтувати студентів у композиційних, стильових, жанрових особливостях тексту, лінгвальних особливостях) та підготовчу (складання плану, створення тексту, добір опор, коригування змісту та стилю) функції. На обох етапах відбувається формування умінь підготовленого та непідготовленого мовлення.

Етапи роботи над переказом тексту:

1. Постановка загального завдання: підготувати переказ тексту.
2. Прочитання усього тексту студентами.

ТЕКСТ:

In many countries the legal systems are very complex. This is because they have been developed over very long times. Every time that a new case is decided it can have an affect on future cases. This means that the people who work in legal situations have to be clever. They have to know and understand all the rules and precedents. A precedent is when a previous decision will have an effect on future cases as it was related to an important point.

There are many people who work with the law, such as solicitors or judges. A solicitor is a lawyer who spends most of their time advising their clients and preparing legal documents, such as wills or contracts for buying and selling houses. They need to

be very careful and make sure that all the details are correct, otherwise their clients might lose a lot of money.

A barrister is a type of lawyer who works in court rooms. They will either work for the prosecution or defense sides. If they are a prosecution lawyer they are trying to prove that the defendant (the person on trial) committed a crime. They have to present evidence to show that the defendant is guilty. If they are a defense lawyer then they work for the defendant and have to show that the evidence presented is not enough to prove that their client is guilty and he should be judged to be not guilty.

Then there are judges and magistrates. A magistrate will hear trials about less serious crimes, while a judge's will be about more serious crimes. These are the people who have to decide what punishment will be given to someone who is guilty. The punishments could range from a small fine up to a long prison sentence, and even a death sentence in some countries. The trial happens in the judge's courtroom, so the judge is responsible for making sure the trial is run fairly and follows the law.

If a lawyer believes that a trial was not fair or there was a mistake in the law, they can ask for a new trial that will generally be heard by an appeal court where an appeal judge will be in charge. Often appeal judges will be the most experienced judges in a country, so they know a lot about the law and how to apply it. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.excellentesl4u.com/esl-legal-reading.html> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.12.2017)

3. Обговорення змісту тексту у форматі відповідей на заздалегідь підготовлені питання викладача (викладач ставить конкретні питання по змісту прочитаного). Мета – перевірити розуміння студентами змісту прочитаного, формування умінь *непідготовленого монологічного мовлення* на основі прочитаного тексту.

Питання:

- 1) What do lawyers have to be?
- 2) What could happen if a solicitor makes a mistake?
- 3) What does a defense lawyer have to do?
- 4) What is the most severe punishment a judge could give?

5) Why might an appeal be needed?

4. Визначення стилю, функціонального типу та структури тексту. Викладач ставить конкретні питання та дає студентам завдання:

What style does the given text refer to?

Task: Underline the words indicating the fact that the text belongs to the publicistic style. The students individually underline the words, then the task is checked under the teacher's control.

What functional type does the text belong to?

Task: Underline the linguistic means indicating that the text under consideration belongs to the functional type of description. The students individually underline the words, then the task is checked under the teacher's control.

What content parts does the text consist of?

Task: Divide the text into the content parts. The students work individually with the instant teacher's control.

What compositional parts does the text description have?

Task: Divide the text into compositional parts. The students work individually with the instant teacher's control.

Після цього варто записати основні стилеві, функціонально-типологічні та структурні особливості на дошці і мотивувати студентів відтворити їх під час переказу.

5. Складання плану переказу. Студенти перечитують текст, опираючись на визначені змістові частини і складають у мікрогрупах план. Після чого відбувається перевірка викладачем якості плану, його обговорення, коригування, визначення еталонного плану переказу.

6. Покрокове (відповідно до плану) складання доповіді – тексту переказу. Викладач подає студентам алгоритм, за яким вони мають самостійно зробити наповнення визначених пунктів плану: уважно прочитати зміст пункту плану → дібрати з тексту лексику, необхідну для передачі змісту, а також граматичні конструкції → дібрати слова-скрепи, а також референти композиційних частин тексту (аргументу, прикладу, висновку) → дібрати слова-опори, які

використовуватимуться під час проголошення тексту переказу.

Викладач здійснює контроль після підготовки переказу кожного пункту плану.

Task: Using the key words retell the first part (according to the plan made) of the text.

7. Переказ цілісного тексту з опорою на його план, а також слова-опори. Постійний контроль з боку викладача.

8. Дискусія по змісту тексту, яка відбувається у форматі відповідей студентів на запитання викладача, які мають мотивувати розлоге мовлення з яскравими ознаками певного функціонального типу (розповіді, опису, роздуму). Таке завдання сприяє розвитку умінь непідготовленого мовлення. Для студентів з низьким рівнем самостійності пропонуємо питання, які передбачають використання інформації з тексту за моделлю: ПИТАННЯ – ВЕРБАЛЬНІ (лексичні) ОПОРИ – НЕВЕРБАЛЬНІ ОПОРИ (структурно-композиційні схеми, графіки, числові дані тощо). Наприклад, спростуйте подане твердження: *The people who work in legal situations have to be clever. They have to know and understand all the rules and precedents.* Студенти спростовують твердження, використовуючи інформацію та лексику виключно з тексту.

Отже, підготовка до переказу та його реалізація сприяють формуванню умінь непідготовленого мовлення на основі бесіди по змісту прочитаного тексту та підготовленого мовлення (власне переказ усього тексту).

**Підготовка до переказу студентів з середнім рівнем самостійності.** Студенти з середнім рівнем самостійності потребують керування аналітичною та підготовчою роботою у написанні переказу, менш жорсткого контролю з боку викладача, який ставить завдання, а також подає алгоритми дій, необхідних для їх виконання, завдання мають комплексний характер (перевіряє відразу кілька завдань). Викладач контролює лише а) розуміння змісту прочитаного, б) аналітичну роботу, в) переказ цілісного тексту; г) дискусію по змісту тексту.

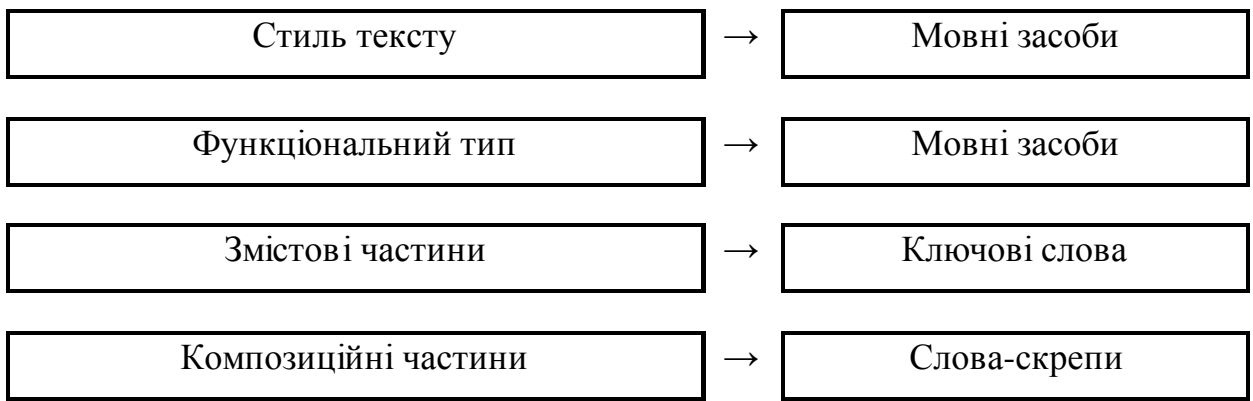
Підготовка до переказу здійснюється на основі комплексу підготовлених викладачем питань, які мають орієнтаційну та підготовчу функції, а також

алгоритмів дій для виконання поставлених завдань.

Етапи роботи над переказом тексту:

1. Постановка загального завдання: підготувати переказ тексту.
2. Прочитання усього тексту студентами.
3. Обговорення змісту тексту у форматі відповідей на задалегідь підготовлені питання викладача (викладач ставить конкретні питання по змісту прочитаного). На цьому етапі відбувається формування непідготовленого мовлення на основі прочитаного тексту.

4. Викладач дає завдання – виконати аналіз тексту за такою схемою:



Перевірка завдання у формі бесіди:

What style does the text belong to? What language means indicate that?

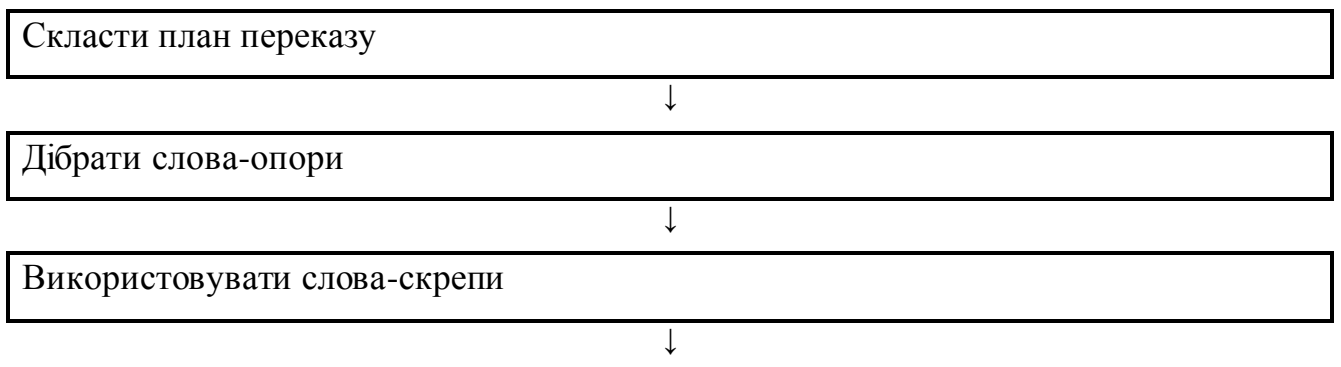
What functional type does the text belong to? What language means indicate that?

How many content parts does the text consist of? Where are their boundaries?

Name the key words.

How many compositional parts does the text consist of? Where are their boundaries? Name the connectors.

5. Підготовка до переказу. Викладач подає лише алгоритм дій і дає завдання:



Використовувати у тексті переказу синонімічні (до наявних у тесті) лексичні та граматичні конструкції



Підготувати переказ з дотриманням стильових, композиційних та функціонально-типологічних особливостей

6. Переказ цілісного тексту з опорою на його план, а також слова-опори. Викладач контролює лише остаточний варіант переказу.

7. Дискусія по змісту тексту, покликана розвивати уміння непідготовленого мовлення. Дискусія передбачає відповіді студентів на запитання викладача, які мають мотивувати розлоге мовлення з яскравими ознаками певного функціонального типу (розповіді, опису, роздуму). Для студентів з середнім рівнем самостійності пропонуємо питання, які передбачають використання частково інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: ПИТАННЯ – НЕВЕРБАЛЬНІ ОПОРИ (структурно-композиційні схеми, графіки, числові дані тощо).

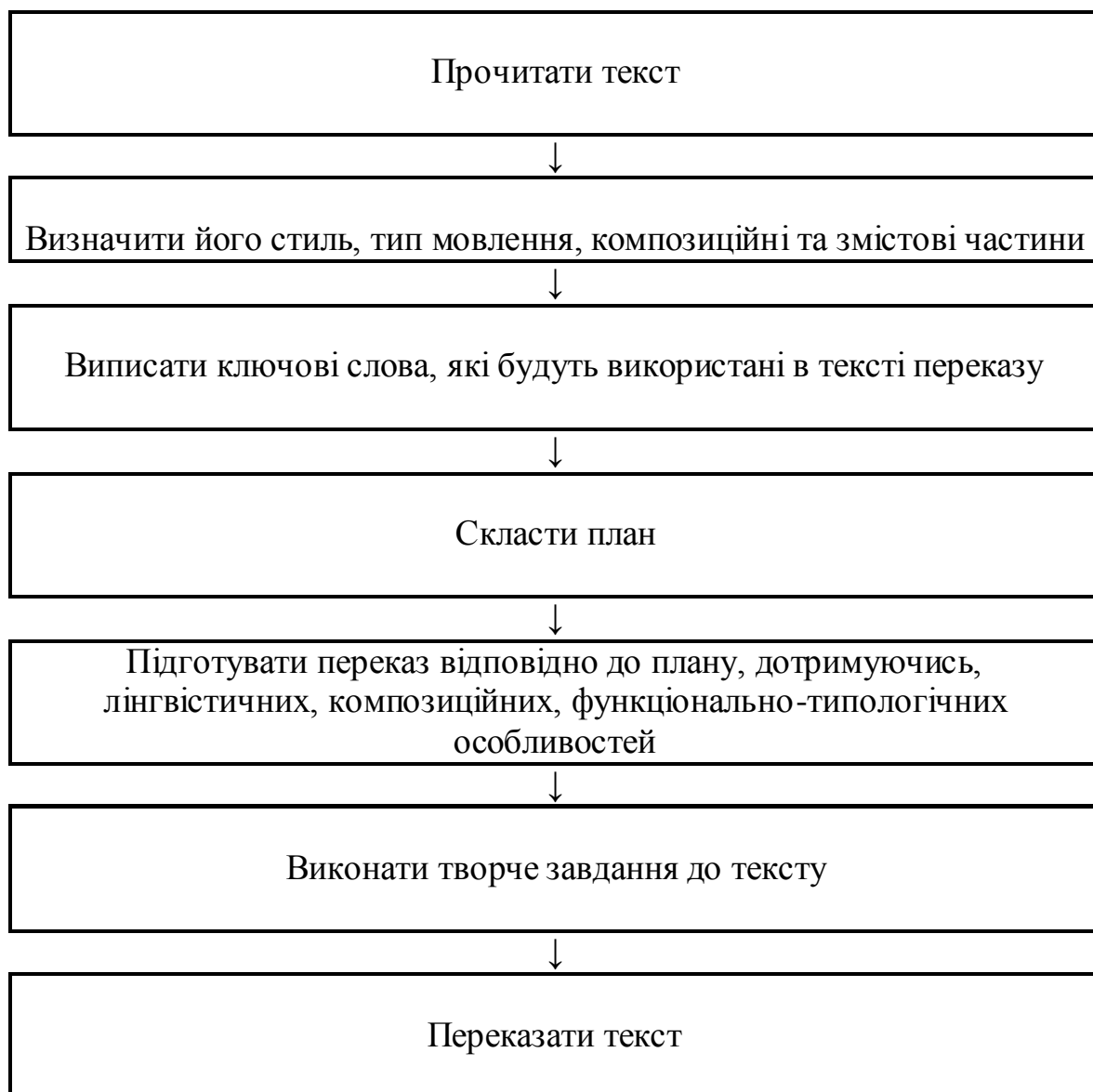
Отже, підготовка до переказу та його реалізація спрямовані на формування умінь непідготовленого мовлення на основі бесіди по змісту прочитаного тексту та підготовленого мовлення (власне переказ усього тексту).

**Підготовка до переказу студентів з високим рівнем самостійності.** Викладацький контроль і керування роботою у дигрупах студентів з високим рівнем самостійності є мінімальними. Викладач має поставити лише чіткі завдання перед студентами, показати алгоритм дій. Принципова відмінність навчання студентів з високим рівнем самостійності полягає в тому, що студенти виконують перекази з творчими завданнями, що мотивує їх до опрацювання додаткових джерел інформації, опанування нових лексичних одиниць, граматичних структур. Викладач контролює лише кінцевий продукт переказу.

Етапи роботи над переказом тексту:

Постановка загального завдання: підготувати переказ тексту. Визначення творчого завдання для студентів.

Визначення завдань та надання студентам алгоритму дій.



Функції викладача під час виконання завдань:

- консультаційна (студенти можуть звертатися за допомогою до викладача);
- контролювально-коригувальна (викладач спостерігає за роботою студентів, коригує її);

3. Переказ цілісного тексту з опорою на його план, а також слова-опори. На цьому етапі контроль з боку викладача є мінімальним, студенти вдаються до взаємоконтролю та рефлексії.

4. Дискусія по змісту тексту, покликана розвивати уміння непідготовленого мовлення. Дискусія передбачає розгорнуті відповіді студентів на запитання викладача (відповідь має ознаки певного функціонального типу – розповіді, опису, роздуму). Для студентів з високим рівнем самостійності пропонуємо питання, які передбачають використання частково інформації з тексту, а також

наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми. У цій групі студентів ми не впроваджуємо ніяких опор, тим самим не обмежуємо їх зміст і повідомлення.

Наприклад: Imagine you have the authority to divide the responsibilities between a magistrate and a judge. Whose responsibility will cover the offenses (crimes) against the environment? Prove your point of view.

Отже, підготовка до переказу та його реалізація сприяють формуванню умінь підготовленого мовлення (власне переказ усього тексту).

### **ПРОДУКТИВНИЙ ЕТАП**

Продуктивний етап передбачає реалізацію таких цілей у навчанні монологічного мовлення:

а) розширює інформаційне поле студента фаховими знаннями шляхом читання та опрацювання наукової літератури;

б) сприяє удосконаленню мовленнєвих навичок;

в) розвиває уміння складати підготовлені власні монологічні висловлення у жанрі повідомлення-презентації певних функціональних типів мовлення;

г) розвиває уміння вирішувати творчі та пошукові завдання, уміння читання та аналізу фахової англомовної літератури.

Продуктивний етап реалізується у форматі підготовки різнотипних проектів: репродуктивних (для студентів з низьким рівнем самостійності), компіляційних (з середнім рівнем самостійності) та конструкторських (з високим рівнем самостійності).

У підготовці проекту виділяємо чотири етапи: 1) організаційно-підготовчий, 2) планувальний, 3) технологічний, 4) заключний [12], які є спільними для всіх типів проекту.

У групах з низьким рівнем самостійності запроваджуємо репродуктивні проекти, у групах з середнім рівнем самостійності – компіляційні, у групах з високим рівнем самостійності – конструкторські. Означені проекти різняться: а) кількістю джерел для опрацювання; б) характером діяльності студентів; в) ступенем самостійності студентів; г) ступенем участі викладача в керуванні

проектом; д) характером підготовчих завдань.

Подамо функції викладача та студентів у підготовці та реалізації різних типів проектів у групах з різним рівнем самостійності у таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

**Функції викладача та студентів у підготовці та реалізації різних типів проектів**

Репродуктивний проект	Компіляційний проект	Конструкторський проект
<i>Функції викладача в проектній роботі</i>		
чітка постановка загальної мети проекту та конкретизація окремих покрокових цілей;	чітка постановка загальної мети та завдань проекту;	чітка постановка загальної мети та завдань проекту;
надання фахової літератури (1-2 джерела), яку студенти мають опрацювати;	надання фахової літератури (2-4 джерела), яку студенти мають опрацювати;	надання обов'язкової (2-4 джерела) та додаткової (1-3 джерела) фахової літератури, яку студенти мають опрацювати;
керівництво аналітичною роботою з читання фахової літератури та добору необхідної для майбутнього висловлення інформації;	контроль аналітичної роботи з читання фахової літератури та добору необхідної інформації (після завершення);	консультування в разі потреби під час добору необхідної інформації;

Таблиця 2.3.1 (продовження)

керівництво підготовчою роботою: складання плану повідомлення, складання та редагування кожної змістовно-композиційної частини повідомлення;	контроль та консультування на етапі підготовки: складання плану повідомлення, редагування змістовно-композиційних частин повідомлення;	консультування в разі потреби під час підготовки повідомлення, моделювання змістовно-композиційних частин;
аналіз відповідей студентів, коригування їхнього мовлення.	керування самоаналізом відповідей студентів, коригування (за потреби) їхнього мовлення.	керування самоаналізом відповідей студентів, коригування (за потреби) їхнього мовлення.
<i>Функції студента в проектній роботі</i>		
під керівництвом викладача читання та опрацювання фахової літератури, запропонованої викладачем;	самостійне читання та опрацювання фахової літератури, запропонованої викладачем;	
під керівництвом викладача складання плану повідомлення, пошук ключових слів, створення презентаційної бази, складання тексту повідомлення;	самостійне складання плану повідомлення, пошук ключових слів, створення презентаційної бази, складання тексту повідомлення;	
рефлексія.	самостійне компілювання змістовно-композиційних частин повідомлення;	самостійний пошук інформації з додаткових джерел;
	рефлексія.	самостійне вирішення конструкторських та творчих завдань;

Подамо комплекс завдань та хід роботи з підготовки різних типів проектів.

*На організаційно-підготовчому етапі* ми не вбачаємо розбіжностей у формах роботи викладача та студентів під час підготовки різних типів проектів.

На цьому етапі викладач а) формує дифгрупи зі студентів з однаковим рівнем самостійності (по 3-4 особи), б) пропонує декілька тем для проекту, в) програмує очікуваний результат (студенти повинні підготувати повідомлення-презентацію функціонального підтипу обґрунтування); г) визначає критерії оцінювання (подані в підрозділі 3.1); д) надає студентам 1-2 тексти, на основі яких буде створено проект. Студенти об'єднуються у міні-групи, обирають одну із запропонованих тем, знайомляться з вимогами до проекту, з критеріями оцінювання.

#### ТЕМА ПРОЕКТУ: **THE US CONSTITUTION**

Джерела:

1. United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ([https://en.wikipedia.org/wiki/United\\_States\\_Constitution](https://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Constitution))
2. The Constitution as Supreme Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: (<http://countrystudies.us/united-states/government-2.htm>)

*На етапі планування* функції викладача та студентів розподіляються залежно від дифгрупи за рівнем самостійності та типом проекту.

У групах з **низьким рівнем самостійності** (при підготовці репродуктивних проектів): а) студенти перечитують запропоновані тексти, роблять їх змістово-інформаційний аналіз: визначають тему та мікротеми, визначають інформаційно-тематичні блоки; викладач дає їм відповідне завдання та здійснює контроль і коригування якості його виконання; б) визначають структуру функціонального типу (аргументування) повідомлення презентації; викладач скеровує та контролює студентів; в) складають план майбутнього висловлення, визначаються, хто яку частину буде готувати (викладач скеровує та контролює студентів).

Для роботи з текстами пропонуємо таке завдання:

**Завдання 1. Мета:** формування умінь визначення основних змістових віх тексту, орієнтації в тематиці та змісті майбутнього повідомлення; формування умінь невідготовленого мовлення на основі тексту.

**Інструкція:** Read the given texts, divide them into the content parts, then take short notes of the each part.

**Спосіб виконання:** студенти читають тексти, ділять їх на змістові частини, коротко занотують основний зміст.

**Контроль:** усно студенти визначають змістові частини тексту, вибірково зачитують їх анотації, викладач коригує, доповнює їхні відповіді.

У формі бесіди визначають композицію текстів відповідно до функціонального типу мовлення:

Викладач: Define which functional types the texts belong to – narration, description or speculation-justification. What language means indicate that the texts belong to description texts?

Студенти: Дають відповіді на поставлені питання.

Такі завдання спрямовані на формування умінь невідготовленого мовлення на основі ситуації.

Наступним кроком є складання студентами плану на основі визначених композиційних частин. Студенти складають план самостійно. Викладач перевіряє план, студенти доповнюють, коригують один одного. Насамкінець план уніфікується усіма студентами міні групи.

У групах з **середнім рівнем самостійності** (при підготовці компіляційних проектів): студенти одержують завдання а) прочитати та проаналізувати подані джерела, визначити інформаційно-тематичні блоки; б) самостійно обговорити та скласти план майбутнього повідомлення; в) самостійно тезисно скомпіювати інформацію відповідно до кожного пункту плану. Викладач перевіряє адекватність складеного плану, повноту та характер дібраної інформації, за потреби вносить корективи.

Для роботи з текстами пропонуємо таке завдання:

**Завдання 2. Мета:** формування умінь визначення основних змістових віх

тексту, добору необхідної інформації для майбутнього повідомлення, формування умінь невідповідного мовлення на основі тексту.

**Інструкція:** Read the given texts taking short notes of the each part. Think of the informational blocks that can be integrated round the topic of the PROJECT. According to the contents of the texts you've read, make up the plan of your future report.

**Спосіб виконання:** студенти читають тексти, ділять їх на змістові частини, коротко занотують основний зміст, обговорюючи у межах дифгрупи, добирають інформаційні блоки для майбутнього повідомлення та складають план. За потреби студенти звертаються до викладача за консультацією чи допомогою.

**Контроль:** дифгрупа зачитує свій план та тезисно повідомляє про його наповнення, викладач за потреби коригує, доповнює (пропонує більш вдалі формулювання).

У формі бесіди визначають композицію текстів відповідно до функціонального типу мовлення.

У групах з **високим рівнем самостійності** (при підготовці конструкторських проектів): студенти одержують завдання а) прочитати та проаналізувати основні та додаткові джерела; б) вирішити поставлене творче чи пошукове завдання; в) самостійно скласти план майбутнього повідомлення; г) тезисно викласти інформацію відповідно до кожного пункту плану; д) висловити власне бачення проблеми, викласти творчий / пошуковий аспект завдання. Викладач консультує студентів у разі потреби.

Для роботи з текстами пропонуємо таке завдання:

**Завдання 3. Мета:** формування умінь планувати повідомлення з творчим / пошуковим завданням, формування умінь невідповідного мовлення на основі тексту та на основі ситуації.

**Інструкція:** Read the given texts taking short notes of the each part. Find some extra sources of information on this issue. Make up the plan of your future report considering the analytical factor: which positions you believe to be more persuasive (with the perspective of further justification).

**Спосіб виконання:** студенти самостійно добирають необхідну літературу,

необхідну інформацію, роблять нотатки, складають план, обговорюючи його у межах дифгрупи; добирають інформаційні блоки для майбутнього повідомлення. За потреби студенти звертаються до викладача за консультацією чи допомогою.

**Контроль:** дифгрупа разом з викладачем обговорює своє бачення у вирішенні творчого / пошукового завдання, відповідно розповідає про план майбутнього повідомлення.

На технологічному етапі відбувається підготовка власне монологу повідомлення-презентації.

У групах з **низьким рівнем самостійності** (при підготовці репродуктивних проектів) студенти самостійно складають міні-висловлення відповідно до обраної частини загального монологу, добирають опори, вербальні та невербальні ресурси для презентації, інтегрують свої міні-презентації в загальну презентацію. Викладач контролює якість виконання кожним студентом його частини, а також керує злагодженістю студентів у створенні цілісного повідомлення.

У групах з **середнім рівнем самостійності** (при підготовці компіляційних проектів) студенти самостійно компілюють змістовно-композиційні частини повідомлення відповідно до плану; добирають опори, вербальні та невербальні ресурси для презентації, інтегрують свої міні-презентації в загальну презентацію. Викладач виступає у ролі консультанта.

У групах з **високим рівнем самостійності** (при підготовці конструкторських проектів) студенти самостійно створюють проект, вирішуючи творче / пошукове завдання відповідно до плану; добирають опори, вербальні та невербальні ресурси для презентації, інтегрують свої міні-презентації в загальну презентацію. Викладач виступає у ролі консультанта.

**Завдання 4. Мета:** формування умінь складати цілісні міні-монологи, користуючись інформацією та вербальними засобами запропонованих для аналізу текстів, формування умінь підготовленого продуктивного мовлення.

**Інструкція:** Using the vocabulary and the grammar structures, as well as the information from the texts, make up a mini-monologue in accordance with the part of the plan of the general monologue-presentation you've have chosen. Follow the

structure of the description monologue.

**Спосіб виконання:** студенти самостійно перечитують необхідні фрагменти текстів та занотовують їх, складають міні-монологи, відзначає інформацію, яка може бути використана для презентації (ключові слова, екстралінгвістичні явища).

**Контроль:** викладач динамічно перевіряє якість цих міні-монологів.

**Завдання 5. Мета:** формування умінь складати цілісний монолог-презентацію, формування умінь підготовленого продуктивного мовлення.

**Інструкція:** Combine your mini-dialogues into a single report, prepare a presentation.

**Спосіб виконання:** студенти самостійно готують презентацію, викладач допомагає об'єднати міні-монологи в єдине повідомлення, визначити презентаційні матеріали (слайди та зображення на них).

**Контроль:** викладач динамічно перевіряє якість виконання завдань.

На заключному етапі (в усіх трьох дифгрупах):

- кожен студент виголошує свою частину повідомлення;
- викладач разом зі студентами аналізує якість презентації-повідомлення;
- викладач коригує мовлення студентів (після виголошення);
- викладач ставить оцінку;
- студенти проводять самоаналіз та рефлексію своїх відповідей.

Отже, на продуктивному етапі відбувається формування умінь продуктивного мовлення – підготовленого та не підготовленого. Непідготовлене мовлення реалізується на етапі планування у форматі обговорень проектних завдань. Підготовлене мовлення реалізується на технологічному етапі складання проекту – цілісного монологічного висловлення.

Для кращого сприйняття та унаочнення подамо підсистему вправ і завдань для диференційованого навчання монологічного мовлення у вигляді рисунка (рис. 2.3.1).

