

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

На правах рукопису
УДК 811.111(07)+378.147

ТЕРЕЩУК ВІТА ГРИГОРІВНА

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Микитенко Наталя Олександрівна

Тернопіль – 2014

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	13
1.1. Сутність англомовної лексичної компетенції в науково-педагогічній літературі.....	14
1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування англомовної лексичної компетенції в умовах віртуального навчального середовища.....	34
1.3. Дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції у віртуальному навчальному середовищі.....	57
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	71
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	74
2.1. Принципи та методи навчання англомовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища	75
2.2. Відбір навчального матеріалу для оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексикою	99
2.3. Структурно-функціональна лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища	112
2.4. Система вправ для оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексикою в умовах віртуального навчального середовища.....	122

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	153
3.1. Критерії і показники рівня сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.....	154
3.2. Хід та інтерпретація результатів експерименту.....	169
3.3. Методичні рекомендації з упровадження у навчальний процес методики формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища	183
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	192
ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	235

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова

АМ – англійська мова

РМ – рідна мова

МД – мовленнєва діяльність

СКК – соціокультурна компетенція

СКП – стандарти комунікативної поведінки

ВНС – віртуальне навчальне середовище

ВР – віртуальна реальність

КВР – комп'ютерна віртуальна реальність

ЛО – лексична одиниця

ЕН – експериментальне навчання

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена стратегічними завданнями, визначеними Національною стратегією розвитку освіти України у 2012-2021 рр., Концепцією мовної освіти, ключовими положеннями закону України "Про вищу освіту" та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти щодо становлення конкурентноспроможного фахівця з високою кваліфікацією в професійній сфері, готового вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. Розширення міжнародного співробітництва по лінії МНС України у сфері реагування на надзвичайні ситуації природного та техногенного характеру зумовлює соціальне замовлення суспільства на фахівців безпеки життєдіяльності (БЖД) зі знанням іноземних мов.

Аналіз змісту галузевих нормативних документів, а також програм з англійської мови для професійного спілкування дозволяє стверджувати, що навчання фахової лексики посідає головне місце в іншомовній підготовці студентів. За цих умов виникає необхідність пошуку нових перспективних шляхів для збагачення словникового запасу студентів термінологічною лексикою та досягнення високого рівня сформованості англomовної лексичної компетенції.

Теоретико-методичні та психолого-лінгвістичні засади формування іншомовної лексичної компетенції висвітлюють у своїх працях українські та зарубіжні вчені. Зокрема обґрунтовано зміст навчання іншомовної лексики (Н. Гез, М. Ляховицький, С. Ніколаєва, О. Петрашук, В. Плахотник, Г. Рогова, О. Тарнопольський, Л. Черноватий) та розроблено лінгводидактичну модель процесу її навчання (Р. Мартинова); визначено дози лексичного матеріалу для їх засвоєння за одиницю навчального часу різновіковими і різнопрофільними групами учнів (В. Бухбіндер, Г. Харлов, С. Шатілов, Е. Farstrup, Е. Nagy, Р. Nation, Е. Zöfgen); схарактеризовано специфіку процесу декодування іншомовних слів у потоці мовлення та процесу лексичного оформлення усного / писемного висловлювання (І. Берман, Б. Беляєв, О. Вишневський);

простежено залежність якості засвоєння іншомовних слів від способу їх запам'ятовування (С. Рубінштейн, О. Соколов, F. Bartlette, D. Norman); проаналізовано ефективність перекладних і безперекладних методів семантизації лексики і доведено залежність їх застосування від об'єму вже засвоєного лексичного матеріалу і здатності його вільного використання (П. Гурвіч, М. Дем'яненко, І. Рахманов); розроблено принципи відбору лексики як для розвитку умінь соціально-побутового, так і ділового спілкування (О. Анісімова, Ю. Гнаткевич, Л. Денесюк, К. Митрофанова). Ряд науковців вивчали питання навчання іншомовної лексики для здійснення окремих видів мовленнєвої діяльності, а саме: для говоріння (М. Бурлаков, К. Віллінг, В. Егерт, Т. Михалко, Г. Сазонова, О. Стеценко, О. Шамов), для аудіювання (О. Бігич, К. Бржозовська, Р. Вікович, О. Домбровський, Н. Єлукхіна) і читання (А. Гилянова, Ю. Кажан, Ю. Наумова).

Проблема навчання іншомовної фахової лексики представлена різноаспектно: вчені досліджували лінгводидактичні засади засвоєння термінологічної лексики в галузі правознавства (А. Посохова), економіки (В. Борщовецька, Г. Гринюк, Ю. Семенчук), нафтогазової промисловості (Ю. Черевко), техніки (К. Джандалієва), металургії (І. Ярема), природничих наук (Н. Микитенко); розглядали різноманітні підходи до навчання галузевої термінології та принципи словникової організації фахової лексики (С. Демченко, А. Дрозд, Т. Єрмакова, Е. Мірошніченко, J. Saathoff, N. Schmitt).

Аналіз наявних методик навчання різнофахової лексики засвідчив, що вони не можуть бути використані нами в повному обсязі не лише тому, що не відповідають за фахом, а й тому, що їх авторами не враховувалися новітні технології навчання, мультимедійне забезпечення процесу навчання, віртуальне навчальне середовище.

Концептуальні засади конструювання та підтримки функціонування віртуального навчального середовища висвітлено у працях таких учених, як-от: О. Андрєєв, М. Вайндорф-Сисоєва, В. Кухаренко, Е. Сарафанюк, М. Смульсон,

В. Штанько, С. Хапаєва, С. Aldrich, G. Brunnett, J. Bullinger, S. Coquillart, A. Craig, D. Crookall, J. Deisinger, P. Dillenbourg, B. Fröhlich, R. Johnson. Чуттєво-образну природу віртуального навчального середовища розглянуто С. Асадулліною, М. Євдокімовою, М. Носовим, які визначили його роль в оволодінні іноземною мовою.

Попри наявність досліджень з навчання іноземної мови в умовах віртуального середовища, відзначимо, що вони значною мірою вирішують проблеми іншомовної підготовки студентів засобом тільки комп'ютерних програм і не враховують всієї специфіки поняття "віртуальне навчальне середовище", під яким розуміється не лише комп'ютерно-опосередковане, а й будь-яке навчальне середовище, що зберігає та відтворює ознаки імерсивності.

Здійснений аналіз проблеми формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців, а також особливостей навчання в умовах віртуального навчального середовища виявив низку суперечностей, зокрема: між можливостями віртуального навчального середовища та недостатньою теоретичною розробленістю цієї проблеми в методиці викладання іноземних мов; між нарізною необхідністю використання в процесі формування англомовної лексичної компетенції віртуального навчального середовища та відсутністю методичних розробок, здатних забезпечити його функціонування на практиці. Таким чином, недостатня теоретична розробленість цієї проблеми, з одного боку, та наявна суперечність між мовленнєвою інтенцією сучасних фахівців БЖД та лінгвістичними можливостями її реалізації, з другого боку, зумовили вибір теми дослідження **"Методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана в межах науково-дослідної теми кафедри "Теоретико-методичні аспекти професійного становлення та мовної підготовки фахівця гуманітарного профілю" факультету іноземних мов Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (державний реєстраційний номер 0110U000076). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 7 від 28.02.2012 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27.03.2012 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Визначити сутність і структуру феномена "англомовна лексична компетенція майбутніх фахівців БЖД"; уточнити сутність поняття "віртуальне навчальне середовище".

2. Виявити психолого-педагогічні аспекти формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

3. Обґрунтувати дидактичну доцільність формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

4. Визначити критерії, показники оцінювання та схарактеризувати рівні сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД.

5. Спроектувати й апробувати лінгводидактичну модель та експериментальну методику формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

Об'єктом дослідження виступає процес формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців БЖД.

Предметом дослідження є експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД відбуватиметься ефективно, якщо: вона розглядається як складова англомовної комунікативної компетенції; оволодіння англомовною лексикою здійснюється з урахуванням особливостей перебігу психічних процесів суб'єктів навчання в умовах віртуального навчального середовища; формування обумовлюється чотирьохетапною (спонукально-мотиваційний, ознайомлювальний, автоматизований, відтворювальний) лінгводидактичною моделлю, яка породжує відповідну систему вправ.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та узагальнення вітчизняної і зарубіжної педагогічної, психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгвометодичної, навчально-методичної літератури з метою визначення сутності ключових понятійних категорій дослідження; вивчення чинних програм, сучасних нормативних документів, навчально-методичних комплексів з фахових дисциплін, інтернет-сайтів з метою з'ясування специфіки змісту формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців БЖД; порівняльний і системно-структурний аналіз – опис, синтез, абстрагування, систематизація, класифікація та узагальнення науково-теоретичних положень з метою виявлення психолого-педагогічних закономірностей та організаційно-методичних особливостей формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД; педагогічне моделювання з метою обґрунтування дидактично раціональної методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища; **емпіричні** – анкетування, бесіда, аналіз успішності студентів з іноземної мови, самооцінювання, тестування, відкрите й приховане педагогічне спостереження з метою діагностики якості навчального процесу у контексті

проблеми дослідження; цілеспрямоване спостереження за комунікативними ситуаціями, що виникають у процесі здійснення майбутніми фахівцями БЖД професійної діяльності з метою забезпечення ефективності відбору навчального матеріалу і розробки системи вправ; методичний експеримент, математично-статистичний аналіз результатів дослідження для перевірки ефективності розробленої методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

Експериментальною базою дослідження виступили Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Національний університет цивільного захисту України. Загальна кількість учасників експерименту склала 343 студента, в основному експерименті взяли участь 76 студентів.

Наукова новизна дослідження. Уперше науково обґрунтовано та розроблено експериментальну методику формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища. Розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища, що обіймає чотири етапи (спонукально-мотиваційний, ознайомлювальний, автоматизований, відтворювальний). Визначено психолого-педагогічні умови створення та функціонування віртуального навчального середовища. Встановлено критерії оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища. Уточнено сутність та структуру поняття "англомовна лексична компетенція" відповідно до галузі "Безпека життєдіяльності", а також поняття "віртуальне навчальне середовище". Подальшого розвитку набула методика організації навчання англомовного лексичного матеріалу майбутніх фахівців БЖД.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено навчальний посібник "Mission to rescue. Better trained, better prepared" для майбутніх фахівців БЖД; укладено англомовний тематичний глосарій професійних

термінів для студентів 1 курсу, які спеціалізуються у сфері безпеки життєдіяльності; утворено картотеку аудіоматеріалів та відеосюжетів з мовленнєвим супроводом професійних дій фахівців БЖД; розроблено методичні рекомендації щодо формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі викладання практичних курсів англійської мови професійного спрямування та ділової англійської мови, що забезпечують мовну підготовку фахівців БЖД, а також при розробці робочих програм та навчальних посібників для формування у майбутніх фахівців БЖД англомовної лексичної компетенції.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (акт про впровадження № 8/756/04.07 від 03.03.2014 р.), Черкаської академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (акт про впровадження № 3/1 від 13.03.2014 р.), Національного університету цивільного захисту України (акт про впровадження №13/886 від 13.03.2014 р.) та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 335-33/03 від 13.03.2014 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням, підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження здійснена на *міжнародних*: "Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах" (Львів, 2012), "Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти" (Рівне, 2013), "Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладів" (Горлівка, 2013), "Актуальні проблеми германо-романської філології

та освітній соціокультурний процес" (Тернопіль, 2013), "Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей" (Київ, 2013); *всеукраїнських*: "Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації" (Тернопіль, 2012, 2013) *науково-практичних* конференціях. Наукові положення та результати дослідження обговорювались на засіданнях та науково-методичних семінарах кафедр: іноземних мов та військового перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності; практики англійської мови та методики її викладання, а також англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 16 одноосібних публікаціях автора, у тому числі 8 статтях у наукових виданнях (6 статей у фахових виданнях України, 2 статті в іноземних фахових виданнях), одному навчальному посібнику, 7 публікаціях у збірниках матеріалів наукових і науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації викладено на 200 сторінках. Робота містить 9 рисунків, 17 таблиць, які обіймають 13 самостійних сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 278 найменувань, з них 56 – іноземними мовами, та охоплює 33 сторінки. Додатки подано на 88 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Динаміка розвитку технологічних та інтеграційних процесів, а також посилення потреби в обміні професійним досвідом для створення та запровадження суспільно-значимих інновацій в різних сферах життя, зумовлює орієнтацію українських освітніх установ на підготовку компетентних фахівців, спроможних користуватися світовою інформаційною базою та здійснювати іншомовне спілкування в професійних цілях, що, в свою чергу, породжує необхідність формування у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності іншомовної комунікативної компетенції.

Націленість освітньої програми на задоволення світових вимог ринку праці та на переорієнтацію діяльності студентів з пасивно-пізнавальної в професійно-практичну неабияк актуалізує потребу у формуванні саме англomовної лексичної компетенції, оскільки знання англomовної лексики та здатність їх використання слугують пропускним засобом до розуміння змістової інформації усних та письмових текстів та актуалізації студентами вилученої інформації у власному мовленні.

Зростаючі вимоги до рівня сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності – з одного боку, та відсутність належного дидактико-методичного супроводу, здатного підвищити у студентів наявний рівень володіння англomовною лексикою – з іншого, посилює потребу в створенні віртуального навчального середовища, імерсивна властивість якого забезпечує інтенсифікацію навчального процесу.

З цієї причини, в межах цього розділу дослідження зробимо спробу розкрити сутність процесу формування англомовної лексичної компетенції як найважливішої складової англомовної комунікативної компетенції, визначити психолого-педагогічні умови створення та функціонування віртуального навчального середовища, встановити особливості перебігу психологічних процесів студентів, занурених у віртуальне навчальне середовище, теоретично обґрунтувати дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності у віртуальному навчальному середовищі.

1.1. Сутність англомовної лексичної компетенції в науково-педагогічній літературі

Так як успішне оволодіння англійською мовою є неможливим без знання лексики, то усвідомлення сутності англомовної лексичної компетенції та визначення її ролі в набутті англомовної комунікативної компетенції є передумовою організації ефективного навчання англомовної мовленнєвої діяльності.

Проблемі формування англомовної лексичної компетенції присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема В. Борщовецької, Л. Василенко, Н. Гальської, Н. Гез, Ю. Гнаткевича, І. Липської, Р. Мартинової, Ю. Семенчука, Г. Харлова, О. Шамова, С. Шатілова, P. Nation, J. Samuels, P. Shankar, D. Singleton, A. Sivers та інших.

В залежності від виділених у іншомовній комунікативній компетенції структурних компонентів, фахівці з методики навчання іноземних мов розглядають іншомовну лексичну компетенцію з двох позицій: у складі іншомовної лінгвістичної компетенції (С. Козак, С. Ніколаєва), де останню розуміють як мовну компетенцію, що базується на теоретичних знаннях системи мови (граматичні, лексичні, орфографічні, фонетичні, орфоепічні

знання) та відповідних навичок і вмінь [126, с. 15; 83, с. 15], а також у складі мовної та мовленнєвої компоненти іншомовної комунікативної компетенції (Т. Дементьєва, І. Каменська, Ю. Федоренко), де мовний компонент передбачає знання мовних знаків, правил їх сполучуваності, наявність навичок (фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних), а мовленнєвий компонент передбачає здатність використовувати фонетичні, граматичні, лексичні знання та навички для сприйняття та реалізації комунікативних інтенцій [55, с. 6-7; 77; 194, с. 7]. Як наслідок, прослідковуються два напрями тлумачення поняття іншомовної лексичної компетенції. О. Шапов, зосереджуючи увагу на мовному аспекті іншомовної лексичної компетенції, трактує її як "складне та багатовимірне явище, пов'язане із засвоєнням різних аспектів іншомовного слова", а саме створення когнітивного образу слова, засвоєння особливостей структури значення, смислу, вживання в усному та письмовому мовленні конкретної лексичної одиниці (ЛО) [210, с. 6]. С. Смоліна акцентує увагу на мовленнєвому аспекті та пояснює лексичну компетенцію як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок [165, с. 16].

М. Демьяненко та І. Задорожна стверджують, що лексика приймає на себе основне комунікативне навантаження при висловлюванні і сприйнятті смислу висловлювання [56, с. 215; 68, с. 47]. Відтак, її слід розглядати не тільки в якості функціонально-структурного компоненту мовної системи, а й в якості "ведучого компоненту" іншомовного мовленнєвого спілкування. З цих причин, вважаємо доречним включити іншомовну лексичну компетенцію, зокрема англomовну лексичну компетенцію, до складу як мовної, так і мовленнєвої компоненти комунікативної компетенції.

При здійсненні іншомовного спілкування код, яким користуються співрозмовники, єдиний – іноземна мова, тоді як системи значень мовних та мовленнєвих форм різняться в залежності від культурної приналежності

співрозмовників [62, с. 9] та соціального життя носіїв мови [190, с. 29]. У зв'язку з цим, стає очевидною необхідність формування англомовної лексичної компетенції у соціокультурному вимірі.

Аналізуючи мовний матеріал, Г. Єлізарова виділяє три групи англомовних ЛО, що містять культурний компонент значення, зокрема:

- ЛО, що позначають унікальні культурні реалії (напр.: McDonalds);
- ЛО, що виражають специфічні культурні цінності (напр.: community, privacy);
- ЛО, що містять індексальний культурний компонент значення (home, friend – у порівнянні з рідною культурою, слово "friend" позначає значно більшу групу людей, з якою у суб'єкта склалися приятельські, а не глибоко задушевні відносини) [62, с. 261-262].

Окрім культурного, рівнозначну цінність у коректному лексичному оформленні студентом своїх висловлювань та розумінні висловлювань представників інших культур має соціальний компонент.

Зокрема, базуючись на визначеній Г. Єлізаровою соціокультурній характеристиці саме лінгвістичної та соціолінгвістичної компетенцій [62, с. 227-229], як таких компетенцій, що найбільш виражено репрезентують лексичну сторону мови, ми дійшли висновку, що в процесі навчання англомовної лексики у студента повинні бути сформовані:

- знання про властивість англомовних слів представляти ціннісні орієнтації (home, friend, community, privacy), унікальні культурні реалії (McDonald's);
- знання англомовних слів-відповідників, здатних передати цінності рідної культури (напр.: уникнення дослівного перекладу на іноземну мову таких ЛО як "душа болить", "не судилось" і т.п.);
- знання про те, яким чином соціальні фактори (іноземної та рідної культур) впливають на вибір лінгвістичних форм (напр.: врахування

соціального фактору дистанції влади – звертання по імені свідчить про малу дистанцію влади, тощо);

- вміння використовувати перелічені знання на практиці – в процесі здійснення англомовної мовленнєвої діяльності.

