

4. Козловський Є. В. Правове регулювання туристичної діяльності: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2015. 272 с.
5. Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Цехмістрова Г. С. Педагогіка туризму. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 296 с.
6. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.; за заг. ред. В. Т. Лозовецької. К., 2010. 382 с.
7. Oxford University Press. Power, Pedagogy & Practice. 1997. 400 p.

Sushentseva M. E.

REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL PREPARATION OF PROFESSIONALS OF THE TOURIST BUSINESS

In the article the theoretical analysis of the pedagogical problem of organization of professional development of specialists in the industry of travel, tourism and tourist activity for international tourism organizations of different levels was carried out. It is established that today the influence of western standards of professional tourism education on the professional development of tourism business professionals in the new socio-economic conditions is observed on the formation of requirements for the professional training of specialists of enterprises who work in the sphere of tourist activity. At the same time, the results of theoretical studies of the problem of professional development promote the identification of effective organizational and pedagogical mechanisms for the organization of professional development of specialists on the basis of existing enterprises of the tourism industry. It is proved that the theoretical basis can serve as the basis for developing a pedagogical model of organization of professional development of specialists in the process of interaction between western tourist schools and enterprises of tourism business. It is evident that the need for education to achieve a career and personal success increase social significance and prestige in the contemporary world socio-economic space. By setting high standards for the quality of the services offered, the global tourism and travel industry encourages staff to succeed. Development and statistics make it possible to assert with certainty that modern tourism business has virtually unlimited opportunities for the professional realization and successful career of people employed in it. This is expressed by the desire to receive a solid and prestigious education, which simultaneously serves as an urgent necessity, and additional educational programs for cooperation with tourist complexes give the students a chance to receive simultaneously more highly paid work and production experience for the continuation of professional growth.

Key words: tourism, tourism industry, tourist business, specialist, tourist education, quality, advanced training.

Дата надходження статті: «29» серпня 2018 р.

УДК 378.147:811.111

Томашевська А. Ю.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано результати експериментальної перевірки ефективності методики формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи. Запропонована методика передбачає урахування інтересів студентів, їхнього досвіду; інтегроване формування лексичних навичок читання та говоріння у взаємозв'язку з лексичними навичками в аудіюванні та письмі; інтеграцію з фаховими дисциплінами; оволодіння метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними стратегіями; розвиток автономії студентів, у тому числі шляхом цілеспрямованого формування їхніх рефлексивних умінь; формування англомовної лексичної

* © Томашевська А. Ю.

компетентності в читанні та говорінні впродовж трьох етапів (ознайомлювального, який включає перший підетап – ознайомлення з лексичними одиницями поза контекстом та другий підетап – ознайомлення з лексичними одиницями в контексті та передбачає розвиток лексичної усвідомленості; тренувального, на якому здійснюється автоматизація дій студентів із новою лексикою; етапу застосування в процесі читання та спілкування); використання запропонованої підсистеми вправ, яка складається з відповідних груп, що корелюють із етапами, та підгруп вправ. Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні: точність розуміння, правильність здогадки про значення лексичної одиниці, коректність уживання лексичної одиниці, лексична насиченість. Описано хід та результати експерименту, надано результати перевірки отриманих даних за допомогою багатофункціонального статистичного критерію φ^* – кутового перетворення Фішера. Експериментально доведено ефективність запропонованої методики та доцільність застосування відносно жорсткого управління самостійною роботою студентів.

Ключові слова: експеримент, методика, майбутні фармацевти, лексична компетентність у читанні та говорінні, самостійна робота, критерії оцінювання, експериментальні групи, методи математичної статистики.

В умовах дедалі більшої інтеграції України у світовий простір особливої актуальності набуває питання формування в студентів медичних спеціальностей англомовної комунікативної компетентності, що уможливить оперативний доступ до цінної професійної інформації, новітніх розробок у галузі медицини; спілкування із зарубіжними колегами та англомовними пацієнтами, що в сучасних реаліях є актуальним.

Невід’ємним компонентом професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є лексична компетентність, яка забезпечує коректне розуміння лексичних одиниць у мовленнєвому потоці та їх уживання в процесі спілкування.