Етап	з низькою самостійністю	з середньою самостійністю	з високою самостійністю
ДОТЕКСТОВИЙ	<b>Лексичні вправи</b>		
	умовно-комунікативні з використанням готового лексичного матеріалу в якості опор <b>(використання заданих лексичних одиниць);</b>	умовно-комунікативні на самостійний добір лексичних одиниць <b>(використання очікуваних лексичних одиниць);</b>	умовно-комунікативні на моделювання надфразових єдностей на основі ключових лексем-опор <b>(вільне використання лексичних одиниць, синонімічних / антонімічних рядів);</b>
	<b>Граматичні вправи</b>		
	умовно-комунікативні, аудиторні, <i>під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем вивчених граматичних явищ;</i>	умовно-комунікативні, аудиторні, виконуються <i>самостійно, під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки;</i>	умовно-комунікативні, позааудиторні, <i>контроль – з використанням ключів, рефлексія, в аудиторії – частковий контроль викладачем (аналіз та пояснення збоку викладача робляться у край необхідних ситуаціях);</i>
<b>Фонетичні вправи</b>			
некомунікативні, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті та проходить під постійним контролем викладача;	некомунікативні, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно студентами <b>(за зразком викладача)</b> , з використанням взаємоконтролю та контролю з боку викладача;	некомунікативні, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно <b>(за інструкцією)</b> , з використанням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача <b>(за потреби);</b>	

Рис. 2.3.1. Підсистема вправ та завдань для диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення

<b>Текстово-репродуктивний</b>	<p><b>постійний контроль:</b> викладач на кожному етапі роботи над переказом ставить конкретні завдання перед студентами та відразу перевіряє якість їх виконання, коригує дії студентів; дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори;</p>	<p>викладач ставить завдання, подає алгоритми дій, необхідних для їх виконання, завдання мають комплексний характер; викладач <b>контролює лише розуміння змісту прочитаного, аналітичну роботу, переказ цілісного тексту</b>; дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори;</p>	<p>викладач ставить завдання, показує алгоритм дій; студенти виконують <b>перекази з творчими завданнями</b>, контроль взаємоконтроль, рефлексія лише на завершальному етапі (безпосередній переказ тексту); дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми);</p>
<b>Продуктивний</b>	<p><b>створення репродуктивних проектів</b> (покрокове керівництво викладачем усіх дій студентів);</p>	<p><b>створення копіляційних проектів</b> (самостійне копювання змістовно-композиційних частин повідомлення, викладач у ролі консультанта);</p>	<p><b>створення конструкторських проектів</b> (самостійний пошук інформації з додаткових джерел; самостійне вирішення конструкторських та творчих завдань).</p>

Рис. 2.3.1 (закінчення)

Дискусія по змісту тексту, покликана розвивати уміння непідготовленого мовлення. Дискусія передбачає розгорнуті відповіді студентів на запитання викладача (відповідь має ознаки певного функціонального типу – розповіді, опису, роздуму). Для студентів з високим рівнем самостійності пропонуємо питання, які передбачають використання частково інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми. У цій групі студентів ми не впроваджуємо ніяких опор, тим самим не обмежуємо їх змісті повідомлення.

Отже, робимо висновок, що навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» відбувається у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний за допомогою спеціально розроблених вправ і завдань, які диференціюються у групах з різним рівнем

самостійності за такими критеріями: участь викладача, ступінь автономності студентів у вирішенні завдань та добір додаткових джерел.

#### **2.4. Лінгводидактична модель організації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів**

Ефективне запровадження авторської методики в процес навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення потребує розроблення лінгводидактичної моделі організації процесу навчання.

Лінгводидактичну модель розглядаємо, услід за І. П. Задорожною, як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і стосунки між його елементами [53, с. 67].

Спираючись на структурні блоки (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний, результативний) лінгводидактичної моделі, виділені І. П. Задорожною [53, с. 67], визначаємо низку компонентів моделі організації процесу диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення:

- цілі навчання та очікуваний результат,
- об'єкт навчання;
- суб'єкти навчання;
- навчальна дисципліна, в межах якої реалізується авторська методика;
- елементи навчання – мовні та мовленнєві;
- зміст навчання;
- методи навчання,
- форми організації навчання,
- засоби навчання;
- форми контролю [51; 84; 87; 88; 117; 74].

**Головною метою** диференційованого навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення є максимальний розвиток

(залежно від рівня навченості та рівня автономності) у кожного студента умінь складати та виголошувати непідготовлене та підготовлене монологічне мовлення (повідомлення-презентації) трьох функціональних типів мовлення.

**Очікуваний результат:** кожен студент має досягнути в продукуванні непідготовленого та підготовленого англійського усного монологічного мовлення усіх трьох функціональних типів мовлення рівнів не нижче B1 та B2 (залежно від стартового рівня навченості), має використовувати вербальні засоби комунікації, дотримуватися композиційних та лінгвостилістичних особливостей монологів. Якість мовлення студентів дозволяє розуміти їх носіями мови.

Модель реалізується в межах навчальної **дисципліни** «Іноземна мова (англійська)».

**Зміст** навчання: матеріальний компонент – *знання* фонетичних, лексичних, граматичних одиниць мови, характерні для правового дискурсу та різних функціональних типів висловлень; ідеальний компонент – змістові (декларативні фахові знання), ідейно-прагматичні та структурно-композиційні характеристики висловлень; процесуально-діяльнісний компонент (мовленнєві навички та вміння).

**Елементи** навчання: лексичні, граматичні, фонетичні одиниці, надфразові єдності, які характерні для англійського усного правового дискурсу. Мовленнєві: читання; аудіювання, монологічне мовлення.

**Суб'єкти** навчання – студенти спеціальності 081 «Право» вищих навчальних закладів України 1-го року навчання рівня вищої освіти «бакалавр» (1-2 семестри).

**Об'єктом** навчання у нашому дослідженні є підготовлені та непідготовлені усні монологи функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування / спростування.

**Методи** навчання: метод вправлення, метод проектів.

**Принципи навчання:** загальнодидактичні та методичні.

**Форми організації** навчання: практичні заняття, самостійна робота з індивідуальними консультаціями; передбачається організація студентів у мобільні

типологічні групи за рівнем навченості та рівнем автономності. При чому, між групова диференціація здійснюється на основі рівня навченості, а диференціація в межах групи на підгрупи за рівнем самостійності. Домінантною є *групова* робота.

**1. Засоби навчання:** навчально-методичний електронний посібник «English for Law and Communication» [Електронний ресурс – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/english-law-communication.>], який містить усі необхідні тренувальні вправи, тематику проектів та інформаційні ресурси, друковані тексти, аудіо-відео-тексти, необхідні для навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення.

**Форми контролю:** поточний та підсумковий, усний / письмовий, індивідуальний, контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль та самокорекція.

**Етапи навчання:** дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний.

**Норми часу:** Реалізація розробленої методики потребує об'єднання навчального матеріалу в мікромодулі. Кожен мікромодуль має тривати 16 годин (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи). Кількість мікромодулів – 11.

**Диференціація присутня в більшості компонентах лінгводидактичної моделі** організації процесу навчання, поданої на рис. 2.4.1.

Цілі навчання диференціюються за рівнем навченості студентів: студенти кожного з двох рівнів мають перейти на 1 рівень вище, а також досягти оптимальних для себе індивідуальних результатів. Відповідно до цілей навчання, диференціюється й обсяг та якість змісту навчання для кожної дифгрупи, а саме: матеріального, ідеального та процесуально-діяльнісного компонентів.

Диференціація суб'єктів навчання полягає у розподілі студентів на дифгрупи / дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності. Диференціація об'єкту навчання полягає в тому, що студенти різних дифгруп мають навчитися складати якісно різні монологи функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування / спростування. До того ж монологи-спростування є об'єктами навчання лише у групах з рівнем В1.

Диференціація методів навчання полягає у використанні вправ з різним

змістом та завданнями-інструкціями, а також у використанні проектів різних типів залежно від рівня самостійності студентів.

В усіх групах використовуємо дві форми організації навчання: практичні аудиторні заняття та самостійна робота. Проте диференціації зазнають форми і види роботи студентів, відсоток самостійної роботи в різних дифгрупах, наявності індивідуальних консультацій.

Єдиним засобом навчання ми визначаємо електронний навчальний посібник «English for Law and Communication», який містить диференційовані вправи та завдання, диференційовані тексти.

Форми контролю диференціюють за рівнем самостійності: у підгрупах з низьким рівнем самостійності домінує контроль з боку викладача, аналіз відповідей також здійснює викладач, у підгрупах з середнім рівнем самостійності – разом з контролем з боку викладача наявний самоконтроль та взаємоконтроль, рефлексія, у підгрупах з високим рівнем самостійності домінують самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

Очікуваний результат також є диференційованим: групи з рівнем навченості A2 на кінець 1 року навчання мають вийти на рівень B1, групи з рівнем B1 – на рівень B2.

**Диференціації не зазнають** лише принципи навчання, етапи формування умінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому.

Подамо лінгводидактичну модель організації процесу диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» з урахуванням залежності всіх її компонентів (рис. 2.4.1).

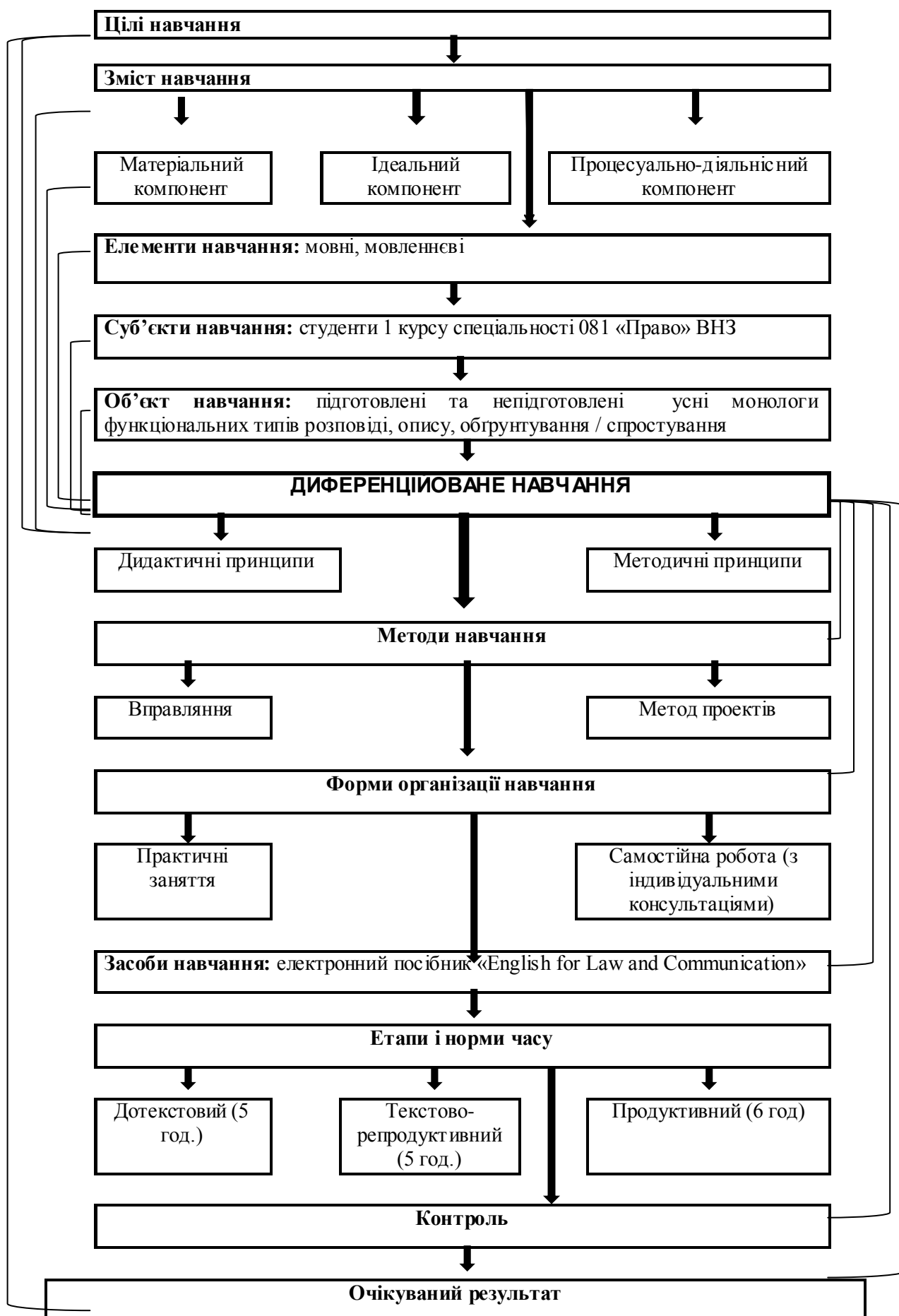


Рис. 2.4.1. Лінгводидактична модель організації процесу навчання

Навчальний матеріал об'єднано в мікромодулі. Кожен мікромодуль об'єднує три етапи (розроблені в попередньому підрозділі) в навчанні монологічного мовлення. Розподіл часового фонду здійснюється так:

**Заняття 1** (2 ауд. години) – реалізується дотекстовий етап: формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок на рівні речення; формування умінь спонтанного та підготовленого монологічного мовлення на надфразовому рівні. Викладач презентує нову лексику, граматичний та фонетичний матеріал; студенти виконують лексичні, фонетичні та граматичні вправи на рівні речення та надфразової єдності.

Студенти різних диференційованих за рівнем самостійності груп одержують або різне наповнення до вправ, або різні інструкції (завдання) (відповідно до типології вправ, поданої в підрозділі 2.3). Студенти з високим рівнем самостійності виконують вправи автономно, студенти з низьким і середнім рівнем – під контролем викладача.

2 год. самостійної роботи – реалізується дотекстовий етап: студенти виконують лексичні, фонетичні та граматичні вправи, удосконалюють мовленнєві навички.

**Заняття 2** (2 ауд. години) – реалізується дотекстовий та текстово-репродуктивний етап: відбувається перевірка домашніх завдань, продовжується виконання вправ на формування умінь спонтанного та підготовленого монологічного мовлення на надфразовому рівні; умінь добирати мовні засоби відповідно до функціонального типу монологу. Розпочинається підготовка до переказу. Означені види роботи інтегруються з аудіюванням (прослуховування тексту, який студенти мають переказати), читанням (читання тексту, який студенти мають переказати), діалогічним мовленням (обговорення тексту) та писемним мовленням (анотація, реферування тексту).

2 год. самостійної роботи – реалізується текстово-репродуктивний етап: проходить в режимах самостійної роботи та групових консультацій. Студенти з низьким та середнім рівнями самостійності приходять на консультації до викладача, який здійснює керування процесом підготовки переказу.

Продовжується інтегрування процесу підготовки з аудіюванням, читанням та писемним мовленням.

**Заняття 3** (2 ауд. години) – реалізується текстово-репродуктивний етап: відбувається виголошення переказів студентами, самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

Третє аудиторне заняття передбачає інтегрування монологічного мовлення з діалогічним.

На третьому заняття розпочинається організація та підготовка до проектної діяльності.

4 год. самостійної роботи – реалізується планувальна та технологічна робота з підготовки проекту. Студенти кожної дифгрупи працюють в розписаному в попередньому підрозділі режимі. Викладач здійснює індивідуально-групові консультації по підготовці проектів. Відбувається інтегрування монологічного мовлення з усіма видами мовленнєвої діяльності.

**Заняття 4** (2 ауд. години) – виголошення проектів. Самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

На рисунку 2.4.2 подамо модель організації мікромодуля процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право».

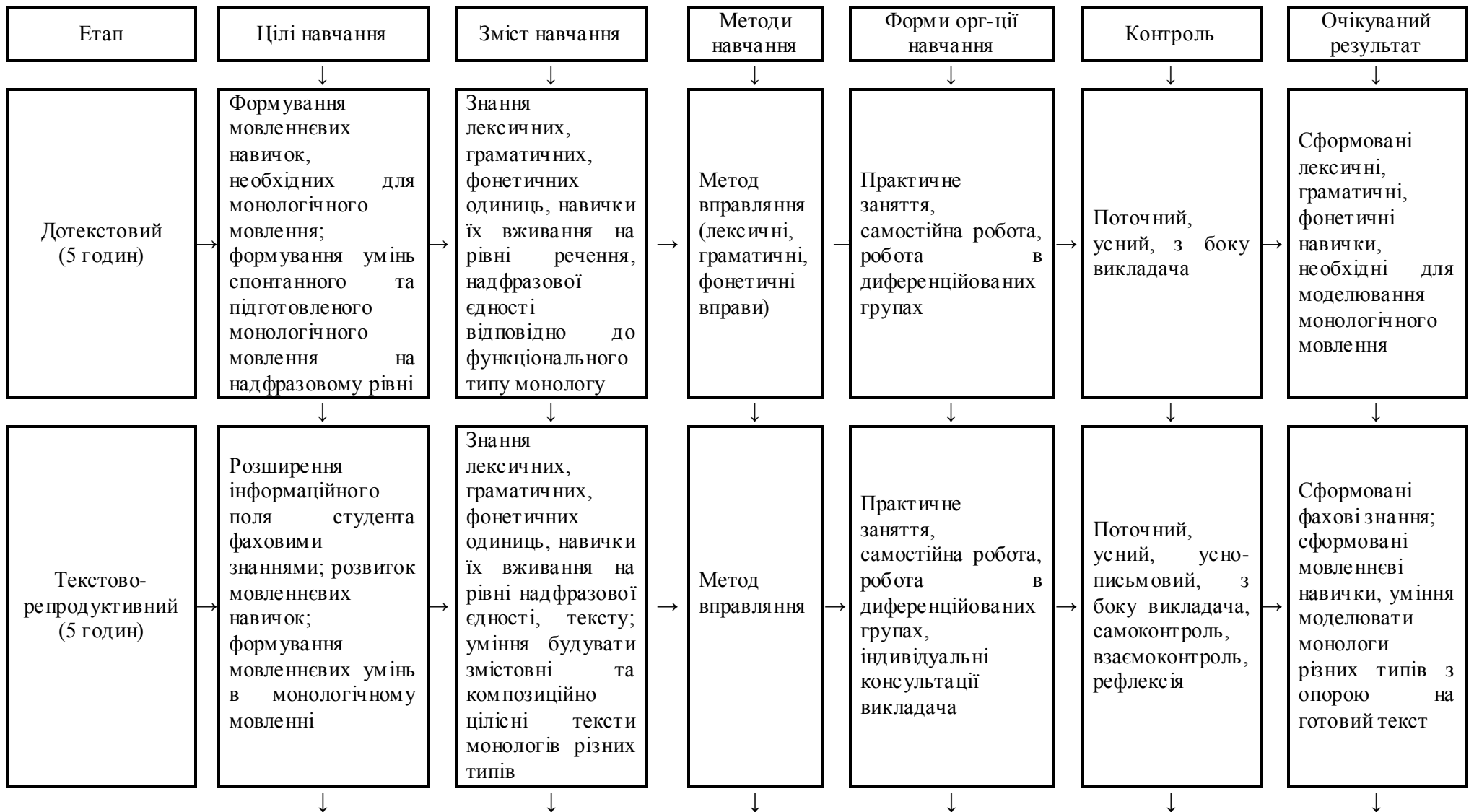


Рис. 2.4.2. Модель організації мікромодуля процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право»

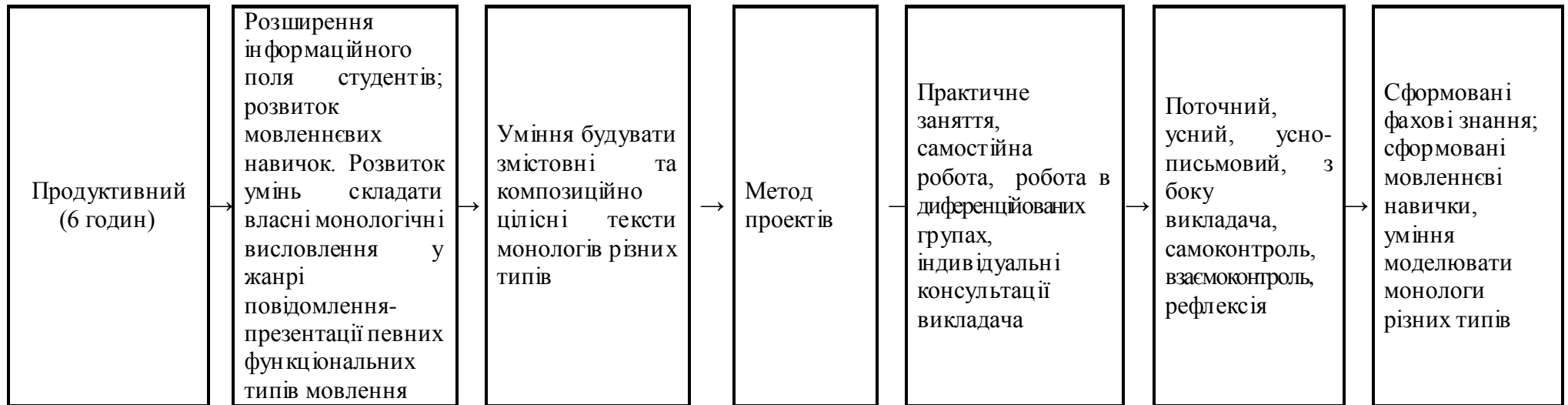


Рис. 2.4.1 (закінчення)

Отже, лінгводидактична модель організації процесу диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» охоплює низку компонентів, які зазнають диференціації з урахуванням рівня навченості студентів та рівня самостійності: цілі, зміст, суб'єкти, об'єкти, методи, форми організації навчання, засоби навчання, форми контролю, очікуваний результат. Диференціації не зазнають лише принципи навчання, етапи формування умінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому. У цілому, для реалізації одного мікромодуля необхідно 16 годин: 8 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз наукової літератури, чинних навчальних програм, посібників та підручників дав можливість визначити цілі та зміст диференційованого навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право», визначити критерії добору навчального матеріалу, розробити підсистему вправ та завдань, а також створити лінгводидактичну модель організації процесу навчання.

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

2. Відповідно до поставлених цілей та визначеного змісту навчання здійснено добір навчального матеріалу. Одиницями добору стали мовні (фонетичні, лексичні, граматичні); надфразові єдності; цілісні тексти. Добір фонетичного матеріалу здійснювався на основі критеріїв ступеня труднощі,

відповідності потребам спілкування, нормативності. Добір лексичного матеріалу здійснювався на основі критеріїв урахування рідної мови, професійно-практичної цінності та необхідності, комунікативної цінності, тематичності, стройової здатності. Добір граматичного матеріалу – критеріїв функціональності (мовленнєвої спрямованості) та урахування рідної мови (зіставності). Добір надфразових єдностей – на основі критеріїв функціональності, інформативності, професійної спрямованості, автентичності, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів, новизни інформації. Добір текстів – на основі критеріїв цілісності, автентичності, професійної спрямованості, інформативності, актуальності та значущості, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів. Мовні одиниці, надфразові єдності та тексти було диференційовано на основі урахування рівня навченості студентів.

3. Обґрунтовано, що навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» відбувається у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний за допомогою спеціально розроблених вправ і завдань, які диференціюються у групах з різним рівнем самостійності за такими критеріями: участь викладача, ступінь автономності студентів у вирішенні завдань та добір додаткових джерел. На дотекстовому етапі використовуємо лексичні, граматичні та фонетичні вправи. Лексичні вправи інтегрують процес формування лексичних навичок та вмінь підготовленого та непідготовленого мовлення. На текстово-репродуктивному етапі студенти виконують підготовчі до переказу завдання, а також виголошують перекази (формується вміння підготовленого мовлення). Фінальною стадією роботи над переказом є дискусія, покликана розвивати вміння непідготовленого мовлення: у групах з низьким рівнем самостійності відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем самостійності

– дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

На двох перших етапах формуються мовленнєві навички на рівні речення та надфразової єдності, композиційні уміння, а також уміння в невідготовленому монологічному мовленні. На продуктивному етапі студенти виконують проекти, характер яких залежить від рівня самостійності: студенти з низьким рівнем самостійності – репродуктивні проекти, студенти з середнім рівнем самостійності – компіляційні проекти, з високим рівнем – конструкторські.

4. Створено лінгводидактичну модель організації процесу диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право». Модель складається з 11 мікромодулів, кожен з яких охоплює 16 годин (8 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи) і реалізується у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний.

Результати другого розділу висвітлено у 4 публікаціях [41; 42; 44; 46]

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У третьому розділі описано планування, підготовку та проведення експерименту, критерії та норми оцінювання мовленнєвих умінь студентів; експериментально перевірено ефективність авторської методики та розроблено методичні рекомендації до навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого навчання.

### **3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання англійського усного монологічного мовлення**

Перевірка ефективності авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення потребує проведення методичного експерименту.

Експериментом слід називати науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання певного досліджуваного явища при умовній нейтралізації й стабілізації всіх інших значущих факторів [82]. Методичний експеримент потребує визначення мети і завдань дослідження, чітку регламентацію в часі, визначеного плану та структури, визначення гіпотези, яка підлягала експериментальній перевірці, вимірювання вихідного і заключного стану знань, навичок та вмінь учасників експерименту, визначення об'єктів експериментального дослідження, добору учасників експерименту, визначення варійованих та неварійованих умов експерименту. [20, 10; 74; 139; 110; 62; 112; 177; 178].

**Мета та завдання експерименту.** *Мета експерименту:* перевірити ефективність авторської методики диференційованого навчання студентів

спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ та завдань.

Відповідно до поставленої мети було визначено низку **завдань експерименту**:

1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, об'єднавши їх у дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності;

2) підготувати матеріали експерименту, спланувати хід та організацію експерименту;

3) провести експериментальне навчання за авторською методикою;

4) провести підсумкові зрізи для діагностування ефективності наявного диференційованого чинника;

б) проаналізувати результати підсумкових зрізів, порівняти результати студентів ЕГ до початку експерименту та по завершенні;

7) за допомогою статистичних методів здійснити опрацювання даних результатів експерименту, довести або спростувати ефективність авторської методики.

**Тривалість експерименту** була визначена нами відповідно до розробленої в підрозділі 2.4 моделі авторської методики і складала 70 годин, 4 мікромодулі по 16 годин кожен (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи на 1 мікромодуль). На передекспериментальний та підсумкові зрізи відводилося по дві години. Отже, у цілому тривалість експерименту складала 70 годин, з яких частка аудиторних зайняла 32 години, частка самостійної роботи – 32 години, підсумкові зрізи – 6 годин.

**План та структура експерименту.** Згідно з зазначеними нормами часу, подаємо план та структуру методичного експерименту (таблиця 3.1.1)

### Структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин на 1 групу	Кількість груп	Завдання етапів
1.	Передекспериментальний зріз	вересень 2016 р.	2 години на 1 групу	4	Виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності
2.	Експериментальне навчання	вересень – грудень 2016 р.	64 години на групу	4	Упровадження авторської методики у навчальний процес
3.	1-ий підсумковий зріз	вересень 2016 р.	2 год. на групу	4	Діагностувати ефективність наявного диференційованого чинника
4.	2-ий підсумковий зріз	листопад 2016р.	2 год. на групу	4	

**Об'єктами експериментального дослідження** стали вміння студентів спеціальності «Право» продукувати англійське усне монологічне мовлення.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості **умінь:**

- продукувати невимушене, плавне непередготовлене мовлення на основі прочитаного тексту чи ситуації, яке відзначається певною тривалістю в часі, завершеністю, змістовою цілісністю, мовною грамотністю;

- продукувати підготовлене мовлення у жанрі презентації-повідомлення відзначається поміркованістю, підготовленістю, змістовою цілісністю, послідовністю викладення думок, аргументів, фактів, завершеністю, добираючи актуальну, нову, фахово корисну інформацію в межах визначеної тематики,

організовувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст; дотримуючись композиційних особливостей певного функціонального типу (розповіді, опису, міркування-обґрунтування та міркування-спростування); використовуючи мовні (фонетичні, граматичні, лексичні), а також емфатичні, інтонаційні та емотивні засоби, адекватні носіям мови; дотримуючись прагматики тексту (повідомити певну інформацію, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

**Гіпотеза експерименту.** Аналіз теоретичних праць з лінгвістики, методики навчання іноземних мов, психолінгвістики, педагогічні спостереження за процесом навчання англійської мови студентів спеціальності «Право», а також розроблені теоретичні засади та модель організації диференційованого навчання студентів монологічного мовлення дозволили нам висунути **гіпотезу**, яка ґрунтується на припущенні, що ефективність навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення буде високою за умови *створення динамічних диференційованих груп за критеріями навченості (базового рівня володіння мовою) та самостійності (автономності), диференціації цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.*

**Неварійовані умови експерименту:** незмінний склад студентів у навчальних групах; принципи навчання, етапи формування умінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому, однакова кількість годин для навчання англійського монологічного мовлення, критерії оцінювання мовленнєвих умінь студентів.

**Варійована умова експерименту:** диференціація цілей, змісту навчання, *видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання.*

**Добір учасників експерименту.** В експерименті взяли участь 90 студентів (2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості А2: ЕГ1 – 30 осіб, ЕГ2 – 30 осіб, 2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості В1: ЕГ3 – 15 осіб,

ЕГ4 – 15 осіб) першого курсу спеціальності «Право» Університету державної фіскальної служби України.

Добір учасників експерименту відбувався у два етапи:

1) за допомогою спеціально розробленого багаторівневого тесту, який складався з двох частин: письмової (перевіряли рівень володіння граматикою та лексикою) та усної (складання та виголошення монологічного висловлення функціонального типу розповідь) було розподілено студентів на групи за рівнем навченості. Кількість студентів з базовим рівнем володіння іноземною мовою В1 склала 30 осіб; кількість студентів з рівнем А2 – 60 осіб;

2) диференційовано студентів спеціальності «Право» за рівнем самостійності, яке здійснювалося на основі педагогічного спостереження за процесом підготовки монологу. У цілому кількість студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності склала відповідно по 1/3. У різних академічних групах виявилось не пропорційне співвідношення студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності;

3) утворення експериментальних дифпідгруп зі студентів у межах академічних груп: до кожної дифпідгрупи увійшло по 5 студентів з високим, середнім і низьким рівнем самостійності (усього 15 осіб) з базовим рівнем навченості В1 та по 10 студентів з високим, середнім і низьким рівнем самостійності (усього 30 осіб) з базовим рівнем навченості В1. Рівень сформованості монологічних умінь у студентів ЕГ (в межах одного рівня: або А2 або В1) був приблизно однаковим.

**Характер експерименту** – природний, горизонтально-вертикальний, відкритий [32].

**Критерії та норми оцінювання вмінь студентів у монологічному мовленні.** Для реалізації експерименту, а також для виявлення його якісних та кількісних результатів необхідно визначитися з критеріями та нормами оцінювання умінь студентів. Аналіз наукових праць, присвячених оцінюванню умінь усного монологічного мовлення [4; 14; 15; 18; 48; 55; 56; 57; 58; 102; 111; 114; 131; 143; 160; 182; 184; 194; 218; 217; 222], якісні характеристики

монологічного мовлення відповідність комунікативному завданню, логічність, тематичність, інформативність, інтенціональність, ситуативність, модальність [112, с. 5-6] а також окреслені нами об'єкти експериментального дослідження дали можливість визначити критерії оцінювання монологічних умінь студентів.

