

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

СЕМЕНЧУК Юліан Олексійович

УДК 378.147:811.111

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ
ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
ГРИНЮК Галина Аркадіївна,
кандидат педагогічних наук,
професор

Київ – 2007

З М І С Т

Стор.

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	11
1.1. Дидактичні передумови інтерактивного формування англomовної лексичної компетенції	11
1.2. Психологічні закономірності та особливості інтерактивного навчання іншомовного лексичного матеріалу	31
1.3. Лінгвометодичні аспекти навчання студентів-економістів лексичного матеріалу в умовах інтерактивної навчальної діяльності.....	49
Висновки до розділу 1.....	64
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	66
2.1. Відбір англomовного лексичного матеріалу та його методична класифікація	66
2.2. Комплекс вправ для інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей англomовної термінологічної лексики.....	85
2.3. Модель організації навчального процесу для формування англomовної лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання	119
Висновки до розділу 2.....	133
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ІНТЕРАКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	135
3.1. Організація та проведення експериментального навчання	135

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання	147
3.3. Методичні рекомендації для організації інтерактивного навчання та формування лексичної компетенції у студентів-економістів	164
Висновки до розділу 3.....	172
ВИСНОВКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	179
ДОДАТКИ.....	202

ВСТУП

Рівень практичного володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від якості сформованості лексичної компетенції, під якою у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти розуміється „знання і здатність використовувати словниковий запас мови, яка вивчається” [65, с. 110]. З огляду важливості іншомовної лексики для забезпечення спілкування й „адекватного функціонування у конкретних професійних ситуаціях” [153, с. 19] у контексті реформування національної системи вищої освіти в Україні перед студентами немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) стоїть завдання оволодіти знаннями фахової терміносистеми та набути уміння вільного оперування вузькоспеціалізованою лексикою.

Виконуючи соціальне замовлення на спеціалістів зовнішньоекономічної діяльності із знанням іноземних мов, що зумовлено розширенням міжнародних економічних зв'язків, нормативні документи Міністерства освіти та науки України, такі як Галузевий стандарт вищої освіти, Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра за напрямом 0501 „Економіка і підприємництво” з навчальної дисципліни „Іноземна мова професійного спрямування” [134] та Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.), визначають предметом навчання майбутніх фахівців спеціальну галузеву лексику. Зважаючи на це, актуальним завданням вищої школи є пошук нових шляхів для підвищення ефективності навчання студентів економічних спеціальностей термінологічної лексики за фахом підготовки й формування у них англійської лексичної компетенції.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В.О.Артемов, Л.В.Банкевич, І.В.Баценко, Б.В.Беляєв, І.М.Берман, А.Є.Боковня, В.А.Бухбіндер, Н.Г.Вишнякова, В.Є.Горбачов, Ю.В.Гнаткевич, О.Ю.Долматовська, Ю.О.Жлуктенко, В.С.Коростильов, О.О.Леонтьєв, Е.В.Мірошниченко, О.П.Петрашук, С.М.Степащенко, О.Б.Тарнопольський, Н.С.Форкун, О.В.Чічкова, С.П.Шатілов, W.Borber, R.Carter,

M.McCarthy, R.Ellis, R.Gairns, D.Gardner, M.Lewis, I.Nation, N.Schmitt, L.Taylor, K.Vogel та інші. Вони, зокрема, дослідили способи і прийоми для розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння студентами; описали дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності та вивчили процес функціонального оволодіння студентами лексикою з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань; розробили нові типи і види вправ для навчання студентів немовних ВНЗ термінологічної лексики з урахуванням її методичної типології; визначили критерії й описали процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму.

Методиці навчання термінологічної лексики студентів, які вивчають іноземну мову у технічних, медичних, економічних, гуманітарних, військових та інших немовних ВНЗ, присвячені дослідження В.Д.Борщовецької, М.О.Бурлакова, О.О.Величка, Н.І.Говорової, Г.І.Іткіса, О.Н.Краснянської, В.О.Кудряшової, З.Е.Кузьменко, Р.І.Мар'ясової, В.Ф.Мурзової, Н.М.Петрушевської, Е.Д.Розанова, Н.С.Саєнко, Н.О.Сайгушевої, С.Т.Семенової, О.Л.Тарасової, Г.О.Харлова, І.С.Чудінової, U.Braube, R.Day, R.Holme, M.Jonak, I.Krakowiak, P.Ur та інших. Розроблялась методика навчання фахової лексики та її тестування; вивчались проблеми семантизації термінологічних одиниць англійської, німецької, французької та інших мов; досліджувались способи формування лексичних навичок та стратегії використання іншомовної лексики на початковому й середньому етапах навчання студентів.

Незважаючи на наявні здобутки у вирішенні проблеми навчання студентів-економістів термінологічної лексики підмови економіки, практика викладання свідчить про необхідність підвищення якості оволодіння ними фаховою лексикою. Оскільки, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, недостатньо розробленою є методика навчання англійської економічної лексики на завершальному етапі (тобто, на 4-му курсі) підготовки студентів-економістів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, то виникає потреба у спеціальному дослідженні цієї проблеми. Доцільним та адекватним поставленому завданню засобом досягнення студентами достатнього рівня сформованості іншомовної

лексичної компетенції є використання в навчальному процесі таких сучасних освітніх технологій, які передбачають активну мовленнєву взаємодію студентів у парно-групових та колективних формах роботи з лексичним матеріалом професійного спрямування. Іншими словами, перспективним є використання інтерактивних засобів для навчання студентів-бакалаврів англійської економічної лексики з урахуванням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що вимагає створення відповідного теоретичного підґрунтя.

Таким чином, **актуальність** запропонованої дисертаційної роботи зумовлюється вимогами нормативних документів МОН України та соціальним замовленням суспільства на інтенсифікацію іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів зовнішньоекономічної діяльності, а з іншого боку – необхідністю розробки теоретично обґрунтованої методики навчання студентів-економістів термінологічної лексики підмови міжнародної економіки й формування англомовної лексичної компетенції як складової частини процесу оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою на старшому ступені навчання у ВНЗ економічного профілю.

Потреба у створенні методики інтерактивного навчання студентів-економістів фахової лексики зумовила вибір **теми** нашого дисертаційного дослідження, а саме: „Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання”.

Зв'язок роботи з науковими темами. Вибір напряму дослідження безпосередньо пов'язаний з комплексною темою кафедри англійської мови для зовнішньоекономічної діяльності Тернопільського національного економічного університету „Комунікативний аспект викладання англійської мови в економічному ВНЗ” (державний реєстраційний номер теми дослідження 0103U000464). Роль автора у реалізації цього завдання полягала у здійсненні розробок, пов'язаних із дослідженням теоретичних та прикладних питань формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. Тему дисертаційного дослідження затвердила Рада з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології

в Україні (протокол № 4 від 25 квітня 2006 року) та вчена рада Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 3 від 30 жовтня 2006 року).

Об'єктом дослідження виступає процес формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей.

Предметом дослідження є методика формування англомовної лексичної компетенції на основі використання інтерактивних засобів навчання студентів-економістів 4-го курсу, які спеціалізуються в зовнішньоекономічній діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити та експериментально перевірити ефективність запропонованої у дослідженні методики формування англомовної лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання.

Для досягнення поставленої мети висуваються такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати дидактичні передумови та обґрунтувати теоретичні аспекти організації інтерактивного навчання економічної лексики для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”.
2. Вивчити і проаналізувати психологічні закономірності інтерактивного навчання студентів лексичного матеріалу на старшому ступені ВНЗ економічного профілю.
3. Продовжити започатковане попередниками дослідження лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики, щоб визначити методичні труднощі засвоєння студентами економічної термінології сфери діяльності фахівців з міжнародної економіки та менеджменту.
4. Визначити джерела та критерії відбору лексичного матеріалу і розробити методичну типологію відібраної термінологічної лексики; укласти словник-мінімум для оволодіння економістами-міжнародниками 4-го курсу.
5. Проаналізувати й уточнити етапи формування лексичної компетенції та розробити відповідний комплекс вправ для навчання студентів-економістів термінологічної лексики підмови міжнародної економіки.
6. Створити модель інтерактивного навчання англійської економічної лексики з урахуванням кредитно-модульної системи навчального процесу.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленого комплексу вправ при реалізації запропонованої у дослідженні методики.
8. Укласти методичні рекомендації щодо організації інтерактивного формування англійської лексичної компетенції у студентів-економістів.

Для розв'язання зазначених вище завдань були використані наступні загальнонаукові **методи дослідження**:

- наукова дедукція, системний аналіз й всебічне вивчення психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури для обґрунтування теоретичних засад і положень з проблеми дослідження;
- групування, порівняння та класифікація при розгляді лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики і визначенні методичних труднощів її засвоєння студентами;
- педагогічне спостереження, моделювання процесів і ситуацій з метою з'ясування впливу інтерактивних засобів навчання на ефективність формування англійської лексичної компетенції;
- тестування студентів для поточного й підсумкового контролю рівня сформованості лексичної компетенції та опитування студентів для пошуку шляхів удосконалення процесу інтерактивного навчання фахової лексики;
- експериментальне навчання і математично-статистична обробка отриманих результатів за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу для перевірки їх достовірності й доцільності впровадження.

Наукова новизна результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику формування англійської лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання студентів-економістів;

набуло подальшого розвитку вивчення дидактичних, психологічних і лінгвістичних аспектів інтерактивного формування лексичної компетенції в умовах кредитно-модульної системи організації навчання студентів-економістів;

удосконалено процедуру відбору англійської економічної лексики на основі виділених і науково обґрунтованих критеріїв; уточнено етапи формування англомовної лексичної компетенції й конкретизовано вимоги до вправ для навчання студентів англійської економічної лексики; узагальнено теоретичні положення для створення адекватної завданням дисертаційного дослідження моделі навчання.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні словника-мінімуму англійської економічної лексики для засвоєння студентами на 4-му курсі; у розробці експериментально перевіреного комплексу вправ та моделі навчання студентів-економістів й формування англомовної лексичної компетенції; в укладанні методичних рекомендацій щодо застосування у навчальному процесі засобів інтерактивного навчання фахової лексики; в опублікуванні навчального посібника та методичних розробок за результатами дослідження.

Основні положення дисертаційного дослідження та розроблену методику **впроваджено** у навчальний процес на факультеті бізнесу та менеджменту Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, на економічному факультеті Львівського державного аграрного університету, на факультеті економіки Європейського університету міста Києва. Всього експериментальним дослідженням було охоплено 367 студентів.

Апробація основних положень та результатів дослідження проходила на щорічних наукових конференціях Тернопільського національного економічного університету протягом 2004-2007 років. Результати дисертації були також оприлюднені у доповідях на міжнародній науково-практичній конференції „Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов” (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка, 2004 р.); на міжнародній науково-методичній конференції „Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України” (Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2005 р.); на науковій конференції „Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу” (Хмельницький національний університет, 2005 р.); на міжнародній науково-практичній конференції „Теория и практика подготовки к межкультурной

коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам” (Мінський державний лінгвістичний університет, 2005 р.); на другій міжнародній науковій конференції „Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?” (Дніпропетровський університет економіки та права і Ялтинський університет менеджменту, 2006 р.); на міжнародній науковій конференції „Іноземномовна комунікація: здобутки та перспективи” (Тернопільський національний економічний університет, 2006 р.).

Теоретичні положення і практичні результати дисертаційного дослідження **опубліковані** у навчальному посібнику „Англійська мова для студентів-економістів” з грифом МОН України, у восьми наукових статтях, з яких одна написана у співавторстві, шести тезах доповідей на наукових конференціях. Особистий внесок дисертанта в одній спільно підготовленій статті полягає у систематизації зібраного фактологічного матеріалу, у розробці прикладів для аргументації основних теоретичних положень і висновків публікації.

Структуру дисертації складають вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел та додатки. Текст дисертації викладено на 178 сторінках, повний обсяг роботи складає 280 сторінок. Дисертація містить 15 таблиць та схем. Список використаних джерел розміщений на 23-х сторінках і нараховує 270 найменувань, з яких 46 – англійською та німецькою мовами. Додатки включають словник-мінімум англійських економічних термінів, комплекс вправ для навчання студентів-економістів термінологічної лексики, зразки тестових завдань, таблиці аналізу результативності експериментального навчання в експериментальних групах та статистичну оцінку даних, матеріали опитування студентів й акти про впровадження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**1.1. Дидактичні передумови інтерактивного формування англomовної лексичної компетенції**

Інтеграційні процеси та соціально-економічні зміни, розвиток ділових контактів і зростання ролі англійської мови як засобу професійного спілкування зумовлюють необхідність підготовки фахівців нової генерації, для яких комунікативна спроможність іноземною мовою у сферах своєї діяльності в усній і письмовій формах є умовою їх конкурентноздатності на ринку праці. Для виконання визначених нормативно-правовими документами МОН України завдань щодо підвищення якості іноземної освіти майбутніх спеціалістів особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних шляхів формування у них англomовної лексичної компетенції з акцентом на засвоєння термінологічної лексики як передумови для практичного оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою. Одним з варіантів вирішення зазначеної вище проблеми є впровадження сучасним тенденціям у вищій неформальній школі інтерактивних методів навчання, що передбачають домінування в навчальній діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку й творчості, використання ігрових, стимуляційних, організаційних прийомів під час парно-групової й колективної мовленнєвої взаємодії викладача і студентів.

Завданням цього етапу нашого дослідження є виявити й проаналізувати дидактичні передумови формування англomовної лексичної компетенції при інтерактивному навчанні студентів термінологічної лексики підмови економіки, обґрунтувати доцільність й переваги засвоєння ними лексичного матеріалу засобами інтерактивного навчання. Потім перейдемо до власної інтерпретації

загальнодидактичних і методичних принципів навчання лексики, які вважаємо за необхідне використати в якості дидактичної основи запропонованої методики *інтерактивного* формування лексичної компетенції у студентів-економістів на старшому ступені навчання.

Методологічною основою вивчення потенційних можливостей інтерактивного навчання задля його використання у процесі формування лексичної компетенції ми вважаємо праці теоретиків і розробників комунікативного методу навчання, дослідження прихильників компетентнісно діяльнісного, особистісно орієнтованого і професійно спрямованого підходів до навчання (Б.В.Беляєв, В.П.Беспалько, І.Л.Бім, І.М.Богданова, О.В.Бондаревська, Н.Ф.Бориско, Н.І.Гез, Г.А.Гринюк, Л.А.Дзюба, О.В.Євдокимов, Л.В.Загрекова, І.О.Зимня, Г.О.Китайгородська, Г.Ф.Кривчикова, О.М.Леонтєв, О.О.Леонтєв, Р.П.Мільруд, С.Ю.Ніколаєва, Ю.І.Пассов, О.І.Пометун, Г.В.Рогова, В.В.Сафонова, Г.К.Селевко, С.О.Сисоєва, В.Л.Скалкін, Н.К.Скляренко, І.О.Смолюк, О.Б.Тарнопольський, І.С.Якиманська, Н.І.Апел, N.Brieger, J.Comfort, D.Cotton, J.M.Dobson, L.Jones, G.Mehlhorn, D.Nunan, W.Rivers, T.Stelzer-Rothe, H.G.Widdowson та ін.).

У працях зазначених вище та інших дослідників започатковано і знайшло свій подальший розвиток теоретичне обґрунтування проблеми інтерактивного навчання, його функціональних можливостей та переваг при застосуванні у практиці навчання студентів різних спеціальностей. Науковці пропонують власні визначення змісту, форм і прийомів інтерактивного навчання, виділяють його роль та особливості у реалізації освітніх й виховних цілей підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, О.І.Пометун визначає інтерактивне навчання як співнавчання, взаємонавчання, у якому педагог та студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу, що передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення конкретних проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації мовлення [48, с. 41]. Н.Ю.Пахомова вважає інтерактивне навчання адекватним дидактичним засобом для розвитку у студентів вмінь проектування, виготовлення та презентації підготовленого освітнього продукту [140, с. 46]. На думку Г.К.Селевка, інтерактивне навчання виступає моделлю

спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладача [166, с. 15]. Д.В.Чернилевський зазначає, що інтерактивне навчання може бути орієнтовано на дидактичне застосування наукового знання, на наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів для досягнення високих результатів у професійній компетенції і розвитку особистості студентів [211, с. 53]. Г.Ф.Кривчикова вбачає роль інтерактивного навчання у тому, що „студент набуває знань і вмінь як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної мовленнєвої розумової діяльності, так і в процесі самостійної творчої та пошукової діяльності, націлених на розв’язання проблемних ситуацій” [93, с. 5].

На думку дослідників [15; 45, с. 331; 199, с. 21-22; 221, с. 267], розмаїття засобів інтерактивного навчання, яке виступає в якості педагогічної системи і способу моделювання навчального процесу, моделлю організації спільної педагогічної діяльності, сприяє задоволенню інформаційно-пізнавальних потреб студентів, позитивно впливає на інтелектуальний розвиток кожної особистості та її професійне становлення. Водночас при інтерактивному навчанні викладач має можливість керувати навчальними діями студентів і належно оцінювати досягнутий рівень підготовки кожного з них. Як зазначає В.Ю.Стрельников, сприятливими чинниками, які можуть забезпечити умови для інтерактивного навчання, виступають такі: наявність мотивації до навчання; сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети; опора на досвід, знання, уміння і навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; зміна позиції викладача [193, с. 246]. Загалом інтерактивне навчання, на думку Ф.Янушкевича, дозволяє оптимальну побудову і реалізацію навчального процесу, досягнення високої якості навчання з мінімальними затратами сил студентів та викладача [223, с. 29], у чому полягають його переваги та сильні сторони. Отже можемо дійти висновку, що інтерактивне навчання вирішує питання планування, реалізації, оцінки, корекції навчальної діяльності, готує ґрунт до подальшого самостійного

здобуття студентами знань, що переконує нас у доцільності й ефективності його використання.

Наведені вище якісні характеристики інтерактивного навчання, його широкі можливості можуть і повинні бути реалізовані при формуванні англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. Інтерактивне навчання іншомовного лексичного матеріалу завдяки своїй динамічності і гнучкості, практичності і доступності стимулює студентів до запам'ятовування лексичного матеріалу, його осмисленого репродукування та свідомого й творчого використання у ході іншомовної комунікації. Співучасть всіх мовленнєвих суб'єктів в процесі оволодіння іншомовною лексикою в інтерактивному навчанні супроводжується контролем та корегуванням такої діяльності з боку викладача, дозволяє йому управляти навчальними діями студентів. Отже інтерактивне навчання завдяки наявності низки зазначених вище позитивних властивостей та переваг можна і слід використати у процесі формування лексичної компетенції у студентів.

Узагальнюючи наведені вище міркування, можемо дійти висновку, що *суть інтерактивного навчання* як засобу ефективного формування англомовної лексичної компетенції полягає в організації парно-групової та колективної мовленнєвої взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу з виконання творчих, проблемно-пошукових і комунікативних завдань, орієнтованих на одержання студентами знань лексичних одиниць та набуття спроможності використовувати їх усно і письмово в межах сфери своєї майбутньої професійної діяльності. Закладений в інтерактивному навчанні потенціал має бути спрямований на підвищення результатів навчальної діяльності студентів не лише з вивчення іншомовного лексичного матеріалу, а й іноземної мови в цілому.

Перейдемо до аналізу науково-педагогічної літератури, щоб з'ясувати, які засоби інтерактивного навчання було б доцільно задіяти у практику навчання студентів-економістів фахової лексики. Дослідники проблеми інтерактивного навчання виділяють різні його види, методи і форми організації. Наприклад, Л.В.Загрекова та В.В.Ніколіна диференціюють структурно-логічні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові методи організації навчальної діяльності [66, с.

43]. Є.С.Полат виділяє „технології співробітництва”, які в комплексі відбивають завдання особистісно-орієнтованого підходу на етапі засвоєння знань, формування інтелектуальних умінь, необхідних і достатніх для подальшої самостійної дослідницької і творчої роботи в проектах [131, с. 36]. О.І.Пометун і Л.В.Пироженко акцентують увагу на інтерактивних методах кооперативного і колективно-групового навчання, підкреслюють важливість технологій ситуативного моделювання й опрацювання дискусійних питань [151, с. 33].

Зважаючи на зроблений вище аналіз суті та різновидностей форм і прийомів інтерактивного навчання, у виборі доцільних для процесу формування лексичної компетенції інтерактивних засобів ми орієнтуємося на Загальноєвропейські рекомендації, де для стимулювання мовленнєвої взаємодії студентів пропонуються проводити бесіди і дискусії, дебати, інтерв'ю та переговори, спільне планування й цілеспрямовану кооперацію [65, с. 73].

Услід за А.М.Щукіним вважаємо, що адекватними та оптимальними завданнями для забезпечення процесу інтерактивного формування лексичної компетенції й ефективного оволодіння студентами іншомовною лексикою можуть бути такі:

- 1) рольові ігри, за допомогою яких організовується навчальне спілкування відповідно до розробленого сюжету, розподілених між студентами ролей і обумовлених стосунків;
- 2) проблемні ситуації, які передбачають виконання дій за допомогою критичного міркування, припущення, здогадки, інтерпретації фактів, умовиводів та ін.;
- 3) вільне (спонтанне) спілкування, яке на заняттях має такі особливості: його зміст не завжди передбачений, вимагається активна мобілізація мовленнєво-мисленнєвих резервів і попереднього мовного досвіду, використовуються різноманітні комунікативні стратегії, які дозволяють передати зміст висловлювання при недостатній сформованості мовної бази. Матеріалом для завдань такого типу зазвичай є ситуації реального спілкування [218, с. 100].

Узагальнюючи розглянуті вище види завдань та організаційні форми і засоби інтерактивного навчання, можемо припустити, що всі вони можуть і повинні бути творчо використані у процесі формування лексичної компетенції. Описані вище якісні властивості інтерактивного навчання мають бути екстрапольовані на навчальну практику студентів для розширення діапазону фахової лексики, проведення тренування її вживання в професійно орієнтованому спілкуванні. Позитивного результату навчальної діяльності з оволодіння спеціальною лексикою можливо досягти в процесі колективного вирішення дискусійних питань, під час побудови структурно-логічних схем для вираження власних суджень з використанням адекватних задуму слів, а також протягом ситуативного моделювання, яке супроводжується постійною практикою у вживанні виучуваних лексичних одиниць. Незважаючи на ігровий характер, інтерактивний тренінг з лексикою формує інтелектуальні уміння, необхідні майбутнім спеціалістам, та може проводитись з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій.

Опираючись на результати сучасних науково-педагогічних досліджень з проблем дидактики, психології і методики навчання іноземної мови та враховуючи проведений вище аналіз проблеми, нам видається доцільним логічно поєднувати або ситуативно варіювати різні організаційні форми проведення інтерактивного навчання як дієвого засобу для ефективного засвоєння студентами лексичного матеріалу. Розмаїття форм навчальної мовленнєвої взаємодії найкраще сприяє засвоєнню лексики та стимулює її вживання в усному і писемному мовленні при вирішенні професійно значущих для студентів завдань з урахуванням конкретної ситуації або умов навчання. Враховуючи зазначене вище, вважаємо, що використання парно-групових та колективних форм роботи з вивчення іншомовного лексичного матеріалу в керованій викладачем та самостійній роботі студентів лежить в основі методики інтерактивного формування лексичної компетенції.

Для втілення цієї методики в практику навчання необхідні відповідні передумови. Вивчення науково-педагогічної літератури та аналіз стану викладання дисциплін гуманітарного циклу дозволяють вважати, що суспільно-економічними та дидактичними передумовами запровадження методики формування лексичної

компетенції засобами інтерактивного навчання виступають: сучасні процеси перебудови і трансформації національної системи освіти в Україні на принципах гуманізації та демократизації навчального процесу; процеси адаптації вітчизняних освітніх стандартів до міжнародних норм у зв'язку з входженням України в Європейський і світовий освітній простір; швидкий розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в галузі освіти; заохочення альтернативних форм організації навчального процесу у вищій школі; сформованість студентського колективу і розвинені у студентів старших курсів організаторські та аналітичні вміння, необхідні для реалізації інтерактивного навчання; наявність у студентів інтересу та мотивації до вивчення професійно орієнтованої іноземної мови з метою досягнення високої конкурентоспроможності на ринку праці.

Зважаючи на наявність сприятливих передумов, вважаємо за доцільне сформулювати такі концептуальні положення, які характеризують й визначають запропоновану методику інтерактивного формування лексичної компетенції.

- Умовою отримання студентами-економістами якісного освітнього продукту в результаті професійно орієнтованого вивчення англійської мови є оволодіння ними галузевою термінологією, що в комплексі з набутими знаннями з фахових дисциплін забезпечить інтелектуальний розвиток особистості, здатної самореалізуватися і повноцінно функціонувати в іншомовному діловому середовищі.
- Засобами формування лексичної компетенції в рамках вивчення професійно орієнтованої англійської мови є адекватні сучасним вимогам й ефективні парно-групові та колективні організаційні форми мовленнєвої взаємодії, які забезпечують студентам-економістам не лише набуття знань фахової лексики, а й створюють можливості для розвитку і закріплення умінь повноцінного використання засвоєного лексичного матеріалу в іншомовному спілкуванні у сфері своєї майбутньої професійної діяльності.
- Навчання студентів англійської термінологічної лексики шляхом їх активної взаємодії у групах і командах, які беруть участь в ігровому проектуванні, колективному вирішенні проблемних завдань тощо, створює сприятливі

передумови для активізації креативного мислення студентів і розвитку їх здібностей, розкриває потенційні комунікативні і професійні можливості, стимулює гнучкість та прагматизм у процесі сприймання й переробки отриманої іноземною мовою фахової інформації, надає широкі можливості для інтеграції знань студентів з різних економічних дисциплін.

- Інтерактивне формування лексичної компетенції у студентів старшого ступеня навчання передбачає залучення їх до процесу планування, організації та проведення колективних форм іншомовної мовленнєвої взаємодії і спільного оцінювання досягнутих результатів, що дозволяє реалізувати виховну мету навчання, сформувати майбутніх фахівців як лідерів колективу, яким притаманні почуття відповідальності при ухваленні рішень та об'єктивності при оцінці їх виконання.
- Парно-групові та колективні форми навчання повинні поєднуватись з індивідуальним підходом до кожного студента, щоб забезпечити комфортні психолого-педагогічні умови для організації і проведення навчального процесу з інтерактивного формування лексичної компетенції, стимулювати прагнення до самостійного здобуття знань, що є актуальним завданням в умовах безперервної іншомовної підготовки фахівців.
- Інтерактивне навчання з метою формування лексичної компетенції при вивченні професійно орієнтованої англійської мови націлене на заміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання особистісно-орієнтованою, яка в умовах демократизації і гуманізації навчального процесу передбачає модифікацію управлінських функцій викладача, гнучке й варіативне використання методів психолого-педагогічного впливу на студентів.

Отже концептуальне осмислення проблеми інтерактивного формування англійської лексичної компетенції спрямоване на інтенсифікацію навчального процесу та забезпечення високої якості освітньо-кваліфікаційної підготовки майбутніх економістів-міжнародників з іноземної мови за професійним спрямуванням. Використання засобів інтерактивного навчання створює сприятливі умови для максимального розвитку творчої ініціативи студентів, формує в них

прагнення до самостійного здобуття знань, підвищує інтерес до інтегрованого вивчення фахових економічних дисциплін та професійно орієнтованої іноземної мови. В умовах інтерактивного навчання центральною фігурою і суб'єктом навчального процесу виступає студент, який має можливість активно взаємодіяти з викладачем та іншими студентами як мовленнєвими партнерами, щоб оволодіти знаннями термінологічної лексики та сформувати вміння використовувати її під час спілкування з метою вирішення професійних проблем. Така концепція формування лексичної компетенції відповідає новітнім підходам до організації професійно орієнтованого навчання і повинна забезпечити студентам підвищення їхньої іншомовної комунікативної компетенції.

Перейдемо до розгляду й обґрунтування дидактичної основи для інтерактивного формування лексичної компетенції. Такою основою вважаємо комплекс загальнодидактичних і спеціальних методичних принципів, що відображають основні закономірності навчального процесу, визначають загальні підходи до організації навчання, впливають на зміст навчально-методичних матеріалів, забезпечують засоби досягнення мети навчання іноземної мови. Із досліджених у дидактиці загальних принципів навчання актуальними й дієвими для забезпечення інтерактивного навчання лексики вважаємо принципи *наочності, свідомості, активності і міжпредметної координації*. Важливими методичними принципами, якими слід керуватись з метою інтерактивного формування лексичної компетенції, є принципи *комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності і професійної спрямованості навчання*. Дотримання цих принципів, які ґрунтуються на основному принципі дидактики – навчання в діяльності, вважаємо важливою передумовою втілення інтерактивності в навчальному процесі. Подальша інтерпретація виділених нами принципів спрямована на забезпечення процесу інтерактивного формування лексичної компетенції. Проаналізуємо їх дію під кутом зору нашого дослідження детальніше.

Принцип наочності при навчанні іноземної мови трактується як спеціально організований показ мовного та екстралінгвістичного матеріалу з метою його кращого розуміння, засвоєння і використання в мовленнєвій діяльності [218, с. 152].

Як зазначає В.Л.Прокоф'єва, наочність слугує засобом створення комунікативної мотивації при організації іншомовного спілкування, забезпечує змістовність і логічну послідовність висловлювань [154, с. 42]. В умовах інтерактивного навчання лексики дія цього принципу забезпечується створенням відповідних ситуацій, призначених для вербального і невербального сприйняття студентами іншомовного лексичного матеріалу, його семантизації та подальшого вживання. Необхідно, щоб під час рольового виконання студентами мовленнєвих дій з лексичним матеріалом вони могли асоціювати себе з певною особою, роль якої вони виконують, поставити себе на її місце у відповідних обставинах, тобто здійснити, за О.О.Леонтьєвим, „легке перенесення на діючу в цих обставинах особу” [103, с. 157].

За допомогою засобів предметно-зображальної наочності (таких як, наприклад, ключові слова, логічні схеми, орієнтовні питання, предмети бутафорії чи професійного реквізиту, різноманітні автентичні матеріали – проспекти компаній, рекламна продукція тощо) студенти швидко „вживаються” в ролі своїх героїв, яких вони репрезентують: боса, секретарки, ділового партнера або конкурента, демонструючи поведінку, діловий стиль, манери (хоч дещо і стереотипно) того соціального суб'єкта, якого від них вимагає змодельована ситуація. Такі засоби наочності допомагають при поясненні значень іншомовних лексичних одиниць, сприяють утворенню мовленнєвих автоматизмів та реалізації комунікативних намірів співрозмовників.

Відомо, що наочність може бути статичною і динамічною, вербальною і невербальною. Вербальна наочність, яка проявляється у звукомоторному промовлянні нових лексичних одиниць, необхідна для формування їх звукового/моторного образу і надійного закріплення цих образів та асоціацій у свідомості. Адже іншомовна свідомість, на думку психологів, слугує базою, фундаментом для оволодіння мовленням іноземною мовою, що є найважливішою умовою формування комунікативної компетенції [89, с. 27]. За відсутності ситуації, що сприймається наочно, засобом усвідомлення денотативних значень подібних слів рідної мови та адекватного засвоєння їх іншомовних відповідностей М.О.Бурлаков вважає тлумачення [31, с. 32]. Іншомовне тлумачення, яке, на думку Г.О.Харлова,

можна інтерпретувати як вербальну наочність, сприяє не лише швидкому розпізнаванню студентами невідомих значень іноземного слова без застосування перекладу, а й є також ефективним способом розвитку пам'яті студентів [204, с. 25]. Таким чином, завдяки вербальній наочності, яка домінує в інтерактивному навчанні, у студентів розвивається вміння ідентифікувати й запам'ятовувати лексичні форми, співвідносити і порівнювати їх з подібними або відмінними у рідній мові, уточнювати їх значення та використовувати адекватно задуму чи ситуації мовлення.

Невербальна наочність у свою чергу може виступати у формі рисунків, схем, діаграм тощо, а це, враховуючи психологічні особливості віку студентів старшого етапу навчання, дозволяє їм задіяти набутий мовний досвід та активувати зорові аналізатори для фіксування нових слів у своїй пам'яті (підрозділ 1.2). Мета зорової наочності, як вказують дослідники [46, с. 19; 71, с. 167; 136, с. 164], – показати предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та ілюструвати семантично важливі ознаки значень. Отже засоби невербальної наочності – схеми, діаграми, плани тощо дають в зображальній формі додаткову інформацію, ставлять певні мисленнєві завдання, забезпечуючи образно-схематичні опори для інтерактивного тренування лексики. Полегшення здійснення операцій з лексичним матеріалом за допомогою ілюстрацій під час інтерактивної мовленнєвої практики робить процес засвоєння слів продуктивним і доповнює вербальні засоби наочності, про що йшлося вище.

У процесі формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання необхідне логічне поєднання вербальної і невербальної форм наочності, щоб створити, за С.П.Шатіловим, умови для природного, або такого, що імітує природне, використання мови як засобу спілкування [212, с. 45]. Словесні й наочні засоби доцільно й ефективно використовувати для полегшення завдань з розкриття значень нових слів. Співвідношення словесного та наочного компонентів семантизації залежить від типологічної групи лексики. Наприклад, для семантизації інтернаціональних слів типу *barter*, *quota*, *exports*, *inflation* та їм подібних, які входять до першої типологічної групи англійської економічної лексики (підрозділ 2.1 і додаток А), достатньо вербальної наочності, тобто промовляння та закріплення

аудитивної форми слова у свідомості студентів. Натомість значення абстрактних слів і словосполучень, таких як *loan*, *fringe benefits*, *depreciation tax* або *money supply*, які належать до третьої типологічної групи, краще розкривається за допомогою тлумачення значень, наведення прикладів та використання ілюстрацій. Отже ми розглянули дію принципу наочності, на основі якого повинно проходити інтерактивне навчання лексики. Наочність створює стійкі асоціативні зв'язки у пам'яті студентів і тим самим формує установку на осмислено-логічне запам'ятовування нової лексичної інформації, сприяє її продуктивному використанню в інтерактивному спілкуванні, під яким розуміють парні, підгрупові і групові діалоги або адресовані монологи і, відповідно, реакцію на них [50, с. 39].

Принцип свідомості передбачає усвідомлене засвоєння теоретичних знань про мову як знакову систему, для чого слугують правила та інструкції, які розглядаються науковцями як необхідні доповнення до виучуваних мовних зразків і які дозволяють розпізнавати помилки та пояснювати причини їх виникнення [121, с. 155; 218, с. 150]. Як вважає Б.А.Лапідус, діалектично гнучке, підпорядковане мовленнєвим завданням поєднання правила і зразка допомагає усвідомити мовний матеріал на всіх етапах його тренування [100, с. 57]. Крім свідомого засвоєння студентами теоретичних мовних знань, принцип свідомості скерований, як зазначає Б.В.Беляєв, на забезпечення оволодіння практичними іншомовними мовленнєвими навичками [10, с. 8], щоб студенти розуміли форму і зміст матеріалу, який підлягає засвоєнню при виконанні вправ, і знали, як його застосувати на практиці. Методисти довели, що усвідомлене розуміння навчального матеріалу проявляється в умінні логічно поєднувати попереднє з наступним, виділяти головне в потоці отриманої інформації, в умінні користуватися здобутими знаннями при вирішенні практичних (комунікативних) завдань [159, с. 64]. При формуванні лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання реалізація принципу свідомості передбачає усвідомлення мовних особливостей лексичних одиниць через ситуативну обумовленість, контекст або наочність, щоб згодом в результаті тренування у студентів виробились автоматизми їх застосування у мовленні.

В умовах інтерактивного навчання лексики студентів старшого ступеню навчання принцип свідомості зумовлюється віковими особливостями студентів та випадками позитивної інтерференції другої (і третьої) іноземної мови, яку вони, як правило, вивчають. Специфіка інтерактивного навчання, яка проявляється, як згадувалось вище, в організації рольової взаємодії партнерів по спілкуванню, також впливає на швидкість усвідомленого засвоєння лексичного матеріалу та ступінь усвідомленості виконання мовленнєвих дій з ним. Свідоме розуміння того, „як працює мова” [266, с. 97], можливе за допомогою моделювання ситуацій спілкування та їх драматизації, шляхом виділення й аналізу структурних особливостей певних термінів, пояснення їх форми і значення з використанням рідної мови і досвіду студентів. Такі засоби забезпечують студентам усвідомленість використання слів, полегшують й автоматизують виконання дій з лексикою.

Реалізація принципу свідомості в інтерактивному навчанні лексики іноземної мови допомагає забезпечити свідоме ставлення студентів до самостійної роботи (С.Г.Заскалета, А.В.Конишева, Л.А.Онуфрієва, І.В.Хом'юк та ін.), зокрема процесу *самостійного* оволодіння знаннями лексики і набуттям вмінь її використовувати. Тому принцип свідомості передбачає ознайомлення студентів з прийомами і засобами самостійної роботи та з критеріями самоконтролю результатів своєї навчальної діяльності, оволодіння ними відповідними навчально-стратегічними вміннями. Наприклад, усвідомлено працюючи над читанням фахової літератури, студенти поповнюють свій словниковий запас, розширюють фонові знання, задовольняють свої інформаційно-пізнавальні потреби, займаються пошуком фахової інформації для проведення науково-дослідної роботи. Свідомість в оволодінні лексикою проявляється в розумінні прочитаного, в умінні виділити ключові терміни, спроможності пояснити їх вживання. Також у студентів формується свідоме ставлення до самостійного оволодіння лексичними одиницями, використовуючи, наприклад, завдання-орієнтири, картинки, роботу з функціонально-смысловими і лексико-граматичними таблицями. За допомогою таких засобів самонавчання вони навчаються, як вважає А.В.Конишева, самостійно висловлюватися на задану тему і адаптуватися в комунікативних ситуаціях, вміло

використовувати розмовні формули і порівнювати, усвідомлювати суть процесу оволодіння іноземною лексикою та попереджувати помилки при оформленні своїх висловлювань засобами іноземної мови [87, с. 47-69].

Отже принцип свідомості є важливим у процесі формування лексичної компетенції, який протікає від знання форми і змісту матеріалу, що вивчається, до усвідомлення правил щодо виконання автоматизованих дій з цим матеріалом, від розуміння окремих слів до вміння їх осмисленого використання. В результаті свідомого підходу до вивчення студентами нового лексичного матеріалу формуються стійкі лексичні навички і вміння спілкування у відповідних ситуаціях.

Принцип активності передбачає напруженість психічних процесів (підрозділ 1.2), таких як увага, мислення, пам'ять при формуванні й формулюванні думок лексичними засобами іноземної мови. Основними джерелами активності в діяльності студентів є цілі, мотиви, бажання та інтереси, для підтримання яких викладач використовує різноманітні прийоми навчання, в тому числі рольові ігри, завдання проблемного характеру, засоби наочності [218, с. 151]. Науковці виділяють три рівні пізнавальної активності: відтворююча активність (рецепція і репродукція), інтерпретуюча активність (репродукція з елементами продукції) і творча активність (продукція) [184, с. 55]. Перший рівень характеризується прагненням студентів зрозуміти нове явище, доповнити і відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком. На другому рівні активності студенти прикладають вольові зусилля, щоб проникнути в суть явища, знайти шляхи вирішення утруднень. На третьому рівні студенти намагаються застосувати отримані знання в новій ситуації, тобто перенести знання і способи діяльності в нові умови.

Проектуючи зазначені вище рівні активності на процес формування лексичної компетенції та оволодіння лексикою іноземної мови, виділимо і проаналізуємо інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність студентів [122, с. 50].

Інтелектуальна активність у контексті нашого дослідження передбачає функціонування когнітивних процесів та мислительних прийомів при інтерактивному засвоєнні лексичного матеріалу шляхом постановки і вирішення проблемних комунікативно зорієнтованих завдань, застосування способів

педагогічного керівництва і управління навчальною діяльністю студентів. Проблемність у навчанні (В.О.Артемов, Б.В.Беляєв, О.І.Вишневський, І.О.Зимня, І.О.Ільницька, Г.С.Костюк, М.В.Ляховицький, О.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн, Г.К.Селевко, А.В.Фурман та ін.) вимагає „поставити студента перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, при якому призначені до засвоєння знання будуть займати місце невідомого” [120, с. 33]. Звідси випливає, що невід’ємним компонентом проблемної ситуації, за О.М.Яцишиним, є пізнавальний мотив, який щоразу виникає як ситуативна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дій і визначає рівень активності студентів [224, с. 58].

Як зазначають психологи, проблемні завдання, які є характерними для інтерактивного навчання, породжують потребу у пізнанні, скеровують думки студентів, і тим самим створюють внутрішні мотиви для засвоєння нового матеріалу [72, с. 13; 81, с. 46]. Проблемна ситуація створюється за допомогою спонукальних до дії питань, у яких закладені, як вважає Г.К.Селевко, протиріччя, новизна, важливість, краса та інші відмітні якості об’єкта пізнання [165, с. 63]. Виконуючи проблемні завдання, студенти при формуванні лексичної компетенції направляють інтелектуальну активність на встановлення різноманітних суттєвих зв’язків між лексичними одиницями під час їх сполучення або трансформації, на пошук способів семантизації значень термінів, на конструювання виразів та фраз зі словами, які виражають наукові поняття, на застосування засвоєних термінів у своїй навчально-дослідній діяльності при підготовці виступів на конференцію або написанні випускних кваліфікаційних робіт. Це заставляє мислити, аналізувати, порівнювати, розмірковувати, робити узагальнення та висновки у процесі навчання.

Емоційна активність справляє позитивний вплив на „емоційно-спонукальну сферу особистості студента, мотивуючи не тільки його комунікативну і мовленнєво-мисленнєву діяльність, але й пізнавальну, творчу” [24, с. 30]. У контексті нашого дослідження емоційна активність важлива в плані забезпечення сприятливих умов для формування позитивного соціального клімату інтерактивної навчальної діяльності, що, на думку Н.С.Саєнко „усуває психологічну напругу, знімає страх перед помилками, сприяє ініціативі студентів” [162, с. 88] та веде до встановлення

рівноправних зв'язків між викладачем і студентами в процесі навчання лексичного матеріалу (підрозділ 1.2). В умовах інтерактивного професійно орієнтованого навчання студенти немовного ВНЗ розглядаються викладачем іноземної мови не лише як мовленнєві партнери, а й як експерти з фахових питань. Тому створення на заняттях стосунків довіри, взаємної поваги та толерантності, утвердження між викладачем і студентами, за О.О.Кіяшко, „партнерських відносин” [79, с. 15], забезпечує емоційну активність і позитивно впливає на результативність засвоєння навчального матеріалу, сприяє творчій реалізації особистості кожного студента під час обговорення проблем або вирішення проблемних ситуацій [256, с. 78].

Мовленнєва активність, як зазначає Ю.І.Пассов, „забезпечує ініціативну мовленнєву поведінку співрозмовників, що важливо для досягнення мети спілкування” [137, с. 18], а також створює умови для інтенсивної мовленнєвої практики студентів у вільній і творчій навчальній атмосфері. Активізуючи лексичний матеріал в іншомовному спілкуванні, розвиваються природні задатки і професійно орієнтовані комунікативні вміння студентів, реалізується їхній комунікативний потенціал. Як свідчать проведені В.П.Черевко спостереження, 94% студентів старших курсів знаходяться на достатньо високому рівні розвитку комунікабельності, вони вільні, розкуті, невимушені, не бояться висловлювати свою думку. У них нормально розвинені основні, необхідні для спілкування комунікативні якості, а наявні недоліки не є фатальними, незворотними, а можуть бути усунені шляхом спеціально організованої роботи з урахуванням індивідуальних особливостей комунікативної підготовки [210, с. 100].

З огляду на зазначене вище разом з іншими дослідниками [141, с. 101] доходимо висновку, що мовленнєва активність студентів дозволяє кожному студентові максимально проявити свої розумові, організаторські, творчі здібності, показати самостійність та ініціативність в ухваленні рішень за результатами вивчення фахової лексики. Отже загальнодидактичний принцип активності в аспекті нашого дослідження визначає характер навчально-ігрової та комунікативно-діалогової навчальної діяльності з тренування лексичного матеріалу, у процесі чого студенти „відкриті для сприймання нового досвіду, реалізації своїх можливостей,

здатні на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних професійних ситуаціях” [206, с. 42], що дозволяє їм набути вмінь продуктивного спілкування.

Принцип міжпредметної координації передбачає взаємодію викладання різних дисциплін як на мовному, так і на предметному рівнях, щоб створити, на думку А.М.Щукіна, сприятливі умови для формування комунікативної і професійної компетенцій в рамках вибраної студентами спеціальності [218, с. 157]. Услід за А.М.Щукіним вважаємо, що цей принцип проявляється на предметно-мовному рівні: навчання ведеться з урахуванням рівня володіння мовою і професійних інтересів студентів, а обсяг знань та умінь, сформованих на заняттях з іноземної мови, отримує поглиблене усвідомлення та систематизацію на заняттях з фахових дисциплін. Інтерпретуючи ці положення співвідносно до цілей формування лексичної компетенції, принцип міжпредметної координації полягає у науково обґрунтованому відборі лексичного матеріалу (підрозділ 2.1); у дотриманні нормативності вживання лексичних засобів мови; у забезпеченні відповідності виучуваних студентами лексичних одиниць потребам студентів.

Втілення принципу міжпредметної координації забезпечується розвитком міждисциплінарних зв'язків та використанням у навчанні іноземної мови методів, якими послуговується економічна наука. Тому всі мовленнєві дії з навчальним матеріалом – від відбору лексики і планування прийомів її введення до практичної організації інтерактивної мовленнєвої діяльності з цим матеріалом – повинні йти у руслі специфіки фахових економічних дисциплін, щоб використання набутих знань сформувало наукове мислення студентів-економістів, дозволило їм активно користуватися іноземною мовою при здійсненні науково-дослідної діяльності або при вирішенні ними виробничих проблем у майбутньому. Отже через вивчення лексичного матеріалу з дотриманням принципу міжпредметної координації студенти вдосконалюють свої знання з базових економічних дисциплін, поглиблюють розуміння основних понять економічної науки, що важливо для їхньої самореалізації на ринку праці в сучасних умовах.

Крім розглянутих вище загальнодидактичних принципів, в інтерактивному формуванні лексичної компетенції важливе місце займають методичні принципи

комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та професійної спрямованості навчання, які є складовою частиною дидактичної основи для забезпечення ефективного використання інтерактивних засобів навчання лексики. Розглянемо ці принципи детальніше.