Вітчизняними науковцями здійснено дослідження різних аспектів формування англомовної лексичної компетентності низки фахівців – майбутніх учителів (А. В. Палецька), економістів (В. Д. Борщовецька, А. М. Котловський, Ю. О. Семенчук), фінансистів (І. І. Шостак); маркетологів (І. Ю. Чорна); інженерів-будівельників (Н. М. Кузло), лікарів (Л. С. Бірецька, О. П. Петрашук).

На сьогодні існує потреба в створенні науково обґрунтованих методик формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх фармацевтів, особливо в умовах обмеженої кількості аудиторних годин. Зокрема, потребує розробки та експериментальної перевірки методика формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності, зокрема у читанні та говорінні. Зорієнтованість на лексичній компетентності в читанні та говорінні пов’язана із специфікою майбутньої професійної діяльності фармацевтів, яка передбачає володіння низкою термінів, їх коректне розуміння та вживання в процесі міжкультурного спілкування; особливостями англомовного фармацевтичного дискурсу та фармацевтичної лексики, а також психологічними передумовами взаємопов’язаного формування лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Мета статті – оприлюднити та проаналізувати результати експериментальної перевірки методики формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи.

Зазначимо, що на основі сучасних досліджень [4; 7] англомовну лексичну компетентність у читанні та говорінні трактуємо як здатність фахівця на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати й сприймати лексичні одиниці, розуміти їх на рівні слова, словосполучення, понадфразової єдності, тексту; коректно оформлювати власні висловлювання відповідно до ситуації професійного спілкування, а також забезпечувати самостійне вдосконалення

лексичних навичок.

Запропонована нами методика передбачає:

1) урахування інтересів студентів, орієнтацію на їхній досвід, забезпечення можливості побудови індивідуальної траєкторії навчання (самостійний вибір за потребою чи бажанням студента додаткових вправ для виконання із запропонованого викладачем банку вправ [3; 5]) із використанням сучасних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій;

2) інтегроване формування лексичних навичок у читанні та говорінні у взаємозв'язку з лексичними навичками в аудіюванні та письмі;

3) інтеграцію з фаховими дисциплінами для визначення змісту формування англомовної лексичної компетентності;

4) забезпечення оволодіння студентами стратегіями навчальної та комунікативної діяльності – метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними;

5) розвиток автономії студентів, у тому числі шляхом цілеспрямованого формування їхніх рефлексивних умінь;

6) забезпечення системи контролю (у тому числі опосередкованого) та самоконтролю результатів самостійної роботи студентів;

7) забезпечення активної пізнавальної та мовленнєвої діяльності майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи;

8) формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні впродовж трьох етапів (ознайомлювального, який включає перший підетап – ознайомлення з лексичними одиницями поза контекстом та другий підетап – ознайомлення з лексичними одиницями в контексті [2, с. 10] та передбачає розвиток лексичної усвідомленості; тренувального, на якому здійснюється автоматизація дій студентів із новою лексикою; етапу застосування в процесі читання та спілкування);

9) використання запропонованої підсистеми вправ, яка складається з відповідних груп, що корелюють із етапами, та підгруп вправ;

10) моделі організації навчання, яка передбачає застосування запропонованої методики в процесі самостійної роботи під час вивчення дисципліни «Англійська мова» (1-3 семестри) упродовж чотирьох етапів: організаційного (реалізується на початку 1 семестру), навчального, контрольного (в кінці кожного семестру), підсумкового (в кінці 3 семестру).

Отже, метою нашого експерименту є перевірка розробленої методики формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи, визначення більш оптимального варіанту методики.

Проаналізувавши низку вітчизняних джерел, у яких розглядається самостійна робота [3; 4; 5; 6], варійованою величиною експерименту ми обрали спосіб управління самостійною роботою студентів.

За варіантом А спосіб управління самостійною роботою студентів був жорсткий, тобто самостійна робота студентів була чітко регламентованою й перевірялась на аудиторних заняттях.

Відповідно до варіанту Б методики спосіб управління самостійною роботою студентів був відносно жорсткий, оскільки студенти могли перевіряти деякі завдання за ключами, результати самостійної роботи не завжди перевірялись безпосередньо, а інколи й опосередковано; студенти могли самостійно вирішувати чи потрібно їм виконувати додаткові вправи і які саме.