У контексті проблеми формування англомовної лексичної компетенції, М. Фаєнова обґрунтовує необхідність формування знань додаткових конотативних значень ЛО. Як приклад, науковець наводить вживання суб'єктом в якості звертання одночасно імені та прізвища ("*Riley Henderson, don't you dare shoot us!*") чи таких слів як "*boy*", "*girl*", "*young man*", що свідчить про негативне ставлення суб'єкта до реципієнта [193, с. 74-76].

Соціокультурний компонент змісту формування англомовної лексичної компетенції передбачає не лише ознайомлення студентів з англомовними словами, що несуть інформацію про культурні та соціально-класові особливості іноземної країни, а й оволодіння ними стандартами комунікативної поведінки (СКП) англійської мови (АМ), зокрема лексичною стороною мовленнєвих етикетних формул.

Основна мета навчання англомовних мовленнєво-етикетних формул в процесі оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексичною компетенцією продиктована змістом робочих програм з навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" для студентів 1-2 курсів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, 5 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст та магістр, у Програмі з англійської мови для професійного спілкування для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр [147, с. 3]. Згідно із більшістю проаналізованих програм, мовний матеріал першого року навчання охоплює загальноповсякденну лексику, мовний матеріал другого (другий курс) та третього року навчання (п'ятий курс) включає фахово-зорієнтовану лексику. Відповідно, система формул мовленнєвого етикету для засвоєння студентами включає ситуації соціально-побутового (звертання, привітання, побажання, вибачення, прощання, прохання, співчуття, знайомство, поздоровлення,

запрошення, пропозиція, порада, відмова, згода, комплімент, тощо) та професійного характеру.

Для конкретизації реєстрів мовленнєвих етикетних формул саме професійного характеру, доцільно базуватись на дескрипторах вміння спілкуватися АМ у професійному середовищі, розроблених укладачами програми з АМ для професійного спілкування [147, с. 3] та освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього фахівця безпеки життєдіяльності [133]. Відповідно до зазначених документів, студент повинен вміти використовувати англійську мову для обговорення професійно-орієнтованих питань з метою порозуміння зі співрозмовником (зокрема, надання рекомендацій щодо поліпшення якості протипожежного оснащення і повідомлень про нещасні випадки на виробництві; інформування населення про правила використання обігрівальних приладів та попередження нещасних випадків, про дії у разі виникнення надзвичайної ситуації); для здійснення публічних виступів по тематиці своєї спеціальності (ведення дискусій, дебатів); для вилучення професійно важливої інформації з англomовних інформаційних джерел; для написання професійних текстів (приписів і протоколів проведення рятувних заходів, документів за підсумками здійснення діагностики рятувальної техніки, ділових та професійних листів); для перекладу англomовних професійних текстів на рідну мову (РМ) з використанням книжкових та електронних засобів перекладу.

Таким чином, однією з основних цілей англomовної підготовки випускників немовного ВНЗ є формування у майбутніх фахівців вмінь користуватись тими мовленнєвими етикетними формулами, що властиві для офіційно-ділових та академічних реєстрів. Реалізація даної цілі передбачає прикладання особливих зусиль для навчання саме лексичної сторони мовленнєвих етикетних формул та формування у студента здатності використовувати лексику відповідно до норм комунікативного етикету, під яким розуміють "етикетну поведінку, що підпорядкована соціально, культурно,

історично та традиційно визначеним СКП у різноманітних ситуаціях спілкування" [141, с. 52].

На основі потенційно можливих ситуацій професійного (офіційно-ділового та академічного) спілкування [147], ми виділили два типи вербальних СКП, що включають мовленнєві етикетні формули, лексичне наповнення яких є обов'язковим для вивчення з метою успішного здійснення англомовного спілкування. Серед них фахово-етикетні СКП (укладання угод, написання звітів, відповідь на телефонні дзвінки, дискусії на робочому місці, зустрічі, бізнес-ланчі, переговори, спілкування через Інтернет, засідання, світські події, тощо) та академічні СКП (ведення дискусій під час та після конференцій, представлення доповідей, презентацій, заповнення заяви на участь у конференції/у навчальному курсі за кордоном, ведення нотаток, реферування, написання електронних повідомлень, листів, тощо). Для прикладу, до вербальних академічних СКП можна віднести наступні мовленнєві етикетні формули, які використовуються під час представлення доповіді певній науковій аудиторії: *"Let me bring your attention to the main issues"*, *"Allow me to set out the main issues for you"*, *"Let us focus on the main issues"* та інші.

Таким чином, формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності передбачає комплексне навчання англомовної загальнонавчальної лексики; фахово-орієнтованої лексики; лексики, що володіє культурним компонентом значення; лексики, вживання якої різниться в залежності від певних соціальних факторів; лексики, яка входить до мовленнєвих етикетних формул.

Ефективність та інтенсивність оволодіння студентами англомовною лексикою великою мірою залежить від рівня їхньої мотивації [57] – зовнішньої (перспективної мотивації, тобто орієнтованої на кінцеву ціль) та внутрішньої (процесуальної, тобто тієї, що діє в актуальний для студента момент навчання). У зв'язку із специфікою нашого дослідження ми виявляємо особливий інтерес до одного із різновидів внутрішньої мотивації, а саме до лінгвопізнавальної

мотивації. Слідом за С. Григоряном, який займався проблемою лінгвопізнавальної мотивації при оволодінні іншомовною лексикою, Г. Рогова пояснює її як позитивне ставлення студента до мовної матерії ІМ, до вивчення основних властивостей мовних знаків [150, с. 15]. Формування даної мотивації може відбуватись опосередковано (через комунікативну мотивацію) та безпосередньо (шляхом стимулювання лінгвістичної пошукової діяльності). Перший спосіб полягає в тому, щоб у процесі вивчення англomовної лексики студенти бачили перспективу її використання, тобто викладач повинен максимально мінімізувати часовий розрив між роботою над англomовними ЛО та їх вживанням в мовленні. Безпосередній спосіб формування лінгвопізнавальної мотивації передбачає виклик у студентів прямого інтересу до англomовної лексики, до її номінативної функції. Дієвим в цьому плані є розвиток мовної здогадки, а саме здогадки про значення англomовної ЛО [150, с.15-16].

Встановлення сутності поняття "англomовної лексичної компетенції", кореляції англomовної лексичної компетенції з мовним та мовленнєвим компонентами англomовної комунікативної компетенції, обумовленості англomовної лексичної компетенції соціокультурними особливостями та її мотиваційної основи дозволяє перейти до розгляду структури даної компетенції.

До загального поняття "компетенція" С. Ніколаєва відносить знання, навички, вміння, досвід діяльності та здатність працювати самостійно [126, с. 13]. У контексті здійснення іншомовної комунікації компетенція включає знання, навички та вміння, які формуються у процесі оволодіння ІМ, а також здатність користуватися мовою як засобом спілкування [116, с. 27]. Говорячи про англomовну лексичну компетенцію, виокремлюють такі її складові: знання форми, значення, вживання ЛО, лексичні навички [125, с. 106; 69] та лексичні вміння [105, с. 249]. Таким чином, в основі англomовної лексичної компетенції лежать лексичні знання, сформовані на їх основі англomовні лексичні навички

та лексичні вміння, функціонування яких забезпечує формування англомовних мовленнєвих вмінь.

Важливим, в межах нашого дослідження, є чітке розуміння понять "лексична навичка", "лексичне вміння", "мовленнєве вміння" та їх ієрархічного співвідношення. Під лексичною навичкою розуміють мовну дію, доведену до автоматизму, шляхом багаторазового повторення [32, с. 22], в той час як лексичне вміння – це здатність вживати виучувані ЛО у власному підготовленому та непідготовленому мовленні [105, с. 251]. Вслід за О. Вишневським, у контексті нашого дослідження, мовленнєве вміння трактують як здатність людини мобілізувати свій досвід (орфографічні, фонетичні, граматичні, лексичні знання, навички та вміння) над виконанням певних мовних дій з метою досягнення поставленої мети [32, с. 25]. Описуючи процес освоєння певної діяльності, О. Вишневський зазначає, що людина спочатку опирається на знання (первинні вміння). У випадку багаторазового повторення дії із застосуванням знань автоматизуються і утворюються навички, сформованість яких, у свою чергу, дає можливість студенту вийти на вищий "щабель вміння". Цікавим є той факт, що обсяг навички, що входить до вміння, може бути різним [32, с. 25], тобто студент здатен оволодівати на рівні лексичних навичок не лише словами, словосполученнями, а й цілими мовленнєвими блоками. Оскільки англомовна лексична компетенція є складовою англомовної комунікативної компетенції, видається цілком зрозумілим віднесення до англомовної лексичної компетенції лексичних знань, лексичних навичок та лексичних вмінь у говорінні, читанні, аудіюванні та письмі, на основі яких уже формуються мовленнєві вміння, що, в свою чергу, слугують засобом формування англомовної комунікативної компетенції.

Організовуючи роботу студентів над англомовною лексикою варто враховувати поділ лексики на повнозначні та службово-структурні слова. До повнозначних слів відносять іменники, прикметники, деякі прислівники, дієслова, що не є допоміжними чи модальними. Якщо повнозначні слова мають

тематичне застосування, тобто виражають певне значення, то функція службово-структурних слів полягає в основному у оформленні речення, тобто у надтематичному застосуванні [32, с. 47-48]. До них належать займенники, прийменники, допоміжні та модальні дієслова, артиклі, сполучники та деякі прислівники. Укладачі Загальноєвропейських Рекомендацій, вирізняючи лексичні та граматичні елементи, називають службо-структурні слова граматичними елементами лексичної компетенції [67, с. 111]. На нашу думку, включення граматичних елементів в розряд лексики є цілком виправданим, оскільки вони вибудовують цілісність та смислову зв'язність в реченні.

Сучасні методисти в залежності від аспекту мови (фонетичний, граматичний, лексичний), який вивчається, виокремлюють відповідну мовну одиницю. Зокрема, лексичну одиницю виділяють як одиницю навчання лексичного матеріалу [111, с. 93; 165, 16] і відносять до неї слово. Причиною прийняття слова за одиницю навчання лексики є та, що слово відзначається:

- цільнонаправленістю (направленість на більш-менш самостійний, окремий денотат);
- цільнооформленістю (відносно чітка структурна єдність слова);
- знаковим характером, єдністю плану форми та змісту;
- цільновідтворюваністю в реченні (слова функціонують як готові знаки, що мають різноманітну систему сполучуваності) [80, с. 331].

Визначення одиниці навчання англomовної лексики дає можливість перейти до більш детального розгляду структури англomовної лексичної компетенції, яка, як уже було зазначено, включає лексичні знання, лексичні навички та лексичні вміння (див. Рис. 1.1).

Перший компонент – лексичні знання – знаходить своє відображення у численних наукових роботах, зокрема Н. Гальськова, досліджуючи лексичний аспект продуктивних видів МД, поділяє лексичні знання на лінгвістичні (знання правил словотворення та сполучуваності ЛО; знання сполучників; знання етимології окремих слів; знання понять, значення яких різняться в рідній і

іноземній мові) та соціокультурні (знання безеквівалентної лексики; знання лексики, що позначає предмети в сфері побуту народу, мова якого вивчається; знання мовленнєвих та етикетних формул) [35, с. 288]. В. Бухбіндер, аналізуючи лексичну сторону рецептивних та продуктивних видів МД, виділяє:

- знання, необхідні для розвитку вимовних навичок на основі слухомоторних образів ЛО;

- знання про написання слів та їх розпізнавання в тексті на основі словесних зорово-графічних образів;

- знання, пов'язані із утворенням словоформ;

- знання семантики ЛО;

- знання, пов'язані з правилами сполучуваності [27, с. 164-165].

У нашому дослідженні ми спиратимемось на класифікацію лексичних знань, запропоновану О. Коломіною та С. Смоліною, оскільки вона є найбільш загальноприйнятою та обширною. Відповідно до цієї класифікації виділяють знання [86, с. 48; 165, с. 17]:

- звукової та графічної форми слова;

- семантики слова;

- відносної цінності слова, або його здатності мати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;

- синтаксичної і лексичної сполучувальної цінності слова;

- правил словотвору;

- типів словників;

- основних понять, пов'язаних зі структурою слова: корінь, префікс, суфікс;

- схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та англійської мови.

Доречним, на нашу думку, є також поділ лексичних знань на рецептивні та репродуктивні, де рецептивні знання виявляються у здатності студента впізнавати ЛО при сприйманні на слух або при письмовому їх пред'явленні та

відтворювати їх рідною мовою, а репродуктивні знання – у здатності відтворювати ЛО іноземною мовою при їх зоровому або слуховому сприйманні рідною мовою [105, с. 214].

Наступним компонентом англомовної лексичної компетенції є англомовні лексичні навички, формування яких, на думку багатьох вчених-методистів, становить кінцевий етап оволодіння лексикою. Серед науковців, що займалися визначенням лексичної навички відзначимо В. Коростельова, Ю. Гнаткевича, Г. Рогову, Н. Гез, М. Ляховицького, Р. Мартинову, О. Миролубова, О. Соловцову, Ю. Семенчука, Л. Василенко, І. Бермана, В. Бухбіндера, П. Гурвича, Л. Калініна, Р. Миньяр-Белоручева, Ю. Пассова, О. Соловову, О. Милостиву, І. Чірву.

Згідно з Ю. В. Гнаткевичем лексична навичка – "автоматизована внаслідок спеціальних вправ і здійснена в мовленнєвому процесі актуалізація ЛО, що ґрунтується на складній структурі сформованих у вербальній пам'яті асоціативних умовних зв'язків між формальною і понятійною стороною ЛО та між самими ЛО" [45, с. 231].

Відомий методист Ю. Пассов визначає лексичну навичку як дію, спрямовану на вибір ЛО, що реалізує задум мовця, на ситуативно-обумовлене вживання ЛО, а також на правильне її сполучення з іншими ЛО [137, с. 136].

Інший підхід до тлумачення лексичної навички пропонує С. Шатілов, який вирізняє мовні лексичні навички та мовленнєві лексичні навички, де мовні лексичні навички – це "дискурсивно-аналітичні навички оперування лексичним матеріалом без зв'язку із комунікацією (навички аналізу слова, словотворення і т.п.)" [130, с. 3, 16], а мовленнєві лексичні навички це "навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови" [212, с.129]. На думку С. Шатілова, справжнє володіння лексичним аспектом

іншомовного мовлення передбачає сформованість у студента як мовних, так і мовленнєвих лексичних навичок [130, с. 4].

Р. Миньяр-Белоручев вважає, що сутність лексичної навички полягає у виклику з довготривалої пам'яті ЛО, що відповідають комунікативному завданню [117, с. 106], і відносить здатність сполучувати ЛО між собою до мовленнєвих навичок загалом [117, с. 105].

На основі аналізу представлених тлумачень, ми розуміємо іншомовну лексичну навичку як здатність виклику з пам'яті графічної, слухо-мовленнєво-моторної форми ЛО, її співвіднесення із значенням, що відповідає комунікативній ситуації, а також розуміння та актуалізації цієї ЛО в мовленні.

Науковці, в залежності від виду мовленнєвої діяльності, розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички [27, с. 165; 105, с. 250; 111, с. 94; 165, с. 16], рецептивні та продуктивні [35, с. 288], мовленнєві експресивні та рецептивні лексичні навички [195, с. 82; 212, с. 120]. Під рецептивними навичками розуміють навички сприймання, розпізнавання та розуміння ЛО у словосполученнях та окремих реченнях [105, с. 250], під репродуктивними навичками – навички використання ЛО у словосполученнях та окремих реченнях [105, с. 250]. Значення продуктивних лексичних навичок тотожне із значенням мовленнєвих експресивних навичок і полягає у здатності мовця правильно вживати ЛО в усному та писемному мовленні відповідно до ситуації та комунікативних цілей [212, с. 120].

Натомість, Р. Миньяр-Белоручев вважає доцільним розрізняти лексичні навички в залежності від причини їх "запуску" [117, с. 106]. Так, при читанні і аудіюванні запуском механізмом може слугувати графічна або звукова форма ЛО, при говорінні та письмі – "внутрішні смислові утворення, ситуація, мовні одиниці рідної мови, тощо" [117, с. 106]. На нашу думку, такого роду розрізнення не є результативним на практиці, тоді як загальноприйняте розмежування лексичних навичок в залежності від виду мовленнєвої діяльності

є правомірним, оскільки забезпечує в подальшому можливість ефективної організації системи вправ.

Існує більш деталізована класифікація лексичних навичок, в основу якої покладено, окрім видів мовленнєвої діяльності, етапи роботи з лексичним матеріалом. До неї входять рецептивні (сприйняття ЛО); рецептивно-репродуктивні (засвоєння форми, значення, функції ЛО в контексті); репродуктивно-продуктивні (тренування у вживанні нових ЛО за наявності зразка та опори); продуктивні лексичні навички (творча актуалізація лексики в мовленнєвих ситуаціях) [6, с. 14-15].

Отже, проаналізувавши сутність поняття лексичної навички та критерії, за якими відбувається розмежування лексичних навичок, виділяємо рецептивні та репродуктивні лексичні навички (див. Рис. 1.1). В основі такого розподілу лежать рецептивні (аудіювання, читання) та продуктивні види мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння). Виділення рецептивних та репродуктивних лексичних навичок дає змогу викладачу акцентувати увагу студентів під час виконання ними вправ на тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, і, разом з тим, за допомогою усієї системи вправ забезпечити комплексне формування лексичних навичок.

Причина уникання нами термінів "продуктивні лексичні навички" або "мовленнєві експресивні лексичні навички" полягає в тому, що слова "продуктивний" та "мовленнєвий експресивний" несуть значення підготовленого або непідготовленого самостійного творчого конструювання/продукування студентом висловлювань на рівні мікротексту або тексту, що є можливим у випадку сформованості вмінь. Термін "репродуктивний" передбачає відтворення того, що зберігається у пам'яті, а поняття "навичка" позначає мовну дію, доведену до автоматизму. Відповідно, термін "репродуктивні лексичні навички" найкраще відображає свою смислову сутність та запобігає плутанині у розмежуванні лексичних навичок, лексичних вмінь та мовленнєвих вмінь.

Третім компонентом англомовної лексичної компетенції виступають лексичні вміння, під якими розуміють здатність мовця вживати лексику у мовленні на підставі прочитаної/прослуханої інформації та у власному непередбаченому монологічному та діалогічному мовленні [105, с. 253]. Слідом за Р. Мартиноювою ми виділяємо рецептивні, репродуктивні та продуктивні лексичні вміння, де рецептивні лексичні вміння – це здатність зрозуміти значення кожної засвоєної ЛО при її вживанні в монологічному чи діалогічному мовленні, що звучить або записане; репродуктивні лексичні вміння – здатність швидко і безпомилково вживати засвоєні ЛО у зв'язному підготовленому монологічному і діалогічному мовленні з опорою на зразок; продуктивні лексичні вміння – здатність конструювати в усній та письмовій формі невеличкі тексти монологічного та діалогічного характеру [105, 253-254].