Принцип комунікативності, згідно з яким, за Ю.І.Пассовим, навчання іноземної мови виступає як модель процесу реальної комунікації [137, с. 5], дозволяє розвинути здатність студентів спілкуватися в межах сфер, тем і ситуацій, визначених програмою і зумовлених реальними потребами та інтересами студентів. Здійснюючи іншомовне спілкування відповідно до конкретної ситуації, поставленого мовного завдання і комунікативного наміру, студенти використовують необхідний лексичний матеріал для реалізації цього принципу на практиці.

Для забезпечення функціонування принципу комунікативності в інтерактивному навчанні фахової лексики необхідно, зокрема, розширити спектр методичних прийомів, які дозволяють активніше практикувати колективні форми роботи та „високомотивуючі види діяльності” [153, с. 5], такі як, наприклад, дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації та дебати [249; 227; 255, с. 76], що сприяє мовленнєвій взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. З одного боку, така діяльність, на думку дослідників, відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, в основі якого лежить визнання „індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як „колективного суб'єкта”, а перш за все як індивіда, якому притаманний свій неповторний суб'єктний досвід” [207, с. 7; 222, с. 9].

З іншого боку, групова мовленнєва взаємодія, як доведено методистами, приводить в рух головні рушійні сили процесу навчання іноземної мови – радість спілкування, вмотивованість мовленнєвих поступків, результативність обміну інформацією. За рахунок оптимальної взаємодії всіх членів навчального колективу, що є засобом підвищення ефективності навчання [123, с. 103], розширюються знання лексичного матеріалу, вдосконалюються вміння його використання. Отже дотримання принципу комунікативності при інтерактивному навчанні передбачає організацію активної творчої діяльності студентів, широке використання парних,

групових і колективних форм роботи з метою пред'явлення навчального матеріалу на основі „мовленнєвих інтенцій та паралельного засвоєння лексико-граматичних форм і їх функцій в мовленні” [218, с. 165]. Іншими словами, реалізація принципу комунікативності шляхом навчання в колективі і через колектив забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу, тобто інтерактивність.

Принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності є актуальним у світлі нашого дослідження з огляду того, що в діловому спілкуванні, на думку О.Б.Тарнопольського та С.П.Кожушко, „різні види мовленнєвої діяльності не просто пов'язані один з одним, а інтегровані” [195, с. 90], а це дозволяє урізноманітнити навчальний процес, підвищити його комунікативну спрямованість та результативність. Реалізація цього принципу на практичних заняттях передбачає, за А.М.Щукінім, необхідність у наступному:

- 1) враховувати специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності;
- 2) забезпечувати взаємопов'язаний характер навчання при усній основі занять;
- 3) вводити і активізувати одиниці мови в реченні, яке є комунікативною одиницею навчання [218, с. 171].

У дослідженнях науковців [122, с. 52; 157, с. 139] підкреслюється, що інтеграція і взаємопроникнення усіх видів мовленнєвої діяльності повністю виправдовує себе: одна навичка підсилює іншу; ми вчимося розмовляти, частково моделювати те, що чуємо чи вивчаємо, а писати те, що читаємо. З цього випливає, що інтерактивне навчання лексики у різних видах мовленнєвої діяльності забезпечує студентам повноцінне розуміння лексичних одиниць в читанні, можливість їх сприйняття в аудіюванні, формує здатність до реагування на отриману лексичну інформацію та продукування зв'язних відрізків мовлення з новою лексикою. Отже значення цього методичного принципу полягає у необхідності залучення студентів до активізації лексичного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності, щоб швидше акумулювати необхідний запас лексики і оволодіти ним.

Принцип професійної спрямованості навчання корелює з дидактичним принципом міжпредметної координації і передбачає навчання фахової лексики з

урахуванням майбутньої спеціальності та професійних інтересів студентів, знаходить свою реалізацію у відборі лексичного матеріалу та визначенні, за Л.Ф.Манякіною, „перспектив його переносу в реальне іншомовне спілкування майбутніх спеціалістів” [119, с. 59]. Цей принцип передбачає також координацію змісту навчання іншомовного лексичного матеріалу зі змістом навчання фахових економічних дисциплін, щоб знання і розуміння термінології рідною мовою випереджало її вивчення іноземною. Так можна пришвидшити процес продуктивного оволодіння фаховою лексикою, необхідної для виконання соціально-комунікативної діяльності в межах визначених програмою сфер, тем і ситуацій. При дотриманні цього принципу забезпечується професіоналізація навчання, підвищується професійна спрямованість курсу іноземної мови, стимулюється інтерес до її оволодіння через оволодіння лексичним складом мови, розширюються функціональні можливості студентів-економістів з фаху. Отже цей принцип визначає ефективність процесу інтерактивного навчання власне фахової лексики, тому він і є важливий в плані підготовки спеціалістів зі знанням іноземної мови.

Проаналізовані вище та переосмислені і проінтерпретовані у контексті нашого дослідження загальнодидактичні принципи *наочності, свідомості, активності і міжпредметної координації*, а також методичні принципи *комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і професійної спрямованості навчання* створюють дидактичну основу для інтерактивного навчання лексики студентів-економістів.

Таким чином, у цьому підрозділі були теоретично обґрунтовані основні дидактичні положення методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання. Запропонована методика передбачає навчання фахової лексики за допомогою організації керованих викладачем парних, групових і колективних форм мовленнєвої взаємодії при вирішенні спільних навчальних завдань в процесі аудиторної та самостійної роботи студентів. Інтерактивне навчання лексичного матеріалу створює сприятливу атмосферу навчальної співпраці та розвиває потенціал кожної особистості як рівноправного з викладачем суб'єкта навчання, що в цілому позитивно впливає на якість іншомовної підготовки

майбутніх фахівців в галузі зовнішньоекономічної діяльності. Розглянувши дидактичні питання методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання, перейдемо до висвітлення психологічних передумов навчання іншомовного лексичного матеріалу.

1.2. Психологічні закономірності та особливості інтерактивного навчання іншомовного лексичного матеріалу

Завданням цього етапу дослідження є розглянути психологічні особливості організації інтерактивної навчальної діяльності з опрацювання іншомовного лексичного матеріалу та проаналізувати психологічні чинники, які впливають на здійснення мисленнево-мовленнєвих операцій з лексикою, що дозволить забезпечити психологічні передумови для формування лексичної компетенції, визначити ефективні шляхи інтерактивного навчання студентів-економістів.

Як впливає з попереднього підрозділу, для підвищення ефективності формування лексичної компетенції необхідно задіяти низку інтерактивних організаційних форм сумісної навчальної діяльності викладача і студентів, щоб створити умови для мовленнєвої взаємодії, керувати ходом виконання творчих, пошукових, професійно орієнтованих комунікативних завдань, та досягти засвоєння студентами нової лексики на рівні сприйняття, розуміння і вживання у мовленні. Організована і керована викладачем „суб’єктно-об’єктно-суб’єктна взаємодія комунікантів” в процесі роботи з лексичним матеріалом створить, на думку О.О.Селіванової, психологічну основу для інтерактивності „як тексто-дискурсивної категорії” і дасть змогу студентам побудувати „спільний дискурсивний тезаурус” [167, с. 234], щоб бути зрозумілим і мати можливість зрозуміти свого партнера по спілкуванню.

За спостереженнями психологів, процес впровадження сучасних освітніх технологій у ВНЗ визначається дією психологічних чинників, передусім готовністю викладачів і студентів до творчої діяльності та позитивною мотивацією в навчальних ситуаціях, методами активізації інноваційної навчально-дослідної

діяльності студентів, психологічним кліматом освітнього процесу [56, с. 144-145]. Зробимо спробу проаналізувати ці чинники у контексті нашого дослідження.

Насамперед окреслимо такий чинник, як *внутрішня і зовнішня мотивація* (О.М.Гринчишин, С.С.Занюк, І.О.Зимня, В.О.Климчук, О.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, Ю.І.Машбіц, С.Л.Рубінштейн, О.М.Яцишин, R.L.Burden, M.Williams та ін.), що визначає процес засвоєння іншомовного лексичного матеріалу в різних організаційних формах інтерактивної діяльності (підрозділ 1.1). Як відомо з психології, потреба у пізнанні нового, внутрішня та зовнішня мотивація зумовлюють утворення динамічного стереотипу сприйняття, диференціації, уточнення та зберігання у пам'яті нового навчального матеріалу, а відтак слугує тим приводним засобом, що запускає в дію мовленнєвий механізм, визначає перебіг і результати діяльності з опрацювання цього матеріалу й автоматизації дій з ним [67, с. 99; 269, с. 123]. При штучному характері мотивації, на думку дослідників, висловлювання студентів не перетворюються у мовленнєві вчинки і не можуть піднятися вище від рівня навчального говоріння, коли в розмову вступають абстрактні особи без чітко виражених індивідуальних ознак або коли комуніканти не об'єднані вирішенням комунікативного завдання в конкретних обставинах [123, с. 71]. Отже мотивація визначає рівень активності студентів у навчальній діяльності з формування лексичної компетенції, якісно впливає на її результати.

Підвищення мотивації до ефективної мовленнєвої взаємодії при інтерактивному навчанні іншомовної лексики можливо за наявності сприятливого *психологічного клімату* в студентському колективі. Безперечно, що лише в умовах психологічної сумісності і комфортності всіх суб'єктів навчального процесу виникають і реалізуються в мовленні ситуації, які уможливають сприйняття нової лексичної інформації, розвивають механізми мовної і логічної здогадки значень нових слів, підтримують ефективне функціонування мисленнєвих операцій зі спеціальною лексикою, забезпечують її засвоєння та можливість оперування. Доброзичлива атмосфера навчального співробітництва і взаємодопомоги підтримує високий рівень саморегуляції інтерактивної діяльності студентів, підпорядковує внутрішні мотиви кожного з них інтересам і потребам, які впливають із завдань

колективної навчальної діяльності. У цих умовах велике значення має наявність або відсутність внутрішньогрупових та міжособистісних конфліктів між всіма учасниками навчального процесу. З одного боку, конфлікти є деструктивними чинниками спілкування, не сприяють реалізації інтерактивних форм навчальної діяльності. Однак з іншого боку, як довели дослідники, існування конфлікту під час навчання має й позитивну функцію [82, с. 193; 259, с. 125-129; 262, с. 270], оскільки протиріччя та боротьба думок і поглядів дозволяють у процесі „комунікативного суперництва” [167, с. 170] вибрати оптимальні шляхи вирішення певної проблеми і забезпечити досягнення найкращих результатів.

Психологічний клімат студентського колективу залежить від рівня свідомості кожного його члена і може бути забезпечений завдяки утвердженню в цьому колективі взаємовідносин толерантності і підтримки, поваги до альтернативних точок зору і готовності до компромісів. Такі принципи співіснування всіх суб'єктів навчального процесу в ході виконання комунікативних завдань, як зазначає О.І.Власова, стимулюють успішність навчання студентської молоді й активізують процеси структурогенезу академічної групи, сприяють самоствердженню студентів в очах викладачів і студентському середовищі, підвищують рейтинг навчальних досягнень [40, с. 98]. Посилаючись на спостереження С.О.Сисоевої, вважаємо, що у групі, де панує дух співробітництва і здорової конкуренції, де заохочується ініціатива та є умови для генерування нових думок, там швидше проходить процес професійного становлення кожної особистості [185, с. 20]. Окрім того, за таких умов збільшується частка продуктивного опрацювання студентами іншомовного лексичного матеріалу на основі фахової інформації, почерпнутої з автентичних джерел, що сприяє формуванню іншомовної лексичної компетенції. Отже здійснюючи позитивний взаємовплив, студентська група як психологічно сумісний колектив детермінує адекватні спільні форми навчальної діяльності і стратегії розвитку мовленнєвих умінь з лексикою [232, с. 64; 234, с. 76-77; 240, с. 256-259; 244, с. 151-153], забезпечує ефективну реалізацію комунікативного потенціалу кожного студента для досягнення результату – засвоєння лексичних одиниць у спілкуванні і через спілкування.

Для активізації інтерактивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхніх мовних здібностей важливе значення має врахування *особливостей суб'єкт-суб'єктної співпраці* при тренуванні лексичного матеріалу у складі всієї групи. Дослідники (М.А.Артюшина, І.В.Герасимчук, Н.О.Мірошніченко, Т.С.Яценко та ін.) характеризують групову форму навчальної діяльності як таку, що створює сприятливі умови для психічного та соціального становлення особистості, сприйняття цінностей та потреб інших, розвитку творчості, формування комунікативних якостей і вольових компонентів щодо затвердження, відстоювання та захисту своїх досягнень [150, с. 38]. Прикладами інтерактивних видів роботи із засвоєння лексичного матеріалу в умовах групової навчальної діяльності можуть бути підготовка міні-доповідей кожним учасником групи та синтез цих повідомлень у спільну презентацію для всієї аудиторії [227; 237], вивчення окремих частин теми і подальша кооперація для засвоєння загальної теми, створення колективних письмових доповідей з проблеми, яка вивчається [261], й узагальнення теоретичних положень тощо. Така співпраця у взаємодії як форма навчального співробітництва вважається дослідниками однією з головних рушійних сил у навчанні студентів, оскільки завдяки цьому вдається підвищити результативність мовленнєвого обміну інформацією [123, с. 28] і мотивувати слабших студентів добре навчатися [235, с. 598]. Зокрема, студенти збільшують свої шанси контекстного засвоєння лексичної фахової інформації і продуктивного використання лексичного матеріалу для спільного конструювання зв'язного економічного дискурсу. Загалом групова мовленнєва взаємодія між партнерами у навчальному процесі, яка дозволяє „бачити себе через діяльність інших” [219, с. 86], є психолого-педагогічною детермінантою успішності навчання, засобом стимулювання осмисленого засвоєння студентами іншомовного лексичного матеріалу.

Такий висновок ґрунтується на дослідженнях психологів, які довели, що внутрішньогрупове співробітництво у вирішенні навчальних завдань підвищує його ефективність щонайменше на 10 відсотків [67, с. 146], тому майже 80% викладачів іноземної мови хочуть вирішувати ці завдання у співпраці з групою, ніж з одним студентом [67, с. 159]. Це свідчить про великі потенційні можливості групової і

колективної співпраці для активізації засвоєння навчального матеріалу, адже в процесі такого співробітництва усуваються комунікативні бар'єри та психологічний дискомфорт, підвищується самооцінка студентів, розвивається їхня пам'ять і творче мислення. Групові та колективні форми навчальної роботи (наприклад, під час обговорення проблем, при спільному виконанні письмових проектів і їх презентації тощо) є оптимальним засобом і вагомим мотиваційним стимулом для оволодіння іноземною мовою та засвоєння її засобів вираження, зокрема фахової лексики. Одночасно з використанням у навчальному процесі спільних форм мовленнєвої взаємодії можливо і необхідно застосовувати індивідуальний підхід до кожного учасника іншомовної комунікації, котрий повинен, на думку В.С.Пілецького, розглядатись як цілісна особистість і суб'єкт предметної діяльності, що вступає у співробітництво з іншими людьми та може позитивно впливати і змінювати на краще функціональну діяльність групи [146, с. 20].

Для формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання важливе значення має врахування такого психологічного чинника, як *методи активізації* навчальної діяльності. Одним з таких методів вважаємо навчально-ігрову організацію роботи з лексикою, адже, як вважає Ж.Є.Прохорова, ігрові і змагальні компоненти є тим подразником, що стимулює включення студентів у творчу діяльність, розвиває образне сприйняття, асоціативне мислення і творчу уяву [155, с. 96]. Водночас він позитивно впливає на емоційно-чуттєву сферу особистості, сприяє адаптації навчального процесу до рівня мовної підготовки кожного студента. Дослідниками доведено, що навчання з використанням ігрових методів забезпечує переважання смислового компонента логічної пам'яті над короткочасною й механічною, слуховою над зоровою, а новизна форми подання навчальної інформації та пізнавальних дій зумовлює стійкість уваги, перехід довільного її виду в післядовільний, на якому базується пізнавальний інтерес – джерело і стимул активної розумової діяльності студентів [59, с. 29].

Умовою реалізації ігрової моделі навчання лексики є створення і драматизація навчальних комунікативних ситуацій (А.А.Алхазішвілі, В.А.Бухбіндер, М.Л.Вайсбурд, О.О.Леонт'єв, Л.Ф.Манякіна, Т.І.Олійник, Ю.І.Пассов,

Т.Є.Сахарова, В.М.Філатов, N.David, G.Mehlhorn, J.Revell, H.G.Widdowson, D.A.Wilkins та ін.). Як доведено у спеціальних дослідженнях [1, с. 87; 86, с. 42; 135, с. 177; 158, с. 62; 268, с. 69], ситуації слугують мотиваційно-змістовою основою висловлювання, стимулюють продуктивну мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів, моделюють процес реального спілкування. Ситуації поєднують у собі гру і навчання, емоційне захоплення і дослідницьку діяльність. У них студенти вирішують проблемні питання і долають іншомовні утруднення, формують мовленнєві уміння та необхідну для розвитку мовленнєвих дій поведінку. В ситуаціях також конструюються та імітаційно відтворюються елементи професійної діяльності, проходить становлення „змісту стосунків між людьми” [37, с. 19], „формування моральних цінностей і світогляду студентів” [75, с. 33], що важливо з огляду забезпечення принципів професійної спрямованості навчання і міжпредметної координації (підрозділ 1.1) та досягнення виховних цілей в моделі професійно-комунікативної та особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Отже на основі викладеного вище вважаємо, що ситуації є дієвим засобом організації ігрових форм навчальної діяльності, яка охоплює й процес формування іншомовної лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання.

Акцентуючи свою увагу на ролі та значенні ситуацій у контексті навчально-ігрової діяльності з лексикою, важливо зазначити, що ситуації сприяють процесу засвоєння студентами не окремих слів, а формують механізми породження мовленнєвих висловлювань з ними, практикують, на думку Е.П.Шубіна, „не ізольоване „тлумачення” якого-небудь слова, словосполучення чи граматичного знаку, а вивчення і засвоєння їх значень та властивостей в повноцінній комунікації – обміні повідомленнями” [216, с. 20]. Під час справжньої комунікації студенти краще розуміють і сприймають мету дій або операцій з лексичним матеріалом, а поставлені викладачем завдання стають не лише зрозумілими, але й внутрішньо сприйнятливими, тобто набувають, як зазначає С.Л.Рубінштейн, значимості для студента і відгукуються в його переживаннях [161, с. 81]. Це актуально на старшому етапі навчання в економічному ВНЗ, коли моделюються й широко використовуються ситуації, що слугують основою та мотиваційним поштовхом для

проведення ділових ігор і симуляцій, які орієнтовані на вирішення професійних питань і тому, окрім фонових знань з фаху, вимагають знань термінології та вмінь нею оперувати. При цьому важливо, щоб ситуації відображали соціально-економічні проблеми сьогодення, мали особистісно-значущий смисл для кожного студента, щонайкраще відтворювали багатогранний зміст майбутньої професійної діяльності економістів. Це допомагає наблизити навчальну ситуацію до реальності, сприяє зосередженню уваги студентів на адекватних ситуації лексичних засобах.

При моделюванні ситуацій та їх подальшому використанні у мовленнєвій діяльності повинен бути момент непередбачуваності, загадковості, новизни, що стимулював би студентів як до пошуку професійних способів вирішення певної ділової проблеми, так і до відповідного коментування процесу виконуваної роботи та вербального й невербального вираження отриманих результатів. Як свідчить досвід, коли у поставленому в ситуації комунікативному завданні відображена значуща для життя країни економічна проблема чи актуальне для студентів питання, то ніхто не залишається байдужим при їх обговоренні з одночасним використанням у мовленні галузевої лексики. Ситуації заохочують студентів до досягнення якісного мовленнєвого продукту, а також його адекватного матеріального вираження. Це може бути, наприклад, усна презентація проекту з відповідною демонстрацією наочних засобів, або належним чином складена і написана доповідь (звіт) про виконаний проект, пред'явлення яких вимагає активного вживання фахової лексики.

Отже навчальна комунікативна ситуація стимулює когнітивні процеси з оволодіння студентами іншомовним лексичним матеріалом у структурованій навчальній діяльності з використанням ігрових форм роботи, забезпечує не лише сприйняття і розуміння термінів, а й активізує їх у висловлюваннях учасників спілкування в процесі спільного вирішення поставленого у ситуації завдання, яке впливає з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів (наприклад, домовитися про зустріч по телефону, провести презентацію або фрагмент переговорів та ін.). Зважаючи на зазначене вище, можемо вважати, що ситуація забезпечує реальну комунікацію, є рушієм комунікативної спроможності студентів, дієвим засобом активізації лексичного матеріалу в ігровій інтерактивній мовленнєвій діяльності. В

цьому полягають сильні сторони та переваги використання ігрового компонента як психологічного чинника, що впливає на процес активізації навчальної діяльності з інтерактивного формування лексичної компетенції.

Вище ми проаналізували вплив психологічних чинників на організацію мовленнєвої взаємодії студентів з метою опрацювання лексики в продуктивних видах діяльності. Однак парні і групові форми роботи через встановлення, за Г.В.Барабановою, спільності словника і когнітивних схем автора і читача [8, с. 84] стимулюють інтерактивне навчання лексики й у рецептивних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, зокрема при читанні, що важливо в професійно орієнтованому навчанні майбутніх спеціалістів. У зв'язку з цим розглянемо детальніше психологічні особливості *інтерактивного читання* фахових текстів.

Спільна діяльність читання (Г.В.Барабанова, С.І.Боднар, Г.І.Бородіна, В.А.Бухбіндер, Т.О.Вдовіна, Ю.А.Гапон, Г.А.Гринюк, Т.Г.Клепікова, З.І.Кличнікова, О.С.Малюга, А.І.Мельник, С.В.Радецька, Т.С.Серова, Л.П.Смелякова, Т.А.Третьякова, Т.І.Труханова, С.К.Фоломкіна, С.І.Шевченко, S.Jahr, A.Johns, M.Lisiecka-Czop, C.Nuttall, J.Richards та ін.) полягає у виконанні студентами завдань на швидкість знаходження важливої лексичної інформації або якісну трансформацію тексту, на заповнення інформаційних прогалів шляхом постановки запитань і подання відповідей на них, на складання плану до прочитаного тексту і написання тез задля подальшого обговорення відображених у текстах проблем тощо. Передумовою успішного виконання цих та їм подібних завдань комунікативного характеру і подальшого розвитку вмінь всіх видів читання є формування лексичних навичок читання, щоб студенти могли „впізнавати в тексті вивчені лексичні одиниці і розуміти їхнє значення; виділяти в тексті слова, значення яких вони можуть зрозуміти на основі схожості зі словами рідної мови, за допомогою словотвірних елементів або з опорою на контекст; виділяти в тексті невідомі лексичні одиниці і семантизувати їх за допомогою словника; швидко і безпомилково знаходити невідоме слово у словнику, співвідносити його з контекстом і вибирати відповідне значення; оминати невідомі слова, які не впливають на розуміння основного змісту тексту” [190, с. 17].

Незважаючи на рецептивну природу читання, у ньому, як зазначає В.А.Бухбіндер, очевидна роль і репродуктивних операцій, таких як „випереджаючої здогадки значень наступних лексичних одиниць на основі смислового сприйняття попередніх – так званої антиципації” [136, с. 122]. Це дає можливість організації двостороннього та активного процесу розумової діяльності при читанні, яка проявляється в тому, що студенти, з одного боку, взаємодіють із текстом, здійснюючи смислове перероблення закладеної в ньому інформації. Вони висувають припущення і гіпотези, ставлять подумки питання авторові, погоджуються або сперечаються з ним, загалом активно взаємодіють з твором, який читається [36, с. 68; 231, с. 52; 239, с. 71-80; 245, с. 87-91]. З іншого боку, такі мисленнєві операції зумовлюють пошук мовленнєвих партнерів, щоб обмінятися отриманими знаннями чи інформацією, знайти підтримку у своїх здогадках або висловити власну оцінку прочитаного. Виконання таких дій, спрямованих на подолання, за Г.В.Барабановою, диспропорції в обсязі інформації між мовленнєвими партнерами і зменшення когнітивного розриву при розумінні прочитаного [8, с. 111], можливе лише в процесі парної або групової мовленнєвої взаємодії.

Таким чином, у процесі читання фахових текстів з використанням форм парної і групової співпраці стимулюється інтерес до знаходження необхідної інформації, створюються умови для розвитку мовленнєвих умінь використовувати спеціальну лексику, закладаються підвалини для реалізації загальнодидактичного принципу взаємопов'язаного, інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (підрозділ 1.1). Можемо вважати, що використання автентичних текстів та їхнє активне читання є методом стимулювання й активізації інтерактивної діяльності і вагомим психологічним чинником, який слід врахувати з метою забезпечення психологічних передумов для оволодіння лексичним матеріалом.

Іншим психологічним чинником, що визначає психологічні засади організації інтерактивної діяльності з навчання лексики, є *готовність викладачів і студентів до творчої діяльності*. Врахування цього чинника передбачає зміну рольової позиції викладача – з інформатора та контролера він перетворюється на співучасника, організатора і модератора навчальної пошуково-пізнавальної діяльності. Іншими

словами, в умовах особистісно-зорієнтованого навчання модифікуються управлінська та контролююча функції викладача, що передбачає, як зазначає В.М.Пінчук, активну участь студентів в управлінні процесом засвоєння матеріалу та діагностиці навчальних досягнень [148, с. 94]. Тому при комунікативному методі навчання не викладач є у центрі уваги, а взаємодія між студентами і викладачем [254, с. 10] у процесі навчання. Викладач стає помічником і радником студентів, координатором їхніх дій, залучаючи їх до спільної роботи з лексикою – від планування способів введення лексичних одиниць до аналізу само- та взаємооцінювання результатів її засвоєння та оволодіння. Наприклад, викладач може поради́ти студентам, як раціонально використати їхню спроможність здогадуватися про значення нових слів з контексту або спрямувати зусилля студентів на семантизацію лексики за допомогою знайомих словотвірних елементів (підрозділ 1.3), що дозволяє швидше опанувати знаннями лексичного матеріалу та набутти вмінь його використання.

Студенти-старшокурсники можуть також допомогти визначити, наскільки новий лексичний матеріал є важливим і значущим у їхній подальшій професійній діяльності, а від цього залежить їхня зацікавленість у вивченні цього матеріалу. Якщо студенти не переконані, що запропонована їм лексика відповідає їхнім потребам та інтересам і може бути використана в реальних ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися, то важко активізувати психічні процеси із сприйняття та засвоєння такого лексичного матеріалу в будь-якій продуктивній діяльності. Отже набутий студентами мовний досвід дозволяє їм корегувати процес навчання лексики та постійно його вдосконалювати, використовуючи вже відомі їм прийоми для оволодіння лексичним матеріалом.

На сучасному етапі розвитку суспільства стосунки „викладач-студент” набувають нових якостей і це важливо враховувати в процесі інтерактивного навчання лексики. Наприклад, важливою якістю вважаємо гнучкість викладачів і студентів в умовах ринкового освітнього середовища, що дозволяє їм адаптувати свої навчальні стратегії до вимог життя і прагматичних потреб. Гнучкість для викладача передбачає швидке реагування на зміну ситуації, передбачення

конфліктів і вміння їх нейтралізувати, спроможність пошуку нових, нетрадиційних прийомів подання і тренування нового лексичного матеріалу, максимальне врахування запитів і потреб студентів при визначенні необхідних їм лексичних одиниць. Важливою якістю викладача є толерантність, що зумовлено відкритістю суспільства та відсутністю заборонених для критики тем, коли студент як вільна і не заангажована стереотипами й умовностями особистість має можливість проявляти інтелектуальну ініціативу та власне волевиявлення у спілкуванні, давати оцінку фактам або подіям, висловлювати свої міркування щодо підтримки або відхилення тієї чи іншої пропозиції під час виконання інтерактивних видів роботи з лексикою.

Переосмислення ролі викладача в процесі інтерактивного формування лексичної компетенції зумовлюється ще й тим, що впроваджена у багатьох ВНЗ кредитно-модульна система навчання акцентує збільшення обсягу індивідуальної та самостійної роботи студентів. Для її забезпечення викладач повинен використовувати різні засоби. Самостійну роботу, наприклад, можна стимулювати шляхом проведення досліджень або виконання спільних проектів [3, с. 33], у яких студенти демонструють досягнутий рівень сформованості лексичної компетенції за наслідками опрацювання певного навчального матеріалу. Така робота, як вважають дослідники, розширює діапазон навчально-пізнавальних можливостей студентів, розвиває творчу уяву, надає їм право брати безпосередню участь в ухваленні рішень, досягнутих шляхом обговорення та виконання інтерактивної діяльності [241, с. 38; 243, с. 20]. По-друге, це дозволяє студентам старших курсів, як свідчить практика, внаслідок сформованості понятійного апарату з фахових дисциплін рідною мовою самостійно орієнтуватись у потоці нової, постійно зростаючої інформації та засвоювати ту її частину, що збагачує їх як майбутніх спеціалістів своєї галузі, розвиває їхні інтелектуальні здібності і готує до професійної діяльності.

Таким чином, у процесі професійно орієнтованої навчальної діяльності з вивчення термінологічної лексики взаємовідносини „викладач-студент” стають дійсно рівноправними і суб’єкт-суб’єктними. Підтримка ділових контактів із студентами, котрі мають ґрунтовні знання з фахових дисциплін і широке коло професійних інтересів, зарекомендували себе активними учасниками навчально-

дослідної діяльності, дозволяє викладачу-філологу вирішувати власні проблеми, пов'язані з професіоналізацією навчання іноземної мови студентів економічних ВНЗ. Наприклад, такою проблемою є професійні вміння викладача-філолога, який повинен не лише вміти аналізувати мовні помилки або оцінювати рівень мовленнєвої підготовки студентів. Йому необхідно вміти дати кваліфіковану оцінку смислового висловлюванню кожного студента, звертаючи увагу на адекватне вживання термінів та фахове використання економічних понять. У цьому йому допоможе „тісна співпраця викладачів мови та спеціальних предметів” [153, с. 8] або звернення за порадою чи консультацією до інших студентів групи.

Отже ми проаналізували психологічні чинники, які безпосередньо впливають на процеси формування лексичної компетенції і створення „мотиваційно-спонукального комплексу” [84, с. 37; 230, с. 115] для підтримання мотивації при організації мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи психологічні передумови отримання знань фахової лексики та набуття спроможності її використовувати в спілкуванні на професійну тематику. На основі здійсненого аналізу можемо зробити такі висновки щодо психологічних умов організації парної, групової і колективної мовленнєвої взаємодії з метою навчання студентів фахової лексики:

- інтерактивна навчальна діяльність з оволодіння лексикою іноземної мови повинна проходити в умовах сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, існування якого посилює дух співпраці та взаємодопомоги при вирішенні навчальних завдань, активізує розумову діяльність всіх студентів, розкриває потенційні можливості кожного учасника комунікації;
- набуття досвіду оволодіння іншомовною лексикою в інтерактивному спілкуванні має відбуватися на основі ситуативно-ігрової навчальної діяльності студентів, оскільки цим забезпечується мовленнєва активність та стимулюються діалогічні й полілогічні форми спілкування (підрозділ 1.1), а властиві іграм елементи змагальності і здорової конкуренції надають процесу формування лексичної компетенції динамізму й експресивності;
- істотним стимулом до інтерактивної мовленнєвої взаємодії є новизна лексичного матеріалу та внутрішня потреба в його опрацюванні для

майбутнього професійного самоутвердження, а також розмаїття проблемних і креативних завдань, що спонукає студентів до концентрації уваги, мобілізації розумових можливостей з метою їх виконання і засвоєння змісту навчання;

- міжособистісні відносини комунікантів у процесі спільної роботи з лексикою повинні бути підпорядковані актуалізації особистісного досвіду кожного з них, що зумовлюється внутрішньою потребою у самореалізації та розкритті свого інтелектуального потенціалу з найбільшою віддачею для досягнення продуктивного результату колективної діяльності;
- умовою інтерактивного навчання при опрацюванні студентами фахової лексики є згладжування міжособистісних антагонізмів, непорозумінь і конфліктів, урахування психологічного стану співрозмовників, щоб мовленнєві партнери адаптували свою комунікативну поведінку в ході розв'язання поставлених комунікативних завдань до встановлених у групі правил та вимог, усвідомили необхідність у навчальній співпраці;
- інтерактивне навчання можливе за умови дотримання ділових норм культури спілкування, що визначає вибір адекватного ситуації не лише слова або терміна, а й тону розмови і темпу мовлення, впливає на вміння вираження думки відповідними лексичними засобами, дає змогу прогнозувати реакцію кожного комуніканта і знаходити шляхи зниження емоційної напруги всередині вже сформованого студентського колективу;
- навчальний процес повинен ґрунтуватися на взаємній довірі та підтримці всіх суб'єктів інтерактивної діяльності з опрацювання фахової лексики, спільності інтересів викладача і студентів, студента і колективу, що дозволяє зменшити негативну роль конфліктів і встановити атмосферу ділового партнерства, залучити до мовленнєвої взаємодії всіх учасників цього процесу.

Таким чином, врахування зазначених особливостей навчання студентів старших курсів (сформованість у них понятійного апарату з фахових дисциплін рідною мовою, здатність оперувати вже засвоєною раніше загальноекономічною лексикою, сформовані вміння здогадуватися про значення невідомих слів з контексту або за допомогою аналізу словотвірних елементів, наявність мовного

досвіду і позитивна інтерференція другої іноземної мови, яку вони вивчають, сприятлива атмосфера студентського середовища на заключному етапі навчання та ін.), а також урахування описаних вище психологічних чинників, які визначають процес організації інтерактивної діяльності з навчання фахової лексики, дозволяють створити сприятливі психологічні передумови для формування лексичної компетенції у студентів. Для забезпечення цих передумов необхідно також усвідомити закономірності протікання мисленнєво-мовленнєвих операцій з лексикою, виявити шляхи активізації психічних процесів, задіяних в інтерактивному форматі навчання студентів лексичного матеріалу. Йдеться про мислення, пам'ять, увагу, рівень сприйняття й швидкість запам'ятовування студентами лексичних одиниць, що залежить від їхніх індивідуально-вікових та статусних особливостей, умов організації та проведення іншомовної мовленнєвої роботи. Тому на основі аналізу психолого-педагогічної літератури опишемо ці процеси і визначимо їхній вплив на результати інтерактивного навчання студентів лексики.

Проблема функціонування процесів мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, відчуттів, які активно впливають на стратегії швидкого запам'ятовування і свідомого та стійкого засвоєння лексичного матеріалу й адекватного його використання в іншомовній мовленнєвій діяльності, знайшла своє відображення у багатьох дослідженнях (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Л.В.Занков, І.О.Зимня, В.А.Крутецький, О.О.Леонтьєв, Л.Л.Макарова, П.А.М'ясоїд, С.Л.Рубінштейн, А.О.Смирнов, Т.Б.Хомуленко, Т.С.Яценко та ін.). Для формування лексичної компетенції важливо активізувати дію цих процесів під час виконання студентами перцептивних, мнемічних та інших операцій з лексикою. Спочатку на основі результатів наукових досліджень у галузі психолінгвістики аналізуватимуться особливості пам'яті, оскільки вона істотно впливає на результативність розумової діяльності людини, на швидкість запам'ятовування і забування сприйнятої лексичної інформації. Врахування особливостей пам'яті як важливого психофізіологічного процесу, розуміння функцій пам'яті, дозволяє визначити раціональні способи засвоєння студентами нових лексичних одиниць іноземної мови.

За результатами досліджень психологів відомо, що фізіологічною основою людської пам'яті є здатність нервової системи в цілому і її окремих нейронів утримувати зразок сигналу і зіставляти новий подразник зі слідами колишньої моделі, яка збереглася у вигляді слідів протягом тривалого часу [112]. Психологи і лінгвісти звертають увагу на необхідності враховувати індивідуальні відмінності довільної і мимовільної, образної і логічної пам'яті студентів, спрямованої на спеціальну мисленнєву обробку лексики для її сприйняття, утримання в корі головного мозку і відтворення. Від індивідуальних особливостей пам'яті кожного студента залежить, наприклад, продуктивність його мнемічної діяльності щодо обсягу значущих для запам'ятовування лексичних одиниць та швидкості їх відтворення у мовленні, здатність виділити й освоїти інформативні ознаки нових слів внаслідок порівняння їх зі зразками, збереженими у пам'яті.

Для переходу від короткочасної пам'яті до довготривалої у процесі освоєння лексичного матеріалу науковці рекомендують спиратися на прийоми мимовільного і довільного запам'ятовування, що забезпечується вправами на повторення та закріплення лексики. Інтенсивність мимовільного запам'ятовування, тобто без докладання особливих зусиль і напруження пам'яті, залежить від інтересу студентів до об'єкта навчання, від сили впливу на їхні почуття та емоції, від ступеня новизни всього того, що „різко виділяється із всієї маси освоюваного матеріалу” [52, с. 189]. І навпаки, для довільного запам'ятовування треба докласти чимало зусиль, підкріплених наявністю чіткого завдання та мотиву його виконання. Таким чином, на стійкість запам'ятовування і довготривалого утримання лексичної інформації в пам'яті впливають такі чинники, як ступінь зацікавленості студента цією лексикою, зосередження і тривалість його уваги на об'єкті діяльності, наявність установки на свідоме запам'ятовування. Очевидно, що за умов позитивного ставлення студентів до виучуваного лексичного матеріалу й оптимальної організації інтерактивного навчання рівень уважності зростає, а разом з тим посилюється міцність і точність запам'ятовування нових слів та здатність до їх швидкого відтворення.

Неодмінною умовою міцного й довготривалого запам'ятовування лексики, яка розрахована на активне володіння, є, на думку А.В.Конишевої, багаторазове

повернення до лексичного матеріалу, починаючи безпосередньо після первинного ознайомлення, а потім через певні проміжки часу [87, с. 26]. Враховуючи трудність організації процесу довільного запам'ятовування та виходячи з необхідності реалізації загальнодидактичного принципу активності (підрозділ 1.1), психологи рекомендують залучати студентів у сферу цієї діяльності за допомогою створених викладачем проблемних ситуацій, про що йшлося вище. Отже щоб надати навчальній діяльності з формування лексичної компетенції комунікативного характеру, необхідне комплексне сприйняття і відтворення проблемної ситуації. Наприклад, при навчанні студентів лексики слід пам'ятати, що будь-яке слово закарбовується у довільній пам'яті як вузол різноманітних зв'язків, що вступають у взаємодію з уже наявними зв'язками в мозку людини. У результаті, як зазначає В.С.Коростильов, формуються вербальні сітки, які є основою зберігання слів у пам'яті та умовою їхнього відтворення у мовленні [88, с. 21]. Отже щоб забезпечити мовленнєве реагування партнера по спілкуванню з використанням нового лексичного матеріалу, необхідно, вважають методисти, поставити його в такі умови, щоб запропонована інформація було недостатньою або була свідомо розрахована на наявність незгоди з тими чи іншими міркуваннями, недовіри до висловлених суджень, сумніву або іншого стимулу, яке вимагає словесного вираження і сприяє процесу двосторонньої комунікації [34, с. 31].

На швидкість та ефективність запам'ятовування виучуваних лексичних одиниць впливає кількість їх вмотивованих повторень у зразках мовлення. Чим більша кількість повторень, тим стійкішим і точнішим є зоровий або аудитивний образ слова, закарбований і залишений у пам'яті. Зокрема, щоб довго утримувати нові лексичні одиниці у пам'яті та суттєво знизити темпи їх забування, науковці рекомендують забезпечити „високу повторюваність слів протягом перших 30 хвилин після їх введення” [43, с. 165], раціонально розподіляти час засвоєння лексики протягом кількох занять [263, с. 67], варіювати кількість і тривалість виконання вправ [94, с. 81]. Потрібно також сформулювати, на думку В.Д.Борщовецької, вміння запам'ятовування слів за допомогою певних мнемонічних прийомів („парні асоціації, словесні сім'ї, прийом „слів-вішалок”, категоризація,

групування за формальними ознаками, використання попереднього досвіду, метод ключового слова”) [25, с. 5]. Таким чином, створення завдань на виокремлення смислових одиниць, побудову логічних зв'язків і закономірностей, розвиток асоціацій та формування установки на запам'ятовування забезпечують достатньо ефективно тренування й засвоєння виучуваного лексичного матеріалу. Такі завдання дозволяють організувати систематичне повторення нової лексики, а це веде до поступового накопичення словникового запасу студентів і оволодіння лексичними одиницями на функціональному рівні з метою їх використання у складі відповідних лексичних груп під час навчальної, а потім природної комунікації.

Отож пам'ять як властивість людської психіки та індивідуально-значуща якість особистості відіграє значну роль у формуванні лексичних навичок, впливає на рівень навчальної, розумової, пізнавальної активності студентів, забезпечує створення психологічних передумов для розвитку лексичних мовленнєвих умінь. Завдяки свідомому повторенню і зосередженню уваги, встановленню відповідних асоціативних зв'язків і порівнянь, активному і енергійному використанні вольових зусиль студентів можна досягти відновлення лексичних одиниць у пам'яті та їх ефективного відтворення й продукування у мовленні.

Крім розглянутих вище психічних функцій пам'яті, таких як запам'ятовування і зберігання мовних одиниць, їх відтворення і забування, у формуванні лексичної компетенції також залучене мислення як „психічний метапроцес опосередкованого та узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності у процесах її аналізу і синтезу” [28, с. 34; 156, с. 251]. Мислення студентів (наочно-дійове, наочно-образне, понятійне, абстрактне [156, с. 285]) під час роботи з лексичним матеріалом, крім виконання розумових операцій аналізу і синтезу, передбачає функціонування узагальнень, умовиводів, порівнянь, зіставлень, трансформацій тощо. Психологи наголошують на активності мислення студентів, підкреслюють їх налаштованість на розв'язування мисленнєвих завдань, схильність до логічного впорядкування і систематизації матеріалу освітнього змісту, готовність до з'ясування універсальних закономірностей та теоретичних узагальнень. У спільній з іншими студентами навчально-пізнавальній діяльності їх цікавить синтез

частини і цілого, окремого і загального, конкретного і абстрактного. Як зазначає В.В.Андрієвська, для студентів здебільшого важливо не засвоїти окремий факт чи деталь, а зрозуміти суть і смисл виконуваних ними дій [2, с. 4]. Отже врахування цих ознак мислення студентів та індивідуальних особливостей їхньої психіки при роботі з лексичним матеріалом позитивно впливає на якість їхньої інтерактивної діяльності, оскільки вона, на думку І.М.Дичківської, „ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості” [58, с. 9]. Це відповідає меті інтерактивного формування лексичної компетенції і має бути використано на заняттях у процесі вивчення студентами іншомовного лексичного матеріалу.

Важливим психічним процесом, який задіяний у формуванні лексичної компетенції і впливає на регулятивні функції інтерактивної діяльності, є увага. Ця сфера психічної діяльності студентів, на думку психологів, дозволяє порівнювати, зважувати, ретельно досліджувати частини цілого, зв'язувати кожне нове враження з отриманим раніше [87, с. 22]. Наприклад, запам'ятовуючи нове слово, студенти автоматично пов'язують його з враженнями, які вони отримали під час свого попереднього мовного досвіду. Це може бути звуковий/графічний образ слова або його елементів, семантичне значення і роль слова в реченні. При високій концентрації уваги, вважають психологи, можлива ефективна робота пам'яті, а при розсіяній увазі асоціації утворюються повільно і швидко зникають. Тому для зосередження уваги необхідно постійно підтримувати інтерес до об'єкта вивчення, змінювати і модифікувати його характеристики, знаходити нові способи стимулювання його сприймання і підтримки позитивного емоційного стану.

Чинником мобілізації уваги є постановка логічних і вмотивованих завдань з урахуванням рівня мовної підготовки студентів, щоб зняти психологічний дискомфорт, забезпечити участь у комунікативній діяльності всім студентам групи, про що згадувалося раніше. Необхідно уникати механічних вправ і завдань, оскільки одноманітна робота не сприяє активній мисленнєвій діяльності, розпорошує увагу, знижує інтерес та розвиває формальне ставлення до виконання поставленого завдання. Отож для концентрації уваги і формування відповідного психічного стану

емоційного піднесення і морального задоволення вправи та завдання для інтерактивного навчання іншомовної лексики повинні мати ефект новизни, бути особистісно зорієнтованими і ситуативно-ігровими, забезпечувати ініціативність та креативність студентів при смисловій переробці лексичного матеріалу.

Таким чином, ми проаналізували важливі психічні процеси, які проявляються й функціонують при навчанні студентів фахової лексики і які забезпечують психологічні передумови для ефективного формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання. Далше необхідно також проаналізувати лінгвометодичні аспекти цього процесу, а також уточнити лінгвістичні особливості англійської економічної лексики, яка виступає специфічним об'єктом навчання студентів-економістів у курсі професійно орієнтованої англійської мови. Оволодіння термінологічною лексикою підмови спеціальності є необхідною передумовою для виконання програмних вимог та задоволення потреб студентів щодо розвитку вмінь читання спеціальної літератури та усного і писемного спілкування на фахову тематику. Тому виникає необхідність розглянути лінгвістичні особливості галузевої лексики підмови економіки та розробити її методичну типологію, щоб закласти теоретичні підвалини для створення методики формування лексичної компетенції з акцентом на використання інтерактивності в навчальному процесі.

1.3. Лінгвометодичні аспекти навчання студентів-економістів лексичного матеріалу в умовах інтерактивної навчальної діяльності

У попередньому підрозділі ми розглянули психологічні закономірності і особливості групової і колективної взаємодії при інтерактивному опрацюванні лексичного матеріалу студентами-економістами, проаналізували психологічні чинники, які впливають на вирішення проблеми організації інтерактивної навчальної діяльності, а також описали функціонування процесів, які забезпечують реалізацію психологічних передумов інтерактивної діяльності з лексикою. Далше ми звернемося до розгляду лінгвометодичних аспектів формування лексичної компетенції, які важливі з точки зору свідомого засвоєння і використання мовного

матеріалу як умови формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Таким мовним матеріалом у курсі іноземної мови на першому плані виступає галузева лексика відповідної спеціальності, яку опановують студенти у ВНЗ. Іншими словами, мовна підготовка останніх “вимагає не лише спеціального практичного і теоретичного навчання, а й обов’язкового оволодіння відповідною підмовою, в основі якої лежить спеціальна лексика, що складається із специфічної системи термінів” [195, с. 7].

Навчання фахової лексики, що становить основу ділового і професійного спілкування майбутніх спеціалістів, розглядається методистами як найбільш складний аспект навчання та вивчення професійно орієнтованої іноземної мови (І.В.Баценко, В.Д.Борщовецька, М.О.Бурлаков, Е.В.Мірошніченко, О.П.Петрашук, О.Б.Тарнопольський, Н.С.Форкун, U.Brauwe, R.Carter, M.McCarthy, I.Nation, N.Schmitt та ін.). Знання фахової лексики та вміння вживати доцільні й адекватні ситуації лексичні одиниці є надзвичайно важливими критеріями, які визначають рівень сформованості лексичної компетенції, характеризують ефективність іншомовної підготовки студентів. Адже у період бурхливого розвитку міжнародних економічних стосунків без оволодіння студентами економічних ВНЗ галузевою термінологією неможлива їхня участь у реальній діловій комунікації.