Для оцінювання спонтанного мовлення визначено критерії невимушеності мовлення, обсягу висловлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

Для оцінювання підготовленого мовлення визначено критерії інформативності, дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

*Невимушеність мовлення* характеризується плавністю мовлення, швидкою реакцією на стимул, швидкістю, виразністю, емоційністю, відсутністю запинань, невмотивованих пауз; добір лексики та конструювання граматичних моделей відбувається автоматично. Невимушеність мовлення оцінювалася 3 балами: 3 бали – мовлення студента плавне, швидке, без затримок реагує на те, що має сказати (може потребувати кілька секунд, щоб зібратися з думками), практично відсутні невмотивовані паузи. 2 бали – студент дуже швидко збирається з думками, говорить у швидкому чи нормальному темпі, проте робить окремі вимушені паузи для добору лексичних одиниць, утворення граматичних конструкцій. 1 бал – студент може висловити свою думку, проте відчуває суттєві труднощі під час добору лексики, конструювання речень, часті запинання та вимушені паузи.

*Обсяг висловлення* характеризується тривалістю та темпом говоріння. Оцінюється 3 балами: 3 бали – студент говорить не менше 1 хвилини в темпі 100-130 слів за хвилину, використовуючи складні та ускладнені речення. 2 бали – тривалість мовлення 30-60 секунд, 80-90 слів за хвилину. мовець може зв'язно висловити свою думку, використовуючи складні та ускладнені речення. 1 бал – мовлення триває менше 30 секунд, проте воно зв'язне, мовець може викласти свою думку на об'єкт повідомлення.

*Інформативність повідомлення* характеризується повнотою представлення в монолозі найбільш нової та актуальної інформації, прочитаної в фаховій літературі; скомпресованість інформації й висвітлення в монолозі головного; насиченість повідомлення аргументами, фактами, влучними прикладами [74, с. 148-149]. Інформативність оцінювалася максимум 3 балами: 3 бали студент одержував, якщо його повідомлення містило актуальну інформацію, почерпнуту з достовірних джерел, кожен інформаційний блок повідомлення є новим і не дублює інші, інформація вдало скомпресована, насичена вдалі аргументи, факти і приклади. 2 бали студент одержував, якщо 1 мікротема не підтверджена науковими джерелами, містить фактичні помилки або дублює іншу, окремі аргументи, факти, приклади потребують уточнення або коригування. 1 бал – більшість інформації не актуальна і не нова.

*Дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення* характеризується відповідністю композиційних елементів типу мовлення – розповіді, опису, роздуму (обґрунтування, спростування) оцінювалося 3 балами. 3 бали – композиція повністю дотримана. 2 бали – композиція повністю дотримана, проте наявні елементи іншого функціонального типу (наприклад, в роздумі – елементи опису чи розповіді). 1 бал – наявні порушення в композиції (наприклад, відсутність аргументів в тексті-обґрунтуванні).

*Змістова завершеність та ступінь реалізації комунікативного наміру* характеризується вичерпністю змісту, доведення висловлення до чіткого логічного завершення, мовець чітко реалізує комунікативний намір (інформує, описує, обґрунтовує, спростовує думку) оцінювалися 3 балами: 3 бали – висловлення завершене, мовець повністю реалізував комунікативний намір, 2 бали – зміст висловлення та намір мовця потребують окремих уточнень, 1 бал – зміст висловлення не має логічного завершення, потребує значних уточнень, комунікативний намір мовця не є реалізованим достатньою мірою.

*Змістова та граматична цілісність* передбачає дотримання теми, зв'язність мікротем з головною темою повідомлення, використання правильних лексичних та граматичних засобів для зв'язку компонентів тексту [21]. За цим критерієм

студент набирив максимум 3 бали: 3 бали – повне дотримання теми, зв'язність усіх мікротем, усі лексичні та граматичні засоби зв'язку вжиті правильно, 2 бали – 1 мікротема не пов'язана з головною темою, окремі помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку. 1 бал – 2-3 мікротеми не пов'язані з головною темою, суттєві помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку.

*Мовна грамотність* характеризується безпомилковим вживанням лексичних, граматичних та фонетичних засобів мовлення, релевантно носіям мови. Мовна грамотністю оцінювалася 8 балами: 3 бали за граматику, 3 бали за лексику і 2 бали за фонетику. 3 бали за граматику і лексику студент одержував, якщо він допускав не більше 2 лексичних і 2 граматичних помилок. 2 бали – якщо кількість лексичних і граматичних помилок була в межах 3-6, 1 бал – 7-12 лексичних і граматичних помилок (окремо). 2 бали за фонетику – якщо ритміко-інтонаційне оформлення (на 80%) мовлення відповідає нормам (можлива неправильна артикуляція окремих звуків). 1 бал – в ритміко-інтонаційному оформленні допускаються значні помилки (50% речень не відповідають нормам).

Тож максимально один студент міг набрати по 20 балів. У визначенні рівнів оцінювання ми скористалися загальноєвропейською шкалою оцінювання ECTS, відповідно до якої високий рівень (оцінка «відмінно») регламентувався 19-20 балами (90-100%), достатній рівень («добре») – 15-18 балів (75-89%), середній рівень – 12-14 бали (60-74%). Початковий рівень – 11 і менше балів. Відсутність знань, навичок та вмінь ми констатували, якщо студент набирив 2 і менше балів (10%) від максимального балу.

Результати передекспериментального та двох підсумкових зрізів подано в додатках (див. додаток Б1, Б2, Б3, Б4).

Отже, аналіз наукової літератури дав можливість визначити мету та завдання експерименту, його план та структуру, гіпотезу, варійовані та неварійовану умови, здійснити вибірку учасників експерименту та розробити критерії оцінювання умінь в монологічному мовленні.

### 3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту

**Передекспериментальний зріз** проходив серед студентів 1 курсу бакалаврату, кількість яких склала 90 осіб. Проводячи цей зріз, було поставлено мету виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності.

Студенти одержали 2 завдання:

1. Підготувати невідповідне повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення.

**Завдання:** Read the text and then speak on **THE DIFFERENT TYPES OF THE CONSTITUTION.**

The Laws in the land is governed by a constitution; it is a written instrument in which the fundamental powers of the government to govern are established, defined, as well as limited. It is also written in the constitution how the powers are being distributed among the several departments of the government.

The constitution is a written charter that are enacted as well as adopted by the people in a particular state. The Laws on the land should be guided on what was being written in the constitution. The policies of the government should also be in accordance with the constitution so that any action will not be lead unto constitutional crisis.

A constitutional crisis is an event where in a particular part of a constitution is or are not being followed in accordance with the policies or actions taken by the authorities.

There are different types of Constitution; these are the Written Constitution, the Unwritten Constitution, the Conventional or Enacted Constitution, the Cumulative or Evolve Constitution, the Rigid or Inelastic Constitution and the Flexible or Elastic Constitution. All of the above mentioned constitutions have their different features and characteristics.

The Written Constitution is the constitution where the provisions are all contained

in a single document.

The Unwritten Constitution is the constitution where the provisions are not contained in a single document. The provisions are written in different documents that are considered as part of the land's fundamental law. This constitution can also be considered as an Un-compiled constitution.

The Conventional or Enacted Constitution is the constitution that was created through a constitutional convention; this convention is called to be able to draft the constitution.

The Cumulative or Evolve Constitution is the constitution that is developed as a part of the history of a particular nation; it was not created through a national convention.

The Rigid or Inelastic Constitution is the kind of constitution that cannot be easily amended. However, if the constitution itself provides that particular amendment, then it could be possible to amend the constitution.

The Flexible or Elastic Constitution is the kind of constitution that can be easily be changed.

The constitution is both important for the people and the state. For the people, the constitution provides their social protection wherein their right and privileges as citizens of a particular country is stated. For the state, the constitution serves as the backbone of the system of governance. Stated in the constitution is how the state should take action to govern and protect its citizens. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://varron.expertscolumn.com/article/different-types-constitution> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.11.2017)

2. Зробити підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні монологічні висловлення.

**Тема повідомлення:** THE TOP FIVE POLITICAL REGIMES IN THE WORLD.

### 1. Democracy

We often hear the United States referred to as a democracy. Indeed, many refer to

the US as a representative democracy. A democracy in a more traditional sense is a political system that allows for each individual to participate. There are two rather popular types of democracy:

**Direct Democracy:** Many scholars point to Athens as an example of direct democracy. Technically, every citizen has an equal say in the workings of government. (The qualifications for being considered a citizen are completely different.) Citizens could show up at a meeting, and then directly participate in the governing process, and the process of making laws.

**Representative Democracy:** In a representative democracy set-up, citizens elect representatives who actually make the law. The United States operates similarly to this principle. Citizens elect legislators who, in turn, make laws. In the US, even the president isn't elected directly; representatives called electors make the decision (although designated electors usually vote according to the wishes of the citizens in their states).

Other types of democracy include versions known as deliberative democracy, in which citizens approach decision making by considering different viewpoints and options, as well as democratic socialism, in which citizens help make decisions or vote for policies that are socialistic in nature. There are other types of democracy as well. The defining characteristic is some level of citizen participation in the political system

## 2. Republic

In theory, a republic is a political system in which the government remains mostly subject to those governed. Some scholars define any political system in which the citizens legitimize the government. As such, some (including Montesquieu) consider the US a republic. Indeed, there are those that believe that any form of government that is not based on heritage or authoritarian governance. In some cases, a representative democracy (or any form of democracy) might be considered a republic.

The main characteristic of a republic is that the government is subject to the people, and leaders can be recalled. Some even make the argument that an oligarchy, which is rule by a few citizens, or a group of citizens, is a form of republic, since the government is subject to some of the wishes of some of the governed.

### 3. Monarchy

When most of us think of a monarchy, we think of the political systems of medieval European countries. In a monarchy, a ruler is not usually chosen by the voice of the people or their representatives. Often a monarch is the head of state until he or she abdicates or until death. In many cases a monarch is the final word in government. There may be functionaries to make decisions and run the political system, but the monarch has discretion with the laws, and how they are enforced.

However, as with other political systems, there are different types of monarchies. The type that many of us think of as common is the absolute monarchy, in which the monarch truly has the ultimate say in matters of government.

### 4. Communism

In most cases, a communist state is based on the ideology of communism as taught by Marx and/or Lenin. However, some argue that these political systems are not true to the ideals espoused by these revolutionary thinkers. Communist states are often dominated by a single party, or a group of people. A planned economy is often part of the governing class, and in many cases resources are taken and then redistributed to others, at the top of the system. Sometimes communists call themselves “workers’ states” or “socialist,” but there are very real differences in their operation.

### 5. Dictatorship

Another authoritarian form of government is the dictatorship. Normally, a dictator is the main individual ruling the country. While there are lackeys and others who work for the dictator, he or she makes most of the decisions, and usually has enforcers. In some cases, the political system is run by a small group of people. Dictators are not restricted by constitutions or parliaments. The governed are usually not consented in any way. Elections held are usually affairs in which the dictator is the only candidate. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.politicalsciencedegree.com/the-five-most-common-political-systems-around-the-world/>– Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.11.2017)

Результати передекспериментального зрізу подані в таблиці 3.2.1.

### Результати передекспериментального зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68	0,69	0,73	0,72
Непідготовлене мовлення	0,68	0,7	0,74	0,74

Результати експерименту показали, що у студентів А2 рівень навченості наближається до достатнього (до 0,7). Рівень навченості студентів В1 є достатнім.

Вимірювання передбачає залучення методів математичної статистики [183, с. 35]. Для виявлення розбіжності в результатах серед студентів ЕГ1 та ЕГ2, а також серед студентів ЕГ3 та ЕГ4 на початку експерименту було застосовано критерій Манна Уїтні, який призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, яка вимірюється кількісно [161, с. 224–245]. «Емпіричне значення критерію  $U$  відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому, чим менше  $U_{\text{емпір.}}$ , тим більш ймовірно, що різниця в результатах є достовірною. Достовірні відмінності можна констатувати, якщо  $U_{\text{емпір.}} \leq U_{\text{кр. 0,05}}$ » [142, с. 53-55].

Для обробки даних необхідно виділити гіпотези:  $H_0$  та  $H_1$ . Гіпотеза  $H_0$  приймається, якщо  $U_{\text{емпір.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ . Гіпотеза  $H_1$  приймається, якщо  $U_{\text{емпір.}} \leq U_{\text{кр. 0,05}}$ .

#### 1. Результати передекспериментального зрізу в ЕГ1(А2) та ЕГ2(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б5)

В ЕГ1(А2) середній коефіцієнт навченості склав 0,68, в ЕГ2(А2) середній коефіцієнт навченості склав 0,69. ЕГ1(А2) складає вибірку 1, ЕГ2(А2) складає вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Значення  $U_{\text{емпір.}}$  визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де  $n_1$  – кількість учасників експерименту у вибірці 1;  $n_2$  – кількість учасників експерименту у вибірці 2;  $T_x$  – більша із двох рангових сум;  $n_x$  – кількість учасників експерименту у вибірці із більшою сумою рангів [161, с. 53-55].

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG1(A2)} = 892$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 938$ .

Обчислимо  $U_{емпір.1} =$

$$U_{емпір.} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 892$ ,  $T_2 = 938$ ;

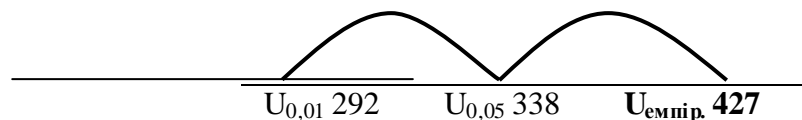
$$U_{емпір.} = (30 \cdot 30) + (30 \cdot (30 + 1)) : 2 - 892 = 473.$$

$$U_{емпір.} = (30 \cdot 30) + (30 \cdot (30 + 1)) : 2 - 938 = 427.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :  
 $U_{емпір} = 427$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{кр.} = \begin{array}{l} 338 (p \leq 0,05) \\ 292 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{емп.} > U_{кр. 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

## 2. Результати передекспериментального зрізу в $EG1(A2)$ та $EG2(A2)$ , одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення (див. дод. Б6)

В  $EG1(A2)$  середній коефіцієнт навченості склав 0,69, в  $EG2(A2)$  середній коефіцієнт навченості склав 0,70.  $EG1(A2)$  складає вибірку 1,  $EG2(A2)$  складає вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG1(A2)} = 889$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 941$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 889$ ,  $T_2 = 941$ ;

$$U_{емпір.} = (30 \cdot 30) + (30 \cdot (30 + 1)) : 2 - 889 = 476.$$

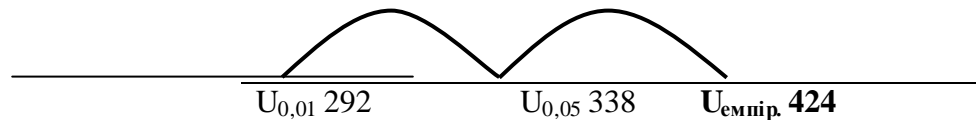
$$U_{\text{емпір.}} = (30 \cdot 30) + (30 \cdot (30 + 1)) : 2 - 941 = 424.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір.}} = 424.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 338 (p \leq 0,05) \\ 292 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

### 3. Результати передекспериментального зрізу в ЕГ3(В1) та ЕГ4(В2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. дод. Б7)

В ЕГ3(А2) середній коефіцієнт навченості склав 0,73, в ЕГ4(А2) середній коефіцієнт навченості склав 0,72. ЕГ4(А2) складає вибірку 1, ЕГ3(А2) складає вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{\text{ЕГ1(А2)}} = 230,5$ ,  $\Sigma_{\text{ЕГ2(А2)}} = 234,5$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 230,5$ ,  $T_2 = 234,5$ ;

$$U_{\text{емпір. } 1} = 114,5.$$

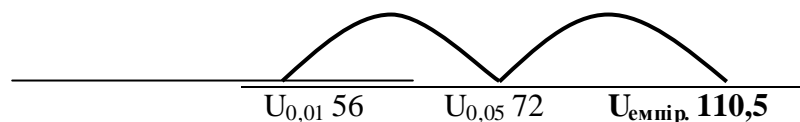
$$U_{\text{емпір. } 2} = 110,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір.}} = 110,5.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

#### **4. Результати передекспериментального зрізу в ЕГ3(В1) та ЕГ4(В2), одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення**

В ЕГ3(А2) середній коефіцієнт навченості склав 0,74, в ЕГ4(А2) середній коефіцієнт навченості склав так само 0,74. Оскільки середні коефіцієнти навченості є однаковими, то проводити статистичну обробку даних для підтвердження відсутності різниці в результат немає.

Подамо коефіцієнти навченості студентів диференційованих підгруп з різними рівнями автономності (табл. 3.2.2).

*Таблиця 3.2.2*

#### **Коефіцієнти навченості студентів диференційованих підгруп з різними рівнями автономності**

	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		ЕГ4	
	ПМ	НПМ	ПМ	НПМ	ПМ	НПМ	ПМ	НПМ
ВРА	0,81	0,825	0,805	0,855	0,85	0,88	0,8	0,83
СРА	0,69	0,705	0,71	0,69	0,77	0,77	0,77	0,76
НРА	0,54	0,515	0,565	0,55	0,58	0,58	0,56	0,58

ПМ – підготовлене мовлення; НП – невідготовлене мовлення; ВРА – високий рівень автономності; СРА – середній рівень автономності; НРА – низький рівень автономності.

Щоб перевірити або спростувати відмінності серед студентів з високою, середньою та низькою автономністю, скористаємося критерієм Н-Крускала Уолліса, призначеного для оцінки різниці одночасно між трьома і більше вибірками.

#### **5. Результати ЕГ1 та ЕГ2 (див. додаток Б8)**

Результати студентів з високим рівнем автономності складають вибірку 1.  
Результати студентів з середнім рівнем автономності складають вибірку 2.  
Результати студентів з низьким рівнем автономності складають вибірку 3.

Гіпотеза  $H_0$  – Між вибірками 1, 2, 3 снують випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

Гіпотеза  $H_1$  – Між вибірками 1, 2, 3 існують не випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

Обчислення проводимо за формулою:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

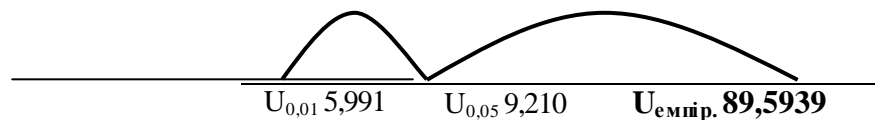
Де  $n$  – загальна кількість учасників експерименту ( $n=120$ ),  $n_i$  – кількість учасників експерименту в кожній ЕГ ( $n_1=40$ ,  $n_2=40$ ,  $n_3=40$ ),  $R$  – сума рангів по кожній групі.

$$R_1 = 3877,5, R_2 = 2449,5, R_3 = 933.$$

$$H_{\text{емп.}} = 89,5939.$$

Критичними значеннями для  $v=2$  такі:

$$\chi_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 9,210 (p \leq 0,05) \\ 5,991 (p \leq 0,01) \end{matrix}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Між вибірками 1, 2, 3 існують не випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

## 6. Результати ЕГ3 та ЕГ4 (див. додаток Б9)

Результати студентів з високим рівнем автономності складають вибірку 1.  
Результати студентів з середнім рівнем автономності складають вибірку 2.  
Результати студентів з низьким рівнем автономності складають вибірку 3.

Гіпотеза  $H_0$  – Між вибірками 1, 2, 3 снують випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

Гіпотеза  $H_1$  – Між вибірками 1, 2, 3 існують не випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

Обчислення проводимо за формулою:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

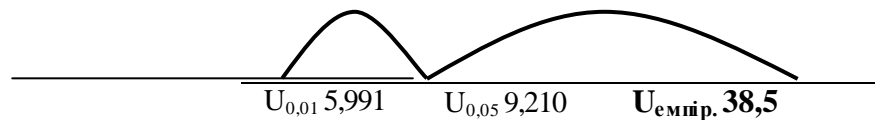
Де  $n$  – загальна кількість учасників експерименту ( $n=60$ ),  $n_i$  – кількість учасників експерименту в кожній ЕГ ( $n_1=20, n_2=20, n_3=20$ ),  $R$  – сума рангів по кожній групі.

$$R_1 = 958,5, R_2 = 598, R_3 = 273,5.$$

$$H_{\text{емп.}} = 38,5.$$

Критичними значеннями для  $v=2$  такі:

$$\chi_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 9,210 (p \leq 0,05) \\ 5,991 (p \leq 0,01) \end{matrix}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Між вибірками 1, 2, 3 існують не випадкові розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки (монологічного мовлення).

Проведений передекспериментальний зріз показав моногенність експериментальних груп за рівнем навченості в підготовленому та непідготовленому монологічному мовленні, а також залежність рівня навченості від рівня автономності: студенти з високим рівнем автономності мають вищі результати навченості, ніж студенти з середнім рівнем автономності, а студенти з середнім рівнем автономності мають результати вищі, ніж студенти з низьким рівнем автономності.

Спонтанне мовлення студентів з високим рівнем самостійності є невимушеним, студенти можуть говорити більше 1 хвилини, а безперервне мовлення 1/3 студентів сягало понад 2,5 хвилини. Студенти дифпідгрупи з високим рівнем самостійності здатні продукувати змістовно завершені висловлення, які характеризуються граматичною та змістовою зв'язністю, логічністю, здатні реалізовувати комунікативний намір. Більшість студентів допускають несуттєві лексичні та граматичні помилки.

Підготовлене мовлення студентів з високим рівнем самостійності можна характеризувати як таке, що має високий ступінь інформативності (студенти наводять цікаві та актуальні дані, здійснюють опрацювання додаткових джерел інформації), відображає композиційні особливості певного функціонального типу повідомлення, має змістову завершеність та реалізацію комунікативного наміру, змістову та граматичну цілісність, окремі несуттєві лексичні та граматичні помилки.

Спонтанне мовлення студентів з середнім рівнем самостійності є невимушеним, швидким, проте студенти роблять окремі паузи для добору лексичних одиниць, утворення граматичних конструкцій, тривалість мовлення у 2/3 студентів складає близько 1 хв. Та 1 хв. 15 с., лише 1/3 студентів говорить безперервно близько 30 с. Зміст висловлення та комунікативний намір у 40% студентів не потребують уточнень, мають лише поодинокі помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку; мовлення 60% студентів потребує окремих уточнень та роз'яснень, має помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку. Відповідно, 3 бали за мовну грамотність одержали лише 3 студенти (10%), 2 бали одержали 21 студент (70%), 1 бал – 6 студентів (20%).

Підготовлене мовлення студентів з середнім рівнем самостійності є інформативним, проте містить фактичні помилки, окремі факти та приклади потребують уточнення, доведення достовірності; композиція висловлень відповідає архітектоніці функціонального типу, проте у 40% студентів є порушення; зміст висловлення та комунікативний намір не потребують уточнення лише в 20% студентів, проте 80% потребують окремих уточнень, мають помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку. За мовну грамотність 3 бали одержали 6 студентів (20%), 2 бали – 21 студент (70%), 1 бал – 3 студенти (10%).

Під час продукування спонтанного мовлення студенти з низьким рівнем самостійності можуть висловлювати свою думку, проте вільно говорять лише 10% і 20% – з вимушеними паузами, 70% студентів відчують суттєві труднощі під час добору лексики, конструювання речень, тривалість мовлення бл. 1 хв. У

10%, бл. 30 с. – у 30%, менше 30 с. – у 60%. Мовлення 60% студентів не має завершеності, потребує значних уточнень, комунікативні наміри реалізовані дуже слабо, мають значні помилки в засобах лексичного та граматичного зв'язку; 40% студентів з низьким рівнем самостійності здатні продукувати цілісні завершені висловлення, реалізуючи комунікативний намір. Мовна грамотність: 2 бали одержали 40% студентів і 1 бал – 60% студентів.

Під час продукування підготовленого мовлення бл. 60% студентів з низьким рівнем самостійності виголошують не актуальну і не нову інформацію, не дотримуються композиції функціонального типу висловлення, їхнє мовлення є незавершеним, мікротеми не збігаються з головною темою висловлення, комунікативний намір не реалізується, допускають значні помилки в засобах лексичного та граматичного зв'язку. Мовна грамотність: 2 бали одержали 30% студентів і 1 бал – 70% студентів.

**Експериментальне навчання** мало перехресний характер і складалося з двох циклів (етапів).

Перший цикл (етап) охоплював 2 тематичні мікромодулі по 16 годин кожен (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи) і завершився першим підсумковим зрізом.

На *дотекстовому етапі* студенти ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) диференційовано виконували лексичні, граматичні та фонетичні вправи (подані в підрозділі 2.3) залежно від рівня самостійності; у групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) кожен студент виконував вправи такого ж типу, що й у попередніх, без урахування рівня автономності.

На *текстово-репродуктивному етапі* студенти усіх чотирьох груп готували та виголошувати перекази. У групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) застосовувалося диференційоване навчання: у групах з низьким рівнем самостійності викладачем здійснювався постійний контроль; у групах з середнім рівнем самостійності упроваджувалися перекази з творчими завданнями, під час виконання яких викладач показував лише алгоритми дій, застосовував частковий контроль та самоконтроль; у групах з високим рівнем автономності викладач

ставив завдання, подавав алгоритми дій для їх виконання, контролював лише розуміння змісту прочитаного, аналітичну роботу та переказ цілісного тексту. Диференційований характер мала також дискусія по змісту переказуваного тексту. У групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) диференціація не відбувалася, а підготовка до переказу здійснювалася за традиційною схемою:

- читання тексту студентами;
- словникова робота;
- самостійне складання плану студентами та колективні його перевірка;
- самостійне складання чорнового варіанту переказу, редагування його;
- добір опор для виголошення монологічного висловлення;
- виголошення монологу студентами, бесіда за темою монологу, оцінювання висловлень викладачем, рефлексія.

На *продуктивному етапі* студенти ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) з низьким рівнем самостійності створювали репродуктивні проекти з покроковим керівництвом викладачем усіх дій студентів; студенти з середнім рівнем самостійності виконували компіляційні проекти з самостійним компіюванням змістовно-композиційних частин повідомлення (викладач у ролі консультанта); студенти з високим рівнем самостійності виконували конструкторські проекти (самостійний пошук інформації з додаткових джерел; самостійне вирішення конструкторських та творчих завдань).

У групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) диференціація не відбувалася. Навчання монологічного мовлення відбувалося з використанням методу проектів у такому форматі:

- викладач давав тему проекту, ставив завдання перед студентами, подавав орієнтовний план та визначав кінцевий результат;
- викладач пропонував літературу – 4-5 джерел;
- студенти самостійно обирали тип проекту (репродуктивний з використанням 1-2 джерел; компіляційний з використанням поданих 3-5 джерел, конструкторський з використанням додаткових джерел, висловленням власних думок);

- студенти самостійно готували проекти, визначали опори, одержували за потреби консультації викладача;

- виголошення доповіді студентами, бесіда за темою монологу, оцінювання висловлень викладачем, рефлексія.

Другий етап (цикл) охоплював 2 тематичні мікромодулі по 16 годин кожен (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи) і завершився другим підсумковим зрізом. На другому етапі (циклі) студенти ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) виконували недиференційовані вправи та завдання, а студенти ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), навпаки, диференційовані.

**Перший підсумковий зріз** проходив у всіх експериментальних групах. Його метою було перевірити наявність динаміки якісних змін в уміннях англійського усного монологічного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою, і які не навчалися за цією методикою.

Студенти одержали 2 завдання:

1. Підготувати невідповідне повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення.

**Завдання:** Read the text and then speak on **THE RULE OF LAW**.

The rule of law is a basic concern in the creation of the Constitution. Constitutional law can only be fully and effectively implemented when the laws of a country or region as a whole are respected by the citizenry and the Government. When such a condition has come to pass, then it may be considered that the rule of law is present. Placing Constitutional law on a firm and decisive basis is generally a necessary step for assuring such a situation.

While the basic utility of the rule of law as a wise and needed principle is not often questioned, the vagueness of the basic definition affords for plenty of ambiguity. Various schools of thought in Constitutional law differ about when and where the rule of law can be located and how, failing such evidence, it should be created.

The basic understanding of rule of law, as can be found in arguments ranging from classical Greek philosophy to late 18th Century America, rests on the distinction

drawn between it and the rule by law. The latter is commonly depicted as the prior state of human politics and administration by advocates for the former. Plato, for instance, wrote that the state should be the “slave” of the law.

In rule by law, legal statutes are understood as simply the devices of the ruler, who is free to alter their substance if necessary. For Constitutional law to function, by contrast, even the administrators of the law must be subject to its provisions.

Modern legal theory distinguishes between substantive, formal and functional approaches to defining the rule of law. A substantive reading of the rule of law makes judgments about the rightness of the rights it grants or takes away. Such a school can allow for it to be quickly determined, for instance, that a society does not truly allow Constitutional law to operate, but is in practice authoritarian or totalitarian, as was found in various governmental systems in the 20th Century.

Formal theory, as the name suggests, does not discriminate between various legal systems according to how palatable the observer finds them. Rather than examining the specific provisions of law, it examines the general ways in which those laws are implemented, looking for some basic qualities. Functional rule of law theory relies upon the traditional dichotomy between rule of and by law and finds the former to be present in societies in which government is heavily restricted by its own rules, which some societies may dislike as a cause of inefficiency.

The actual term “rule of law” and the modern theory surrounding it are attributed to A.V. Dicey, an English expert on Constitutional law. He formulated the theory for the purpose of describing how the British governmental system manifested this quality. According to Dicey, England had the basic qualities of a government which lacked the capability or tendency for “arbitrary power,” citizens who were equal “before the law,” and a constitution that had been created through “the ordinary law of the land”. More recent rule of law standards examine the extent to which citizens feel themselves to be safe and the trust they feel toward the Government. (Електронний ресурс. – Режим доступу: [http:// https://constitution.laws.com/rule-of-law/](http://https://constitution.laws.com/rule-of-law/) – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.11.2017)

2. Зробити підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою

ЦЬОГО ЗАВДАННЯ БУЛО ВИЯВИТИ ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ СТВОРЮВАТИ ПІДГОТОВЛЕНІ ЗВ'ЯЗНІ МОНОЛОГІЧНІ ВИСЛОВЛЕННЯ.