Експеримент проходив у 2017–2018 роках серед 57 студентів – майбутніх фармацевтів Буковинського державного медичного університету. Студенти утворили дві експериментальні групи (ЕГ–1 та ЕГ–2). В ЕГ–1 навчалось 29 студентів, у ЕГ–2 – 28 студентів.

Експеримент включав такі етапи:

1) формулювання гіпотези експерименту;

- 2) визначення змісту експериментального навчання;
- 3) обґрунтування критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності в читанні та говорінні;
- 4) підготовка матеріалів для доекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 5) формування експериментальних груп;
- 6) проведення доекспериментального зрізу;
- 7) перевірка рівності ЕГ-1 та ЕГ-2;
- 8) експериментальне навчання;
- 9) проведення післяекспериментального зрізу;
- 10) проведення післяекспериментального письмового опитування;
- 11) статистична обробка отриманих результатів;
- 12) аналіз та інтерпретація результатів.

Перед проведенням експерименту ми сформулювали гіпотезу: високого рівня сформованості в майбутніх фармацевтів лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи можна досягти шляхом використання запропонованої методики, застосування якої супроводжується відносно жорстким управлінням самостійною роботою студентів.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів, а саме: точність розуміння лексичних одиниць та коректність здогадки (для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні), лексична насиченість та коректність уживання лексичних одиниць (для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в говорінні).

Точність розуміння лексичних одиниць ми визначали за допомогою тестових завдань на перевірку розуміння студентами лексичних одиниць у друкованому тексті; коректність здогадки про значення лексичної одиниці – шляхом перекладу лексичних одиниць з тексту, про значення яких можна було здогадатись за контекстом, будовою слова чи шляхом встановлення латинського відповідника.

Щодо коректності вживання лексичних одиниць, учасники експерименту отримували бали з урахуванням кількості помилок у вживанні чи вимові лексичних одиниць. Зокрема, за 1 помилку студенти отримували 10 балів, за 2 помилки – 9 балів, 3 – 8, 4 – 7, 5 – 6, 6 – 5, 7 – 4, 8 – 3, 9 – 2, 10 – 1 [5, с. 327].

За критерієм лексичної насиченості за кожну правильно вжиту нову лексичну одиницю студенти одержували по 1 балу [там само, с. 331].

Для перевірки рівня сформованості лексичної компетентності в говорінні ми запропонували два завдання – для діалогічного та монологічного мовлення. Таким чином, ці завдання ми оцінювали окремо за критеріями коректності вживання лексичних одиниць та лексичної насиченості.

Розподіл балів за критеріями подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня сформованості в майбутніх фармацевтів лексичної компетентності в читанні та говорінні

№	Критерії		Бали
1.	Лексична компетентність у читанні	Точність розуміння лексичних одиниць	10
2.		Коректність здогадки про значення лексичної одиниці	10
3.	Лексична компетентність у говорінні	Коректність уживання лексичних одиниць	20
4.		Лексична насиченість	20
Усього			60

Провівши до та післяекспериментальні зрізи в ЕГ-1 та ЕГ-2, ми отримали такі результати (табл. 2).

Таблиця 2

Показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ-1 та ЕГ-2

Група	Критерії				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	точність розуміння	правильність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість		
Доекспериментальний зріз						
ЕГ-1	5,14	5,17	8,52	8,76	27,59	0,46
ЕГ-2	4,57	4,07	8,89	9,12	26,64	0,44
Максимальні показники	10	10	20	20	60	1
Післяекспериментальний зріз						
ЕГ-1	8,21	8,24	14,62	14,35	45,41	0,76
ЕГ-2	8,68	8,57	16,07	16,46	49,79	0,83
Максимальні показники	10	10	20	20	60	1
Приріст						
ЕГ-1	3,07	3,07	5,9	5,59	17,82	0,3
ЕГ-2	4,11	4,5	7,18	7,34	23,15	0,39

Відомо, що рівень навченості вважається задовільним, якщо отримані показники не нижчі 0,7 балів [1, с. 52-69]. У нашому випадку результати в ЕГ-1 та ЕГ-2 на доекспериментальному зрізі становлять 0,46 та 0,44 відповідно, що свідчить, що студенти цих груп не досягли мінімального коефіцієнту навченості.