Варто зазначити, що формування кожної наступної складової англомовної лексичної компетенції є можливим у випадку сформованості попередньої. Зокрема, послідовність набуття лексичних знань передбачає навчання студентів передусім номінативної лексики, тобто слів різних частин мови (повнозначні та службово-структурні слова), які мають семантичну спільність і служать для називання явищ дійсності, а потім деривативної лексики – слів, утворених від вже існуючих слів номінативної групи, за допомогою моделей словотворення (деривації) і словоскладання [100, с. 24-29]. При цьому, знання номінативної лексики ми розуміємо як знання першого порядку, оскільки їх набуття не вимагає обізнаності студентів у правилах видозмінювання морфемної структури іншомовного слова, а знання деривативної лексики, відповідно, є знаннями другого порядку, так як студент повинен уже володіти механізмами перетворення англомовного слова у відповідний дериват. Отже, перехід від набуття знань одного порядку (менш складного) до отримання знань наступного порядку (більш складного) є можливим за умови наявності міцних знань попереднього порядку.

Аналогічна закономірність проявляється і в процесі формування

наступної складової англомовної лексичної компетенції. Так, формування лексичних навичок є можливим лише після опанування студентом лексичних знань [105, с. 213]. Іншими словами, для того аби студент міг вільно та безпомилково використовувати на практиці будь-яке англомовне слово, йому слід знати передусім початкову форму ізольованого тематичного слова (іменник у загальному відмінку в однині, дієслово у невизначеній формі, прикметник у загальному вигляді, тощо), потім навчитись здійснювати операції по перетворенню структурних компонентів слів, а згодом по з'єднуванню слів у словосполучення та окремі речення. При цьому, в залежності від того, на якому рівні відбувається формування лексичних навичок, ми виділяємо навички першого, другого та третього порядку, де навички першого порядку – це здатність автоматизованого розуміння та вживання ЛО (номінативних та деривативних) у вільних словосполученнях; навички другого порядку – здатність автоматизованого розуміння та вживання ЛО (номінативних та деривативних) у стійких словосполученнях; навички третього порядку – здатність автоматизованого розуміння та вживання ЛО (номінативних та деривативних) в окремих реченнях.

Збереження поступального характеру формування останньої складової англомовної лексичної компетенції передбачає формування передусім лексичних вмінь на рівні понадфразової єдності, тобто групи речень, об'єднаних між собою граматично та за змістом (вміння першого порядку), а потім зв'язного невеликого тематичного тексту (вміння другого порядку). Відповідно, формування англомовної лексичної компетенції передбачає з боку студента виконання дій у наступній послідовності: робота студентів з номінативною лексикою → з деривативною лексикою → з вільними словосполученнями → зі стійкими словосполученнями → з окремими реченнями → з групами речень, пов'язаних граматично та за змістом → із зв'язним невеликим текстом (див. Рис. 1.1).

Формування зазначених складових англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності передбачає врахування їх

потенційних мовленнєвих інтенцій, специфіка яких, обумовлена галуззю їх професійної діяльності [133]. У зв'язку з цим, ми розуміємо англомовну лексичну компетенцію майбутнього фахівця безпеки життєдіяльності як інтегральну якість цих фахівців, що охоплює рецептивні знання фахової лексики; рецептивні навички її розуміння в словосполученнях і реченнях; рецептивні уміння розуміння професійно-зорієнтованих текстів у вигляді повідомлень щодо надзвичайної ситуації, яка відбувається, і обставин її протікання; репродуктивні знання фахової лексики; репродуктивні навички її вживання у словосполученнях і реченнях; репродуктивні уміння відтворення професійно-зорієнтованих текстів щодо надання чітких розпоряджень з метою ліквідації надзвичайної ситуації; продуктивні уміння вживання фахової лексики при написанні приписів і протоколів проведення рятувних заходів, документів за підсумками здійснення діагностики рятувальної техніки; наданні рекомендацій щодо поліпшення якості протипожежного оснащення і повідомлень про нещасні випадки на виробництві; інформуванні населення про правила використання обігрівальних приладів та попередження нещасних випадків, про дії у разі виникнення надзвичайної ситуації.

Визначення компонентів, що входять до структури англомовної лексичної компетенції, обумовлює специфіку організації роботи студентів над іншомовною лексикою. Серед науковців, що присвятили свої наукові розвідки питанню організації роботи студентів з новим лексичним матеріалом відзначимо Л. Василенко, Н. Гез, Н. Гальськову, О. Козаченко, С. Ніколаєву, Ю. Пасова, Ю. Семенчука, О. Шамова, С. Шатілова. Зокрема, з урахуванням поступальності процесу формування лексичної компетенції з ІМ, виділяють наступні етапи:

Визначення етапів формування іншомовної лексичної компетенції

Науковці	Етапи формування іншомовної лексичної компетенції
1	2
Н. Гальська, Н. Гез [35, с. 296]	- ознайомлення з новим лексичним матеріалом; - первинне його закріплення; - використання лексики в різних формах усного та письмового спілкування.
С. Шатілов [212, с. 29-30, 125]	- орієнтовно-підготовчий етап (введення, семантизація, первинне відтворення іншомовної ЛО); - стереотипно-ситуативний етап (тренування ЛО у вживанні в однотипних мовленнєвих ситуаціях); - варіююче-ситуативний етап (тренування у вживанні знайомих ЛО в різних контекстах).
Ю. Семенчук [159, с. 90]	- етап подачі та семантизації ЛО та створення орієнтованої основи; - етап автоматизації дій студентів з лексичним матеріалом на рівні слова, речення, понадфразової єдності; - етап автоматизації дій студентів з лексикою у мовленні на текстовому рівні і контролю рівня оволодіння нею студентами.
О. Шамов [209]	- етап накопичення емпіричних даних про нові слова (ознайомлення зі словами); - етап формування первинних навичок вживання слів в заданому комунікативному контексті; - етап набуття теоретичних знань про лексичний матеріал (встановлення студентами особливостей форми, структури і значення слова); - етап використання ЛО для вирішення комунікативних завдань.
С. Ніколаєва	- етап ознайомлення з новими ЛО;

1	2
[111, с. 95]	- етап автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази; - етап автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності.
О. Козаченко [84, с. 175]	- етап введення, часткової семантизації, первинного відтворення нового слова; - етап тренування, повної семантизації, створення стійких лексичних мовленнєвих зв'язків; - етап ситуативного мовлення, корективної семантизації, створення динамічних лексичних зв'язків.
Л. Василенко [29, с. 14]	- етап ознайомлення з ЛО; - етап оволодіння операціями з лексикою та їх закріплення; - етап удосконалення лексичних навичок; - етап використання сформованих лексичних навичок у мовленнєвій діяльності.

Успішність реалізації представлених етапів навчання іншомовної лексики обумовлена врахуванням специфіки процесу породження та сприймання лексичної сторони іншомовного мовлення.

Згідно з В. Коростельовим, продукуванню висловлювань передують мотив, що стимулює виникнення мовленнєвої інтенції. Таким мотивом може слугувати екстралінгвістичний об'єкт (наприклад короткометражний фільм), що торкається особистісних позицій студента. Завдяки спонукальній дії мотиву у студента виникає внутрішня потреба в певних іншомовних словах для вербального оформлення власної думки [89, с. 56-58], внаслідок чого спрацьовує механізм "імпринтингу" (явище, коли в пам'яті виникає ніби "лунка" для потрібного слова, "заповнення" якої сприяє закарбуванню цього слова), а також формується "змістова база" – ЛО необхідні студенту для реалізації мовленнєвого задуму.

Беручи до уваги той факт, що в основі знання слова лежить асоціативний зв'язок між формою іншомовного слова та його значенням, варто відзначити думку Ю.Пассова, який зазначає, що на етапі семантизації формування асоціативних зв'язків відбувається в послідовності "форма-значення", тобто спочатку викладач презентує форму нового слова, а потім розкриває його значення. Ю.Пассов вважає, що такий підхід до подачі іншомовного лексичного матеріалу є прийнятним при здійсненні рецептивних видів мовленнєвої діяльності, натомість створення комунікативного підґрунтя вимагає формування зв'язку "значення - форма" [196, с. 25]. Аби у студента відбувся виклик певних міркувань, які б несли смислове навантаження ("значення"), потрібен екстралінгвістичний об'єкт [196, с. 22]. Введення екстралінгвістичного об'єкту сприятиме появі у свідомості, в першу чергу, смислового наповнення, що буде спонукати мовця до пошуку відповідних мовних знаків ("форми") та реалізації цих знаків (англомовних ЛО) в мовленні.

Мотивація є пусковим механізмом не лише продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма), а й рецептивних (аудіювання, читання), оскільки вона забезпечує "внутрішню готовність" студента правильно сприйняти, зрозуміти та осмислити нові англомовні ЛО в мовленнєвому повідомленні. В контексті нашого дослідження ми трактуємо внутрішню готовність як психологічний стан студента, що визначається особливим емоційним ставленням до майбутньої діяльності. Це ставлення проявляється у зацікавленості майбутньою діяльністю та у привабливості для студента предмета цієї діяльності [213, с. 33]. Отже, з урахуванням того, що англомовна лексика лежить в основі усіх видів мовленнєвої діяльності, ми вважаємо за

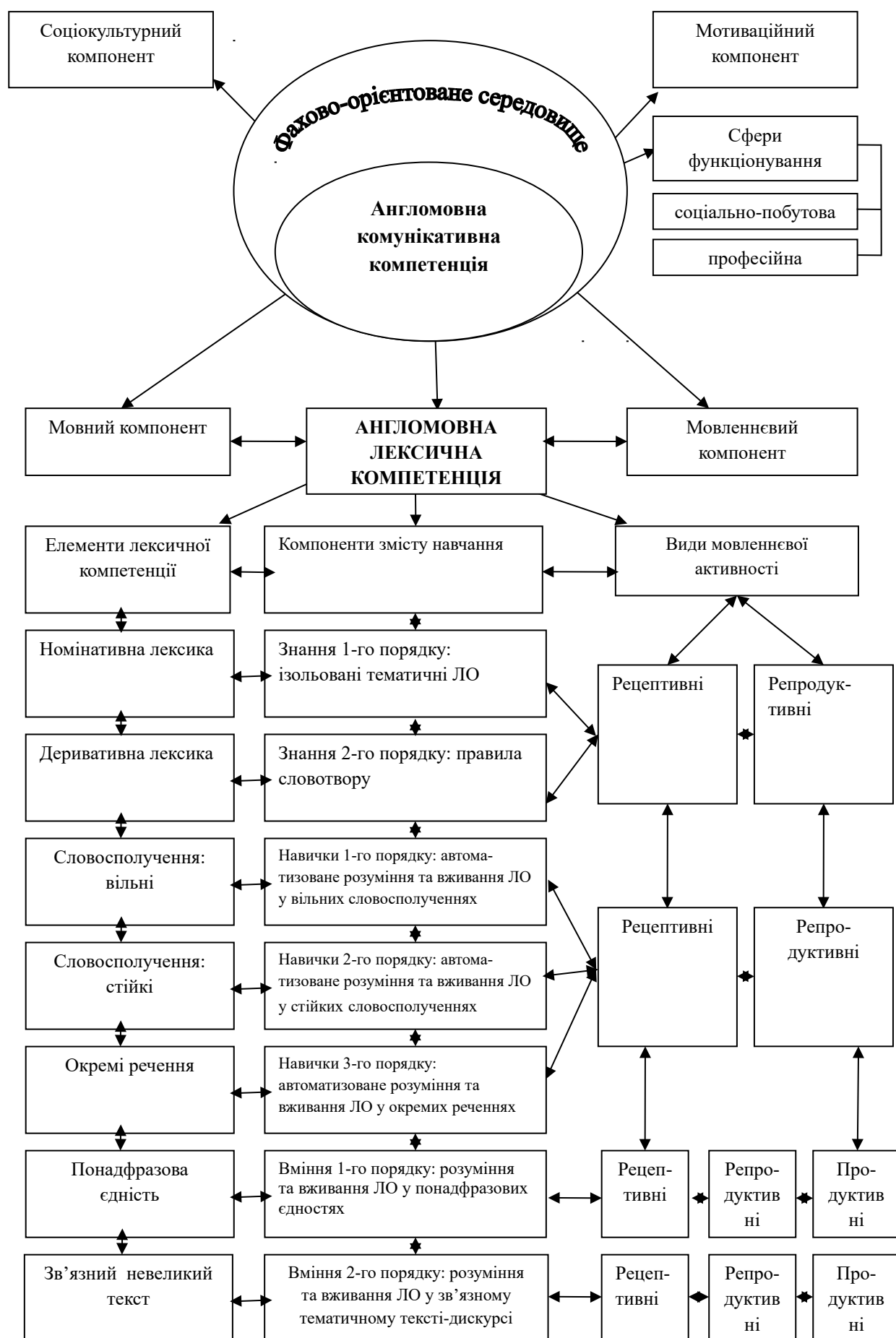


Рис. 1.1 Зміст та структура англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності

доцільне враховувати психофізіологічні особливості породження та сприймання англomовного мовлення. Таким чином, організація роботи з англomовним лексичним матеріалом неодмінно повинна передбачати підготовчий етап, на якому у студентів буде формуватись внутрішня готовність до сприйняття англomовних ЛО та використання їх в процесі самовираження. Ми виділяємо такі етапи формування англomовної лексичної компетенції:

- спонукально-мотиваційний етап (підготовчий);
- ознайомлювальний етап (ознайомлення студентів з новими ЛО);
- автоматизаційний етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази);
- відтворювальний етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності, невеликого тексту).

Спонукально-мотиваційний етап є "факультативним" етапом, місце введення якого може постійно змінюватись, іншими словами спонукально-мотиваційний етап може реалізовуватись і перед усіма іншими етапами формування англomовної лексичної компетенції. Результати дослідження змісту та структури англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності відображено на Рис. 1.1.

Визначення сутності, структури та етапів формування англomовної лексичної компетенції дає нам можливість перейти до розгляду віртуального навчального середовища як способу ефектизації навчання англomовної лексики.

1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування англomовної лексичної компетенції в умовах віртуального навчального середовища

З метою створення ефективної методики формування англomовної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, варто шукати новітні підходи до організації навчального процесу. Для вирішення цього завдання

пріоритетного значення набуває віртуальне навчальне середовище (ВНС), зростаючий методичний потенціал якого детермінує необхідність використання ВНС у процесі навчання англomовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Поняття віртуальне навчальне середовище підлягає великій кількості трактувань, витоками яких є засади психології, методики викладання, комп'ютерної інженерії, тощо.

Загалом, учені-методисти ототожнюють ВНС з комп'ютерним та телекомунікаційним середовищем в основі якого закладені цілі освітнього характеру М. Вайндорф-Сисоєва, В. Шитова, С. Хапаєва [28], М. Євдокімова [60; 61], В. Кухаренко [92], Г. Матіко [106], Р. Гуревича, О. Шестопап [132, с. 314], О. Самойленко [153], В. Штанько [217], С. Aldrich [223], D. Crookall [230], P. Torres, R. Marriott, E. Irala, A. Ramos, Y. Nishina, M. Plana [251, с. 120, 206, 307, 409].

Чимало науковців розцінюють віртуальне навчальне середовище як допоміжну програмну систему для створення віртуальних навчальних закладів та функціонування дистанційного навчання (В. Кухаренко [92], В. Любченко [102, с. 286], П. Царевский, С. Лисенко, О. Горбачов [202, с. 122-129], В. Штанько [217, с. 21], А. Okada, Н. Jarvis [251, с. 84, 377], S. Ferris, S. Godar, D. Boehm, L. Aniola-Jedrzejek [232]).

Спільною рисою усіх запропонованих тлумачень поняття ВНС є розуміння його як навчального середовища, можливість існування якого забезпечується технічними засобами та телекомунікаційними мережами, серед них – Інтернет.

Зокрема, В. Кухаренко тлумачить віртуальне середовище як "віртуальну реальність, що створюється технічними засобами: гіпертекстові сторінки, електронна пошта, групи новин, чат, аудіо- та відео-конференції тощо" [92, с. 21]. Зарубіжні вчені E. Irala, P. Torres вкладають в поняття ВНС – "навчальне середовище он-лайн, що ґрунтується на роботі інформаційних та комунікативних засобів, які можуть бути використані для здійснення спільної навчальної

діяльності" [251, с. 321]. В свою чергу, М. Plana трактує ВНС як програмну систему, розроблену для надання викладачам допомоги в організації та управлінні навчальним курсом [251, с. 421]. Інші науковці дешифрують поняття ВНС як інтерактивне 3D-змодельоване середовище, спрямоване на проведення професійно-орієнтованого тренування [154].

Для того, щоб нівелювати розбіжності між представленими тлумаченнями ВНС, ми послуговуємось в нашій роботі основними положеннями, визначеними Р. Dillenbourg, які дають детальну характеристику ВНС, а саме [231, с. 2]:

- ВНС відзначається розробленістю інформаційного простору;
- представлення інформаційного/соціального простору варіюється від текстового до 3D – змодельованого;
- студенти виконують роль співтворців віртуального простору;
- ВНС слугує не лише для функціонування дистанційного навчання, його застосовують і для урізноманітнення роботи студентів під час аудиторних занять;
- ВНС інтегрує в собі різні технології та педагогічні методи.

Хоча вищезазначені характеристики вносять ясність в розуміння поняття "віртуальне навчальне середовище", все ж його вичерпне розкриття є можливим лише після визначення терміну "віртуальна реальність" (ВР), що складає саму сутність ВНС.

Розрізняють комп'ютерну та психологічну "віртуальну реальність". Комп'ютерну віртуальну реальність (КВР) характеризують як "інтерактивне середовище з графічними, акустичними, пластичними та іншими властивостями, в яке користувач занурюється в ролі глядача або творця" [61, с. 35]; як "комп'ютерну технологію, продуктом якої є інтерактивне аудіовізуальне середовище, що має високий рівень психологічної ймовірності" [154, с. 46]; як "нову сходинку в створенні ілюзії реальності, в якій користувач може активно взаємодіяти з середовищем, знаходячись всередині нього" [154, с. 43]; як комп'ютерну трьохвимірну, мультисенсорну, інтерактивну симуляцію, яку користувач неначе проживає та в якій діє, перебуваючи ззовні [228, с. 386].

Згідно із класифікацією М. Євдокімової, складовими комп'ютерної віртуальної реальності є текстова, мультимедійна, сенсорно-занурювальна ВР [60, с. 54]. Текстова ВР представляє мережеве середовище, в якому учасники взаємодіють між собою друкуючи один одному повідомлення. Мультимедійна ВР передбачає використання трьохвимірних образів, але виключає можливість відчуття фізичної присутності. Сенсорно-занурювальна ВР забезпечує занурення в штучно-створене середовище, що відбувається на когнітивному (застосування когнітивних засобів) та моторно-поведінковому рівні (застосування апаратних засобів) [60, с. 54-55].