Оволодіння лексичним аспектом мови також важливе для усвідомлення смислу граматичної форми слова або фрази, які людина чує, читає і вимовляє. Власне лексичні знання і вміння у поєднанні з граматичними, фонетичними та іншими аспектами мови як системи є складовими частинами лінгвістичної (мовної) компетенції незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації [65, с. 13]. Досягнення студентами високого рівня впізнавання, диференціювання та вживання лексичного матеріалу сприяє раціональній організації процесу отримання і смислової переробки інформації при читанні, а також при організації інтерактивного професійно-орієнтованого мовлення за прочитаним і вирішення проблемно-пізнавальних завдань у створених навчальних комунікативних ситуаціях (підрозділ 1.2). Іншими словами, на основі достатнього обсягу лексичних знань і високого рівня сформованості лексичної навички забезпечується вміння конструювати зв’язні висловлювання, створюються

умови для функціонування механізмів мовленнєвої взаємодії з лексичним матеріалом в інтерактивній мовленнєвій діяльності. Тому дослідники вважають, що лексична компетенція є серцевиною іншомовної комунікативної компетенції [248, с. 35], засобом її підтримання і розвитку [246, с. 102]. Отже навчання студентів-економістів термінологічної лексики є важливим завданням не лише для формування лексичної компетенції, а й вагомим чинником, який визначає у студентів немовних спеціальностей рівень іншомовної комунікативної компетенції.

Грунтуючись на викладених вище міркуваннях щодо необхідності розгляду лінгвометодичних аспектів формування лексичної компетенції з акцентом на інтерактивне вивчення студентами термінологічної лексики як пріоритетного і водночас складного завдання, ми у контексті нашого дослідження проаналізуємо процеси взаємовпливу і взаємодії англійських економічних термінів та загальноновживаної лексики англійської мови.

Аналіз науково-лінгвістичної літератури свідчить, що дослідниками глибоко вивчені структура, семантика, прагматика, способи творення та умови функціонування науково-технічних та інших термінів у різних терміносистемах. Під терміном науковці розуміють словесне позначення поняття, яке входить в систему понять визначеної області професійних знань [194, с. 14]. Термін також визначається як „концептуально, семантично і семіотично цілісна мовна одиниця, що вживається для вираження спеціальних понять у науково-технічному мовленні” [132, с. 3], як „актуалізований мовний знак”, який позначає спеціальне поняття і має „свій особливий термінологічний смисл вживання в даній галузі науки чи техніки” [182, с. 6]. Окрім того, термін трактується дослідниками „як історична категорія, продукт історичного розвитку мови, який з’являється на основі накопичення кількісних змін в семантиці слова, і ці зміни породжують на певному етапі нову якість” [116, с. 44].

У межах своєї терміносистеми термін набуває спеціального значення, щоб виразити професійне поняття в ході наукового пізнання дійсності, пояснити процеси освоєння матеріальних і духовних об’єктів навколишнього світу, або сформулювати відношення між ними. Як довели науковці, незалежно від типу та структури

термінів [77, с. 9], їх об'єднує номінативно-дефінітивна функція [47, с. 89], завдяки чому терміни відповідної галузі знань називають наукові поняття і дають їм визначення, дозволяють краще виразити „екстралінгвістичну та екстрасеміотичну суть предмета думки” [5, с. 4]. Терміни також є елементом загальної лексичної системи мови, яким притаманні всі парадигматичні і синтагматичні зв'язки, що існують у загальноновживаній лексиці. На основі цього дослідники економічної терміносистеми дійшли висновку, що основою формування англійських економічних термінів є загальноновживані слова [26, с. 44; 225, с. 135; 270, с. 404-406].

Вивчаючи процеси взаємодії термінів і слів загальноновживаної мови, що важливо знати для пошуку аналогій, асоціативних зв'язків або інших методично доцільних прийомів їх засвоєння, дослідники встановили певну закономірність. По-перше, як вважає Г.І.Ахманова, поєднуючись з термінами, загальноновживані слова тяжіють до термінів, тобто набувають рис „дефінітивних словосполучень” [5, с. 8]. Наприклад, слово *budget* (бюджет), яке широкоживане в загальній мові, поєднуючись з терміном *surplus* (позитивне сальдо), набуває термінологічного значення *budget surplus* (позитивне сальдо бюджету). Те ж саме можна сказати і про інші термінологічні словосполучення: *capital gains* (приріст капіталу); *market equilibrium* (ринкова рівновага); *transfer payment* (трансфертний платіж) тощо. У поданих термінах-словосполученнях лише один член є власне терміном, а інший може бути просто словом, що належить до загальноновживаної лексики. З цього випливає важливий методичний висновок: якщо терміни походять або складаються із загальноновживаних слів, які вже засвоєні студентами на попередніх етапах вивчення іноземної мови, то цей чинник значно полегшує семантизацію таких термінологічних одиниць і пришвидшує їх запам'ятовування.

Друга закономірність полягає у тому, що у випадку сполучення або поєднання загальноновживаних слів повсякденної мови породжуються більш-менш „стійкі утворення загальнонаукової метамови” [5, с. 8]: *absolute advantage* (абсолютна перевага); *current account* (поточний рахунок); *durable goods* (товари тривалого користування) тощо. Ці процеси свідчать про те, що загальноновживана лексика і власне термінологічна перебувають у тісній взаємодії, в результаті чого

загальноновживані слова набувають термінологічних значень, а термінологічні можуть виступати як загальноновживані. В ході такого поєднання відбувається, як відзначає Т.Й.Лещук, „цікавий процес взаємодії, коли, з одного боку, термін сам по собі проявляє тенденцію до однозначності, відкидає почуттєво-експресивні елементи і виявляє незалежність від контексту, проте загальноновживане слово, яке оточує термін в умовах контексту, все ж справляє вплив на відповідне трактування значення терміна, конкретизуючи його зміст” [104, с. 95]. При цьому лінгвісти зауважують, що загальноновживане слово „набуває щораз більшої здатності виконувати одночасно функцію терміна окремо або у зв'язках з іншими термінотвірними елементами” [106, с. 80], що в поєднанні з морфолого-синтаксичними та іншими видами словотворення значно збагачує терміносистему економіки. Зважаючи на описані вище об'єктивні процеси взаємовпливу термінів і загальноновживаних слів у ході розвитку лексичної системи мови, можемо вважати, що це явище має позитивне значення для засвоєння студентами спеціальної лексики, оскільки за рахунок відомих їм загальноновживаних слів вони можуть здогадуватися про значення термінологічних одиниць і збагатити свій фаховий вокабулярій.

Лінгвістичний аналіз процесів розвитку терміносистеми економіки виявив також низку чинників, одні з яких утруднюють студентам-економістам способи засвоєння термінологічної лексики та призводять до складнощів адекватного її вживання при продукуванні ними своїх висловлювань іноземною мовою, а інші – полегшують цей процес.

Одним з чинників, що спрощує процес оволодіння спеціальною економічною лексикою, є відсутність у термінів, як зазначає С.А.Бурляй, ознак багатозначності та експресивності, притаманних лексиці загальноновживаної мови [32, с. 20]. Причину такого явища дослідники вбачають у розчиненні або асиміляції загальноновживаних слів в терміносистемі певної науки, у виході загальноновживаної лексики з синонімічного ряду, внаслідок чого терміни набувають специфічних термінологічних характеристик, таких як тенденція до однозначності, стилістична нейтральність, відсутність синонімів. Цей процес має позитивний вплив на розвиток мовної здогадки студентів, розширює їхні можливості безперекладної семантизації і

швидкого запам'ятовування таких термінів. Наприклад, знаючи первісне значення англійського загальноживаного слова *dumping* – „вивалювання, скидання”, можна визначити зміст терміна „демпінг” – „вивезення товарів з країни за кордон за цінами, нижчими, ніж у цій країні або на світовому ринку з метою усунення конкурентів і захоплення зовнішніх ринків” (визначення М.Л.Осадчук) [133, с. 51].

Тенденція до мовної здогадки значення англійських економічних термінів внаслідок їх утворення від загальноживаних слів простежується і на багатьох інших прикладах:

- *boom* – (гул, галас) → *boom* – „прискорене зростання виробництва, цін та інших економічних показників у ході розвитку циклу виробництва” [133, с. 32];
- *inflation* – (надування, роздування – від лат. *inflatio* – роздувати, надувати) → *inflation* – „знецінення грошей, які перебувають в обігу” [133, с. 79].

Інший чинник, який полегшує процес сприйняття, розуміння та запам'ятовування термінів, зумовлений розширенням суспільно-економічних відносин та торговельних зв'язків у ході історичного розвитку суспільства. В результаті цього утворився пласт так званої інтернаціональної лексики, яка має однакові або подібні фонетичні та графічні відповідники у багатьох мовах. Тобто, у ході міграційних процесів англійські економічні терміни адаптуються до граматичних норм іноземних мов, часто зберігаючи при цьому свою зовнішню графічну або аудитивну схожість. Сучасні тенденції інтернаціоналізації власне англійських термінів у сфері економіки (*barter* – бартер; *dealer* – дилер; *rent* – рента (орендна плата) та багато інших), спричинені, як вважають дослідники, інтеграційними та глобалізаційними процесами у світі і мають домінуючий вплив на терміносистеми інших мов та інших галузей наук [61, с. 117]. Оскільки студенти-економісти на старшому ступені навчання мають достатньо розвинутий понятійний апарат зі спеціальних дисциплін та володіють знаннями значень інтернаціональних економічних термінів рідною мовою, а також вивчають споріднені економічні поняття у процесі оволодіння іншою або іншими іноземними мовами (підрозділ 1.2) і є об'єктивно, як вважає О.К.Бобришева, носіями субординативного

мультилінгвізму [20, с. 122], то ця обставина позитивно впливає на швидкість та якість засвоєння інтернаціональних слів, їх форми і значень, є сприятливим чинником для полегшення їхньої семантизації і коректного вживання у мовленні.

З іншого боку, існують чинники, які ускладнюють процес сприйняття, розуміння та вживання термінологічної лексики підмови економіки. Один з таких чинників зумовлений тим, що у функціонуванні англійської економічної лексики спостерігається процес детермінологізації, в результаті чого, на думку Н.В.Місник, термінологічні одиниці стають надбанням загальноновживаної мови [125, с. 33]. Детермінологізація, яка обумовлена, як зазначає Е.В.Мірошніченко, екстралінгвістичними чинниками [124, с. 20], підвищує тенденцію до інтеграції мовних одиниць з різноманітних прошарків лексики за загальнолітературним стандартом, і значну роль у цьому процесі, як довели лінгвісти, відіграють засоби масової комунікації [53, с. 13]. Інакше кажучи, відбувається процес переміщення термінологічної лексики в розмовну загальноновживану мову, і це явище „супроводжується зміною стилістичного потенціалу цієї лексики: згладжуванням функціонально-стилістичної і нейтралізацією нормативної конотацій” [164, с. 18]. Внаслідок цього терміни детермінологізуються і не реалізують всієї повноти свого семантичного потенціалу.

Такий чинник, що ускладнює вивчення англійської економічної лексики, спричинений процесами зближення англійських наукових економічних текстів з художніми та публіцистичними, в яких терміни, на думку Л.Й.Бондарчук, набувають рис багатозначності та образності, емоційності та метафоричності [21, с. 101]. Дослідники також виділяють „інтенсивність деяких семантичних складових” експресивно нейтрального терміна, щоб „підкреслити елітарність уявлення того, хто говорить, або намагання сховати свої наміри” [61, с. 13]. У цьому контексті лінгвісти вказують на дію „психологічного акту”, який впливає на семантичний статус терміна, тобто може, як зазначає Т.Й.Лещук, „посилювати когнітивне значення терміна, впливати на його від’ємне значення або не впливати на відхилення його значенневого сприйняття” [105, с. 105]. Іншими словами, один і той же термін, залежно від контексту або жанру наукового дискурсу, набуває різної

„психологічної характеристики”, чим визначає ступінь семантичного розуміння терміна: а) негативний; б) нейтральний; в) позитивний. Наприклад, термін *inflation* може мати радше негативне психологічне значення, тоді як термін *investment* володіє, за Т.Й.Лещуком, позитивним когнітивно-семантичним статусом. Такий підхід до трактування терміна з точки зору його „психологічних характеристик” може викликати неоднозначне його тлумачення, ускладнити пошук рівнозначних українських еквівалентів лексики терміносистеми економіки, особливо коли така лексика відсутня у понятійному апараті студентів рідною мовою. На подолання цих труднощів потрібно залучати попередній мовний досвід студентів та застосовувати їхні предметні знання з суміжних економічних дисциплін.

Таким чином, ми з позицій завдань нашого дослідження проаналізували процеси взаємодії термінологічної і загальнозживаної лексики, виявили чинники, які сприяють або перешкоджають засвоєнню студентами терміносистеми економіки іноземною мовою. Врахування цих чинників, на нашу думку, є важливою умовою для досягнення студентами високого рівня сформованості лексичної компетенції, оскільки дозволяє визначити і обрати методично доцільні шляхи подолання або мінімізації труднощів опрацювання цієї лексики в інтерактивній діяльності.

Для кращого розуміння об’єкта навчання у курсі професійно орієнтованої іноземної мови необхідно також розглянути основні *лінгвістичні особливості англійської економічної лексики* у контексті закономірностей розвитку і становлення терміносистеми економіки, її впливу на процеси термінотворення в інших мовах та інших галузях наук. Знання цих особливостей є лінгвометодичною передумовою успішного навчання лексичного матеріалу, необхідного, як зазначалося раніше, для забезпечення предметної сторони іншомовного мовлення в умовах проведення ігрових форм мовленнєвої взаємодії, для інтерактивної смислової обробки прочитаного тексту шляхом „знаходження тем і підтем, основних ідей, інформації, плану і т.д.” [8, с. 84] і формування на цій основі лексичного компоненту іншомовної комунікативної компетенції. Врахування лінгвістичних особливостей економічних термінів також дозволить нам в подальшому провести відбір та розробити методичну типологію фахової економічної лексики (підрозділ 2.1).

Як впливає з аналізу спеціальної літератури, термінам властиві певні якості, що відрізняють їх від слів загальноживаної мови. Такими лінгвістичними особливостями термінів дослідники різних терміносистем вважають наступні [38, с. 8; 95, с. 5; 107, с. 42]:

- спеціалізований характер значення, чіткість семантичних границь, тенденція до моносемії, відсутність експресивно-емоційного забарвлення;
- моносемічність, незалежність від контексту, стилістична і експресивна нейтральність;
- точна семантика, висока інформативність в межах своєї терміносистеми.

Узагальнюючи викладені вище лінгвістичні характеристики термінів, можемо вважати, що англійським економічним термінам притаманні такі ознаки, як однозначність, точність, стислість, чіткість, сувора окресленість семантичних меж, відсутність синонімів і емоційної забарвленості.

Однак інші дослідники мають дещо відмінні думки щодо характеристики терміна. Зокрема, Т.І.Перепилиця вважає, що домінуючі у лінгвістичній літературі критерії для визначення поняття „термін” – однозначність, відсутність синонімів і емоційної забарвленості та інші не можна вважати абсолютно релевантними [143, с. 9]. Своє пояснення причин синонімічності терміна дає Д.С.Лотте: „Синонімія термінів може бути викликана різними лексичними елементами, морфологічними елементами або морфолого-синтаксичними конструкціями, які виражають одні й ті ж відношення між елементами” [111, с. 31]. О.С.Малюга також стверджує, що „терміни характеризуються багатозначністю, імпліцитністю значень і синонімією” [117, с. 182]. В.Л.Іщенко виділяє явище антонімії термінів [70, с. 104] (*appreciation – depreciation, liquid assets – illiquid assets*).

Поляризація думок дослідників при розгляді й трактуванні лінгвістичних особливостей термінів свідчить про невизначеність лінгвістів з цього питання. Це призводить до труднощів відбору лексичного матеріалу, негативно впливає на диференціювання термінологічної лексики і загальноживаних слів при розробці методичної типології та укладанні словника-мінімуму англійської економічної лексики (додаток А). Тому ми вважаємо, що до розгляду характеристик терміна

треба підходити з урахуванням сучасних наукових досягнень термінознавства, яке „поступово утверджує свої самостійні функції на перетині кількох наук – лінгвістики, логіки та відповідних науково-технічних спеціальностей” [61, с. 6].

Для належного розуміння термінологічної лексики як передумови її оволодіння студентами потрібно розглянути класифікацію терміносистеми економіки. Аналіз лінгвістичної літератури показав, що словник науково-економічного дискурсу у процесі свого розвитку і становлення набув потрібної стратифікації: терміни і термінологічні словосполучення; слова загальнонаукового значення; слова загальнонавчальні [78, с. 143; 124, с. 64; 196, с. 91]. З точки зору морфологічної структури деякі лінгвісти розрізняють групу простих термінів (прості кореневі слова), групу складних термінів (складні слова) і групу складених термінів (словосполучення) [60, с. 61]. За іншою класифікацією структурними типами найменувань в досліджуваній терміносистемі є терміни-слова, терміни-композиції і терміни-словосполучення [91, с. 13]. Також виділяють групу загальнонаукової лексики, групу міжгалузевих термінів, що позначає поняття двох чи кількох терміносистем суміжних галузей відповідної науки і групу вузькофахової лексики, до якої належать вузькоспеціалізовані терміни окремих підсистем [125, с. 25].

Акцентуючи свою увагу на англійській термінологічній лексиці підмови економіки, ми вслід за А.С.Д’яковим та іншими дослідниками поділяємо її за способом утворення на дві великі категорії: однокомпонентні та багатокомпонентні [61, с. 98]. По-іншому їх класифікують як терміни-слова і терміни-словосполучення.

Терміни-слова за визначенням складаються з одного слова і охоплюють або об’єднують у собі:

- прості терміни – кореневі слова: *cartel, quota, bond, loan*;
- похідні терміни, утворені шляхом афіксації: *unemployment, proprietorship, scarcity, taxation*;
- складні терміни, які являють собою складні слова: *stockholder, workforce, decision-making, lay-off*.

Однокомпонентні кореневі терміни-слова є однозначними і стилістично нейтральними в межах свого термінологічного поля. Значення цих термінів як

спеціальних понять розкривається за допомогою дефініцій, а переклад на рідну мову допомагає визначити їх місце в системі понять даної предметної галузі. Всередині своєї терміносистеми, зазначають дослідники, термін-слово входить у відповідний термінологічний ряд, який формується за принципом однотипності основ або словотвірних елементів, і в цьому проявляється його мовна системність [194, с. 137]. Наприклад, *product, production, productivity, productive; product differentiation, production process, productivity barriers, productive capacity*. З цього випливає важливий методичний висновок: у навчанні термінологічної лексики як складової частини процесу формування лексичної компетенції доцільно використати цю особливість, оскільки знання структури слова дозволяє розширити можливості словотворення й побудови нових термінів, а знання відповідностей словотвірних елементів іноземної і рідної мов сприяє мовній здогадці про значення цих термінів та розширює обсяг галузевого словника студентів-економістів.

У процесі дослідження терміносистеми економіки лінгвісти виявили, що наявні в англійській економічній терміносистемі похідні терміни є членами лексичної системи, яка обслуговує певне термінологічне поле, і підпорядковуються лексико-граматичним та семантико-стилістичним закономірностям загальноновживаної мови. Їх відрізняє лінгвістична впорядкованість структури та семантики і правила утворення відповідно до граматичних норм англійської мови, а це свідчить про те, що основою термінологічної лексики, як зазначалось вище, є загальноновживана мова. Характерними способами утворення похідних економічних термінів є такі:

- 1) префіксальний: *trust – antitrust, inflation – hyperinflation, balance – imbalance, economy of scale – diseconomy of scale, efficient – inefficient;*
- 2) суфіксальний: *partner – partnership, employ – employment, external – externalities, proprietor – proprietorship;*

Функціонування дериваційних процесів при утворенні похідних термінів є сприятливою обставиною для значного розширення студентами-економістами потенціального словника англійської фахової лексики. Враховуючи свій попередній мовний досвід, набутий при вивченні лексики на попередніх ступенях навчання та

при вивченні інших іноземних мов, вони володіють вміннями визначати парадигматичні зв'язки і тим самим розширювати семантичні значення термінів. Вони також вміють розпізнавати у структурі похідного терміна морфемі, які сигналізують про певну семантичну або граматичну належність терміна. Студенти можуть також реконструювати термін за допомогою морфологічно-синтаксичного аналізу, що в комплексі сприяє варіюванню способів лексико-граматичного вираження думки та збагачення їхнього лексикону. Тому словотвірний аналіз слів-термінів виступає одним з важливих і необхідних прийомів, які слід задіяти при вивченні лексичного матеріалу студентами.

Складні терміни утворюються шляхом складання окремих слів або їх основ: *decision-making*; *stockholder*. Об'єднання двох загальноновживаних слів спричиняє модифікацію їхніх первинних семантичних значень у рамках відповідної терміносистеми. Наприклад, *book-keeping* (ведення бухгалтерських книг), *counterfoil* (корінець квитанції), *drawback* (знижка при реекспорті), *ex-works* (франко-завод), *leasehold* (володіння на основі оренди), *turnover* (оборот). Таким чином спостерігається процес термінологізації загальноновживаних слів, тобто утворення складних англійських економічних термінів шляхом семантичного словотвору.

До складних термінів ми відносимо аббревіатури, що є дуже характерним явищем для сучасної англійської економічної термінології. Створення аббревіатур, як вважають дослідники, почалося порівняно недавно, а в діячності, як вважає І.П.Гусак, пояснюється технологічним процесом, мовною економією та підвищенням інтенсивності обміну інформацією [53, с. 7; 242, с. 108-110]. Аббревіатури роблять висловлювання економічнішими і скорочують час на передачу інформації, проте їх засвоєння студентами-економістами, як свідчить практика, супроводжується значними труднощами. Це пов'язано з тим, що англійські аббревіатури мають складну структуру та низку відмінностей як в об'ємі значень, що не співпадає з українськими відповідниками, так і в способах застосування. Тому засвоєння значень аббревіатур вимагає посиленої уваги та розробки відповідних вправ на полегшення їх розуміння та запам'ятовування. За структурою англійські економічні аббревіатури поділяються на такі:

- 1) ініціальні аббревіатури (формації з початкових літер одного або більше слів фрази): *GDP* – *Gross Domestic Product* (валовий внутрішній продукт), *ROI* – *return on investment* (дохід на інвестиції), *GATT* – *General Agreement on Tariffs and Trade* (ГАТТ – Генеральна угода з тарифів і торгівлі);
- 2) усічені аббревіатури (скорочені слова, утворені методом редукції певних частин лексеми): *cons* – *consignment* (вантаж; партія вантажу), *cr* – *credit* (кредит; кредит рахунку), *dis* – *discount* (знижка);
- 3) аббревіатури змішаного типу (утворення, що складаються з власне аббревіатури і повного слова-терміну): *P/E ratio* – *price-earning ratio* (співвідношення ціни до доходу), *R&D expenditures* – *research and development expenditures* (витрати на науково-дослідні розробки), *B/E point* – *break-even point* (точка беззбитковості);
- 4) аббревіатури-символи: *K* – *thousand* (тисяча), *M* – *million* (мільйон), *G-7* (країни великої сімки), *\$*, *€*, *£* (знаки для позначення грошових одиниць).

Основними відмінностями аббревіатур в англійських економічних текстах та аббревіатур у рідній мові студентів-економістів, які зумовлюють труднощі при їх засвоєнні, вважаємо такі:

- 1) співпадання за значенням та неспівпадання за формою: *CPI* – *consumer price index* (ІСЦ – індекс споживчих цін), *GDP* – *Gross Domestic Product* (ВВП – валовий внутрішній продукт), *FEZ* – *free economic zone* (БЕЗ – вільна економічна зона);
- 2) неспівпадання ні за формою, ні за змістом: *CEO* – *chief executive officer* (генеральний директор), *CV* – *curriculum vitae* (анкетні дані);
- 3) наявність англійських аббревіатур, які не характерні для вживання у рідній мові студентів: *ATM* – *automated teller machine* (банкомат), *COD* – *cash on delivery* (післяплата).

Крім розглянутих вище *термінів-слів*, у структурі англійської економічної лексики виділяємо наявність великої кількості *термінів-словосполучень*, або термінологічних словосполучень, які дають можливість повніше відбити ознаки економічного поняття і визначити його відношення до інших членів даної

понятійної сфери. Незважаючи на кількість складових частин, термінам-словосполученням, як вважають дослідники, притаманна цілісність номінації, тобто спрямованість на відповідні референти не окремими своїми компонентами, а в цілому як комплексів [196, с. 149]. Особливістю термінів-словосполучень лінгвісти вважають наявність стрижневого, або домінуючого слова, яке як ядро обростає додатковими уточнювальними означеннями, що надає їм смислової цінності та точності визначення відповідного економічного поняття [21, с. 95; 60, с. 44]. За морфологічною структурою стрижневого слова терміни-словосполучення у терміносистемі економіки поділяються на такі:

- 1) субстантивні: *management function, product differentiation, balance sheet, budget deficit, downturn in the economy*;
- 2) атрибутивні: *natural monopoly, galloping inflation, private sector, closed economy, national economic planning*;
- 3) вербальні: *to guarantee income level, to maximize profit, to deflate the economy, to levy taxes, to squeeze profit margins*.

За синтаксичною структурою англійські економічні терміни-словосполучення поділяються на двокомпонентні (71,8% зафіксованих вживань у текстах наукового стилю), трьохкомпонентні (17,9%), і чотирьохкомпонентні (10,3%) [70, с. 150].

До англійських термінів-словосполучень у сфері економіки ми також відносимо так звані епонімні терміни [60, с. 48; 74, с. 90], які отримали свою назву від імені авторів цих термінів. Першим компонентом такого терміна-словосполучення є ім'я засновника певного економічного поняття, а іншим компонентом є власне термін. Наприклад, *Laffer curve – a graph depicting the relationship of tax rates to total tax revenues*; *Say's Law of markets – the theory that "supply creates its own demand"*.

Як засвідчує практика, засвоєння студентами таких термінів-словосполучень є досить проблематичним, оскільки для цього їм знадобляться фонові знання зі спеціальних економічних дисциплін, а також вміння користуватися двомовними або одномовними словниками, вміння співвіднести слово з поняттям, яке воно виражає, вміння асоціювання або здогадки з контексту. При цьому слід пам'ятати, що

контекст, як вважає Т.Й.Лещук, може не лише уточнювати і посилювати семантику терміна, а й завуальовувати і навіть ставити під сумнів окремі суттєві ознаки семантики терміна, яка не завжди є однозначна [106, с. 79].

Для семантизації таких термінів необхідно давати коротке пояснення суті цих термінів рідною мовою, проводити чітке роз'яснення їхніх семантичних значень, щоб забезпечити реалізацію принципу свідомості (підрозділ 1.1). З цієї причини при визначенні значень таких термінів недостатньо буквально перекласти їх або сказати *Крива Лафара*, *Модель Курно*, *Закон Сея* чи *Парадокс Леонт'єва*, а слід пояснити або описати, що мається на увазі під цією чи іншою моделлю або законом. Наприклад, *Usury laws* – закон, що допускає позичання грошей під проценти, особливо за надзвичайно високою або незаконною ставкою; *Lorenz curve* – крива на графіку, який показує ступінь рівності у розподілі, особливо доходу, серед населення. Також доцільно для полегшення їх семантизації і засвоєння використовувати й інші стратегії роботи з такими термінологічними одиницями – стимулюючі, соціальні, мнемічні, когнітивні, метакогнітивні [65, с. 57; 257, с. 135-136], які включають операції на парафраз, довільне запам'ятовування, побудову асоціації з відомими словами у рідній мові та інші. Застосування відповідних стратегій дозволить студентам мобілізувати свої вольові ресурси, щоб активізувати роботу з набуття вмінь та навичок розуміння й вживання лексики.

Отже ми розглянули низку лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики, проаналізували структуру термінів, що надає можливість диференціювати їх за ступенем складності засвоєння і врахувати це при методичній класифікації фахової лексики підмови економіки та визначенні прийомів і способів її активізації у вправах. Проведений вище теоретичний аналіз процесів взаємодії термінів і слів загальнонавчальної мови та виділення чинників, що позитивно або негативно впливають на якість вивчення і швидкість засвоєння лексики, дозволяє проводити грамотне тлумачення семантики таких лексичних одиниць, швидше оволодіти ними в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності за допомогою відповідних інтерактивних засобів навчання. Аналіз лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики, дослідження її структурно-семантичної будови та

класифікації термінологічних одиниць забезпечує лінгвометодичні передумови формування лексичної компетенції у студентів-економістів. Виконання окреслених вище завдань дозволяє нам перейти до розгляду проблеми відбору лексичного матеріалу, визначення етапів формування лексичної компетенції та розробки комплексу вправ, що буде предметом розгляду наступного розділу.

Висновки до розділу 1

У розділі 1 на основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури та відповідно до поставлених завдань дослідження було науково обґрунтовано теоретичні засади створення методики формування англійської лексичної компетенції у студентів-економістів засобами інтерактивного навчання. Достовірність отриманого результату підтверджується тим, що запропонована методика співвідноситься з основними ідеями компетентісно-діяльнісного і когнітивно-комунікативного підходів до навчання студентів немовних ВНЗ, будується на урахуванні сучасних теоретичних здобутків психолого-педагогічної науки і практичного досвіду викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Тому реалізація методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання при наявності сприятливих дидактичних передумов повинна забезпечити комунікативну спрямованість і професіоналізацію навчальної діяльності з оволодіння студентами лексичним матеріалом, утвердити побудову особистісно зорієнтованої парадигми іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародної економіки й менеджменту.

Наукова цінність теоретичної частини даного дисертаційного дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності використання різних організаційних форм і засобів інтерактивної діяльності при навчанні студентів-економістів фахової лексики, у творчій інтерпретації загальнодидактичних і методичних принципів інтерактивного навчання англійської економічної лексики та в обґрунтуванні дидактичної основи для формування лексичної компетенції.

Результатом цього розділу дослідження вважаємо проведений на основі праць психологів і психолінгвістів аналіз психологічних чинників, які забезпечують психологічні передумови процесу формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання. Практичне застосування отриманих висновків повинно активізувати процес оволодіння студентами англійською економічною лексикою у ході спільної і керованої викладачем інтерактивної навчальної діяльності, яка носить творчий і проблемно-пошуковий характер.

Науковим результатом розділу, достовірність якого підтверджується посиланнями на опрацьовані джерела і висновки лінгвістів, є аналіз процесів взаємодії термінів та загальноживаних слів англійської мови, уточнення лінгвістичних особливостей термінологічної лексики підмови економіки. Проведене дослідження дозволило нам визначити труднощі навчання галузевої термінології та окреслити методично доцільні шляхи подолання або мінімізації цих труднощів, що створює лінгвометодичні передумови для формування лексичної компетенції у студентів-економістів при виконанні комунікативних і проблемних завдань в парних, групових та колективних формах інтерактивної навчальної діяльності.

Таким чином, у цьому розділі було створено теоретичне підґрунтя для наступного етапу дослідження, який присвячений розробці методики формування лексичної компетенції у студентів-економістів засобами інтерактивного навчання.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [172; 173; 174; 176; 178; 180].

РОЗДІЛ 2

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОВАМИ
ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ****2.1. Відбір англомовного лексичного матеріалу та його методична класифікація**

Для створення методики інтерактивного формування англомовної лексичної компетенції, що забезпечить студентів-економістів знаннями термінологічної лексики та розвине у них вміння розпізнавати і розуміти термінологічні одиниці в англомовних фахових текстах, вміння користуватися спеціальною лексикою в спілкуванні у ситуаціях майбутньої професійної сфери діяльності, необхідно провести відбір і методичну типологію англійської економічної лексики за ступенем складності її засвоєння. Вирішення цього питання є головним завданням цього етапу нашого дисертаційного дослідження.

Проблему відбору навчального матеріалу та визначення змісту навчання студентів відображено у працях Т.О.Вдовіної, Н.Д.Гальскової, Н.І.Гез, Г.А.Гринюк, Л.Ю.Куліш, Б.А.Лапідуса, М.В.Ляховицького, О.С.Можаєвої, Л.П.Смелякової, С.К.Фоломкиної, Ch.Brumfit, D.Nunan, M.West та багатьох інших дослідників, що становить теоретичне підґрунтя для вирішення поставленого завдання. Окрім аналізу науково-педагогічної літератури, для наукового обґрунтування проблеми проведення відбору лексичного матеріалу ми також керувалися положеннями Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, згідно з якими основні стратегії відбору лексики включають відбір усних і писемних іншомовних автентичних текстів та відбір ключових слів у тематичних полях з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову [65, с. 149]. Отже виникає необхідність спочатку дослідити питання відбору автентичних фахових текстів як основних джерел термінологічної лексики, призначеної для засвоєння студентами

економічних спеціальностей на старшому ступені навчання. Згодом ми перейдемо до питання відбору власне галузевої лексики підмови економіки, яка, на думку Т.С.Серової, „відбиває основні поняття, провідні референти тексту і складає його смислову цілісність”, яка являє собою „дугу” стягнення всього тексту, „внутрішню його силу”, що організує текст в єдине цілісне утворення [183, с. 60] і яка буде матеріалом для укладання словника-мінімуму (додаток А) економічної лексики.

Як впливає з висновків спеціальних досліджень, тексти за спеціальністю вважаються основним джерелом для відбору фахового термінологічного словника студентів немовних ВНЗ, засобом „становлення та розвитку мовнопрофесійної майстерності” [97, с. 13] і „підвищення культури термінологічного спілкування та професійно орієнтованої ерудиції” [6, с. 17] майбутніх спеціалістів. Іншими словами, фахові тексти „як основна комунікативна одиниця, якою користується людина в мовленнєвій діяльності” [201, с. 77], задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів, слугують опорою для стимулювання мовленнєвої взаємодії на професійну тематику, доповнюють й розширюють знання з фаху.

Задля досягнення „точності, плавності та ефективності” оволодіння студентами не лише фаховою лексикою, а й англійською мовою спеціального вжитку в цілому [229, с. 39-41; 238, с. 19; 267, с. 20], при відборі автентичних іншомовних джерел слід орієнтуватися на наявність у них такої лексичної і фахової інформації, яка б була придатною до відтворення та смислової переробки, сприяла „розширенню комунікативного репертуару” [247, с. 77] майбутніх фахівців, стимулювала реальне спілкування, що відповідає інтересам та професійним потребам студентів. Тим самим можна актуалізувати попередній мовний досвід студентів та збагатити їхні фонові знання з фахової дисципліни, забезпечити реалізацію принципу міжпредметної координації та принципу професійної спрямованості навчання (підрозділ 1.1).

Як зазначає Г.В.Барабанова, в немовному ВНЗ „пріоритет під час добору автентичних текстів повинен віддаватися істинним автентичним текстам” [8, с. 101]. Їхні переваги полягають у тому, що такі тексти, як вважають дослідники [115; 239], є універсальною дидактичною одиницею професійно орієнтованого навчання,

оскільки дозволяють з'єднати в єдине ціле два найважливіші напрями в навчанні іноземної мови: пізнання системи формально-мовних засобів і пізнання норм та правил спілкування, мовленнєвої поведінки в соціокультурному контексті країни, мова якої вивчається. По-друге, автентичні фахові тексти також дають фактологічний матеріал для організації навчального спілкування, у якому актуалізуються соціальна роль, професійний статус, стереотип поведінки, комунікативна компетентність його учасників [27]. Погоджуючись з Л.М.Босовою, вважаємо, що тексти виступають комунікативними одиницями двох рівнів: *когнітивного*, який служить для інтенціонального і змістового наповнення акту комунікації, тобто розглядається як ієрархія комунікативно-пізнавальних програм, і *лінгвістичного*, який відбиває мовні і мовленнєві форми втілення цих програм [27].

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо, що доцільність відбору й використання автентичних англомовних економічних текстів як джерел термінологічної лексики обумовлена наступними чинниками.

- Оригінальні англомовні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання, забезпечує дію принципів міжпредметної координації та професійної спрямованості навчання іноземної мови.
- Тексти за фахом є зразками наукової прози, моделлю викладу основних економічних понять та категорій засобами іноземної мови, що може слугувати взірцем створення власного вторинного тексту при написанні рефератів та інших робіт творчого характеру, опорою для формулювання думок і мотиваційним стимулом для виходу у професійно орієнтоване мовлення.
- Автентичні тексти є джерелом словникового запасу й фонових знань студентів з фаху, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що „допомагає звузити, конкретизувати можливе значення слів” [8, с. 106], а також пояснити значення та уточнити випадки вживання термінологічних одиниць у відповідності до усталених мовних норм і стандартів.
- Тексти слугують стимулом для інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів під час інтерактивної комунікації на основі прочитаного,

забезпечуючи їх, окрім широкого діапазону термінологічної лексики, ще й мовленнєвими формулами наукового реєстру, моделями поведінки у діловій комунікації, стереотипними фразами, тобто інструментами для продукування власних висловлювань у відповідних ситуаціях.

Охарактеризувавши властиві автентичним текстам якості та функції, визначимо їх жанри, які використовуються у діяльності економістів і тому впливають на виділення у них тих чи інших термінологічних одиниць підмови економіки. Аналізуючи наукову літературу та керуючись програмними вимогами [153, с. 9-10], можемо вважати, що перш за все навчальний матеріал професійної сфери студентів-економістів повинен базуватись на таких спеціальних англійських текстах, як монографії, аналітичні статті та матеріали наукових конференцій, опубліковані за результатами теоретичних і експериментальних досліджень, інші наукові розробки дослідників, вміщені у періодичних фахових виданнях або у мережі Інтернет. Специфікою означених вище текстів є насиченість відповідними термінами, які розкривають наукові поняття і дають їм однозначне трактування (підрозділ 1.3). Тематика автентичних економічних текстів науково-академічного стилю охоплює вузькоспеціалізовані проблеми, що відповідає близькості професійних інтересів і пізнавальних потреб студентів-економістів. Такі тексти є інформативними та повноцінними щодо свого композиційного оформлення, чим викликають у студентів суб'єктивні переживання та особистісно-оціночну інтерпретацію [135, с. 40] під час їх читання та забезпечують студентам можливість для швидкого розуміння й засвоєння галузевої термінології.

Джерелом поповнення словникового запасу студентів-економістів є також автентичні англійські матеріали у формі ділових листів, контрактів, угод, декларацій, рекламних проспектів фірм та компаній, протоколів ділових зустрічей, прайс-листів тощо. Такі різноманітні автентичні матеріали взяті з реального життя і не створені спеціально з метою навчання іноземної мови [233, с. 157]. Вони містять виражену термінами фактологічну інформацію та є зразками мовної норми іншомовного ділового стилю спілкування, а також несуть екстралінгвістичну інформацію, яка, як відомо, є мотиваційним рушієм при навчанні іноземної мови.

Вважаємо, що означені вище оригінальні джерела повинні слугувати предметною наочністю (підрозділ 1.1) для стимулювання вживання термінів у мовленні в ситуаціях професійної орієнтації та бути адекватними засобами для підвищення інтересу студентів до виучуваного лексичного матеріалу. Виділивши джерела фахової лексики, перейдемо до аналізу критеріїв відбору автентичних текстів.

При визначенні критеріїв відбору фахових текстів дослідники [23, с. 48; 109, с. 12; 183, с. 222-224] в основному орієнтуються на відповідність текстового матеріалу цілям навчання читання. Тому у літературі виділяються такі критерії відбору, як ситуативність, тобто зв'язок з визначеними типовими ситуаціями спілкування; ілюстративність, тобто здатність тексту ілюструвати дану ситуацію; пізнавальна цінність, яка важлива в інформативному і в соціокультурному, країнознавчому плані; доступність, тобто відносна, перш за все змістовна простота, яка дозволяє студентові розуміти професійно орієнтований текст; методична цінність, тобто насиченість тексту мовними одиницями: термінами, професіоналізмами, мовленнєвими кліше і структурами; лінгвістична цінність, тобто відповідність текстового фрагменту основним ознакам наукового лінгвістичного визначення тексту, таким як комунікативна і смислова цілісність, змістова і структурна зв'язність і завершеність.

У контексті нашого дослідження важливим видається згаданий вище критерій методичної цінності, проте рамки цього критерію є розмиті і не дозволяють провести відбір текстів – джерел термінологічної лексики, яку ми маємо виділити і відібрати для засвоєння студентами у процесі інтерактивного навчання. Тому для уточнення параметрів цього критерію використаємо визначені О.О.Коломіною *якісні* критерії відбору іншомовних текстів як навчального матеріалу, а саме *мовні і критерії змісту* та *кількісні критерії* [85, с. 62], які ми модифікуємо задля виконання завдань цього етапу дослідження. Розглянемо ці критерії детальніше.

Ми погоджуємося з думкою дослідників, котрі вважають, що провідним критерієм при відборі автентичних текстів є *змістовий критерій*, тому що читання як вид мовленнєвої діяльності спрямоване на вилучення змістової, а не лінгвістичної інформації [18, с. 152]. З іншого боку, критерій змісту визначає цінність тексту не

лише як навчального матеріалу для читання, а й дозволяє передбачити, яку термінологічну лексику слід відібрати, щоб забезпечити студентам розуміння здобутої з тексту інформації та її використання шляхом обговорення і критичного аналізу прочитаного. Отже від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність опрацювання і засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюваннях студентів. Якщо зміст тексту не задовольняє пізнавальні потреби студентів, то з ним, як зазначає І.О.Зимня, треба працювати як з „матеріалом” (лексичним, граматичним, логіко-структурним) для побудови інших текстів, включаючи власні висловлювання студентів [68, с. 6-7]. В такому випадку створення нового тексту передбачає активізацію термінологічної лексики в мовленні і набуття студентами комунікативної спроможності користуватися термінами у діловому спілкуванні та обміні професійною інформацією, що відповідає завданням формування лексичної компетенції. Отже критерій змісту є важливим для проведення відбору текстів як джерел термінологічної лексики й визначення відповідності текстів тематиці навчальної дисципліни.

Критерій змісту також враховує наявність у текстах таблиць, схем, графіків та інших паратекстуальних засобів, які сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженій за їх допомогою фаховій інформації, слугують засобом підвищення „мотиваційної спроможності” [189, с. 47] тексту при його читанні та творчій інтерпретації в інтерактивній діяльності. Фахова лексика, відібрана з текстів, які ілюструють і візуалізують вербальну інформацію, забезпечує потреби студентів-економістів у розширенні їхнього професійного словника та зумовлює активізацію фонових знань і стимулювання інтересу до своєї професії, формує не лише лексичну компетенцію, а й створює передумови для формування „широкої професійно орієнтованої комунікативної компетенції” [195, с. 27]. Таким чином, проаналізований критерій змісту, що в загальному визначає здатність тексту бути „джерелом додаткової інформації, стимулом для породження власного висловлювання” [113, с. 53], у контексті нашого дослідження слугує для виявлення у спеціальному тексті необхідної студентам термінологічної лексики та забезпечення

їх інформативним матеріалом для предметного спілкування на фахові теми і використання при цьому галузевої термінології.

Враховання *мовних критеріїв* відбору фахових текстів передбачає аналіз кількісних і якісних характеристик одиниць спеціальної лексики, її граматичного оформлення та усвідомлення виділених дослідниками стилістичних рис тексту – „офіційність, стандартизованість, логічність, нейтральність, стислість, ефективність, які реалізуються за допомогою позамовних і мовних засобів” [198, с. 241]. Тобто, мовний критерій дозволяє диференціювати і виділити термінологічну лексику з масиву тексту з урахуванням її лінгвістичних особливостей та структури (підрозділ 1.3), щоб згодом студенти могли шляхом „транспозиції термінологічних одиниць в усний чи письмовий текст за фахом” [97, с. 17] граматично правильно будувати свої усні висловлювання на професійну тематику, логічно й адекватно вживати терміни у письмовій формі (наприклад, при заповненні документації). Застосування мовних критеріїв при відборі фахових автентичних текстів також дозволяє побачити функціонування термінологічної лексики у різних контекстах, словесних сім'ях і парадигматичних зв'язках, показує багатство семантичних полів термінологічного лексикону підмови спеціальності. Тому, розглядаючи мовні критерії відбору фахових текстів, ми услід за В.О.Кудряшовою ставимо акцент на основному лінгвістичному засобі передачі інформації від автора фахового тексту до реципієнта, яким є спеціальна лексика, що репрезентує відповідну галузь наук [95].

Здійснений вище аналіз критеріїв відбору фахових текстів підводить теоретичну базу для практичного його проведення, тому перейдемо до опису процедури відбору.

Процедура відбору фахових автентичних текстів економічного спрямування відбувалася у три етапи. *На першому етапі* ми на основі наукових спостережень і бесід з викладачами і студентами визначились з питанням вибору *жанрів* текстів науково-економічного стилю, які відбивають специфіку спеціальності студентів, враховують їх потреби у професійному вдосконаленні, виступають засобом задоволення власних інформаційних та пізнавальних потреб з метою підготовки власних наукових текстів (реферати з теми наукового дослідження, доповіді на

конференцію, курсові і дипломні роботи тощо). До відібраних нами жанрів англomовного економічного дискурсу відійшли тексти з монографій та підручників з міжнародної економіки, виданих в англomовних країнах (додаток В1), тексти зі статей в англomовних наукових і науково-популярних журналах економічного профілю (наприклад, *The World Economy*, *The American Economic Review*, *The Economist*, *Review of World Economics*, *The Economic Journal*, *Oxford Economic Papers*, *Economic Notes*, *Economic Policy*, *Journal of Economics & Management Strategy* та ін.), а також тексти з джерел Інтернет (анотації і звіти про виконання проектів, рекламні проспекти і електронні повідомлення інформаційного характеру тощо). Зазначені нами жанри та тексти, які їх репрезентують, відповідають згаданому вище критерію змісту, є доступними і завершеними, пізнавальними і професійно цінними джерелами термінологічної лексики. Список джерел та зразки відібраних автентичних текстів економічного дискурсу подано у додатках В1-В7.

На цьому ж етапі ми визначились і з *тематикою* текстів, яка повинна корелювати з тематикою Робочої програми навчальної дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” на 4-му курсі у рамках виділених робочим планом навчальних годин. Урахування тематики фахових автентичних текстів важливо для реалізації дидактичного принципу міжпредметної координації при інтерактивному формуванні англomовної лексичної компетенції (підрозділ 1.1), що актуально для забезпечення професіоналізації навчання студентів немовних ВНЗ.