Після проведення доекспериментального зрізу ми перевірили рівність експериментальних груп за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера [8, с. 158–176].

Ми сформулювали дві гіпотези:

Н₀: Частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2.

Н₁: Частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2.

У таблиці 3 продемонстровано результати зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 після проведення доекспериментального зрізу [8, с. 330-332].

Таблиця 3

Зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами доекспериментального зрізу

Індекс групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	ϕ	Кількість студентів	Відсоткова частка	ϕ	
ЕГ-1	2	6,9 %	0,532	27	93,1 %	2,610	29
ЕГ-2	3	10,7 %	0,665	25	89,3 %	2,475	28
Загальна кількість студентів	5			52			57

Підраховуємо $\varphi^*_{емт.}$ за формулою: $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці (у нас – 10,7 % («ефект» в ЕГ-1);
 φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці (6,9 %) («ефект» в ЕГ-2);
 n_1 – кількість студентів у вибірці 1 (29);
 n_2 – кількість студентів у вибірці 2 (28).
 $\varphi_{емт.} = (0,665 - 0,532) \cdot \sqrt{812/57} = 0,506$.
 Побудуємо «вісь значущості» (рис. 1).

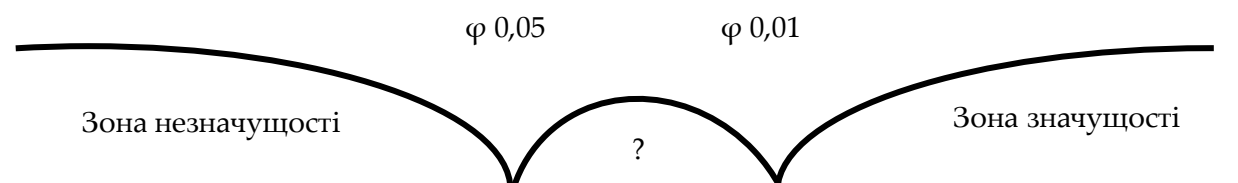


Рис. 1. Вісь значущості

$\varphi_{емт.} = 0,506$ і знаходиться в зоні незначущості. Відповідно ми відкидаємо гіпотезу H_1 і робимо висновок, що частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2. Таким чином, групи ЕГ-1 та ЕГ-2 рівні, що уможливило проведення в них експериментального навчання за двома варіантами запропонованої нами методики.

Крім того, аналіз результатів виконання завдань доекспериментальних зрізів показав, що студенти продемонстрували низькі результати за усіма критеріями, а отже в процесі експериментального навчання потрібно приділяти рівноцінну увагу формуванню лексичної компетентності як у читанні, так і в говорінні.

Після проведення експерименту ми знову скористались багатofункціональним статистичним критерієм φ^* – кутового перетворення Фішера.

Спочатку ми порівняли результати ЕГ-1 до експерименту та після. Отримавши $\varphi_{емт.} = 7,037$, ми довели ефективність методики, яка передбачала жорстке управління самостійною роботою студентів.

Наступним кроком була перевірка ЕГ-2 до експериментального навчання та після. Підраховавши $\varphi^*_{емт.}$, ми отримали 7,244, що знаходиться в зоні значущості (див. рис. 1).

Отже, авторська методика, яка передбачала відносно жорстке управління викладачем самостійною роботою студентів, теж виявилась ефективною.

Нарешті потрібно було з'ясувати чи варіант Б методики є ефективнішим, як про це свідчать результати післяекспериментального зрізу, надані в таблиці 2.

Ми сформулювали дві гіпотези:

H_0 : Частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, в ЕГ-2 не більша, ніж в ЕГ-1.

H_1 : Частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1.

Оскільки переважна більшість студентів у ЕГ-2 та значна кількість студентів у ЕГ-1 продемонстрували коефіцієнт навченості 0,8 і більше, ми будемо уважати його «ефектом».