Поняття ВР набуло розповсюдженості в галузі психологічної науки та трактується як "реальність, породжена психікою людини" [128, с. 418]. Відомий психолог М. Носов вводить поняття "самообраз", під яким має на увазі "психічне табло, на якому відображуються психічні процеси людини" [129, с. 29]. Згідно його теорії, якщо певний образ (зовнішній об'єкт) здійснює вплив на психіку людини, викликаючи певні відчуття в самообразі, то ці відчуття є віртуальними [129, с. 29]. М. Носов наводить приклад замилювання образом (квіткою, людиною і т.п.), що спричиняє появу в самообразі певних відчуттів (наприклад відчуття захвату), які він називає віртуальними [129, с. 29]. С. Асадуліна зазначає, що техніки нейро-лінгвістичного програмування за допомогою візуальних картинок, кінестетичних відчуттів та аудіальних образів можуть здійснювати прямий вплив на віртуальний самообраз людини [10, с. 81]. В результаті ми можемо зробити висновок, що умовою появи психологічної віртуальної реальності є подача зовнішніх образів таким чином, щоб вони викликали віртуальні переживання в самообразі людини.

Розгляд поняття віртуальної реальності з точки зору комп'ютерної інженерії та психології дає нам змогу дійти висновку, що функціональна спрямованість обох типів ВР полягає у їхній здатності занурювати людину в штучно створене середовище, змусити переживати певні відчуття, сприймати змодельовані події як такі, що відбуваються в дійсності.

До ключових властивостей ВР, відповідно і ВНС, належать:

- інтерактивність (активна взаємодія користувача із штучним середовищем);
- динамічність (швидка зміна подій);
- уявність;
- відчуття присутності (переживання ідентичних реальності відчуттів);
- континуальність (можливість нескінченної репрезентації);
- темпоральність та каузальність (обертовий час; активізація причинно-наслідкових зв'язків: наприклад, наявність мультимедійного супроводу відповідей дає змогу студенту спостерігати та осмислювати наслідки своїх дій та рішень, переживати їх як реальні, прогнозувати можливий розвиток подій) [154, с. 46-47; 267, с. 75; 268, с. 5].

Ключовою та універсальною властивістю, яка лягла в основу нашого дослідження, є імерсивність [60; 61; 154; 230; 262, с. 69; 268, с. 6], тобто властивість занурювати користувача в певне середовище. М. Евдокимова зазначає, що чуттєво-образна природа віртуальної реальності надає можливість "сенсорного та психічного занурення, що створює ефект когнітивної присутності" [60, с. 54]. Е. Сарафанюк, говорячи про "ефект занурення", притаманний віртуальній реальності, має на увазі зміщення ролі користувача із зовнішнього спостерігача на активного учасника [154, с. 43]. Підсиленням цієї думки слугує твердження О. Палія, що "якщо студенти не будуть "втягнуті" у активну діяльність, то будь-який змістовий матеріал викличе в них лише споглядальну зацікавленість" [134, с. 35]. В свою чергу, Р. Гуревич та О. Шестопал, характеризуючи педагогічні програмні засоби з іноземної мови, відносять до основних їх рис інтерактивну наочність, яку ототожнюють з ефектом занурення у навчальне програмне середовище [132, с. 292]. Зарубіжні вчені розуміють імерсивність як суб'єктне відчуття користувачем присутності/участі у подіях, що відбуваються у симульованому світі [249, с. 194; 269, с. 239; 277, с. 2]. D. Loader доводить, що ефект занурення виникає у тому випадку, коли

студент, знаходячись у віртуальному середовищі, має можливість ініціювати певні дії, що нестинуть наслідки єдині у своєму роді та відзначатимуться персональністю/індивідуальністю [250, с. 23].

В свою чергу, ми вважаємо, що студент, виступаючи в ролі діяча, а не спостерігача, психологічно переживає представлену дійсність як особисту, а отже сприймає її як реальну. Звідси, можна зробити висновок, що явище занурення в навчальне середовище відбувається у випадку навчальної активності студентів, зокрема шляхом задіявання їх у виконанні такого роду навчальних завдань, що вимагають самостійності у реалізації дій та мисленнєвих операцій (вміння аналізувати, порівнювати, робити висновки), творчості у втіленні навчальних задумів та особистісної співучасті у розв'язанні питань проблемного характеру.

Проаналізувавши віртуальну реальність як сутність віртуального навчального середовища, слід зупинитись на розумінні власне поняття "навчальне середовище". Загалом, навчальне середовище трактують як спеціально організований простір, що забезпечує навчальний процес. Дане поняття набуває нового значення після введення в його змістову площину терміну "імерсія" (занурення). Наділення навчального середовища такою ознакою як імерсивність забезпечує трансформацію середовища із просто навчального у віртуальне навчальне. Таким чином, в контексті нашого дослідження, ВНС – це спеціально організоване імерсивне навчальне середовище, що характеризується наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. При цьому, під ВНС ми вважаємо будь-яке навчальне середовище (не лише комп'ютерно-опосередковане), що має здатність занурити студента у навчальну діяльність.

Керуючись аналізом сутності поняття "імерсії" як визначальної ознаки ВНС та ряду наукових джерел, ми визначили психолого-педагогічні умови створення ВНС в процесі формування англомовної лексичної компетенції:

- навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації;

- суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики;
- забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття англомовних ЛО;
- забезпечення автентичності навчальних матеріалів в процесі сприйняття та відтворення англомовної лексики.

Навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації.

Формування англомовної лексичної компетенції у психологічно достовірному (імерсивному) середовищі передбачає орієнтацію навчальної діяльності студентів на використання набутих та здобуття нових знань з фахових дисциплін. Згідно з І. Липською, формування іншомовної лексичної компетенції повинно бути скерованим на розвиток спроможності здійснювати спілкування, що "тільки тоді стає реальним і повноцінним, коли комуніканти зосередженні на предметному змісті мови, а її форма взагалі не усвідомлюється ними, або знаходиться на периферії свідомості" [96, с. 9]. Оскільки під час вирішення професійних завдань у студента виникає стійке прагнення задовольнити пізнавальний інтерес передусім у предметній галузі, то англомовна лексика, не будучи центральним об'єктом його уваги, функціонує як засіб досягнення кінцевої цілі. Відповідно, засвоєння англомовної лексики характеризується частковою усвідомленістю, що, на наш погляд, і забезпечує імерсивність навчального процесу.

Суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики.

Важливість позиціонування студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, звернення до індивідуально-суб'єктного досвіду та його перетворення під час виконання студентом навчальних завдань висвітлюється з точки зору особистісно-орієнтованого підходу [82, с. 359; 108, с. 196; 157; 216, с. 8], сутність якого буде детально розглянута у наступному підрозділі дисертаційної роботи.

В контексті нашого дослідження суб'єктне оволодіння англомовною лексикою полягає у суб'єктній семантизації англомовних ЛО та у активізації

професійних знань і особистісних установок студента під час відтворення нової лексики.

Семантизація, тобто розкриття значення нових ЛО, відбувається двома загальновизнаними способами, які можна поділити на перекладні та безперекладні [111, с. 95-96]. До перекладних способів відносять однослівний переклад, багатослівний переклад, пофразовий переклад, тлумачення/пояснення значення рідною мовою (РМ), дефініція. Безперекладними способами розкриття значення нової ЛО є наочна семантизація, мовна семантизація (за допомогою контексту, ілюстративного речення; протиставлення невідомих слів відомим), дефініція, тлумачення ЛО іноземною мовою. Варіативність способів семантизації залежить від багатьох чинників, зокрема від специфіки самого слова, вікових особливостей, мовної підготовки студентів [111, с. 96]. На нашу думку, вибір способу семантизації повинен відбуватись ще й з урахуванням галузі майбутньої професійної діяльності студента. Це пов'язано з тим, що широкий спектр існуючих галузей підготовки фахівців, зокрема галузь "Безпека життєдіяльності" характеризується складністю змістового наповнення, розуміння якого у великій мірі залежить від розвитку у студентів саме образного мислення. Відповідно, одним із найефективніших способів представлення навчального лексичного матеріалу виступає наочна семантизація, яка шляхом ілюстрованого відтворення значень англomовної фахово-орієнтованої лексики поглиблює образне мислення та забезпечує чітке розуміння складної термінології. Не менш ефективними є інші способи семантизації, вдале поєднання яких інтенсифікує процес оволодіння англomовною лексикою. Все ж, слідом за М. Бурлаковим, ми вважаємо, що будь-який прийом семантизації повинен забезпечувати тісний зв'язок "звукової форми із його денотатом, з конкретною діяльністю та з елементами досвіду" студента [25, с. 20].

Перш ніж перейти до розгляду потенційних можливостей суб'єктної семантизації англomовної лексики у ВНС, розглянемо шляхи суб'єктизації навчального середовища загалом.

Вчений R. Shumaker, досліджуючи віртуальне комп'ютерно-опосередковане середовище, зазначає, що його суб'єктне сприйняття можна виробити шляхом розробки користувачем власного аватару (комп'ютерного "я") [269, с. 240]; W. Sherman, A. Craig вважають, що суб'єктність сприйняття забезпечується представленням певної інформації від першої особи, відповідно, ця інформація набуває у такий спосіб особистісної значущості для користувача [267, с. 384]. Згідно з R. Utley, реалізація принципу персоналізації комп'ютерного навчального середовища зумовлюється написанням інструкцій та аудіо коментарів від першої або другої особи; використанням активного стану; ввічливим оформленням вказівок; наявністю екранного помічника (у вигляді або людиноподібного персонажа, або звукового супроводу, або друкованого тексту) [274, с. 106-107]. Більшість даних тверджень можна застосувати для суб'єктизації навчального середовища не лише з комп'ютерною підтримкою, а й за відсутності такої підтримки.

Таким чином, на основі аналізу теоретичних положень науковців, ми зробили висновок, що суб'єктна семантизація англomовного лексичного матеріалу полягає у представленні нових ЛО від першої або другої особи. Окрім того, важливим є також залучення студента до здійснення певної діяльності, конструювання певного виміру, що розкриває значення нових слів, забезпечує їх сприйняття з позиції першої особи та, у такий спосіб, занурює студента у навчальне середовище.

Для прикладу наведемо презентацію ЛО "fire suppression", семантизацію якої можна організувати за допомогою відеофрагменту, що ілюструє гасіння пожежі від першої особи, що, таким чином, дає можливість студенту взяти на себе роль пожежника, а отже сприйняти нову ЛО "fire suppression" з позиції власного "я" в умовах здійснення професійної діяльності.

Презентація ЛО за темою "Технічне обладнання пожежника" шляхом розробки студентом комп'ютерного аватару (добір технічного обладнання та

одягу для "комп'ютерного я") матиме великі переваги, оскільки студент ототожнюючи себе з ним, суб'єктивно сприйматиме нові англомовні ЛО.

Суб'єктність оволодіння англомовною лексикою повинна бути включена в навчальний процес не лише на етапі ознайомлення студентів з новими ЛО, а й на автоматизаційному та відтворювальному етапі. Імерсивний характер використання студентами англомовних ЛО в процесі висловлювання можна забезпечити завдяки апелюванню до їх особистісного досвіду, активізації професійних знань, зверненню до їх внутрішніх установок, життєвих позицій, тощо [134, с. 53; 215, с. 11].

Забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття англомовних ЛО. Зміст поняття полімодальності полягає в "органічній єдності даних, що одержуються від органів чуття різної модальності" [53, с. 5]. Позитивний вплив на сприйняття та відтворення інформації за одночасного використання студентом декількох каналів сприйняття (слухового, зорового, моторного) зазначено у працях О. Бігич [18], О. Герасимчука [42, с. 75], М. Ляховицького [103, с. 36], Ю. Наумової [122, с. 83], Т. Яхнюк [222, с. 76], О. Шестопалової [215, с. 8]. Зокрема, можливість виникнення занурювального ефекту у випадку паралельного впливу на декілька аналізаторів студента (полімодальне сприйняття) висвітлено у дослідженнях Р. Гуревича і О. Шестопалової [215, с. 292], О. Палія [134, с. 31], Г. Чередниченко, Л. Шапран, Л. Куниця [205, с. 136], G. Vincenti та J. Braman [275, с. 392], A. Huthmann [245, с. 5], B. Fröhlich [237, с. 23], G. Kim [247, с. 5-7], S. Coquillart, G. Brunnett та G. Welch [229, с. 40], G. Ghinea [239, с. 52], D. Hansen й R. Johnson [242, с. 480].

До основних генеративних засобів багатоканального середовища належать текст, зображення, звук та відео. О. Палій, аналізуючи методичну цінність використання відеофільмів у процесі навчання виявив, що завдяки фотографічній точності відтворення предметів на екрані, студенти сприймають відеофрагмент не як сурогат дійсності, а як саму дійсність, що перетворює їх у співучасників екранних сюжетів [134, с. 61]. Деякі методисти відзначають здатність

відеоінформації створювати ефект занурення завдяки образній та емоційній подачі матеріалу [115, с. 189].

Зарубіжні вчені вважають, що полімодальність, "вводячи в оману" сенсорну систему людини, створює сенсорну ілюзію перебування у безпосередкованому середовищі [237, с. 23]. При цьому простежується залежність рівня зануреності суб'єкта в певне середовище від кількості каналів сприйняття на які здійснюється вплив: чим більш "сенсорно-різноманітною" є представлена інформація, тим більш глибокою є імєрсія [242, с. 480].

J. Sexton, досліджуючи імєрсивний вплив музики на перебіг комп'ютерної гри відзначив "ізоляційну" функцію континуального музичного супроводу, завдяки якій сторонні звуки, що потенційно можуть відволікати користувача, не відривають його від гри [266, с. 57].

Таким чином, інтегроване поєднання слухових, зорових та інших модальностей сприйняття в процесі навчання англійської лексики наближає студента до тієї відтворюваної дійсності, що передає значення англійських ЛО та демонструє їх вживання.

Забезпечення автентичності навчальних матеріалів в процесі сприйняття та відтворення англійської лексики. Імєрсивне, тобто найбільш реалістичне сприйняття англійської лексики відбувається у випадку представлення її через автентичний матеріал. Автентичним називають текст, що є реальним продуктом носіїв мови, характеризується передусім природністю лексичного наповнення, граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів [5, с. 27]. Джерелом автентичних матеріалів можуть бути газети, журнали, довідники, брошури, інформація від представників міжнародних організацій та міжнародних компаній, телепрограми, радіопрограми, відео (художні, документальні фільми, відеофрагменти), лекції, промови, пісні, листи, ігри, носії мови, тощо [238, с. 102-104]. Усі перераховані матеріали, що використовуються в навчальних цілях та при цьому зберігають свою автентичність, набувають такої ознаки як "високий рівень авторитетності", що

сприяє появі у студентів значного рівня довіри до представленої інформації [115, с. 189]. Такого роду властивість автентичних матеріалів є, на нашу думку, ще одним фактором створення у тих, хто навчається, відчуття зануреності у певне навчальне середовище.

Логічно припустити, що ймовірність занурення студента у ВНС в процесі відтворення ним англомовної лексики підвищується у випадку вживання засвоєних англомовних ЛО в автентичних комунікативних ситуаціях. В такому контексті слово "автентичний" передбачає не повне відтворення реальності, а лише основних притаманних їй характеристик, які мають значення в заданій комунікативній ситуації [272, с. 109].

Відповідно до нашої інтерпретації зарубіжної моделі автентичності, імерсивність автентичних комунікативних ситуацій забезпечується завдяки збереженню зовнішньої (external), внутрішньої (internal) та дидактичної (didactical) автентичності [272, с. 111]. Зовнішня автентичність полягає у схожості навчальних комунікативних ситуацій із комунікативними ситуаціями, що можуть відбуватись в реальності. Такі ситуації відображають набір конкретних англомовних ЛО, вживання яких продиктовано ситуацією спілкування, що виникала в дійсності. Внутрішня автентичність передбачає смислову логічність та послідовність висловлювань комунікантів. Для прикладу, якщо лексичне наповнення реактивної репліки одного студента на попередню репліку іншого студента не відповідатиме законам логічності та послідовності, то у обох зникне відчуття зануреності. Дидактична автентичність пов'язана із можливістю "привласнення", іншими словами коли студент пропонує власні шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми в процесі спілкування, а не користується готовими варіантами відповідей, він у такий спосіб "привласнює" значення представленої ситуації [272, с. 111-112].

З метою дослідження психолого-педагогічних аспектів формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, доцільно розглянути психічні процеси, що беруть участь в процесі

оволодіння студентами іншомовною лексикою та охарактеризувати особливості перебігу цих психічних процесів в умовах ВНС.

Відповідно до основних психологічних закономірностей засвоєння знань, викладених у працях численних науковців [44, с. 52; 56, с. 215; 122, с. 82; 151, с. 531-536; 158, с. 99; 159, с. 45-49], процес засвоєння англomовної лексики повинен передбачати сприймання, осмислення, запам'ятовування англomовних ЛО та оволодіння англomовним лексичним матеріалом шляхом його використання в практичній діяльності. Між усіма ланками прослідковується тісний зв'язок, так як кожна з ланок містить в своєму складі інші [151, с. 532]. Для прикладу, сприймання включає в себе осмислення, тоді як осмислення залежить не лише від первинного ознайомлення з навчальним матеріалом, а й від подальшої роботи, направленої на його запам'ятовування. Проаналізуємо особливості усіх ланок, що беруть участь у процесі формування англomовної лексичної компетенції, зокрема у процесі засвоєння англomовної лексики в умовах ВНС.

Сприймання або первинне ознайомлення студента з навчальним матеріалом відбувається за рахунок відображення у свідомості студента предметів та явищ, які безпосередньо діють на органи чуття (слух, зір, дотик та ін.) [65, с. 218]. Ефективність організації сприймання лексичного матеріалу залежить від органу чуття (зорового, слухового, кінестетичного), на який здійснюється вплив у процесі формування англomовної лексичної компетенції. Для прикладу, найбільшою пропускною здатністю (кількість інформації, яка сприймається людиною за одиницю часу) характеризується зоровий канал, через який надходить близько 80% інформації [134, с. 25]. Разом з тим, доведено, що чим більше каналів сприймання задіяно, тим легшим є сприймання представленого матеріалу [65, с. 218] та міцнішим виявляється запам'ятовування. Досліджуючи технології електронного навчання О. Герасимчук наводить дані ООН, за якими завдяки поєднанню зорового та слухового видів сприймання в процесі навчання рівень запам'ятовування підвищується на 50%, час навчання зменшується на 40% та обсяг засвоєного матеріалу збільшується на 20% [42, с.