На *другому етапі* ми визначали згідно з кількісним критерієм обсяг текстів і їх кількість для того, щоб вибірка була достатня і дозволяла охопити тексти всіх зазначених вище жанрів. Іншими словами, дотримання згаданого вище *кількісного критерію* відбору фахових автентичних текстів вимагало визначення масиву текстів, який був би достатнім і репрезентативним джерелом термінологічної лексики, охоплював широкий діапазон термінів відповідного профілю. Як було доведено дослідниками (В.О.Кудряшова, О.С.Малюга, С.В.Подолкова), для проведення лінгвістичного аналізу текстів на предмет частотності термінологічної лексики і виділення автентичних мовних одиниць, важливих і необхідних для використання „в ситуаціях реального мовлення, практиці усного спілкування через спонтанне

висловлювання під час вирішення комунікативних позалінгвістичних завдань” [162, с. 88], достатньою є вибірка в 200-250 текстів [118, с. 135]. Керуючись зазначеним вище, ми проаналізували широкий спектр різножанрових джерел і відібрали двісті п'ятдесят фахових автентичних економічних текстів.

На третьому етапі відбору ми враховували здатність тексту бути основним джерелом галузевої лексики, необхідної для засвоєння студентами задля розуміння прочитаного тексту, стимулювання його обговорення в інтерактивній навчальній діяльності. Це означає, що до уваги брався мовний критерій відбору фахових текстів, що відображає функціональну здатність тексту до забезпечення студентів ілюстраціями вживання лексики у контексті, надає можливість виділити лексико-семантичні поля термінологічної лексики підмови економіки та згрупувати її за тематикою навчальних модулів, передбачених Робочою програмою.

Таким чином, дотримуючись описаної вище процедури, ми відібрали інформативні та пізнавальні тексти, які, на наш погляд, є доступними та відповідають потребам студентів, а також містять власне термінологічну лексику підмови економіки для проведення інтерактивного навчання з метою оволодіння галузевою термінологією та формування лексичної компетенції.

Розглянувши особливості фахових автентичних текстів та визначивши критерії їх відбору, описавши процедуру відбору джерел термінологічної лексики підмови економіки, перейдемо до розгляду питання відбору власне лексичного матеріалу, що становить, як вже зазначалося, основу підмови спеціальності студентів-економістів. Очевидно, що вивчення термінологічної лексики підмови конкретної спеціальності відповідно до фахової підготовки студентів у немовному ВНЗ, а відтак і формування їхньої іншомовної лексичної компетенції, буде тим успішнішим, чим краще зроблений відбір та методична класифікація лексичного матеріалу, що залучається до навчального процесу.

Перш за все визначимо одиницю відбору. Грунтуючись на проведеному вище лінгвістичному аналізі англійської економічної лексики (підрозділ 1.3) та враховуючи результати наукових досліджень у галузі навчання фахової лексики (І.В.Баценко, В.Д.Борщовецька, В.Є.Горбачов, Ю.Г.Давидова, О.Ю.Долматовська,

Н.Є.Лаптева, Л.Ф.Манякіна, Е.В.Мірошніченко, Л.І.Морська, В.Ф.Мурзова, Н.Л.Папкович, О.П.Петрашук, Є.Д.Розанов, Н.О.Сайгушева, С.Т.Семенова, С.М.Степащенко, Н.С.Форкун, О.В.Чічкова, І.С.Чудінова та ін.), одиницями відбору такої лексики будемо вважати **терміни-слова** і **терміни-словосполучення**.

У сучасній методиці відбір лексики пропонується здійснювати як на основі принципів, так і критеріїв відбору. Відбір слів згідно з будь-яким принципом, тобто, за Н.Ф.Бориско, загальним положенням, на основі якого здійснюється побудова моделі змісту предмету навчання [22, с. 112], полягає в тому, що кожне нове слово розглядається з точки зору його відповідності визначеній властивості, і ті слова, в яких ці властивості проявляються найповніше, підлягають відбору в лексичний мінімум [197, с. 48]. Дослідники пропонують цілу низку *принципів* відбору спеціальної лексики: системності, нормативності функціональної значущості, єдності мовної системи і мовленнєвої діяльності, частотності, мінімізованого представлення навчального матеріалу, навчально-методичної доцільності, комунікативної цінності [128, с. 9]; семантичний принцип, принципи сполучуваності, словотвірної цінності, багатозначності, частотності, принцип виключення синонімів та інтернаціональних слів [202, с. 50-51]; принципи тематичний, словотвірний і частотності [57, с. 12]; семантичний принцип, принципи сполучуваності, стилістичної необмеженості, частотності, виключення синонімів, словотвірної цінності, виключення інтернаціональних слів [212, с. 123-124]; принципи семантико-контрастивної цінності, сполучуваності, словотвірної цінності і частотності [54, с. 11].

Інші дослідники виділяють *критерії* відбору лексики, такі як семантичної цінності, словотвірної здатності, сполучуваності, частотності, стилістичної диференційованості [135, с. 155]; професійної спрямованості, адекватності навчального матеріалу, частотності, практичної необхідності, тематичності [119, с. 58-61]; професійної орієнтованості, адекватності, розповсюдженості, частотності, комунікативної цінності, семантичної цінності, сполучуваності, словотвірної цінності [127, с. 85]; частотності, поширеності у спеціальних текстах, семантичної цінності [124, с. 63].

Узагальнюючи наведені вище принципи та критерії, які *служуть вимогами щодо добору лексики на основі її типових показників та ознак*, ми вслід за Л.Ф.Манякіною при відборі англійської термінологічної лексики підмови економіки з фахових різножанрових автентичних джерел науково-економічного дискурсу керувалися такими критеріями: 1) професійної спрямованості; 2) адекватності навчального матеріалу цілям навчання; 3) частотності; 4) практичної необхідності; 5) тематичності. Вважаємо, що означені вище критерії відбору фахової лексики лежать у площині цілей і завдань професійно орієнтованого навчання іноземної мови та запропонованої нами методики формування англомовної лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання. Проаналізуємо ці критерії.

Критерій професійної спрямованості під час відбору термінологічної лексики проявляється у тому, що кожна одиниця відбору розглядається з точки зору її важливості для правильного розуміння і адекватного сприйняття науково-економічного тексту та забезпечення подальшого використання термінів у спілкуванні на теми, які близькі до професійної діяльності майбутніх економістів. Відібрані згідно з цим критерієм лексичні одиниці повинні надавати студентам можливість виконувати передбачені програмними документами навчальні завдання (наприклад, читати автентичні спеціальні тексти та проводити їх обговорення, готувати доповіді та виступати на студентських наукових конференціях тощо). З іншого боку, відібрана на основі критерію професійної спрямованості лексика має бути зорієнтована на те, щоб підготувати студентів до самостійного використання англійської економічної лексики у майбутній професійній діяльності (наприклад, при укладанні контрактів, проведенні переговорів або ділових зустрічей з іноземними фахівцями тощо) [153, с. 3].

Критерій адекватності навчального матеріалу цілям навчання передбачає відбір лексичних одиниць, які відповідають „соціальним контактам реального іншомовного спілкування” [119, с. 59], „типовим ситуаціям іншомовного спілкування” [127, с. 85], в яких функціонують студенти-економісти. Даний критерій також передбачає відбір таких лексичних одиниць, які адекватні (тобто відповідають) своєму призначенню щодо надання можливості студентам правильно

висловити свою думку або аргументувати її, вживаючи саме той термін, який вірно передає думку і який точно позначає відповідне поняття. Адекватно відібрані лексичні одиниці повинні забезпечити студентам можливість розуміти зміст прочитаного або прослуханого, правильно відреагувати на отриману інформацію або обрати відповідну стратегію комунікативної поведінки. Критерій адекватності відбору лексичного матеріалу направлений на відбір такої лексики, яка зорієнтована на спеціальність студентів і яка може стати засобом незалежної самостійної роботи та надати нові можливості для самоосвіти у майбутньому [153, с. 23].

Критерій частотності передбачає відбір лексики, коефіцієнт повторюваності якої у різних джерелах відбору становить не нижче п'яти. Керуючись цим критерієм, котрий корелює з критерієм розповсюдженості, ми брали до уваги вказівку Ю.І.Пассова про те, що відбір лексичних одиниць повинен відповідати не глобальній частотності, а частотності для вирішення мовленнєвого завдання в конкретній ситуації, тому що досягнення потреб комунікації можливе лише при врахуванні системи мовленнєвих засобів і відповідної організації матеріалу на основі ситуацій і мовленнєвих завдань [137, с. 39].

Критерій практичної необхідності важливий з огляду відбору такої лексики, яка необхідна для задоволення прагматичних потреб студентів в оволодінні іноземною мовою за фахом. Якщо відібрана лексика не має для студентів практичного значення в плані комунікації, якщо у них не відчувається потреби у сприйнятті і засвоєнні термінологічного вокабулярю для вирішення поставлених завдань, то „свідомо чи несвідомо студент відкине запропоновані йому слова” [236, с. 65], чим знизиться ефективність навчання лексики, а відтак і впаде рівень сформованості лексичної компетенції. Вважається, що слова, відібрані на основі критерію практичної необхідності, сприяють розвитку мовної здогадки у процесі читання фахових текстів і збагачення потенціального словника студентів, виходячи з форми і функції слів у тексті [191, с. 128].

Критерій тематичності у процесі відбору термінологічної лексики застосовується з метою контекстного її групування за тематичною ознакою, що дозволяє будувати важливі для процесів запам'ятовування і засвоєння „лексико-

семантичні мікросхеми, асоціативні поля, ситуативно пов'язані лексичні групи” [102, с. 21]. Відібрана згідно з цим критерієм фахова лексика проходить крізь призму тематики економічних дисциплін і відображає основні засади економічної теорії, забезпечуючи пріоритет предметної сторони змісту навчання над мовною.

Таким чином, ми виділили і проаналізували значення критеріїв відбору лексичних одиниць для формування лексичної компетенції у студентів-економістів. Критеріями відбору термінологічної лексики підмови економіки, якими ми користувались, були критерії *професійної спрямованості, адекватності, частотності, практичної необхідності і тематичності*.

Виділення якісних критеріїв відбору лексики тісно пов'язане з проблемою визначення кількісних параметрів термінологічної лексики для укладання словника-мінімуму. Вивчаючи це питання шляхом аналізу науково-методичної літератури, ми погоджуємося з думкою Л.І.Морської про те, що „сьогоднішній стан досліджень проблеми відбору лексики для навчання іноземних мов у немовному ВНЗ не дає однозначної відповіді на питання про те, скільки і які лексичні одиниці повинні бути засвоєні в кожному конкретному випадку і як їх потрібно найкращим чином відбирати” [127, с. 81]. Свідченням цього є аналіз нормативних документів, зокрема ЗЄР і Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.), та огляд праць деяких дослідників. Наприклад, І.М.Берман вважає, що лексичний мінімум повинен охоплювати 200 одиниць спеціальної термінології для кожної спеціальності, тоді як об'єм рецептивного словника-мінімуму – до 2000 слів і словосполучень [13, с. 124-126]. Н.Г.Вишнякова визначає обсяг навчального термінологічного мінімуму у кількості 720 лексичних одиниць [38, с. 16], а Г.С.Скуратівська наголошує на необхідності „засвоєння словника-мінімуму економічної лексики обсягом 1400 лексичних одиниць відповідно до змісту чинної програми” [188, с. 25]. Є.Д.Розанов вважає, що для розуміння спеціальної літератури достатньо 1353 лексичні одиниці [160, с. 15], а Н.С.Саєнко пропонує 977 лексичних одиниць пасивного лексичного мінімуму для читання на I етапі немовного ВНЗ [163, с. 168]. В дослідженні В.Д.Борщовецької відібраний лексичний мінімум англійської економічної лексики лише для 3-го курсу складає 294 лексичні одиниці [25, с. 5].

Внаслідок таких розбіжностей „під час вивчення професійних реєстрів дотепер ні з жодної спеціальності не визначені термінологічні словники-мінімуми” [8, с. 130].

На нашу думку, відмінності у кількісному виразі необхідних для вивчення студентами немовних ВНЗ лексичних одиниць пояснюються багатьма чинниками, серед яких виділяємо, наприклад, неоднакову кількість відведених для вивчення іноземної мови навчальних годин у різних ВНЗ економічного профілю, застосування неузгоджених програм підготовки студентів, різний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення викладання іноземної мови тощо. Як зазначено у Програмі, „на вибір лексичних елементів впливають академічні та/або професійні сфери і ситуації, в яких вони мають вживатися, тому підбір лексики може у значній мірі різнитися в окремих робочих програмах” [153, с. 7]. Враховуючи зазначене вище, для визначення кількості термінологічних одиниць, необхідних для складання словника-мінімуму англійської економічної лексики, ми виходили з міркування Ю.О.Жлуктенка про те, що „не можна навчати студентів фахової лексики взагалі, її можна навчити лише в межах певної відібраної тематики, яка буде стояти найближче до основних питань профілюючої дисципліни факультету” [121, с. 31]. Також ми погоджуємося з О.Б.Тарнопольським і С.П.Кожушко, котрі вважають, що мінімізація кількості відібраних лексичних одиниць є запорукою успіху в навчанні іноземної мови, оскільки чим менше обсяг матеріалу, тим більше шансів досягти ефективного його засвоєння [195, с. 46]. Іншими словами, для результативного навчання студентів-економістів необхідна мінімально достатня кількість нової іншомовної лексики, яка б відповідала їхнім потребам та забезпечувала „досягнення рівня комунікативної достатності”, тобто можливості „на основі цієї компетенції здійснювати повноцінне мовленнєве спілкування в обмеженому колі типових комунікативних ситуацій, строго відібраних з погляду професійної соціально-комунікативної позиції майбутнього фахівця” [8, с. 129].

Ґрунтуючись на проведеному вище аналізі проблеми відбору англійської економічної лексики, перейдемо до опису процедури відбору, котра проходила у такій послідовності операцій:

- вивчення методичної літератури для визначення номенклатури сфер, тем і ситуацій, характерних для професійної діяльності студентів-економістів; аналіз програмних вимог щодо змістового наповнення навчального матеріалу, його відповідності потребам студентів;
- пошук та підготовка текстових автентичних матеріалів визначених вище жанрів, їх аналіз на відповідність вибраним критеріям відбору, обробка та систематизація відібраних джерел термінологічної лексики;
- вибір одиниць лексики згідно з визначеними критеріями відбору, її фіксування на паперових і електронних носіях, переклад термінів на українську мову;
- створення списку фахової лексики, її аналіз і порівняння з іншими, аналогічними словниками-мінімумами, які є в матеріалах наукових досліджень з даної проблеми, уточнення і складання остаточного варіанта.

У результаті проведеної роботи ми отримали список термінологічної лексики підмови економіки, необхідної студентам-економістам для оволодіння на 4-му курсі. З огляду на те, що при взаємопов'язаному та інтегрованому навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності (підрозділ 1.1) неможливо наперед визначити, яка частина лексики належить до пасивного, а яка – до активного словникового запасу студентів, який обсяг слів і виразів буде зустрічатися тільки у текстах для читання і не буде вживатися в усному мовленні [64, с. 74], ми не диференціювали відібрану лексику щодо її засвоєння тільки на рецептивному (так звана пасивна лексика), або тільки на (ре)продуктивному рівнях (так звана активна лексика). Окрім того, межі між активним і пасивним словником досить розмиті [8, с. 187; 55, с. 7], тому методисти вважають, що під час читання великої кількості текстів і усної мовної практики деякі слова можуть закріпитися в усному вживанні та перейти з пасивного словника в активний, і навпаки, коли відсутня мовна практика, частина слів поступово виходить з активного вживання [64, с. 82; 191, с. 57].

Відібрана термінологічна лексика увійшла в укладений нами словник-мінімум (додаток А). Для його складання ми ще раз проаналізували виписані термінологічні одиниці і методом накладання порівняли укладений нами список термінологічної лексики з іншими відомими нам словниками-мінімумами та виданими

поліграфічним способом термінологічними словниками. Після внесення коректив та уточнень, тобто „компресії і мінімізації словникового складу” [197, с. 47], ми виділили 434 терміни, які пропонуються для засвоєння студентами-економістами на 4-му курсі освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”. Термінологічна лексика в кількості 434 одиниці, відібрана відповідно до розглянутих вище критеріїв, знаходиться в межах академічної та професійної сфери діяльності економістів, узгоджується з цілями та змістом навчання студентів, котрі спеціалізуються у міжнародній економіці та зовнішньоекономічній діяльності. Ця лексика забезпечує механізмом виконання комунікативних завдань, пов’язаних зі спеціалізацією, та є реальним кількісним показником лексики, яку студенти-економісти можуть опанувати в межах відведеного Робочою програмою навчального часу. На основі зазначеного вище вважаємо, що в цілому відібрана нами кількість лексики є оптимальною для виконання Програмних вимог та вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик щодо досягнення бакалаврами достатнього рівня сформованості лексичної компетенції [153, с. 9-10].

Тепер перейдемо до висвітлення питання методичної типології відібраного лексичного матеріалу. Провести методичну типологію лексики (Ю.В.Гнаткевич, Н.Є.Лаптева, М.А.Педанова, Н.С.Форкун, С.Ф.Шатілов та ін.) означає розділити відібрані лексичні одиниці по групах з точки зору труднощів їх вивчення, щоб врахувати ці труднощі і згодом, як зазначає О.П.Петрашук, „здійснити коректне диференціювання лексичного матеріалу у вправах” [144, с. 5]. На думку М.О.Бурлакова, правильна оцінка типологічних особливостей слів дозволяє зробити обґрунтований вибір засобів і прийомів її семантизації, намітити методично правильний шлях подальшої роботи з лексикою [30, с. 19], а групування лексичного матеріалу дозволяє краще усвідомити і закріпити у вигляді звукового і графічного образу інваріантні ознаки слів та використати ці відмінності під час мовлення.

Для проведення методичної типології відібраної нами термінологічної лексики ми проаналізували науково-методичну літературу, щоб виявити і узагальнити існуючі підходи дослідників до вирішення цього питання та розробити свої засади групування фахової лексики. В результаті здійсненого аналізу ми з’ясували, що

вихідним пунктом при розробці методичної типології дослідники приймають „порівняльну типологію лексичних міжмовних відповідностей англійської і рідної мов студентів” [144, с. 5; 202, с. 60]. Іншими словами, при визначенні труднощів засвоєння англійської економічної лексики головним критерієм вважається схожість чи несхожість термінів з їхніми еквівалентами в рідній мові студентів або в інших мовах, які вивчають студенти-економісти [20, с. 126].

Опираючись на такий підхід, дослідники приймають за основу методичної класифікації лексики особливості семантичних співвідношень іншомовних слів з відповідними словами рідної мови студентів. Наприклад, М.О.Бурлаков пропонує розподіляти лексику за такими типологічними групами: слова, співвіднесені з їх еквівалентами у рідній мові студентів на словниковому, лексемному рівні; слова, значення яких співпадають з окремими значеннями багатозначних слів рідної мови студентів; слова, значення яких співпадають з відповідними значеннями слів рідної мови на компонентному рівні та на смисловому рівні [30, с. 23]. Т.Й.Лещук класифікує терміни на основі комплексного підходу, який охоплює як структурно-семантичний, так і психологічний аспект цього явища. На думку цього дослідника, „структурно-семантичний підхід до парадигм термінології як універсальної системи і до кожної групи термінів зокрема дає чітку характеристику кожної структурно-семантичної одиниці, її визначення в багатогранних аспектах: за походженням, за структурою, за семантичним навантаженням, за сферою використання, за частотністю використання, за мовнокультурними якостями” [107, с. 46].

Якщо зазначені вище дослідники класифікували загальнонаукову або науково-технічну лексику, то В.Д.Борщовецька пропонує свою систему методичної типології власне англійської економічної лексики. Для цього вона розподіляє фахову лексику підмови економіки на чотири типологічних групи: терміни-інтернаціоналізми, що характеризуються неспівпаданням наголосу і неспівзвучністю наголошених голосних при частковій співзвучності приголосних або їх повній неспівзвучності; терміни, які співпадають за обсягом, але не співпадають за формою з термінами рідної мови, а також терміни, які співпадають за формою і значенням зі своїми еквівалентами в рідній мові, але відсутні в понятійному апараті студентів унаслідок

їх недостатньої професійної компетенції; терміни, які не співпадають ні за формою, ні за обсягом значень з термінами рідної мови; аббревіатури [25, с. 5]. Отже у науково-методичній літературі достатньо розроблені питання методичної класифікації лексики, що було взято нами до уваги.

На основі проведеного вище аналізу літератури доходимо висновку, що пропонується дослідниками методична типологія лексики ґрунтується на принципі семантичної відповідності англійських слів та слів рідної мови студентів. Критерієм для встановлення труднощів дослідники вважають „ступінь подібності об'єму змісту денотативного і конотативного мікроелементів лексичних одиниць, їх дистрибуції, лексичного фону на міжмовному та/або внутрішньомовному рівні” [101, с. 9], а одним з чинників, які обумовлюють труднощі при засвоєнні слів є „співпадання або неспівпадання слів рідної та іноземної мов: слова, які не співпадають за значенням, викликають більше утруднень, ніж слова, у яких об'єм значення співпадає” [212, с. 124].

Керуючись викладеним вище та зважаючи на виділені раніше лінгвістичні особливості англійської економічної лексики (підрозділ 1.3), враховуючи дію виділених Ю.В.Гнаткевичем чинників, які впливають на встановлення та подолання труднощів вивчення слів і які зв'язані з формою слова, із співвідношенням форми і значення слова, зі значенням слова [43, с. 7], в основу методичної типології ми вслід за М.О.Бурлаковим поклали ступінь співпадання або розбіжності лексичних одиниць іноземної і рідної мов студентів [29, с. 21] та відповідно розділили відібрану термінологічну лексику на три типологічні групи (додаток А):

- 1) англійські економічні терміни та термінологічні словосполучення, які за семантичною характеристикою повністю співпадають з термінами рідної (української) мови студентів: *exports/imports* (експорт/імпорт); *barter* (бартер); *quota* (квота); *embargo* (ембарго); *command economy* (командна/планова економіка); *economic regulation* (економічне регулювання);
- 2) англійські економічні терміни та термінологічні словосполучення, які за семантичною характеристикою співпадають частково з термінами рідної (української) мови студентів: *absolute advantage* (абсолютна перевага);

- exchange-rate system* (система валютних курсів); *proportional tax* (пропорційний податок); *deficit spending* (дефіцитне витрачання); *economic trends* (економічна кон'юнктура); *industry* (галузь економіки, промисловість);
- 3) англійські економічні терміни та термінологічні словосполучення, які за семантичною характеристикою повністю не співпадають з термінами рідної (української) мови студентів: *bond* (облігація); *liabilities* (пасиви); *legal tender* (законний платіжний засіб); *break-even point* (точка нульового прибутку); *sole proprietorship* (індивідуальна підприємницька діяльність); *opportunity cost* (альтернативні витрати); *excise tax* (акциз).

Такий розподіл термінологічної лексики підмови економіки відповідає відомим у науковій літературі підходам до методичної типології лексичного матеріалу і дає нам можливість виявити труднощі його засвоєння, намітити шляхи подолання цих утруднень у мисленнево-мовленнєвій діяльності студентів з оволодіння іншомовною лексикою. Найлегшою для засвоєння є лексика *першої типологічної групи*, оскільки семантично ці англійські економічні терміни корелюють з термінами, ідентичними або подібними у рідній мові студентів, і тому не викликають труднощів при їх засвоєнні. Семантично пов'язані слова легко запам'ятати і видобути при потребі з пам'яті, оскільки їхні англійські значення лежать в одній площині і тісно переплітаються з україномовними відповідниками.

Термінологічна лексика *другої типологічної групи* може викликати певні труднощі при її розумінні і вживанні. Частковий збіг семантичних значень окремих елементів термінів і термінологічних словосполучень вважається ключем для здогадки всього значення. Крім цього, врахування „асоціативних спроможностей одиниць лексикону на рівні синтагматики і парадигматики як основи системних відношень лексичних одиниць” [9, с. 47] з економічними термінами у рідній мові студентів, тобто володіння парадигматичними змінами форм слів та опрацювання сполучуваності слів у складі лексичних груп і граматичних структур, може допомогти студентам вірно декодувати значення цих термінів.

Щодо термінологічної лексики *третьої типологічної групи*, то на її тренування та засвоєння необхідно багато часу і зусиль, оскільки віднесені до цієї

групи терміни та термінологічні словосполучення повністю відмінні від своїх україномовних відповідників, чим зумовлюють основні труднощі їх засвоєння. Отже від типологічної групи, тобто рівня співвіднесення іншомовного слова з подібним у рідній мові студента, залежить швидкість подолання утруднень при засвоєнні лексики і якість навчання. Запропоновані підходи до подолання труднощів вивчення термінологічної лексики дозволяють пришвидшити процес їх опрацювання на рецептивному рівні та підготувати ґрунт для активізації їх в інтерактивній мовленнєвій діяльності, тобто оволодіти на продуктивному рівні.

Таким чином, у цьому підрозділі ми розглянули питання відбору англійської економічної лексики, основним джерелом якої є різножанрові автентичні фахові тексти науково-економічного спрямування. Ми визначили критерії відбору термінологічної лексики підмови економіки, описали процедуру відбору та провели методичну класифікацію відібраної лексики. Цим самим ми створили підґрунтя для розгляду наступного підрозділу, присвяченого питанням розробки вправ для засвоєння термінологічної лексики студентами-економістами у контексті інтерактивного формування лексичної компетенції.

2.2. Комплекс вправ для інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей англomовної термінологічної лексики

Метою цього підрозділу є розробити науково-обґрунтований комплекс вправ, який являє собою, на думку І.Л.Бім, реалізацію ієрархії управління процесом засвоєння мови в мовленні і засвоєння мовлення в мовленнєвій діяльності з метою оволодіння основними формами іншомовного спілкування [17, с. 210]. Вправи вважаються головним методичним засобом удосконалення та управління навчальною діяльністю, а правильно побудовані серії вправ роблять процес навчання раціональним, ціленаправленим, комунікативним і результативним [114, с. 35; 186]. У контексті нашого дослідження це означає, що вправи повинні забезпечувати студентам оволодіння *знаннями* лексики і розвивати у них *уміння* розуміти англійську економічну лексику при сприйнятті значущої інформації

(наприклад, з фахових автентичних текстів) та *вміння* усвідомлено користуватись термінологічною лексикою під час смислової переробки отриманої інформації в процесі усного та письмового спілкування у межах сфери своєї майбутньої професійної діяльності. В цілому такі вправи мають забезпечити процес формування лексичної компетенції. Отже поставлена мета щодо створення комплексу вправ обумовлює виконання наступних завдань.

- Проаналізувати загальні вимоги до вправ у світлі новітніх досягнень методичної науки [122, с. 64; 212, с. 29-31], щоб керуватись цими вимогами як орієнтиром при розробці власного комплексу вправ.
- Визначити типи та види вправ у відповідності до прийнятої у вітчизняній методиці типології [33, с. 92-98; 122, с. 69; 187, с. 11-15] та з урахуванням теоретичних положень щодо організації інтерактивного навчання англomовної лексики і формування лексичної компетенції (підрозділ 1.1).
- Навести приклади вправ, які можуть слугувати ілюстраціями до викладених теоретичних положень та які адекватні поставленим цілям.

Аналіз теоретичних досліджень, присвячених проблемі створення вправ для вивчення іноземної мови (І.Л.Бім, Н.І.Гез, Б.А.Лапідус, М.В.Ляховицький, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, В.Л.Скалкін, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський, Т.Hutchinson, D.Nunan, P.Ur та ін.), дозволяє нам сформулювати наступні вимоги, яким мають відповідати вправи у контексті досягнення мети нашого дослідження, тобто інтерактивного формування лексичної компетенції:

- 1) інструкції до вправ повинні орієнтувати студентів на широке застосування інтерактивних форм мовленнєвої взаємодії всіх суб'єктів навчальної діяльності в процесі спільного виконання поставлених мовленнєвих завдань з метою тренування і засвоєння відібраного лексичного матеріалу;
- 2) домінуючими типами вправ повинні бути умовно-комунікативні та комунікативні, оскільки завдання до них є вмотивованими і передбачають наявність комунікативного наміру та стимулу здійснення мовленнєвого поступку, а також зверненість до адресата в ситуації мовлення [33, с. 95; 137, с. 40; 186, с. 96];

- 3) вправи повинні мати чітку структуру, яка складається з трьох частин: інструктивна, виконавча і контрольна [17, с. 199; 33, с. 97] та відповідати основним методичним прийомам їх виконання – аналіз, зіставлення, трансформація, комбінування, вибір, переклад та ін. [98, с. 23; 190, с. 15-17];
- 4) у вправах повинен дотримуватися принцип комплексного і взаємозв'язаного формування іншомовних умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності [212, с. 58], зумовленої потребами та інтересами студентів;
- 5) у зв'язку з необхідністю реалізації методичного принципу врахування рідної мови допускається створення двомовних вправ та використання завдань на прямий і зворотній переклад як засіб формування у студентів „нового самостійного мовного стереотипу” [64, с. 83; 99, с. 67; 149, с. 12].

Сформульовані вище вимоги до вправ слугували теоретичним підґрунтям для створення комплексу вправ (додаток Б і табл. 2.2.1), що спирається на загальну систему вправ [122, с. 64-71] та відповідає цілям запропонованої методики.

Перейдемо до обґрунтування вправ для забезпечення інтерактивного формування лексичної компетенції. Оскільки на сьогодні „не існує сталого переліку професійних іншомовних умінь економіста та визначення рівня їх сформованості для плідного виконання іноземною мовою професійних обов'язків” [220, с. 152], то орієнтиром у вирішенні цієї методичної проблеми може слугувати „Таблиця самооцінки професійно орієнтованих мовленнєвих умінь”, необхідних економістам для роботи за фахом [62, с. 16]. В аспекті формування лексичної компетенції студенти-економісти повинні отримати знання термінологічної лексики та оволодіти навичками і вміннями її використання, що необхідно, за Н.В.Ягельською, для забезпечення розуміння розгорнутого мовлення на фахову тематику різної складності (лекції, доповіді на конференціях, діалоги ділових зустрічей тощо); для пошуку необхідної фахової інформації на різних носіях з розумінням термінів і аббревіатур; для активної підтримки офіційної і неофіційної розмови на економічну тематику; для оцінювання, порівняння, аналізу суспільно-економічних подій і явищ з використанням доцільної термінології; для складання різних видів ділових документів, реферування іншомовних джерел і написання звітів [220, с. 153].

Комплекс вправ для формування лексичної компетенції

Етапи формування лексичної компетенції	Типи вправ	Групи вправ	Мета вправ
Етап подачі й семантизації лексичних одиниць, створення орієнтовної основи для формування лексичної навички.	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, мовні, умовно-комунікативні.	Передтекстові: на номінацію та диференціацію лексичних одиниць, на розкриття їх значень, на підбір їх українських відповідників.	<ul style="list-style-type: none"> • Ідентифікація та розкриття значень лексичних одиниць; • первинне закріплення лексичних одиниць в пам'яті шляхом виконання операцій вибору, трансформації, групування тощо.
Етап автоматизації дій з лексичними одиницями на рівні слова, речення та на понадфразовому рівні.	Репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні.	Текстові: на пошук необхідних лексичних одиниць у текстах, на розуміння їх значень у контексті, на відтворення й вживання їх у власних висловлюваннях.	<ul style="list-style-type: none"> • Рецепція і репродукування лексичних одиниць; • стимулювання мовленнєвих дій студентів з лексичними одиницями; • формування вмій на продукування лексичних одиниць та адекватне наміру їх використання.
Етап автоматизації дій з лексичними одиницями в усному й писемному мовленні на текстовому рівні і контролю рівня сформованості лексичної компетенції.	Рецептивно-продуктивні, продуктивні нижчого і вищого рівня, умовно-комунікативні, комунікативні.	Післятекстові: на вироблення автоматизмів вживання лексичних одиниць в усному і писемному мовленні, на перевірку правильності їх розуміння й використання.	<ul style="list-style-type: none"> • Формування автоматизмів виконання мовленнєвих дій з лексичними одиницями на рівні тексту; • інтегрування сформованих автоматизмів; • контроль рівня знань лексичних одиниць та вмій їх вживання.

Засобом формування означених вище навичок й умінь як центрального компоненту змісту навчання студентів-економістів є вправи, об'єднані в єдиний комплекс. Спочатку проаналізуємо цей комплекс вправ для інтерактивного навчання студентів-економістів фахової лексики у контексті поетапного формування англомовної лексичної компетенції. Розглядаючи дану проблему, ми керувалися концептуальними положеннями Ю.І.Пассова щодо поетапності формування лексичних навичок: спочатку формуються навички роботи з лексикою, потім має місце етап удосконалення навичок, і лише після цього настає етап розвитку вмій оперування лексичними одиницями у мовленнєвій діяльності [137, с. 115].

Крім цього, ми взяли до уваги висновки інших дослідників, які розвинули ідеї Ю.І.Пассова і вважають, наприклад, що навчання іншомовної лексики проходить через етапи семантизації і первинного закріплення, формування та вдосконалення навичок [25, с. 5]; процес оволодіння лексикою охоплює етапи ознайомлення, яке включає введення і пояснення; тренування у вживанні лексичних одиниць (первинне закріплення); вживання лексичних одиниць (включення їх у мовленнєву діяльність) [209, с. 43]. Також можливі чотири етапи формування лексичних навичок: ознайомлення з лексичними одиницями; оволодіння операціями з лексикою та її закріплення; удосконалення лексичної навички; використання сформованих навичок у мовленнєвій діяльності [35, с. 14]. За С.П.Шатіловим, процес формування іншомовної лексичної компетенції має орієнтовно-підготовчий етап для ознайомлення з новими лексичними одиницями і створення орієнтовної основи як необхідної умови формування лексичної навички; стереотипно-ситуативний етап для тренування у вживанні слів під час аналітико-синтетичної діяльності з новою лексикою; варіююче-ситуативний етап для подальшої автоматизації дій з лексичним матеріалом у мовленнєвій діяльності [212, с. 29-30].

Узагальнюючи наведені вище положення науковців щодо етапів оволодіння іншомовною лексикою та виходячи з необхідності практичної реалізації методики інтерактивного навчання лексики у відповідності до розроблених раніше концептуальних засад, вважаємо, що процес формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей доцільно звести до трьох етапів, а саме:

1. Етап подачі й семантизації лексичних одиниць та створення орієнтовної основи як необхідної умови для формування лексичної навички.
2. Етап автоматизації дій студентів з лексичним матеріалом на рівні слова, речення та понадфразової єдності.
3. Етап автоматизації дій студентів з лексикою у мовленні на текстовому рівні і контролю рівня оволодіння нею студентами.

Завданням початкового етапу інтерактивного формування лексичної компетенції є забезпечити процес сприйняття звукової і графічної форми слова, його семантизацію і виконання операцій вибору, заміни, сполучуваності, членування, трансформації. При сприйнятті лексичної одиниці відбувається ознайомлення студентів зі звуковою і графічною формою слова при його читанні чи слуханні, а також усвідомлення семантичних значень лексичних одиниць. На цьому етапі має місце становлення і розвиток процесів розпізнавання, диференціації, ідентифікації і розуміння лексичних одиниць, засвоєння їхньої форми, значень та можливості поєднуватися між собою. Зазначені вище процеси супроводжуються, на думку психологів, свідомим контролем і корегуванням дій [145, с. 109] при виконанні інших операцій із засвоєння лексики, таких як виділення словотвірних компонентів лексичних одиниць, їхньої трансформації або адекватної мовленнєвій задачі заміни, співвіднесення форми слова з його значенням тощо.

Від рівня сприйняття нової лексичної одиниці залежить міцність та довготривалість утримання її в пам'яті, а також швидкість і можливість подальшого відтворення (підрозділ 1.2). Сприйняти об'єкт, яким у даному випадку виступає лексична одиниця, означає „виділити його з оточення і подумки назвати, тобто віднести до певного класу предметів. Якщо це зразу не вдається, в процесі сприймання відбувається динамічний пошук найкращої інтерпретації наявної інформації” [192, с. 129]. Іншими словами, „динамічний пошук” означає вибір і застосування відповідної стратегії мотивування і заохочення студента до сприйняття і засвоєння лексичних одиниць [228; 257, с. 137; 258, с. 137-138]. З цією метою, на наш погляд, насамперед потрібно задіяти стимулюючі стратегії, використовуючи адекватні ситуації зорові та/або слухові аналізатори для мобілізації їхньої уваги,

пам'яті, мислення (підрозділ 1.2). По-друге, варто використати так звані соціальні стратегії, тобто створити позитивний мікроклімат і сприятливу атмосферу навчальної діяльності, підтримувати добрі стосунки між студентами і викладачем, розвивати почуття справедливості, поваги та взаєморозуміння всередині студентського колективу (підрозділ 1.2). Саме ці стратегії сприйняття лексичного матеріалу готують підґрунтя для продуктивної мовленнєвої взаємодії при виконанні студентами мнемонічних операцій зі словом.

Для з'ясування значень нових слів у рамках початкового етапу формування лексичної компетенції проводиться семантизація лексичних одиниць, зокрема англійської економічної лексики. Розглянемо це питання детальніше, тому що розуміння варіативності способів і прийомів експліцитної або імпліцитної семантизації англійських термінів [250, с. 34; 257, с. 120] впливає на швидкість і міцність засвоєння лексичного матеріалу студентами. Як досліджено науковцями, вибір оптимального способу семантизації залежить від багатьох чинників, насамперед від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови [122, с. 96], від ступеня інтерференції рідної мови і рівня мовної підготовки студентів [191, с. 59], від сформованості механізму сприймання і породження висловлювань [88, с. 88] та від урахування „функціонального диференціювання” рецептивного і репродуктивного пласту лексики [98, с. 23]. Тому виникає необхідність проаналізувати основні підходи психолінгвістів і методистів до цього складного процесу та виділити, на нашу думку, найприйнятніші способи розкриття значень термінологічної лексики підмови економіки в умовах інтерактивного навчання студентів.

Проведений аналіз науково-методичної літератури показав, що існує чимало шляхів розкриття значень слів. Наприклад, Б.В.Беляєв розглянув і проаналізував дванадцять способів семантизації слів іноземної мови: однозначний і багатозначний переклад; використання наочності і здогадки за контекстом; етимологічний аналіз слова і співставлення слів за допомогою синонімів та антонімів тощо [11, с. 118]. Проте, на його думку, лише тлумачення студентами виражених іншомовними словами понять із самого початку створює умови, необхідні як для розвитку

мислення іноземною мовою, так і для правильного вживання іншомовних слів. Отже провідним способом розкриття смислової сторони іншомовних слів вважається „багатослівне тлумачення тих понять, які виражаються словами іноземної мови” [96, с. 32]. Такий підхід відповідає ідеї комунікативності, тому що передбачає інтенсивну аудитивну діяльність студентів під час сприйняття звукових образів нових слів та аналітико-синтетичну діяльність під час усвідомлення їхніх значень. У свою чергу, це сприяє активній мовленнєвій взаємодії учасників навчального процесу, що відповідає завданням інтерактивного формування лексичної компетенції у ході структурованої комунікативно зорієнтованої навчальної діяльності. Тому лише в умовах реального функціонування розкривається істинне значення мовної форми кожної лексичної одиниці, що в контексті нашого дослідження означає необхідність семантизації термінологічних одиниць у процесі фахової комунікації і через використання економічного дискурсу.

Аналізуючи інші способи семантизації лексики у світлі нашого дослідження, вважаємо за необхідне виділити прийом контекстуального розкриття співзначень термінологічних одиниць з опорою на знання основного значення терміна [13, с. 133]. Контекстуальний спосіб семантизації термінів вимагає встановлення наявних морфолого-синтаксичних зв'язків з іншими термінами у даному контексті. Відповідність слова контексту вказує на правильність його семантизації, причому важливо, щоб їх засвоєння проводилось на достатній кількості прикладів, різноманітних за граматичною і лексичною сполучуваністю лексичних одиниць і характером контексту. Наприклад, ізольований від контексту термін *rate* може означати такі поняття: норма; розмір; ставка; тариф; розцінка; курс; ціна; швидкість (темп); режим; відсоток; частка; коефіцієнт; пропорція; ступінь; розряд; інтенсивність; частота; клас; ранг. Тому необхідний контекст, у якому вжито цей термін або утворене за його допомогою термінологічне словосполучення, щоб *rate of exchange* семантизувати як обмінний курс, а *inflation rate* – як темпи інфляції.

Як довели термінологи, контекст відіграє значну роль у встановленні семантичної виразності терміна [76, с. 63; 251, с. 63], а також надає студентам можливість здогадатися про значення слова, особливо при його схожості зі словом у

рідній мові, що важливо в плані зняття труднощів засвоєння термінологічної лексики різних типологічних груп (підрозділ 2.1). Тому слід розвивати у студентів вміння бачити у графічному образі іншомовного слова схожий відповідник у рідній мові, вміння правильно його озвучити і визначити значення слова на основі форми і контексту, в якому воно вживається [201, с. 80]. Повторюваність лексичних одиниць у різноманітних контекстах, багаторазове зорове і/або аудитивне сприйняття і внутрішнє промовляння під час читання веде до закріплення їх значень у пам'яті студентів, сприяє навчанню способів сполучуваності слів [252, с. 238-239], стимулює вміння словотворення та побудови висловлювань. Важливо, щоб контекст відбивав усі основні семантичні ознаки лексичної одиниці, і особливо ті, які відрізняють його від відповідного опорного слова у рідній мові. Лише завдяки включенню в цей чи інший контекст у межах досліджуваної галузі терміни виконують свою дефінітивну функцію, виражають наукові поняття. Отже можемо дійти висновку, що термін набуває конкретного значення у контексті, який, у свою чергу, допомагає зрозуміти термін, не вдаючись до його перекладу.

У процесі аналізу способів семантизації термінологічних одиниць виявилось, що крім контекстного засвоєння лексики, зумовленого природним процесом здобуття інформації під час мовленнєвої діяльності читання [7, с. 79], при розгляді похідних парадигматичних форм або дериватів терміна для семантизації термінів і розширення термінологічного словника студентів-економістів доцільно використовувати мовну здогадку. За допомогою деривації певного терміна, який вважається „базисним” [208, с. 20] для відповідної словникової сім'ї [226, с. 434], можна вибудувати цілу низку термінів і термінологічних словосполучень, а також навчитися правильно поєднувати їх з іншими словами. Наприклад, базисний термін *economy* є основою для похідних утворень таких термінологічних словосполучень, як (*national*) *economy* (народне господарство); *economic (analysis)* (економічний аналіз); *economical (engine)* (економний двигун); *economically (sound project)* (економічно обґрунтований проект); *economies (of scale)* (економія в результаті зростання масштабів виробництва); *economics* (економічна наука); *economist* (економіст). Від основи терміна *produce* студенти старшого етапу навчання здатні

самостійно або з мінімальною допомогою викладача утворити словоформи *producer*, *production*, *product*, *productive*, *productivity*; побудувати термінологічні словосполучення *product profitability*, *production cost*, *producer price* та ін.

Базисний термін також слугує ключовим елементом для формування певної тематичної групи термінів і, таким чином, сприяє побудові семантичних мереж співвіднесених термінів певної тематичної групи [253, с. 130], що відбиває тематику фахового тексту або навчальної комунікативної ситуації. Створення семантичних мереж тематично співвіднесених термінів дозволяє акумулювати словниковий ресурс студентів, розвинути вміння думати категоріями словесних сімей, а не окремих слів, мінімізує лексичні прогалини і сприяє швидкій семантизації.

Ще один ефективний спосіб семантизації термінів, особливо при читанні спеціальних текстів, базується на проведенні словотвірного аналізу. Вміння побачити і розшифрувати словотвірну модель, співвіднести структуру слова і його компонентний склад з семантикою, знання регулярних відповідностей словотвірних елементів іноземної і рідної мови дозволяють студентам більш усвідомлено і вміло користуватися термінологічною лексикою, швидше і міцніше її запам'ятовувати [71, с. 165]. Для проведення аналізу словотвірних елементів термінів (лексичних, морфологічних, морфолого-синтаксичних) слід використовувати різні підстановочні таблиці або схеми (табл. 2.2.2).

Таблиця 2.2.2

Словотвірні елементи термінів

Префікс	Корінь	Суфікс
<i>un</i>	<i>profit</i>	<i>over</i>
<i>re</i>	<i>employ</i>	<i>able</i>
<i>dis</i>	<i>invest</i>	<i>ment</i>
<i>il</i>	<i>own</i>	<i>er</i>
<i>mis</i>	<i>compete</i>	<i>ship</i>
<i>over</i>	<i>product</i>	<i>tion</i>
<i>up</i>	<i>legal</i>	<i>al</i>
	<i>pay</i>	<i>ivity</i>
	<i>price</i>	<i>ive</i>
	<i>turn</i>	<i>ed</i>
	<i>limit</i>	<i>ance</i>
		<i>less</i>

Серед інших доцільних з точки зору інтерактивного навчання фахової лексики способів семантизації термінів, що належить до завдань першого етапу формування англomовної лексичної компетенції, вважаємо за необхідне виділити такі:

- 1) пояснення термінів засобами англійської мови з „обговоренням труднощів цієї лексики рідною мовою” [260, с. 3]: *cash* (готівка) – *money in coins or notes, readily acceptable for the settlement of debts*; *debenture* (боргове зобов’язання) – *acknowledgement of indebtedness, esp. a long-term loan taken by a company and repayable at a fixed date*;
- 2) підбір термінологічних синонімів: *expenditures – spendings* (витрати); *advanced economies – developed countries* (розвинуті держави); *to reduce taxes – to cut taxes* (зменшувати податки); *to purchase – to buy* (закуповувати); *to lay off – to make redundant* (звільняти); *revenue – yield* (дохід);
- 3) підбір антонімічних термінів: *fixed costs – variable costs* (постійні – змінні витрати); *liabilities – assets* (пасиви – активи); *employer – employee* (працедавець – працівник); *to increase (sales) – to reduce (prices)* (збільшувати обсяги продаж – зменшувати ціни); *market value – face value* (ринкова – номінальна вартість); *to withdraw money from an account – to enter a sum to an account* (зняти гроші з рахунку – внести певну суму на рахунок);
- 4) порівняння термінів за допомогою британського та американського варіантів англійської мови: *shareholder – stockholder* (акціонер); *shop – store* (магазин); *current account – checking account* (поточний рахунок); *managing director – chief executive officer* (виконавчий директор); *labour force – workforce* (робоча сила);
- 5) переклад (якщо є „повне співпадання відповідних понять” в іноземній та рідній мовах [11, с. 118], або при низькому рівні мовленнєвої підготовки студентів [12, с. 254], коли вичерпано інші можливості для семантизації термінів і немає достатньої гарантії правильного їх розуміння студентами).