У таблиці 4 продемонстровано результати зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 після проведення доекспериментального зрізу [8, с. 330-332].

Таблиця 4

Зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу

Індекс Групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	φ	Кількість студентів	Відсоткова частка	Φ	
ЕГ-1	7	24,1%	1,026	22	75,9 %	2,115	29
ЕГ-2	20	71,4 %	2,013	8	28,6 %	1,129	28
Загальна кількість студентів	27			30			57

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,725$ і знаходиться в зоні значущості (рис. 2).

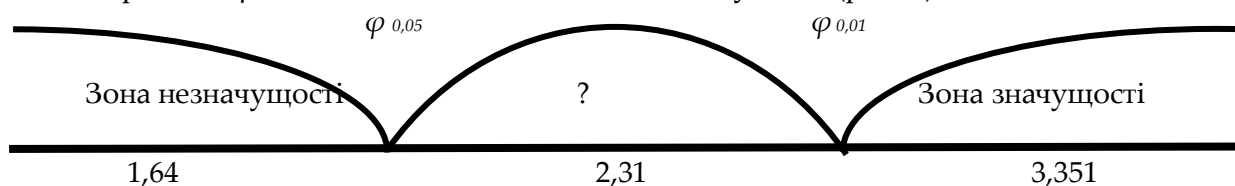


Рис. 2. Вісь значущості

Таким чином, приймаємо гіпотезу H_1 , згідно з якою частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1. Відповідно ми довели більшу ефективність методики, у якій реалізувалось відносно жорстке управління самостійною роботою студентів.

Проаналізувавши результати післяекспериментальних зрізів, ми дійшли висновку, що студенти ЕГ-2 продемонстрували більший приріст коефіцієнта навченості з усіх критеріїв порівняно з ЕГ-1. Варто також зазначити, що цей приріст є доволі збалансованим для різних критеріїв в ЕГ-2. Зокрема, середній коефіцієнт навченості за критерієм 1 (точність розуміння) в ЕГ-2 до експерименту становив 0,46, після експерименту – 0,87 (в ЕГ-1 0,51 та 0,82 відповідно), за критерієм 2 (правильність здогадки про значення лексичної одиниці) в ЕГ-2 до експерименту середній коефіцієнт навченості був 0,41, а після – 0,86 (в ЕГ-1 – 0,52 та 0,82 відповідно), за критерієм 3 (коректність уживання) в ЕГ-2 до експерименту – 0,44, після експерименту – 0,8 (в ЕГ-1 – 0,43 та 0,73), за критерієм 4 (лексична насиченість) в ЕГ-2 0,46 та 0,82 (в ЕГ-1 – 0,44 та 0,72). Такі результати свідчать про достатню збалансованість запропонованих нами комплексів вправ. Разом із тим в ЕГ-1 кращі показники спостерігаються стосовно перших двох критеріїв, спрямованих на перевірку рівня сформованості в студентів лексичної компетентності в читанні. Оскільки в ЕГ-1 застосувалось жорстке управління самостійною роботою, можемо припустити, що постійний контроль і перевірка викладачем виконання майбутніми фармацевтами самостійної роботи забезпечували чітке розуміння студентами значень вивчених лексичних одиниць та сформованість навичок здогадки про значення слів. Стосовно рівня сформованості лексичних навичок говоріння, результати в студентів ЕГ-2, де застосовувалось відносно жорстке управління, значно вищі порівняно з ЕГ-1. Це можна пояснити тим, що в ЕГ-2 студенти мали більше можливостей для творчості, що необхідно в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Порівняємо тепер отримані результати з даними наукових розвідок інших науковців, у яких варійованою умовою був рівень автономії студентів чи спосіб управління самостійною роботою студентів.

І. П. Задорожна в дисертаційній роботі довела доцільність домінування на першому

курсі жорсткого, а на другому – відносно жорсткого управління самостійною роботою майбутніх учителів [5, с. 14].

З. К. Соломко [8, с. 169], вивчаючи формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій, довела більшу результативність методики з максимальним управлінням діяльністю з боку комп'ютерної програми. Можемо припустити, що отримані результати зумовлені, по-перше, специфікою використання комп'ютерної програми, яка передбачає регламентацію дій студента, і, по-друге, зосередженістю на рецептивній лексичній компетентності.