Тема повідомлення: **TYPES OF PRECEDENT.**

There are two types of precedent: binding precedents and persuasive precedents. As the names suggest, a binding precedent obliges a court to follow its decision, while a persuasive precedent can influence or inform a decision but not compel or restrict it. This system is complex and difficult to understand but it allows the law to function with consistency, while retaining enough flexibility to accommodate change and development. The effective functioning of precedent requires three things. First, it needs a clear and well defined court hierarchy, so the function and status of each court is clear. Second, it needs close adherence to the principle of stare decisis by judges and magistrates. Third, it requires a thorough system of law reporting, so that records about other decisions and precedents are available to all judges.

Binding precedent. This type of precedent is called a 'mandatory precedent' in some court systems. A binding precedent requires all inferior courts to follow the ratio decendi of superior courts, when the facts of a case are the same or similar. Note that precedents can only be binding in the same jurisdiction, such as State court hierarchies. Precedents established in the Federal Court, for example, are not binding on court hierarchies in any of the States. Within Victoria the Supreme Court's Court of Appeal – being the highest court in that jurisdiction – establishes the greatest number of precedents. These precedents are binding on the Supreme Court, the County Court, the Magistrates' Court and the various specialised courts. Precedents established in the Court of Appeal are not necessarily binding on other Court of Appeal cases, however they are generally followed by convention. This means that Court of Appeal judges can establish a new precedent, if they believe there is a pressing reason to do so.

Persuasive precedent. While the decisions of lower courts or courts in other jurisdictions can never be binding, they can certainly influence the decision of a court. Judges can examine the precedents established in these courts for guidance and information. They may study the precedent of an inferior court or a court in another hierarchy (the ratio decendi of a South Australian District Court, for example, may

provide a persuasive precedent for a judge in the County Court of Victoria). Or they may develop a new precedent that is informed or shaped by these persuasive precedents. There may be no scope for a persuasive precedent if there is a binding precedent that must be applied. A court can only choose to follow a persuasive precedent if no relevant binding precedent exists in its own hierarchy.

Obiter dictum. Also worth noting is the possible impact of obiter dictum remarks on the development of a judgement. Obiter dictum ('by the way') statements are made in a judgement but do not constitute part of the ratio decidendi, therefore they are not part of any precedent. Instead, obiter dictum remarks may provide some insight or explanation into how the judge interpreted the facts and legal principles, in order to reach his or her decision. They are not binding or persuasive precedents but can provide important information and guidance for future judges. (Електронний ресурс. – Режим доступу: [http:// http://law.govpol.com/types-precedent/](http://law.govpol.com/types-precedent/) – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.11.2017)

Динаміка результатів першого підсумкового зрізу порівняно з результатами передекспериментального зрізу подана в таблиці 3.2.2.

*Таблиця 3.2.2*

### Результати першого підсумкового зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705	0,69→ <b>0,78</b>	0,73→ <b>0,83</b>	0,72→0,74
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7	0,7→ <b>0,79</b>	0,74→ <b>0,84</b>	0,74→0,76

Заливкою виділено ті групи, в яких застосовувалася авторська методика.

Результати, подані в таблиці, засвідчують суттєву позитивну динаміку в уміннях монологічного мовлення в **ЕГ2(А2)** та **ЕГ3(В1)**, де було застосовано **диференційоване навчання**. У групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де не застосовувалося диференціації в навчанні монологічного мовлення, різниця в СКН зовсім незначна.

Щоб підтвердити або спростувати динаміку якісних змін, необхідно виконати статистичні обчислення.

### 1. Результати першого підсумкового зрізу в ЕГ1(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б10)

В ЕГ1(А2) навчання не відбувалося за авторською методикою з використанням диференційованого навчання. Порівняємо в ЕГ1(А2) результати до експериментального та першого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,68→0,705. Різниця між СКН склала 0,025.

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG1(A2)} = 868,5$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 961,5$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 868,5$ ,  $T_2 = 961,5$ ;

$U_{\text{емпір. 1}} = 496,5$ .

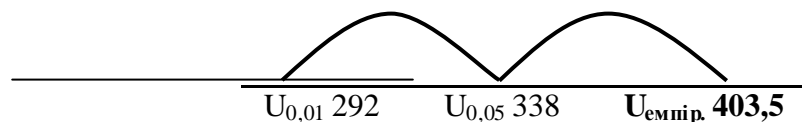
$U_{\text{емпір. 2}} = 403,5$ .

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$U_{\text{емпір}} = 403,5$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 338 & (p \leq 0,05) \\ 292 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Динаміка СКН: в ЕГ1(А2) **0,68→0,70**, в ЕГ4(В1) в підготовленому мовленні **0,72→0,74**, в непідготовленому мовленні **0,74→0,76**. Різниця між СКН перед експериментального зрізу та першого підсумкового склала 0,02. В ЕГ1(А2)

різниця склала 0,025, що показало відсутність різниці між вибірками. Це дає нам право стверджувати, що динаміка змін в ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де не застосовувалася авторська методика, не відбулася.

## 2. Результати першого підсумкового зрізу в ЕГ2(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б11)

В ЕГ2(А2) навчання відбувалося за авторською методикою на засадах диференційованого навчання. Порівняємо в ЕГ2(А2) результати передекспериментального та першого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,69→0,78. Різниця між СКН склала 0,09.

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 730$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 1110$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 730$ ,  $T_2 = 1110$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 635.$$

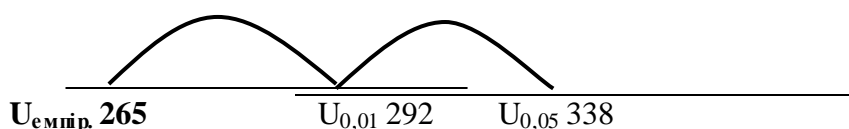
$$U_{\text{емпір. 2}} = 265.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір}} = 265.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 338 & (p \leq 0,05) \\ 292 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

## 3. Результати першого підсумкового зрізу в ЕГ2(А2), одержані під час перевірки рівня не підготовленого мовлення (див. додаток Б12)

Порівняємо в ЕГ2(А2) результати передекспериментального та першого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,7→0,79. Різниця між СКН склала 0,09.

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 753$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 1077$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 753$ ,  $T_2 = 1077$ ;

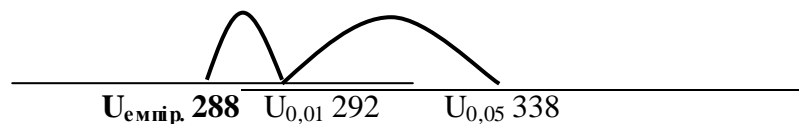
$$U_{\text{емпір. 1}} = 612.$$

$$U_{\text{емпір. 2}} = 288.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :  
 $U_{\text{емпір}} = 288$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 338 & (p \leq 0,05) \\ 292 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

#### 4. Результати першого підсумкового зрізу в ЕГ3(В1), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б13)

Порівняємо в ЕГ3(В1) результати передекспериментального та першого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,73→0,83. Різниця між СКН склала 0,1.

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EГ2(A2)} = 187$ ,  $\Sigma_{EГ2(A2)} = 278$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 187$ ,  $T_2 = 278$ ;

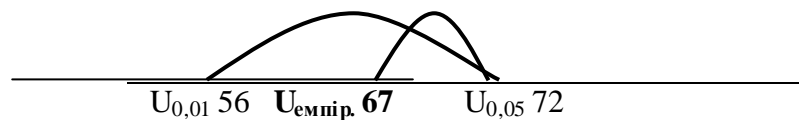
$$U_{\text{емпір. 1}} = 158.$$

$$U_{\text{емпір. 2}} = 67.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :  
 $U_{\text{емпір}} = 67$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 72 & (p \leq 0,05) \\ 56 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

### **5. Результати першого підсумкового зрізу в ЕГЗ(В1), одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення (див. додаток Б14)**

Порівняємо в ЕГЗ(В1) результати передекспериментального та першого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,74 \rightarrow 0,84$ . Різниця між СКН склала  $0,1$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EГ2(A2)} = 185,5$ ,  $\Sigma_{EГ2(A2)} = 279,5$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 185,5$ ,  $T_2 = 279,5$ ;

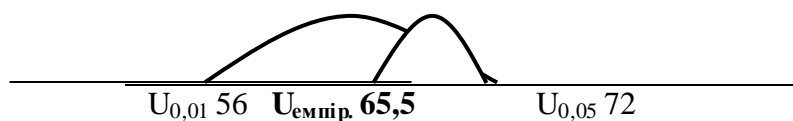
$$U_{\text{емпір. 1}} = 159,5.$$

$$U_{\text{емпір. 2}} = 65,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :  
 $U_{\text{емпір}} = 65,5$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{кр.} = \begin{matrix} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{matrix}$$



Отже,  $U_{емп.} < U_{кр. 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Результати першого підсумкового зрізу показали ефективність авторської методики: студенти 2-ох експериментальних груп, де навчання відбувалося за диференційованою методикою, виявили значно кращі результати в англійському монологічному мовленні, ніж студенти інших двох ЕГ, де диференціації не було.

**Наступні два мікромодулі диференційованого навчання пройшли студенти в ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), а в ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) диференціацію не впроваджували.**

Другий підсумковий зріз проходив в усіх експериментальних групах. Його метою було перевірити наявність динаміки якісних змін в уміннях англійського усного монологічного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою, і які не навчалися за цією методикою.

Студенти одержали 2 завдання:

1. Підготувати невідповідне повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення.

**Завдання: Read the text and then speak on THE LEGISLATIVE BRANCH OF THE US GOVERNMENT.**

Established by Article I of the Constitution, the Legislative Branch consists of the House of Representatives and the Senate, which together form the United States Congress. The Constitution grants Congress the sole authority to enact legislation and declare war, the right to confirm or reject many Presidential appointments, and substantial investigative powers.

The House of Representatives is made up of 435 elected members, divided among the 50 states in proportion to their total population. In addition, there are 6 non-

voting members, representing the District of Columbia, the Commonwealth of Puerto Rico, and four other territories of the United States. The presiding officer of the chamber is the Speaker of the House, elected by the Representatives. He or she is third in the line of succession to the Presidency.

Members of the House are elected every two years and must be 25 years of age, a U.S. citizen for at least seven years, and a resident of the state (but not necessarily the district) they represent.

The House has several powers assigned exclusively to it, including the power to initiate revenue bills, impeach federal officials, and elect the President in the case of an electoral college tie.

The Senate is composed of 100 Senators, 2 for each state. Until the ratification of the 17th Amendment in 1913, Senators were chosen by state legislatures, not by popular vote. Since then, they have been elected to six-year terms by the people of each state. Senator's terms are staggered so that about one-third of the Senate is up for reelection every two years. Senators must be 30 years of age, U.S. citizens for at least nine years, and residents of the state they represent.

The Vice President of the United States serves as President of the Senate and may cast the decisive vote in the event of a tie in the Senate.

The Senate has the sole power to confirm those of the President's appointments that require consent, and to ratify treaties. There are, however, two exceptions to this rule: the House must also approve appointments to the Vice Presidency and any treaty that involves foreign trade. The Senate also tries impeachment cases for federal officials referred to it by the House.

In order to pass legislation and send it to the President for his signature, both the House and the Senate must pass the same bill by majority vote. If the President vetoes a bill, they may override his veto by passing the bill again in each chamber with at least two-thirds of each body voting in favor. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/the-legislative-branch/> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017)

2. Зробити підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою

цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні монологічні висловлення.

**Тема повідомлення:** THE EXECUTIVE BRANCH OF THE US GOVERNMENT.

The executive branch of the United States federal government oversees the implementation and enforcement of the laws passed by Congress. The executive branch consists of the President and Vice President of the United States, the 15 executive agencies of the president's Cabinet, and many other independent agencies, boards, commissions, and committees.

### THE PRESIDENT

As the head of the executive branch, the President of the United States functions as the head of state representing US foreign policy and as the Commander-in-Chief of all branches of the US armed forces.

The president appoints the heads of the federal agencies, including the Secretaries of the Cabinet agencies, as well as the justices of the US Supreme Court. As part of the system of checks and balances, the president's nominees for these positions require the approval of the Senate. The president also appoints, without the approval of the Senate, more than 300 people to high-level positions within the federal government.

The president is elected every four years, and chooses his vice president as a running mate. The president is the commander-in-chief of the US Armed Forces and is essentially the leader of the country. As such, he must deliver a State of the Union address to Congress once each year; may recommend legislation to Congress; may convene Congress; has the power to appoint ambassadors to other nations; can appoint Supreme Court justices and other federal judges; and is expected, with his Cabinet and its agencies, to carry out and enforce the laws of the United States.

The president may serve no more than two four year terms. The Twenty-second Amendment prohibits any person from being elected president more than twice.

### THE VICE PRESIDENT

The vice president, who also is a member of the Cabinet, serves as president in the event that the president is unable to do so for any reason or if the president steps

down.

The vice president also presides over the US Senate and can cast a deciding vote in the event of a tie. Unlike the president, the vice president can serve an unlimited number of four-year terms, even under different presidents.

### THE CABINET

The members of the President's Cabinet serve as advisors to the president. The cabinet members include the Vice President and the heads of 15 executive branch departments. With the exception of the vice president, cabinet members are nominated by the President and must be approved by the Senate. The President's Cabinet departments are:

The Department of Agriculture, among other functions, ensures that the food Americans consume is safe and regulates the nation's vast farming infrastructure.

The Department of Commerce helps regulate trade, banking and the economy; among its agencies are the Census Bureau and the Patent and Trademark Office.

The Department of Defense, which includes the US Armed Forces, protects the nation's security and is headquartered at the Pentagon.

The Department of Education is responsible for ensuring equal access to a quality education for all.

The Department of Energy keeps the US plugged in, regulating utilities, ensuring the security of power supplies and promoting new technology to conserve energy resources.

Health and Human Services helps keep Americans healthy; its agencies include the Food and Drug Administration, the Centers for Disease Control, National Institutes of Health and the Administration on Aging.

The Department of Homeland Security, established in the wake of the 9/11 attacks, is charged with preventing terrorist attacks in the US and helping to fight the war on terror and includes the Immigration and Naturalization Service.

Housing and Urban Development promotes affordable home-ownership and ensures that no one is discriminated against in the pursuit of that goal.

Interior is dedicated to protecting and nurturing natural resources, national parks

and wildlife. Among its agencies are the Fish and Wildlife Service and the Bureau of Indian Affairs.

Justice, led by the Attorney General, enforces the nation's laws and includes, among other agencies, the Federal Bureau of Prisons, the Federal Bureau of Investigation (FBI) and the Drug Enforcement Administration (DEA).

The Department of Labor enforces labor laws and keeps workers' safety and rights protected.

State is charged with diplomacy; its representatives reflect the United States as part of the world community.

The Department of Transportation established the Interstate Highway System and keeps the US transportation infrastructure safe and functioning.









Treasury ensures the country's financial and economic stability, manages federal finances and collects taxes.

Veterans Affairs provides medical care for wounded or ill veterans and administers veterans' benefits. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.thoughtco.com/executive-branch-of-us-government-3322156> – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.11.2017)

Динаміка результатів другого підсумкового зрізу порівняно з результатами перед експериментального та першого підсумкового зрізу подана в таблиці 3.2.3.

*Таблиця 3.2.3*

### Результати другого підсумкового зрізу

	ЕГ1(A2) СКН	ЕГ2(A2) СКН	ЕГ3(B1) СКН	ЕГ4(B1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705→0,78 	0,69→ <b>0,78</b> →0,75 	0,73→ <b>0,83</b> →0,75 	0,72→0,74→0,83 
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7→0,78 	0,7→ <b>0,79</b> →0,74 	0,74→ <b>0,84</b> →0,77 	0,74→0,76→0,82 

Заливкою виділено ті групи, в яких застосовувалася авторська методика.

З таблиці 3.2.3 видно, що в групах EG1(A2) та EG4(B1), де була задіяна авторська методика, простежується позитивна динаміка в розвитку умінь англійського усного монологічного мовлення, натомість у групах (EG2 (A2) та EG3 (B1), де навчання відбувалося не за авторською методикою, простежується

негативна динаміка в розвитку умінь англійського усного монологічного мовлення, які наблизилися до результатів передекспериментального зрізу.

Для визначення достовірності динаміки змін проведено статистичні обчислення.

### **1. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ1(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

В ЕГ1(А2) навчання відбувалося за авторською методикою на засадах диференційованого навчання. Порівняємо в ЕГ1(А2) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,68→0,705→0,78. Різниця між СКН склала 0,1.

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Як показують попередні обчислення, якщо різниця в СКН складає 0,1, то результати вказують на закономірну різницю між двома вибірками. Тому приймаємо гіпотезу  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляємо. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

### **2. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ1(А2), одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення**

Порівняємо в ЕГ1(А2) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН: 0,68→0,7→0,78. Різниця між СКН склала так само 0,1. Отже, стверджуємо, що результати другого підсумкового зрізу є вищими за результати передекспериментального зрізу.

### **3. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ2(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б15)**

Порівняємо в ЕГ2 (А2) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення.

Динаміка СКН:  $0,69 \rightarrow 0,78 \rightarrow 0,75$ . Різниця між СКН склала  $+0,09 \rightarrow -0,3$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,6$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати другого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 797,5$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 1032,5$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 797,5$ ,  $T_2 = 1032,5$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 567,5.$$

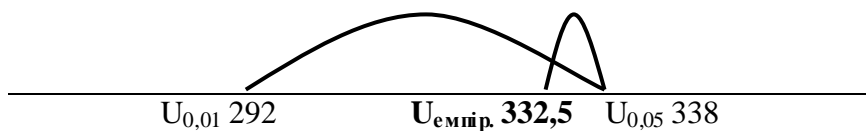
$$U_{\text{емпір. 2}} = 332,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір}} = 332,5.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 338 \ (p \leq 0,05) \\ 292 \ (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2. Однак бачимо, що  $U_{\text{емпір}}$  потрапило в критичну зону і максимально наближається до  $U_{0,05} 338$ . Це дає підстави констатувати, що в групі  $EG2(A2)$  уміння монологічного підготовленого мовлення зазнали позитивних змін порівняно з перед експериментальним зрізом, проте ця динаміка зазнала негативних змін у порівнянні з першим підсумковим зрізом.

**4. Результати другого підсумкового зрізу в  $EG2(A2)$ , одержані під час перевірки рівня непередготовленого мовлення (див. додаток Б16)**

Порівняємо в ЕГ2(А2) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,7 \rightarrow 0,79 \rightarrow 0,74$ . Різниця між СКН склала  $+0,09 \rightarrow -0,5$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,4$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати другого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 849,5$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 980,5$ .

Де  $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ ;  $T_1 = 849,5$ ,  $T_2 = 980,5$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 575,5.$$

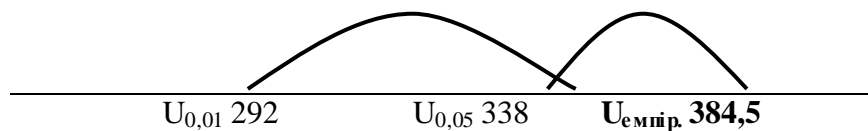
$$U_{\text{емпір. 2}} = 384,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір}} = 384,5.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 338 (p \leq 0,05) \\ 292 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2. Отже, статистична обробка даних підтвердила, що результати студентів, одержані під час передекспериментального та другого підсумкового зрізів не відрізняються, а отже, динаміки росту якості непідготовленого монологічного мовлення не відбулося.

**5. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ3(В1), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б17)**

Порівняємо в ЕГЗ(В1) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,73 \rightarrow \mathbf{0,83} \rightarrow 0,75$ . Різниця між СКН склала  $+0,1 \rightarrow -0,8$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,2$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 221$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 244$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 221$ ,  $T_2 = 244$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 124.$$

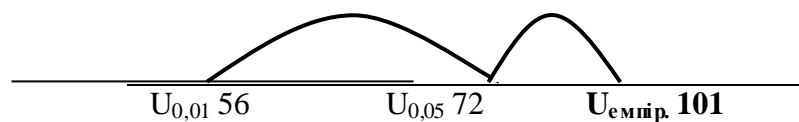
$$U_{\text{емпір. 2}} = 101.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір}} = 101.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

## 6. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГЗ(В1), одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення (див. додаток Б18)

Порівняємо в ЕГЗ(В1) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня непідготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,74 \rightarrow \mathbf{0,84} \rightarrow 0,77$ . Різниця між СКН склала  $+0,1 \rightarrow -0,7$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,3$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 219,5$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 245,5$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 219,5$ ,  $T_2 = 245,5$ ;

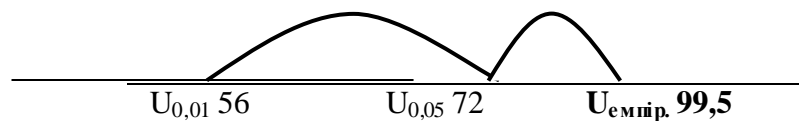
$$U_{\text{емпір. 1}} = 125,5.$$

$$U_{\text{емпір. 2}} = 99,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :  
 $U_{\text{емпір}} = 99,5$ .

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 72 & (p \leq 0,05) \\ 56 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_0$ ,  $H_1$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

### 7. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ4(В1), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення (див. додаток Б19)

Порівняємо в ЕГ4(В1) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,72 \rightarrow 0,74 \rightarrow 0,83$ . Різниця між СКН склала  $+0,02 \rightarrow +0,9$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,11$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{EG2(A2)} = 187$ ,  $\Sigma_{EG2(A2)} = 278$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 187$ ,  $T_2 = 278$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 158.$$

$$U_{\text{емпір. 2}} = 67.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$$U_{\text{емпір}} = 67.$$

Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. 0,05}}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

### 8. Результати другого підсумкового зрізу в ЕГ4 (В1), одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення (див. додаток Б20)

Порівняємо в ЕГ4(В1) результати передекспериментального та другого підсумкового зрізів, одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення. Динаміка СКН:  $0,74 \rightarrow 0,76 \rightarrow 0,82$ . Різниця між СКН склала  $+0,02 \rightarrow +0,6$ . В цілому, коефіцієнт виріс на  $0,8$ .

Результати передекспериментального зрізу складають вибірку 1. Результати першого підсумкового зрізу – вибірку 2.

$H_0$  – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

$H_1$  – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Рангові суми за вибірками:  $\Sigma_{\text{ЕГ2(A2)}} = 189$ ,  $\Sigma_{\text{ЕГ2(A2)}} = 276$ .

Де  $n_1 = 15$ ;  $n_2 = 15$ ;  $T_1 = 189$ ,  $T_2 = 276$ ;

$$U_{\text{емпір. 1}} = 156. \quad U_{\text{емпір. 2}} = 69.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину  $U$ :

$U_{\text{емпір}} = 69$ . Критичними значеннями для відповідних  $n$  є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{array}$$



Отже,  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. } 0,05}$ . Приймається гіпотеза  $H_1$ ,  $H_0$  відхиляється. Рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Отже, провівши перехресне навчання, тобто запровадивши в групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) диференційоване навчання, а в групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) відмінивши його, а також провівши статистичну обробку даних другого перехресного зрізу, виявилось:

1) у групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де впроваджувалася авторська методика виявилася статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні умінь монологічного мовлення;

2) у групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1), де було відмінено методику диференційованого навчання, у студентів відбулося зниження результатів, які статистично не відрізнялися від результатів передекспериментального зрізу;

3) в усіх групах спостерігалася ідентична динаміка в розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення.

Перехресне запровадження авторської методики в експериментальних групах спричинило якісні зміни в англійському монологічному мовленні студентів.

У студентів з високим рівнем самостійності відбувся прогрес в спонтанному мовленні, який полягав у тривалості мовленні (від 1,5 хв. до 3 хв.), збільшилася кількість студентів (до 40%), які безперервно говорили бл. 3 хв., у реалізації комунікативного наміру, у використанні більшого діапазону лексичних та граматичних засобів зв'язності, ритміко-інтонаційних, лексичних засобів та граматичних конструкцій. За мовну грамотність 3 бали одержали 55% студентів, 2 бали – 45% студентів. Якісні зміни в підготовленому мовленні полягають у використанні більшої кількості додаткових джерел інформації, аналітичному підході до добору та упорядкування фахової інформації, у більш чіткому вираженні композиційних елементів текстів різних функціональних типів, а також дотриманні змістової та граматичної зв'язності висловлень. За мовну грамотність 3 бали одержали 60% студентів, 2 бали – 40% студентів.

Динаміка якісних змін у спонтанному мовленні студентів з середнім рівнем самостійності полягає у збільшенні темпу та обсягу висловлень. Зміст висловлення та комунікативний намір у 70% студентів не потребують уточнень, мають лише поодинокі помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку; значно зменшилася кількість помилок у засобах лексичного та граматичного зв'язку. Відповідно, 3 бали за мовну грамотність одержали 40% студентів, 2 бали одержали 40% студентів, 1 бал 20% студентів. Підготовлене мовлення студентів з середнім рівнем самостійності стало більш інформативним, зменшилася кількість фактичних помилок, прикладів та даних, які потребують уточнення; композиція висловлень відповідає архітектоніці функціонального типу, порушення композиції спостерігається лише у 20% студентів; зміст висловлення та комунікативний намір потребують уточнення лише в 30% студентів. За мовну грамотність 3 бали одержали 40% студентів, 2 бали одержали 50% студентів, 1 бал 10% студентів.

У спонтанному мовленні студенти з низьким рівнем самостійності так само зазнали динаміки якісних змін: вільно стали говорити 30% студентів, 25% – з вимушеними паузами, 45% (на початку експерименту таких було 70%) студентів продовжували відчувати труднощі під час добору лексики, конструювання речень, тривалість мовлення у 10% студентів склала понад 1 хв., бл. 1 хв. – у 25% (на поч. експерименту 10%), бл. 30 с. – у 30%, менше 30 с. – у 35% (на поч. експерименту 60%). У більшості студентів мовлення набуло ознак завершеності, точності, логічності, чіткості комунікативного наміру, стало менше помилок у засобах лексичного та граматичного зв'язку; 60% (на поч. експерименту 40%) студентів з низьким рівнем самостійності здатні продукувати цілісні завершені висловлення, реалізуючи комунікативний намір. Мовна грамотність: 3 бали одержали 15% (на поч. експерименту було 0%), студентів 2 бали одержали 55% (на поч. експерименту 40%) студентів і 1 бал – 30% (на поч. експерименту 60%) студентів. Під час продукування підготовленого мовлення 65% (на поч. експерименту 40%) студентів з низьким рівнем самостійності стали виголошувати актуальну і нову інформацію, дотримуватися композиції функціонального типу

висловлення, мовлення набуло ознак завершеності, інтегрованості мікротем з головною темою висловлення, реалізованості комунікативного наміру з окремими уточненнями. Мовна грамотність: 3 бали одержали 20% (на поч. експерименту 0%) студентів, 2 бали одержали 55% (на поч. експерименту 30%) студентів і 1 бал – 25% (на поч. експерименту 70%) студентів.

Подамо графічне зображення динаміки змін навченості студентів у монологічному мовленні (результати передекспериментального і двох підсумкових зрізів) з використанням та без використання диференційованого навчання (рис. 3.2.1-3.2.4).