69]. У зв'язку з цим, англomовне слово студенту слід сприймати декількома каналами одночасно, зокрема зоровим та слуховим каналом, моторно-руховим апаратом (при артикуляції та письмі) [122, с. 83]. Т. Яхнюк висуває думку, що представлення інформації (лексики) через декілька каналів сприймання одночасно підвищує кількість асоціативних зв'язків у пам'яті [222, с. 76], серед яких в контексті навчання іншомовної лексики виділяють:

- асоціації між кореневою морфемою та її семантичним корелятом (в читанні);
- асоціації між формою слова та відповідним поняттям (в читанні, аудіюванні);
- асоціації між поняттям та відповідною формою слова (в говорінні);
- асоціації між поняттям і формами групи слів, які його передають (в говорінні);
- асоціації між окремими словами на синтагматичному рівні (в говорінні, аудіюванні);
- асоціації між окремими словами на ситуативному та тематичному рівнях (в говорінні) [45, с. 235].

Продуктивність сприймання навчального матеріалу обумовлена не лише кількістю та видами задіяних каналів сприймання, а й підготовчою роботою, що передуює цьому сприйманню. На думку С. Рубінштейна, уже на етапі первинного ознайомлення з англomовними ЛО у студентів може формуватись, або навпаки, зникати пізнавальний інтерес до їх вивчення [151, с. 532]. Таким чином, виникає необхідність створення у суб'єктів навчання передусім установки на сприймання нової англomовної лексики (розкриття значущості вивчення тих чи інших англomовних ЛО, проведення зв'язку між новим та уже засвоєним англomовним лексичним матеріалом), наявність якої позитивно налаштовує студента на засвоєння нових знань.

Особливості перебігу процесу сприймання в умовах ВНС виявляються у кількісних (висока швидкість сприймання) та якісних характеристиках

(стереоскопічність, достовірність та невимушеність сприймання). Розглянемо детальніше кожен з наведених характеристик: висока швидкість сприймання досягається завдяки використанню в якості підтримки до текстового матеріалу графічних зображень, музики, відео, предметів бутафорії та інших засобів навчання, які маючи здатність ущільнювати навчальну інформацію, забезпечують швидке сприймання англomовних слів, прискорюють співвіднесення студентом форми англomовного слова з його значенням та, відповідно, наділяють навчальне середовище динамічністю і високим ступенем імерсивності.

Виникнення у студента відчуття зануреності досягається за рахунок мобілізації усіх каналів сприймання. Оскільки у повсякденній реальності слуховий, зоровий та моторний канали працюють зазвичай паралельно та узгоджено [132, с. 292], одночасне введення в дію перерахованих каналів сприймання дозволяє досягти стереоскопічності сприймання та організувати даний етап в умовах, наближених до природних.

Достовірність сприймання досягається завдяки представленню інформації не як відстороненого свідчення про певне явище, процес, подію, а як пряме відображення цього явища, процесу, події [134, с. 61]. Зокрема, йдеться про використання таких засобів (автентичних друкованих текстів, відеофрагментів, аудіозаписів, фотографій), які здатні максимально точно і правдиво відтворювати дійсність, моделюючи реальні життєві ситуації і, таким чином, занурюючи студента у віртуальне середовище.

Невимушеність сприймання досягається шляхом зацікавлення студентів до сприймання нової лексики. В умовах ВНС виникнення у суб'єкта навчання стійкого пізнавального інтересу до предмету вивчення є можливим у випадку позиціонування студентом себе – як головного героя тієї чи іншої проблемної ситуації, залучення власного особистісного та професійного досвіду, активізації життєвої позиції, тощо.

Незаперечним є той факт, що у процесі сприймання задіяна **увага**. Ключовою характеристикою уваги є спрямованість свідомості на певний предмет

та зосередження на ньому [123, с. 345]. Низька концентрація уваги студента призводить до повільного та недовготривалого утворення асоціативних зв'язків у пам'яті в процесі засвоєння англомовної лексики, тоді як високий рівень зосередженості обумовлює міцність запам'ятовування [159, с. 48] та забезпечує заглиблення суб'єкта у виконуваний ним діяльність [123, с. 345].

Увагу того, хто навчається можуть привертати фонетичні особливості іншомовного слова: а) незвичайність звукового образу слова по довготі чи короткості голосних; б) аспірація приголосних; в) подовження сонорних звуків; г) особливості наголосу в слові; особливості графіки, структури, довжини слова; наявності в структурі англомовних ЛО елементів слів з іншої мови [208, с. 30]; семантичні особливості, тощо.

Все ж, на нашу думку, високий ступінь концентрації уваги студента забезпечується, передусім, не самою природою англомовного слова (фонетичними, графічними, семантичними та іншими особливостями), а характером навчальних завдань для його засвоєння. Зокрема, в умовах ВНС постановка завдань передбачає мобілізацію уваги тих, хто навчається, відзначається новизною, проблемністю та ситуативністю, несе особистісну значущість для суб'єктів навчання, забезпечуючи при смисловій переробці лексичного матеріалу ініціативність та креативність з боку студентів та, уможливаючи, у такий спосіб, високий ступінь занурення майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності у ВНС.

Сприймання навчального матеріалу невід'ємно пов'язане із його **осмисленням**. Осмислення – це "процес і результат осягнення сутності предмета пізнавальної діяльності, проникнення в смисл, задум, значення чого-небудь, виявлення причинно-наслідкових зв'язків" [75, с. 450]. Таким чином, осмислення навчального матеріалу передбачає глибоке та різностороннє розкриття його змістового наповнення за рахунок здійснення студентом складних мисленнєвих операцій [151, с. 533].

З метою визначення особливостей організації осмислення в умовах ВНС, доцільно розрізняти невербальне та вербальне мислення. Невербальне мислення функціонує на основі наочно-чуттєвих образів, які спочатку виникають в результаті сприймання образів дійсності, потім зберігаються в пам'яті і відтворюються уявою [87, с. 31]. Невербальне мислення включає наочно-образне мислення, під яким, в свою чергу, розуміють сукупність способів та процес образного вирішення задач, що передбачає візуалізацію ситуації, оперування образами її складових без виконання реальних практичних дій з ними [87, с. 31]. Оскільки ВНС має чуттєво-образну природу, активізація саме наочно-образного мислення відіграє особливо важливу роль у процесі осмислення англомовної лексики в умовах ВНС.

Вербальне мислення відбувається в процесах внутрішнього або зовнішнього мовлення та передбачає аналіз, узагальнення, оперування поняттями, судженнями, умовиводами [87, с. 32]. Створення ВНС передбачає виконання завдань на пошук синонімів та антонімів, пошук узагальнювального поняття до ряду англомовних слів та навпаки, розкриття узагальнювального поняття через родові поняття, виділення або пошук однокоренових слів, складання асоціограм [63], лексичних полів, порівняння значень слів, що збігаються, виділення відмінностей в семантиці та етимології слів, що позначають одні і ті ж предмети або явища [43] та схожого роду завдань, які забезпечують функціонування таких основних мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, узагальнення, здійснення умовиводів, порівняння, зіставлення, трансформацій, тощо [159, с. 47]. Внаслідок високої мисленнєвої активності студента, осмислення ним виучуваного лексичного матеріалу відзначається глибиною та системністю, а навчальне середовище набуває яскраво-виражених імерсивних ознак.

Засвоєння англомовної лексики залежить не лише від глибини осмислення англомовних ЛО (їх графічної та звукової форми, значення, сполучувальних властивостей, тощо), але й від міцності **запам'ятовування** ЛО. Як психічний

процес пам'ять складається із трьох основних ланок: запам'ятовування, зберігання і відтворення того, що запам'ятовувалося і зберігалось [46, с. 108].

Запам'ятовування – це процес введення нової інформації в пам'ять. Міцність запам'ятовування нових англомовних ЛО визначається не лише утриманням їх в пам'яті, але й готовністю студента використовувати їх в мовленнєвій діяльності. Відповідно, критерієм міцності запам'ятовування ЛО виступає "латентний (прихований) період використання", тобто тривалість збереження нової ЛО в пам'яті за умови невикористання цієї ЛО в мовленнєвій діяльності [80, с. 362]. Оскільки наступне використання будь-якої засвоєної ЛО відбувається через певний часовий інтервал, важливо, після вироблення латентного періоду, систематично його збільшувати шляхом багаторазового повторення англомовної лексики. При цьому, чим більший інтервал між повтореннями, тим вища міцність та швидкість запам'ятовування [80, с. 363].

А. Климентенко та О. Миролубов виділяють три ступені запам'ятовування:

I ступінь – передумови для запам'ятовування (ознайомлення студента з новою ЛО);

II ступінь – відстрочене запам'ятовування: засвоєна ЛО зберігається в пам'яті протягом 1-1,5 тижня (використання ЛО в мовленнєвій діяльності);

III ступінь – повне запам'ятовування (вільне використання ЛО в мовленнєвій діяльності, достатньо мимовільного повторення для збереження ЛО в пам'яті) [80, с. 362].

Ефективність запам'ятовування великою мірою залежить від кількості об'єктів, що запам'ятовуються [45, с. 180]. Зокрема, встановлений обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті (7 ± 2) дозволяє визначити, що кількість англомовних ЛО, які можуть підлягати запам'ятовуванню та, відповідно, бути введеними на одному занятті, не повинна перевищувати дев'яти. Також, існує думка, що значне збагачення словникового запасу студента відбувається за рахунок збільшення лексичних доз запам'ятовування (до 30 ЛО). Такого роду

збільшення передбачає лише введення розширених лексичних доз за одне заняття, тоді як їх запам'ятовування відбувається протягом декількох тематично пов'язаних занять [29, с. 15].

Процес зберігання – складний динамічний процес переробки інформації, її неперервної систематизації, доповнення, перегрупування та узагальнення. Період зберігання залежить від характеру англомовного лексичного матеріалу (осмисленість, значущість, складність, структурність, та ін.); частоти його відтворення (тривалість збереження англомовних лексичних одиниць в пам'яті підвищується у випадку практичного їх використання); ефекту інтерференції [123, с. 313-314] (зокрема прояву ретроактивної інтерференції, коли в умовах поступлення чергової порції англомовних ЛО студенти забувають ті ЛО, що були попередньо закарбовані у пам'яті) [45, с. 183].

Протилежним до процесу зберігання нової інформації є процес забування. Загальновідомо, що найінтенсивніше забування настає одразу після засвоєння англомовних ЛО, поступово призупиняючись [45, с. 194], тому "відстрочене відтворення" лексичного матеріалу є більш успішним, ніж те, що здійснене одразу ж після запам'ятовування [123, с. 314].

В залежності від способу запам'ятовування, розрізняють довільне та мимовільне запам'ятовування. *Довільне запам'ятовування* характеризується постановкою мети запам'ятати що-небудь, *мимовільне запам'ятовування* – відсутністю цільових установок на запам'ятовування нової інформації. Аналіз базових підручників для навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, наші особисті спостереження та аналіз наукової літератури підтверджують наш висновок про те, що переважаючим способом запам'ятовування нових англомовних ЛО є довільне запам'ятовування, а саме механічне запам'ятовування, що полягає у неосмисленому заучуванні англомовного лексичного матеріалу [171, с. 149]. Причиною превалювання механічного запам'ятовування над осмисленим є подання викладачем установки

на запам'ятовування форми англомовного слова до того як студент встиг осмислити змістове наповнення цього слова [56, с. 218].

Процес запам'ятовування студентами лексичного матеріалу в умовах ВНС передбачає запам'ятовування ними не лише формальних ознак англомовних ЛО, а й глибоке осмислення їхніх семантичних ознак, що в сукупності забезпечує високий рівень розуміння матеріалу, який вивчається. В свою чергу, розуміння створює необхідну платформу для осмисленого запам'ятовування лексики, а отже, для довготривалого її збереження в пам'яті та швидкого відтворення в мовленні.

Важливим є той факт, що організація навчального процесу в умовах ВНС дозволяє студенту запам'ятовувати новий матеріал не лише довільно, а і мимовільно. Значна кількість вчених (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Пушкарева, М. Sakey) дотримуються думки, що в процесі оволодіння іноземною мовою ефективнішим за довільне є власне мимовільне запам'ятовування. Однак, здатність запам'ятати англомовний лексичний матеріал мимовільно зменшується у зв'язку із постійним усвідомленням студентом навчального процесу як такого. Іншими словами, студент ставиться до вивчення англійської мови як до навчального предмету, під час заняття він залишається свідомий того, що його навчають, сприймає свого партнера по англомовному спілкуванні (викладача/студента) не як реального співрозмовника, а як модератора навчального процесу/"напарника" по завданню [7, с. 75]. Оскільки ВНС дає змогу суб'єкту навчання засвоювати англомовний лексичний матеріал в умовах, максимально наближених до природних – відбувається послаблення вираженості навчальної направленості тих чи інших завдань, виникає "фонове" усвідомлення студентом навчального процесу [7, с. 41], а відтак, запам'ятовування інформації є мимовільним. При цьому, природність умов протікання навчального процесу в умовах ВНС може бути досягнутою завдяки імітаційному та імітаційно-ігровому моделюванню, тобто відтворенню в умовах навчання тією чи іншою мірою адекватності процесів, що відбуваються в

реальній системі [138, с. 289]. Відтворення у ВНС характерних обставин дійсності дає змогу студентів здійснювати так звану "квазіпрофесійну (віртуальну) діяльність" [138, с. 289], що значно інтенсифікує перебіг процесу запам'ятовування.

Разом з тим, навчання загальнонавчальної та фахової англійської лексики неодмінно передбачає активізацію у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності **уяви**, що є однією з форм осмислення. Уява – "здатність уявляти в свідомості відсутній або неіснуючий в реальності об'єкт та подумки маніпулювати ним" [171, с. 172]. В контексті нашого дослідження, завдяки уяві у свідомості студента виникають образи англійських слів, зокрема зорові образи, що сприяють утворенню в механізмах мовлення прямих зв'язків між внутрішнім психічним образом об'єкта/явища, що позначається, та відповідним англійським словом [135, с. 581]. Доведено, що зоровий образ має таку властивість як "залишковість" [222, с. 74], тобто він має здатність залишатись перед очима студента навіть після свого зникнення.

В умовах ВНС образи, породжені уявою студента відзначаються виразністю, стійкістю, високим ступенем співвіднесеності з реальністю та емоційною насиченістю. Уява студентів, які засвоюють англійську лексику в умовах ВНС активізується значно частіше, ніж у випадку застосування традиційної методики. Це зумовлено тим, що в умовах ВНС навчання лексики відбувається крізь призму майбутньої професійної діяльності студентів. Викладач, опираючись на можливості уяви майбутніх фахівців, пред'являє ситуації проблемного та професійного характеру, з якими вони раніше не стикалися, вибудовує в уяві образи, які не мають конкретного аналогу в дійсності, але які дозволяють засвоїти певні знання та розвинути творче мислення [198, с. 90].

Окрім уяви не менш важливу роль у процесі засвоєння навчального матеріалу відіграють **емоції**. Загальновідомо, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів, зокрема мислення, категоризації, запам'ятовування [226, с. 173; 271, с. 40], спонукають до креативного підходу в

процесі вирішення певного роду проблем [74, с. 181]. Таку дію позитивних емоцій можна пояснити двома способами: згідно з першим, вплив позитивно-забарвленого матеріалу є більш екстенсивним, ніж вплив негативної або нейтральної інформації, другий спосіб пов'язаний із мотиваційно-організаторською функцією позитивних емоцій та з особливостями переживання цих емоцій [74, с. 182]. Для прикладу, переживання радості зміцнює самооцінку студента, викликає в нього відчуття впевненості в собі, і, таким чином, сприяє тому, що свідомість студента стає "відкритою до сприйняття нової інформації", а перебіг психічних процесів відбувається активніше [74, с. 82].

В контексті нашого дослідження, функціонування ВНС сприяє виникненню у студентів потрібного емоційного стану, зокрема переживання ним задоволення від навчального процесу. В умовах ВНС завдання для оволодіння лексикою, що пропонуються майбутнім фахівцям безпеки життєдіяльності носять здебільшого проблемний, професійний та творчий характер. Відповідно, студенти, виконуючи даного роду завдання стикаються з труднощами, подолання яких приносить їм відчуття задоволення [151, с. 592]. В свою чергу, отримуючи задоволення від процесу засвоєння англомовного лексичного матеріалу, суб'єкт навчання занурюється у створене навчальне віртуальне середовище.

Для оперування лексичним матеріалом з тією чи іншою метою, осмислення та запам'ятовування англомовних ЛО є недостатнім. Справжнє оволодіння англомовною лексикою передбачає **використання** англомовних ЛО в практичній діяльності [151, с. 536]. Йдеться не про багаторазове виконання однорідних дій з англомовною лексикою, а про оволодіння нею в процесі здійснення діяльності, спрямованої не на учіння, а на інші практично-значущі цілі.

Оскільки в умовах ВНС навчання лексики відбувається на засадах міжпредметної координації, то студент має змогу використовувати засвоєні ЛО у діяльності, спрямованій не на їх безпосереднє відпрацювання, а на вирішення професійно-орієнтованих проблем, що несуть істотне практичне значення.

Аналіз психічних процесів, задіяних у процесі формування англомовної лексичної компетенції та виявлення особливостей їх функціонування в умовах ВНС дає можливість зробити наступні висновки:

- продуктивність сприймання обумовлена кількістю та видами задіяних аналізаторів, а також продуманою організацією підготовчої роботи, що передуює сприйманню; в умовах ВНС процес сприймання відзначається високою швидкістю протікання, стереоскопічністю, достовірністю та невимушеністю;

- низька концентрація уваги студента уповільнює процес засвоєння англомовної лексики, висока – забезпечує міцність запам'ятовування; в умовах ВНС завдання, відзначаючись новизною, проблемністю, ситуативністю та особистісною значущістю для суб'єктів навчання, забезпечують постійну мобілізацію уваги;

- осмислення лексичного матеріалу вимагає від студента здійснення складних мисленнєвих процесів; в умовах ВНС глибина та системність осмислення досягається за рахунок активізації передусім наочно-образного мислення студентів та підтримки функціонування таких основних мисленнєвих операцій як синтез, узагальнення, трансформацій, тощо;

- уява породжує у свідомості студента зорові образи англомовних слів, утворюючи прямі зв'язки між внутрішнім психічним образом об'єкта/явища, що позначається, та відповідним англомовним словом; в умовах ВНС образи набувають виразності, стійкості, досягають високого ступеня співвіднесеності з реальністю та емоційної насиченості;

- показником міцності запам'ятовування виступає тривалість збереження нової ЛО в пам'яті за умови невикористання цієї ЛО в мовленнєвій діяльності; в умовах ВНС запам'ятовування є не механічним, а осмисленим, підвищується ймовірність мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу;

- позитивні емоції сприятливо впливають на запам'ятовування, перебіг мисленнєвих процесів; ВНС є джерелом такого основного емоційного переживання як задоволення, яке студент отримує від навчального процесу;

- оволодіння лексикою передбачає використання ЛО в практичній діяльності; в умовах ВНС студент використовує засвоєні ЛО з метою вирішення професійно-орієнтованих, практично-значущих проблем.