Отже застосування доцільного і адекватного ситуації прийому семантизації термінологічної лексики дозволяє забезпечити її правильне сприйняття та розуміння, готує передумови до продуктивного використання. Важливе значення

при виборі способу семантизації лексики має залучення попереднього мовного досвіду студентів та предметних знань з фахових дисциплін, щоб зробити цей процес вмотивованим, комунікативно направленим та професійно зорієнтованим. Розглянуті нами вище способи і прийоми семантизації лексики в рамках початкового етапу формування лексичної компетенції супроводжуються первинним її закріпленням шляхом виконання відповідних вправ. Проаналізуємо їх детальніше.

Типом вправ для початкового етапу формування лексичної компетенції є рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні вправи. Оскільки формування лексичної компетенції, як, зрештою, і весь процес навчання студентів-економістів іноземної мови, побудовані на опрацюванні фахових текстів, то вправи першого етапу були об'єднані у групу передтекстових вправ таких видів: на номінацію та диференціацію лексичних одиниць, на підстановку і трансформацію, на розкриття значень нових слів та підбір їхніх українських відповідників, на групування й складання словесних сімей, на пошук у фаховому тексті дефініцій та побудову словосполучень і речень з новими словами.

Домінуючою метою групи передтекстових вправ є набуття студентами знань фахової лексики і формування лексичних навичок, що становить передумову подальшого розвитку вмінь продукування студентами правильно оформлених зв'язних відрізків усного і писемного мовлення з термінологічною лексикою. Тому в інструкціях до створених вправ були поставлені завдання, виконання яких повинно забезпечити *розуміння* англійської економічної лексики та закласти основу для формування *здатності* до її продукування, спочатку на рівні слова або словосполучення, а згодом і поступово на рівні речення. Виконання поставлених завдань до вправ на даному етапі в процесі інтерактивної діяльності повинно також активізувати мисленнєві операції (аналіз та синтез, зіставлення та узагальнення тощо), забезпечуючи психологічні передумови (підрозділ 1.2) до переходу на вищий етап формування лексичної компетенції. Інтерактивна мовленнєва діяльність на даному етапі проявляється у взаємодії студентів задля ознайомлення з іншомовною лексикою в ході виконання передтекстових вправ, що необхідно для зняття труднощів розуміння термінів підмови спеціальності та підготовки до читання

автентичних фахових текстів. Інтерактивний формат діяльності для парно-групового і колективного навчання спеціальної лексики реалізується за допомогою таких прийомів, як мозковий штурм, створення лексико-семантичних карт, використання різних ігрових форм навчальної роботи. За спрямованістю вправ на прийом та видачу інформації вони є рецептивними та рецептивно-репродуктивними, а за критерієм комунікативності – це здебільшого вправи умовно-комунікативні з мінімальною кількістю некомунікативних (мовних) вправ.

Виконання завдань у вправах перед читанням спеціального тексту повинно уможливити набуття студентами навичок диференціації та ідентифікації лексичних одиниць, трансформації слів за допомогою словотвірних елементів та побудови асоціативних зв'язків зі словами рідної мови. Поступово студенти мають опанувати вміннями усвідомлено відтворювати виучувані терміни та здогадуватися про їхнє значення. Чим більше операцій виконують студенти зі словом, тим краще ці слова запам'ятовуються, а це створює передумови для подальшої інтерактивної мовленнєвої діяльності у процесі читання фахових текстів або розігрування ролей у навчальних комунікативних ситуаціях. Отже виконувані на цьому етапі вправи закладають основу для стійкості лексичної навички й ґрунтовного оволодіння лексику, йде активна підготовка до спроможності студентів виконувати навчальні дії з лексичним матеріалом на наступному етапі формування лексичної компетенції, на якому передбачається тренування студентів у (ре)продукуванні й використанні термінів, щоб сформувати автоматизми, необхідні, за Ю.І.Пассовим, для адекватного функціонування цілісного мовленнєвого механізму у процесі розвитку студента як особистості та фахівця [138, с. 66].

Завданням другого етапу інтерактивного формування лексичної компетенції у студентів-економістів є подальше закріплення лексичних одиниць, вироблення автоматизмів дій з вживання лексичних одиниць, зокрема термінологічної лексики підмови економіки, на рівні слова, речення та на понадфразовому рівні. Типом вправ цього етапу є репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи, які об'єднані у групу текстових вправ. Основними видами вправ є вправи на пошук необхідних лексичних одиниць у текстах, на розуміння їх

значень у контексті, на відтворення й продукування термінів. За допомогою таких вправ передбачається виконання студентами синтезованих дій з вибору лексичної одиниці відповідно задуму і правильного поєднання слів з іншими в параметрах, які забезпечують їх ситуативне використання і слугують однією з умов виконання мовленнєвої діяльності [139, с. 136]. Поступово студенти оволодівають вміннями здогадуватись про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, знаходити асоціативні зв'язки та утворювати словесні сім'ї, оперативно добирати адекватні лексичні одиниці відповідно до умов здійснення комунікації, граматично й стилістично правильно поєднувати слова при формулюванні своїх висловлювань. Набуті таким чином вміння дозволяють студентам підготуватися до вищого, продуктивного етапу роботи з лексикою. Отже головна мета групи текстових вправ – розвиток вмінь, за С.П.Шатіловим, стереотипно-ситуативного використання засвоєного раніше лексичного матеріалу для досягнення цілей комунікації, формування професійно-комунікативної спроможності та активізації фахової лексики у мовленні. Формування і розвиток мовленнєвих умінь у ході виконання групи текстових вправ повинно відбуватися з проєкцією на використання інтерактивних форм мовленнєвої взаємодії в студентському колективі, щоб забезпечити цілковите розуміння термінів, підготувати ґрунт до їх часткової або повної трансформації і породження з ними власних висловлювань.

На думку психологів (підрозділ 1.2), поряд з процесами автоматизації дій студентів із сприйняття та репродукції певних лексичних одиниць, коли студент вирішує задачі за допомогою шаблонних дій з вивченим раніше матеріалом і ця робота базується переважно на роботі пам'яті, на другому етапі відбувається також активне продукування висловлювань з використанням освоєних студентами лексичних одиниць на рівні речення і рівні понадфразової єдності (ПФЄ). Ці операції відбуваються у так званій текстовій діяльності, яка передбачає знаходження у тексті необхідної лексичної інформації для підтвердження чи обґрунтування своїх думок, виписування термінів для підготовки тез або складання плану тексту з метою його подальшого обговорення, визначення ключових лексичних одиниць тексту і його трансформації згодом. Інтерактивність засвоєння лексики при виконанні групи

текстових вправ полягає, на думку Г.В.Барабанової, у колективному і парно-груповому прогнозуванні змісту тексту на основі заголовка або малюнків чи схем, у контекстуалізації термінології при читанні тексту, у проведенні інтерв'ю та спільному з колегами написанні анотацій [8, с. 135]. Позитивним результатом такої мисленнево-мовленневої діяльності при виконанні текстових вправ є те, що іншомовний лексичний матеріал інтегрується з фаховими знаннями студентів, а це формує комплекс внутрішніх і зовнішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності та забезпечує дію описаних раніше дидактичних і методичних принципів навчання спеціальної лексики в інтерактивному форматі.

Таким чином, в інструкціях до групи текстових вправ поставлені такі завдання, які викликають потребу у читанні тексту, стимулюють мовленнєві дії студентів з фаховою лексикою та змістовим матеріалом тексту. Передбачені у вправах завдання є комунікативно вмотивовані та особистісно значущі, що повинно сформувати у студентів необхідні їм вміння пошуку релевантної лексичної інформації, її творчої переробки та адекватного й граматично правильного використання в усному й писемному мовленні. Далі перейдемо до аналізу вправ завершального етапу формування лексичної компетенції, завданням якого є подальше удосконалення й автоматизація дій з новими лексичними одиницями на рівні ПФЄ і тексту в умовах, наближених до реальної іншомовної комунікації.

Практичне використання освоєного лексичного матеріалу на цьому етапі відбувається в інтерактивних формах спільної навчальної роботи проблемного і пошукового характеру та супроводжується систематичним контролем і самоконтролем правильності виконання студентами мисленнево-мовленнєвих операцій з лексикою, оцінкою рівня сформованості лексичної компетенції. Типом вправ цього етапу є рецептивно-продуктивні, продуктивні нижчого і вищого рівня, умовно-комунікативні і комунікативні, які об'єднані у групу післятекстових вправ.

Основною метою групи післятекстових вправ є забезпечити стійке формування автоматизмів при виконанні мовленнєвих дій з лексичними одиницями на рівні ПФЄ і тексту, що видається можливим у ході інтерактивного спілкування, яке передбачає, наприклад, обмін фаховою інформацією або дискусію щодо

шляхів вирішення виробничих проблем, ділові ігри та імітації, презентації та обговорення індивідуальних навчально-дослідних завдань і таке інше. Тому завдання до вправ спрямовані на те, щоб студенти ставили запитання і критично оцінювали відповіді співрозмовника, висловлювали власні думки на проблему та підтверджували свої міркування фактами, що загалом повинно забезпечити активне тренування термінологічного словника студентів. Іншими словами, у післятекстових вправах йде осмислене й творче використання студентами лексичних одиниць шляхом обговорення й узагальнення відбитих у фахових текстах професійних питань, під час викладу й аргументування власних поглядів на ті чи інші теоретичні положення економічної науки або при розгляді альтернативних підходів до застосування цих положень у практичному житті. Термінологічна лексика також активізується в мовленні під час аналізу виробничої ситуації та коментування статистичних даних з використанням вербально-зорових опор. Такі види завдань вважаються проблемними, а це робить процес навчання лексики гнучким і цікавим, професійно зорієнтованим та особистісно вмотивованим, сприяє реалізації іншомовних комунікативних здібностей майбутніх економістів-міжнародників.

На цьому етапі передбачені також вправи на засвоєння термінологічної лексики „в процесі самостійної творчої та пошукової діяльності” [93, с. 5] при продукуванні письмових повідомлень текстового рівня: укладання глосарію до прочитаних фахових текстів та написання рефератів, вибір ключових термінів та складання плану тексту, вибір або трансформація окремих речень з тексту для письмового викладу основної думки фахового тексту, пошук фактологічної інформації і створення пояснювальних записок до схем, графіків чи діаграм тощо. В результаті виконання таких вправ у студентів має розвиватися логіка викладу своїх думок, шліфуватися мовний стиль та вироблятися вміння писемного мовлення, що актуально у період розширення ділових контактів із зарубіжними партнерами. Письмові роботи дозволяють перевірити та відкоригувати рівень розуміння як окремих термінів, так і всього змісту тексту, тому крім навчальної вони мають ще й контролюючу функцію, що також є завданням цього етапу формування англомовної лексичної компетенції.

Як передбачається теоретичними положеннями запропонованої методики інтерактивного навчання фахової лексики (підрозділ 1.1), розроблені вправи необхідно виконувати у парно-групових та колективних формах мовленнєвої взаємодії всіх її учасників, оскільки, як вважають дидакти, це дозволяє збільшити час продуктивного використання фахової лексики, покращити мовну майстерність студентів, підвищити їхню самооцінку, забезпечити високу результативність, справжню комунікативність та професіоналізацію навчального процесу [4, с. 6]. Підготовлені завдання до вправ дозволяють керувати мовленнєвими діями студентів, заохочувати їх до імпровізації та творчості. Тому вважаємо за доцільне проводити інтегрування сформованих автоматизмів операцій з лексичними одиницями у дискусіях за прочитаними текстами, у рольових або ділових іграх на основі змодельованих за допомогою предметної або вербальної наочності навчальних комунікативних ситуацій, шляхом проведення презентацій виконаних індивідуальних навчально-дослідних завдань або спільно підготовлених рефератів.

У випадку недостатнього рівня сформованості вмінь проведення інтерактивних видів роботи, особливо коли студенти відчують труднощі не лише у плані вираження думки іноземною мовою, а й труднощі у встановленні міжособистісних відносин [129, с. 131], психологи рекомендують студентам задіяти систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови і підтримання ефективної комунікації у ситуаціях особистісної взаємодії, розвинути адекватну орієнтацію у власному психологічному потенціалі та потенціалі мовленнєвих партнерів для регуляції комунікативних дій [152, с. 143]. Це дозволить вибрати правильну стратегію комунікативної поведінки при інтерактивному спілкуванні і зняти емоційне напруження, налагодити комунікативний контакт і знайти порозуміння з мовленнєвими партнерами. З іншого боку, у випадку необхідності можливе проведення підготовчої роботи, направленої на актуалізацію попереднього мовного досвіду студентів, використання різноманітних відеотехнічних та мультимедійних засобів наочності, які стимулюють висловлювання (підрозділ 1.1).

У вправах комплексу, на відміну від зарубіжних навчальних матеріалів, враховано принцип зв'язку з рідною мовою студентів, оскільки вправи мають

інформаційно та інтелектуально насичені завдання на прямий і зворотний переклад речень або зв'язних текстів, які подають реалії економічного життя України. У вправах є достатня кількість фактологічної інформації для стимулювання мисленнєво-мовленнєвої діяльності з лексикою, а також пропонуються спеціально створені навчальні комунікативні ситуації, які характерні для сфери майбутньої діяльності студентів. Ефективному та грамотному виконанню групи післятекстових вправ сприяє також наявність у вправах вербально-зорових опор у формі таблиць, діаграм, схем, які допомагають студентам аргументувати свої судження іноземною мовою, візуалізувати фактологічну інформацію.

Отже ми розглянули приклади інструкцій до вправ і завдань, які пропонуємо виконувати на завершальному етапі інтерактивного формування лексичної компетенції, коли сформована на попередніх етапах лексична навичка повинна трансформуватися в уміння практичного використання англомовної економічної лексики у професійно орієнтованому спілкуванні іноземною мовою. Нижче наводимо зразки вправ з розробленого комплексу (додаток Б).

**Комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетенції
(на прикладі опрацювання теми „Форми ведення бізнесу”)**

1. Група передтекстових вправ

ВПРАВА 1

Мета: Ознайомити студентів з активною лексикою теми, навчити семантизувати та знаходити відповідники англійських економічних термінів у рідній мові.

Завдання: In turns with your partner read the given below terms and their definitions. Then find Ukrainian equivalents to them using a dictionary if necessary. The first has been done for you.

Sole proprietorship	<i>A business firm owned and operated by one person.</i>	Єдиноосібне володіння; індивідуальна підприємницька діяльність (без утворення компанії).
Partnership	<i>An association of two or more persons to conduct a business which is not in corporate form and does not enjoy limited liability.</i>	
Corporation	...	

Режим виконання: у парах або індивідуально, усно і письмово.

Спосіб контролю: взаємоперевірка; обговорення варіантів відповідей у групі.

ВПРАВА 2

Мета: сформувати навички ідентифікації та семантизації англійських економічних термінів на рівні окремого слова, словосполучення або фрази.

Завдання: In turn with your fellow-student fill in the missing letters in the following terms. Make up your own word collocations and/or meaningful sentences with these words. Let your partner translate them into Ukrainian.

Model: *propr_i_torship – proprietorship: The majority of businesses in America are tiny units owned by a single person – an individual proprietorship.*

1. li_bility
2. entreprene_r

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: самоконтроль або взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 3

Мета: сформувати навички трансформації та групування англійської економічної лексики.

Завдання: Using all possible prefixes and suffices write as many derivatives as possible with the terms given below. Your partner will translate them into Ukrainian.

Model: *price: priced; pricing; priceless; pricelessness; pricy; overprice; underprice; underpricing – ціна: оцінений; калькуляція цін; безцінний; безцінність; дорогий; завищувати ціну; занижувати ціну; заниження цін.*

Prefix	Stem	Suffix
pre-	market	-ed
un-	limit	-ing
...

Режим виконання: у парах, письмово.

Спосіб контролю: взаємоконтроль за допомогою ключа та/або контроль з боку викладача.

ВПРАВА 4

Мета: сформувати навички трансформації англійських економічних термінів та розвинути вміння їх репродукування і вживання на рівні слова та/або речення.

Завдання: Complete the given below table with noun, verb, or adjective forms. Your partner will find Ukrainian equivalents to translate each term. Then make up your own questions with these terms to interview each other.

Model: *Product – to produce (verb); productive (adjective). What major products have been recently launched into the market by this corporation?*

Noun	Verb	Adjective
product	<i>to produce</i>	<i>productive</i>
_____	to limit	_____
...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: взаємоконтроль за допомогою ключа та/або контроль з боку викладача.

ВПРАВА 5

Мета: розвинути вміння вживання англійських економічних термінів в усному мовленні на рівні словосполучення та/або речення.

Завдання: Together with your fellow-student match the words on the left with the words on the right to make collocations. You can use given words more than once. Then make up five questions of your own with some of these collocations to ask your partner.

Example: 1h. *Why do many companies have limited liability?*

1. limited	a) directors
2. sole	b) fixing
3. ...	c) ...

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 6

Мета: використовуючи вербальні опори, розвинути вміння вживання англійських економічних термінів під час реагування на запропоновані мовленнєвим партнером твердження.

Завдання: Together with your fellow-student match the following verbs with the correct nouns to form common partnerships. Then choose four phrases and make up your own statements with them. Ask your partner to correct wrong statements.

Model: *to fix a price: The officers of three largest supermarket operators in Cleveland (USA) had secretly met to fix meat and grocery prices. – That's right. It's a common practice even in our country to fix prices on certain groups of products.*

Verbs	Nouns
1. to fix	a) a business
2. to differentiate	b) the risk
3. ...	c) ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача, груповий контроль.

ВПРАВА 7

Мета: розвинути вміння продукування англійських економічних термінів на рівні слова або словосполучення на основі використання графічних опор.

Завдання: Together with your fellow-student fill in the gaps in the given below statements using the correct terms. Then in turn translate these sentences into Ukrainian.

Model: *Several c ... are involved in the development of this project. – Several companies are involved in the development of this project. – Кілька компаній залучено до розробки цього проекту.*

1. Ltd. stands for l ... company.
2. In America a large firm is called a c
3. ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключів.

ВПРАВА 8

Мета: сформувати автоматизми оперування англійською економічною лексикою в усному мовленні на рівні фрази або речення.

Завдання: Together with your fellow-student match the terms on the left with the appropriate definition or paraphrase on the right. Then in turn translate these terms or create with them your own statements.

Example: *1h: All partners bear unlimited liability, including sleeping partners.*

1. liability	a) direct or manage a business
2. debt	b) money lost
3. ...	c) ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключів.

ВПРАВА 9

Мета: сформувати вміння вживання англійської економічної лексики даного розділу в усних висловлюваннях студентів на рівні речення.

Завдання: Work in pairs. Make up questions of your own with the given terms and interview your partner. Take turns.

Model: *concentration ratio* – *The concentration ratio refers to the combined market share of usually the four largest firms, doesn't it?*

1. market power
2. product market
3. ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

ВПРАВА 10

Мета: розвинути вміння трансформації та комбінування англійської економічної лексики на основі графічних опор.

Завдання: The words in the box have their letters in the wrong order. Complete the sentences below with the words in their correct form. The first and the last letter of each word is given. Does your fellow-student agree with you? Let him/her translate these sentences.

Model: *siarocporton*; *The largest businesses tend to be c ... s.* – *The largest businesses tend to be corporations.*

ramkte opwre; iaprcoortnos; eimlunitd lilabiyit; atke evor; ireocncntatno artoi; ...
--

1. Any two or more people can get together and form a p ... p.
2. ...

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

ВПРАВА 11

Мета: розвинути вміння трансформації англійських економічних термінів даного розділу та вміння знаходження їх відповідників у рідній мові студентів.

Завдання: In small groups complete the sentences by changing the word in capitals at the end of the line into a suitable form to fill the gap. The first has been done for you. Does everybody agree? Translate these sentences into Ukrainian.

1. Now all limited companies are <i>regarded</i> to submit accounts, whether they are public or private.	REGARD
2. To encourage people to take the risk some reward must be _____ .	OFFER
3.

Режим виконання: у мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 12

Мета: розвинути вміння вибору та адекватного ситуації використання англійських економічних термінів, виявляючи свою згоду або незгоду з поданими твердженнями.

Завдання: Complete the following statements with suitable terms given in the box below. Ask your partner to translate them into Ukrainian. Take turns to check the answers and correct the wrong ones. The first has been done for you.

shareholders; Board of Directors; loans; profit; limited liability; unlimited liability; investments; sole proprietor; partners; public companies.
--

1. The *shareholders* of a company do not always agree with the management on how the business should be run.
2. The firm finds it hard to fund the _____ it needs to modernize the plant.
3. ...

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно і письмово.

Спосіб контролю: взаємоперевірка і контроль з боку викладача.

2. Група текстових вправ

ВПРАВА 13

Мета: сформувати вміння вибору і групування англійських економічних термінів та стимулювати студентів до ймовірного прогнозування змісту фахового тексту.

Завдання: What different forms of doing business do you know? In pairs or small groups list all the advantages and disadvantages of each type of business unit. Check whether you were right or wrong after reading the text.

TYPES OF BUSINESS UNITS	ADVANTAGES	DISADVANTAGES
<i>Corporation</i>		

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 14

Мета: вдосконалювати вміння вибору англійських економічних термінів, їх репродукування і продукування в усному мовленні.

Завдання: Work in pairs. While you read the text “The Three Basic Types of Firms”, fill in the following vocabulary map with as many related words and expressions as possible.

Types of business units	
People	
Activity	
Documents	
Finances	
Management	

Text 1.

THE THREE BASIC TYPES OF FIRMS

What are the three basic forms of organization of business firms, and what induces organizers of a firm to choose one form rather than another?

SOLE PROPRIETORSHIPS

The sole proprietorship is the form of business organization involving the fewest legal complications. Most small retail firms, farms, and many small factories are run as sole proprietorships. To start a sole proprietorship, an individual simply decides to go into business and opens up a new firm or takes over an existing firm. Aside from special regulations, such as health requirements for a restaurant or zoning restrictions that limit business activity to particular geographical areas, the individual does not ...

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 15

Мета: розвинути вміння вживання англійських економічних термінів в усному мовленні на рівні речення і понадфразової єдності та створення власних висловлювань на основі прочитаного.

Завдання: Check how well you have understood the text. In turns with your partner ask and answer the following questions to the text. Ask your partner any other questions on the topic under consideration.

1. How does the ownership of different types of firms differ from each other?
2. Are the liabilities of the corporation greater than the liabilities of the partnership?
Why or why not?
3. ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

ВПРАВА 16

Мета: вдосконалювати вміння вибору й редукції англійських економічних термінів на основі вербальних опор.

Завдання: To check how well you know the business terms match the type of business organization to each sentence using the brief descriptions in the box below. Then ask your fellow-student to translate these sentences into Ukrainian.

Model: *A ... (plc) must have a minimum nominal share capital of \$50,000. Shares can be freely bought and sold by members of the public. – A public limited company (plc) must have a minimum nominal share capital of \$50,000. Shares can be freely bought and sold by members of the public.*

public limited company; associated company; partnership; joint venture; multinational corporation; sole proprietor; private limited company; subsidiary.

1. A ... is a private individual who runs a one-man business. He/She takes all the profits but also all the risks.
2. ...

Режим виконання: індивідуально або у парах, усно і письмово.

Спосіб контролю: взаємоперевірка за допомогою ключів.

ВПРАВА 17

Мета: вдосконалювати вміння вибору і розширення англійських економічних термінологічних одиниць за допомогою використання вербальних опор.

Завдання: Complete the following sentences using your own ideas. Which of them can be used to make up a plan for discussing the text you have just read? Discuss your choice with the partner and then arrange the chosen statements in a logical order.

Model: *Production within the private sector of the economy is carried out largely by – Production within the private sector of the economy is carried out largely by corporations, partnerships, and sole proprietors.*

1. Private companies often go public in order to
2. All corporations have the advantage of
3. The sole proprietor type of firm is the one which

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

ВПРАВА 18

Мета: вдосконалювати вміння вживати англійські економічні терміни та створювати власні висловлювання на рівні речення і понадфразової єдності з використанням графічних опор.

Завдання: Look at the table given below. In what industries of the USA are most proprietorships found? In what industries are most partnerships and corporations found? Do we have the same ratio in Ukraine? Discuss these problems in small groups. If necessary browse the Internet and find reliable information to back up your arguments.

NUMBER OF BUSINESS FIRMS IN THE USA, BY INDUSTRY

Industry	Proprietorship (percent of industry)	Partnership (percent of industry)	Corporation (percent of industry)
Agriculture	92	5	3
Construction	79	4	17
Manufacturing	53	4	43
Transportation, public utilities	77	3	20
Wholesale trade	40	5	55
Retail trade	74	6	20
Financial, insurance, real estate	43	34	23
Services	80	5	15
TOTAL, all industries	74	9	17

Режим виконання: у мікрогрупах та у складі групи, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 19

Мета: вдосконалювати вміння творчої переробки текстового матеріалу з активізацією у мовленні англійської економічної лексики за темою даного розділу.

Завдання: Work in pairs. Read the following statements to a partner who will translate them into Ukrainian without consulting a dictionary. Then change roles. Your fellow-students will evaluate your skills.

1. Corporate investors have greater protection from risk than individual proprietorships or partnerships because they have limited liability – they cannot be asked to pay more than they have invested in the firm.
2. ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

ВПРАВА 20

Мета: вдосконалювати вміння знаходити у тексті англійську економічну лексику та фактологічну інформацію, необхідну для аргументації власної точки зору на відбиту у тексті проблему.

Завдання: Read the text “Measuring Market Power” and then in small groups discuss the following problems.

- How is market power measured?
- How many firms have market power?
- How do powerful firms use their market power in the marketplace?

Text 2.

MEASURING MARKET POWER

Although corporations control the lion’s share of U.S. business, we should not conclude that all corporations are powerful. Market power, that is the ability to alter the market price of a good or service, is bestowed by many different factors. The degree of market power possessed by any single firm is determined by:

- The number of producers in the market
- Their relative size
- The extent of barriers to entry
- The availability of substitute products

All of these factors are important in both theory and fact. Nevertheless, it is useful – and far simpler – to focus on just one measure of market power to attain some perspective on the structure of U.S. product markets...

Режим виконання: індивідуально та у мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

ВПРАВА 21

Мета: вдосконалювати вміння (ре)продукування англійських економічних термінів в усному мовленні на рівні речення та ПФЄ на основі поданих тверджень як плану до прочитаного тексту.

Завдання: Work in pairs. Tell your fellow-student what you have learned from the text about measuring market power. Be ready to answer relevant questions. As a plan use the following statements from the text.

- The standard measure of market power.
- The role of oligopolies in the product markets.
- ...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль, взаємоконтроль.

ВПРАВА 22

Мета: вдосконалювати вміння продукування власних висловлювань із використанням англійської економічної лексики розділу та поданої у тексті фактологічної інформації.

Завдання: Correct the following statements if necessary and comment on each.

1. In pursuit of higher profits, monopolies and oligopolies may seek to restrict market supplies, raise product prices, lower product quality, or reduce direct costs.
2. Above-normal profits cannot be maintained over the long run unless barriers to entry exist.

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача, взаємоконтроль.

ВПРАВА 23

Мета: вдосконалювати вміння використання англійської економічної лексики даного розділу під час творчої переробки текстової інформації.

Завдання: Read the following text and be ready to discuss the questions listed below.

Text 3.

NONPRICE COMPETITION

Producers who have control over market supply are in a position to alter prices and thereby increase their share of economic welfare. They can expand their power and share of income even further by establishing some influence over market demand.

The means for acquiring some degree of control over the market demand curve are different. The primary mechanism of control is advertising. To the extent that a firm ...

Режим виконання: у складі групи, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 24

Мета: активізувати англійську економічну лексику в усному мовленні та мотивувати студентів до самостійного пошуку додаткової лексичної й фактологічної інформації у різних джерелах за проблематикою прочитаного тексту.

Завдання: In small groups describe the situation from the text you have recently read and suggest some possible ways of handling the problem under consideration. Present your decision to the whole group. Use facts and relevant information from different sources to sound convincing during your presentation for the whole class. Be ready to answer questions put by your fellow-students.

Режим виконання: у складі групи, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 25

Мета: вдосконалювати вміння трансформації та продукування англійських економічних одиниць під час передачі основного змісту тексту англійською мовою і його подальшого обговорення.

Завдання: Read the following article and render it in English. Can you give more examples of ridiculous and inefficient advertising? What is advertising for you – a means of getting information about a certain product or a source of irritation and anxiety while watching it on TV? Discuss this problem in pairs or small groups.

ПОМИЛКИ ПЕРЕКЛАДУ

Студенти з університету Аляски зібрали колекцію найбільш парадоксальних помилок, припущених американськими компаніями через неточності в перекладах і нерозуміння реалій, які існують в інших країнах.

Відома компанія “General Motors” зазнала фіаско, намагаючись вивести на ринки Латинської Америки свій новий автомобіль “Chevrolet Nova”. Як незабаром з’ясувалося, “No-va” іспанською мовою означає ...

Режим виконання: у складі групи, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

3. Група післятекстових вправ

ВПРАВА 26

Мета: навчати студентів продукувати розширені й аргументовані висловлювання з використанням англійської економічної лексики та графічних опор.

Завдання: Look at the chart showing the dynamics of small business development in Ukraine. What are the perspectives of small businesses in Ukraine? What are your assumptions based on? How can business expand if it doesn't want to borrow from the bank? Comment on the problem in small groups. Support your arguments with the most recent and reliable information. Deliver your ideas to the whole class.

THE DEVELOPMENT OF SMALL BUSINESSES IN UKRAINE IN 2003

Types of Small Businesses	The amount of small businesses	Increase to the previous year, %	The amount of people engaged in small businesses	Increase to the previous year, %
TOTAL	1,975,000	13.7	5,126,000	9.4
Among them:				
small enterprises	275,000	8.3	2,029,000	5.0
physical entities – subjects of entrepreneurial activity	1,656,000	15.0	2,972,000	13.0
farms	44,000	4.0	125,000	2.5

Режим виконання: у складі групи, усно.

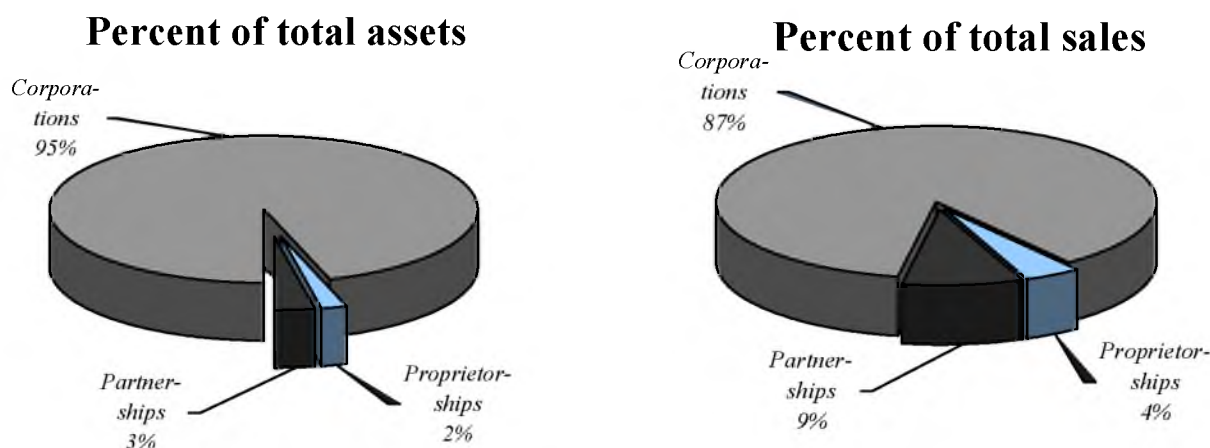
Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 27

Мета: розвивати та вдосконалювати вміння використання англійської економічної лексики в говорінні на основі фактологічної інформації з різних джерел та графічних опор.

Завдання: Work in pairs. Look at the following pie charts depicting the percentage of total sales and total assets of US business firms and comment on the given figures. Compare this information with that of Ukraine. Is it the same or different? Speak your mind to the whole class.

U.S. BUSINESS FIRMS: TOTAL SALES AND ASSETS



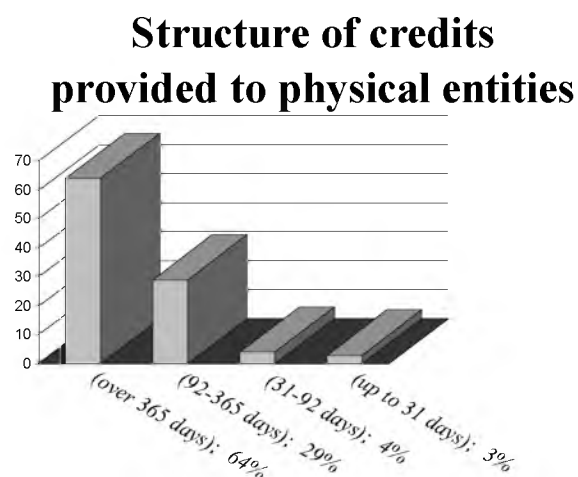
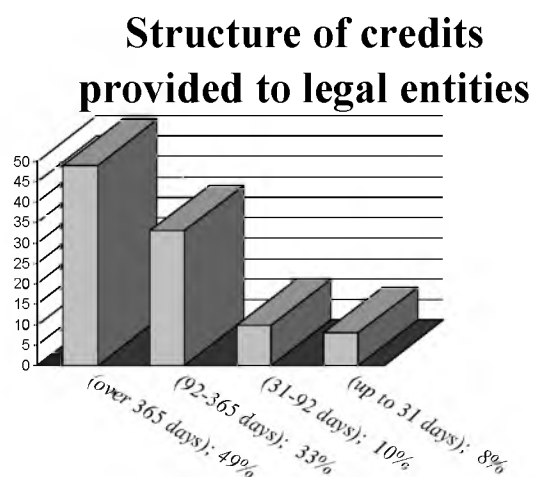
Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий або взаємоконтроль.

ВПРАВА 28

Мета: навчати студентів вживати англійські економічні терміни у власних висловлюваннях текстового рівня з опорою на графічну інформацію.

Завдання: Look at the pie charts showing the structure of credits provided by banks to both legal and physical entities. Is there any difference? What is it caused by? What credits are more popular – short-term or long-term? Why? What kind of credit would you apply for if you were a businessperson? What might affect your choice? Brainstorm these problems in small groups and then present the group decision to the whole class.



Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий або взаємоконтроль.

ВПРАВА 29

Мета: вдосконалювати вміння трансформації англійської економічної лексики та її використання в усному мовленні під час передачі основного змісту тексту англійською мовою.

Завдання: Work in pairs or small groups. What are some problems that small businesses face in Ukraine today? Read the following extract from the report delivered by the Senior Official of the Ukrainian government and render it in English. Present your opinion on the existing situation and give your recommendations how to get rid of the mentioned drawbacks.

При певних позитивних зрушеннях у сфері малого підприємництва в Україні й досі цей сектор економіки не досяг належного рівня. Його внесок у ВВП держави вже протягом кількох років залишається на рівні 10-11 відсотків проти 60-70 відсотків порівняно із державами з розвиненою економікою. На жаль, не знайшла свого місця в секторі малого підприємництва армія безробітних ...

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно або письмово.

Спосіб контролю: взаємоконтроль або контроль з боку викладача.

ВПРАВА 30

Мета: розвивати вміння використовувати англійську економічну лексику в усному мовленні за допомогою драматизації навчальних комунікативних ситуацій.

Завдання: In pairs role-play the following situations. The class will listen and analyze each presentation.

Situation 1.

Role 1. You want to start a new business – it might be baking bread or providing services in green tourism. Talk with the clerk responsible for registering small businesses. Inquire what documents you need to start your business and promise to submit everything necessary on time.

Role 2. You are a head of the office that provides registration of small businesses in your city. Talk with a visitor who wishes to start his business. Ask relevant questions and explain what is necessary to start a business: authorized capital, documents, diplomas or skills, etc. Be polite and tolerant.

Situation 2.

Role 1. You have just received a diploma in management and would like to start your own business. As your funds are insufficient, you'd like to organize a partnership. Talk with your would-be partner on this problem. Persuade him/her to join the partnership, promise some benefits for him/her.

...

Режим виконання: у парах, усно.

Спосіб контролю: взаємоконтроль або груповий контроль.

ВПРАВА 31

Мета: вдосконалювати вміння використовувати англійську економічну лексику в груповій навчальній діяльності за темою розділу або проблематикою текстів.

Завдання: Group work. At the annual meeting of the company's shareholders, the Board of Directors of the corporation put forward a decision to retain annual earnings and plough it back into the development of the company. Shareholders are to give their opinions on that decision.

Group 1. You are the owners of small stock and completely disagree with the decision of the Board of Directors. You suggest claiming dividends on the invested capital. Be angry and impatient when expressing arguments in favour of your demands. Threaten to take actions if your claims remain unsatisfied.

Group 2. You are the owners of enormous amounts of shares. You agree with the decision suggested by the Board of Directors. Elaborate and present reasons why it is preferable not to take any dividends this

Режим виконання: у мікрогрупах, усно.

Спосіб контролю: груповий контроль.

ВПРАВА 32

Мета: розвивати вміння коректного використання англійських економічних термінів розділу в писемному мовленні і контролювати рівень сформованості досягнутих умінь.

Завдання: Write a 2-3 page report on one of the topics given below and then deliver it to the class. Refer to different additional sources to make your report informative and interesting. Use appropriate linking words and phrases, key terms and visual aids if possible. Be ready to answer relevant questions from your fellow-students during your presentation. Tentative topics for your report are as follows:

- Sole proprietorship or partnership: which one to choose?
- The perspectives of small business development in Ukraine.
- ...

Режим виконання: індивідуально або у парах, письмово.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача; груповий контроль.

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури та власного досвіду ми уточнили етапи формування лексичної компетенції та розглянули розроблений комплекс вправ, який спрямований на інтерактивне засвоєння студентами термінологічної лексики підмови економіки. Виділення етапів обумовлено перебігом психічних процесів здобуття знань, таких як сприймання, розуміння, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення і систематизація вивченого. Дотримання розглянутих нами етапів формування лексичної компетенції та виконання завдань до розроблених вправ створить сприятливі передумови для свідомого засвоєння студентами англійської термінологічної лексики підмови економіки, сформує у них необхідні вміння її використовувати в процесі навчально-пізнавальної активності. Ефективність проаналізованого вище комплексу вправ була

перевірена під час експерименту, про що йтиметься далі (розділ 3). Згодом приступимо до обґрунтування й розробки моделі організації навчального процесу, що й буде предметом розгляду наступного підрозділу цього дослідження.

2.3. Модель організації навчального процесу для формування англomовної лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання

Розроблений у попередньому підрозділі комплекс вправ необхідно реалізувати у навчальному процесі, використовуючи описані вище методичні прийоми та форми інтерактивної роботи з іншомовним лексичним матеріалом. Іншими словами, для забезпечення формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економістів засобами інтерактивного навчання слід створити модель організації навчального процесу, що й становить завдання цього етапу дослідження.

Під моделлю ми разом з іншими дослідниками розуміємо систему однотипних за структурою окремих ланок, тобто „широко розгалужений комплекс підмоделей навчання, впорядкованих на основі єдності змісту і мети, найменшою одиницею якого є модель навчального циклу, обмеженого окремим заняттям” [44, с. 247; 204]. Розглядаючи модель навчання термінологічної лексики у немовному ВНЗ з позицій і принципів системного підходу [83, с. 59-60; 213, с. 61-63], при створенні моделі навчання слід, на нашу думку, враховувати такі чинники, як визначений нормативними документами реальний бюджет часу для оволодіння студентами іноземною мовою, кількісні та якісні параметри лексики, яка відображає специфіку спеціальності, конкретні умови організації й перебігу інтерактивної мовленнєвої діяльності у групах з різним рівнем іншомовної підготовки, психолого-педагогічні особливості викладання іноземної мови у студентів старших курсів.

У контексті нашого дослідження модель організації навчання іноземної лексики студентами-економістами розглядається як детальна схема управління інтерактивною навчальною діяльністю для оволодіння студентами знаннями англійської економічної лексики та досягнення достатнього рівня сформованості навичок і вмінь користуватися термінологічними одиницями, щоб спілкуватися у

ситуаціях сфери професійної діяльності економістів. Цим самим запропонована модель організації навчання лексики має забезпечити студентам достатній рівень сформованості англійської лексичної компетенції, для чого слід використати засоби для організації та проведення навчально-ігрової, моделюючої, комунікативно-діалогової діяльності з лексикою [80, с. 12; 265]. Таким рівнем для випускників-бакалаврів немовних ВНЗ України економічного профілю вважається рівень B2 за шкалою ЗЄР. Зважаючи на практику виділення у деяких ВНЗ додаткових навчальних годин для поглибленого вивчення однієї або двох іноземних мов студентами-економістами на старшому ступені навчання за рахунок регіонального або університетського компонента, методисти вважають за необхідне добиватися від студентів оволодіння першою іноземною мовою на рівні автономного досвідченого користувача C1 [195, с. 182; 220, с. 151].

На нашу думку, досягнення такого рівня оволодіння іноземною мовою студентами-економістами ускладнюється низкою чинників. По-перше, реальний рівень іншомовної підготовки більшості випускників середніх шкіл, які стають студентами економічних спеціальностей, не завжди відповідає рівню B1+. Ця обставина вимагає додаткового часу та зусиль для того, щоб вирівняти групи і забезпечити студентам можливість „досить вільно спілкуватися англійською мовою за широкою тематикою неспеціального характеру і в різноманітних ситуаціях з використанням усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності та всіх базових граматичних, лексичних і фонетичних засобів системи мови” [220, с. 149].

Ще одним об'єктивним чинником є факт вивчення студентами-економістами двох іноземних мов, причому значна їх кількість обирає англійську мову як основну після вивчення німецької (або іншої іноземної) у середній загальноосвітній школі. Тобто, студенти лише на першому курсі економічного ВНЗ починають вивчати англійську мову як першу іноземну, що вимагає інтенсивної підготовки для досягнення рівня володіння іноземною мовою, передбаченого для випускників шкіл. На середньому й завершальному етапах навчання реальний та достатній для студентів рівень оволодіння іноземною мовою може бути B2+. Враховуючи зазначене вище, вважаємо, що запропонована модель інтерактивного навчання

англійської економічної лексики розрахована на те, щоб забезпечити студентам-економістам освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” можливість засвоїти фахову лексику, необхідну для професійного спілкування у сфері зовнішньоекономічної діяльності і оволодіння іноземною (англійською) мовою на рівні B2+ (сильний просунутий) [65, с. 35; 153, с. 9-10]. Розглянемо особливості розробленої моделі для навчання студентів 4-го курсу.

Відомо, що основними організаційними формами роботи при вивченні іноземної мови у немовних ВНЗ є аудиторні практичні заняття та індивідуальна робота під керівництвом викладача, а також самостійна робота студентів (СРС). Виходячи з умов кредитно-модульної системи навчання, весь навчальний матеріал з іноземної мови для засвоєння студентами економічних спеціальностей на 4-му курсі поділяється на змістові модулі (ЗМ). Оскільки співвідношення аудиторних і позааудиторних занять з іноземної мови може становити 50% до 50% [39, с. 325], то в основу моделі навчання термінологічної лексики на 4-му курсі економічного ВНЗ був покладений дев'ятигодинний цикл аудиторних занять та така ж кількість годин для індивідуальної і самостійної роботи, що в сукупності охоплює матеріал одного ЗМ навчальної дисципліни „Англійська мова за професійним спрямуванням” (табл. 2.3.1). Іншими словами, для вивчення матеріалу кожного ЗМ у межах створеної моделі виділяється 9 годин аудиторної роботи, 3 години індивідуальної роботи під керівництвом викладача і 6 годин самостійної роботи, яку студенти повинні виконувати в позааудиторний час. Завершується вивчення матеріалу ЗМ проведенням рубіжного контролю у формі модульної контрольної роботи.

Таблиця 2.3.1

Розподіл навчального часу для вивчення змістового модуля студентами 4-го курсу з навчальної дисципліни „Англійська мова за професійним спрямуванням”

Назва модуля	Кількість кредитів	Всього годин	З них			Форма контролю
			аудиторні	індивідуальні	СРС	
ЗМ1 “Business Organization”	0,5	18	9	3	6	Модульна контрольна робота

В рамках даної моделі й відбувається формування англомовної лексичної компетенції, оскільки цей процес є невід'ємним від процесу навчання англійської мови в цілому і відповідає загальнодидактичним й методичним принципам, котрі аналізувалися раніше (підрозділ 1.1). Розроблена модель (табл. 2.3.2) має циклічний характер, а на вивчення кожної визначеної Робочою програмою теми передбачається однакова кількість навчальних годин та аналогічна організація інтерактивної діяльності з англійською економічною лексикою. Циклічний підхід до організації навчання вважається оптимальним, тому що „одна й та ж мовленнєва функція, соціокультурна інформація подаються у вигляді спіралі, набуваючи більшої складності та глибини на кожному наступному витку” [130, с. 9].

Як впливає з представленої моделі, навчальна інтерактивна діяльність з формування іншомовної лексичної компетенції повинна проводитися на кожному аудиторному занятті шляхом виконання вправ та завдань, щоб студенти оволоділи знаннями фахової лексики та розвинули й удосконалили автоматизми її використання при виконанні мовленнєвих дій. Серед передбачених у відповідності до цієї моделі інтерактивних завдань є групові дискусії та рольові/ділові ігри, проведення інтерв'ю або круглого столу з метою вирішення виробничої проблеми, моделювання ситуацій спілкування та участь у презентації спільного проекту або індивідуального навчально-дослідного завдання. Мовленнєво-мисленнєві завдання на тренування фахової лексики поступово ускладнюються, що відповідає дидактичному принципу „від простого до складного”, а також забезпечує реалізацію інших принципів навчання лексики, які ми розглянули раніше (підрозділ 1.1). Кількість та обсяг виконання поставлених у вправах завдань може варіюватись, виходячи з реальних умов навчання та рівня іншомовної підготовки студентів і міцності фонових знань з економічних дисциплін.

Навчальна діяльність студентів-економістів з опрацювання й засвоєння економічної лексики не обмежується лише аудиторною роботою. Як було зазначено вище, процес навчання має місце під час індивідуальної та самостійної роботи студентів, тому у запропонованій моделі навчання фахової лексики і формування лексичної компетенції цим формам навчальної діяльності приділяється значна увага.

Таблиця 2.3.2.