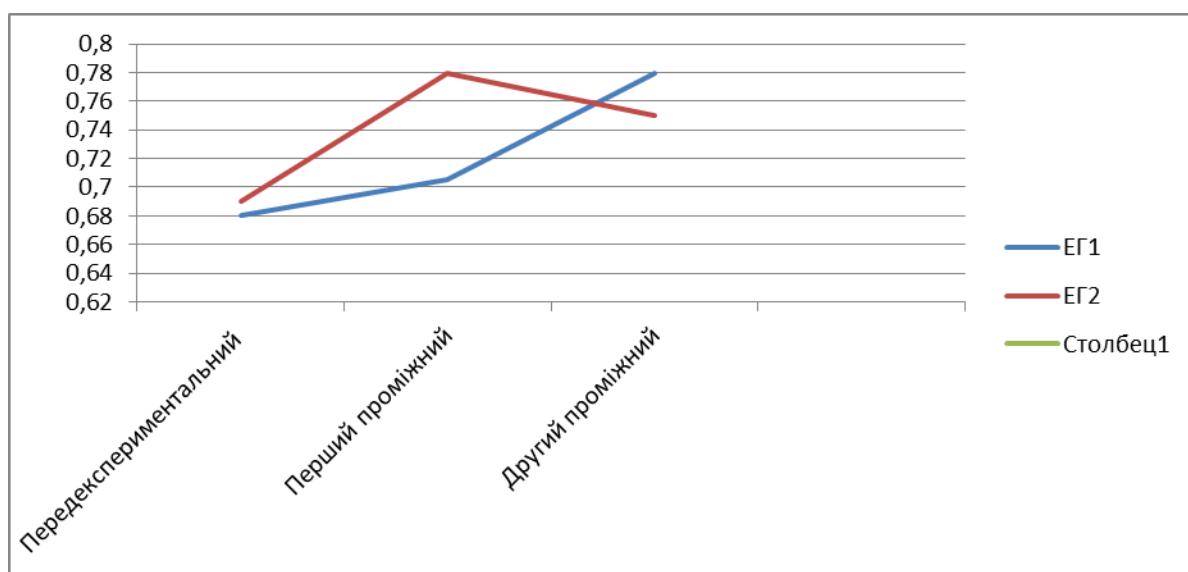


Рис. 3.2.1. Підготовлене мовлення (EG1 (A2) та EG2 (A2))

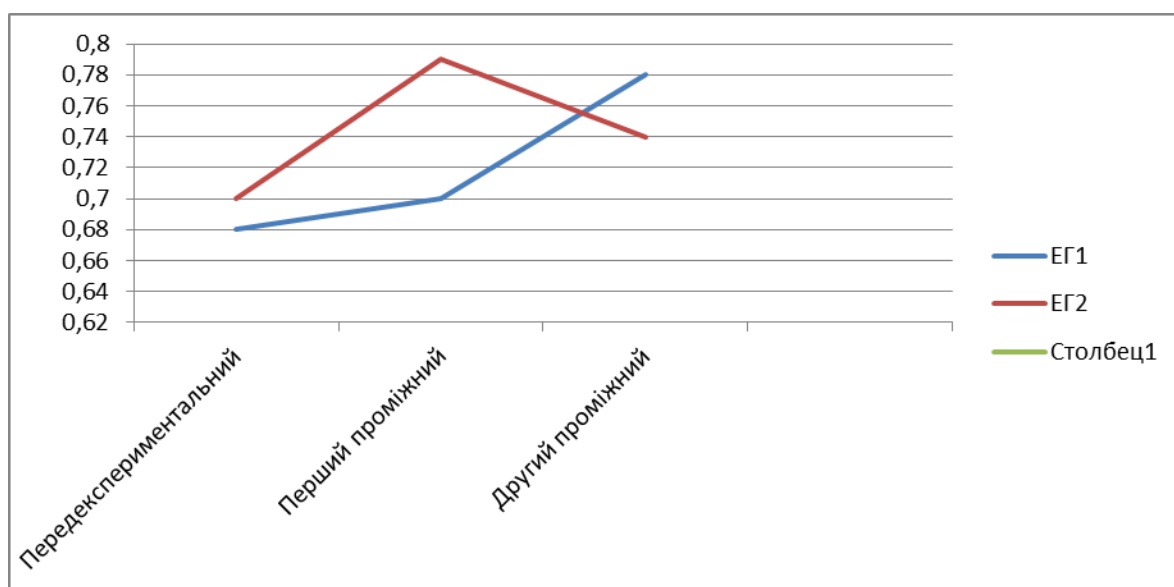
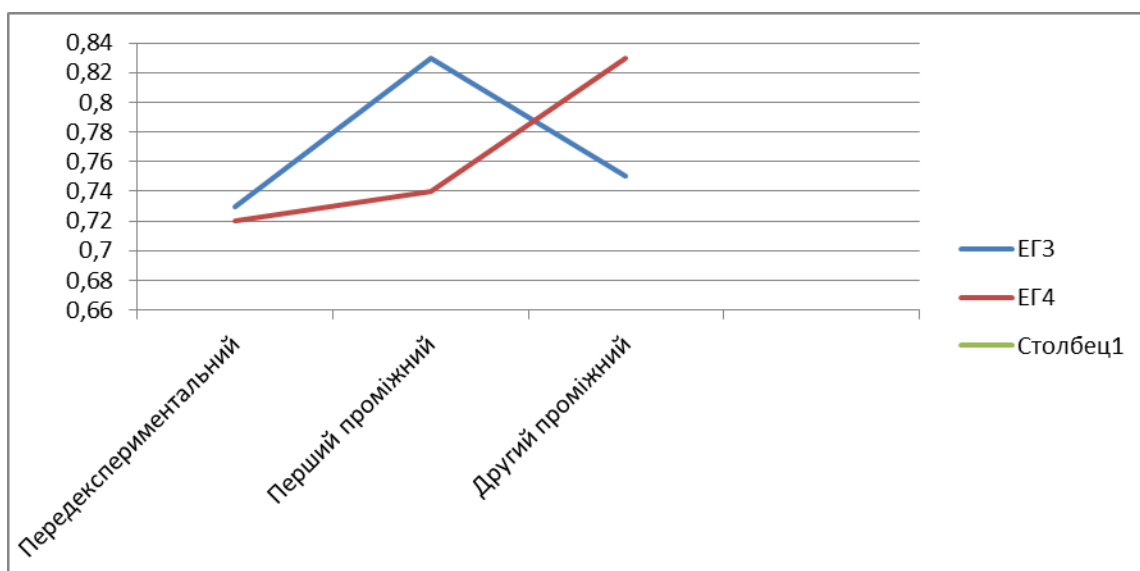
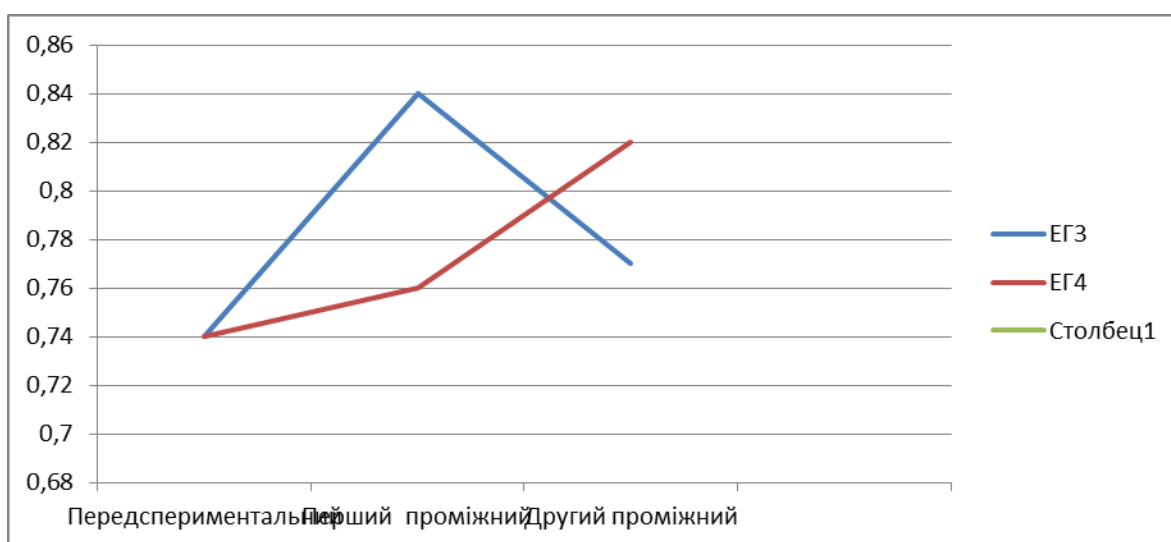


Рис. 3.2.2. Невідготовлене мовлення (EG1 (A2) та EG2 (A2))



*Рис. 3.2.3. Підготовлене мовлення (EG3 (B1) та EG4 (B1))*



*Рис. 3.2.4. Непідготовлене мовлення (EG3 (B1) та EG4 (B1))*

Отже, перехресне експериментальне навчання, а також статистична обробка даних експерименту підтвердила ефективність авторської методики, а також позитивну динаміку якісних змін у підготовленому та непідготовленому англійському усному монологічному мовленні студентів з високим, середнім та низьким рівнями автономності.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів**

Упровадження авторської методики диференційованого навчання майбутніх

юристів англійського усного монологічного мовлення вимагає формулювання методичних рекомендацій, дотримання яких є запорукою її успішного застосування.

Авторську методику рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий.

Метою **діагностичного етапу** є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. На цьому етапі рекомендуємо виявити рівень сформованості мовленнєвих вмінь студентів та рівня їхньої автономності, а також сформувати диференційовані групи та підгрупи. Диференційовані групи слід формувати за рівнем навченості студентів: студенти з базовим рівнем навченості А2 та студенти з рівнем навченості В1 повинні входити до різних груп, – лише за таких умов можна диференціювати цілі та зміст навчання. Диференційовані підгрупи необхідно формувати за рівнем автономності у межах диференційованої групи, це дозволить успішно реалізовувати цілі та зміст навчання шляхом запровадження особливих вправ та завдань, які диференціюються за наповненістю матеріалу та характером завдань-інструкцій до їх виконання. Диференціація студентів на групи та підгрупи має бути зорієнтована на принципи індивідуалізації та інтерактивної спрямованості: викладач має враховувати індивідуальний рівень навченості, а також рівень самостійності, з тим щоб студенти могли взаємодіяти між собою у вирішенні навчальних завдань.

На діагностичному етапі рекомендуємо виявити обсяг граматичного, лексичного та фонетичного матеріалу, яким студенти не володіють, для того щоб конкретизувати зміст навчання відповідно до суто реальних умов навчання.

Метою **планувального етапу** є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності. На цьому етапі рекомендуємо спиратися та визначені в підрозділі 2.1 цілі та зміст навчання, а також на критерії добору матеріалу, описані в підрозділі 2.2.

Цілі навчання рекомендуємо планувати таким чином, щоб на кінець першого року навчання студенти вийшли (або максимально наблизилися) до рівня

на один порядок вище, ніж вихідний (тобто студенти з рівнем А2 мають набути умінь в монологічному мовленні на рівні В1, відповідно, студенти з рівнем В1 – на рівні В2), при цьому кожен студент має досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення. Студенти обох рівнів навченості повинні оволодіти уміннями спонтанного та підготовленого фахового монологічного мовлення (останнє в жанрі повідомлення-презентації функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування та спростування).

Визначати зміст диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення слід на основі принципів індивідуалізації, професійної спрямованості, автентичності.

Принцип індивідуалізації вимагає діагностики індивідуальних декларативних знань, граматичних, фонетичних та лексичних мовленнєвих навичок, а також умінь в усному монологічному мовленні з метою подальшої адаптації навчального процесу до потреб кожного студента. Відповідно до цього принципу рекомендуємо формувати цілі навчання відповідно до психофізіологічних можливостей кожного студента в навчанні іноземної мови; добирати навчальні матеріали (мовний та мовленнєвий), які здатні реалізувати ці цілі та відповідають рівню навченості кожного студента, а також його інтересам, мотивам.

Відповідно до принципу професійної спрямованості, цілі навчання монологічного мовлення мають бути спрямовані в русло професійної підготовки юристів у цілому та професійної комунікації зокрема. Тому студенти повинні опанувати декларативними знаннями про правові системи України та англійської країни (зокрема, Великої Британії), про концепти цих систем, засоби вербалізації понять, процесів, явищ означених правових систем. Так само професійно спрямованою має бути і комунікативна тематика та проблематика обговорюваних питань. Студенти повинні вміти робити розповіді, описи, обґрунтування та спростування в межах тематичних циклів, окреслених у підрозділі 1.2. До того ж, студенти з базовим рівнем А2 повинні навчитися

складати розповіді, описи та обґрунтування, а студенти з рівнем B1 – розповіді, описи, обґрунтування та спростування.

За принципом автентичності рекомендовано добирати лише автентичні навчальні матеріали: фонетичні, лексичні одиниці та граматичні конструкції, які використовуються в автентичному фаховому мовленні – документах, навчальній літературі, монологах, написаних / виголошених носіями мови – фахівцями з вищою правовою освітою. Взірцевим монологічним мовленням рекомендуємо вважати мовлення висококваліфікованих правників – носіїв мови.

Зважаючи на те, що в реальності практично не існує юридичних текстів, які за лінгвальними та екстралінгвальними характеристиками повністю відповідають рівням A2 та B1 і можуть бути використані без належної адаптації до умов навчання англійської фахової мови українських студентів-юристів, рекомендуємо адаптовувати письмові тексти шляхом зміни окремих граматичних конструкцій, тобто замінювати невідомі граматичні конструкції на відомі; лексичні одиниці, а також стійкі словосполучення, кліше, притаманні для правового дискурсу, не повинні підлягати змінам. Щодо усних текстів: зважаючи на те, що вони мають бути виголошені носіями мови, який може правильно відтворити ритміко-інтонаційні моделі та лексико-граматичні структури, необхідно створювати та упроваджувати компіляційні тексти, «нарізку» окремих фрагментів, які репрезентують оригінальне мовлення, проте за вербальними та паравербальними характеристиками є доступні для студентів з базовими рівнями A2 та B1.

Метою **навчального етапу** є безпосередня реалізація процесу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань, яка ґрунтується на принципах індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінувальної ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до принципу домінувальної ролі вправ, під час навчального етапу рекомендуємо застосовувати методи вправління (на дотекстовому та текстово-репродуктивному етапах) та проектів (на

продуктивному етапі). Вправи та проектні завдання, згідно з принципами комунікативності та диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, повинні бути комунікативно спрямованими, інтегрувати процеси формування мовленнєвих навичок в уміння говоріння (монологічного мовлення), тому рекомендуємо у близько 90% випадків використовувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи (завдання).

Лексичні вправи дотекстового етапу слід диференціювати за участю викладача, автономністю студентів, режимом виконання та характером завдань (інструкцій). Тому в підгрупах з низьким рівнем самостійності рекомендуємо застосовувати умовно-комунікативні з використанням готового лексичного матеріалу, під жорстким контролем викладача (низька самостійність студентів), більшу частину вправ студенти виконують в аудиторії; у підгрупах з середнім рівнем – умовно-комунікативні вправи на самостійний добір лексичних одиниць (використання очікуваних лексичних одиниць), контроль викладача значно знижується, частину вправ студенти виконують в аудиторії, а частину самостійно; у підгрупах з високим рівнем самостійності – умовно-комунікативні вправи на вільне використання лексичних одиниць, контроль викладача мінімізується, студенти користуються ключами, додатковими джерелами інформації. Викладач має чітко визначити мінімальний обсяг лексичних одиниць, якими повинні оволодіти студенти не залежно від дифпідгрупи. Проте обсяг лексики (поза встановленим мінімумом) може різнитися залежно від дифпідгрупи і способу виконання вправи: найбільш варіабельним буде словник студентів з високим рівнем самостійності, що дозволить цим студентам оптимально розвивати свій тезаурус.

Граматичні вправи рекомендуємо диференціювати за участю викладача у виконанні / перевірці завдання, обсягом аналізованого матеріалу вправи, місцем виконання, використанням опор та зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують умовно-комунікативні граматичні вправи під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем виучуваних граматичних явищ. Студенти з середнім рівнем

самостійності виконують аналогічні вправи під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки. Студенти з високим рівнем самостійності для перевірки правильності використовують переважно ключі, пояснення викладача є рідкісними і у вкрай необхідних випадках. Обсяг граматичного матеріалу у вправах для всіх дифпідгруп має бути однаковим.

Фонетичні вправи рекомендуємо диференціювати за участь викладача у виконанні / перевірці та аналізі завдання, місцем виконання, використанням зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують некомунікативні вправи в аудиторії або лінгафонному кабінеті під постійним контролем викладача. Студенти з середньою самостійністю виконують аналогічні вправи за зразком викладача, із застосуванням взаємоконтролю та контролю з боку викладача. Студенти з високою самостійністю – з інструкцією викладача, із застосуванням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача (за потреби).

На текстово-репродуктивному етапі рекомендуємо диференціювати завдання за контролем та управлінням викладачем процесу підготовки до переказу. Студенти з низьким рівнем самостійності потребують стимулювання, управління та контролю з боку викладача на всіх етапах підготовки до переказу. Студенти з середнім рівнем самостійності контролю розуміння змісту прочитаного, аналітичної роботи, переказу цілісного тексту. Для студентів з високим рівнем самостійності пропонуємо перекази з творчими завданнями, роль викладача обмежується постановкою завдань, поясненням алгоритму дій, контролем мовлення на етапі продукування монологу. Диференціації підлягає дискусія по змісту переказуваного тексту: у групах з низьким рівнем самостійності відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також

наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

На продуктивному етапі рекомендуємо для студентів з різним рівнем самостійності проекти різного типу: студенти з низьким рівнем самостійності виконують репродуктивні проекти, які охоплюють 1-2 джерела і викладач може покроково управляти їхніми діями; студенти з середнім рівнем самостійності виконують компіляційні проекти, які передбачають компілювання тексту повідомлення з кількох джерел. Такі проекти дозволяють, з одного боку, забезпечувати відносну самостійність у їх виконанні, а з іншого боку, дозволяють викладачеві здійснювати необхідний контроль та управління цим процесом. Студенти з високим рівнем самостійності виконують конструкторські проекти, які полягають у самостійному пошуку інформації з додаткових джерел; самостійному вирішенні конструкторських та творчих завдань. Такі проекти дозволяють максимально забезпечити самостійність, а також свободу вибору інформаційних джерел, роботу з додатковою літературою, що сприяє максимальному розвитку фахових знань, розширенню словникового запасу, студентів, оптимізації процесу формування умінь монологічного мовлення.

Відповідно до принципу індивідуалізації, матеріали вправ та інструкції до них мають враховувати індивідуальні особливості студентів, об'єднаних у дифпідгрупи, з тим щоб забезпечити інтерактивність та взаємодію студентів у процесі їх виконання. Інтерактивний характер мають насамперед проекти, які потребують консолідованої роботи усієї дифпідгрупи.

Принцип провідної ролі самостійної навчальної діяльності полягає в організації процесу виконання підсистеми вправ та завдань таким чином, щоб студенти набували навичок та вмінь здебільшого у процесі самостійного навчання, а аудиторні заняття виконували здебільшого інструктивно-управлінську та контролювальну-коригувальну функції. До таких завдань належать проекти, які мотивують студентів до продукування підготовленого мовлення, яке слід вважати основним у навчанні говоріння, адже лише воно дозволяє забезпечити прогресивну тенденцію в інтегрованому розвитку фахових знань, мовних знань та мовленнєвих умінь. Власне, здатність самостійного виконання студентами

певних дій є показником якості сформованих умінь. Вважаємо, що студент лише в тому разі має сформовані вміння, якщо він може їх реалізовувати без будь-якої сторонньої допомоги. Тому рекомендуємо підсистему вправ і завдань (до текстового та текстово-репродуктивного етапів) організовувати таким чином, щоб студенти усіх дифпідгруп з різними рівнями самостійності вийшли на рівень самостійного продукування монологічного мовлення, хоча вбачаємо різні шляхи досягнення цієї мети: у підгрупах з низьким рівнем самостійності вважаємо за необхідне в аудиторії формувати необхідні навички та вміння під жорстким контролем викладача, а під час самостійної роботи студенти удосконалюють їх шляхом виконання типових вправ і завдань, при цьому має бути обов'язків контроль викладачем якості їх виконання; у підгрупах з середнім рівнем самостійності вважаємо доцільним так само формувати навички та вміння на аудиторних заняттях під частковим контролем викладача, який показує способи виконання завдань, формує алгоритми дій студентів; під час самостійної роботи студенти удосконалюють навички та вміння шляхом виконання типових вправ і завдань, викладач перевіряє якість їх виконання та здійснює контроль та корекцію набути навичок та вмінь; у підгрупах з високим рівнем самостійності функції викладача рекомендуємо обмежувати інструктивною та коригувально-консультативною: студенти виконують завдання самостійно за інструкцією викладача, використовують ключі до вправ та завдань. Таке співвіднесення вправ і завдань уможливорює оптимізувати аудиторну та самостійну роботу, а також вивести усіх студентів на рівень готовності до самостійного продукування усного монологічного мовлення.

Усі вправи і завдання мають бути професійно спрямованими: навчання граматичного матеріалу рекомендуємо здійснювати винятково на матеріалі професійно маркованих текстів та речень, правовою має бути тематика усного мовлення, що моделює ситуації фахового спілкування в юридичній галузі в межах прагматики інформування та переконання.

**Мета підсумкового етапу** полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до

інших груп / підгруп. У зв'язку з цим диференційовані групи та підгрупи мають бути динамічними, тобто студенти, коли досягають певного рівня навченості або самостійності, повинні переходити до складу іншої групи/підгрупи. Експериментальне навчання показало, що на кінець першого семестру 3 студенти з рівнем навченості А2 (це студенти з високим рівнем самостійності) були готові до навчання в групі В1 і з другого семестру були переведені до складу цієї групи. Упродовж експерименту було виявлено, що 4 студенти з рівнем навченості А2 та 3 студенти з рівнем навченості В1 з середнім рівнем самостійності набули високого рівня самостійності і потрапили до відповідних підгруп, серед студентів з низькою самостійністю троє з рівнем навченості А2 та двоє з рівнем навченості В1 досягли середнього рівня самостійності й потрапили до відповідних дифпідгруп. Переведення студентів з однієї групи / підгрупи до іншої є необхідним і природним, оскільки воно дозволяє раціонально використовувати інтелектуальний ресурс студентів та розвиватися їм в максимально ефективних умовах.

Отже, підсумовуючи, зазначаємо, що авторську методику необхідно реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий, які здатні забезпечити максимально якісну іншомовну підготовку майбутніх правовиків.

### **Висновки до розділу 3**

Аналіз наукової літератури, а також проведення експериментального навчання дозволили зробити окремі висновки:

1. Експеримент мав горизонтально-вертикальний характер, тривав 70 годин і складався з трьох етапів – передекспериментального зрізу, експериментального навчання та двох проміжних зрізів. В експерименті взяли участь 90 студентів. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності авторської методики диференційованого навчання студентів спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення (з урахуванням рівня навченості та

рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ та завдань. Варійовану умову експерименту складала диференціація цілей, змісту навчання, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання.

Визначено критерії оцінювання спонтанного мовлення (невимушеності мовлення, обсягу висловлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності) та підготовленого мовлення (критерії інформативності, дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності).

2. У процесі експерименту було доведено гіпотезу: ефективність навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення є високою за умови створення мобільних диференційованих груп за критеріями базового рівня володіння мовою та рівня самостійності (автономності), диференціації цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.

У ході експерименту встановлено, що в диференційованих групах та підгрупах, де упроваджувалася авторська методика виявилася статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні умінь монологічного мовлення. У дифгрупах (дифпідгрупах), у яких, внаслідок перехресного навчання, було відмінено методику диференційованого навчання, відбулося зниження результатів, які статистично не відрізнялися від результатів передекспериментального зрізу. Це підтвердило ефективність авторської методики та довело доцільність організації диференційованого навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення.

Достовірність результатів експерименту була доведена за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні.

3. У третьому розділі було сформульовано методичні рекомендації щодо організації диференційованого навчання майбутніх правників англійського усного монологічного мовлення. Авторську методику рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий. Метою діагностичного етапу є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. Метою планувального етапу є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності. Метою навчального етапу є безпосередня реалізація просу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань. Мета підсумкового етапу полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп.

Основні результати третього розділу опубліковано в 1 роботі [42]

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні було проведено діахронний аналіз теоретичного та практичного аспектів проблеми упровадження диференційованого навчання іноземної мови в цілому та усного монологічного мовлення зокрема; досліджено стан проблеми диференційованого навчання іноземної мови студентів спеціальності «Право» у ЗВО України; схарактеризовано лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх правознавців; окреслено методичні основи; визначено цілі та зміст навчання; розроблено підсистему вправ та завдань, а також створено модель процесу диференційованого навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення; експериментально перевірено ефективність авторської методики; розроблено методичні рекомендації для диференційованого навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення.

У результаті наукового пошуку нам вдалося зробити такі висновки.

1. Визначено, що диференційоване навчання полягає в об'єднанні студентів у типологічні групи за певними особистісними якостями (рівень навченості, автономності, мотивація, психологічні особливості) та в адаптації умов навчання до цих якостей. Науковцями було здійснено спроби дослідити різні моделі організації процесу диференційованого навчання іноземної мови, проте низка питань не зазнали системного вивчення, зокрема, поза увагою дослідників лишаються такі напрями, як навчання аудіювання, письма, лексики, фонетики, а також окремі аспекти проблеми навчанням говоріння. Проблема диференційованого навчання іноземної мови студентів спеціальності «Право» так само не зазнала ґрунтовного теоретичного дослідження та упровадження в навчальну практику. Для аналізу навчальних програм провідних ЗВО України, підручників та навчальних посібників, за якими здійснюється навчання майбутніх юристів англійської мови було визначено критерії врахування рівня навченості та врахування рівня автономності. На основі цих критеріїв було встановлено, що принцип диференціації не відображений ні в цілях навчання іноземної мови, ні в

змісті – фонетичному, граматичному, лексичному, тематичному аспектах навчання мови, відсутні різнорівневі мовні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи, які б враховували базовий рівень знань, навичок та вмінь студентів. А врахування автономності студентів взагалі нівелюється у вправах та завданнях.

2. Обґрунтовано, що студенти спеціальності «Право» повинні оволодіти непідготовленим (у жанрах пояснення / тлумачення (власне розуміння, тлумачення об'єкта); розгорнутої відповіді на питання викладача, повідомлення на основі прочитаного) і підготовленим у жанрі повідомлення-презентації трьох функціональних типів – розповідь, опис, міркування (обґрунтування та спростування) монологічним мовленням. У навчанні монологічного мовлення майбутніх правників спираємося на тріаду категорій монологічного мовлення – кількості інформації; якості інформації; способу подачі інформації. Одиницею організації монологічного мовлення визначено смислові фрагменти. Для продукування монологів різних типів студенти повинні оволодіти їхніми композиційними особливостями та лексичними і граматичними засобами, а також метакомунікативними засобами – зовнішніми скрепами, які передають зв'язність між змістовими та композиційними частинами висловлення.

Підготовлене монологічне мовлення визнано домінантним, оскільки воно здатне інтегрувати фахові знання з мовленнєвими навичками та вміннями, розвивати останні, поповнювати словниковий запас студентів, розширювати інформаційне поле майбутнього фахівця. Студенти спеціальності «Право» повинні навчитися складати повідомлення-презентації (до 10 хв.), які (за видом управлінського впливу) виконують пізнавально-інформаційну та переконувальну прагматичну функцію; предметом повідомлення яких є факти, статистичні дані, структури правових систем, динамічні та еволюційні процеси, причиново-наслідкові зв'язки та ієрархічні моделі в правових системах України та англomовних країн, які (за критерієм інтерактивності) є проактивними, тобто позбавлені активної участі адресатів, проте марковані діалогізмом – постійним апелюванням до аудиторії, приверненням уваги слухачів, переконання їх. За

способом подачі інформації презентації здійснюються з мультимедійними та без мультимедійних засобів.

3. Диференційоване навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів здійснюється на засадах диференційованого, комунікативного та компетентнісного підходів. Диференційоване навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» рівня вищої освіти «бакалавр» передбачає а) утворення динамічних диференційованих відповідно до базового рівня володіння монологічним мовленням (рівня навченості) (A2 та B1) та рівня самостійності (високого, середнього, низького) підгруп; б) диференціацію цілей та змісту навчання мовного та мовленнєвого матеріалу залежно від підгруп з базовим рівнем володіння мовою; 3) інваріантність у використанні методів-способів (зокрема, методу проєктів); 4) диференціацію форми організації навчання, а саме: співвіднесення аудиторної та самостійної роботи відповідно до визначених цілей, рівня самостійності; залежно від рівня самостійності підгрупи диференціацію змісту (наповненості) вправ та характеру завдань.

Навчання реалізується на основі принципів індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінуючої ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Основним методом-системою визначено комунікативний; методами-способами – метод вправління та метод проєктів.

4. Окреслено цільовий та змістовий компоненти методичної системи. Метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначено забезпечення оптимальних умов для досягнення кожним студентом максимальних індивідуальних результатів у продукуванні підготовлених та непідготовлених монологів усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та рівня самостійності (на рівнях B1 та B2). Зміст навчання складають матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні

знання, мовленнєві навички та вміння продукувати усне монологічне підготовлене та непідготовлене мовлення.

Здійснено добір навчального матеріалу. Визначено одиниці добору: мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні), надфразові єдності, цілісні тексти. На основі критеріїв ступеня труднощі, відповідності потребам спілкування, нормативності було здійснено добір звукових одиниць, комбінацій звуків, акцентуаційний та ритміко-інтонаційних моделей. На основі критеріїв урахування рідної мови, професійно-практичної цінності та необхідності, комунікативної цінності, тематичності, стройової здатності було здійснено добір лексичних одиниць (окремих слів) та фразеологічних одиниць (зрощення, єдності, сполуки) у поєднанні форми, змісту та функції. Добір граматичних форм та конструкцій відбувався на основі критеріїв функціональності (мовленнєвої спрямованості), урахування рідної мови (зіставності). На основі критерію урахування рівня навченості студентів було здійснено диференціацію фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу серед студентів дифпідгруп з рівнями A2 та B1.

Для добору надфразових єдностей визначено критерії функціональності, інформативності, професійної спрямованості, автентичності, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів, новизни інформації. Для студентів з рівнем навченості A2 було дібрано надфразові єдності, які містять вказівні займенники, неповні речення, синоніми, парентетичні внесення, приєднувальні слова, композиційні маркери, узгодженні часових форм присудків; для студентів з рівнем навченості B1 було дібрано надфразові єдності, які містять композиційні маркери, узгодження часових форм присудків.

Добір цілісних текстів здійснено на основі критеріїв цілісності, автентичності, професійної спрямованості, інформативності, актуальності та значущості, врахування рівня мовної та професійної підготовки студентів. Було дібрано усні та писемні фахові тексти та диференційовано їх за рівнем навченості, тобто мовно-мовленнєвої готовності до сприйняття.

5. Розроблено підсистему вправ та завдань, яка реалізується у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний за допомогою спеціально

розроблених вправ і завдань, які диференціюються у групах з різним рівнем самостійності за такими критеріями: участь викладача, ступінь автономності студентів у вирішенні завдань та доборі додаткових джерел.

На **дотекстовому** етапі студенти виконують лексичні, граматичні та фонетичні вправи. *Лексичні вправи:* для студентів з низькою самостійністю – умовно-комунікативні лексичні вправи з використанням готового лексичного матеріалу в якості опор (використання заданих лексичних одиниць); для студентів з середньою самостійністю – умовно-комунікативні вправи на самостійний добір лексичних одиниць (використання очікуваних лексичних одиниць); для студентів з високою самостійністю – умовно-комунікативні вправи на моделювання надфразових єдностей на основі ключових лексем-опор (вільне використання лексичних одиниць, синонімічних / антонімічних рядів).

*Граматичні вправи:* для студентів з низькою самостійністю – умовно-комунікативні, під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем виучуваних граматичних явищ; для студентів з середньою самостійністю – умовно-комунікативні вправи, які виконуються самостійно, під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки; для студентів з високою самостійністю – умовно-комунікативні, контроль яких здійснюється за допомогою ключів, частковий контроль викладачем (аналіз та пояснення збоку викладача робляться у вкрай необхідних ситуаціях).