Отже, ми розкрили сутність поняття ВНС та визначили психолого-педагогічні умови його створення, розглянули психічні процеси, активізація яких забезпечує успішність формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності та виявили особливості їх функціонування в умовах ВНС. Завданням наступного етапу нашого дослідження є окреслити дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС.

1.3. Дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції у віртуальному навчальному середовищі

Специфіка умов оволодіння АМ майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності, що характеризуються малою кількістю годин, відведених на її вивчення та різнорівневістю знань студентів, спричиняє ряд проблем: уніфікацію змісту навчальних завдань незалежно від рівня іншомовних знань та пізнавальних інтересів окремого студента; орієнтацію в основному на рецептивні види мовленнєвої діяльності; фрагментарність, непослідовність навчання, оволодіння іноземною мовою без тісного взаємозв'язку з іншими фаховими дисциплінами; відсутність єдності освітньої, розвивальної та виховної цілей навчального процесу, тощо.

Вирішення цих проблем передбачає використання сукупності підходів, які забезпечать комплексне врахування усіх особливостей процесу навчання майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, зокрема процесу формування у них англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС. На основі визначених психолого-педагогічних умов функціонування ВНС, а також закономірностей

засвоєння та вживання англомовної лексики, ми кладемо в основу нашого дослідження інтегрований, особистісно-орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи.

Розкриваючи зміст інтегрованого підходу варто визначити передусім сутність поняття "інтеграції". До ключових слів, які пояснюють дане поняття належать "взаємопроникнення", "ущільнення" [85], "об'єднання" [166], "зв'язаність" [204], "злиття" [191], тощо. Дані слова вказують на те, що в основі інтеграції лежить процес тісного поєднання тих чи інших елементів. За узагальненим твердженням О. Петрук, "інтеграція – це відновлення, доповнення, об'єднання частин у ціле, це процес упорядкування системи, який відбувається через виявлення зв'язків між компонентами і перетворення встановлених зв'язків у контексті інтегруючої ідеї" [140, с. 177]. В. Левченко відзначає, що при інтеграції "елементи утворюють системну єдність не на основі функціонально-цільової схожості, а за принципом взаємодоповнюваності їх функціонування, на основі поглиблення і розвитку внутрісистемних зв'язків" [93, с. 37].

В контексті навчальної системи поняття "інтеграція" досліджується з двох позицій. Перша позиція, яку експлікують положення М. Берулава, Н. Гарановича, С. Гончаренка, І. Козловської, М. Кононенка, Г. Павельциг, І. Яковлева, полягає в тому, що кінцевою метою навчання є формування знань, що інтегруються між собою. Інтеграція з даної точки зору виступає "засобом узагальнення, систематизації, ущільнення та якісного оновлення знань" [85, с. 7].

Друга позиція знаходить своє відображення у дослідженнях, що доводять ефективність інтеграції змісту навчання (Г. Білецька, З. Дзюбата, Л. Ковальчук, В. Радкевич, В. Харитонов), інтеграції методів та прийомів навчання (О. Білик, І. Яковлев), інтеграції освітнього, розвивального та виховного потенціалу навчальних матеріалів (А. Нісімчук, О. Соловова).

Оскільки одним із основних завдань дисертаційної роботи є розробка методики, націленої на підвищення ефективності формування англомовної лексичної компетенції, ми розглядаємо інтегрований підхід з другої позиції.

У зв'язку із специфікою нашого дослідження, реалізація інтегрованого підходу передбачає урахування наступних ланок змісту формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності: тематичної ланки (навчання професійно-спрямованої лексики); мовної ланки (комплексне навчання усіх мовних аспектів [12, с. 45; 131, с. 27] з домінантою на лексичному аспекті); комунікативної ланки (формування англомовної лексичної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності) та організаційної ланки (створення ВНС: злиття фізичного простору із змодельованим, психологічно-достовірним реальності навчальним простором).

Інтегрований підхід, ґрунтуючись на тематичній ланці, реалізується шляхом інтеграції фахових предметів та англійської мови, а саме її лексичного аспекту. Такого роду інтеграція передбачає не просто "опредметнення" англійської мови професійно-спрямованою лексикою, а синтез дисциплін за змістовою (опрацювання нових англомовних ЛО в навчальних матеріалах, що складають теоретичну основу спеціальності), діяльнісною (використання англомовного лексичного матеріалу з метою виконання діяльності професійного характеру) та організаційною (побудова заняття, націленого на практику, зокрема на стимулювання вживання засвоєних англомовних ЛО під час обговорення проблемних питань відповідного фаху) лініями [12, с. 45, 49].

Необхідність урахування мовної ланки в контексті інтегрованого підходу є очевидною, оскільки в процесі формування англомовної лексичної компетенції в більшій чи меншій мірі інтегровано задіюються та одночасно формуються, окрім лексичного, ще й граматичні та фонетичні мовні аспекти. Зокрема, коли студент опрацьовує нові слова, у нього формуються певні фонетичні навички: він вчиться вимовляти англомовні слова як ізольовано, так і в різних контекстах, здійснюючи звукове поєднання слів, словосполучень, речень між собою, співвідносячи інтонаційні засоби оформлення мовлення із лексико-граматичними засобами [144, с.11]; формуються граматичні та власне лексичні навички: студент вчиться сполучувати англомовні слова з іншими словами в реченні, при цьому

здійснюючи вибір та оформлення граматичної структури, яка б відповідала мовленнєвій ситуації та мовним нормам [167, с. 29].

На практичних заняттях з АМ для студентів майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності можна спостерігати той факт, що навчання англomовної лексики відбувається здебільшого в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема в читанні, що, як наслідок, значно загальмовує активізацію англomовних ЛО в процесі говоріння та письма. У зв'язку з цим, суттєве значення для формування англomовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності має комунікативна ланка інтегрованого підходу, сутність якої полягає в оволодінні студентом англomовною лексикою паралельно у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності (МД). Це, в свою чергу, не означає:

- навчання англomовної лексики в усіх видах МД одночасно;
- ігнорування особливостей кожного виду МД (а саме характеру вираженості МД, структури, психологічного змісту, тощо);
- формування англomовної лексичної компетенції в усіх видах МД на однаковому матеріалі [38, с. 13].

Навпаки, інтегрований підхід передбачає використання "взаємопозитивного впливу різних видів МД" [27, с. 106; 38, с. 14]. Наприклад, навчання лексичного аспекту в процесі читання, підкріплене при цьому навчанням говоріння, відзначається більшою ефективністю, ніж за відсутності такого підкріплення. Отже, за такого підходу, паралельно з лексичним аспектом у студента формуються та вдосконалюються вміння читати, сприймати та розуміти на слух, здійснювати англomовне спілкування у писемній та усній формах [94, с. 110; 167, с. 29].

Організаційна ланка полягає у забезпеченні взаємопроникнення фізичного та штучно-створеного навчального простору, що передбачає інтеграцію психологічних, педагогічних та методичних способів створення ВНС.

Одним із таких психолого-педагогічних способів створення ВНС є перетворення студента із спостерігача в активного учасника навчального процесу, що стає можливим за використання особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання. Сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає у перенесенні суб'єкта навчання із ряду "середньостатистичних студентів" в ряд "особистостей", де кожен вирізняється своєю унікальністю, самобутністю та неповторністю. Серед концепцій розуміння особистісно-орієнтованого підходу представлених Н. Алексєєвим, І. Бехом, О. Перелигіною, В. Серіковим, І. Якиманською, А. Плигіним, М. Трошагіним, М. Чобітько особливий інтерес в контексті нашого дослідження представляє категорія суб'єктності. Розглядаючи суб'єктність як систему А. Гвоздева виділяє екзистенціальну та діяльнісну суб'єктність, де перша пов'язана із розвитком індивідуальності студента за рахунок поглиблення його суб'єктної позиції до власного "Я", а інша полягає у прояві студентом себе як члена суспільства, здатного ефективно виконувати соціальні ролі та функції [41, с. 20]. Згідно з більш конкретизованими тлумаченнями, суб'єктність виявляється у формі особистого досвіду [4]; суб'єктної, тобто власно ініційованої активності та самостійності [4, с. 205]; "вибірковості до пізнання світу, стійкості цієї вибірковості, способах засвоєння навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання" [139, с. 27]. Зміст наведених концепцій перегукується із положеннями В. Серікова, згідно якого завданням особистісно-орієнтованого навчання є активізація особистісних функцій студента, зокрема базових функцій відповідальності (дотримання певної позиції, здійснення морального вибору), самореалізації (прояв творчості, свободи, індивідуальності, самостійності, витривалості у складних ситуаціях) та рефлексії [161, с. 20, 25-26].

Можливість здійснення студентом зазначених особистісних функцій на занятті з АМ виникає у випадку володіння ним в першу чергу англomовним словниковим запасом, необхідним для вираження та відстоювання особистісної

точки зору, вербального засвідчення індивідуально-творчої позиції. Незаперечною є думка і про те, що здатність до рефлексії, тобто до самопізнання та самоусвідомлення перебуває у прямій залежності від розвитку мовлення, оскільки словесна характеристика студентом своїх внутрішніх переживань вимагає відсторонення, "відчуженого споглядання" цих переживань з метою їх подальшого означення [16, с. 176-177]. Таким чином, оволодіння англomовними лексичними знаннями, навичками та вміннями, що реалізуються в процесі здійснення англomовної мовленнєвої діяльності, відкриває можливість до прояву студентом суб'єктності, до осмислення та розкриття студентом сутності свого "Я".

Формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС за особистісно-орієнтованого підходу передбачає оновлення змістового компонента та оптимізацію відбору методів та прийомів навчання. З метою активізації суб'єктності студента, змістове наповнення навчальних матеріалів для формування англomовної лексичної компетенції повинно бути пов'язаним з особистим досвідом студента, відповідати пізнавальним потребам та інтересам, спонукати до критичного та творчого осмислення матеріалу, в якому представлена нова лексика, до самостійного розширення студентом знань з англomовної лексики, стимулювати його до вираження особистісної позиції в процесі використання засвоєних ЛО, розвивати здатність до самоаналізу та саморозвитку.

Окрім того, реалізація особистісного фактору передбачає формування в процесі взаємодії викладача та студента суб'єкт-суб'єктних відносин, що базуються на співпраці, партнерстві, гуманності [16, с. 184; 72, с. 71]. Це забезпечує позитивний мікроклімат, та, відповідно, ефективніше засвоєння англomовної лексики. Оскільки викладач володіє знаннями щодо відмінностей та особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови, то дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом в процесі англomовного спілкування передбачає пряме залучення студента до соціальних норм та

культурних цінностей іноземної країни, що відображаються у лексичному наповненні мовних та мовленнєвих форм.

Отже, основними принципами особистісно-орієнтованого підходу до оволодіння англomовним лексичним матеріалом є принцип суб'єктності, принцип рефлексії та принцип встановлення відносин рівноправного характеру.

Принцип суб'єктності полягає у: зверненні студента до особистого досвіду в процесі засвоєння та вживання англomовних ЛО; словесному оформленні студентом власної незалежної позиції з приводу питань загальної та професійно-орієнтованої тематики, що носять проблемний, амбівалентний характер; самоініційованому засвоєнні, вживанні та розширенні англomовного словникового запасу; прокладанні індивідуальної траєкторії в процесі пізнання.

Реалізація принципу рефлексії відбувається шляхом попереднього осмислення студентом свого ставлення до того чи іншого явища та відбору ним відповідних англomовних ЛО для характеристики цього ставлення.

Принцип встановлення відносин рівноправного характеру спрямований на досягнення вербальної взаємодії між студентом та викладачем, зняття психологічного бар'єру у використанні англomовної лексики під час здійснення міжособистісного спілкування.

Пріоритетність особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в процесі формування англomовної лексичної компетенції вимагає використання методів та прийомів, які стимулюють продуктивність мисленнєвої та іншомовної мовленнєвої діяльності студента, його активність в оволодінні англomовним лексичним матеріалом, пізнавальну ініціативність та самостійність, позитивні емоційні реакції, бажання реалізувати творчий потенціал.

Оскільки індивідуальний та диференційований підходи характеризуються особистісною спрямованістю, доцільно виокремлювати їх в межах особистісно-орієнтованого підходу.

Дослідженням засад індивідуального підходу займалися вчені [37; 49; 73; 139], зокрема роль даного підходу у навчанні іноземної мови висвітлено у [97, с. 105; 124].

Реалізація індивідуального підходу передбачає організацію навчального процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів [139, с. 8]. Серед найбільш стійких індивідуально-психологічних особливостей С. Іванов виділяє особливості мислення, сприйняття, пам'яті та творчі здібності [73, с. 50]. Згідно зі словниковим тлумаченням до них відносяться ще й індивідуальний поріг відчуття, час реакції, особливості емоційної реактивності, інтереси, здібності та характер [20, с. 197]. На нашу думку, найбільш ясний та повний спектр індивідуальних особливостей студента демонструє класифікація С. Ніколаєвої, (конкретизована за К. Платоновим), відповідно до якої в основі індивідуалізації навчання іноземної мови лежить психологічна структура індивідуальності, а саме: 1) спрямованість (нахили, бажання, світогляд, переконання, мотиви); 2) індивідуальний досвід студента (знання, навички та вміння); 3) психічні процеси та якості студента (пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприймання, почуття, воля); 4) біологічно зумовлені властивості (темперамент, стать і вік) [124, с. 31-49].

Оскільки провідну роль у формуванні англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС відіграють індивідуальний досвід, мотиви, психічні процеси та якості студента, зокрема сприймання, увага, осмислення, уява, пам'ять та емоції студента, вони складатимуть сукупність індивідуально-психологічних особливостей, виявлення та врахування яких забезпечить успішність та ефективність навчання англомовної лексики.

Таким чином, формування англомовної лексичної компетенції за індивідуального підходу передбачає врахування наступних особливостей:

- особистого досвіду студента;
- індивідуальних мотивуючих факторів, що стимулюють студентів до вивчення англомовної лексики;

- домінуючого способу сприймання (зоровий, слуховий, тактильний);
- концентрації уваги;
- співвідношення вербального та невербального мислення;
- обсягу пам'яті, швидкості запам'ятовування та міцності утримання в пам'яті нового англомовного лексичного матеріалу;
- особливостей емоційної сфери студента.

Набуття студентами знань з англомовної лексики має індивідуальний характер, оскільки кожен студент відрізняється не лише набором індивідуально-психологічних особливостей, а й лінгвістичними та комунікативними здібностями до вивчення ІМ [48, с.108-109]. В межах нашого дослідження особливу значущість становлять такі здібності: 1) утримувати англомовні ЛО в довготривалій пам'яті; 2) розрізняти звуковий склад англомовних висловлювань та співвідносити його із відповідним значенням при сприйманні; 3) імітувати артикуляцію англомовних ЛО; 4) здійснювати вербальне прогнозування; 5) самостійно виявляти мовні закономірності (словотвору, морфологічної структури англомовних слів, їх сполучуваності між собою, стильової та семантичної диференціації). Доповненням до наведеної компонентної структури слугуватиме структура лексичних здібностей Б. Беляєва, до якої він відносить: 1) швидке і точне розрізнення слів, подібних між собою у будь-якому відношенні; 2) створення нових понять, встановлення семантичних відмінностей між іншомовними словами та словами РМ; 3) швидке засвоєння іншомовних слів; 4) самостійна здогадка про смисл (індивідуальне значення слова, набуте в конкретній ситуації) [14, с. 216] та значення (категорія мови, відображена в словнику) [14, с. 216] нового іншомовного слова; 5) швидке знаходження відповідних іншомовних слів при вираженні своїх думок [14, с. 191].

Допоміжну роль у забезпеченні особистісно-розвивального аспекту в процесі навчання англомовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності відіграє і диференційований підхід, застосування якого "передбачає створення для кожного студента таких умов, за яких він не втрачав

би віри в свої сили, а працював стабільно відповідно до своїх можливостей упродовж усього періоду навчання" [170, с. 153].

Л. Бутова, даючи загальну характеристику диференційованого підходу, зазначає, що диференціація в навчанні ІМ передбачає визначення не індивідуальних особливостей, а індивідуальних проблем, прогалин у знаннях окремого студента. Відповідно, реалізація диференційованого підходу в процесі навчання ІМ відбувається за рахунок диференціації навчальних завдань за ступенем складності, диференціації умов виконання цих завдань та диференціації форм контролю над виконанням даних завдань [26, с. 174].

Базуючись на визначених в нашій роботі етапах навчання англomовної лексики (підрозділ 1.1), диференціація завдань для формування англomовної лексичної компетенції полягає у поступовому переході від завдань репродуктивного характеру, орієнтованих на відтворення звукової, графічної форми англomовних ЛО, засвоєння значення ЛО (ознайомлювальний етап; автоматизаційний етап) до продуктивних, комунікативно спрямованих завдань (відтворювальний етап); передбачає поступове ускладнення змістового компонента навчальних текстів для читання, аудіо-, відеоматеріалів, послідовне збільшення обсягу навчального матеріалу.

Диференціація умов виконання завдань для оволодіння англomовною лексикою полягає в тому, що викладач регулює час, який виділяється на вирішення завдань та ступінь допомоги, що надається студентові в процесі засвоєння ним англomовного лексичного матеріалу (наявність або відсутність зразків виконання завдань, таблиць, схем-опор, пам'яток, моделей діалогів, деталізація пояснення, тощо). Можливість максимальної диференціації умов виконання завдань забезпечує, на нашу думку, власне комп'ютерно-опосередковане ВНС, завдяки якому студент має змогу самостійно управляти черговістю видачі порцій навчального матеріалу та завдань, довільно обирати місце, час та кількість спроб для відпрацювання засвоєного матеріалу [42, с. 37],

вибірково здійснювати запит допоміжної інформації для успішного розв'язання завдання.

Відповідно до мети, поставленої у завданні (ознайомити студентів з англomовними ЛО, навчити семантизувати нові ЛО, вживати їх в усному мовленні на рівні словосполучення, фрази, понадфразової єдності, тощо), варіюються форми контролю його виконання (письмовий – усний контроль; фронтальний – груповий – індивідуальний – комбінований контроль).

Звідси можна зробити висновок, що за диференційованого підходу до формування англomовної лексичної компетенції реалізуються такі загальнодидактичні принципи як принцип посильності та принцип послідовності. Принцип посильності передбачає відповідність рівня складності завдання реальним можливостям студента його виконати, дотримання вимог щодо обсягу навчальних завдань, часових параметрів та форми контролю їх виконання. У свою чергу, принцип послідовності реалізується в процесі помірною підвищення складності змісту навчальних матеріалів для оволодіння англomовною лексиною та умов виконання поставлених завдань.