Циклічно-тематична модель інтерактивного навчання англійської термінологічної лексики

Номер заняття кожної теми	Зміст аудиторного практичного заняття	Зміст індивідуальної роботи (під керівництвом викладача в позааудиторний час)	Зміст СРС (без участі викладача)
1	2	3	4
<p>Перше (2 години) – забезпечує у вправах виконання завдань передтекстового етапу формування лексичної компетенції та частково підготовляє основу для виконання завдань наступного (текстового) етапу</p>	<p>а) організація групи для проведення інтерактивної роботи з опрацювання термінологічної лексики; б) введення та семантизація термінологічної лексики у формі ігрової навчальної діяльності; в) виконання передтекстових вправ на первинне засвоєння форми і значення термінологічних одиниць, їхньої сполучуваності, на підготовку до вивчаючого читання фахового тексту; г) активізація лексики, необхідної для розуміння тексту, парне та групове виконання вправ для актуалізації фонових знань та прогнозування змісту тексту; г) читання тексту та виконання вправ, спрямованих на контроль розуміння прочитаного.</p>	<p>а) індивідуальна консультація з питань інтерактивного засвоєння лексики; б) відпрацювання навчального матеріалу зі студентами, які пропустили практичне заняття; в) аналіз та корекція помилок, допущених студентами у роботі з лексикою; г) обговорення і вибір теми індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ), визначення його об'єму і структури, підбір літератури;</p>	<p>а) виконання та самоперевірка за ключами вправ для засвоєння термінологічної лексики; б) робота у бібліотеці та мережі Інтернет з фаховою літературою; в) пошук релевантної інформації у різних фахових джерелах для поглиблення знань, для самоосвіти і виконання ІНДЗ.</p>

1	2	3	4
<p>Друге (2 години) – завершує виконання завдань передтекстового етапу формування лексичної компетенції та призначається для підготовки до виконання завдань текстового етапу</p>	<p>а) повторення і тренування термінологічної лексики шляхом вибіркової перевірки виконання передтекстових вправ; б) конструювання висловлювань студентів на рівні фрази і ПФЄ з використанням термінологічної лексики відповідної теми; в) перевірка знання студентами значень термінологічних одиниць шляхом написання диктантів або виконання тестів; г) пошук термінів або фахової інформації у тексті, їх коментування та оцінка з використанням вербальних і зображальних опор; г) підготовка та проведення обговорення головних проблем тексту з використанням знайденої самостійно інформації; д) активізація термінологічної лексики у процесі розігрування ситуацій, побудованих на основі текстового матеріалу, та під час виконання інших форм інтерактивної мовленнєвої взаємодії.</p>	<p>а) індивідуальна консультація з питань пошуку і систематизації інформації, необхідної для виконання ІНДЗ; б) корекція та редагування чорнового варіанта ІНДЗ; в) відпрацювання навчального матеріалу зі студентами, які пропустили практичне заняття; г) робота зі студентами, які відчувають мовні або психологічні утруднення в інтерактивних формах мовленнєвої взаємодії;</p>	<p>а) робота у бібліотеці та мережі Інтернет з фаховою літературою; б) самостійне пошукове та ознайомлювальне читання фахової літератури за тематикою змістового модуля та ІНДЗ; в) самостійна підготовка фактологічних матеріалів для їх подальшого використання в інтерактивних видах роботи з лексикою; г) повторення лексики шляхом виконання і самоконтролю додаткових вправ;</p>

1	2	3	4
<p>Третє (2 години) – забезпечує виконання завдань текстового етапу та частково виконання завдань післятекстового етапу формування лексичної компетенції</p>	<p>а) повторення та подальше тренування термінологічної лексики, яка вивчається шляхом виконання вправ на згортання або розширення, пошуку дефініцій або коментування значень термінів з наведенням прикладів; б) активізація термінологічної лексики під час дискусій на теми, які вивчаються, з використанням запропонованої або знайденої студентами інформації; в) активізація лексики і розмовних формул та проведення практичної роботи з коментування графіків, схем, таблиць, які несуть фактологічну інформацію і служать студентам опорами для стимулювання мовлення, фактами для доведення своїх суджень; г) підготовка та проведення рольових/ділових ігор, спільне з викладачем їх обговорення та оцінювання; г) продукування власних висловлювань студентів з використанням термінологічної лексики у монологічних і діалогічних видах мовлення; д) виконання тестів на перевірку рівня розуміння і засвоєння термінологічної лексики.</p>	<p>а) консультація з питання написання студентами кінцевого варіанта ІНДЗ, особливо оформлення списку використаної літератури та джерел; б) перевірка змісту написаного та уточнення структури ІНДЗ; в) інструктаж з питання презентації підготовленого ІНДЗ, використання візуальних засобів та роздаткових матеріалів; г) індивідуальна робота і тренінг зі студентами, які відчувають психологічний дискомфорт під час виступу і проведення презентації; г) відпрацювання навчального матеріалу зі студентами, які пропустили практичне заняття.</p>	<p>а) актуалізація термінологічної лексики під час самостійної роботи з автентичними фаховими джерелами; б) підготовка та графічне оформлення ІНДЗ; в) підготовка до проведення презентації ІНДЗ; г) аналіз та самокорекція виконаних під час аудиторних занять тестів або контрольних робіт; г) повторення термінологічної лексики і підготовка до рубіжного контролю.</p>

1	2	3	4
Четверте (2 години) – забезпечує виконання завдань текстового етапу та післятекстового етапу формування лексичної компетенції	<p>а) актуалізація термінологічної лексики в пам'яті студентів шляхом проведення мозкового штурму або бліц-опитування;</p> <p>б) психологічна підготовка групи до сприймання та реагування у ході презентації студентами ІНДЗ;</p> <p>в) підготовка та проведення презентації студентами ІНДЗ; спільне обговорення та оцінювання кожного проекту і діяльності кожного студента, який підготував ІНДЗ;</p> <p>г) підведення підсумків вивчення теми та інтерактивного опрацювання термінологічної лексики; аналіз проблем, які мали місце у процесі інтерактивної мовленнєвої взаємодії; відзначення активних студентів.</p>	<p>а) проведення індивідуальної консультації з питань підготовки до рубіжного контролю;</p> <p>б) вивчення думки студентів щодо вдосконалення планування і проведення інтерактивних форм мовленнєвої взаємодії;</p> <p>в) відпрацювання навчального матеріалу зі студентами, які пропустили практичне заняття.</p>	<p>а) самостійне повторення термінологічної лексики у процесі виконання вправ, читання автентичних текстів, опрацювання фахової інформації в джерелах Інтернет та ін.;</p> <p>б) підготовка до рубіжного контролю.</p> <p>в) проведення самоаналізу навчальних досягнень та виконання додаткових завдань з метою поглибленого засвоєння матеріалу ЗМ.</p>
П'яте (1 година) – забезпечує проведення контролю	Проведення рубіжного контролю рівня володіння студентами термінологічною лексикою у формі тесту або модульної контрольної роботи.	Аналіз виконаних студентами тестів (робіт), корекція помилок.	Додаткове виконання вправ у випадку отримання незадовільної оцінки за результатами рубіжного контролю.

Як відомо, *індивідуальна робота* зі студентами вимагає диференційованого підходу до кожного з них, що передбачає не лише знання та врахування викладачем рівня володіння студентами іноземною мовою, а й максимальне використання рівня розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхню здатність до виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності [41, с. 58]. Для цього у розробленій нами моделі навчання лексичного матеріалу передбачаються диференційовані за ступенем труднощі завдання, у процесі виконання яких кожен студент може працювати на рівні своїх розумових та фізичних можливостей. Модель передбачає індивідуальні консультації для студентів, які з певних причин пропустили практичні заняття або які відчувають труднощі психологічного плану щодо участі в інтерактивних формах мовленнєвої взаємодії. Тому з такими студентами повинні проводитися бесіди і психологічні тренінги, щоб знизити психологічний дискомфорт, створити атмосферу довіри і відчуття впевненості у своїх знаннях та вміннях. Також у моделі виділяється індивідуальна робота щодо підготовки, виконання та подальшої презентації індивідуального навчально-дослідного завдання, яке формує не лише вміння користуватися фаховою лексикою, а й вміння проводити аналітичну роботу, узагальнювати, робити висновки, тобто всебічно розвиває студента як майбутнього фахівця у сфері своєї діяльності.

У сучасних умовах інформаційного і технологічного прогресу важливе значення має самоосвіта спеціалістів, передумовою реалізації якої є сформованість вмінь *самостійної роботи* для здобуття знань. Тому, зважаючи на потребу самостійного опрацювання студентами фахової лексики, ми у моделі, яка пропонується, передбачили відповідні завдання. Ми виходили з того, що самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи [200, с. 142]. За визначенням А.В.Конишевої, самостійна робота – це вид навчальної діяльності, при якій студенти з певною часткою самостійності, а при необхідності, при частковому керівництві викладача виконують різного виду завдання, прикладаючи необхідні для цього розумові зусилля і проявляючи навички самоконтролю і самокорекції” [87, с. 17].

Як зазначають дослідники, формування здатності студента до самостійної діяльності з вивчення термінологічної лексики в курсі професійно орієнтованої англійської мови, поряд із підвищенням рівня іншомовної лексичної компетенції, буде сприяти розвитку його особистості як суб'єкта навчання, який усвідомлює свої потреби, мету та завдання навчально-пізнавальної діяльності; планує її зміст; здатний до самоорганізації в розподілі навчальних дій у часі і самоконтролю в процесі виконання; вміє відбирати матеріали та користуватися ними; сам визначає способи й прийоми навчання; усвідомлює результати своєї діяльності, а також має свій особистий стиль навчання [73, с. 174; 220, с. 149]. Інтерактивне навчання лексики іноземної мови в режимі самостійної роботи повинно здійснюватися за „принципом автономії навчання” [195, с. 91] з використанням комп'ютерних технологій, котрі є адекватними дидактичними засобами активізації самостійного навчання. В цілому це забезпечить досягнення головної мети самостійної роботи – формування навичок і вмінь самонавчання для підтримки загального рівня іншомовної комунікативної компетенції [90, с. 25].

З огляду визначених цілей самостійної роботи, дослідники пропонують для їх досягнення виконувати такі завдання, як підбір та накопичення мовних засобів для вираження певних комунікативних намірів; тлумачення мовних засобів, складання глосаріїв та коментарів до тексту; здійснення реферування та заповнення анкет тощо [73, с. 173; 205]. У контексті нашого дослідження адекватними завданнями для самостійної роботи студентів із вивчення лексичного матеріалу вважаємо складання вокабулярію фахової лексики в процесі читання спеціальної літератури в англійськомовних друкованих та електронних джерелах; здійснення прямого й зворотного перекладів добутої фахової інформації; написання анотацій прочитаних джерел; підготовка повідомлень для виступів на конференціях тощо. Вважаємо, що належна організація самостійної роботи повинна забезпечити появу у студентів додаткових соціально-психологічних стимулів поглиблювати і вдосконалювати свої знання фахової лексики, а також вміння її використовувати для задоволення своїх соціально-психологічних, комунікативних й інформаційних потреб.

При організації самостійної роботи студентів значна увага приділяється самооцінюванню [153, с. 15-16] та наданню студентам можливостей для самоперевірки лексичних вправ за ключами, самостійного фахового вдосконалення через аналіз та корекцію виконаних тестів і письмових контрольних робіт. З цією метою студентів ознайомлюють зі шкалою самооцінювання професійних мовленнєвих умінь, практикують заповнення студентами бланку контрольного переліку цих умінь, що рекомендується Програмою [153, с. 25-27] та реалізований у Європейському мовному портфелі для економістів [62, с. 31-34]. Така робота надає студентам можливість „моніторити, коригувати та вдосконалювати свою мовленнєву поведінку” [153, с. 16], допомагає рефлексії і самоконтролю, а також сприяє плануванню процесу власного навчання. Самостійна робота передбачає „активну розумову діяльність студентів у навчальному процесі, є внутрішньою основою зв’язку різних видів і форм занять між собою” [200, с. 139], тому їй і відведено визначну роль у процесі формування лексичної компетенції та виділено окремою графою разом з індивідуальною роботою у створеній моделі навчання.

Розроблена нами модель організації навчання лексики спрямована не лише на формування англomовної лексичної компетенції у студентів, а й передбачає *контроль* рівня її сформованості: поточного (здійснюється у ході вивчення конкретної теми, яка, як правило, співпадає з назвою ЗМ), рубіжного (проводиться після закінчення роботи над темою), підсумкового (реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови) [122, с. 271]. Контроль як засіб управління є обов’язковим, невід’ємним компонентом комунікативно орієнтованого іншомовного навчання. У рамках розробленої моделі навчання кожен цикл занять охоплює лексику певного модуля і, відповідно, завершується *рубіжним контролем* рівня сформованості лексичної компетенції у формі модульної контрольної роботи.

З огляду на те, що за визначенням лексична компетенція означає *знання* мовних (тобто лексичних у нашому випадку) одиниць і *вміння* їх використовувати [65, с. 110; 153, с. 7], то відповідно *контроль знань* вимагає від студента „відповісти на запитання різного типу, для того щоб продемонструвати ступінь своїх лінгвістичних знань”, а *контроль умінь* вимагає від студента „висловитись усно чи в

письмовій формі під час прямого тестування [65, с. 187]. Отже об'єктами контролю для визначення рівня сформованості лексичної компетенції в рамках даної моделі навчання на основі кредитно-модульної системи навчального процесу є знання лексики та вміння використовувати лексичні одиниці у мовленнєвій діяльності.

Виміряти та оцінити рівень знань і умінь можна за допомогою тестів, які визначаються методистами як спеціальні контрольні завдання, спрямовані на виявлення факту засвоєння діяльності певного рівня в поєднанні з визначеною системою вимірювання і оцінки якості засвоєння [16, с. 56]. Отже тести для контролю рівня сформованості лексичної компетенції у студентів-економістів є придатним інструментом вимірювання рівня володіння знаннями термінологічної лексики і рівня сформованості навичок та умінь її використовувати. Доступність і посиленість тестів, простота організації проведення та оцінювання відповідей доповнюється економністю витрат часу, зусиль і коштів на підготовку такого тесту, що свідчить про доцільність їх розробки і застосування в навчальній діяльності.

Для проведення рубіжного контролю рівня сформованості лексичних знань у студентів-економістів за результатами вивчення термінологічної лексики кожної теми протягом визначеного часу були підготовлені тести (додатки Г1-Г7). Ми використали відомі у методиці прийоми тестування, такі як запитання-відповідь, правильно-неправильно, множинний вибір, заповнення пропусків (доповнення), добір-зіставлення, трансформування, переформулювання, переклад тощо. Характерною рисою тестів є відсутність зразків виконання та недоступність для студентів ключів відповідей, оскільки нам важливо виявити і проконтролювати об'єктивний рівень знань студентів без можливості підказок і списування. Структурно тести складаються з інформаційної частини, у якій пояснюється що і як треба виконати тестованому, та операційної частини, що містить тестові завдання. Перевірка тесту здійснюється викладачем шляхом порівняння відповідей тестованого з ключем та оцінюється за формулою:

$$p = \frac{x}{n} \times 100\%,$$

де p – число правильних відповідей у процентах; x – кількість тестових завдань, на які тестований відповів правильно; n – кількість тестових завдань, на які треба було відповісти [14, с. 121]. Отримана кількість балів трансформується у стобальну шкалу оцінювання, яка прийнята у ВНЗ і відповідає кредитно-модульній системі навчання:

90 – 100 балів – відмінно;

75 – 89 балів – добре;

60 – 74 бали – задовільно;

35 – 59 балів – незадовільно з можливістю повторного складання;

1 – 34 бали – незадовільно з обов'язковим повторним курсом.

Таким чином, для контролю рівня *знань* лексики ми використали тести, валідність яких є, за Ю.І.Пассовим, беззаперечною [86, с. 94]. Щодо оцінювання вмінь студентів, їхньої *спроможності* вживати термінологічну лексику у ситуаціях професійної сфери діяльності, що виступає умовою успішного формування лексичної компетенції [65, с. 110], то дослідники пропонують реалізувати функцію контролю за допомогою комплексного тесту в усній і письмовій формах. У рамках нашого дослідження усним тестом виступає завдання на продукування студентами „вільно конструйованих очікуваних відповідей”, на побудову своїх усних висловлювань на рівні зв'язного тексту з використанням термінологічної лексики, на вміння реагувати і оперувати мовними лексичними засобами у „тестовій ситуації” [122, с. 275-278]. Тестом для виконання у письмовій формі є завдання на пошук і адекватне використання термінологічних одиниць у процесі створення студентами власного писемного продукту, який дозволяє закріпити розвинуті вміння вживати термінологічну лексику у писемному мовленні та перевірити рівень сформованості вмінь оперувати цією лексикою. Таким продуктом, який може свідчити про досягнення студентами вмінь вживати фахову лексику у писемному мовленні, може бути, наприклад, індивідуальне навчально-дослідне завдання, анотація, реферат, есе тощо.

Для якісної оцінки вмінь студентів вживати термінологічну лексику у процесі продукування своїх усних і писемних висловлювань необхідно розробити відповідні

критерії оцінювання. Керуючись відомими у методиці підходами до визначення таких критеріїв [108, с. 149; 126; 163; 217, с. 305; 230; 264], ми частково модифікували їх, щоб у контексті нашого дослідження провести оцінювання рівня умінь студентів вживати англійську економічну лексику в говорінні та в письмі. Таким чином, ми визначили такі критерії для оцінювання вмінь студентів використовувати відповідні лексичні одиниці в *говорінні*:

- відповідність вибраної лексичної одиниці ситуації мовлення;
- граматична та фонологічна правильність використання лексики;
- правильність та логічність сполучення слів між собою;
- насиченість нових лексичних одиниць у висловлюваннях;
- темп і швидкість вживання термінологічних одиниць у мовленні.

Для оцінювання вмінь студентів використовувати лексичні одиниці в *писемному мовленні* ми визначили такі критерії:

- різноманітність термінологічних одиниць у писемному тексті (лексичний діапазон) та їх відповідність заданій темі;
- граматична і орфографічна правильність вжитих термінологічних одиниць;
- логічність та правильність сполучення термінів між собою;
- достатній для розкриття теми письмової роботи обсяг залучених термінів.

Кількість виділених критеріїв зумовлена тим, що „будь-яка практична система контролю потребує обмеження кількості можливих категорій до прийняттого рівня” [65, с. 193], яким є 4 або 5 категорій. Ми визначили п’ять критеріїв для оцінювання рівня умінь студентів використовувати термінологічну лексику в говорінні і чотири критерії – в писемному мовленні. Означені критерії ґрунтуються на дискрипторах ЗЄР [65, с. 193-195] і є сукупністю кількісних та якісних параметрів для оцінювання рівня умінь адекватного і правильного вживання термінологічної лексики у говорінні та письмі, що дозволяє разом з контролем рівня знань говорити в цілому про оцінку рівня сформованості лексичної компетенції.

Згідно зі створеною критеріально-бальною шкалою за максимальну відповідність мовленнєвого продукту студента певним критеріям йому нараховується найбільша кількість балів [127]. Максимальною кількістю балів для

кожного критерію оцінки рівня сформованості вмінь користуватися засвоєними лексичними одиницями у говорінні буде число 20, а в писемному мовленні – число 25. В результаті додавання виставлених викладачем балів за кожен критерій ми отримуємо остаточний бал за виконання завдання у рамках загальноприйнятої і, за визначенням С.Ю.Ніколаєвої, „найбільш гнучкої” [122, с. 278] стобальної рангової шкали оцінок. Тобто, максимальна кількість набраних кожним студентом у процесі тестування балів становить число 100 за підсумками контролю умінь студентів вживати термінологічну лексику в усному мовленні і 100 балів – за підсумками контролю умінь студентів вживати термінологічну лексику в писемному мовленні.

Визначені вище критерії оцінювання рівня *спроможності* студентів вживати термінологічну лексику у говорінні та письмі, а також раніше проаналізовані критерії оцінки *знань* термінологічної лексики дозволяють отримати чітку картину рівня сформованості іншомовної *лексичної компетенції* у студентів-економістів, виявити зростання або спад успішності навчання іншомовної фахової лексики.

Таким чином, у цьому підрозділі ми розробили циклічно-тематичну модель навчання та описали форми і способи контролю рівня сформованості лексичної компетенції, що дозволяє перейти до експериментальної перевірки ефективності розробленого комплексу вправ як основи запропонованої методики.

Висновки до розділу 2

Науковим результатом цього розділу дисертаційної роботи є обґрунтування критеріїв й процедури відбору англomовного лексичного матеріалу, створення теоретичного підґрунтя для розробки комплексу вправ і циклічно-тематичної моделі навчання студентів-економістів для формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Керуючись цілями і завданнями нашого дослідження, на основі рекомендацій дослідників були модифіковані критерії відбору фахових автентичних текстів як джерел термінологічної лексики, а згодом були обґрунтовані критерії відбору

лексичного матеріалу і проведено такий відбір. У результаті цього з науково-економічних текстів було виділено 434 одиниці англійських економічних термінів, які призначаються для забезпечення процесу формування іншомовної лексичної компетенції у студентів-економістів на 4-му курсі. Відібрані термінологічні одиниці на основі семантичної відповідності іншомовної термінологічної лексики термінам рідної мови студентів були розділені на три типологічні групи і, таким чином, увійшли у складений словник-мінімум. У цьому полягає практична значущість отриманого результату дослідження.

Враховуючи типологію відібраної термінологічної лексики та опираючись на конкретизовані вимоги до розробки вправ, ми створили комплекс вправ для навчання фахової економічної лексики, що становить практичну цінність цього дослідження. Достовірність отриманого результату була перевірена експериментальним шляхом, про що йтиметься далі. Розроблені вправи корелюють з етапами формування лексичної компетенції і повинні в процесі їх інтерактивного виконання забезпечити студентам достатній рівень знань англійських економічних термінів та умінь їх використовувати у спілкуванні.

Практичним результатом, отриманим у ході дослідження на основі узагальнення проаналізованої методичної літератури та власного досвіду, є створення циклічно-тематичної моделі організації навчального процесу з формування лексичної компетенції. Відповідно до запропонованої моделі, цикл аудиторних, індивідуальних і самостійних занять охоплює 18 навчальних годин (0,5 кредита) для вивчення лексичного матеріалу одного змістового модуля. Розроблена модель передбачає проведення рубіжного контролю, тому для забезпечення його проведення були уточнені критерії оцінювання з урахуванням специфіки нашого дослідження та вимог нормативних документів. Отримані результати дозволяють перейти до підготовки і проведення експерименту, щоб зіставити дані теоретичних і експериментальних досліджень і переконатись у їх достовірності.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [49; 168; 171; 175; 177; 181].

РОЗДІЛ 3

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ
ІНТЕРАКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ****3.1. Організація та проведення експериментального навчання**

Метою цього розділу є висвітлення проведеного експериментального навчання на основі розробленого комплексу вправ для навчання студентів-економістів англійської економічної лексики у контексті теоретичних положень методики формування англійської лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання. Для досягнення поставленої мети необхідно висунути гіпотезу експерименту, розробити план і методику проведення експериментального навчання, описати його хід, проаналізувати та інтерпретувати отримані результати.

Експериментальна перевірка ефективності розробленого комплексу вправ як основи запропонованої методики формування лексичної компетенції була організована і проведена згідно з вимогами та теоретичними положеннями щодо експерименту, науково обґрунтованими у методиці викладання іноземних мов [51; 114; 142; 214; 215]. Виходячи з цих вимог, експеримент, під яким розуміють „дослідження явищ способом активного впливу на них за допомогою створення нових умов відповідно до мети дослідження або через спрямування перебігу процесу в новому напрямі” [147, с. 57], складався з трьох основних етапів: 1) підготовка та організація експерименту; 2) проведення експериментального навчання; 3) обробка та інтерпретація отриманих результатів [83, с. 114; 214, с. 122].

На етапі підготовки та організації експерименту було розроблено його гіпотезу, сформульовано цілі та завдання експериментального дослідження. Спочатку розглянемо процес зародження гіпотези „як вихідного моменту пошуку істини” [213, с. 14], простежимо її розвиток та дамо обґрунтування, враховуючи результати здійсненого аналізу спеціальної літератури та керуючись теоретичними

положеннями і практичними висновками, отриманими в ході розробки методики інтерактивного формування лексичної компетенції.

У процесі розвитку гіпотези науковці виокремлюють чотири стадії: висування гіпотези, формулювання гіпотези, доведення гіпотези, результати доведення, за якими попередня гіпотеза або приймається як достовірна наукова теорія, або відкидається [19, с. 77-78; 147, с. 62]. Зародження гіпотези відбувалося під час накопичення фактичного матеріалу і визначення на його основі проблеми наукового дослідження та супроводжувалося висуванням низки припущень, пошуком аргументів на користь тієї чи іншої робочої гіпотези та відповідних цим гіпотезам формулювань. Наприклад, одна з наших робочих гіпотез висувала припущення, що ефективність формування лексичної компетенції може підвищитися у випадку використання парно-групових форм навчальної діяльності при виконанні лексичних вправ. Проте в результаті аналізу науково-педагогічної і методичної літератури та узагальнення власного досвіду проведення практичних занять виявилось, що самі парно-групові форми навчальної взаємодії, які вже давно відомі і застосовуються у практиці навчання, вимагають адекватних вправ, щоб вважатися достатньо дієвим засобом, за допомогою якого відбудеться ефективно формування лексичної компетенції. Значить, ця робоча гіпотеза потребувала подальшого доопрацювання, тому на певному етапі дослідження вона була нами відхилена.

У результаті поглибленого вивчення численних публікацій вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми навчання лексики і формування лексичної компетенції у студентів-економістів ми висунули іншу робочу гіпотезу, яка полягала у тому, що ефективність навчального процесу з формування лексичної компетенції підвищиться за умови виконання студентами спеціально розроблених нами вправ з використанням передових інноваційних освітніх технологій. Ця робоча гіпотеза відображала, на наш погляд, сучасні методичні і дидактичні досягнення у вивченні і розв'язанні даної проблеми, враховувала вимоги оновлених програмних документів і потреб студентів, знаходилась в контексті рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. Все це дозволило нам вважати, що висунута робоча гіпотеза могла б бути прийнятною як основна робоча гіпотеза.

Взявши до уваги викладене вище, ми почали процес уточнення остаточного формулювання даної робочої гіпотези, перевірки її на предмет узгодження з науковими фактами, щоб обґрунтувати наше наукове припущення. Для цього ми спочатку опрацювали науково-методичну літературу та здійснили всесторонній аналіз зібраного фактологічного матеріалу і вивчених програмних документів. Потім після узагальнення власної практики викладання англійської мови за професійним спрямуванням ми зробили цілеспрямовані методичні висновки та приступили до розробки теоретичних положень, які визначають концепцію методики формування лексичної компетенції з урахуванням психолого-педагогічних передумов для запровадження цієї методики. Проведена нами робота стала підґрунтям для формулювання і висунення основної концептуальної **гіпотези**: *ефективність формування лексичної компетенції у студентів-економістів підвищиться за умови виконання спеціально розроблених вправ для засвоєння англійської економічної лексики з використанням засобів інтерактивного навчання в процесі керованої викладачем і самостійної навчальної діяльності творчого характеру*. Таким чином, на основі прийнятної теорії ми обґрунтували і сформулювали гіпотезу, яку необхідно перевірити і довести у процесі експериментального навчання студентів економічних спеціальностей.

Наступним важливим завданням підготовчого етапу експерименту є встановлення, як згадувалось вище, видів експериментальних об'єктів дослідження й об'єктів, що контролюються.

Об'єктом експериментального дослідження повинно бути, на думку методистів, визначення й всебічне обґрунтування висунутої гіпотези. У процесі експерименту „дослідник розчленовує об'єкт дослідження, виділяє окремі ланки явища, яке вивчається, створює умови для спостереження за ними в чистому вигляді” [122, с. 19-20]. Для доведення висунутої гіпотези в процесі експерименту ми розробили *комплекс вправ* для навчання фахової лексики за допомогою форм і прийомів інтерактивної навчальної діяльності в умовах аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи, що й виступає **об'єктом дослідження**. Окремими ланками об'єкту дослідження є самі вправи, застосовані прийоми інтерактивного навчання,

концентрація та діапазон цих прийомів на різних етапах формування лексичної компетенції, способи застосування форм парно-групової мовленнєвої взаємодії у процесі аудиторних занять, під час індивідуальної та самостійної роботи студентів. Отже визначення об'єкта експериментального дослідження та його складових дозволяє нам перейти до визначення об'єкта контролю, щоб всебічно виміряти якісні та кількісні характеристики об'єкта дослідження, його суттєві властивості.

Контроль в експерименті включає в себе чітке спостереження за об'єктом дослідження, точну реєстрацію змінних і їх стану, а також регулювання процесу з метою підтримання заданих параметрів стану об'єкта [213, с. 105]. За А.М.Щукіним, головними об'єктами контролю в методиці навчання іноземних мов є знання і сформовані на їх основі мовленнєві навички, а також вміння користуватися набутими знаннями і навичками в різних ситуаціях спілкування [218, с. 291]. Виходячи з цього, у контексті нашого дослідження, як зазначалося раніше (підрозділ 2.3), **об'єктами контролю є знання** студентами термінологічної лексики та **навички і вміння** її використовувати в процесі усної та писемної комунікації, що є складовими елементами лексичної компетенції. При цьому провідним об'єктом контролю, як відомо, є мовленнєві вміння, тому контроль навичок і вмінь виконання дій та операцій з мовним матеріалом при комунікативному навчанні повинен бути скерований не стільки на перевірку знань лексичних одиниць, скільки на контроль умінь виконувати дії з ними при формулюванні своїх думок і розумінні думок інших людей, які розмовляють на виучуваній мові [218, с. 292]. Визначені нами (підрозділ 2.3) критерії контролю (під якими науковці розуміють „зовнішню форму прояву об'єктів вимірювання” [142, с. 71]), показники вимірювання (тобто встановлення, „що саме буде показувати число, отримане внаслідок вимірювання” [142, с. 71]), забезпечують нас надійними інструментами обробки і оцінки отриманих даних.

Таким чином, ми завершили опис підготовчого етапу експерименту і можемо перейти до розробки цілей і завдань експерименту, що повинно бути зроблено в рамках першого етапу проведення експериментального дослідження.

Дослідники зазначають, що на підготовчому етапі експерименту розробляється програма, створюються умови, за яких можливе експериментування,

визначаються експериментальні залежні і незалежні змінні фактори, можливості змін, визначаються види експериментальних об'єктів дослідження й об'єктів, що контролюються, складається план експериментальних робіт, готуються засоби контролю, регулювання, реєстрації змінних факторів, засоби обробки та аналізу інформації [213, с. 103]. Керуючись цими рекомендаціями, розглянемо підготовку до експерименту детальніше.

Перш за все перед початком експерименту було визначено його мету і завдання. Метою експерименту, тобто наукового дослідження, або спостереження того чи іншого явища в умовах, які дозволяють стежити за його ходом, керувати ним, відтворювати його результати кожного разу при повторенні конкретних умов, може бути перевірка теоретичних положень (підтвердження робочої гіпотези), а також більш глибоке вивчення теми наукового дослідження [83, с. 115]. На основі викладеного вище основною метою нашого експерименту було перевірити ефективність розробленого нами комплексу вправ для інтерактивного навчання термінологічної лексики в рамках запропонованої моделі, щоб підтвердити або спростувати висунуту гіпотезу, яка складає суть теоретичного дослідження. Супутньою метою експериментального навчання було, по-перше, провести спостереження і з'ясувати ефективність використання різних засобів інтерактивного навчання на всіх етапах формування лексичної компетенції, а по-друге – виявити за допомогою опитування, чи викликають у студентів інтерес розроблені вправи, чи підвищується рівень їхньої мовної та фахової підготовки в результаті інтерактивного виконання запропонованого комплексу вправ.

У відповідності до зазначених вище цілей були визначені такі головні завдання експериментального навчання, яке було реалізовано у два етапи – розвідувальний та базовий експерименти [215, с. 30]:

1. Провести розвідувальний експеримент, метою якого було попередньо апробувати розроблений комплекс вправ, за допомогою спостереження впевнитись у посильності виконання студентами поставлених завдань в інтерактивних видах роботи з фаховою лексикою на різних етапах формування лексичної компетенції. Розвідувальний експеримент повинен був

також перевірити дієвість використання інтерактивних засобів навчання у розробленій моделі, виявити у цій моделі та усунути можливі недоліки, забезпечити умови для проведення основного експерименту.

2. Провести базовий експеримент на основі використання в одній експериментальній групі (ЕГ) розробленого нами комплексу вправ та відкоригованої моделі навчання, а в іншій ЕГ – на основі подібних навчальних матеріалів, але без використання інтерактивних засобів навчання при виконанні студентами вправ і завдань, та визначити за допомогою проведення передекспериментального, післяекспериментального і відстроченого зрізів рівень сформованості лексичної компетенції й ефективність навчання студентів термінологічної лексики в кожній ЕГ.
3. Інтерпретувати отримані результати експериментального навчання і провести статистично-математичну обробку даних, щоб довести або спростувати вірність сформульованої та обґрунтованої на початку експерименту гіпотези.
4. Опираючись на результати експериментального навчання і дані статистично-математичного аналізу та враховуючи результати опитування студентів ЕГ, сформулювати висновки щодо досягнення зазначених вище основної і супутніх цілей експерименту.

Доцільність проведення двох етапів експерименту – розвідувального та базового – була зумовлена обмеженою кількістю навчальних годин для вивчення іноземної мови на старшому ступені економічного ВНЗ, а також була продиктована необхідністю апробації вправ та циклічно-тематичної моделі в умовах кредитно-модульної технології, яка запроваджувалась у ВНЗ, де проводився експеримент. Проведення методичного експерименту у два етапи дозволило також прослідкувати динаміку змін у процесі формування лексичної компетенції, що знайшло своє відображення у результатах проведених зрізів.

На етапі підготовки до експерименту також необхідно було вирішити низку організаційних проблем, а саме:

- визначення учасників експерименту та формування складу ЕГ;

- розробка плану та методики проведення експериментального навчання; ознайомлення з ними викладачів і студентів – учасників експерименту шляхом проведення бесід та інструктажів;
- ознайомлення студентів ЕГ з розробленим комплексом вправ та визначеними нами критеріями оцінювання рівня сформованості лексичної компетенції (підрозділ 2.3) при виконанні ними вправ в інтерактивній діяльності;
- підготовка та розмноження роздаткових матеріалів (тобто карток із завданнями, котрі в процесі занять використовуються для встановлення готовності студентів до навчальної діяльності і рівня володіння засвоєним матеріалом [218, с. 296]), а також оціночних листків, тестів тощо;
- підготовка навчальних аудиторій та технічних засобів навчання для фіксування усних відповідей студентів на магнітну плівку.

Таким чином, на підготовчому етапі для проведення розвідувального експерименту були сформовані чотири групи його учасників: ЕГ1 – 15 студентів; ЕГ2 – 14 студентів; ЕГ3 – 14 студентів; ЕГ4 – 14 студентів. При підготовці основного експерименту ми сформуваємо дві групи – по 20 студентів у кожній з них. Різна кількість ЕГ та учасників експерименту пояснюється часовими рамками його проведення і об'єктивною необхідністю розширити кількість студентів, залучених до експериментального навчання. Як показало спостереження, проведене у процесі численних бесід з викладачами та в результаті аналізу відвіданих практичних занять, у всіх студентів ЕГ був приблизно однаковий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь з англійської мови, майже однаковий вік студентів чоловічої і жіночої статі, а також спостерігалася відсутність будь-яких конфліктів всередині груп, що могло б негативно позначитись на кінцевих результатах експерименту.

Після формування ЕГ всі учасники експерименту були ознайомлені з метою, завданнями та умовами його проведення (табл. 3.1.1), з навчальними матеріалами та розробленою нами циклічно-тематичною моделлю навчального процесу (табл. 2.3.2), з критеріями оцінювання для контролю рівня знань лексики і вмінь її використання.

Структура методичного експерименту

Етап	Час проведення	Кількість учасників	Кількість годин	Зміст роботи
Розвідувальний експеримент	26.12.2004–27.03.2005	57	48	<ul style="list-style-type: none"> - апробація розроблених вправ; - корегування розробленої моделі навчання; - проведення діагностичних тестів-зрізів рівня сформованості лексичної компетенції; - опитування та аналіз відповідей респондентів.
Базовий експеримент	11.09.2006–10.11.2006	40	54	<ul style="list-style-type: none"> - передекспериментальні зрізи; - експериментальне навчання студентів ЕГ1 та ЕГ2; - післяекспериментальні та відстрочені зрізи; - інтерпретація отриманих результатів та формулювання висновків.

Всі студенти ЕГ та викладачі у цих групах були забезпечені необхідними наочними, роздатковими та іншими матеріалами і технічними засобами навчання. Отже вирішення організаційних проблем на етапі підготовки до кожного етапу експериментального навчання дозволило нам перейти до визначення експериментальних залежних і незалежних змінних факторів. Тобто, необхідно було визначити варійовані змінні величини та неварійовані змінні величини експерименту [114, с. 40; 122, с. 19; 214, с. 117]. Розглянемо їх детальніше.

Науковці В.М.Шейко і Н.М.Кушнарєнко вважають, що змінні величини в експерименті – це контрольовані і неконтрольовані фактори, що безпосередньо або опосередковано впливають на стан об'єкта, що вивчається [213, с. 104]. Змінні являють собою категорії аналізу в експерименті і, як і категорії аналізу, наводяться у вигляді емпіричних показників. Основні змінні, або фактори, бувають незалежними,

які вводяться, змінюються, керуються і контролюються дослідником, та залежними, які змінюються під впливом незалежних факторів. На думку методистів, об'єктивно неварійованими змінними величинами є все те, що для даного дослідження залишається умовно незмінним, але в будь-який момент за волею експериментатора може бути змінено (посібники або навчальні матеріали, за якими будуть проводитися заняття, число і склад груп, початковий рівень володіння мовою, який виявляється в результаті тестування, і т.п.) [214, с. 117; 218, с. 44]. На основі зазначеного вище ми визначили такі неварійовані змінні величини для проведення розвідувального експерименту (незалежний фактор):

- 1) кількість ЕГ та склад студентів у кожній групі;
- 2) тривалість експериментального навчання;
- 3) критерії оцінювання рівня сформованості лексичної компетенції;
- 4) викладач у кожній групі: ЕГ1 – М.Р.Малимін, ЕГ2 – експериментатор, ЕГ3 – Н.В.Авраменко, ЕГ4 – Л.В.Антоненко.

Для проведення базового експерименту були визначені такі ж неварійовані змінні величини, за винятком того, що в ЕГ1 викладачем був експериментатор, а в ЕГ2 – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови І.О.Стешин.

До варійованих змінних величин відноситься все те, що в ході експерименту цілеспрямовано змінюється: прийоми навчання, які застосовуються в різних групах (якщо ставиться мета перевірити ефективність таких прийомів), або посібники, ефективність яких встановлюється в порівнянні з іншими посібниками [122, с. 19; 216, с. 45]. В умовах нашого дослідження варійованою змінною величиною (тобто, за В.М.Шейко і Н.М.Кушнарєнко, залежний фактор) на етапі розвідувального експерименту було різне співвідношення використаних інтерактивних форм і прийомів на кожному з етапів формування лексичної компетенції у процесі виконання студентами вправ для навчання фахової лексики. Варійованою змінною величиною в базовому експерименті було неоднакове використання інтерактивних засобів: в ЕГ1 експериментальне навчання проводилося на основі розробленого дисертантом комплексу вправ для засвоєння термінологічної лексики за допомогою обраних інтерактивних засобів, а в ЕГ2 – на основі вправ з аналогічним лексичним

наповненням, вміщених у навчальному посібнику для студентів економічних спеціальностей [92], проте без системного використання форм і прийомів інтерактивного навчання при їх виконанні студентами.

Використання для експериментального навчання студентів ЕГ2 означеного навчального посібника обумовлено тим, що він містить тексти та вправи, які корелюють з тематикою текстів та аналогічними вправами у розробленому і призначеному для студентів ЕГ1 комплексі вправ. Корпус спеціальної лексики цього посібника в основному відповідає відібраному термінологічному мінімуму і використаному дисертантом у комплексі вправ для ЕГ1, проте практично немає вправ і завдань, які б передбачали застосування інтерактивних форм і прийомів роботи при їх виконанні. Ця обставина виявилась суттєвою для встановлення варійованої змінної величини у базовому експерименті. Адже порівняння результатів навчання студентів, які навчалися за двома методиками або з використанням двох типів навчальних матеріалів, дозволяє охарактеризувати експеримент як горизонтальний [51, с. 29].

Дальше ми опишемо процедуру проведення двох етапів експериментального навчання та методик роботи у двох ЕГ. В розвідувальному експерименті, який проходив з 26.12.2004 р. до 27.03.2005 р., взяли участь 57 студентів 4-го курсу факультету міжнародного бізнесу і менеджменту (ФМБМ) Тернопільського національного економічного університету (на час проведення розвідувального експерименту – Тернопільська академія народного господарства), що навчалися за спеціальностями 6.050100 „Міжнародна економіка” (ЕГ3, ЕГ4), 6.050206 „Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” (ЕГ1), 6.050200 „Менеджмент організацій” (ЕГ2) освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”. Експериментальне навчання проводилось за розкладом практичних занять з англійської мови за професійним спрямуванням на 4-му курсі, що вказує на його природний характер. Кількість навчального часу для проведення розвідувального експерименту становила 48 годин (24 години аудиторних, 8 – індивідуальних, 16 – самостійних). Базовий експеримент, учасниками якого були 40 студентів 4-го курсу економічних спеціальностей Тернопільського національного економічного університету,

проходив у першому семестрі 2006/07 н.р. – з 11.09.2006 р. по 10.11.2006 р. Експериментальне навчання також проводилось у природних умовах, а кількість навчального часу становила 54 години (27 – практичні, 9 – індивідуальна робота, 18 – самостійна робота). Всього експериментальним навчанням було охоплено 97 студентів, які навчалися протягом 102-х годин.

Як впливає з поданої вище структури методичного експерименту (табл. 3.1.1), під час розвідувального експерименту було проведено апробацію створеного комплексу вправ та розробленої моделі навчання, в процесі чого вдалося внести необхідні уточнення та корективи. Також за результатами розвідувального експерименту було проведено діагностичні тести-зрізи рівня сформованості лексичної компетенції у студентів всіх ЕГ. Протягом розвідувального експерименту проводилося спостереження за інтенсивністю використання організаційних форм інтерактивного навчання на різних етапах формування лексичної компетенції.

У ході базового експерименту було проведено експериментальне навчання зі студентами двох ЕГ, проте методика організації навчальної діяльності з формування лексичної компетенції у цих групах була відмінною. Якщо студенти ЕГ1 навчалися згідно з розробленою моделлю (табл. 2.3.2), то у групі ЕГ2 домінували мовні вправи без систематичного використання форм і прийомів інтерактивної роботи з лексичним матеріалом. Наприклад, студенти ЕГ2 займалися вивченням термінологічної лексики з використанням в основному некомунікативних вправ, таких як читання та переклад фахових текстів, заповнення пропусків термінами або граматичними формами, підстановка і трансформація лексичних одиниць (вправи 7, 8 на стор. 122, вправа 4 на стор. 126 та ін.). При організації усного і писемного мовлення студенти зазвичай користувалися вербальними опорами (вправи 11, 12 на стор. 129-131) та здебільшого працювали в режимі „викладач-студент” (наприклад, при відповідях на запитання за прочитаним текстом, вправа 1, стор. 119; вправа 1, стор. 126). Організація дискусії за проблематикою прочитаного тексту (стор. 116, 119) зводилася до відповідей студентів на поставлені у вправі запитання з репродукуванням поданих фраз і активної лексики. Виконання письмового завдання (вправа 12, стор. 131) практикувалося без урахування вимог до структури анотації.

У групі ЕГ2 формування лексичної компетенції обмежувалося виконанням в основному передтекстових і текстових вправ, оскільки студенти даної групи не брали участі у проектах та ділових іграх, не проводили презентацій та обговорень індивідуальних навчально-дослідних завдань. Як наслідок без опори на текст або список ключових слів їм було важко коментувати статистичну інформацію і давати розгорнуті висловлювання з використанням фахової лексики, брати участь у діалогах за ситуаціями у сфері своєї майбутньої спеціальності, аналізувати економічне становище або прогнозувати ймовірний розвиток подій. В цілому рівень активності студентів обмежувався запропонованими у посібнику вправами і завданнями без залучення як додаткових джерел інформації або статистичних матеріалів, так і без використання інтерактивних прийомів опрацювання фахової лексики, які б стимулювали мовленнєву діяльність студентів під час аудиторних занять, індивідуальної та самостійної роботи.

На противагу описаній вище методиці проведення занять в ЕГ2 активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів ЕГ1 під час виконання вправ на формування лексичної компетенції сприяли рольова організація навчального процесу, парно-групові форми мовленнєвої взаємодії, ситуації професійного спрямування, цікаві та інформативні матеріали для читання і обговорення, використання технічних засобів та мережі Інтернет (наприклад, для електронного листування з викладачем та/або партнерами). Під час проведення експериментального навчання та організації тестів усні повідомлення студентів фіксувалися на магнітну плівку, а отримані студентами бали за виконані завдання фіксувалися в оціночних листках з урахуванням критеріїв оцінювання (підрозділ 2.3). Загалом це дозволяло підвищити відповідальність студентів при виконанні вправ і завдань, зосередити їхню увагу та мобілізувати пам'ять, а також надало можливість проведення якісного аналізу і об'єктивного оцінювання адекватності вживання лексичних засобів у відповідях студентів.

Для порівняння початкових та кінцевих результатів експерименту і надання йому вертикального характеру [51, с. 29] та для визначення рівня сформованості лексичної компетенції шляхом виконання студентами тестів в усній та письмовій

формах були проведені передекспериментальний, післяекспериментальний і відстрочений зрізи. Тестові завдання для зрізів (додатки Г), що проводилися перед експериментальним навчанням, та зрізів, що призначалися і були проведені відразу після закінчення навчання та через три тижні після експериментального навчання, були ідентичними за обсягом, за видами завдань та критеріями оцінювання. Проте післяекспериментальні та відстрочені тести містили новий лексичний матеріал. Таким чином, продуктивна діяльність виконувалася не шляхом буквального повторення раніше засвоєних операцій, а по аналогії, з використанням засвоєних способів діяльності, але в нових умовах, що призводило до створення нової інформації щодо змісту попереднього навчання [16, с. 54]. Розкривши хід і описавши методику проведення експериментального навчання в обох ЕГ, перейдемо до обробки та аналізу отриманих результатів.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання

Перш за все проаналізуємо результати розвідувального експерименту, метою якого було апробувати розроблений комплекс вправ та вияснити, як запропонована модель навчання забезпечує процес формування лексичної компетенції, а у випадку необхідності – внести корективи. Спочатку необхідно було провести зріз початкового рівня знань студентами термінологічної лексики та рівня умінь її використовувати в усному і писемному мовленні, для чого студенти виконували діагностичний тест-зріз. Цей зріз виконував також функцію зворотного зв'язку, щоб виявити „ступінь відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам” [122, с. 270]. Таким чином, було проведено діагностику знань студентами термінологічної лексики і умінь її вживати в писемному та усному мовленні, що було об'єктом контролю, а також діагностику потреб студентів у вивченні відібраної фахової лексики як умови оволодіння професійно спрямованою англійською мовою.