*Фонетичні вправи:* для студентів з низькою самостійністю – некомунікативні, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті та проходить під постійним контролем викладача; для студентів з середньою самостійністю – некомунікативні, виконання яких відбувається в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно студентами (за зразком викладача), з використанням взаємоконтролю та контролю з боку викладача; для студентів з високою самостійністю – некомунікативні, виконуються в аудиторії або лінгафонному кабінеті, самостійно (за інструкцією), з використанням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача (за потреби).

На **текстово-репродуктивному** етапі студенти виконують підготовчі до переказу завдання, а також виголошують перекази.

Для студентів з низькою самостійністю здійснюється постійний контроль: викладач на кожному етапі роботи над переказом ставить конкретні завдання перед студентами та відразу перевіряє якість їх виконання, коригує дії студентів.

Для студентів з середнім рівнем самостійності викладач ставить завдання, подає алгоритми дій, необхідних для їх виконання, завдання мають комплексний характер; викладач контролює лише розуміння змісту прочитаного, аналітичну роботу, переказ цілісного тексту.

Для студентів з високим рівнем самостійності викладач ставить завдання, показує алгоритм дій; студенти виконують перекази з творчими завданнями, контроль взаємоконтроль, рефлексія лише на завершальному етапі (безпосередній переказ тексту).

На продуктивному етапі студенти виконують проекти, характер яких залежить від рівня самостійності: студенти з низьким рівнем самостійності – репродуктивні проекти, студенти з середнім рівнем самостійності – компіляційні проекти, з високим рівнем – конструкторські.

Фінальною стадією роботи над переказом є дискусія, покликана розвивати уміння непередготовленого мовлення: у групах з низьким рівнем самостійності відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності - дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем самостійності – дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

Лінгводидактична модель організації процесу диференційованого навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» охоплює низку компонентів, які зазнають диференціації з урахуванням рівня навченості студентів та рівня самостійності: цілі, зміст, суб'єкти, об'єкти, методи, форми

організації навчання, засоби навчання, форми контролю, очікуваний результат. Модель складається з 11 мікромодулів, кожен з яких охоплює 16 годин (8 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи) і реалізується у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний.

6. Для перевірки якості авторської методики було проведено природний горизонтально-вертикальний експеримент, у ході якого було доведено гіпотезу, що статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні умінь монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення спостерігається за умови створення мобільних диференційованих груп за критеріями базового рівня володіння мовою та рівня самостійності (автономності), диференціації цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання. Достовірність результатів експерименту була доведена за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні.

На основі проведеного експерименту сформульовано методичні рекомендації щодо організації диференційованого навчання майбутніх правників англійського усного монологічного мовлення. Авторську методику рекомендовано реалізовувати у чотири етапи: діагностичний (виявлення рівня навченості та самостійності студентів), планувальний (постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності), навчальний (безпосередня реалізація просу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань), підсумковий (виявлення динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп).

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання мовних аспектів та інших видів мовленнєвої діяльності студентів ЗВО (а також учнів середньої школи) на основі інших критеріїв їх диференціації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Агасиева И. Р. Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза : на материале английского языка : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Агасиева Ира Рамазановна ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2005. – 18 с. – На правах рукопису.
2. Агошкова О. В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] / О. В. Агошкова // Вестник Адыгейского государственного университета : сетевое электронное научное издание. – 2008. – № 3 : Серия: Педагогика и психология. – Режим доступа: <http://vestnik.adygnet.ru/?2008.3>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 30.04.2017.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446, [1] с.
4. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англomовної дискусії на основі автентичних поетичних творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Андронік Наталія Павлівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2009. – 338, [4] арк. : рис., табл. – На правах рукопису.
5. Аничкина Н. В. Формирование самостоятельности старшеклассников как одно из условий воспитания компетентного читателя-школьника / Н. В. Аничкина // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – Рязань, 2012. – № 34. – С. 5–13.
6. Ахметова Л. Т. Пересказ как форма развития монологической русской устной речи старшеклассников узбекской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ахметова Лайлохон Толиповна ; Узбекский гос. ун-т мировых языков. – Ташкент, 1993. – 20 с. – На правах рукописи.
7. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Базарова Лариса Васильевна ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2006. – 25 с. – На правах рукописи.

8. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина. – [Москва : Изд-во РУДН, 2007] // Refdb.ru : [сайт]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1718697-r19.html>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 08.12.16.

9. Баранова Е. А. Методика обучения сочинению-рассуждению на материале французского языка / Е. А. Баранова // Ученые записки Орловского государственного университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 1. – С. 104–108.

10. Бикова І. П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу / І. П. Бикова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : зб. наук. пр. – Донецьк, 1999. – Вип. 1. – С. 3–6.

11. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : [по специальности № 2103 «Иностранные языки»] / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254, [1] с. : ил. – (Учебное пособие для педагогических институтов).

12. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Білоус Світлана Віталіївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2017. – 276 с. – На правах рукопису.

13. Бова Т. И. О роли самостоятельной работы в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста [Электронный ресурс] / Т. И. Бова // Омский научный вестник. – Омск, 2009. – № 1 (75). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-samostoyatelnoy-raboty-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-spetsialista>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.05.2016.

14. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з

урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2012. – 246 арк. : іл. – На правах рукопису.

15. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза : (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Киев, 1987. – 226 л. : ил. – На правах рукописи.

16. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Борозенец Галина Кузьминична ; Самарский гос. ун-т. – Самара, 2005. – 40 с. – На правах рукописи.

17. Буданова А. И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда [Электронный ресурс] / А. И. Буданова // Научные труды / Ин-т народнохозяйственного прогнозирования РАН. – 2015. – № 13. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vladenie-inostrannymi-yazykami-kak-faktor-konkurentosposobnosti-na-otchestvennom-rynke-truda>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 14.08.2017.

18. Бударина Т. А. Определение критериев оценки иноязычной устной речи студентов-журналистов [Электронный ресурс] / Т. А. Бударина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2001. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kriteriev-otsenki-ino-yazychnoy-ustnoy-rechi-studentov-zhurnalistov>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 18.10.2015.

19. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке : учеб. пособ. / И. Д. Бутузов. – Новгород, НГПИ, 1972. – 72 с.

20. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні / В. А. Бухбіндер // Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов. – Київ, 1971. –

С. 38–39.

21. Васильева О. В. Обучение специалиста по международным отношениям монологической речи [Электронный ресурс] / О. В. Васильева // Инновационная наука. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-spetsialista-po-mezhdunarodnym-otnosheniyam-monologicheskoy-rechi>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.08.2017.

22. Ветрова З. Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности : (на материале обучения иностранного языка в неязыковом вузе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ветрова Зинаида Даниловна ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1982. – 363 л. – На правах рукописи.

23. Винокурцева Э. М. Дифференцированный подход к обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе : автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Винокурцева Эльвира Михайловна ; Акад. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т русского двуязычия. – Москва, 1992. – 19 с. – На правах рукописи.

24. Вишневская Е. М. Методика коррекции фоссиллизации фонетических навыков бакалавров педагогического образования : на материале английского языка как второго иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вишневская Екатерина Михайловна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2014. – 26 с. – На правах рукописи.

25. Волкова О. В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии Веб-квестов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волкова Ольга Владимировна ; Белгород. гос. ун-т. – Белгород, 2010. – 24 с. – На правах рукописи.

26. Вязовова Н. В. Обучение монологической речи на основе текста [Электронный ресурс] / Н. В. Вязовова, Н. А. Севидова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 1998. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-osnove-teksta>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 30.05.2017.

27. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам :

лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных яз. и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Academia, 2006. – 333, [1] с. : ил., табл. – (Высшее профессиональное образование. Иностранные языки).

28. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку : автореф... дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Гвоздева Анна Вячеславовна ; Курский гос. ун-т. – Курск, 2009. – 52 с. – На правах рукописи.

29. Гладкова М. Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гладкова, Марина Николаевна ; Волжская гос. инженер.-пед. акад. – Нижний Новгород, 2004. – 25 с. – На правах рукописи.

30. Горобец Л. Н. «Метод проекта» как педагогическая технология [Электронный ресурс] / Л. Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 04.03.2014.

31. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению [Электронный ресурс] / Е. С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2011. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-studentov-neyazykovykh-vuzov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-chteniyu>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 09.07.2017.

32. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : спецкурс / Перси Борисович Гурвич ; М-во просвещения РСФСР, Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. – Владимир : [б. в.], 1980. – 104 с.

33. Гусейнова И. А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах

(жанроцентрический подход) [Электронный ресурс] / И. А. Гусейнова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Москва, 2011. – № 618. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu-v-neyazykovyih-vuzah-zhanrotsentricheskiy-podhod>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 09.07.2017.

34. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко Діна Ісхаківна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2010. – 20 с. – На правах рукопису.

35. Денискина Л. Ю. Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП) как средство обучения высказыванию-рассуждению учащихся 9 классов средних общеобразовательных учреждений : на материале французского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Денискина Лариса Юрьевна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2004. – 18 с. – На правах рукописи.

36. Денисова Л. В. Становление самостоятельности студента в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денисова Людмила Викторовна ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2006. – 19 с. – На правах рукописи.

37. Дмитриева Д. Д. Модель реализации принципа индивидуализации в процессе обучения РКИ студентов медицинского вуза [Электронный ресурс] / Д. Д. Дмитриева // Ученые записки : электронный научный журнал / Курский государственный университет. – Курск, 2012. – № 2 (22). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-printsipa-individualizatsii-v-protssesse-obucheniya-rki-studentov-meditsinskogo-vuza>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 06.05.2017.

38. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Драб Наталя Леонідівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2005. – 21 с. – На правах рукопису.

39. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Драб Наталя Леонідівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2005. – 245 арк. : іл. – На правах рукопису.

40. Дружченко Т. П. Навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу / Т. П. Дружченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Вип. 20. – Полтава, 2017. – С. 103-110.

41. Дружченко Т. П. Підсистема вправ та завдань для навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Вип. 69. – Полтава, 2017.– С. 19-32.

42. Дружченко Т.П. Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Вип. 6. – Суми, 2017.– С. 58-71.

43. Дружченко Т. П. Лінгвальні та екстралінгвальні особливості усного монологічного мовлення майбутніх правознавців. / Т. П. Дружченко // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал / Дрогоб. держ. пед. у-тет імені Івана Франка. – Вип. 10. – Дрогобич, 2017.– С. 124-130.

44. Дружченко Т. П. Англійська юридична термінологія: культурологічний і лінгводидактичний аспекти / Т. П. Дружченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вип. 45. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Ч. 3. – С. 88-94.

45. Дружченко Т. П. Методические основы обучения студентов специальности «Право» английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода [Електронний ресурс] / Т. П. Дружченко //

Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. – [Москва], 2017. – № 9 (39). – Режим доступа : <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5096>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

46. Дружченко Т. П. Прецедентные тексты в межкультурной коммуникации и в учебном процессе / Т. П. Дружченко // *Universum: психология и образование : электрон. научн. журн.* – [Москва], 2014. – № 3 (4). – Режим доступа : <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1083>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

47. Дымова Л. С. Отбор и организация лингвострановедческой лексики для обучения студентов языковых вузов общению в социально-бытовой сфере : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дымова Лариса Степановна. – Одесса, 1996. – 27 с. – На правах рукописи.

48. Дьячкова Я. О. Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов / Я. О. Дьячкова // *Science and Education a New Dimension*. – 2014. – Issue 16 : *Pedagogy and Psychology*, 2 (8). – С. 62–66.

49. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов : Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Татьяна Васильевна Жеребило. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.

50. Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жигалик Марина Александровна ; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 22 с. – На правах рукописи.

51. Заболотна М. І. Методика навчання аудіювання англomовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заболотна Марина Ігорівна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2015. – 254, [5] арк. – На правах рукопису.

52. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури, Ком. з освіти,

Від. сучас. мов ; [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва ; пер. О. М. Шерстюк]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 261 с. : табл.

53. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 66–72.

54. Зайцева І. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зайцева Ирина Анатольевна ; Ульяновский гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 24 с. – На правах рукописи.

55. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінки іншомовної міжкультурної компетентності / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – Київ, 2012. – № 3. – С. 50–57.

56. Kvasova O. G. Constructing valid classroom test tasks (multiple choice questions) for university students (note on a workshop) / O. G. Kvasova // Іноземні мови. – Київ, 2015. – № 4 (84). – Р. 40–47.

57. Kvasova O. G. Learning to ensure good testing practice (1) / O. G. Kvasova // Іноземні мови. – Київ, 2011. – № 1. – Р. 62–66.

58. Kvasova O. G. Learning to ensure good testing practice (2) / O. G. Kvasova // Іноземні мови. – Київ, 2011. – № 4. – Р. 57–60.

59. Ким З. М. Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учетом когнитивных стилей учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ким Зинаида Михайловна ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – Москва, 2010. – 21 с. – На правах рукописи.

60. Киндрась И. В. Этапы обучения устной турецкой монологической речи на начальном этапе обучения в высшей школе / И. В. Киндрась // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Москва, 2014. – № 3 (62). –

С. 205–208.

61. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с. : ил.

62. Кіндрась І. В. Підсистема вправ для навчання студентів мовних спеціальностей усного турецького монологічного мовлення на початковому етапі / І. В. Кіндрась // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. пр. Серія : Педагогічні науки. – Суми, 2014. – № 5 (39). – С. 113–121.

63. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіржнер Світлана Естланівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2009. – 23 с. – На правах рукопису.

64. Кленина Н. В. Формирование культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка [Электронный ресурс] / Н. В. Кленина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2010. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-delovogo-obscheniya-buduschih-yuristov-sredstvami-inostrannogo-yazyka>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 14.08.2017.

65. Клименко М. В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Клименко Марина Викторовна ; Брянский гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск, 2009. – 23 с. – На правах рукописи.

66. Кобцева С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении : на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кобцева Светлана Александровна ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2007. – 23 с. – На правах рукописи.

67. Коваленко Ю. В. Сучасний стан використання проектної методики у

навчанні майбутніх філологів іншомовного монологічного мовлення / Ю. В. Коваленко, О. М. Устименко // Іноземні мови. – Київ, 2014. – № 3. – С. 21–27.

68. Кондрашина Т. В. Методика обучения образному монологическому высказыванию будущего устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кондрашина Татьяна Валерьевна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 23 с. – На правах рукописи.

69. Крайнова Л. О. Педагогическое сопровождение становления познавательной самостоятельности учащегося : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Крайнова Людмила Оскаровна ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2014. – 26 с. – На правах рукописи.

70. Крашенинникова Н. Н. Дифференцированное формирование учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крашенинникова Наталья Николаевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2015. – 24 с. – На правах рукописи.

71. Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузнецова Наталья Юрьевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2014. – 23 с. – На правах рукописи.

72. Кузьмина Ю. О. Формирование иноязычной компетентности будущих педагогов в вузе средствами самостоятельной работы : на основе дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузьмина Юлия Олеговна ; Ульяновский гос. ун-т. – Ульяновск, 2011. – 30 с. – На правах рукописи.

73. Куимова М. В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст : английский язык, неязыковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Куимова Марина Валерьевна ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского М. В. Куимова. – Ярославль, 2005. – 18 с. – На правах

рукописи.

74. Лазоренко Л. В. Навчання англомовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лазоренко Людмила Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2016. – 251, [5] арк. – На правах рукопису.

75. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : [учеб. пособ.] / Б. А. Лapidус. – Москва : Высшая школа, 1986. – 143, [1] с. – (Б-ка преподавателя. БП).

76. Лернер И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – Москва, 1971. – № 4. – С. 35–39.

77. Лингвистический энциклопедический словарь [главред. В. Н. Ярцев. – Москва «Советская энциклопедия», 1990] [Электронный ресурс] // Коллекция текстов : [сайт]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 30.04.2017.

78. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Липська Інна Іванівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2010. – 24 с. : табл. – На правах рукопису.

79. Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции : на примере иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лобашова Светлана Михайловна ; Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск, 2010. – 23 с. – На правах рукописи.

80. Лямзина Н. К. Веб-квест для обучения студентов-экономистов профессионально-ориентированному монологу в сопровождении компьютерной презентации / Н. К. Лямзина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2013. – № 11 (78). С. 98–102.

81. Лямзіна Н. К. Методика навчання майбутніх економістів професійно

орієнтованого англійського монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лямзіна Наталія Костянтинівна ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2015. – 21 с. – На правах рукопису.

82. Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. – 2012. – № 8. – С. 3–10.

83. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути? / В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. пр.]. – Київ, 2003. – Вип. 3. – С. 3–5.

84. Майєр Н. В. Критерії відбору навчального матеріалу для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями [Електронний ресурс] / Н. В. Майєр // Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/Vknlu/Ptp/2010\\_17/Mayer.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vknlu/Ptp/2010_17/Mayer.pdf). – Назва з екрану. – Дата перегляду: 09.12.2016.

85. Майєр Н. В. Модель організації навчального процесу для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій [Електронний ресурс] / Наталія Маєр // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації. – Київ, 2011. – № 5. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/696>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 09.12.2016.

86. Максименко Н. Л. Обучение выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза : японский язык, начальный этап : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Максименко Наталия Леонидовна ; Рос. акад. образования. – Петропавловск-Камчатский, 2009. – 239 л. – На правах рукописи.

87. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Р. Ю. Мартинова. – Київ : Вища школа, 2004. – 456 с. : рис.

88. Мартинова Р. Ю. Лінгводидактична модель навчання англійського

наукового писемного мовлення магістрів [Електронний ресурс] / Р. Ю. Мартинова, А. В. Маслова // Науковий огляд : міжнар. наук. журн. – 2014. – Т. 5, № 4. – Режим доступу: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/215>. – Назва з крану. – Дата перегляду: 09.12.2016.

89. Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей / Е. А. Мелёхина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 109. – С. 28–36.

90. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [С. Ю. Ніколаєва та ін.] ; ред. К. І. Онищенко. – Київ : Ленвіт, 2002. – 327 с. : рис.

91. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / [Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др.]. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373, [1] с.

92. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня / Г. Г. Митрофанова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2010. – № 4, т. 33. – С. 94–106.

93. Морозова С. И. Сущность, структура и уровни сформированности учебно-профессиональной самостоятельности будущих специалистов [Електронний ресурс] / С. И. Морозова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. № 67. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-struktura-i-urovni-sformirovannosti-uchebno-professionalnoy-samostoyatelности-buduschih-spetsialistov>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.05.2017.

94. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению : английский язык, неязыковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мохова Оксана Леонидовна ; Моск. гос. лингвистический. ун-т. – Москва, 2012. – 25 с. – На правах рукописи.

95. Науменко И. В. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению на иностранном языке [Електронний ресурс]

/ И. В. Науменко // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2008. – № 7. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/situativnost-kak-odin-iz-glavnyh-printsipov-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 26.10.2015.

96. Нгуен Тхи Занг Бизнес-презентация как жанр делового общения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Нгуен Тхи Занг ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – Москва, 2012. – 23 с. – На правах рукописи.

97. Некрасова Т. А. Индивидуализация обучения английской интонации студентов языкового педагогического вуза : (начальный этап) : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Некрасова Татьяна Анатольевна ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Киев, 1988. – 17 с. – На правах рукописи.

98. Несин Ю. М. Навчання майбутніх офіцерів англомовного монологічного мовлення на матеріалі військових брифінгів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Несин Юлія Михайлівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2013. – 23 с. – На правах рукопису.

99. Николаев Е. И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям : на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Николаев Егор Иванович ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Амосова. – Якутск, 2005. – 15 с. – На правах рукописи.

100. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / С. Ю. Николаева. – Киев : Вища школа, 1987. – 138, [1] с.

101. Николаенко И. В. Обучение устному научному сообщению в VI-VII классах общеобразовательной школы (учебное сообщение; научно-популярное сообщение) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Николаенко Ирина Владимировна ; Белорусский гос. ун-т. – Минск, 1998. – 21 с. – На правах рукописи.

102. Никонова Е. И. Обеспечение объективности оценки тестирования устных речевых умений учащихся : английский язык, основная школа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Никонова Елена Ивановна ; Московский гос.

областной ун-т. – Москва, 2012. – 22 с. – На правах рукописи.

103. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / [Е. С. Полат и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 1999. – 223, [1] с. : табл. – (Высшее образование).

104. Обласова Т. В. Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы [Электронный ресурс] / Т. В. Обласова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 150. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otbora-uchebnyh-tekstov-dlya-razvitiya-uchebno-informatsionnyh-umeniy-shkolnikov-v-protsesse-izucheniya-literatury>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 09.07.2017.

105. Образцова Л. Ю. Особенности индивидуально-дифференцированного подхода к студентам младших курсов : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Образцова Лариса Юнусовна ; Ленинградский гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград, 1979. – 22 с. – На правах рукописи.

106. Окопна Я. В. Зміст формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні та письмі майбутніх туризмознавців: предметний аспект / Я. В. Окопна // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – 2017. – Вип. 26. – С. 73– 85. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu\\_Ptp\\_2017\\_26\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_Ptp_2017_26_9) – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.11.17.

107. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Орловська Лідія Костянтинівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2010. – 23 с. : рис., табл. – На правах рукопису.

108. Основы теории коммуникации : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 020300 «Социология» / [М. А. Василик и др.] ; под ред. М. А. Василика. – Москва : Гардарики, 2005. – 615 с. : ил., табл. – (Disciplinae).

109. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276, [1] с.

110. Патієвич О.В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Патієвич Ольга Василівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2015. – 276 арк. – На правах рукопису.

111. Паустовська М. В. Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Паустовська Маріанна Володимирівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2010. – 358, [6] арк. : рис., табл. – На правах рукопису.

112. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2002. – 247 арк. : табл. – На правах рукопису.

113. Педагогическая энциклопедия : [в 4 т.]. Т. 4. СН–Я / глав. ред.: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1968. – 912 стб., 3 л. ил. : ил.

114. Петращук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : монографія / О. П. Петращук ; Київ. держ. лінгвістичний ун-т. – Київ : [б. в.], 1999. – 261 с. : рис.

115. Петрова Т. О. Методика навчання учнів старших класів технологічного профілю усного підготовленого монологу англійською мовою з використанням ресурсів Інтернету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрова Тамара Олегівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2007. – 22 с. – На правах рукопису.

116. Петрусевич Ю. А. Інтерактивне навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрусевич Юлія Юрївна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2014. – 20 с. – На правах рукопису.

117. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2008. – 368 арк. – На правах рукопису.

118. Плахотник В. М. Чи можуть вправи бути комунікативними? / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – Київ, 2009. – № 3. – С. 3–5.

119. Побоква О. А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О. А. Побоква, А. А. Немченко // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. – Иркутск, 2003. – С. 27–39.

120. Подосиннікова Г. І. Використання методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів / Г. І. Подосиннікова, Ю. Г. Безвін // Іноземні мови. – Київ, 2006. – № 1. – С. 30–37.

121. Позднякова И. О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Позднякова Инга Олеговна ; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. – Москва, 2016. – 24 с. – На правах рукописи.

122. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 31–36.

123. Полетаев А. А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога : немецкий язык, старшие классы общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полетаев Александр Александрович ; ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. соцу-пед. ун-т». – Волгоград, 2012. – 21 с. – На правах рукописи.

124. Половникова Н. А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 45–61.

125. Поляева Н. К. Методика обучения монологической речи научного стиля на лингвистическом языковом материале студентов-казахов как средство развития их профессиональных навыков (в процессе изучения «Практического курса русского языка»): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Поляева Надежда Константиновна ; М-во просвещения РСФСР, Московский обласной пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Москва, 1984. – 228 л. – На правах рукописи.

126. Полякова Г. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів [Електронний ресурс] / Ганна Полякова // Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-1/3526-orhanizatsiyno-pedahohichni-umovy-vdoskonalennya-inshomovnoyi-komunikatyvnoyi-pidhotovky-maybutnikh-yurystiv>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 12.12.16.

127. Програма навчальної дисципліни “Іноземна мова (англійська)” для підготовки фахівців за рівнем вищої освіти «бакалавр» 081 «Право» / Дружченко Т.П., Письменна Т.С.// Університет державної фіскальної служби України. – Ірпінь : УДФСУ, 2015. – 65 с.

128. Прохорец Е. К. Обучение автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе: критерии отбора текстового материала [Електронний ресурс] / Е. К. Прохорец, Е. А. Сыса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-avtonomnomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-tehnicheskom-vuze-kriterii-otbora-tekstovogo-materiala>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 15.11.2015.

129. Радзіняк Т. І. Процеси гуманізації та гуманітаризації в освіті [Електронний ресурс] / Т. І. Радзіняк // Гуманізм та освіта : міжн. наук.-практ. конф. : електронне наукове видання матеріалів конференції [підсумки VIII МНПК «Гуманізм та освіта – 2010»]. – 2010. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/radzinak.php>. – Назва з екрану. – Дата

перегляду: 30.04.2016.

130. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с. – (Библиотека учителя иностранного языка).

131. Родоманченко А. С. Различные подходы к тестовому контролю монологических умений устной речи / А. С. Родоманченко, Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 2. – С. 39–47.

132. Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рожнёва Елена Михайловна ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2009. – 23 с. – На правах рукописи.

133. Рыжова Н. В. Проблема отбора и организации грамматического материала в обучении русскому языку нерусских / Н. В. Рыжова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – Москва, 2008. – № 2. – С. 53–59.

134. Рябова В. А. Обучение учащихся высказыванию в форме повествования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рябова Валерия Александровна ; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 24 с. – На правах рукописи.

135. Санникова Н. Г. Этапы формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности [Электронный ресурс] / Н. Г. Санникова // Современные проблемы науки и образования : электронный науч. журн. – [Москва], 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16345>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.05.2017.

136. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.

137. Сергеева Н. Н. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов / Н. Н. Сергеева, Е. Ю. Ахунова // Педагогическое образование в России. – 2012. –

№ 4. – С. 50–52.

138. Сердюк Е. В. Управление обучением монологической речи студентов языкового факультета педагогического вуза на основе методически значимых контекстов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сердюк Елена Владимировна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 23 с. – На правах рукописи.

139. Серегин Н. В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования / Н. В. Серегин // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1. – С. 147–149.

140. Серова Т. С. Отбор и организация системы грамматических средств языка для обучения чтению / Т. С. Серова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 3–15.

141. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.

142. Сидоренко П. А. Методика обучения студентов технического вуза монологической речи на английском языке в ситуациях профессионально-ориентированного общения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сидоренко Полина Александровна ; Рос. гос. пед. ун-т им. Л. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 243 л. : ил. – На правах рукописи.

143. Скляренко Н. В. Навчання майбутніх філологів говоріння на основі художнього тексту (німецька мова після англійської) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Скляренко Наталія Валеріївна ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2014. – 179 арк. : табл. – На правах рукопису.

144. Скляренко Н. В. Підсистема вправ для навчання майбутніх філологів монологу доказу на основі художнього тексту / Н. В. Скляренко // Іноземні мови. – Київ, 2012. – № 2. – С. 57–61.

145. Смирнова Л. Н. Профессионально дифференцированное обучение устной научной монологической речи научных работников на продвинутом этапе : (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. :

13.00.02 / Смирнова Людмила Николаевна ; Ленинградский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1984. – 18 с. – На правах рукописи.

146. Соловьева Н. Г. Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Томский гос. пед. ун-т ; Соловьёва Наталия Георгиевна. – Томск, 1997. – 21 с. – На правах рукописи.

147. Сосяк М. Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалогической речи на начальном этапе неязыкового ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сосяк Мирослава Николаевна ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Киев, 1989. – 26 с. – На правах рукописи.

148. Старикова О. В. Методика реализации дифференцированного подхода в иноязычном образовании переводчиков на основе применения программно-педагогического средства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Старикова Ольга Викторовна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2011. – 22 с. – На правах рукописи.

149. Сунцова Е. Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов : (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сунцова Евгения Николаевна ; М-во образования РФ, Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2005. – 18 с. – На правах рукописи.

150. Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Суркова Екатерина Александровна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 21 с. – На правах рукописи.

151. Сулова Ю. В. Принципы отбора текстов для формирования навыков аудирования авиационных специалистов / Ю. В. Сулова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 2/3. – С. 715–719.

152. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарасенко Виктория Викторовна ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с. – На правах рукописи.

153. Тарасенко В. В. Особенности профессионально ориентированного монологического высказывания студентов исторического факультета / В. В. Тарасенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73-2. – С. 193–196.

154. Тарасова Е. Н. Социокультурные факторы, влияющие на усвоение вербальной коммуникации учащимися-инофонами / Е. Н. Тарасова // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 2. – С. 216–220.

155. Тарлаковская Е. А. Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарлаковская Елена Александровна ; Нижегородский гос. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с. – На правах рукописи.

156. Тимонина С. В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере : (естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тимонина Светлана Викторовна ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с. – На правах рукописи.

157. Тлехурай М. К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся [Электронный ресурс] / М. К. Тлехурай // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп, 2009. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-i-monologicheskaya-rech-ih-rol-v-razvitii-navykov-svyaznoy-rechi-uchaschihsya>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 10.12.2016.

158. Толмачева Е. В. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный

менеджмент») на основе информационно-коммуникативной Веб-квест технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Толмачева Елена Владимировна ; Рос. ун-т дружбы народов. – Москва, 2015. – 24 с. – На правах рукописи.

159. Торосян В. Ф. Формирование познавательной самостоятельности студентов : на примере интегрированной системы «завод-втуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Торосян Вера Федоровна ; Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2006. – 22 с. – На правах рукописи.

160. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська Ольга Олексіївна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2009. – 24 с. – На правах рукопису.

161. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу (продовження) / О. М. Устименко // Іноземні мови. – Київ, 2013. – № 2. – С. 3–12.

162. Фроликова Е. Ю. Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии : начальный этап, языковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фроликова Елена Юрьевна ; Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования. – Москва, 2014. – 26 с. – На правах рукописи.