Значний розрив між теоретичними знаннями англomовної лексики (знання графічної та звукової форми, значення ЛО, правил сполучуваності ЛО між собою, тощо) та практичними можливостями її використання в процесі здійснення англomовного спілкування [168] викликає необхідність заміни об'єкта навчання з суто мовної системи на мовленнєву діяльність [72, с. 70; 174], що, відповідно, диктує доцільність використання комунікативно-діяльнісного підходу до формування англomовної лексичної компетенції.

Сутність комунікативно-діяльнісного підходу, який об'єднує в собі комунікативний та діяльнісний компоненти, закладено у теорії діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, теорії мовленнєвої діяльності О. Леонтьєва, теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна, В. Давидова, І. Ільєсова, положеннях І. Зимньої, Г. Бородіної, комунікативному методі Ю. Пассова. Цей підхід передбачає організацію навчання АМ таким чином, що оволодіння англomовною

лексикою відбувається в процесі здійснення студентом комунікативної діяльності, яка обумовлена діяльністю в соціальному середовищі.

Хоча комунікативний та діяльнісний компоненти даного підходу перебувають у нероздільній єдності, кожен з них розглядається нами окремо для більш глибокого розуміння. Діяльнісний компонент в навчанні ІМ представлений комунікативною діяльністю, під якою О. Леонтьєв розуміє не звичайну передачу певної інформації одній особі іншій, а в першу чергу, взаємодію людей між собою, в якій вони функціонують як члени суспільства [95]. Відповідно до діяльнісно-орієнтованого підходу, визначеного в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, будучи членами суспільства ("соціальним агентами"), ті, хто вивчають ІМ, насамперед повинні "виконувати певні завдання у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності" [67, с. 9], тобто здійснення комунікативної діяльності необхідно розглядати у складі діяльності, що характеризується більш широким соціальним контекстом [95].

З огляду на це, оволодіння англomовною лексикою повинно відбуватися в процесі здійснення студентами спілкування, що передбачає реальну або змодельовану комунікативну взаємодію в ситуаціях повсякденної, професійної та науково-навчальної діяльності.

Досліджуючи формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС, варто відзначити, що функціонування навчального середовища як віртуального відбувається завдяки його здатності "занурити" студента в навчальний процес. Відповідно, з метою збереження "занурювальних" властивостей навчального середовища навчальна діяльність, а власне комунікативна діяльність студента повинна характеризуватись в першу чергу внутрішньою вмотивованістю. Розвинувши ідею О. Леонтьєва, І. Зимняя зазначає, що діяльність стає внутрішньо вмотивованою у тому випадку, коли потреба суб'єкта діяльності співпадає з предметом діяльності, де предмет – це те, на що направлена діяльність [72, с. 65-66]. Звідси, можна зробити висновок, що якщо в процесі вирішення навчальних завдань у студента "самопороджується"

певна потреба (для прикладу: зрозуміти змістове наповнення навчального тексту, прокоментувати ту чи іншу проблему, тощо), то процес оволодіння англомовною лексикою (предмет діяльності) активує внутрішню мотивацію студента, а отже занурює його у ВНС.

Комунікативна складова даного підходу полягає в тому, що процес навчання уподібнюється процесу комунікації [22; 136, с. 33], тобто процес формування англомовної лексичної компетенції повинен характеризуватись комунікативністю, яка, за словами Ю. Пассова, включає в себе мовленнєву спрямованість, індивідуалізованість, функціональність, ситуативність та новизну [136, с. 41]. Мовленнєва спрямованість в контексті нашого дослідження передбачає засвоєння англомовних ЛО у складі цілих смислових конструкцій, які несуть комунікативне навантаження та моделюють мовленнєвий процес, а також використання студентами засвоєних англомовних ЛО для вирішення тієї чи іншої мовленнєвої задачі [147, с. 37].

Індивідуалізованість є закономірною рисою процесу мовлення, тому, як уже було нами згадано, активне включення англомовної лексики в мовленнєвий потік забезпечується постановкою таких мовленнєвих задач, вирішення яких має індивідуальну, особистісну значимість для студентів.

Функціональність формування англомовної лексичної компетенції передусім проявляється у засвоєнні "форми, значення та функції слова в їх єдності, при ведучій ролі функції", тобто засвоєння вживання ЛО [94, с. 177].

Окрім того, функціональність повинна відображатись в адекватному процесу комунікації відборі англомовного лексичного матеріалу для навчання, тобто відборі лексики не за глобальною частотністю слів, а за частотністю тих чи інших комунікативних ситуацій, які вимагають знання певного набору англомовних ЛО; відповідності англомовного лексичного матеріалу майбутнім сферам комунікації; його спрямованості на міжособистісну комунікацію, на діалог культур [136, с. 38].

У відтворенні комунікативної реальності провідну роль відіграє ситуативність, яка передбачає відповідність висловлювання тій чи іншій комунікативній ситуації [136, с. 40]. Для того, щоб студент був спроможний здійснити правильний відбір англомовних ЛО відповідно до ситуації спілкування, варто попередньо їх представляти у змодельованих ситуаціях, які б максимально відтворювали лексичне наповнення висловлювань реального спілкування (в автентичних комунікативних ситуаціях).

Важливою для забезпечення комунікативності формування англомовної лексичної компетенції є новизна, завдяки якій підтримується варіативність комунікативних ситуацій та інтерес студента до вивчення англомовної лексики.

Таким чином, діяльнісний характер формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС полягає у навчанні англомовної лексики як засобу здійснення комунікативної діяльності у складі діяльності більш широкого соціального спектру. В свою чергу, комунікативний характер виявляється насамперед у спрямованості завдань для оволодіння англомовною лексикою на виклик "мовленнєво-мисленнєвої активності" [136, с. 37], тобто бажання до спілкування.

На думку Р. Фастовець, в навчальних умовах "мотиваційна основа спілкування може бути створена шляхом включення мовленнєвої діяльності в спільний акт діяльності за допомогою системи соціальних ролей та рольової гри" [94, с. 189]. За таких умов стимулом для включення студентами англомовних ЛО у зв'язне мовлення слугує не просто постановка комунікативних завдань, а вирішення їх в межах виконання спільної діяльності, яка моделює діяльність в професійній, соціально-побутовій, навчально-науковій сфері. Це положення ще раз доводить необхідність органічного поєднання обох компонентів – комунікативного та діяльнісного – з метою успішного формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС.

Отже, визначення ключових підходів (інтегрованого, особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного) дозволяє виокремити науково-

педагогічні принципи, що є найбільш ефективними для формування англомовної лексичної компетенції. Серед них: принцип суб'єктності, рефлексії, встановлення відносин рівноправного характеру, посиленості та послідовності, взаємозв'язку форми і змісту ЛО, використання лексики з професійно-комунікативними цілями. Характеристика особливостей їх реалізації в навчальному процесі, надає можливість чіткої дидактичної організації ВНС для забезпечення успішного оволодіння англомовною лексикою.

Висновки до розділу 1

На підставі визначених у розділі теоретико-методологічних аспектів формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, а також виявленого методичного потенціалу та ключових властивостей ВНС, зроблено такі висновки.

1. Англомовна лексична компетенція приймає на себе ведучу роль у формуванні англомовної комунікативної компетенції та входить до складу її мовного і мовленнєвого компонентів. Відображення у лексиці культурних та соціально-класових особливостей іноземної країни, стандартів іншомовної комунікативної поведінки вимагає від студентів засвоєння культурного та соціально-маркованого компонентів значення англомовних ЛО, оволодіння мовленнєвими етикетними формулами соціально-побутового та професійного (офіційно-ділового, академічного) реєстрів. Разом з тим, активізація комунікативної та лінгвістичної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, зумовлює високий рівень їх лінгвопізнавальної мотивації, відповідно, підвищує успішність формування англомовної лексичної компетенції.

2. Структура англомовної лексичної компетенції включає такі складові як лексичні знання (рецептивні та репродуктивні; знання звукової та графічної форми слова; семантики слова; відносної цінності слова; синтаксичної і

лексичної сполучувальної цінності слова; правил словотвору; типів словників; основних понять, пов'язаних зі структурою слова; схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та АМ; мовленнєвих етикетних формул); лексичні навички розуміння та вживання ЛО у словосполученнях та окремих реченнях (рецептивні та репродуктивні навички); лексичні вміння розуміння та вживання ЛО у зв'язному мікротексті та невеликому тексті (рецептивні, репродуктивні, продуктивні вміння).

3. Вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури дозволило представити етапи формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності: спонукально-мотиваційний етап (підготовчий); ознайомлювальний етап (ознайомлення з новими ЛО); автоматизаційний етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази); відтворювальний етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності та невеликого тексту).

4. ВНС розглядається як імерсивне, спеціально організоване навчальне середовище, що відзначається наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. При цьому, будь яке навчальне середовище (як комп'ютерно-опосередковане, так і текстове), яке характеризується імерсивністю, можна вважати віртуальним.

5. Психолого-педагогічними умовами створення та функціонування ВНС є навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації; суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики; забезпечення багатоканальності сприйняття англомовних ЛО; забезпечення автентичності навчальних матеріалів у процесі сприйняття та відтворення англомовної лексики.

6. В умовах ВНС перебіг психічних процесів студентів характеризується наступними особливостями: сприймання відзначається високою швидкістю протікання, стереоскопічністю, достовірністю та невимушеністю; концентрація

уваги є високою; за рахунок активізації передусім наочно-образного мислення студентів та підтримки функціонування основних мисленнєвих операцій, осмислення є глибоким та системним; в уяві образи набувають виразності, стійкості, досягають високого ступеня співвіднесеності з реальністю та емоційної насиченості; ймовірність мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу значно підвищується, запам'ятовування перестає бути механічним, а стає осмисленим; у студентів виникають посилені позитивні емоції; використання засвоєного лексичного матеріалу відбувається з ціллю вирішення майбутніми фахівцями професійно-орієнтованих та практично-значущих проблем.

7. Процес навчання майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності англomовної лексики доцільно організовувати на засадах інтегрованого, особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів.

Основні результати розділу 1 опубліковано в наступних працях автора [179; 180; 182; 185; 187; 189; 273]

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Логіка розроблення будь-якої методики вимагає виокремлення та опису основоположних ідей, які визначатимуть зміст, організаційні форми та методи навчальної діяльності у відповідності із поставленими цілями. Адже успішність створення та впровадження тієї чи іншої запропонованої методики залежить від системності та повноти обґрунтування концептуальних засад, що складають її основу.

Як свідчать результати наших спостережень, оволодіння англomовною лексикою та самоініційоване розширення студентами власного словникового запасу не набуває примусового характеру у випадку виконання ними завдань, які викликають лінгвопізнавальний інтерес та посилюють професійно-особистісну позицію суб'єктів навчання.

Відповідно, для того аби студенти могли здійснювати навчально-професійну діяльність засобами англomовної фахової лексики зберігаючи при цьому високий рівень особистісної зацікавленості та активності, виникає необхідність побудови та проектування на навчальний процес методичного маршруту у вигляді *лінгводидактичної моделі формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС*. Ієрархічне розміщення компонентів моделі, а також їх змістове наповнення обумовлено закономірностями оволодіння іноземною мовою та специфікою умов, в яких протікатиме процес формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

У той же час, послідовність та планованість втілення розробленої моделі у практичній площині передбачає створення на основі попередньо відібраного навчального матеріалу системи вправ, яка б відображала усі етапи формування англомовної лексичної компетенції та забезпечувала б підтримку функціонування ВНС.

Отже, для встановлення тісного зв'язку між змістовою та процесуальною сторонами навчання визначимо принципи та методи навчання англомовної лексики, які найбільш доцільно використовувати для досягнення навчальних цілей; виокремимо та охарактеризуємо компоненти авторської лінгводидактичної моделі; на основі відібраного та систематизованого навчального матеріалу, розробимо систему вправ для формування англомовної лексичної компетенції в умовах віртуального навчального середовища.

2. 1. Принципи та методи навчання англомовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища

Оскільки принципи навчання перебувають у взаємозв'язку та взаємодії із цілями, змістом, методами, прийомами та організаційними формами навчання, їх розуміють як вихідні положення, що визначають тактику та стратегію навчання в кожному пункті навчального процесу [150, с. 40; 88]. В ході дослідження дидактичних основ навчання англомовної лексики в умовах ВНС, нами було виокремлено ключові підходи, втілення яких паралельно супроводжується реалізацією ряду науково-педагогічних принципів (принципу суб'єктності, принципу рефлексії, принципу встановлення відносин рівноправного характеру, принципу посильності та послідовності, взаємозв'язку форми і змісту ЛО, використання лексики з професійно-комунікативними цілями). Впливаючи з прийнятих у нашому дослідженні інтегрованого, особистісно-орієнтованого та

комунікативно-діяльнісного підходів, даний перелік принципів не є вичерпним та потребує розширення. Зокрема, керуючись специфікою нашої наукової роботи, ми надаємо значення ще й таким загальнодидактичним принципам як принципу наочності, принципу міцності та принципу активності.

Принцип наочності передбачає чуттєве сприймання англomовного лексичного матеріалу. Прийнято розрізняти мовну (словесно-мовленнєву) та немовну (предметно-зображальну) наочність. Мовна наочність полягає у акцентуації уваги студента в першу чергу на самому англomовному слові, тобто на його слуховому, графічному, зоровому та артикуляційному образі, а не на предметі чи явищі, яке дане слово номінує [14, с. 82]. Процес навчання повинен бути побудований таким чином, аби у студента не відбувалась заміна зорового образу англomовного слова зоровим образом предмета/явища, іншими словами слухові чи графічні образи англomовного слова повинні асоціюватись у нього передусім із зоровими та артикуляційними образами того ж слова, а не із зоровими уявленнями позначуваного цим словом предмета [14, с. 83]. Предметно-зображальна наочність передбачає використання різноманітних засобів (ключових слів, логічних схем, орієнтованих питань, предметів бутафорії чи професійного реквізиту, автентичних матеріалів, тощо), що забезпечують заданість змістового наповнення та логічну послідовність потенційного висловлювання студента [71, с. 158], а також перевтілення студента в певного героя (діловий партнер, начальник курсу, спонсор), який виконує соціальну роль в спеціально-змодельованій ситуації; реалізацію його комунікативних намірів [159, с. 20].

Окрім мовної та немовної, виділяють зовнішню (рецептивну) наочність та внутрішню наочність. Рецептивна (зорова та слухова) наочність поділяється в свою чергу на активну (кіносюжети, відеофрагменти), пасивну (схеми, книги, діаграми, плани, ілюстрації і т.п.), первинну (дошка) та цікаву наочність (предмети бутафорії, картини, професійний реквізит і т.п.). Внутрішня наочність базується на діяльності пам'яті та уяви [214, с. 207], що відтворюють уявлення

образу англомовного слова. Особливості навчання англомовної лексики у ВНС передбачають використання усіх типів наочності.

На основі аналізу джерельної бази, що стосується проблеми використання принципу наочності в процесі навчання іноземної мови [2, с. 153; 71, с. 155; 152, с. 159], ми виділяємо:

- функції наочності, що мають значення для навчання англомовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності;
- функції наочності, що забезпечують створення ВНС.

Серед функцій наочності, що мають значення для навчання англомовної лексики виділяємо:

- семантизаційну (Наочність слугує допоміжним засобом при поясненні значень англомовних ЛО.);
- стандартизуючу (Зорові та слухові образи сприяють виробленню автоматизмів сприймання та вживання реципієнтом англомовної лексики.);
- інформативну (Засоби наочності використовуються для введення навчальної та пізнавальної інформації, що містить у своєму складі необхідний для вивчення англомовний лексичний матеріал.);
- функцію відтворення ситуацій спілкування (Зорові та слухові образи функціонують в якості опори для розуміння студентами лексичного наповнення тексту, що вони сприймають на слух або читають.);
- стимулюючу до висловлювань (Наочність діє в якості опори при організації студентом лексичного наповнення свого мовленнєвого висловлювання.);
- контролюючу (Засоби наочності використовуються для здійснення самоконтролю та контролю за характером лексичних знань, навичок та вмінь, що формуються.) [2, с. 153];
- функцію закріплення та пришвидшення утворення зв'язку між вербальним образом англомовної ЛО та її наочно-чуттєвим образом (Наочність функціонує в якості чуттєвої або зорової образної опори.) [71, с. 155; 152, с. 159];

- функцію розширення об'єму запам'ятовування англомовної лексики (Засоби наочності "ущільнюють" навчальну інформацію.) [152, с. 160];

- тренувальну функцію (Засоби наочності підводять студентів до усвідомлення послідовності виконання тих чи інших дій в сфері здійснення майбутньої професійної діяльності.) [64, с. 138].

До функцій наочності, що забезпечують створення та підтримують функціонування ВНС відносимо:

- функцію мобілізації психічної активності студентів;
- мотиваційну функцію (Наочність викликає інтерес, тим самим підтримуючи мотивацію студентів до вивчення англомовної лексики та занурюючи їх у навчальне середовище.);
- функцію зниження рівня втомлюваності;
- функцію породження уяви [152, с. 160];
- функцію підвищення емоційної реактивності студентів.

Таким чином, використання принципу наочності в процесі навчання створює умови для кращого розуміння англомовної лексики, більш надійного та швидкого її засвоєння, для стимулювання використання даної лексики у мовленнєвій діяльності, для створення належного ВНС, що забезпечить успішність формування у студентів англомовних лексичних знань, навичок та вмінь.

Принцип міцності обумовлений закономірностями пам'яті та передбачає такий рівень володіння англомовною лексикою, який би забезпечував довготривале використання студентом набутих англомовних лексичних знань навичок та вмінь [2, с. 216]. У зв'язку з тим, що в результаті першої демонстрації англомовної ЛО встановлюється зв'язок лише між формою та значенням ЛО та формуються уявлення про її морфологічну структуру, досягти міцності засвоєння усіх аспектів даної ЛО можна у випадку багаторазового її пред'явлення (повторення), зокрема в різних смислових відрізках [227, с. 36]. Виділяючи аспекти англомовного слова (звукову форму, графічну форму, значення слова,

морфологічну структуру слова, сполучувальну цінність слова, реєстр вживання, частотність вживання та асоціативні зв'язки слова), зарубіжні вчені здійснили спробу проілюструвати в якій мірі якість та міцність засвоєння різних аспектів англomовного слова залежить від кількості пред'явлення цього слова студенту. Зокрема, при багаторазовому повторенні найбільш міцно засвоюється звукова та графічна форма англomовного слова, дещо меншою якістю та міцністю засвоєння характеризується значення та морфологічна структура слова, тоді як для запам'ятовування сполучувальної цінності слова необхідна найбільша кількість повторень [227, с. 37-38].