Підготовлений нами тест для контролю рівня знань студентами фахової лексики (додаток Г7) складався з двадцяти тестових завдань (множинного та альтернативного вибору, на підстановку термінологічної лексики тощо). Щоб

визначити оцінку в балах у рамках прийнятої 100-бальної шкали, кожна правильна відповідь помножувалася на 4. Максимальна кількість балів за тест – 100.

Результати перевірки виконаних студентами тестів (додатки Д1-Д5) засвідчили, що рівень *знань* лексики студентами ЕГ1 після вивчення навчального матеріалу змістового модуля становив у середньому 85,45 бала. Відповідно рівень знань лексики за результатами тестів у студентів ЕГ2 був у середньому 82,85 бала; ЕГ3 – 74,95; ЕГ4 – 75,35. Якісний аналіз виконаних модульних тестів засвідчив, що незважаючи на деякі помилки в ідентифікації термінів, в їх розумінні, студенти в основному виконали поставлені завдання та досягли задовільного рівня навченості, оскільки усереднена оцінка за тест для перевірки рівня знань термінологічної лексики у всіх ЕГ склала 79,65 бала.

Для проведення контролю рівня *умінь* вживати термінологічну лексику в *писемному мовленні* студенти виконували завдання на складання власних письмових повідомлень. Це були есе, реферати або індивідуальні навчально-дослідні завдання, які студенти виконували самостійно. Широко практикувалося надання студентам консультацій та методичної допомоги щодо написання рефератів (доповідей) під час індивідуальних занять в позааудиторний час під керівництвом викладача. Наприклад, студентам було поставлене таке завдання:

Summarize the information of the unit and write a short report (3-4 pages) on one of the topics given below. Refer to different additional sources to make your future report instructive, interesting and informative. Remember to use the appropriate linking words and phrases. Use key terms and visual aids if possible when you deliver it to the class. Be ready to answer relevant questions during your presentation.

- *Sole proprietorship or partnership: which one to choose?*
- *The perspectives of small business development in Ukraine.*
- *How to increase the market share of your product.*

Для перевірки письмових завдань, їх редагування, вдосконалення змістового та/або графічного оформлення студенти спочатку, як правило, обмінювалися роботами між собою, потім вносили необхідні корективи і здавали на перевірку викладачеві. Користуючись визначеними для оцінювання критеріями (підрозділ 2.3), виставлялась оцінка (до 25 балів за кожен критерій) та виводився підсумковий бал, який був не вищий за 100. Результати контролю *вмінь* вживати термінологічну лексику (у письмових роботах) в розрізі ЕГ виявились такими: ЕГ1 – в середньому –

78,9 бала; ЕГ2 – відповідно 86,5; ЕГ3 – 78,65; ЕГ4 – 80,8. Сумарний показник рівня навченості, який ми отримали в результаті додавання середніх величин та ділення їх на кількість груп, склав 81,21 бала, що вважається достатнім. Якісний аналіз виконаних письмових завдань виявив вміння студентів вживати лексику відповідно до контексту, логічно їх сполучати і трансформувати. Середній обсяг написаного складав відповідно до поставленого завдання 3-5 сторінок набраного тексту. Проте граматична та стилістична правильність написання і вживання термінів для викладу думок іноземною мовою потребувала подальшого удосконалення.

Щоб перевірити рівень *умінь* студентів використовувати термінологічну лексику в *усному мовленні*, вони виконували завдання на побудову власних висловлювань з новою лексикою. Для цього студентам пропонувались ситуації, в яких вони демонстрували не лише вміння вживання термінологічної лексики, а й вміння сперечатись, аргументувати, переконувати, проявляли свій рівень інтелектуальної активності. Прикладом такого завдання є наступне.

At the annual meeting of the company's shareholders, the Board of Directors of the corporation put forward a decision to retain annual earnings and plough it back into the development of the company. Would you agree or disagree with this decision if you were the owner of small stock? How would you behave if you were the owner of enormous amount of shares? Comment on these questions. To sound convincing give reasons and arguments. Try to use examples and avoid showing emotion.

Відповіді студентів фіксувалися на магнітну плівку (додаток Ж) та оцінювались згідно з визначеними раніше критеріями. Максимальна кількість балів за один критерій – 20; всього за тест – 100 балів. Результати контролю рівня умінь студентів вживати лексику в усних висловлюваннях (додатки Д2-Д5; Ж) такі: ЕГ1 – в середньому – 79,65 бала; ЕГ2 – відповідно 87,45; ЕГ3 – 84,4; ЕГ4 – 87,65. Сумарний показник рівня навченості у всіх групах, який ми отримали в результаті додавання середніх величин та ділення їх на кількість груп, становив 84,78 бала і є достатнім.

Якісний аналіз усних повідомлень студентів, їх висловлювань у процесі виконання інтерактивних вправ у формі дискусій та рольових/ділових ігор тощо засвідчив, що у студентів сформувалися вміння адекватного використання лексичних одиниць відповідно до ситуації, у них достатній для вираження думки

обсяг необхідних термінів, вживання у мовленні термінів відзначається відносною правильністю. Слід зазначити, що при оцінюванні мовленнєвих умінь ми орієнтувалися не на абсолютну, а на відносну правильність мовлення, тому на оцінку досягнутого рівня компетенції в говорінні впливала не кількість мовних помилок, а ступінь вирішення поставленого комунікативного завдання [218, с. 292]. Окрім достатньо сформованих вмінь використовувати лексику в мовленні, у студентів в ході виконання інтерактивних форм роботи спостерігалися активізація їх мислення, проходило формування вмінь активного слухання та адекватної поведінки і реагування у складних ситуаціях.

Таким чином, за допомогою тестів вдалося провести контроль і виявити рівень сформованості лексичної компетенції за результатами навчання студентів у ході розвідувального експерименту. Для отримання остаточних результатів, які показують досягнутий рівень сформованості лексичної компетенції, ми підсумували середні результати проведених тестів та поділили суму на кількість тестів. Сумарний показник рівня сформованості лексичної компетенції у всіх ЕГ (рис. 3.2.2) після проведення розвідувального експерименту склав 81,89 бала. Отже за результатами розвідувального експерименту можемо констатувати, що студенти показали достатній рівень знань термінологічної лексики та умінь її вживання, що було зумовлено використанням в експериментальному навчанні розробленого дисертантом комплексу вправ і завдань інтерактивного характеру.

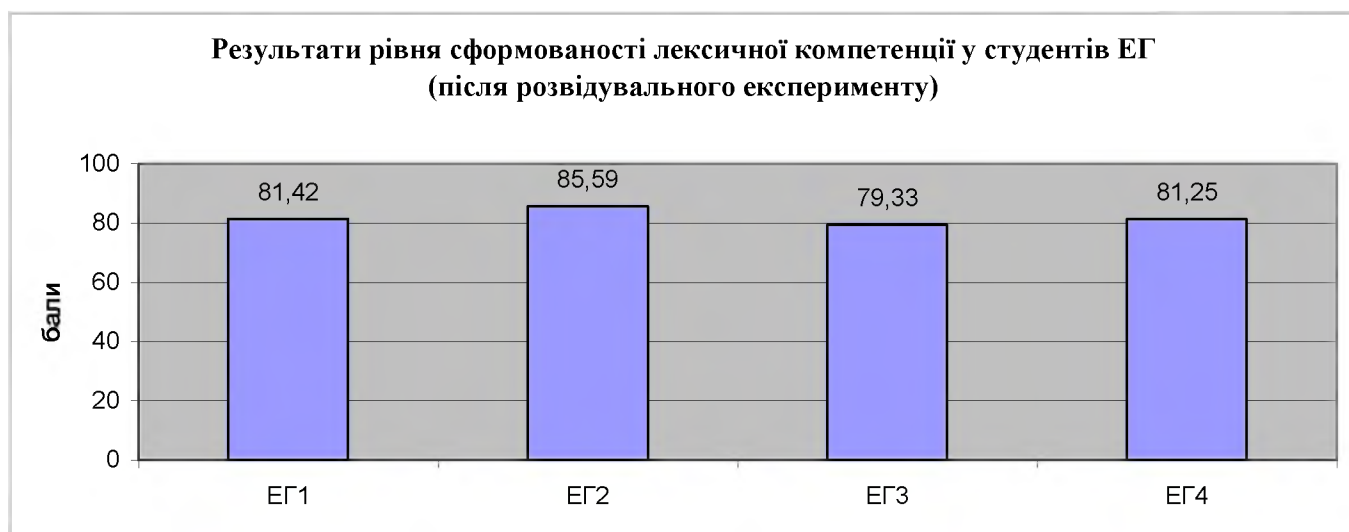


Рис. 3.2.2. Середні показники успішності у розрізі груп, у балах

Проведені у ході експерименту спостереження виявили підвищення інтересу студентів до навчання фахової лексики, тому що виконання вправ на практичних заняттях та в процесі індивідуальної і самостійної роботи з використанням інтерактивних форм навчання, таких як рольові й ділові ігри, дискусії за прочитаними текстами, презентації підготовлених рефератів або доповідей перетворювали звичайні аудиторні заняття у нестандартні, незвичні, а тим і ефективні заняття-конференції, заняття-конкурси, заняття-ігри. В цілому це позитивно вплинуло на якість засвоєння термінологічної лексики і загальний рівень сформованості у студентів англomовної лексичної компетенції.

У процесі розвідувального експерименту проводилася корекція розробленої моделі навчання лексики, удосконалювалися інструкції до деяких вправ. Наприклад, необхідно було переорієнтувати інтерактивні форми і прийоми роботи з лексикою у вправах на всі етапи формування лексичної компетенції, використовуючи потенціал індивідуальної та самостійної роботи студентів. Було вирішено внести корективи у деякі вправи, щоб надати їм комунікативного спрямування. Також виявилось недоцільним писати реферати з використанням комп'ютера, тому що деякі роботи не були підготовлені самостійно. Це ставило під сумнів отримані результати контролю рівня умінь вживати термінологічну лексику у писемному мовленні.

Завданням розвідувального експерименту було також провести спостереження за навчальним процесом та з'ясувати думки студентів ЕГ щодо впливу розробленого комплексу вправ на розширення їхніх фонових знань, підвищення ефективності вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. З цією метою після завершення розвідувального експерименту ми провели опитування всіх його учасників (57 осіб) та проаналізували відповіді респондентів (додаток И). Аналіз цих відповідей показав, що в результаті застосування комплексу вправ для навчання термінологічної лексики у студентів ЕГ значно покращилися (10,5% опитаних) та в цілому покращилися (43,8% опитаних) знання термінологічної лексики, а також збагатились фактологічні знання з економічних дисциплін. З іншого боку, слід зазначити, що 5,2% опитаних студентів зовсім не покращили свої знання термінологічної лексики при виконанні розроблених вправ. Це можна пояснити

пропусками занять деяких студентів або недостатньою увагою до якості свого навчання.

Тексти та завдання, запропоновані студентам у вправах, виявились досить інформативними, змістовними та цікавими. Як свідчать проаналізовані відповіді студентів, наявні у вправах таблиці, графіки, схеми тощо стимулювали усне мовлення, підвищували аргументованість повідомлень, сприяли візуалізації навчального процесу. Велика кількість вправ ігрового характеру надала процесу навчання лексики особистісної зорієнтованості та емоційності і мотивувала студентів до іншомовного спілкування. Більшість розроблених вправ та завдань виявились посилюючими для виконання, адекватними для формування та вдосконалення лексичних знань та умінь. Отже отриманий в результаті опитування студентів висновок полягає в тому, що розроблені вправи доцільно використовувати у навчальному процесі з англійської мови.

Розвідувальний експеримент створив передумови для проведення базового експерименту, необхідність якого була зумовлена низкою чинників об'єктивного і суб'єктивного характеру (підрозділ 3.1). Отже з метою підтвердження висунутої гіпотези експерименту та отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленого нами комплексу вправ як основи методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання ми у відповідності до методичних вимог і рекомендацій організували підготовчу роботу і провели базовий експеримент. Оскільки підготовчий етап базового експерименту описаний у підрозділі 3.1, то далі ми зупинимося на детальному аналізі результатів проведених передекспериментальних, післяекспериментальних і відстрочених зрізів для контролю рівня сформованості лексичної компетенції у студентів ЕГ1 та ЕГ2.

Об'єктами контролю, як уже зазначалося, були знання студентами термінологічної лексики та вміння її використовувати, що складає структуру лексичної компетенції.

З метою визначення початкового рівня *знань* фахової лексики студентами ЕГ1 і ЕГ2 ми провели тест, який складався з 50-ти завдань альтернативного і множинного вибору (додаток Г1). Розробка такого тесту була зумовлена тим, що він

відповідає основним показникам якості, тобто валідності, надійності, дискримінаційної здатності, практичності та економічності [110, с. 126; 203, с. 22]. Тест проводився одночасно у двох сформованих ЕГ.

Перевірка даного тесту проводилася за ключами, а оцінка виводилася на основі розробленої у теорії тестування формули (підрозділ 2.3). У даному випадку кожна правильна відповідь оцінювалась у два бали, а потім виставлялася загальна оцінка в рамках стобальної шкали оцінювання, яка описана вище. Результати тесту засвідчили, що початковий рівень знань термінологічної лексики у студентів ЕГ1 дорівнював 63,8 бала, а в ЕГ2 – 69,8 бала, що нижче достатнього рівня навченості. Якісний аналіз проведеного тесту виявив низькі і недостатні знання студентами фахової лексики. Зокрема, студенти мали труднощі у впізнаванні та диференціюванні термінологічних одиниць, були неуважні у своєму виборі необхідного терміна, не могли застосувати аналітичні вміння та фонові знання з економічних дисциплін. Найбільше помилок було зроблено на вибір таких термінів та термінологічних словосполучень, як *economic* та *economical*, *borrow* та *lend*, *discount* та *rebate*, *economics* та *economy*, *network* та *framework*, *attitude* та *aptitude* тощо. Лише окремі студенти продемонстрували достатній рівень навченості. Загалом низькі результати тесту виявили необхідність виконання студентами спеціальних вправ і завдань для оволодіння англійською економічною лексикою.

Для контролю початкового рівня *умінь* студентів вживати термінологічну лексику в писемному мовленні був розроблений тест (додаток Г2), який за допомогою тестових завдань на трансформацію, компресію, розширення термінів дозволяв виявити їх вміння трансформувати, продукувати і використовувати терміни на рівні слова, фрази і речення. Перевага такого тесту полягає у тому, що студенти повинні не лише вибрати слово із запропонованих, а самі змінити або створити термін, скласти власний варіант завершення певного формулювання або відповісти на запитання, демонструючи свої вміння вживати термінологічну лексику в заданому контексті і взагалі користуватися термінами в писемному мовленні.

З огляду на обмежену кількість навчальних годин, даний тест був проведений на тому ж практичному занятті, що й тест на перевірку знань лексики, тобто

тривалість виконання двох тестів становила 2 академічні години. Перевірка тесту проводилась за ключами (завдання 1-3), а для оцінки відповідей з вільно сконструйованими відповідями (завдання 4-5) використовувались спеціально розроблені критерії (підрозділ 2.3). Оскільки виконання завдань на продукування власного писемного тексту у порівнянні з вибором або трансформацією слова вважається труднішим, то за кожну правильну відповідь при виконанні завдань 1-3 нараховувалось по 2 бали (всього можна було отримати до 50-ти балів), кожна правильна (згідно згаданих вище критеріїв) відповідь при виконанні четвертого завдання оцінювалась в 3 бали (всього до 30-ти балів), а п'ятого – в 4 бали (всього до 20-ти балів). Максимальна кількість балів за тест – 100.

Результати тесту (додатки E1; E4) такі: EG1 – 64,0 бала, EG2 – 62,6 бала, що також вважається недостатнім коефіцієнтом навченості. Аналіз письмових відповідей студентів дає підстави вважати, що у студентів вузький діапазон використаних термінологічних одиниць, відсутні вміння логічно поєднувати терміни і будувати з ними фрази або речення, недостатні вміння трансформувати лексичні одиниці та співвідносити їх з граматичною правильністю. Зокрема, не всім студентам вдалося правильно трансформувати лексичні одиниці (*produce – produces; plan – planning; direct – directors; employ – employed*); визначити термін за поданими дефініціями (*economics; employee; manager та ін.*), правильно його написати. Відповіді студентів на запитання не зовсім відповідають мовній нормі, відзначаються неадекватним вибором необхідних термінологічних одиниць для вираження думки і досягнення мети комунікації. Отже проведені письмові тести виявили недостатній рівень навченості майже всіх студентів EG, що було зумовлено, на наш погляд, тривалою перервою (літні канікули) у вивченні іноземної мови.

Контроль рівня *умінь* студентів вживати термінологічну лексику в *усному мовленні* відбувався за допомогою, як вже зазначалось вище (підрозділ 2.3), постановки завдань (додаток Г3), що вимагають від студентів *вмінь* вільного і адекватного тестовій ситуації конструювання висловлювань з лексикою, яка вивчається. Прикладами поставлених студентам завдань на перевірку *вмінь* вживання фахової лексики були такі:

A) Which of the following would motivate you to work harder: higher salary, good team, job security, holidays, opportunities to travel, good working conditions, promotion opportunities? Rank them in order of priority and explain your choice.

B) What are your criteria of successful manager? What can determine successful career? Explain why you think so.

C) What actions might be taken to increase efficiency of your company? Analyze the causes of possible failures your company can face (for example, inadequate communication, poor motivation, interpersonal conflicts etc.).

Відповіді тестованих оцінювались за допомогою визначених раніше критеріїв (підрозділ 2.3) і виставлені бали заносились викладачем в підготовлені завчасно оціночні листки. За відповідність висловлювань кожному критерію виставлялось до 20 балів, максимальна кількість балів за усну відповідь кожного студента – 100. Результати (додатки E7; E10) контролю вмінь вживати термінологічну лексику в усному мовленні такі: EG1 – 66,5 бала, EG2 – 65,9 бала. Аналіз усних відповідей студентів засвідчив недостатність вмінь вживати фахову лексику на рівні зв'язного тексту, невідповідність їх висловлювань ситуації, низький рівень вмінь спонтанного вибору необхідної термінологічної одиниці, її логічного поєднання з іншими для побудови розгорнутих висловлювань. Результати усного тесту показали, що рівень вмінь більшості студентів EG не відповідав достатньому коефіцієнту навченості.

Таким чином, за допомогою тестів вдалося провести контроль і виявити рівень знань і вмінь студентів на початок проведення базового експерименту. Середні результати передекспериментального зрізу в розрізі кожної EG (табл. 3.2.1), для отримання яких ми підсумували досягнуті студентами результати за виконані описані вище тести і поділили суму на кількість тестованих, відбивають початковий рівень сформованості лексичної компетенції.

Таблиця 3.2.1

**Результати контролю рівня сформованості лексичної компетенції
у студентів EG (передекспериментальний зріз)**

Індекс груп	Знання фахової лексики	Уміння вживати фахову лексику в		Середній бал
		письмі	говорінні	
EG1	63,8	64,0	66,5	64,76
EG2	69,8	62,6	65,9	66,08

Як впливає з поданої вище таблиці, за результатами проведеного зрізу слід було провести експериментальне навчання. Оскільки група ЕГ1 продемонструвала нижчий рівень сформованості лексичної компетенції на початок базового експерименту, то згідно з відомим у теорії експерименту принципом „підсилення супротивної сторони” власне ця група була обрана для експериментального навчання на основі розробленого комплексу вправ.

Після експериментального навчання, яке тривало три тижні, був проведений післяекспериментальний зріз. Для контролю вихідного рівня сформованості лексичної компетенції студенти виконували тести, аналогічні до тих, які пропонувалися їм перед початком експериментального навчання. Тобто, студенти виконували тести для контролю рівня *знань* англійської економічної лексики (додаток Г4) та *умінь* її використовувати в усному і писемному мовленні (додатки Г5-Г6). Єдиною відмінністю нових тестів було їх лексичне наповнення. Процедура проведення тестів та їх перевірки була ідентичною з попередньою. Результати контролю (табл. 3.2.2) виявили достатні показники успішності студентів.

Таблиця 3.2.2

**Результати контролю рівня сформованості лексичної компетенції
у студентів ЕГ (післяекспериментальний зріз)**

Індекс груп	Знання фахової лексики	Уміння вживати фахову лексику в		Середній бал
		письмі	говорінні	
ЕГ1	84,5	83,75	81,4	83,21
ЕГ2	81,9	74,95	78,9	78,58

Коротко проаналізуємо якісні показники виконаних студентами тестів для контролю рівня знань лексики. Результати свідчать про загалом достатньо високий рівень знань відібраної лексики, сформовані уміння вибору слова у відповідності до контексту або тлумачення. Проте результати групи ЕГ1, яка навчалася з використанням розробленого дисертантом комплексу вправ і завдань, виявили вищий рівень сформованості лексичної компетенції. Якісний аналіз проведеного тесту на контроль рівня умінь вживати англійську економічну лексику в писемному

мовленні засвідчив достатні уміння студентів трансформувати лексичні одиниці, вибирати адекватні терміни для завершення висловлювань або формулювання своєї думки при відповідях на поставлені запитання. Контроль рівня умінь вживати англійську економічну лексику виявив їхні вміння адекватно до задуму вживати необхідні лексичні одиниці у мовленні, логічно сполучати слова. Темп мовлення студентів та насиченість фахової лексики у висловлюваннях достатньо високі, проте граматична та фонологічна правильність слів потребує додаткового опрацювання. Наприклад, студенти неправильно ставили наголос у словах *export*, *increase*, *monopoly*, *dividend* та ін. Типовими помилками, особливо у студентів ЕГ2, були недостатні вміння диференціювати такі терміни, як *concentration ratio*, *market share*, *price leadership*, *market power*, *price fixing*, *price leadership*, *subsidiary*. Отже, ми проаналізували результати проведеного післяекспериментального зрізу, на основі яких можемо вважати, що вправи, за якими навчались студенти ЕГ1, є достатньо ефективними та адекватними для використання у навчальному процесі.

Для контролю міцності знань лексики, стійкості лексичної навички та рівня сформованості лексичних мовленнєвих умінь через три тижні після експериментального навчання був проведений відстрочений зріз. Студенти ЕГ виконували ідентичні до післяекспериментального зрізу тести (додатки Г4, Г5, Г6). Результати відстроченого зрізу (табл. 3.2.3) засвідчують, що студенти досягли достатньо високого рівня навченості. Проте знову студенти групи ЕГ1, які навчалися на основі нашого комплексу вправ, показали вищий рівень сформованості англійської лексичної компетенції у порівнянні зі студентами ЕГ2.

Таблиця 3.2.3

**Результати контролю рівня сформованості лексичної компетенції
у студентів ЕГ (відстрочений зріз)**

Індекс груп	Знання фахової лексики	Уміння вживати фахову лексику в		Середній бал
		письмі	говорінні	
ЕГ1	80	78,2	77,1	78,42
ЕГ2	77,4	68,3	74,2	73,19

Якісний аналіз виконаних студентами тестів на перевірку рівня знань довів наявність і стійкість знань фахової лексики у студентів, хоча кількість утримуваних в оперативній пам'яті лексичних одиниць явно зменшилася, що зумовлено об'єктивними психологічними процесами забування. При виконанні тесту на контроль рівня умінь вживати англійську економічну лексику в писемному мовленні тестовані виявили уміння трансформації і вибору термінологічних одиниць, спроможності формулювати свої думки з використанням вивченої лексики. Студенти проявили вміння вибирати слова згідно задуму, логічно їх поєднувати та будувати зв'язні відрізки мовлення відповідно до заданої ситуації. Темп мовлення студентів достатньо високий, хоча спостерігаються деякі утруднення при виборі відповідної граматичної форми слова (*work – working; buy – buying*) та його вимови (*entrepreneur; dividends; barriers to entry*). Загалом доходимо висновку, що вищі показники групи ЕГ1 зумовлені інтерактивним форматом роботи з лексикою при виконанні розробленого комплексу вправ для формування лексичної компетенції.

На основі результатів тестів (додатки Е2, Е3, Е5, Е6) наводимо середні показники рівня сформованості лексичної компетенції у студентів ЕГ (табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4

Порівняльна таблиця середніх показників рівня сформованості лексичної компетенції у студентів ЕГ, у балах

Індекс груп	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Приріст	Відстрочений зріз	Приріст
ЕГ1	64,76	83,21	18,45	78,42	13,66
ЕГ2	66,08	78,58	12,5	73,19	7,11

Як видно з таблиці, приріст знань після проведення експериментального навчання у студентів ЕГ1 склав 18,45 бала, а в студентів ЕГ2 – 12,5 бала. Через три тижні після закінчення експериментального навчання студенти продемонстрували достатній показник навченості, а приріст знань у студентів ЕГ1 та ЕГ2 у порівнянні

з передекспериментальним зрізом склав відповідно 13,66 і 7,11 бала. В першому і другому випадках студенти групи ЕГ1, які навчалися у процесі експерименту на основі розроблених вправ і завдань з акцентом на інтерактивний характер мовленнєвої взаємодії при їх виконанні, продемонстрували вищий у порівнянні з ЕГ2 рівень знань фахової лексики та умінь її використовувати.

Отже отримані результати дають нам підстави вважати, що розроблений дисертантом комплекс вправ, які виконувались в межах циклічно-тематичної моделі інтерактивного навчання, є ефективним та адекватним засобом для формування лексичної компетенції у студентів-економістів. Цим підтверджується висунута нами на початку експерименту гіпотеза.

Для доведення вірогідності та надійності отриманих під час експерименту результатів та обґрунтування зроблених висновків ми скористалися статистичною оцінкою даних, використовуючи розроблений математичною статистикою *однофакторний дисперсійний аналіз* [42, с. 343; 63, с. 122].

Сутність даного аналізу полягає в декомпозиції варіації показника за джерелами формування. Кількість джерел варіації залежить від кількості факторів, за якими відокремлюються групи. В однофакторному дисперсійному аналізі виокремлюються дві складові частини варіації:

- міжгрупова, зумовлена дією фактору, покладеного в основу групування;
- внутрішньогрупова, випадкова варіація.

Основна тотожність однофакторного дисперсійного аналізу представлена як взаємозв'язок між сумами квадратів відхилень:

$$Q_{\text{загальна}} = Q_{\text{факторна}} + Q_{\text{випадкова}},$$

де $Q_{\text{загальна}}$ – сума квадратів відхилень окремих спостережень від загальної середньої, $Q_{\text{факторна}}$ – сума квадратів відхилень групових середніх від загальної, $Q_{\text{випадкова}}$ – сума квадратів відхилень окремих спостережень всередині груп від групових середніх. На основі сум квадратів відхилень розраховуємо три оцінки дисперсій за джерелами варіацій, а саме:

- загальна дисперсія - $D_{\text{загальна}} = \frac{Q_{\text{загальна}}}{n-1}$;

- міжгрупова, чи факторна дисперсія - $D_{\text{факторна}} = \frac{Q_{\text{факторна}}}{m-1}$;
- внутрішньогрупова, чи дисперсія випадкових чинників –

$$D_{\text{випадкова}} = \frac{Q_{\text{випадкова}}}{n-m}$$
 .

Знаменники оцінок дисперсії представляють собою ступені вільності відповідних джерел варіації. Співвідношення міжгрупової та внутрішньогрупової варіацій (в розрахунку на один ступінь вільності) дозволяє перевірити основну, або нульову, статистичну гіпотезу. Співвідношення числа ступенів вільності $(m-1)$ і $(n-m)$, де m – кількість груп, а n – кількість спостережень, визначає критичне значення критерію Фішера F для рівня значущості α . Звідси випливає основний принцип математичної перевірки статистичної гіпотези: якщо $F > F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$ – нульова гіпотеза відхиляється; в іншому разі, якщо $F < F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$, то немає підстав для відхилення нульової гіпотези.

Для організації однофакторного дисперсійного аналізу необхідно виміряти значення деякої залежної змінної-відгуку при двох рівнях якісного фактору, яким є інтерактивні засоби навчання лексики в розробленому комплексі вправ. З огляду на це ми провели три зрізи рівня сформованості лексичної компетенції. Перший (передекспериментальний) зріз показав рівень сформованості лексичної компетенції у студентів на початок базового експерименту. Другий (післяекспериментальний) зріз виявив рівень сформованості лексичної компетенції у студентів, якого вони досягли після експериментального навчання. Третій (відстрочений) зріз дозволив установити рівень сформованості лексичної компетенції у студентів ЕГ через три тижні після закінчення експериментального навчання.

Отримані результати експерименту (додатки Е1-Е12) були опрацьовані за допомогою статистичного пакету обробки даних в операційній системі EXCEL [69]. Перш за все ми співставили результати **передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів** рівня сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів обох ЕГ (табл. 3.2.5 та 3.2.6). Коротко прокоментуємо підсумки статистично-математичної обробки цих результатів.

Таблиця 3.2.5

Однофакторний дисперсійний аналіз						
ЕГ-1						
ПІДСУМКИ						
Групи	Рахунок	Сума	Середнє	Дисперсія		
Рядок 1	20	1295,25	64,7625	27,01585132		
Рядок 2	20	1664,26	83,213	24,09963263		
Дисперсійний аналіз						
Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	3404,21	1	3404,21	133,1968022	5,49688E-14	4,098171661
Всередині груп	971,1942	38	25,55774			
Разом	4375,404	39				

У таблиці 3.2.5 подано характеристики груп: частоти, сумарні та середні величини, дисперсії. Групові середні свідчать про те, що при навчанні студентів групи ЕГ1 на основі розробленого комплексу вправ рівень сформованості лексичної компетенції зростає у порівнянні з рівнем, якого досягли студенти групи ЕГ2 в результаті виконання вправ з аналогічним лексичним наповненням, але без використання інтерактивних засобів навчання, з 64,76 до 83,21 бала.

У графі «Дисперсійний аналіз» (табл. 3.2.5) наведені джерела варіації, оцінки дисперсій – міжгрупової ($3404,21:1=3404,21$), внутрішньогрупової ($971,1942:38=25,55774$). Вибіркове значення критерію Фішера $F = 133,196$ значно перевищує критичне $F_{1-p}(f_1, f_2) = F_{1-0,05}(2, 17) = 4,098$, що дає нам підстави відхилити нульову статистичну гіпотезу і вважати розбіжності групових середніх не випадковими. Якщо ми відхиляємо нульову гіпотезу ($H_0 \div \alpha_x = \alpha_y$), то це означає, що відмінність між середніми вибірковими є істотною і пояснюється тим, що самі середні α_x і α_y є різними. У нашому випадку величини α_x і α_y означають різні якісні фактори (використання інтерактивних засобів при навчанні лексики студентів ЕГ1 та виконання подібних вправ з англomовного посібника, але без спеціального використання інтерактивних засобів навчання лексики, в ЕГ2). Тому, приймаючи альтернативну, або конкуруючу гіпотезу ($H_1 \div \alpha_x \neq \alpha_y$), з імовірністю 0,95 можемо стверджувати, що використання інтерактивних засобів при виконанні розробленого комплексу вправ у навчанні англійської економічної лексики помітно вплинуло на якісний показник рівня сформованості лексичної компетенції у студентів групи ЕГ1.

У таблиці 3.2.6 подано аналогічні результати аналізу рівня сформованості англомовної лексичної компетенції на основі порівняння передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів у студентів групи ЕГ2.

Таблиця 3.2.6

Однофакторний дисперсійний аналіз ЕГ-2						
ПІДСУМКИ						
Групи	Рахунок	Сума	Середнє	Дисперсія		
Рядок 1	20	1321,92	66,096	106,56144		
Рядок 2	20	1571,6	78,58	42,764042		
Дисперсійний аналіз						
Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	1558,503	1	1558,50256	20,8739	5,05502E-05	4,098171661
Всередині груп	2837,184	38	74,6627389			
Разом	4395,687	39				

Групові середні (66,096—78,58). Зміна групових середніх ЕГ2 у порівнянні з ЕГ1 є менш відчутною. Це пояснюється тим, що студенти даної групи навчалися без системного використання інтерактивних режимів роботи з лексикою у процесі виконання вправ та завдань з обраного для експерименту навчального посібника.

Дисперсія міжгрупова $\frac{SS}{df} = \frac{1558,503}{1} = 1558,503$, дисперсія внутрішньогрупова

$$\frac{SS}{df} = \frac{2837,184}{38} = 74,66273895.$$

У таблицях 3.2.7 і 3.2.8 представлено результати дисперсійного аналізу на основі порівняння даних передекспериментальних і відстрочених зрізів у студентів груп ЕГ1 і ЕГ2.

Таблиця 3.2.7

Однофакторний дисперсійний аналіз ЕГ-1 (А)						
ПІДСУМКИ						
Групи	Рахунок	Сума	Середнє	Дисперсія		
Рядок 1	20	1295,25	64,7625	27,015851		
Рядок 2	20	1568,58	78,429	33,538462		
Дисперсійний аналіз						
Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	1867,732	1	1867,732	61,687834	1,7727E-09	4,098171661
Всередині груп	1150,532	38	30,27716			
Разом	3018,264	39				

Групові середні (64,7625—78,429). Через три тижні після закінчення експерименту різниця групових середніх є відчутною, що свідчить про достатньо стійкий рівень знань лексики та належний рівень сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ1, які працювали протягом експериментального навчання з використанням інтерактивних засобів при виконанні вправ з розробленого комплексу. Дисперсія міжгрупова $\frac{SS}{df} = \frac{1867,732}{1} = 1867,732$,

дисперсія внутрішньогрупова $\frac{SS}{df} = \frac{1150,532}{38} = 30,27716$.

Таблиця 3.2.8

Однофакторний дисперсійний аналіз						
ЕГ-2 (А)						
ПІДСУМКИ						
Групи	Рахунок	Сума	Середнє	Дисперсія		
Рядок 1	20	1321,92	66,096	106,5614358		
Рядок 2	20	1469,81	73,4905	62,37475237		
Дисперсійний аналіз						
Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	546,7863	1	546,7863	6,473288032	0,015137437	4,098171661
Всередині груп	3209,788	38	84,46809			
Разом	3756,574	39				

Групові середні (66,096—73,4905). Зміна групових середніх свідчить про достатній рівень сформованості лексичної компетенції у студентів ЕГ2 через три тижні після завершення експериментального навчання, однак ці показники є нижчими у порівнянні з групою ЕГ1. Цілком очевидно, що вищі результати у групі ЕГ1 зумовлені позитивним потенціалом інтерактивних засобів, які були використані для навчання англійської економічної лексики під час виконання студентами розробленого комплексу вправ. Дисперсія міжгрупова $\frac{SS}{df} = \frac{546,7863}{1} = 546,7863$,

дисперсія внутрішньогрупова $\frac{SS}{df} = \frac{3209,788}{38} = 84,46809$.

Проаналізуємо отримані дисперсії (табл. 3.2.9). Різниця міжгрупових та внутрішньогрупових дисперсій в ЕГ1 є суттєвою, а це вказує на позитивний вплив інтерактивного формату роботи з англійською економічною лексикою на рівень сформованості лексичної компетенції. У групі ЕГ2, студенти якої навчалися фахової

лексики без системного використання інтерактивних засобів, показники міжгрупової дисперсії є значно нижчими. Внутрішньогрупова дисперсія в ЕГ2 перевищує відповідні показники в ЕГ1, що свідчить про помітний вплив випадкових чинників на якість формування англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ2.

Таблиця 3.2.9

Показники дисперсій за результатами методичного експерименту

Групи	Зрізи	Дисперсія міжгрупова (факторна варіація)	Дисперсія внутрішньогрупова (випадкова варіація)
ЕГ 1	Передекспериментальний і післяекспериментальний	3404,21	25,55774
ЕГ 2		1558,50256	74,66273895
ЕГ 1	Передекспериментальний і відстрочений	1867,732	30,27716
ЕГ 2		546,7863	84,46809

Отже ґрунтуючись на результатах обробки даних методичного експерименту, доходимо наступного висновку: в процесі експериментального навчання підтвердилася гіпотеза про те, що розроблений дисертантом комплекс вправ для інтерактивного навчання англійської економічної лексики є достатньо ефективним і його можна рекомендувати для використання у навчанні студентів-економістів з метою формування у них англомовної лексичної компетенції.

Дальше перейдемо до розробки методичних рекомендацій для організації інтерактивної мовленнєвої діяльності студентів, направленої на ефективне засвоєння англійської лексики підмови економіки.

3.3. Методичні рекомендації для організації інтерактивного навчання та формування лексичної компетенції у студентів-економістів

Завданням цього підрозділу є розробити методичні рекомендації для проведення інтерактивного навчання студентів-економістів фахової лексики та формування у них англомовної лексичної компетенції.

Важливо пам'ятати, що для організації інтерактивної навчальної діяльності з опрацювання та засвоєння студентами іншомовної лексики за спеціальністю

необхідно створити такі умови навчального середовища, які б забезпечували студентам розуміння галузевих термінологічних одиниць та розвивали у них уміння практично використовувати цю лексику в спілкуванні своєї сфери діяльності. У цьому контексті перш за все викладачу слід домогтися того, щоб знайти комунікативний контакт зі студентами, створити сприятливий психологічний клімат та позитивну атмосферу у студентському середовищі, враховуючи індивідуально-вікові та статусні особливості студентів старшого ступеня навчання, а також налаштувати їх на оволодіння спеціальною лексикою іноземної мови не лише протягом аудиторних занять, а й під час індивідуальної та самостійної роботи. Це допоможе ініціювати і підтримувати на достаньому для професійного спілкування рівні інтелектуальну й мовленнєву активність студентів, пробудить їх інтерес та зацікавленість до об'єкту учіння, яким є англійська економічна лексика, дозволить їм повною мірою реалізувати свій мовний і фаховий потенціал.

Установивши порозуміння з усіма мовленнєвими партнерами та маючи доброзичливу психологічну обстановку у групі, можна організувати дискусії щодо проблем суспільно-економічного життя країни та вирішення гіпотетичних професійних проблем у ділових іграх, заохотити студентів до спільного виконання навчально-дослідних проектів та їх презентацій. Це дозволить студентам отримати знання фахової лексики та набути умінь її адекватного використання в усному й писемному мовленні іноземною мовою, тобто забезпечить формування англомовної лексичної компетенції як передумови для практичного оволодіння професійно спрямованою англійською мовою, що є ознакою освіченого спеціаліста та вимогою для функціонування економістів-міжнародників на ринку праці.

У контексті сказаного вище спочатку подамо рекомендації щодо організації інтерактивного навчання студентів фахової лексики на *аудиторних заняттях*.

Одним з інтерактивних засобів навчання іншомовного лексичного матеріалу є дискусія. Предмет дискусії для студентів-економістів повинен відображати порушені у фахових текстах економічні проблеми або впливати з умов змодельованих ситуацій. З огляду структури дискусії, для її організації і проведення ми рекомендуємо спочатку створити мотиваційну базу для обговорення проблем,

тобто викликати у студентів внутрішню потребу висловитись іноземною мовою, залучаючи весь арсенал своїх фахових знань та засвоєної термінологічної лексики. Даліше викладачу необхідно створити пізнавальний компонент дискусії, який забезпечує предметне спрямування розмови за допомогою підбору інформативних фахових джерел. Врахування операційно-комунікативного компонента є важливим в плані практичного проведення дискусії. Емоційно-оціночний компонент має суттєве значення для підтримання творчої, конструктивної атмосфери серед учасників дискусії та надання їй відповідної оцінки як з боку викладача, так і самих студентів.

На етапі підготовки дискусії викладачу необхідно реалізувати комплекс організаційних заходів (таких як, наприклад, визначення правил поведінки, формування груп та узгодження теми дискусії, прогнозування труднощів мовного характеру, засвоєння фраз і виразів для участі у дискутуванні, уточнення статистичних даних, підготовка унаочнень тощо). Під час основного етапу дискусії викладачу необхідно добитися активізації мовлення студентів і вживання потрібних для мовного вираження думки лексичних одиниць. Цього можна досягти різними способами: постановкою проблемних питань, які задовольняють інтереси студентів – особистісні, фахові, моральні; залученням технічних засобів, зокрема відео, щоб продемонструвати вживання фахової лексики у різних ситуаціях; використанням прикладів з реальної практики (так званий кейсовий метод) тощо. В результаті організованої таким чином дискусії відбувається багаторазове повторення та вживання професійної лексики в різних контекстах, проходить закарбування лексичних одиниць в пам'яті студентів. Таким чином, викладачу потрібно взяти до уваги той факт, що дискусія є важливим інструментом для формування іншомовної лексичної компетенції у студентів засобами інтерактивного навчання і повинна бути використана в навчальному процесі.

Ще одним рекомендованим засобом інтерактивного навчання лексики є ділові ігри, або симуляції ділової активності. Важливість ділових ігор полягає у їхньому функціональному призначенні – відтворити або імітувати елементи майбутньої професійної діяльності та використати при цьому фахову лексику. Для організації і проведення цієї форми мовленнєвої співпраці викладачу необхідно пам'ятати, що на

початковому етапі ділової гри формується інформаційно-мотиваційна основа подальшого мовлення із вживанням лексичного матеріалу, визначаються умови здійснення мовленнєвих та процесуальних дій, узгоджуються форми стосунків серед комунікантів. На етапі власне ділової гри вирішуються професійні проблеми, які виникли в результаті змодельованих ситуацій. Це вимагає вживання фахової лексики для коментування дій, які виконуються. В ході ділової гри відбувається також становлення соціальних взаємовідносин учасників гри, розвивається їхня увага і креативне мислення, що має суттєве значення для формування фахівців, котрі вільно володіють професійно спрямованою іноземною мовою.

Слід звернути увагу на той факт, що важливим є підбір мовленнєвих партнерів, у яких повинен бути різний рівень інформованості та відмінний комунікативний статус стосовно свого співбесідника в ситуативно змодельованих умовах ділової гри (наприклад, менеджер – підлеглий, менеджер – діловий партнер тощо). Роль викладача полягає в об'єктивному оцінюванні проведеної гри, в аналізі рівня володіння студентами англійською економічною лексикою, у визначенні шляхів подолання труднощів її засвоєння. Отже проведення ділових ігор з метою тренування і засвоєння лексики має важливе значення, тому що студенти у процесі гри акцентують свою увагу на ключових аспектах теми, яка вивчається, розглядають наявні суперечності і шукають оптимальні варіанти їх подолання, підкріплюючи свої міркування актуальною інформацією та статистичними даними. Оскільки іншомовне мовлення студентів при цьому невід'ємне від вживання ними фахової лексики, то можемо вважати, що таким чином у грі формується їхня іншомовна лексична компетенція.

Важливим засобом інтерактивного навчання лексики є презентації створених проектів або творчих науково-дослідних робіт (наприклад, у формі доповіді на студентську наукову конференцію). Важливо розуміти, що презентація доповіді або реферату може бути формою виконання групового проекту з функціональним розподілом ролей, у чому й проявляється інтерактивний характер такого виду навчальної діяльності студентів. Для успішної презентації продукту свого індивідуального або групового дослідження ми рекомендуємо пояснити студентам,

що їм слід дотримуватись таких вимог: розуміння аудиторії, яка сподівається на отримання корисної і необхідної інформації; знання матеріалу дослідження та вміння його доступно пояснити, послідовно викласти, звертаючи увагу на коректне та адекватне використання термінів. За умов правильної організації презентація як засіб інтерактивного навчання сприятиме цілям інтенсифікації процесу оволодіння студентами лексикою підмови економіки.

Дальше ми звернемося до укладання рекомендацій щодо організації процесу формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання під час індивідуальної і самостійної роботи студентів, оскільки студент повинен мати широку автономію в навчанні, а самоосвіта повинна стати вимогою життя.

Метою проведення керованої викладачем *індивідуальної роботи* зі студентами є вирішення питань підготовки до інтерактивних форм опрацювання лексики на аудиторних заняттях, надання консультацій з питань виконання вправ, які викликають у студентів утруднення, вирішення інших навчальних проблем. Наприклад, велика роль індивідуальних консультацій у процесі підготовки та написання студентами науково-дослідних завдань або доповідей англійською мовою на студентську наукову конференцію. Слід взяти до уваги, що створення писемних текстів на основі аналітично-синтетичної переробки автентичних матеріалів має позитивний вплив на розширення запасу економічної лексики, компенсує дефіцит фахових знань, виховує у студентів культуру писемного спілкування.

У процесі індивідуальної консультації з питань написання реферату чи доповіді студентам слід пояснити, що структурно письмова робота складається зі вступу, основної та заключної частини. У вступі, який становить одну десятю частину письмової роботи, визначається проблема та ставиться мета дослідження, розробляються методи збору та обробки інформації, в загальних рисах окреслюються ключові питання, які будуть предметом дослідження. Основна частина може складатися з двох і більше розділів, у яких логічно та аргументовано висвітлюється перебіг основних етапів роботи, наводяться доречні приклади, пропонується графічна інформація. У висновках підсумовуються отримані результати дослідження, подаються рекомендації щодо їх застосування.

Викладачу слід підкреслити, що написання доповіді або реферату проходить у кілька етапів: планування; створення чорнових варіантів; редагування та уточнення остаточного тексту роботи. На етапі планування визначається предмет дослідження та проводиться аналіз аудиторії, для якої призначається дана письмова робота. Також підбираються методи опрацювання зібраної інформації, ретельно опрацьовується фахова термінологія і при потребі складається глосарій термінологічної лексики, вжитої у цій роботі. У процесі складання чорнового варіанта виробляється певна стратегія організації і розвитку написання самого тексту, тобто результати планування знаходять своє письмове вираження. На цьому етапі систематизується та оцінюється зібрана інформація, визначається попередня організація частин письмової роботи, які компонуються і логічно поєднуються.

На етапі створення чорнового варіанта письмової роботи викладачу доцільно дати студентам консультацію, як підготувати і впорядкувати графічні матеріали, щоб візуалізувати текст для його кращого сприйняття і розуміння читачами. Необхідно пам'ятати, що під час редагування остаточного варіанту тексту письмової роботи студенти проводять ретельний аналіз написаного, вносять корективи та виправлення для досягнення логічної та стилістичної завершеності. Тобто, на цьому етапі викладач допомагає студентам визначити, чи достатній діапазон термінологічних одиниць для розкриття теми дослідження, чи логічно поєднуються терміни між собою у контексті документа, чи відповідає написаний текст мовній нормі. Отже пояснення студентам важливості дотримуватися всіх етапів у процесі підготовки та написання писемного повідомлення підсилить професійну спрямованість навчання студентів-економістів, сформує їхню іншомовну лексичну компетенцію не лише в усномовленнєвій діяльності, а й письмовій.