Уважаємо, що отримані нами дані не суперечать результатам інших досліджень, а лише доводять доцільність розвитку автономії студентів, а також той факт, що для формування лексичної компетентності в говорінні доцільним є уникання жорсткого управління, а натомість забезпечення можливості для творчості студентів.

Отже, результати експерименту засвідчили ефективність розробленої нами методики формування в майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи, а також доцільність застосування відносно жорсткого управління самостійною роботою студентів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці методики формування в майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в аудіюванні, письмі.

Література:

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
2. Бірецька Л. С. Формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 22 с.
3. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англomовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 209 с.
4. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.
5. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
6. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 360 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. / Бігич О. Б. та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.
9. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 339 с.

Tomashevska A. Yu.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODOLOGY OF DEVELOPING PROSPECTIVE PHARMACISTS' ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN READING AND SPEAKING THROUGH SELF-STUDY

The article analyzes the results of the experimental verification of the methodology of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-study. The methodology takes into account students' interests, experience; presupposes integrated development

of lexical skills in reading and speaking together with lexical skills in listening and writing; integration with subject disciplines; development of metacognitive, cognitive, compensatory strategies; development of students' autonomy and purposeful formation of reflective skills; building English lexical competence in reading and speaking on three stages – preparatory, which entails two sub-stages: getting acquainted with new words out of context, getting acquainted with new words in context and building strategic awareness; training aimed at automatizing students' actions with new lexical units; usage that entails developing students skills while reading and speaking; usage of a subsystem of exercises that contains groups of exercises which correlate with the stages and are subdivided into subgroups. The assessment criteria for lexical skills in reading and speaking have been developed (exactness of understanding, correctness of guessing the meaning of new words, correctness of use, lexical diversity). The experiment, which was held in 2017–2018 among 57 students – prospective pharmacists of Bukovinian State Medical University, has been described; the obtained results verified with the help of Fisher's angular transformation have been presented and analysed. The experiment confirmed the efficacy of the methodology of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-study and the expediency of relatively rigid management, which encourages students' creativity and autonomy, in comparison with rigid management.

Key words: experiment, methodology, prospective pharmacists, lexical competence in reading and speaking, self-study, assessment criteria, experimental groups, methods of mathematical statistics.

Дата надходження статті: «30» серпня 2018 р.

УДК 37.091.12:005.963 (477.7)

Чух Г. П.*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

У статті висвітлено стан дослідженості теоретичних засад і практичних основ організації курсів підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін Півдня України як складової системи післядипломної освіти педагогів зазначеного регіону, виокремлено низку закономірностей розвитку, позитивні чинники й недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації, характерні особливості функціонування, можливості й перспективи модернізації.

На основі проведеного дослідження зроблено висновки про роль післядипломної освіти педагогів, у тому числі й учителів-філологів, яка виконує функцію суспільноформульованого чинника розвитку регіону; визначено необхідність розгляду питання співставлення особливостей функціонування закладів післядипломної освіти визначеного регіону в різні періоди, ураховуючи регіональні чинники; характер впливу політичного, наукового, культурного розвитку, засад державної мовної політики на розвиток змісту післядипломної освіти вчителів-філологів у південних областях України в ХХ столітті, починаючи з 1940-х років, оскільки саме в цей період визначено теоретичні засади й практичні підходи до функціонування вітчизняної мовно-літературної й післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін. На основі аналізу досліджень вітчизняних науковців виокремлено основне протиріччя, яке виникло в мовно-літературній і післядипломній освіті вчителів-філологів: між прагненням освітян формувати національну самосвідомість та загальнолюдські цінності під час викладання мови і літератури й утіленням державної мовної політики росіянізації в галузі освіти, яке пропагувалося на курсах підвищення кваліфікації. Процес передбачав абсолютне підпорядкування національної освіти радянській системі.

Ключові слова: післядипломна освіта, філологічні дисципліни, система підвищення кваліфікації вчителів Півдня України

Питання мовно-літературної освіти школярів, а отже, і підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін, завжди було актуальним. Це пояснюється тим, що

* © Чух Г. П.