163. Хамраева Е. А. Дифференцированный подход в обучении студентов-филологов практической грамматике неродного языка (на материале русского простого предложения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хамраева Елизавета Александровна ; Ин-т нац. проблем образования М-ва образования Российской Федерации. – Москва, 1995. – 20 с. – На правах рукописи.

164. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание [Электронный ресурс] / А. А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Лингвистика. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 71–76.

165. Цымбал А. Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций : автореф. дис. ... канд.

филол. наук : 10.02.19 / Цымбал Анастасия Юрьевна ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Иваново, 2015. – 23 с. – На правах рукописи.

166. Чередов И. М. О дифференцированном обучении на уроках / И. М. Чередов ; Омско обл. отд-ние Пед. о-ва РСФСР. – Омск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, Омское отд-ние, 1973. – 155 с.

167. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чечик Ирина Владимировна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. – 19 с. – На правах рукописи.

168. Чикнаверова К. Г. Дидактические условия развития самостоятельности у студентов-педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чикнаверова Карине Григорьевна ; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск, 2004. – 21 с. – На правах рукописи.

169. Чистякова В. В. Оптимизация обучения иноязычному монологическому высказыванию в языковом вузе : (английский язык как второй иностранный) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чистякова Вера Васильевна ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2012. – 18 с. – На правах рукописи.

170. Шабашова Е. В. Дифференцированный подход к формированию рецептивных грамматических навыков в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов : (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шабашова Елена Валерьевна ; Российская акад. образования. – Москва, 1994. – 18 с. – На правах рукописи.

171. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Знание, 1979. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология» ; № 7).

172. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ. для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык»] / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1986. – 221, [1] с.

173. Шварева Л. В. Формирование учебной самостоятельности школьников в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шварева Любовь Васильевна ; Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2011. – 210 л. : ил. – На правах рукописи.

174. Швечкова Л. А. Презентация как жанр деловой коммуникации и средство формирования междисциплинарных компетенций / Л. А. Швечкова, О. Н. Кабанова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2014. – № 3 (15). – С. 69–72.

175. Шемякина В. В. Активные формы и методы обучения иностранному языку / В. В. Шемякина // Специалист. – 2006. – № 2. – С. 26–27.

176. Шияпова Е. А. Новые педагогические технологии в преподавании русского языка: технология дифференцированного обучения / Е. А. Шияпова // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13, № 2. – С. 55–58.

177. Штульман Э. А. К вопросу о методологии научных исследований / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 77–79.

178. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж: Из-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.

179. Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза : (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Щосева Елена Пантелеймоновна ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – Москва, 1991. – 23 с. – На правах рукописи.

180. Якушева Н. Д. Обучение старшеклассников иноязычному рассуждению на базе художественных текстов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Якушева Наталья Дмитриевна ; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1994. – 20 с. – На правах рукописи.

181. Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). Computers, language learning, and language teaching Cambridge: Cambridge University Press.

182. Annie B. The role of test-taker feedback in the test development process:

test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese / Annie Brown // *Language Testing*. – 1993. – Vol. 10, No. 3. – P. 277–301.

183. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing* / Lyle F. Bachman. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – XI, 408 p. – (Oxford Applied Linguistics).

184. Bailey K. *Practical English Language Teaching : Speaking* / Kathleen Bailey, David Nunan. – New York : McGraw-Hill Companies ; Incorporated, [2004]. – 199, [1] p.

185. Bloor M. *Project writing : The marriage of process and product* / Bloor M., St. John M. J. // *Academic writing : process and product* / edit. Pauline C. Robinson. – London, 1988. – P. 85–94.

186. Chan V. *Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?* / V. Chan // *Teaching in Higher Education*. – 2001. – Vol. 6, № 4. – P. 505–518.

187. Collins J. *Giving a PowerPoint Presentation : The Art of Communicating Effectively* / Jannette Collins // *RadioGraphics*. – 2004. – Vol. 24, № 4. – P. 1185–1192.

188. Cotterall S. *Readiness for autonomy: investigating learner beliefs* / Sara Cotterall // *System*. – 1995. – Vol. 23, № 2. – P. 195–205.

189. Cotterall S. *Promoting learner autonomy through the curriculum principles for designing language courses* / Sara Cotterall // *ELT Journal (United States)*. – 2000. – Vol. 54, № 2. – P. 109–117.

190. Crookes G. *Motivation: reopening the research agenda* / Graham Crookes, Richard W. Schmidt // *Language Learning*. – 1991. – Vol. 41, № 4. – P. 469–512.

191. Dodge B. *Creating WebQuests [Электронный режим]* / Bernie Dodge // *WebQuest.Org*. – [1999]. – Режим доступа: <http://webquest.org>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 16.12.2016.

192. Dodge Bernie *A Rubric for Evaluating WebQuests*. – URL: (<http://webquest.sdsu.edu\rubrics>). Dodge B. *A Rubric for Evaluating WebQuests [Электронный режим]* / Bernie Dodge // *WebQuest.Org*. – Режим доступа: <http://webquest.sdsu.edu\rubrics>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 16.12.2017.

193. Fried-Booth D. L. *Project Work* / Diana L. Fried-Booth. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 543 p.
194. Glenn F. *Testing tasks: issues in task design and the group oral* / Glenn Fulcher // *Language Testing*. – 1996. – Vol. 13, No. 1. – P. 23–51.
195. Green J. M. *Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together?* / John M. Green // *Modern Language Journal*. – 1993. – Vol. 77, № 1. – P. 1–10.
196. Gudjons H. *Handlungsorientiert lehren und lernen : Schüleraktivisierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* / Herbert Gudjons. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2008. – 166 s.
197. Haines S. *Projects. Resource Material for Teachers* / S. Haines. – Harlow : Addison Wesley Longman, 1989. – 212 p.
198. . Harmer J. *The practice of English language teaching : new edition* / Jeremy Harmer. – London : Longman, 1991. – 296 p. : ill. – (Longman handbooks for language teachers).
199. Hedge T. *Teaching and Learning in the Language Classroom* / Tricia Hedge. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – XVI, 447 p. : ill. – (Oxford Handbooks for Language Teachers).
200. Hutchinson T. *Project English* / T. Hutchinson. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 254 p.
201. . *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking as a Second Language* / editors: Mirosław Pawlak, Ewa Waniek-Klimczak. – Berlin ; Heidelberg: SpringerVerlag, 2015. – XIV, 265 p. – (Second Language Learning and Teaching).
202. Kelman P. *Alternatives to Integrated Instructional Systems* / Peter Kelman // *CUE Newsletter*. – 1990. – Vol. 13, № 2. – P. 7–9.
203. Koenraad T. *Language Quests in Language Education : Introduction* / Ton Koenraad // *CORELL : Computer Resources for Language Learning*, 2010. – № 3. – P. 1–13.
204. Kvasova O. *A Case of Training University teachers in Developing and Validating Classroom Reading Test Tasks* / Olga Kvasova // *Classroom-based*

Assessment in L2 Contexts / ed. Dina Tsagari. –Cambridge, 2016. – P. 54–75.

205. Kvasova O. The assessment competence of university foreign language teachers : A Ukrainian perspective / Olga Kvasova, Tamara Kavytska // Language Learning in Higher Education. – 2014. – Vol. 4, № 1. – P. 159–177.

206. Levin J. Writing with computers in classrooms : «You get exactly the right amount of space!» / James A. Levin, Marcia J. Boruta // Theory into Practice. – 1983. – Vol. 22, № 4. – P. 291–295.

207. Little D. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems / D. G. Little. – Dublin : Authentik Language Learning Resources, 1991. – 62 p. – (Authentic, № 1).

208. Luzon M. J. Enhancing Webquest for Effective ESP Learning / M. J. Luzon // CORELL : Computer Resources for Language Learning. – 2007. – № 1. – P. 1–13.

209. Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials / Freda Mishan. – Bristol ; Portland : Intellect Books, 2005. – XIII, 330 p.

210. Morrow K. Authentic Texts in ESP / K. Morrow // English for specific purposes / edit. Susan Holden. – London : Modern English Publications, 1977. – P. 13–17.

211. Nation I. S. P. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking / I. S. P. Nation, Jonathan Newton. – New York : Routledge ; Taylor & Francis, 2009. – XIII, 205 p. : ill. – (ESL and applied linguistics professional series).

212. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom / David Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – X, 211 p. : ill.

213. Peacock Matthew Usefulness and Enjoyableness of Teaching Materials as Predictors of On-task Behavior [Електронний ресурс] // TESL-EJ : The Electronic Journal for English as a Second Language. – 1998. – Vol. 3, № 2. – Режим доступу: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume3/ej10/>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 17.12.2016.

214. Phillips M. K. How to ARM your Students: a consideration of two approaches to providing Materials for ESP : (Revised version of a paper given at the Seminar on English for Academic Purposes – British Council 15–19 March 1976)

/ M. K. Phillips, C. C. Shettlesworth // English for Specific Purposes / English-Teaching Information Centre ; British Council. – London, 1978. – P. 23–35.

215. Rance-Roney J. Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning / Judith A. Rance-Roney // English Teaching Forum. – 2010. – Vol. 48, № 1. – P. 20–27.

216. Roach P. English Phonetics and Phonology : a practical course) / Peter Roach. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – XIII, 283 p. : ill.

217. Rosemary B. Language testing and the assessment of dementia in second language settings: a case study / Rosemary Baker // Language Testing. – 1996. – Vol. 13, № 1. – P. 3–22.

218. Scott M. L. Student affective reactions to oral language tests / Mary Lee Scott // Language Testing. – 1986. – Vol. 3, No. 1. – P. 99–118.

219. Sinclair B. Learner autonomy : The next phase? / Barbara Sinclair // Learner autonomy, teacher autonomy : future directions / eds.: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb. – Harlow, 2000. – P. 4–14.

220. Spolsky B. Conditions for second language learning / Bernard Spolsky. – Oxford : Oxford University Press, 1989. – VII, 272 p.

221. Taylor D. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity – the Psuedo-Problem of Authenticity in the Language Classroom [Электронный ресурс] / David Taylor // TESL-EJ : The Electronic Journal for English as a Second Language. – 1994. – Vol. 1, № 2. – Режим доступа: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 17.12.2016.

222. Underhill N. Testing Spoken Language : a handbook of oral testing techniques / Nic Underhill. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – VII, 117 p. : il. – (Cambridge handbooks for language teachers).

223. Ushioda E. Redefining motivation from the L2 learner's point of view / Ema Ushioda // Teanga. – 1993. – Vol. 13. – P. 1–12.

224. Wilkins D. A. Notional syllabuses : [a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development] / David A. Wilkins. – Oxford : Oxford University

Press, 1976. – 92 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тест для перевірки вихідного рівня володіння іноземною мовою

(розроблений кафедрою сучасних європейських мов

Університету державної фіскальної служби України)

#### ЧАСТИНА 1. ЧИТАННЯ

*Завдання 1. Прочитайте тексти 1-5 і встановіть їх відповідність рубрикам А-Ф, до яких їх можна віднести. Занесіть свої відповіді у таблицю у Бланк для відповідей. Використовуйте одну букву лише один раз. У завданні є одна зайва рубрика.*

ТЕКСТИ	РУБРИКИ ГАЗЕТ
<p>1. United States Secretary Condoleezza Rice visited some European countries. She promised to support them on condition that they defended democracy.</p> <p>2. Starters York ham and potato rosti with mushrooms and sour cream Warm Whitby crab and leek tart Main Courses Scott's Yorkshire sausages with spring onion mash and tomato relish Parmesan and red onion souffle with roast asparagus Puddings Cream cheese mousse with raspberries Watermelon and red summer berry salad</p> <p>3. I'm very worried because the lessons at school are too difficult for me. I don't understand them, but the others in the class know what the teachers are talking about. Who should I talk to?</p> <p>4. In May this year the Tate and National Galleries exchanged paintings in an agreement to make the year 1900 the dividing line between the two collections. Over fifty 19<sup>th</sup>-century paintings have come to the National Gallery from the Tate, while fourteen 20<sup>th</sup>-century works have been lent to the Tate.</p> <p>5. <i>Now open in the evening as a bistro restaurant in the magnificent 15th Century building. Our menu is based on a combination of traditional English food using only fresh ingredients.</i></p>	<p><b>A CULTURAL EVENTS</b></p> <p><b>B MENU</b></p> <p><b>C POLITICAL NEWS</b></p> <p><b>D TEENAGE ADVICE</b></p> <p><b>E ADVERTISEMENT FOR A RESTAURANT</b></p> <p><b>F WEATHER FORECAST</b></p>

*Завдання 2. Прочитайте запитання 1-5 у тексті (А-Ф). Визначте, в яких текстах можна знайти відповіді на ці запитання. Відповідь на кожне запитання можна знайти лише в одному тексті. Занесіть свої відповіді у таблицю у Бланк для відповідей. Використовуйте одну букву лише один раз. У завданні є один зайвий текст.*

#### EARLY HISTORY OF LONDON

#### ЗАПИТАННЯ

In which passage can you read about ...

1. the first bridge in Londinium?
2. the territory occupied by the earliest settlers?
3. the Roman Wall?
4. the live mode of first settlers?
5. the most important part of Londinium?

## ТЕКСТИ

### -A-

#### **London's Beginnings**

The earliest prehistoric settlers in the London area lived along parts of the Thames Valley. Some of their flint tools have been found in river gravel. At this time it was mostly wild forested countryside.

### -B-

#### **First Inhabitants**

In later prehistoric times the settlers became more organized. They lived in villages of huts made of timber, branches and clay. They hunted, fished and fanned.

### -C-

#### **Early Roman Londinium**

Roman soldiers arrived to conquer Britain in AD 43, and founded Londinium, now called London. They built a bridge over the Thames, and there has been a "London Bridge" in the same area ever since. Roman Londinium grew up on the northern side of the bridge.

### -D-

#### **Life in Londinium**

Products such as olive oil and wine were brought by ships from different parts of the Roman Empire and unloaded onto wooden quays along the river. In AD 61 Londinium was burnt to the ground by Queen Boudicca.

### -E-

#### **The town rebuilt**

Roman armies eventually defeated Boudicca. Londinium was rebuilt and was gradually surrounded with a wall of stone and brick which lasted for many centuries. Inside the Roman wall low houses were built with bright red tiled roofs. There were probably temples, bath houses, shops and market stalls. You can still walk along part of the route of the old wall. The area once inside it is now the business district of modern London, called the City.

### -F-

#### **The Basilica and Forum**

The most important part of Roman Londinium was the Basilica and Forum. The Basilica was a business centre, and the Forum was a market place. Excavations have revealed the old Roman foundations. Gracechurch Street in the City now runs through the middle of this area.

### **Завдання 3.**

Прочитайте текст і виконайте завдання **1-5**. Визначте, який варіант відповіді (**A-D**) є правильним. Занесіть свої відповіді у таблицю у Бланк для відповідей.

This is really my mother's love story. I asked her to tell you, but she's too shy. It's too good not to pass on. It explains why my brother and I say we owe our existence to peanuts.

When she graduated from high school my mother had everything going for her but one. She was pretty, smart, and came from a well-to-do family, but she was terribly shy, especially around men. Boys didn't like to take her out because she was so quiet. She went off to the same college her mother went to and to please her mother, she agreed to join her mother's sorority. At the first sorority party, she sat out of sight at one end of a room in a corner by a table that had snacks on it. She ate a lot of peanuts out of nervousness.

She began to notice a waiter, who seemed to be as shy as she. He never said anything, but he was taking care of her. He kept her glass filled with nonalcoholic punch and kept her peanut bowl full. From time to time their eyes met and they smiled at each other.

When the dancing started and the party got rowdy, she walked into the kitchen and out the back door to escape. As she was going down the alley, she heard someone calling, "Wait, wait, please wait." It was the waiter, running down the alley after her with a paper bag in his hands. They stood in awkward silence, just smiling. Then he reached into the bag, pulled out a whole can of peanuts and offered them to her and said, "I only wish these were pearls."

He ran back up the alley and into the sorority house. Well, one thing led to another. Twenty-five

years later, on the silver wedding anniversary of my mother and the waiter (my father), he gave her a sterling silver jar marked "peanuts." She thought that was the gift and was really pleased. But there was more. When she lifted the lid, inside was a string of pearls. No gift ever pleased her more. She wore those pearls as her only jewelry for years.

1. When the mother graduated from high school she was
  - A unemployed and worried.
  - B nice and doing fine.
  - C intelligent and modest.
  - D timid and reserved.
2. She studied at college and decided to join
  - A a sports society.
  - B a girls' club.
  - C a drama club.
  - D a literary circle.
3. She noticed a waiter who didn't say a word but
  - A he asked her to dance.
  - B he smiled at her and introduced himself.
  - C he offered her alcoholic drinks.
  - D he was all politeness and looked after her.
4. When she tried to escape he called her to say that
  - A he wished to present her with pearls.
  - B he loved her very much.
  - C she had forgotten her peanut bowl.
  - D he wanted to give her a can of peanuts.
5. On their silver wedding anniversary she was pleased because
  - A he gave her a silver jar.
  - B he bought her a car.
  - C he realized her lifelong dream.
  - D he still took care of her.

## **ЧАСТИНА 2. ВИКОРИСТАННЯ МОВИ**

**Завдання 4. Прочитайте текст і заповніть пропуски, які позначені номерами 1-10. Ці номери співвідносяться із завданнями 1-10, в яких представлені варіанти відповідей. Визначте, який варіант відповіді (A-D) є правильним. Занесіть свої відповіді у таблицю у Бланк для відповідей.**

### **HE WAS AFRAID**

A nervous man who lived in one of the suburbs of London 1)\_\_\_\_\_ on his way home from the railway station. The roads were dark and lonely. He heard footsteps behind him and had an uncomfortable feeling that he 2)\_\_\_\_\_. He 3)\_\_\_\_\_ his speed. The footsteps 4)\_\_\_\_\_ accordingly. The man became frightened and 5)\_\_\_\_\_ down a lane. The footsteps still pursued him. In desperation he jumped over a fence and, rushing into a churchyard, 6)\_\_\_\_\_ himself panting on one of the graves.

"If he follows me here," he 7)\_\_\_\_\_ fearfully, "there can be no doubt as to his intentions".

That one behind 8)\_\_\_\_\_, he was already scrambling over the fence. Visions of robbers, maniacs and the like flashed through the frightened man's brain. Quivering with fear he 9)\_\_\_\_\_ and faced his pursuer.

"What do you w-want?" he demanded, "wh-why are you following me?"

"I say," asked the stranger, mopping his brow, "do you always go home like this? Or are you giving yourself a special treat tonight? I 10)\_\_\_\_\_ Mr. Brown's, and the man at the station told me to follow you, as you lived next door. Excuse my asking you, is there much more to do before we get there?"

- |   |                              |                            |                    |                         |
|---|------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------|
| 1 | A) <i>will be</i>            | B) <i>is being</i>         | C) <i>was</i>      | D) <i>were</i>          |
| 2 | A) <i>was being followed</i> | B) <i>will be followed</i> | C) <i>followed</i> | D) <i>were followed</i> |

- 3 A) *has increased* B) *had increased* C) *was increasing* D) *increased*  
 4 A) *will quicken* B) *quickened* C) *has quickened* D) *was quickening*  
 5 A) *to dart* B) *was darting* C) *had darted* D) *darted*  
 6 A) *threw* B) *has thrown* C) *had thrown* D) *will throw*  
 7 A) *was thinking* B) *to think* C) *thought* D) *had thought*  
 8 A) *followed* B) *has followed* C) *had followed* D) *was following*  
 9 A) *to arise* B) *arose* C) *was arising* D) *will arise*  
 10 A) *am going up to* B) *went up to* C) *was going up to* D) *had gone up to*

### Завдання 5.

**Прочитайте текст. У такий спосіб перетворіть слова, надруковані великими літерами у дужках, щоб вони граматично і лексично відповідали змісту тексту. Напишіть свій варіант слова біля відповідного номера (1-10) у Бланку для відповідей.**

Once a **1** \_\_\_\_\_ (SAIL) went **2** \_\_\_\_\_ (SHORE) on the coast of South America. He had a number of blue **3** \_\_\_\_\_ (WOOL) caps with him which he wanted to sell. On his way to the town at some **4** \_\_\_\_\_ (DISTANT) from the coast, he had to pass through a forest, in which there were a great number of monkeys.

At noon, as the sun was right overhead, the sailor **5** \_\_\_\_\_ (DECIDE) to have a rest as it was very hot. He lay down under the shade of a large tree, took one of the caps out of his bundle, put it on his head, and soon fell asleep.

When he **6** \_\_\_\_\_ (AWAKE), he found, to his surprise, that the caps were all gone!

Soon he heard a loud noise among the thick branches above him, and he looked up. He saw the trees alive with monkeys, and on the head of each monkey there was a blue woollen cap!

The monkeys had watched his actions, had **7** \_\_\_\_\_ (STEAL) his caps, while he slept and had put them on, and now they did not pay **8** \_\_\_\_\_ (ATTENTIVE) to his shouts.

When the sailor saw that he could not get his caps back, he pulled off the one which he had on his head, and **9** \_\_\_\_\_ (THROW) it on the ground, crying out, «If you want to keep the rest, you may take this one too!»

**10** \_\_\_\_\_ (FORTUNE) the little animals did the same. Each took the cap off its head and threw it on the ground. The sailor got his caps back and went away in triumph.

### Завдання 6.

**1. Підберіть слова близькі за значенням. Занесіть свої відповіді до таблиці у Бланк для відповідей.**

1. <i>ancient</i>	2. <i>love</i>	3. <i>outstanding</i>	4. <i>many</i>	5. <i>tired</i>
A. <i>a lot of</i>	B. <i>prominent</i>	C. <i>old</i>	D. <i>exhausted</i>	E. <i>like</i>

**2. Знайдіть узагальнююче слово. Визначте, який варіант (A-E) є правильним. Занесіть свою відповідь у Бланк для відповідей.**

*Living-room, study, kitchen, bedroom, bathroom.*

A. *school*                      B. *flat*                      C. *theatre*                      D. *museum*                      E. *cinema*

## ЧАСТИНА 3. ПИСЬМО

**Завдання 7.** Write a short essay (about 25 sentences) on the following.

People tend to idealize famous actors or actresses. Are you in the habit of doing that? What attracts you more in your favourite: his/her appearance or traits of character? Try to define which feature features account for his/her success and failures.

**ДОДАТОК Б**  
**ДОДАТОК Б1**  
**Результати студентів ЕГ1 (А2)**

			Передексперимент. зріз		I підсумковий зріз		II підсумковий зріз	
	Рівень	ПІБ	Підгот. мовл.	Непідгот. мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.
1	в	А-НКО	14	15	14	15	17	17
2	в	Р-чук	16	16	15	16	17	18
3	в	С-КО	17	17	17	17	19	18
4	в		19	19	18	19	20	20
5	в		16	17	16	17	17	19
6	в		17	18	17	18	19	19
7	в		15	15	15	15	18	16
8	в		15	16	16	16	17	17
9	в		17	16	17	17	19	17
10	в		16	16	16	17	18	17
11	с		14	15	14	15	16	16
12	с		13	13	14	13	14	15
13	с		13	13	14	14	15	15
14	с		12	12	12	12	14	13
15	с		14	14	16	14	16	16
16	с		14	15	14	15	16	16
17	с		15	14	15	14	16	15
18	с		13	13	13	13	15	15
19	с		13	14	15	15	16	17
20	с		17	18	18	18	18	19
21	н		12	11	12	11	14	13
22	н		9	8	10	10	11	12
23	н		10	8	11	11	12	12
24	н		8	8	9	8	10	13
25	н		13	12	14	12	16	15
26	н		11	10	12	11	14	12
27	н		14	11	14	11	17	15
28	н		12	10	12	11	14	13
29	н		10	12	12	12	12	14
30	н		9	13	11	13	10	14
<b>Середній бал</b>			<b>13,6</b>	<b>13,6333</b>	<b>14,1</b>	<b>14</b>	<b>15,5667</b>	<b>15,6</b>
<b>Середній коефіцієнт навченості</b>			<b>0,68</b>	<b>0,68167</b>	<b>0,705</b>	<b>0,7</b>	<b>0,77833</b>	<b>0,78</b>

**ДОДАТОК Б2**  
**Результати студентів ЕГ2 (А2)**

			Передексперимент. зріз		I підсумковий зріз		II підсумковий зріз	
	Рівень	ПІБ	Підгот. мовл.	Непідгот. мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.
1	в	Б-чук	15	17	17	18	17	17
2	в	В-ко	18	19	19	19	19	19
3	в		17	17	18	18	17	17
4	в		15	17	18	18	18	18
5	в		16	17	16	18	17	17
6	в		17	18	19	19	18	19
7	в		17	18	19	19	17	18
8	в		15	16	18	17	15	17
9	в		15	17	17	18	16	16
10	в		16	15	16	16	16	16
11	с	А-ник	14	15	16	17	14	16
12	с	Р-ко	14	14	16	16	15	15
13	с		13	13	16	15	15	14
14	с		13	14	16	16	15	15
15	с		14	14	16	16	15	16
16	с		16	16	18	17	17	16
17	с		15	14	16	16	16	14
18	с		16	13	17	15	17	13
19	с		14	14	16	17	15	14
20	с		13	11	14	14	14	12
21	н		12	11	13	13	13	13
22	н		13	10	15	13	13	12
23	н		9	9	11	12	11	10
24	н		12	12	13	14	13	13
25	н		12	8	13	10	12	11
26	н		11	11	13	14	13	13
27	н		13	14	15	16	13	15
28	н		9	10	11	13	10	12
29	н		11	12	13	14	13	13
30	н		11	13	14	15	14	13
<b>Середній бал</b>			<b>13,6</b>	<b>13,6333</b>	<b>15,63333</b>	<b>15,76667</b>	<b>14,93333</b>	<b>14,8</b>
<b>Середній коефіцієнт навченості</b>			<b>0,693333</b>	<b>0,698333</b>	<b>0,781667</b>	<b>0,788333</b>	<b>0,746667</b>	<b>0,74</b>

**ДОДАТОК БЗ**  
**Результати студентів ЕГЗ (В1)**

			Передексперимент. зріз		I підсумковий зріз		II підсумковий зріз	
	Рівень	ПІБ	Підгот. мовл.	Непідгот. мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.
1	в	А-чук	17	18	19	19	17	18
2	в		17	17	18	18	17	17
3	в		19	19	20	20	19	19
4	в		17	17	18	18	18	18
5	в		15	17	18	19	16	18
6	с		16	16	19	18	17	17
7	с		15	15	17	17	16	15
8	с		17	17	19	19	17	17
9	с		14	14	14	16	14	14
10	с		15	15	15	16	15	16
11	н		13	12	16	15	14	14
12	н		12	12	14	16	12	14
13	н		12	12	14	14	13	12
14	н		9	10	12	12	9	10
15	н		12	12	16	16	12	12
<b>Середній бал</b>			<b>14,66667</b>	<b>14,86667</b>	<b>16,6</b>	<b>16,86667</b>	<b>15,06667</b>	<b>15,4</b>
<b>Середній коефіцієнт навченості</b>			<b>0,733333</b>	<b>0,743333</b>	<b>0,83</b>	<b>0,843333</b>	<b>0,753333</b>	<b>0,77</b>

**ДОДАТОК Б4**  
**Результати студентів ЕГ4 (В1)**

			Передексперимент. зріз		I підсумковий зріз		II підсумковий зріз	
	Рівень	ПІБ	Підгот. мовл.	Непідгот. мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.	Підгот. мовл.	Непідго т.мовл.
1	в	А-чук	18	18	18	19	20	19
2	в		17	17	18	18	18	18
3	в		18	19	18	18	20	20
4	в		16	17	16	17	17	20
5	в		16	17	16	17	18	19
6	с		13	13	14	13	15	15
7	с		14	14	14	14	16	16
8	с		13	14	14	14	16	16
9	с		16	15	16	16	18	17
10	с		16	16	15	17	18	18
11	н		18	17	17	16	18	19
12	н		10	11	12	11	14	12
13	н		11	12	12	13	14	14
14	н		10	10	11	12	12	12
15	н		11	11	12	12	15	12
<b>Середній бал</b>			<b>14,66667</b>	<b>14,86667</b>	<b>14,86667</b>	<b>15,13333</b>	<b>16,6</b>	<b>16,46667</b>
<b>Середній коефіцієнт навченості</b>			<b>0,723333</b>	<b>0,736667</b>	<b>0,743333</b>	<b>0,756667</b>	<b>0,83</b>	<b>0,823333</b>

## ДОДАТОК Б5

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ1(А2) та ЕГ2(А2), одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення

ЕГ1(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
14	15	19	60	14	32	19	60	18	59
16	18	18	59	14	32	17	55	17	55
17	17	17	55	14	32	17	55	17	55
19	15	17	55	13	22,5	17	55	17	55
16	16	17	55	13	22,5	17	55	16	48
17	17	17	55	13	22,5	16	48	16	48
15	17	17	55	13	22,5	16	48	16	48
15	15	17	55	13	22,5	16	48	16	48
17	15	17	55	13	22,5	15	40,5	15	40,5
16	16	16	48	13	22,5	15	40,5	15	40,5
14	14	16	48	13	22,5	15	40,5	15	40,5
13	14	16	48	13	22,5	14	32	15	40,5
13	13	16	48	13	22,5	14	32	15	40,5
12	13	16	48	12	14,5	14	32	14	32
14	14	16	48	12	14,5	14	32	14	32
14	16	16	48	12	14,5	14	32	14	32
15	15	15	40,5	12	14,5	14	32	14	32
13	16	15	40,5	12	14,5	13	22,5	14	32
13	14	15	40,5	12	14,5	13	22,5	13	22,5
17	13	15	40,5	11	9,5	13	22,5	13	22,5
12	12	15	40,5	11	9,5	13	22,5	13	22,5
9	13	15	40,5	11	9,5	12	14,5	13	22,5
10	9	15	40,5	11	9,5	12	14,5	12	14,5
8	12	15	40,5	10	6,5	12	14,5	12	14,5
13	12	14	32	10	6,5	11	9,5	12	14,5
11	11	14	32	9	3,5	10	6,5	11	9,5
14	13	14	32	9	3,5	10	6,5	11	9,5
12	9	14	32	9	3,5	9	3,5	11	9,5
10	11	14	32	9	3,5	9	3,5	9	3,5
9	11	14	32	8	1	8	1	9	3,5
		<b>Сума рангів</b>		<b>892</b>				<b>938</b>	