Надання індивідуальних консультацій може відбуватися шляхом використання сучасних телекомунікаційних засобів та інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет та електронної пошти. Такі засоби дозволяють студентам підтримувати контакти з викладачем та партнерами по навчанню, спілкуватися в режимі реального часу, отримувати поради, виконувати і перевіряти домашні завдання, корегувати й самооцінювати результати своєї навчально-пізнавальної

роботи. З огляду на сказане вище, використання електронних засобів комунікації є адекватним сьгоднішньому стану науки засобом для проведення систематичної індивідуальної роботи зі студентами, надання їм диференційованої допомоги в самостійному оволодінні навчальним матеріалом.

Для організації *самостійної роботи* з питань інтерактивного оволодіння студентами лексикою ми рекомендуємо викладачам добирати відповідні матеріали, ставити посильні й цікаві завдання, пропонувати та узгоджувати зі студентами доцільні і дієві форми контролю їх виконання. Перш за все для самостійної роботи рекомендується читання студентами англійської фахової літератури, включаючи й інформацію в мережі Інтернет. Адже зріле читання спеціальних джерел як інтерактивний процес взаємодії автора твору і читача формує здатність до активного засвоєння фахової інформації, опосередковано долучає студентів до іншомовної ділової культури спілкування. Тому студентам можна, наприклад, запропонувати знайти відповіді на питання або виписати ключові слова, які можуть слугувати опорами при обговоренні опрацьованого фахового тексту, знайти релевантну статистичну інформацію і заповнити графі (таблиці), щоб опісля використати ці дані для аргументації своїх суджень з проблеми, яка є предметом дискусії. Для перевірки виконаних завдань, особливо таких, які спрямовані на формування активних дій з фаховою інформацією та термінами професійного характеру, слід також використовувати сучасні технічні й телекомунікаційні засоби.

Важливим аспектом організації самостійної роботи є розуміння студентами своєї відповідальності за результати навчання, вміння критично оцінювати свою діяльність, спроможність сконцентрувати свої психічні та вольові зусилля на досягнення успіху в оволодінні фаховою лексикою як умовою його професійного самовизначення. З цією метою викладач повинен допомогти студентам раціонально планувати робочий час, запропонувати способи контролю і самоконтролю, а також розробити графік звітності перед викладачем. Наприклад, для звіту про виконану роботу студентам можна запропонувати тест на перевірку розуміння спеціальної лексики, поставити їм завдання скласти список термінів на задану тему, письмово прокоментувати отриману інформацію, написати план обговорення прочитаного

тексту, описати схему або заповнити функціонально-сміслову таблицю тощо. Виконані роботи можна надсилати на перевірку викладачеві електронною поштою.

Формувати здатність до активного пізнання можна й шляхом продукування на основі отриманої інформації і засвоєних мовних засобів своїх власних вторинних текстів, що важливо з огляду необхідності збільшення об'єму самостійної роботи та підвищення автономії студентів в отриманні знань. У цьому контексті важливим видом самостійної роботи є взаємне рецензування підготовлених студентами письмових робіт. Таке завдання сприяє удосконаленню вмінь контекстного використання термінів, допомагає набутти міцних орфографічних навичок, виховує культуру писемного мовлення. У процесі активного використання термінологічної лексики у письмових роботах (написання анотацій, рефератів, доповідей тощо) проходить закріплення продуктивних вмінь структурування, трансформації, членування, комбінування лексичних одиниць.

Самостійне оволодіння фаховою лексикою повинно супроводжуватися здійсненням постійного контролю і самоконтролю навчальних досягнень студентів, тому студенти мають бути забезпечені ключами для перевірки правильності виконаних вправ, алгоритмами здійснення пошукових операцій, пам'ятками роботи з текстовим матеріалом. Це допоможе підтримати внутрішню мотивацію до самоосвітньої діяльності, підвищити виконавську дисципліну, сформує здатність до самоорганізації, до пошуку способів виконання інтелектуальної роботи з метою отримання лексичних знань та набуття вмінь їх використання.

Таким чином, ми представили методичні рекомендації для організації інтерактивного навчання англійської економічної лексики під час аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи. Запропоновані рекомендації йдуть в руслі створеної нами методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання і відповідають завданням модернізації змісту освіти. Застосування інтерактивних засобів навчання, таких як мозковий штурм, ділові ігри, дискусії за круглим столом, презентації, групові проекти, сприятиме формуванню не лише англомовної лексичної компетенції, а й адекватної соціальної поведінки в ситуаціях, які моделюють реальне спілкування у сфері майбутньої діяльності

студентів-економістів. Інтенсивне використання потенціалу індивідуальної та самостійної роботи студентів з лексичним матеріалом сформує у студентів полімотивацію до постійного оновлення і поповнення запасу термінологічної лексики та прагматичного її застосування у відповідності до потреб своєї спеціальності. розроблені нами методичні рекомендації щодо застосування різних організаційних форм інтерактивної діяльності повинні допомогти викладачу інтенсифікувати процес навчання студентів-економістів фахової лексики, домогтися високого рівня сформованості у них англомовної лексичної компетенції.

Висновки до розділу 3

Основним науковим результатом цього розділу дисертаційної роботи є опис й інтерпретація результатів методичного експерименту, мета якого полягала у перевірці ефективності розробленого комплексу вправ для інтерактивного навчання студентів-економістів фахової лексики в межах запропонованої і науково обґрунтованої циклічно-тематичної моделі організації навчального процесу. У розділі проаналізовано хід і результати експериментального навчання, яке було проведене в природних умовах зі студентами 4-го курсу Тернопільського національного економічного університету у III триместрі 2004/05 н.р. (розвідувальний експеримент) та протягом I семестру 2006/07 н.р. (базовий експеримент), і в якому взяли участь 97 осіб.

За результатами проведених зрізів під час розвідувального експерименту, метою якого було апробувати розроблений комплекс вправ та уточнити обрану модель навчання англійської економічної лексики, вдалося досягти достатнього рівня сформованості лексичної компетенції у студентів, а саме: ЕГ1 – 81,42 бала; ЕГ2 – 85,59; ЕГ3 – 79,33; ЕГ4 – 81,25. Середній показник рівня сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів всіх ЕГ, які навчалися на основі комплексу вправ, становив 81,89 балів.

Метою проведення базового експерименту було перевірити ефективність комплексу вправ у межах відкоригованої моделі навчання. Для цього було

сформовано дві ЕГ у складі двадцяти студентів у кожній. Передекспериментальний зріз показав, що у студентів обох ЕГ були приблизно однаково низькі знання англійської економічної лексики та уміння її використання у писемному й усному мовленні: ЕГ1 – 64,76 бала; ЕГ2 – 66,08 бала, що зумовило необхідність проведення експериментального навчання. ЕГ1 навчалася на основі розробленого комплексу вправ, а ЕГ2 – на основі вправ з подібного навчального посібника, проте без спеціального використання інтерактивних засобів навчання фахової лексики.

За результатами експериментального навчання було проведено післяекспериментальний зріз, який виявив такий рівень сформованості лексичної компетенції: ЕГ1 – 83,21 бала; ЕГ2 – 78,58 бала. Приблизно така ж динаміка спостерігалася і після проведення відстроченого зрізу: ЕГ1 – 78,45 бала; ЕГ2 – 73,19. Приріст навченості після експериментального навчання у групі ЕГ1 склав 18,45 бала, а у групі ЕГ2 – 12,5. Відповідно за результатами відстроченого зрізу приріст навченості становив 13,66 бала у групі ЕГ1 та 7,11 бала у групі ЕГ2. Отримані результати дозволяють дійти висновку, що студенти ЕГ1, які навчалися на основі розробленого комплексу вправ, показали вищий рівень сформованості лексичної компетенції, тому створена методика може вважатися ефективною та адекватною цілям навчання іншомовної лексики за фахом підготовки студентів. Отримані результати експериментального навчання були перевірені й доведені методами математичної статистики.

Отже в результаті експериментального навчання вдалося підтвердити ефективність розробленого дисертантом комплексу вправ та довести гіпотезу експерименту. Практична значущість отриманих результатів полягає у тому, що був розроблений і експериментально перевірений комплекс вправ, який знайшов свою реалізацію у навчальному посібнику „Англійська мова для студентів-економістів”. Також ми сформулювали методичні рекомендації, які можуть бути використані викладачами в практиці інтерактивного навчання студентів фахової лексики.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [169; 170; 179].

ВИСНОВКИ

Умовою практичного оволодіння іноземною мовою є ґрунтовне знання економістами фахової лексики та вміння нею користуватися в діловому спілкуванні з іноземними партнерами. У зв'язку з неготовністю випускників економічних ВНЗ до вирішення професійних завдань з використанням іноземної мови актуальною є проблема удосконалення якості мовної підготовки студентів, зокрема формування у них іншомовної лексичної компетенції. Результатом розв'язання актуального наукового завдання стала вперше розроблена методика інтерактивного навчання термінологічної лексики підмови економіки та формування англomовної лексичної компетенції, що опирається на основні теоретичні та методологічні положення теорії інноваційної освіти і комунікативного методу навчання, виходить з наукового підґрунтя базових для методики навчання іноземних мов наук – дидактики, психології і лінгвістики.

Розроблена у дисертаційній роботі методика ґрунтується на концепції використання інтерактивних засобів навчання, тобто організації парно-групових і колективних форм мовленнєвої взаємодії з вивчення лексичного матеріалу при виконанні спільних і керованих викладачем творчих завдань під час аудиторних занять та індивідуальної і самостійної роботи студентів. Загалом наукове значення запропонованої методики полягає у забезпеченні процесу формування іншомовної лексичної компетенції у студентів-економістів для досягнення визначеного нормативними документами МОН України рівня з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Основними суспільно-економічними і дидактичними передумовами запровадження методики формування лексичної компетенції у практику вищої немовної школи є сучасні реформаційні та новаторські тенденції у системі вітчизняної освіти, систематичне оновлення змісту і методів навчання професійно спрямованої іноземної мови, швидкий розвиток та поширення телекомунікаційних інформаційних технологій, вдосконалення існуючих форм організації навчального процесу на принципах демократизації і гуманізації освіти.

У теоретичній частині цього дослідження на основі використання загальних методів наукового пізнання було встановлено суть інтерактивного навчання та обґрунтовано необхідність його застосування для формування лексичної компетенції. У процесі дослідження доведено, що інтерактивне навчання як освітня технологія забезпечує активну мовленнєву практику всіх суб'єктів навчального процесу, активізує творчу і пізнавальну діяльність та стимулює когнітивні процеси з оволодіння студентами іншомовним лексичним матеріалом, формує комфортне освітнє середовище для підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх економістів.

Щоб обґрунтувати дидактичну основу для запровадження інтерактивного навчання термінологічної лексики, ми проаналізували існуючі загальнодидактичні і специфічні методичні принципи навчання та інтерпретували їх у відповідності до цілей нашого дослідження. Вважаємо, що дотримання розглянутих нами принципів наочності, свідомості, активності, міжпредметної координації, комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та професійної спрямованості навчання є важливою умовою для забезпечення організації навчального процесу із засвоєння фахової лексики в інтерактивній діяльності.

У відповідності до поставлених у цій дисертаційній роботі завдань ми проаналізували психологічні особливості протікання процесів пам'яті, мислення, уяви при організації інтерактивного навчання термінологічної лексики. Ґрунтуючись на дослідженнях психологів і психолінгвістів, ми виявили психологічні передумови виконання студентами мовленнєво-мисленнєвих операцій з лексичним матеріалом для його свідомого оволодіння й активного використання. Опираючись на теоретичні положення науковців у галузі психолінгвістики, ми дійшли висновку, що основною психологічною передумовою інтерактивного формування лексичної компетенції є сформованість у студентів лексичних навичок, які необхідні для розвитку лексичних умінь користуватися фаховою лексикою в спілкуванні у ситуаціях сфери своєї діяльності. В результаті застосування методу аналізу і синтезу ми вияснили дію психологічних чинників, урахування яких дозволяє створити мотиваційну основу для формування лексичної компетенції у студентів-економістів.

Для забезпечення лінгвометодичних передумов формування лексичної компетенції у відповідності до поставлених завдань було досліджено спеціальну літературу та уточнено лінгвістичні особливості англійських економічних термінів, зроблено методичний аналіз труднощів її засвоєння. Теоретичне узагальнення висновків лінгвістичних досліджень щодо структури і семантики англійських економічних термінів підводить до кращого розуміння терміносистеми економіки та дозволяє намітити шляхи для ефективного її засвоєння студентами в процесі інтерактивного навчання.

Розроблені у першому розділі теоретичні положення стали підґрунтям для практичного створення методики формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання, що становить основний науковий результат цієї частини дисертаційної роботи. Керуючись положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та враховуючи результати аналізу науково-методичної літератури, був проведений відбір іншомовних автентичних економічних текстів, які є основним джерелом термінологічної лексики, а згодом здійснений відбір лексики підмови економіки. Для цього були розроблені критерії відбору й описано процедуру його проведення.

Виконана робота дозволила провести методичну типологію відібраної англійської економічної лексики по групах з метою виявлення труднощів її засвоєння. Ґрунтуючись на висновках проаналізованих теоретичних досліджень, для групування лексики був обраний принцип семантичної відповідності значень англійських слів їхнім відповідникам у рідній мові студентів. Так було виділено три групи англійських економічних термінів. Головним практичним результатом проведеної роботи стало укладання термінологічного словника-мінімуму для засвоєння студентами 4-го курсу економічних спеціальностей.

Розгляд питання методичної типології термінологічної лексики підвів нас до вирішення ключового завдання цього дослідження – розробки комплексу вправ для навчання студентів й формування у них лексичної компетенції. Теоретичним підґрунтям розробки вправ слугували основні положення науковців та практиків комунікативного методу навчання іноземної мови, а також сформульовані у

дослідженні теоретичні засади формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання, що дало можливість узагальнити основні вимоги до вправ та розробити науково обґрунтовані вправи у відповідності до цих вимог. Вправи корелюють з визначеними етапами формування лексичної компетенції та забезпечують студентам знання лексики і набуття вмінь нею користуватися в іншомовній комунікації, що було доведено в результаті проведеного методичного експерименту.

Системне навчання студентів термінологічної лексики при виконанні вправ вимагало побудови моделі організації навчального процесу, що б забезпечувало ефективне формування лексичної компетенції у студентів-економістів. У результаті всебічного аналізу наукової літератури, критичного осмислення власного досвіду та керуючись теоретичними положеннями цього дослідження, ми розробили циклічно-тематичну модель, в основі якої лежить цикл практичних та індивідуальних занять і самостійної роботи студентів з вивчення лексики окремої теми змістового модуля. Застосувавши аналітичні методи, були модифіковані критерії оцінювання рівня сформованості лексичної компетенції. Науковим результатом виконаної роботи було створення передумов для організації методичного експерименту, щоб довести достовірність розробленої методики.

З цією метою ми сформулювали гіпотезу експерименту, розробили план та методику проведення експериментального навчання. При цьому ми дотримувались вимог та теоретичних положень щодо експерименту, розроблених та науково обґрунтованих у методичній літературі. Методичний експеримент структурно охоплював процеси підготовки, проведення експериментального навчання та обробки результатів і проходив у два етапи: розвідувальний і базовий.

У процесі експериментального навчання було перевірено ефективність та результативність розробленого нами комплексу вправ. Проведені післяекспериментальні зрізи виявили достатній рівень сформованості лексичної компетенції у студентів-економістів: 83,21 бала в ЕГ1, яка навчалась з використанням розробленого комплексу вправ, та 78,58 бала в ЕГ2, яка не використовувала інтерактивних засобів навчання при виконанні подібних вправ.

Показники відстрочених зрізів також свідчать на користь студентів ЕГ1 – 78,42 бала проти 73,19 бала в ЕГ2. Отже досягнення студентами ЕГ1 достатнього рівня навченості свідчить про ефективність розроблених вправ для навчання англійської економічної лексики та доцільність застосування запропонованої методики формування лексичної компетенції у навчальному процесі.

Отримані результати були перевірені математичним методом обробки (однофакторний дисперсійний аналіз), що дозволило підтвердити їх достовірність. За результатами експериментального навчання та перевірки отриманих результатів вдалося довести висунуту гіпотезу експерименту: використання засобів інтерактивного навчання англійської економічної лексики при виконанні студентами спеціально розроблених вправ у спільній і керованій викладачем творчій навчальній діяльності в ході аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи забезпечує ефективне формування англомовної лексичної компетенції.

Таким чином, поставлена у цьому дисертаційному дослідженні мета розробити науково обґрунтовану методику формування лексичної компетенції у студентів-економістів засобами інтерактивного навчання досягнута, а визначені завдання щодо реалізації даної мети дослідження повністю виконані. У цьому полягає головна теоретична цінність та науковий результат цієї дисертаційної роботи. Апробована і впроваджена методика є внеском у розробку комплексної теми кафедри за місцем роботи дисертанта „Комунікативний аспект викладання англійської мови в економічному ВНЗ”. Опублікований за результатами даного дослідження навчальний посібник „Англійська мова для студентів-економістів” з грифом МОН України, укладений словник-мінімум та розроблені методичні рекомендації мають практичну значущість, оскільки дозволяють забезпечити ефективність навчання та інтенсифікувати процес іншомовної підготовки студентів-економістів.

Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми використання інтерактивних засобів для навчання термінологічної лексики і формування іншомовної лексичної компетенції у студентів інших спеціальностей немовних ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алхазшвили А.А.* Психологическая основа создания естественных речевых ситуаций в учебной обстановке // Иностранные языки в высшей школе. – 1974. – Выпуск 9. – С. 85–92.
2. *Андреевская В.В.* Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 3–8.
3. *Арванитопуло Е.Г.* Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2006. – 289 с.
4. *Артюшина М.В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
5. *Ахманова Г.И., Маренкова Е.А., Тер-Мкртчян С.А.* Информативность комплексных лексических и синтаксических единиц // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – 1980. – Вып. 4. – С. 3–14.
6. *Баланаєва О.В.* Юридичні терміни: формування й актуалізація функціонування в мові спеціаліста // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Збірник наукових праць. – Донецьк: ДонДУ, 1999. – С. 17–19.
7. *Балахонов А.С.* Внутритекстовое введение лексики в условиях обучения иноязычному информативному чтению // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: Сб. науч. тр. – Пермь: Пермский политех. ин-т, 1988. – С. 74–82.
8. *Барабанова Г.В.* Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
9. *Баценко И.В.* Методические принципы формирования лексикона специалиста на иностранном языке // Вестник МГЛУ. Серия: Психология, педагогика, методика преподавания иностранных языков. – 2001. – № 3. – С. 44–51.
10. *Беляев Б.В.* О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология в обучении иностранному языку: Сборник статей. – М.: Просвещение, 1967. – С. 5–17.

11. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Госучпедгиз РСФСР, 1959. – 175 с.
12. *Бенедиктов Б.А.* Психология овладения иностранным языком. – Минск: Высшая школа, 1974. – 336 с.
13. *Берман И.М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
14. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института, 2002. – 352 с.
15. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
16. *Беспалько В.П.* Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
17. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
18. *Бирюк О.В.* Критерії відбору автентичних англомовних публіцистичних текстів для формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції у процесі читання // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 150–157.
19. *Білуха М.Т.* Методологія наукових досліджень. – К.: АБУ, 2002. – 480 с.
20. *Бобрішева О.К.* Методична типологія англомовних термінологічних словосполучень в аспекті формування у майбутніх економістів мультилінгвальної лексико-граматичної компетенції // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 122–132.
21. *Бондарчук Л.Й.* Англо-український переклад економічного терміна як компонента багатозначного слова // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2003. – Випуск 11. – С. 94–102.
22. *Бориско Н.Ф.* Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на

материале интенсивного обучения немецкому языку): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К., 2000. – 508 с.

23. *Бородин А.И.* Приемы проблемного обучения в профессионально-ориентированном учебнике для интенсивного обучения чтению на иностранном языке // Новые технологии коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Сб. науч. трудов. Выпуск 449. – М.: МГЛУ, 2000. – С. 43–51.
24. *Бородин Г.И.* Коммуникативно ориентоване навчання іноземної мови у немовному вузі // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28–30.
25. *Борщовецька В.Д.* Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2004. – 20 с.
26. *Борщовецька В.Д.* Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2004. – 283 с.
27. *Босова Л.М.* Социалинговидидактические аспекты формирования межкультурной компетенции // <http://www.aomai.ab.ru/Books/Files/2000-04/39/Pap39.htm/>
28. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
29. *Бурлаков М.А.* Какой должна быть система упражнений? // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 21–23.
30. *Бурлаков М.А.* Обучение активному владению иноязычной лексикой в вузе (на материале франц. языка). – Львов: «Вища школа», 1988. – 132 с.
31. *Бурлаков М.О.* Семантизація і контекст // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 31–34.
32. *Бурляй С.А.* Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики в современном французском языке: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. – 35 с.
33. *Бухбиндер В.А.* О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 92–98.
34. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-ролевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.

35. *Василенко Л.Я.* Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КДЛУ. – К.: 1996. – 24 с.
36. *Вдовіна Т.О.* Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
37. *Вербицкий А.А.* Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
38. *Вишнякова Н.Г.* Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1966. – 20 с.
39. *Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За редакцією В.Г.Кременя.* – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
40. *Власова О.І.* Педагогічна психологія: Навч. пос-к. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
41. *Гальскова Н.Д., Шаповалова В.М.* Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 57–60.
42. *Гмурман В.Е.* Теория вероятностей и математическая статистика. 4-е изд. : Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1972. – 368 с.
43. *Гнаткевич Ю.В.* Методическая типология пассивной лексики (на материале немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.731 / КГПИИЯ. – К., 1971. – 239 с.
44. *Гнаткевич Ю.В.* Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах: Монографія. – К.: Просвіта, 1999. – 318 с.
45. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
46. *Горбачев В.Е.* Обучение пониманию лексики в процессе восприятия экономического дискурса (англ. язык, неязыковой вуз): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р.Державина. – Тамбов, 2004. – 20 с.
47. *Городникова М.Д., Супрун Н.И., Фигон Э.Б.* Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе. – М.: Просв., 1987. – 160 с.

48. *Гошовська Л.М., Дмитрів У.М.* Використання прийомів інтерактивних технологій на практичних заняттях з англійської мови зі студентами старших курсів // Сучасні проблеми лінгвістики та навчання у контексті Болонського процесу: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 40–42.
49. *Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О.* Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
50. *Гурвич П.Б.* О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 34–40.
51. *Гурвич П.Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т им. П.И.Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
52. *Гуревич П.С.* Психология и педагогика: Учебник. – М.: Проект, 2004. – 352 с.
53. *Гусак І.П.* Структура та прагматика фрагментованих лексичних одиниць у сучасній англійській мові (на матеріалі мови мас-медіа): Автореф. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Львівський нац-й ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2005. – 21 с.
54. *Давыдова Ю.Г.* Совершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового вуза на основе семантических полей (на материале английского языка): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2003. – 24 с.
55. *Денисова Л.Г., Мезенин С.М.* Лексика в курсе интенсивного обучения в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 1. – С. 5–10.
56. *Дзюба Л.А.* Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Східноукраїнський нац. ун-т ім. В.Даля. – Луганськ, 2003. – 224 с.
57. *Динабург И.Ф.* Принципы отбора терминологического минимума для неязыкового вуза (на материале немецкого языка): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.731 / Ленинградс. гос. пед. ин-т им. А.Н.Герцена. – Л., 1964. – 21 с.
58. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

59. *Друзь Ю.М.* Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 186 с.
60. *Дуда О.І.* Процеси термінологізації в сучасній англійській мові (на матеріалі літератури з кредитно-банківської справи): Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / ЛНУ ім. І. Франка. – Львів, 2001. – 258 с.
61. *Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б.* Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. – К.: Вид. дім «KM Academia», 2000. – 218 с.
62. *Європейський мовний портфель для економістів / Укладач Н.В.Ягельська.* – К.: Ленвіт, 2004. – 56 с.
63. *Єріна А.М., Захожай В.Б., Єрін Д.Л.* Методологія наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 212 с.
64. *Жбанова С.К.* Методическая эффективность упражнений в переводе с родного языка на иностранный при обучении пассивной лексики (на материале англ. языка в старших классах): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Владимирский гос. пед. ин-т им. П.И.Лебедева-Полянского. – Владимир, 1981. – 279 с.
65. *Загальноєвропейські* Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
66. *Загрекова Л.В., Николина В.В.* Теория и технология обучения: Уч. пос. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
67. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
68. *Зимняя И.А.* Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3–7.
69. *Іващук О.Т., Кулаїчев О.П.* Методи економетричного аналізу даних у системі STADIA: Навчальний посібник. – Тернопіль: ТАНГ, 2001. – 151 с.
70. *Іщенко В.Л.* Англійський багатокомпонентний економічний термін (парадигматичний та синтагматичний аспекти): Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Полтавський ін-т спожив. кооп. України. – Полтава, 2002. – 181 с.

71. *Изергина И.А.* Лингвистические основы обучения терминологической лексике // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: Сбор-к науч. трудов. – Пермь: Пермский политех. ин-т, 1988. – С. 163–170.
72. *Ильницкая И.А.* Проблемне ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
73. *Каменева Т.М.* Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи майбутнього менеджера-економіста в процесі вивчення ділової англ. мови // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 168–175.
74. *Катинула Л.С.* Терминологическое поле французской стоматологической лексики (историко-этимологический аспект): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Минский гос. линг. ун-т. – Минск, 1998. – 134 с.
75. *Квасова О.Г.* Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 32–33.
76. *Квитко И.С., Лейчик В.М., Кабанцев Г.Г.* Терминоведческие проблемы редактирования. – Львов: Изд-во Львовского ун-та, 1986. – 152 с.
77. *Кияк Т.Р.* Лингвистические аспекты терминоведения: Учеб. пособие. – К.: УМК ВО, 1989. – 104 с.
78. *Кияк Т.Р.* Науково-технічний переклад (теоретичні та практичні аспекти) // Іноземна філологія. – 1992. – Випуск 104. – С. 141–150.
79. *Кіяшко О.О.* Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у ВНЗ I-II рівнів акредитації: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
80. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
81. *Климчук В.О.* Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Житомирський держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2004. – 271 с.

82. *Коваль І.А.* Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 217 с.
83. *Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М.* Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – 2-е видання. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 216 с.
84. *Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиєва Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие. – М.: Изд-й центр «Академия», 2000. – 264 с.
85. *Коломінова О.О.* Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КДЛУ. – К., 1998. – 181 с.
86. *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе /* Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
87. *Коньшева А.В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
88. *Коростылев В.С.* Основы функционального обучения иноязычной лексике. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 158 с.
89. *Корчажкина О.М.* Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 24–30.
90. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
91. *Костюк А.В.* Терминологическая и профессиональная лексика театрального искусства в современном украинском литературном языке: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Ин-т языковедения им. А.А.Потебни. – К.: 1990. – 21 с.
92. *Красюк Н.Д.* Економіка та фінанси в діловій англійській мові: Навч. посібник. – Львів: ЛБІ НБУ, 2004. – 253 с.
93. *Кривчикова Г.Ф.* Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харківсь. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2005. – 338 с.
94. *Крутецкий В.А.* Психология: Учебник. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.

95. *Кудряшова В.А.* Методика обучения чтению и переводу терминологических сочетаний с глагольным компонентом в научно-технической литературе по связи (технический вуз, английский язык): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГПИИЯ. – К., 1993. – 17 с.
96. *Кузнецова О.О.* Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 160 с.
97. *Кусько К.Я.* Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. – Львів: Світ, 1996. – С. 5–29.
98. *Латидус Б.А.* Актуальные вопросы теории функционального дифференцирования минимумов в курсе иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 19–25.
99. *Латидус Б.А.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 61–69.
100. *Латидус Б.А.* Полемические заметки о т.н. синтаксических моделях и грамматических правилах // Иностранные языки в высшей школе. – 1972. – Выпуск 7. – С. 55–60.
101. *Лаптева Н.Е.* Формирование речевого лексического навыка на основе дифференцированного использования знаний: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минский гос. линг. ун-т. – Минск, 2004. – 19 с.
102. *Леонтьев А.А.* Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 19–23.
103. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
104. *Лещук Т.Й.* Лексико-термінологічні номінації іншомовного та власномовного походження (на лексичному матеріалі німецької мови) // Сучасні проблеми лінгвістики та навчання у контексті Болонського процесу: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 93–96.

105. *Лещук Т.Й.* Конотативно-психологічна роль німецькомовного терміна у визначенні його когнітивно-семантичного статусу // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2003. – Випуск 11. – С. 103–112.
106. *Лещук Т.Й.* Сигніфікативні риси німецьких термінів в оптимізаційному прогнозуванні // Іноземна філологія. – 2001. – № 112. – С. 78–83.
107. *Лещук Т.Й.* Універсалізм комплексної класифікації науково-технічних термінів (на основі німецькомовних парадигм) // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. – 2002. – № 6. – С. 41–46.
108. *Лисенко О.М.* Комплексне тестування у навчанні іноземних мов як засіб контролю рівня сформованості комунікативної компетенції // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 149–150.
109. *Литвинов А.В.* Теория и практика обучения деловому общению в сфере бизнеса и внешней торговли на старших курсах языкового вуза (англ. язык): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. ун-т дружбы нар. – М., 2004. – 19 с.
110. *Литньова І.Ф.* Інтеракціональний підхід до розробки комплексу тестових завдань з писемного мовлення для студентів першого курсу педагогічного університету // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2004. – Випуск 7. – С. 126–133.
111. *Лотте Д.С.* Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 150 с.
112. *Лурия А.Р.* Внимание и память. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 268 с.
113. *Лытаева М.А.* Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 53–59.
114. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 160 с.
115. *Мазунова Л.К.* Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку и культуре // http://www.nic.bashedu.ru/str_n_col/vestnic/magaz1_4/mazun.htm

116. *Малиновская И.В.* Экономическая терминология в английском языке: процессы формирования и функционирования: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / КГПИИЯ. – К., 1984. – 218 с.
117. *Малога О.С.* Зміст навчання професійно орієнтованого читання студентів-магістрів аграрних спеціальностей // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2003. – Випуск 6. – С. 179–186.
118. *Малога О.С.* Лінгвістичні характеристики наукової англомовної статті аграрного профілю // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2004. – Випуск 7. – С. 134–142.
119. *Манякина Л.Ф.* Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К., 1998. – 305 с.
120. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
121. *Методика* викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. проф. Ю.О. Жлуктенка. – К.: Вища школа, 1971. – 224 с.
122. *Методика* викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
123. *Методика* интенсивного обучения иностраннм языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера и Г.А.Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – 344 с.
124. *Мирошниченко Э.В.* Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов при устноречевом общении в непрофессиональных сферах коммуникации (начальный этап, английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К., 1996. – 318 с.
125. *Місник Н.В.* Формування української медичної клінічної термінології: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / НАН України, Інститут української мови. – К., 2002. – 173 с.

126. *Молокович О.О.* Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2001. – 243 с.
127. *Морська Л.І.* Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 184 с.
128. *Мурзова В.Ф.* Лингводидактические основы семантизации термина в учебном терминологическом словаре-справочнике: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НИИ национально-русского двуязычия. – М., 1992. – 16 с.
129. *Назаренко Н.С.* Педагогічні засади підготовки менеджерів до іншомовного спілкування у контексті Болонського процесу // Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 130–133.
130. *Ніколаєва С.Ю.* Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки та шляхи їх усунення при укладанні нових програм // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 8–9.
131. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пос. / Под ред. Е.С.Полат.* – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
132. *Овчаренко В.М.* Структура і семантика науково-технічного терміна. – Харків: Вид-во Харківського ун-ту, 1968. – 72 с.
133. *Осадчук М.Л.* Ринкова економіка. Словник-довідник: український, російський, англійський, німецький. – Вінниця: «УНІВЕРСУМ», 1997. – 320 с.
134. *Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 – „Економіка і підприємництво”:* Галузевий стандарт вищої школи (Видання офіційне). – К.: МОН України, 2002. – 24 с.
135. *Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В.А. Бухбиндер.* – К.: Вища школа, 1980. – 248 с.
136. *Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / Под ред. И.М.Бермана и В.А.Бухбиндера.* – К.: Вища школа, 1977. – 175 с.

137. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
138. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
139. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
140. *Пахомова Н.Ю.* Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы // *Методист.* – 2004. – № 3. – С. 44–49.
141. *Педагогические технологии: Учеб. пос.* / Под общей ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д: Изд-й центр «Март», 2002. – 320 с.
142. *Педагогічний експеримент* / Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гаврик І.В., Олійник Т.О. – Харків: ОВС, 2001. – 148 с.
143. *Перетилица Т.И.* Современная немецкая терминология экономики торговли, источники и пути ее формирования: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / КГПИИЯ. – К., 1975. – 22 с.
144. *Петращук Е.П.* Обучение английской медицинской лексике устного профессионального общения с учётом индивидуально-психологических особенностей студентов (2-й этап обучения): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГПИИЯ. – К., 1991. – 16 с.
145. *Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П.* Общая психология. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
146. *Пілецький В.С.* Комунікативний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 222 с.
147. *Пілюшенко В.Л., Шкрабак І.В., Славенко Е.І.* Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: Навчальний посібник. – К.: Лібра, 2004. – 344 с.
148. *Пінчук В.М.* Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // *Освіта і управління.* – 1998. – № 3. – С. 88–97.

149. *Плахотник В.М.* Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація // *Іноземні мови.* – 1995. – № 1. – С. 9–12.
150. *Пожар Н.В.* Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1999. – 184 с.
151. *Пометун О.І., Пироженко Л.В.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. пос. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с.
152. *Приходько В.М.* Методи формування комунікативної компетенції фахівців // *Нові технології навчання.* – 2003. – Спец. випуск. – С. 142–146.
153. *Програма з англійської мови для професійного спілкування.* Колектив авторів: Г.С. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
154. *Прокофьева В.Л.* Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению // *Иностранные языки в школе.* – 1990. – № 5. – С. 41–45.
155. *Прохорова Ж.Е.* Пути и способы формирования культуры иноязычной коммуникации у студентов неязыкового вуза // *Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам: Материалы конференции.* – Минск: МГЛУ, 2006. – С. 95–99.
156. *Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. проф. Г.С.Костюка.* 3-є вид. – К.: Радянська школа, 1968. – 572 с.
157. *П'ятничко Б.П.* До питання структури і методичних засад укладання посібника з іноземної мови // *Нові технології навчання.* – 2003. – Спец. випуск. – С. 138–142.
158. *Рогова Г.А.* Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку // *Иностранные языки в школе.* – 1984. – № 4. – С. 60–64.
159. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
160. *Розанов Е.Д.* Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковых вузах: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.731 / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1970. – 16 с.

161. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. Том 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
162. *Саенко Н.С.* Деякі аспекти інтеракційного підходу до навчання англійської мови спеціального вжитку // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 88–89.
163. *Саенко Н.С.* Тестовый контроль уровня сформированности лексического навыка чтения у студентов I этапа неязыкового вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К., 1998. – 313 с.
164. *Сапожникова О.С.* Коннотативные значения французских лексических единиц // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 14–18.
165. *Селевко Г.К.* Проблемное обучение // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.
166. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
167. *Селиванова Е.А.* Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
168. *Семенчук Ю.А.* Основные этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей // Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам: Материалы конференции: в 3 ч. Часть третья. – Минск: МГЛУ, 2006. – С. 107–109.
169. *Семенчук Ю.О.* Аналіз та інтерпретація результатів методичного експерименту // Іноземномовна комунікація: здобутки та перспективи: Тези конференції. – Тернопіль: ТДЕУ, 2006. – С. 269–271.
170. *Семенчук Ю.О.* Англійська мова для студентів-економістів: Навч. посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 192 с.
171. *Семенчук Ю.О.* Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29–32.
172. *Семенчук Ю.О.* Використання інтерактивних методів для формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей

// Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як? Тези конференції. – Ялта-Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2006. – С. 171–172.

173. *Семенчук Ю.О.* Використання інтерактивних технологій для навчання фахової лексики студентів економічних спеціальностей // Нові технології навчання. – 2005. – Випуск 40. – С. 185–195.
174. *Семенчук Ю.О.* Дидактичні принципи формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матеріали конференції. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 218–219.
175. *Семенчук Ю.О.* До проблеми активізації англійської термінологічної лексики студентами економічних спеціальностей // Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов: Матеріали конференції. – Тернопіль: ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – С. 165–167.
176. *Семенчук Ю.О.* Інтерактивні технології навчання англійської економічної лексики // Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 153–154.
177. *Семенчук Ю.О.* Комплекс вправ для навчання студентів економічних спеціальностей англомовної термінологічної лексики // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 24–32.
178. *Семенчук Ю.О.* Лінгвометодичні аспекти формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Іноземні мови. – 2006. – Випуск 13. – С. 279–287.
179. *Семенчук Ю.О.* Перевірка ефективності комплексу вправ для навчання студентів економічних спеціальностей термінологічної лексики // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Випуск 10. – С. 137–147.
180. *Семенчук Ю.О.* Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 123–128.

181. *Семенчук Ю.О.* Способи формування лексичних навичок іншомовного мовлення студентів економічних спеціальностей // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 130–135.
182. *Семко Н.М.* Семантическая двуплановость термина (на материале английских терминов механизации процессов сельскохозяйственного производства): Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / КГПИИЯ. – К., 1988. – 17 с.
183. *Серова Т.С.* Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232 с.
184. *Сиддикова И.А.* Творческая активность студентов в изучении иностранного языка // Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам: Материалы конференции. – Минск: МГЛУ, 2006. – С. 54–58.
185. *Сисосва С.О.* Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 15–26.
186. *Скляренко Н.К.* Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови сьогодні і завтра: Тези конференції. – Тернопіль: ТДПУ ім. В.Гнатюка, 1999. – С. 96–97.
187. *Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л.* Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1988. – 150 с.
188. *Скуратівська Г.С.* Методичні рекомендації для навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 25–26.
189. *Смелякова Л.П.* Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе: Монография. – СПб.: Образование, 1992. – 142 с.
190. *Соверщенствование* обучения иностранным языкам в свете задач реформы школы / И.М.Бим, М.Л.Вайсбурд, С.В.Калинина, М.З.Биболетова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 13–19.

191. *Старков А.П.* Обучение английскому языку в средней школе. – К.: Радянська школа, 1979. – 200 с.
192. *Степанов О.М., Фіцула М.М.* Основы психології і педагогії: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.
193. *Стрельніков В.Ю.* Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості // Нові технології навчання. – 2003. – Випуск 35. – С. 243–250.
194. *Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В.* Общая терминология: Вопросы теории. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
195. *Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П.* Методика обучения английскому языку для делового общения: Уч. пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
196. *Текстология* английской научной речи / Под ред. М.М. Глушко, Ю.А. Карулина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 194 с.
197. *Томилов В.А.* Общие проблемы отбора лексических минимумов по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 5. – С. 45–50.
198. *Устименко О.М.* Лінгвістичні передумови навчання створення зовнішньоторговельної документації англійською мовою // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка і психологія. – 2003. – Випуск 6. – С. 233–242.
199. *Федорова О.Н.* Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // Языковое образование в вузе. Под общей ред. М.К.Колковой. – СПб.: Издательство «КАРО», 2005. – С. 21–36.
200. *Філіпенко А.С.* Основы научных досліджень. Конспект лекцій: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
201. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
202. *Форкун Н.С.* Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учётом её методической типологии (начальный этап языкового педвуза): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Научно-исслед. ин-т педагогики УССР. – К., 1991. – 262 с.

203. *Ханіна О.М.* Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 21–24.
204. *Харлов Г.А.* Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – Ленинград, 1991. – 32 с.
205. *Хом'юк І.В.* Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
206. *Хутинаева С.З.* О принципах реализации инновационных технологий в системе современного высшего профессионального образования // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 38–42.
207. *Хуторской А.В.* Личностная ориентация образования как педагогическая инновация // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.
208. *Цаголова Р.С.* Лексико-семантические особенности политико-экономической терминологии. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 147 с.
209. *Цветкова Л.А.* Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 43–47.
210. *Черевко В.П.* Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 244 с.
211. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
212. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
213. *Шейко В.М., Кунашенко Н.М.* Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 4-те вид. – К.: Знання, 2004. – 307 с.
214. *Штульман Э.А.* Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 156 с.
215. *Штульман Э.А.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.

216. *Шубин Э.П.* Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 192 с.
217. *Шукліна С.І.* Об'єкти контролю рівня сформованості англомовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 305–311.
218. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
219. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
220. *Ягельська Н.В.* Зміст самостійної роботи майбутніх економістів у процесі оволодіння англійською мовою // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2006. – Випуск 10. – С. 148–154.
221. *Ягунов В.В.* Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
222. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
223. *Янушкевич Ф.* Технология обучения в системе высшего образования. – М.: Высшая школа, 1986. – 136 с.
224. *Яцишин О.М.* Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 239 с.
225. *Adamzik Kirsten.* Sprache: Wege zum Verstehen. 2. Auflage. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2004. – 343 S.
226. *Adolphs Svenja, Schmitt Norbert.* Lexical Coverage of Spoken Discourse // Applied Linguistics. – 2003. – Vol. 24. No. 4. – P. 425–438.
227. *Apel Hans Jürgen.* Präsentieren – die gute Darstellung. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2002. – 125 S.
228. *Bimmel P., Rampillon U.* Lernerautonomie und Lernstrategien. – München: Göthe-Institut, 1996. – 137 S.
229. *Brieger Nick.* Teaching Business English Handbook. – York: York Associates Publications, 1997. – 192 p.

230. *Brown H. Douglas*. Principles of Language Learning and Teaching. 2nd Ed. – New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1987. – 285 p.
231. *Day Richard R*. New Ways in Teaching Reading. – Bloomington: Pantagraph Printing, 1993. – 282 p.
232. *Dobson Julia M*. Effective Techniques For English Conversation Groups. – Rowley: Newbury House Publishers, 1974. – 137 p.
233. *Ellis Mark, Johnson Christine*. Teaching Business English. – Oxford: OUP, 1994. – 237 p.
234. *Ellis Rod*. Second Language Acquisition. – Oxford : OUP, 2000. – 147 p.
235. *Ellis Rod*. The Study of Second Language Acquisition. – Oxford: OUP, 1996. – 824 p.
236. *Gairns Ruth, Redman Stuart*. Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary. – Cambridge: CUP, 1989. – 200 p.
237. *Gurak Laura J*. Oral Presentations for Technical Communication. – Boston: Allyn and Bacon, 2000. – 263 p.
238. *Hutchinson Tom, Waters Alan*. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. – Cambridge: CUP, 1998. – 183 p.
239. *Jahr Silke*. Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1996. – 212 S.
240. *Jin Zhao*. Didaktische und methodische Überlegungen über den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht // Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation. Wirtschaft – Technik – Medien. – Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003. – S. 251–262.
241. *Jones Ken*. Simulations in Language Teaching. – Cambridge: CUP. – 1992. – 122 p.
242. *Jung Udo O.H*. Kurzwörter in Fach- und Gemeinsprache: Seuche oder Segen? // Fachsprachen und Hochschule. Forschung – Didaktik – Methodik. – Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003. – S. 103–118.
243. *Ladousse Gillian Porter*. Role play. – Oxford: OUP. – 1991. – 181 p.
244. *Langer Inghard, Schulz von Thun Friedemann, Tausch Reinhard*. Sich verständlich ausdrücken. 7. Auflage. – München: E. Reinhardt Verlag, 2002. – 222 S.

245. *Lisiecka-Czop Magdalena*. Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten. – Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003. – 170 S.
246. *Little David*. Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar // Perspectives on Pedagogical Grammar. Ed. by Terence Odlin. – Cambridge: CUP, 1994. – P. 99–122.
247. *Littlewood William*. Communicative Language Teaching. – Cambridge: CUP, 1991. – 108 p.
248. *Meara Paul*. The dimensions of lexical competence // Performance and Competence in Second Language Acquisition. Ed. by Gillian Brown, Kirsten Malmkjar and John Williams. – Cambridge: CUP, 1996. – P. 35–53.
249. *Mehlhorn Grit*. Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. – München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2005. – 220 S.
250. *Nation I.S.P.* Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge: CUP, 2002. – 477 p.
251. *Nattinger James*. Some current trends in vocabulary teaching / Vocabulary and Language Teaching. – London: Longman, 1988. – P. 62–82.
252. *Nesselhauf Nadja*. The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching // Applied Linguistics. – 2003. – Vol. 24. No. 2. – P. 223–242.
253. *Nunan David*. Language Teaching Methodology. – N.Y.: Prentice Hall, 1998. – 264 p.
254. *Revell Jane*. Teaching Techniques for Communicative English. – London: The Macmillan Press Ltd., 1979. – 98 p.
255. *Richards C.J., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: CUP. – 1994. – 171 p.
256. *Rivers Wilga M* Communicating Naturally in a Second Language. – Cambridge: CUP, 1996. – 243 p.
257. *Schmitt Norbert*. Vocabulary in Language Teaching. – Cambridge: CUP, 2000. – 224 p.

258. *Skehan Peter*. A Cognitive Approach to Language Learning. – Oxford: OUP, 2003. – 324 p.
259. *Stelzer-Rothe Thomas*. Vortragen und Präsentieren im Wirtschaftsstudium. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2000. – 143 S.
260. *Taylor Linda*. Teaching and Learning Vocabulary. – N.Y.: Prentice Hall, 1990. – 93 p.
261. *Trimmer Joseph F., McCrimmon James M* Writing with a Purpose. 9th Ed. – Boston: Houghton Mifflin Co., 1988. – 524 p.
262. *Ulshöfer Robert*. Methodik des Deutschunterrichts. 3. Aufgabe. Mittelstufe: 2. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1981. – 459 S.
263. *Ur Penny*. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. – Cambridge: CUP, 2002. – 375 p.
264. *Weir Cyril*. Understanding & Developing Language Tests. – N.Y.: Thoenix ELT, 1993. – 203 p.
265. *Wicke R.E.* Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. – Berlin: Max Heuber Verlag, 2004. – 207 S.
266. *Widdowson H.G.* Aspects of Language Teaching. – Oxford: OUP, 1990. – 213 p.
267. *Wilberg Peter, Lewis Michael*. Business English. An Individualized Learning Programme. Teachers' Manual. – Hove: LTP, 1990. – 60 p.
268. *Wilkins D.A.* Second-Language Learning and Teaching. – London: Edward Arnold, 1974. – 86 p.
269. *Williams Marion, Burden Robert L.* Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. – Cambridge: CUP, 1997. – 240 p.
270. *Wormer Jörg*. Wissenschaftssprache und Kommunikationkultur // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 27. – München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2001. – S. 403–422.