Уемпір.1	473	Уемпір.2	427
----------	-----	----------	-----

**ДОДАТОК Б6**  
**Результати передекспериментального зрізу в ЕГ1(А2) та ЕГ2(А2),**  
**одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення**

ЕГ1(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
15	17	19	59,5	14	31	19	59,5	19	59,5
16	19	19	59,5	14	31	18	56,5	18	56,5
17	17	18	56,5	14	31	18	56,5	18	56,5
19	17	18	56,5	14	31	17	51	17	51
17	17	18	56,5	13	23	17	51	17	51
18	18	18	56,5	13	23	16	44,5	17	51
15	18	17	51	13	23	16	44,5	17	51
16	16	17	51	13	23	16	44,5	17	51
16	17	17	51	13	23	16	44,5	16	44,5
16	15	17	51	13	23	15	38,5	16	44,5
15	15	17	51	13	23	15	38,5	15	38,5
13	14	17	51	12	17	15	38,5	15	38,5
13	13	17	51	12	17	15	38,5	14	31
12	14	16	44,5	12	17	14	31	14	31
14	14	16	44,5	12	17	14	31	14	31
15	16	16	44,5	12	17	14	31	14	31
14	14	16	44,5	11	12	13	23	14	31
13	13	16	44,5	11	12	13	23	14	31
14	14	16	44,5	11	12	13	23	13	23
18	11	15	38,5	11	12	13	23	13	23
11	11	15	38,5	11	12	12	17	13	23
8	10	15	38,5	10	7,5	12	17	12	17
8	9	15	38,5	10	7,5	12	17	12	17
8	12	15	38,5	10	7,5	11	12	11	12
12	8	15	38,5	10	7,5	11	12	11	12
10	11	14	31	9	5	10	7,5	11	12
11	14	14	31	8	2,5	10	7,5	10	7,5
10	10	14	31	8	2,5	8	2,5	10	7,5
12	12	14	31	8	2,5	8	2,5	9	5
13	13	14	31	8	2,5	8	2,5	8	2,5
		<b>Сума рангів</b>				<b>889</b>		<b>941</b>	

<b>Уемпір.1</b>	<b>476</b>	<b>Уемпір.2</b>	<b>427</b>
-----------------	------------	-----------------	------------

**ДОДАТОК Б7**  
**Результати передекспериментального зрізу в ЕГ3(В1) та ЕГ4(В2),**  
**одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

ЕГ1(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
17	18	19	30	15	15	19	30	18	28
17	17	18	28	15	15	17	24	18	28
19	18	18	28	14	12,5	17	24	18	28
17	16	18	28	14	12,5	17	24	17	24
15	16	17	24	13	10	17	24	16	19
16	13	17	24	13	10	16	19	16	19
15	14	17	24	13	10	15	15	16	19
17	13	17	24	12	7	15	15	16	19
14	16	17	24	12	7	15	15	14	12,5
15	16	16	19	12	7	14	12,5	13	10
13	18	16	19	11	4,5	13	10	13	10
12	10	16	19	11	4,5	12	7	11	4,5
12	11	16	19	10	2,5	12	7	11	4,5
9	10	16	19	10	2,5	12	7	10	2,5
12	11	15	15	9	1	9	1	10	2,5
		<b>Сума рангів</b>		<b>234,5</b>		<b>Сума рангів</b>		<b>230,5</b>	

<b>Семпір.1</b>	<b>110,5</b>	<b>Семпір.2</b>	<b>114,5</b>
-----------------	--------------	-----------------	--------------

**ДОДАТОК Б8**  
**Результати ЕГ1 та ЕГ2**

ВРА	СРА	НРА	Ранжування результатів						Визначення рангових сум					
14	15	11	19	119	15	78,5	13	45	19	119	18	115	14	62,5
16	13	8	19	119	15	78,5	13	45	19	119	17	105,5	14	62,5
17	13	8	19	119	15	78,5	13	45	19	119	16	92	13	45
19	12	8	18	115	15	78,5	13	45	18	115	16	92	13	45
16	14	12	18	115	15	78,5	12	31	18	115	16	92	13	45
17	15	10	18	115	15	78,5	12	31	18	115	15	78,5	13	45
15	14	11	18	115	15	78,5	12	31	18	115	15	78,5	13	45
15	13	10	18	115	15	78,5	12	31	17	105,5	15	78,5	12	31
17	14	12	17	105,5	15	78,5	12	31	17	105,5	15	78,5	12	31
16	18	13	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	15	78,5	12	31
15	14	12	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	14	62,5	12	31
16	13	9	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	14	62,5	12	31
17	13	10	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	14	62,5	12	31
19	12	8	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	14	62,5	12	31
17	14	13	17	105,5	14	62,5	12	31	17	105,5	14	62,5	12	31
18	14	11	17	105,5	14	62,5	11	21	17	105,5	14	62,5	12	31
15	15	14	17	105,5	14	62,5	11	21	17	105,5	14	62,5	11	21
16	13	12	17	105,5	14	62,5	11	21	17	105,5	14	62,5	11	21
16	13	10	17	105,5	14	62,5	11	21	17	105,5	14	62,5	11	21
16	17	9	17	105,5	14	62,5	11	21	17	105,5	14	62,5	11	21
15	14	12	17	105,5	14	62,5	11	21	16	92	14	62,5	11	21
18	14	13	17	105,5	14	62,5	11	21	16	92	14	62,5	11	21
17	13	9	16	92	14	62,5	11	21	16	92	14	62,5	11	21
15	13	12	16	92	14	62,5	11	21	16	92	14	62,5	11	21
16	14	12	16	92	14	62,5	10	13,5	16	92	14	62,5	10	13,5
17	16	11	16	92	14	62,5	10	13,5	16	92	13	45	10	13,5
17	15	13	16	92	14	62,5	10	13,5	16	92	13	45	10	13,5

15	16	9	16	92	13	45	10	13,5	16	92	13	45	10	13,5	
15	14	11	16	92	13	45	10	13,5	16	92	13	45	10	13,5	
16	13	11	16	92	13	45	10	13,5	16	92	13	45	10	13,5	
17	15	11	16	92	13	45	9	8	15	78,5	13	45	9	8	
19	14	10	16	92	13	45	9	8	15	78,5	13	45	9	8	
17	13	9	16	92	13	45	9	8	15	78,5	13	45	9	8	
17	14	12	16	92	13	45	9	8	15	78,5	13	45	9	8	
17	14	8	16	92	13	45	9	8	15	78,5	13	45	9	8	
18	16	11	15	78,5	13	45	8	3	15	78,5	13	45	8	3	
18	14	14	15	78,5	13	45	8	3	15	78,5	13	45	8	3	
16	13	10	15	78,5	13	45	8	3	15	78,5	12	31	8	3	
17	14	12	15	78,5	13	45	8	3	15	78,5	12	31	8	3	
15	11	13	15	78,5	13	45	8	3	14	62,5	11	21	8	3	
								<b>Суми</b>							
								<b>рангів</b>	<b>3877,5</b>			<b>2449,5</b>		<b>933</b>	

$H_{\text{emp}}$  **89,594**

**ДОДАТОК Б9**  
**Результати ЕГЗ та ЕГ4**

ВРА	СРА	НРА	Ранжування результатів						Визначення рангових сум					
			19	59	17	46	13	19,5	19	59	17	46	18	55
17	16	13	19	59	17	46	13	19,5	19	59	17	46	18	55
17	15	12	19	59	16	36	13	19,5	19	59	17	46	17	46
19	17	12	19	59	16	36	13	19,5	19	59	16	36	13	19,5
17	14	9	18	55	16	36	12	13,5	18	55	16	36	12	13,5
15	15	12	18	55	16	36	12	13,5	18	55	16	36	12	13,5
18	16	12	18	55	16	36	12	13,5	18	55	16	36	12	13,5
17	15	12	18	55	16	36	12	13,5	18	55	16	36	12	13,5
19	17	12	18	55	16	36	12	13,5	17	46	15	29,5	12	13,5
17	14	10	17	46	15	29,5	12	13,5	17	46	15	29,5	12	13,5
17	15	12	17	46	15	29,5	12	13,5	17	46	15	29,5	12	13,5
18	13	18	17	46	15	29,5	12	13,5	17	46	15	29,5	12	13,5
17	14	10	17	46	15	29,5	11	7,5	17	46	15	29,5	11	7,5
18	13	11	17	46	15	29,5	11	7,5	17	46	14	24	11	7,5
16	16	10	17	46	15	29,5	11	7,5	17	46	14	24	11	7,5
16	16	11	17	46	14	24	11	7,5	17	46	14	24	11	7,5
18	13	17	17	46	14	24	10	3,5	17	46	14	24	10	3,5
17	14	11	17	46	14	24	10	3,5	17	46	14	24	10	3,5
19	14	12	17	46	14	24	10	3,5	16	36	13	19,5	10	3,5
17	15	10	17	46	14	24	10	3,5	16	36	13	19,5	10	3,5
17	16	11	17	46	13	19,5	9	1	15	29,5	13	19,5	9	1
										<b>Суми рангів</b>	<b>958,5</b>		<b>598</b>	<b>273,5</b>

Немпір.      38,496

**ДОДАТОК Б10**  
**Результати першого проміжного зрізу в ЕГ1(А2),**  
**одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

ЕГ1 (А2)	ЕГ1 (А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
14	14	19	60	14	30,5	19	60	18	58,5
16	15	18	58,5	14	30,5	17	54	18	58,5
17	17	18	58,5	14	30,5	17	54	17	54
19	18	17	54	14	30,5	17	54	17	54
16	16	17	54	14	30,5	17	54	17	54
17	17	17	54	14	30,5	16	47	16	47
15	15	17	54	13	21,5	16	47	16	47
15	16	17	54	13	21,5	16	47	16	47
17	17	17	54	13	21,5	15	40	16	47
16	16	17	54	13	21,5	15	40	15	40
14	14	16	47	13	21,5	15	40	15	40
13	14	16	47	13	21,5	14	30,5	15	40
13	14	16	47	12	14,5	14	30,5	15	40
12	12	16	47	12	14,5	14	30,5	14	30,5
14	16	16	47	12	14,5	14	30,5	14	30,5
14	14	16	47	12	14,5	14	30,5	14	30,5
15	15	16	47	12	14,5	13	21,5	14	30,5
13	13	15	40	12	14,5	13	21,5	14	30,5
13	15	15	40	12	14,5	13	21,5	14	30,5
17	18	15	40	12	14,5	13	21,5	14	30,5
12	12	15	40	11	9	13	21,5	13	21,5
9	10	15	40	11	9	12	14,5	12	14,5
10	11	15	40	11	9	12	14,5	12	14,5
8	9	15	40	10	6	12	14,5	12	14,5
13	14	14	30,5	10	6	11	9	12	14,5
11	12	14	30,5	10	6	10	6	12	14,5
14	14	14	30,5	9	3	10	6	11	9
12	12	14	30,5	9	3	9	3	11	9
10	12	14	30,5	9	3	9	3	10	6
9	11	14	30,5	8	1	8	1	9	3
<b>Сума</b>						<b>рангів</b>	<b>868,5</b>	<b>961,5</b>	

**Цемпір.1    496,5    Цемпір.2    403,5**

## ДОДАТОК Б11

Результати першого проміжного зрізу в ЕГ2(А2),  
одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення

ЕГ2(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
15	17	19	59	15	30	18	55	19	59
18	19	19	59	15	30	17	49,5	19	59
17	18	19	59	15	30	17	49,5	19	59
15	18	18	55	15	30	17	49,5	18	55
16	16	18	55	14	23,5	16	40	18	55
17	19	18	55	14	23,5	16	40	18	55
17	19	18	55	14	23,5	16	40	18	55
15	18	18	55	14	23,5	16	40	17	49,5
15	17	17	49,5	14	23,5	15	30	17	49,5
16	16	17	49,5	14	23,5	15	30	17	49,5
14	16	17	49,5	13	15,5	15	30	16	40
14	16	17	49,5	13	15,5	15	30	16	40
13	16	17	49,5	13	15,5	15	30	16	40
13	16	17	49,5	13	15,5	14	23,5	16	40
14	16	16	40	13	15,5	14	23,5	16	40
16	18	16	40	13	15,5	14	23,5	16	40
15	16	16	40	13	15,5	14	23,5	16	40
16	17	16	40	13	15,5	13	15,5	16	40
14	16	16	40	13	15,5	13	15,5	16	40
13	14	16	40	13	15,5	13	15,5	15	30
12	13	16	40	12	9	13	15,5	15	30
13	15	16	40	12	9	13	15,5	14	23,5
9	11	16	40	12	9	12	9	14	23,5
12	13	16	40	11	5	12	9	13	15,5
12	13	16	40	11	5	12	9	13	15,5
11	13	16	40	11	5	11	5	13	15,5
13	15	16	40	11	5	11	5	13	15,5
9	11	15	30	11	5	11	5	13	15,5
11	13	15	30	9	1,5	9	1,5	11	5
11	14	15	30	9	1,5	9	1,5	11	5

Сума  
рангів      730                      1100

Цемпір.1    635                      Цемпір.2    265

## ДОДАТОК Б12

Результати першого проміжного зрізу в ЕГ2(А2),  
одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення

ЕГ2(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
17	18	19	58,5	15	30	19	58,5	19	58,5
19	19	19	58,5	15	30	18	53	19	58,5
17	18	19	58,5	15	30	18	53	19	58,5
17	18	19	58,5	14	22,5	17	45	18	53
17	18	18	53	14	22,5	17	45	18	53
18	19	18	53	14	22,5	17	45	18	53
18	19	18	53	14	22,5	17	45	18	53
16	17	18	53	14	22,5	17	45	18	53
17	18	18	53	14	22,5	16	36,5	17	45
15	16	18	53	14	22,5	16	36,5	17	45
15	17	18	53	14	22,5	15	30	17	45
14	16	17	45	14	22,5	15	30	17	45
13	15	17	45	14	22,5	14	22,5	16	36,5
14	16	17	45	13	14,5	14	22,5	16	36,5
14	16	17	45	13	14,5	14	22,5	16	36,5
16	17	17	45	13	14,5	14	22,5	16	36,5
14	16	17	45	13	14,5	14	22,5	16	36,5
13	15	17	45	13	14,5	14	22,5	16	36,5
14	17	17	45	13	14,5	13	14,5	15	30
11	14	17	45	12	10	13	14,5	15	30
11	13	16	36,5	12	10	13	14,5	15	30
10	13	16	36,5	12	10	12	10	14	22,5
9	12	16	36,5	11	7	12	10	14	22,5
12	14	16	36,5	11	7	11	7	14	22,5
8	10	16	36,5	11	7	11	7	14	22,5
11	14	16	36,5	10	4	11	7	13	14,5
14	16	16	36,5	10	4	10	4	13	14,5
10	13	16	36,5	10	4	10	4	13	14,5
12	14	15	30	9	2	9	2	12	10
13	15	15	30	8	1	8	1	10	4

Сума  
рангів            753                            1077

Цемпір.1    612                            Цемпір.2    288

**ДОДАТОК Б13**  
**Результати першого проміжного зрізу в ЕГЗ(В1),**  
**одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

ЕГЗ(В1)	ЕГЗ(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум				
17	19	20	30	16	16	19	27,5	20	30	
17	18	19	27,5	15	12,5	17	20	19	27,5	
19	20	19	27,5	15	12,5	17	20	19	27,5	
17	18	19	27,5	15	12,5	17	20	19	27,5	
15	18	19	27,5	15	12,5	17	20	18	24	
16	19	18	24	14	8,5	16	16	18	24	
15	17	18	24	14	8,5	15	12,5	18	24	
17	19	18	24	14	8,5	15	12,5	17	20	
14	14	17	20	14	8,5	15	12,5	16	16	
15	15	17	20	13	6	14	8,5	16	16	
13	16	17	20	12	3,5	13	6	15	12,5	
12	14	17	20	12	3,5	12	3,5	14	8,5	
12	14	17	20	12	3,5	12	3,5	14	8,5	
9	12	16	16	12	3,5	12	3,5	14	8,5	
12	16	16	16	9	1	9	1	12	3,5	
<b>Сума рангів</b>							<b>187</b>	<b>278</b>		
<b>Уемпір.1</b>							<b>158</b>	<b>Уемпір.2</b>		<b>67</b>

## ДОДАТОК Б14

Результати першого проміжного зрізу в ЕГЗ(В1),  
одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення

ЕГЗ(В1)	ЕГЗ(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
18	19	20	30	16	14	19	27,5	20	30
17	18	19	27,5	16	14	18	23,5	19	27,5
19	20	19	27,5	16	14	17	19	19	27,5
17	18	19	27,5	16	14	17	19	19	27,5
17	19	19	27,5	15	10	17	19	18	23,5
16	18	18	23,5	15	10	17	19	18	23,5
15	17	18	23,5	15	10	16	14	18	23,5
17	19	18	23,5	14	7,5	15	10	17	19
14	16	18	23,5	14	7,5	15	10	16	14
15	16	17	19	12	4	14	7,5	16	14
12	15	17	19	12	4	12	4	16	14
12	16	17	19	12	4	12	4	16	14
12	14	17	19	12	4	12	4	15	10
10	12	17	19	12	4	12	4	14	7,5
12	16	16	14	10	1	10	1	12	4

Сума  
рангів                      185,5                      279,5

Цемпір.1                      159,5                      Цемпір.2                      65,5

**ДОДАТОК Б15**  
**Результати другого проміжного зрізу в ЕГ2(А2),**  
**одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

ЕГ2 (А2)	ЕГ2 (А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
		19	60	15	34,5	18	58	19	60
15	17	19	60	15	34,5	18	58	19	60
18	19	18	58	14	26	17	52	18	58
17	17	18	58	14	26	17	52	18	58
15	18	18	58	14	26	17	52	17	52
16	17	17	52	14	26	16	43,5	17	52
17	18	17	52	14	26	16	43,5	17	52
17	17	17	52	14	26	16	43,5	17	52
15	16	17	52	14	26	16	43,5	17	52
15	16	17	52	13	17	15	34,5	17	52
16	16	17	52	13	17	15	34,5	16	43,5
14	14	17	52	13	17	15	34,5	16	43,5
14	15	17	52	13	17	15	34,5	16	43,5
13	15	17	52	13	17	15	34,5	16	43,5
13	15	16	43,5	13	17	14	26	15	34,5
14	15	16	43,5	13	17	14	26	15	34,5
16	17	16	43,5	13	17	14	26	15	34,5
15	16	16	43,5	13	17	14	26	15	34,5
16	17	16	43,5	13	17	13	17	15	34,5
14	15	16	43,5	13	17	13	17	14	26
13	14	16	43,5	12	9,5	13	17	14	26
12	13	16	43,5	12	9,5	13	17	14	26
13	13	15	34,5	12	9,5	13	17	13	17
9	11	15	34,5	12	9,5	12	9,5	13	17
12	13	15	34,5	11	5,5	12	9,5	13	17
12	12	15	34,5	11	5,5	12	9,5	13	17
11	13	15	34,5	11	5,5	11	5,5	13	17
13	13	15	34,5	11	5,5	11	5,5	13	17
9	10	15	34,5	10	3	11	5,5	12	9,5
11	13	15	34,5	9	1,5	9	1,5	11	5,5
11	14	15	34,5	9	1,5	9	1,5	10	3

**Сума**  
**рангів            797,5                            1032,5**

**Уемпір.1   567,5            Уемпір.2   332,5**

**ДОДАТОК Б16**  
**Результати другого проміжного зрізу в ЕГ2(А2),**  
**одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення**

ЕГ2(А2)	ЕГ2(А2)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
17	17	19	59	14	28	19	59	19	59
19	19	19	59	14	28	18	55,5	19	59
17	17	19	59	14	28	18	55,5	18	55,5
17	18	18	55,5	14	28	17	49	18	55,5
17	17	18	55,5	14	28	17	49	17	49
18	19	18	55,5	14	28	17	49	17	49
18	18	18	55,5	14	28	17	49	17	49
16	17	17	49	13	19	17	49	17	49
17	16	17	49	13	19	16	41	16	41
15	16	17	49	13	19	16	41	16	41
15	16	17	49	13	19	15	35	16	41
14	15	17	49	13	19	15	35	16	41
13	14	17	49	13	19	14	28	16	41
14	15	17	49	13	19	14	28	15	35
14	16	17	49	13	19	14	28	15	35
16	16	17	49	13	19	14	28	15	35
14	14	16	41	12	12	14	28	14	28
13	13	16	41	12	12	14	28	14	28
14	14	16	41	12	12	13	19	14	28
11	12	16	41	12	12	13	19	13	19
11	13	16	41	12	12	13	19	13	19
10	12	16	41	11	7,5	12	12	13	19
9	10	16	41	11	7,5	12	12	13	19
12	13	15	35	11	7,5	11	7,5	13	19
8	11	15	35	11	7,5	11	7,5	13	19
11	13	15	35	10	4	11	7,5	12	12
14	15	15	35	10	4	10	4	12	12
10	12	15	35	10	4	10	4	12	12
12	13	14	28	9	2	9	2	11	7,5
13	13	14	28	8	1	8	1	10	4

**Сума**  
**рангів            849,5                            980,5**

**Семпір.1    515,5            Семпір.2    384,5**

## ДОДАТОК Б17

Результати другого проміжного зрізу в ЕГЗ(В1),  
одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення

ЕГЗ(В1)	ЕГЗ(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
17	17	19	29,5	15	14,5	19	29,5	19	29,5
17	17	19	29,5	15	14,5	17	23,5	18	28
19	19	18	28	15	14,5	17	23,5	17	23,5
17	18	17	23,5	14	11	17	23,5	17	23,5
15	16	17	23,5	14	11	17	23,5	17	23,5
16	17	17	23,5	14	11	16	18	17	23,5
15	16	17	23,5	13	8,5	15	14,5	16	18
17	17	17	23,5	13	8,5	15	14,5	16	18
14	14	17	23,5	12	5	15	14,5	15	14,5
15	15	17	23,5	12	5	14	11	14	11
13	14	17	23,5	12	5	13	8,5	14	11
12	12	16	18	12	5	12	5	13	8,5
12	13	16	18	12	5	12	5	12	5
9	9	16	18	9	1,5	12	5	12	5
12	12	15	14,5	9	1,5	9	1,5	9	1,5

Сума  
рангів                    221                    244

Цемпір.1                124                Цемпір.2                101

## ДОДАТОК Б18

Результати другого проміжного зрізу в ЕГЗ(В1),  
одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення

ЕГЗ(В1)	ЕГЗ(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
18	18	19	30	15	14	19	30	19	27
17	17	19	27	15	14	18	27	18	27
19	19	18	27	15	14	17	21	18	27
17	18	18	27	14	10,5	17	21	18	27
17	18	18	27	14	10,5	17	21	17	21
16	17	18	27	14	10,5	17	21	17	21
15	15	17	21	14	10,5	16	16,5	17	21
17	17	17	21	12	5,5	15	14	16	16,5
14	14	17	21	12	5,5	15	14	15	14
15	16	17	21	12	5,5	14	10,5	14	10,5
12	14	17	21	12	5,5	12	5,5	14	10,5
12	14	17	21	12	5,5	12	5,5	14	10,5
12	12	17	21	12	5,5	12	5,5	12	5,5
10	10	16	16,5	10	1,5	12	5,5	12	5,5
12	12	16	16,5	10	1,5	10	1,5	10	1,5

Сума  
рангів                      219,5                      245,5

Семпір.1                      125,5                      Семпір.2                      99,5

**ДОДАТОК Б19**  
**Результати другого проміжного зрізу в ЕГ4(В1),**  
**одержані під час перевірки рівня підготовленого мовлення**

ЕГ4(В1)	ЕГ4(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
18	20	20	29,5	16	15,5	18	24,5	20	29,5
17	18	20	29,5	16	15,5	18	24,5	20	29,5
18	20	18	24,5	16	15,5	18	24,5	18	24,5
16	17	18	24,5	15	11,5	17	19,5	18	24,5
16	18	18	24,5	15	11,5	16	15,5	18	24,5
13	15	18	24,5	14	9	16	15,5	18	24,5
14	16	18	24,5	14	9	16	15,5	18	24,5
13	16	18	24,5	14	9	16	15,5	17	19,5
16	18	18	24,5	13	6,5	14	9	16	15,5
16	18	18	24,5	13	6,5	13	6,5	16	15,5
18	18	17	19,5	12	5	13	6,5	15	11,5
10	14	17	19,5	11	3,5	11	3,5	15	11,5
11	14	16	15,5	11	3,5	11	3,5	14	9
10	12	16	15,5	10	1,5	10	1,5	14	9
11	15	16	15,5	10	1,5	10	1,5	12	5

**Сума  
рангів            187                            278**

**Цемпір.1    158            Цемпір.2    67**

**ДОДАТОК Б20**  
**Результати другого проміжного зрізу в ЕГ4(В1),**  
**одержані під час перевірки рівня невідготовленого мовлення**

ЕГ4(В1)	ЕГ4(В1)	Ранжування результатів				Визначення рангових сум			
18	20	20	29,5	16	15	19	28	20	29,5
17	18	20	29,5	16	15	18	24,5	20	29,5
19	20	19	28	15	12	17	19	18	24,5
17	17	18	24,5	15	12	17	19	18	24,5
17	18	18	24,5	15	12	17	19	18	24,5
13	15	18	24,5	14	8,5	17	19	18	24,5
14	16	18	24,5	14	8,5	16	15	18	24,5
14	16	18	24,5	14	8,5	15	12	17	19
15	18	18	24,5	14	8,5	14	8,5	16	15
16	18	17	19	13	6	14	8,5	16	15
17	18	17	19	12	4,5	13	6	15	12
11	14	17	19	12	4,5	12	4,5	15	12
12	14	17	19	11	2,5	11	2,5	14	8,5
10	12	17	19	11	2,5	11	2,5	14	8,5
11	15	16	15	10	1	10	1	12	4,5

**Сума  
рангів            189                            276**

**Центр.1    156            Центр.2    69**

## ДОДАТОК В

### СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

#### **I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:**

1. Дружченко Т. П. Навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. / Т. П. Дружченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 20. – С. 103-110.
2. Дружченко Т. П. Підсистема вправ та завдань для навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 69. – С. 19-32.
3. Дружченко Т. П. Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту. / Т. П. Дружченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2017. – Вип. 6. – С. 58-71.
4. Дружченко Т. П. Лінгвальні та екстралінгвальні особливості усного монологічного мовлення майбутніх правознавців. / Т. П. Дружченко // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал / Дрогоб. держ. пед. у-тет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2017. – Вип. 10. – С. 124-130.
5. Дружченко Т. П. Англійська юридична термінологія: культурологічний і лінгводидактичний аспекти / Т. П. Дружченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 3. – С. 88-94.

#### **II. Статті в іноземних виданнях:**

6. Дружченко Т. П. Методические основы обучения студентов специальности «Право» английской устной монологической речи на принципах

дифференцированного подхода [Електронний ресурс] / Т. П. Дружченко // *Universum: психология и образование : электрон. научн. журн.* – [Москва], 2017. – № 9 (39). – Режим доступу: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5096>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

7. Дружченко Т. П. Прецедентные тексты в межкультурной коммуникации и в учебном процессе / Т. П. Дружченко // *Universum: психология и образование : электрон. научн. журн.* – [Москва], 2014. – № 3 (4). – Режим доступу: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1083>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 01.11.2017.

### **III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:**

8. Дружченко Т. П. Лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори формування юридичних терміносистем України та англomовних держав / Т. П. Дружченко // *Формування обивательського мислення: значення науки : Збірник наукових праць Міжнародної наукової конференції.* – Київ : Центр наукових публікацій, 2014. – С. 86-89.

9. Дружченко Т. П. Иноязычная лексическая компетентность как элемент речевого портрета языковой личности / Т. П. Дружченко // *Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : Материалы Международной заочной научно-практической конференции.* – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 98-103.

10. Дружченко Т. П. Національно-правовий компонент англійської юридичної термінології як культурне явище / Т. П. Дружченко // *Збірник доповідей міжнародної конференції «Міждисциплінарність як тенденція сучасної науки».* – Донецьк, 2014. – С. 103-107.

11. Дружченко Т. П. Інформаційна діяльність студентів-юристів як передумова розвитку іншомовної лексичної компетентності / Т. П. Дружченко // *Збірник доповідей міжнародної конференції «III Весняні наукові читання».* – Харків, 2015. – С. 89-92.

12. Дружченко Т. П. Значення рольових ігор при засвоєнні професійно-орієнтованої англійської мови студентами-юристами / Т. П. Дружченко // Збірник доповідей міжнародної конференції «Мультинаукові дослідження як тренд розвитку сучасної науки» – К. : Центр наукових публікацій, 2015. – С. 111-114.

13. Дружченко Т. П. Повідомлення-презентація як засіб навчання майбутніх правовиків іншомовного монологічного мовлення / Т. П. Дружченко // Матеріали Міжнародної конференції «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 105-106.

#### **IV. Методичні видання:**

14. Druzhchenko T. English for Law and Communication [Електронний ресурс] / Tetiana Druzhchenko // Sites Google. – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/english-law-communication>. – Назва з екрану. – Дата перегляду: 20.04.18.

#### **АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ**

1. Международная заочная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» (Новосибирск, 2013, заочная форма участия).

2. Міжнародна наукова конференція «Формування обивательського мислення: значення науки» (Київ, 2014, заочна форма участі).

3. Міжнародна конференція «Міждисциплінарність як тенденція сучасної науки» (Донецьк, 2014, Київ, 2014, заочна форма участі).

4. Міжнародна конференція «Весняні наукові читання» (Харків, 2015, Київ, 2014, заочна форма участі). «Мультинаукові дослідження як тренд розвитку сучасної науки» (Київ, 2015, Київ, 2014, заочна форма участі).

5. Міжнародна конференція «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Київ, 2017, Київ, 2014, очна форма участі).