Принцип міцності засвоєння англomовного лексичного матеріалу передбачає не просто однотипне повторення, а повторення, яке відзначається новизною у способі пред'явлення лексики, тобто одне і те ж слово може повторюватись в іншому виді мовленнєвої діяльності, за допомогою інших методів та форм навчання, в новому для студентів смисловому контексті, тощо. Для прикладу, ознайомившись з англomовним словом в процесі слухання чи індивідуального читання, студент повинен мати нагоду повторити це слово під час здійснення письмових завдань або ж в ході здійснення рольової гри з іншими студентами [241, с. 189].

Окрім того, принцип міцності реалізовується у випадку врахування особливостей людської пам'яті в процесі організації викладачем навчального матеріалу. Зокрема йдеться про "прагнення" пам'яті класифікувати, систематизувати, встановлювати зв'язки різноманітного характеру [122, с. 83]. До того ж, слід враховувати той факт, що англomовні слова функціонують не ізольовано один від одного, вони впорядковані у відповідні лексичні угруповання, взаємопов'язані семантичні поля, тематичні групи, синонімічні ряди, тощо [59, с. 131]. Таким чином, з метою міцності формування англomовної лексичної компетенції, форма презентації лексики повинна характеризуватись структурованістю та систематизованістю, що передбачає:

- об'єднання англомовних слів у лексико-семантичні групи (наприклад: англомовні слова "cloth", "plastic", "glass", "paper", "rubber", "wood" утворюють лексико-семантичну групу з загальним значенням "material");
- об'єднання англомовних слів у тематичні групи (наприклад тема "Fire extinguishers" об'єднує такі слова як "foam extinguishers", "water extinguishers", "liquefied gas extinguishers" та ін.);
- добір синонімічного ряду або антонімічної пари до конкретного слова, словосполучення (наприклад: словосполучення "to suppress fire" може мати ряд синонімів, серед них "to extinguish fire", "to put out fire", "to quench fire");
- використання схем, таблиць, семантичних карт (див. Табл. 2.1.) для представлення чи закріплення англомовних ЛО, тощо.

Таблиця 2.1.

Візуалізація теми "Fire extinguisher"

<i>Fire extinguisher type</i>	<i>Fire type</i>	<i>Materials</i>	<i>Description</i>
Water extinguisher	Class A	- <u>flammable solids</u>	<u>A class</u> : cloth, paper, rubber, wood
Foam extinguisher	Class A Class B	- flammable solids - <u>flammable liquids</u>	<u>B class</u> : gasoline, oil, oil-based paint, cooking grease
Liquefied gas extinguisher	Class B Class C	- flammable liquids - <u>flammable gases</u>	<u>C class</u> : motors, wiring, fuse boxes, circuit breakers, appliances

Отож, принцип міцності передбачає багаторазовість представлення студентам англомовних ЛО, варіативність способів їх повторення, структурованість та системність організації англомовного лексичного матеріалу.

Не менш важливим для успішності формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС є **принцип активності**. Вітчизняні методисти у вивченні ІМ розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність [14, с. 154; 111, с. 50; 113, с. 132; 150, с. 49], тоді як зарубіжні вчені виділяють

лінгвістичну, інтелектуальну та культурну [253, с. 35]. Таким чином, логічно припустити, що реалізація принципу активності в процесі формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС передбачає активізацію когнітивних процесів студента, його творчого потенціалу та особистісних позицій, позитивного емоційного ставлення, обізнаності в особливостях іноземної культури, а також формування у суб'єкта навчання готовності використовувати засвоєний англомовний лексичний матеріал у мовленні (див. Рис. 2.1).

Зокрема інтелектуальна активність передбачає організацію навчання англомовної лексики таким чином, аби ініціювати пізнавальну діяльність та самоорганізацію студента, і передусім стимулювати його до здійснення мисленнєвих операцій [255, с. 62] (див. підрозділ 1.2). Аналізуючи, систематизуючи, висуваючи гіпотези, порівнюючи, студент конструює нові та трансформує, переконструює, поглиблює уже наявні знання. У такий спосіб, установку студента на одержання "готових" знань змінює установка на здобування цих знань в процесі оволодіння англомовним лексичним матеріалом.

Емоційна активність студентів полягає у прояві ними посиленого інтересу, ентузіазму та допитливості в процесі формування англомовної лексичної компетенції; їх позитивному ставленні до змісту предмета, що вивчається, до форм, методів навчання та у відсутності в студентів негативних переживань.

Мовленнєва активність, яка переважно зумовлена емоційною та інтелектуальною активністю, передбачає напруженість психічних процесів, зокрема уваги, мислення, пам'яті, уяви з метою формування і формулювання думки англомовними лексичними засобами [150, с. 49; 159, с. 24; 219, с. 154-155].

Лінгвістична активність передбачає самостійність студента та вияв ним власної ініціативи у розширенні свого словникового запасу [253, с. 35], у розвитку лексичних навичок та лексичних вмінь.

Культурно активним є той суб'єкт навчання, який крізь призму англомовної лексики виявляє культурні особливості, характерні для країни, мова якої вивчається [253, с. 35], встановлює закономірності варіювання лексичного наповнення тих чи інших висловлювань відповідно до культурно-поведінкових норм носіїв мови.

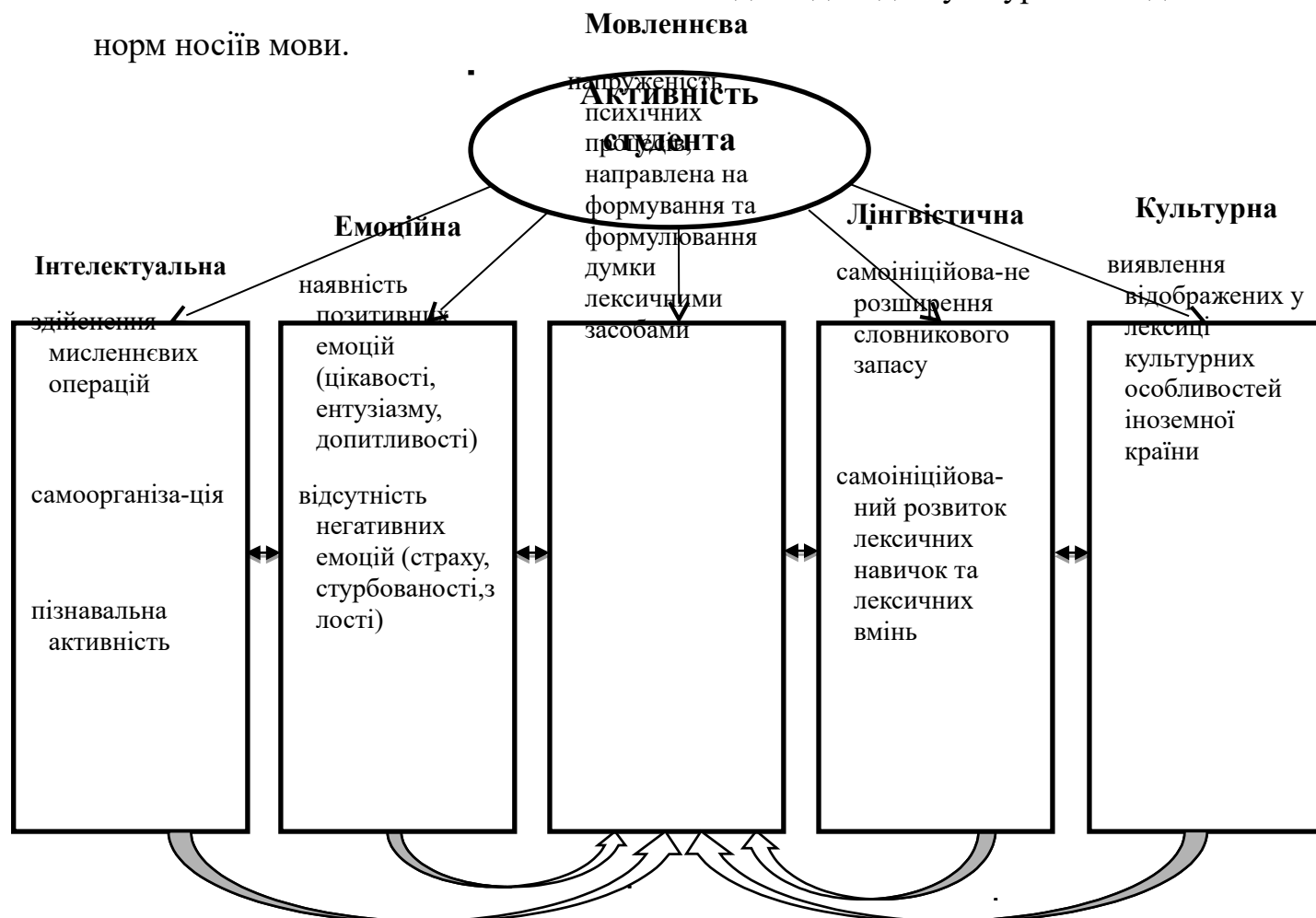


Рис. 2.1 Види активності студента в процесі формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС

Шляхом комплексної активізації в процесі формування англомовної лексичної компетенції усіх типів активності можна забезпечити високий рівень зануреності студентів у ВНС, а отже оволодіння англомовним лексичним матеріалом характеризуватиметься невимушеністю, психологічною розкутістю студентів, їх налаштованістю на міжкультурне та міжособистісне спілкування.

Окрім загальнодидактичних, особливої ваги в процесі формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС набувають методичні принципи навчання. Реалізація комунікативного компоненту комунікативно-діяльнісного підходу передбачає втілення методичних принципів мисленнєво-мовленнєвої активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності та новизни, взаємозв'язку форми і змісту ЛО, використання лексики з професійно-комунікативними цілями (див. підрозділ 1.3). Іншими, не менш важливими в контексті нашого дослідження є такі методичні принципи як принцип опори на лексичні правила; принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики; принцип активізації лексичних стратегій.

Кожна англомовна ЛО має властиві тільки їй "індивідуально-специфічні характеристики" [210, с. 24], що стосуються передусім значення, форми та особливостей її вживання. Відповідно, у зв'язку з тим, що увесь лексичний мінімум для майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності неможливо систематизувати за певними загальними спільними характеристиками, виконання дій з англомовною лексикою не може відбуватись за аналогією (на відмінну від дій з граматичним матеріалом) [210, с. 24], а отже виникає необхідність реалізації в процесі формування англомовної лексичної компетенції **принципу опори на лексичні правила**. Даний принцип передбачає організацію процесу формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС таким чином, аби студент, виконуючи дії з англомовними ЛО свідомо оперував правилами формування та вживання ЛО відповідно до закономірностей функціонування АМ.

Вчений-методист О. Шапов, ототожнюючи та взаємозаміняючи поняття "лексичні знання" та "лексичні правила" відносить до найбільш вагомих правил для оволодіння лексикою правила сполучуваності ЛО між собою. На його думку, рівень сформованості лексичної навички можна визначити за здатністю студента правильно сполучувати ЛО між собою поза мовленнєвим контекстом

та в рамках даного контексту [210, с. 24]. Логічно припустити, що трудностю для студентів є сполучування англомовних слів не так поза мовленнєвим контекстом, як, власне, в його складі, адже контекст, у даному випадку, чітко окреслюючи сферу використання англомовних слів, обмежує кількість потенційно можливих сполучень слів між собою за значенням та стилістичним навантаженням. Відповідно, багатоваріантність мовленнєвих контекстів вимагає від студентів вироблення механізму швидкого "переключення з однієї схеми сполучування слів на іншу" [210, с. 23].

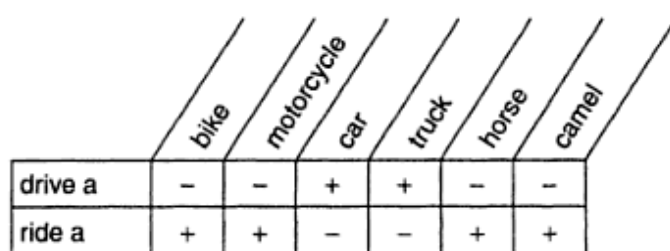
В АМ розрізняють граматичну (синтаксичну) та лексичну (семантичну) сполучуваність, де граматична виявляється у сполучуванні ключового слова із граматичними елементами: прикметника з прийменником ("*happy about*", "*suspicious of*"); дієслова з прийменником ("*talk about*", "*participate in*", "*know about*"); іменника з прийменником ("*research on*", "*approach to*"), а лексична полягає в тому, що два або більше слова, сполучених між собою, доповнюють значення один одного: прикметник з іменником ("*fast*", "*junk*", "*frozen*", "*healthy*", "*organic*", "*fresh*", "*plain*", "*rich*" + "*food*"); дієслово з іменником ("*analyze data*", "*conduct research*"); іменник з дієсловом ("*research shows*", "*the study demonstrates*") [265, с. 9].

Окрім правил сполучуваності В. Бухбіндер та В. Штраусс виділяють в зазначеному принципі правила семантики та стилістичної диференційності [27, с. 172]. Правила семантики вказують на віднесеність ЛО до позначуваного ними предмету дійсності, тоді як правила стилістичної диференціації уточнюють сферу використання ЛО [27, с. 171].

Оскільки умови ВНС передбачають з одного боку забезпечення глибокого осмислення студентами індивідуально-специфічних характеристик кожної англомовної ЛО, а з іншого боку – слабку вираженість в процесі формування англомовної лексичної компетенції навчальної спрямованості, пред'явлення лексичних правил повинно бути як у формі модельних фраз, ситуативних контекстів чи ілюстрацій, вербальних експлікацій [210, с. 25], що забезпечують

мимовільне опанування знаннями про ЛО, так і у вигляді пам'яток-інструкцій, алгоритмів (див. Рис. 2.2) [263, с. 88], словникових тлумачень [210, с. 25] та інших форм, які сприяють усвідомленню студентами специфіки мовної системи.

Отже, принцип опори на лексичні правила спрямований на подолання студентами труднощів, пов'язаних із формою, семантикою та способом використання англомовних ЛО, та на попередження явища інтерференції.



	bike	motorcycle	car	truck	horse	camel
drive a	-	-	+	+	-	-
ride a	+	+	-	-	+	+

Рис. 2.2 Сполучувальна сітка для "drive a ____" та "ride a ____"

Принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики бере витoki з принципу обов'язкового використання та раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання мовленнєвої комунікації, запропонованого О. Тарнопольським [173, с. 61]. Слідом за К. Єсипович, О. Тарнопольський поділяє навчальні дії для оволодіння іноземною мовою на дії алгоритмічного, напівевристичного та евристичного характеру. Дії алгоритмічного характеру здійснюються відповідно до певних засвоєних алгоритмів-стереотипів та відзначаються при цьому чіткою керованістю (заданість плану вираження та змісту), яка забезпечується наявністю численних опор [173, с. 62]. Натомість напівевристичні навчальні дії хоч і характеризуються певною "альтернативністю", а саме наявністю поля вибору плану змісту та засобів вираження, все ж це поле вибору є певною мірою заданим [173, с. 62]. Таким чином, навчальні дії алгоритмічного характеру, забезпечуючи вироблення автоматизмів оперування англомовними ЛО в процесі

продукування та сприйняття мовлення, закладають основу для формування лексичних навичок, тоді як напівевристичні навчальні дії, інтегруючи ці автоматизми уже в складі лексичних навичок – завершують їх формування, вдосконалюють їх та створюють підґрунтя для формування лексичних, та, відповідно, мовленнєвих вмінь [173, с. 63]. При виконанні евристичних навчальних дій обмеження накладаються лише ситуацією, умовами спілкування, комунікативними намірами, що виникають у суб'єктів навчання. Відповідно, заданість плану вираження та плану змісту мінімальна або відсутня [173, с. 63], що, в свою чергу, передбачає функціонування лексичних вмінь у мовленнєвих вміннях.

Погоджуючись із твердженням, що "навички функціонують у реальному іншомовному спілкуванні, лише увійшовши до складу вмінь" [173, с. 64], ми усвідомлюємо необхідність визначення раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій з англомовним лексичним матеріалом, яке б сприяло і формуванню лексичних вмінь і їх реалізації в мовленні.

Базуючись на розробленій О.Тарнопольським схемі співвідношення навчальних дій для I, II курсів навчання в технічному вузі, а також відповідно до кількості відведених для вивчення ІМ годин (у більшості немовних вузів навчання проводиться у три макроетапи: I, II, Vкурс), змісту робочих програм (I, II, V курс – вивчення загальнонавчальної і фахової лексики) та специфіки нашого дослідження (в умовах ВНС студент повинен бути максимально задіяний, зокрема в продукуванні англомовних висловлювань), ми вважаємо доцільним співвідносити усі три категорії навчальних дій таким чином (див. Табл. 2.2).

Співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій в процесі формування англомовної лексичної компетенції

<i>Макроетап</i>	<i>Навчальні дії</i>	<i>Співвідношення</i>
Перший курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні	1:1
	2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:1
Другий курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні	1:1
	2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:1,5
П'ятий курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні	1:1
	2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:2

Причиною такого розподілу є те, що у студента на I курсі, який виконує алгоритмічні, напівевристичні та евристичні навчальні дії в рівній мірі, формуються та відпрацьовуються знання, навички та вміння оперування лексикою в процесі сприйняття та творення мовлення. Відповідно, на II та V курсах ці знання, навички та вміння переносяться на новий англомовний лексичний матеріал, тим самим поступово зменшуючи потребу в алгоритмічних та напівевристичних діях. Окрім того, вивчення студентами АМ передусім з метою її практичного використання в професійних цілях зумовлює пріоритетність евристичних навчальних дій на II та V курсах навчання.

Таким чином, даний принцип регулює виконання студентами алгоритмічних, напівевристичних та евристичних дій під час оволодіння англомовною лексикою, забезпечуючи при цьому послідовність формування англомовної лексичної компетенції та успішне її функціонування у складі англомовної комунікативної компетенції.

Принцип активізації лексичних стратегій. У зв'язку із скороченням у немовних вузах аудиторного часу для вивчення АМ, виникає потреба в ефективній організації самостійної роботи майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в процесі оволодіння ними англомовним лексичним матеріалом. Такого роду потреба передбачає, в свою чергу, стимулювання студентів до

використання стратегій оволодіння англомовною лексикою (лексичних стратегій). Інтерпретуючи визначення поняття "навчальні стратегії" [2, с. 295; 244, с. 42], можна тлумачити лексичні стратегії як спеціальні дії студентів, що полегшують запам'ятовування, збереження, відтворення в пам'яті та використання англомовних ЛО.

Виходячи із класифікації лексичних стратегій запропонованої N. Schmitt [263, с. 135-136] (див. Табл. 2.3), найбільшого значення в контексті нашого дослідження набувають стратегії закріплення ЛО (consolidation strategies), а саме соціальні, мнемонічні (для запам'ятовування) та метакогнітивні стратегії. Причиною випущення з нашої уваги когнітивних стратегій є та, що, на відмінну від мнемонічних та соціальних стратегій, вони характеризуються механічністю та не передбачають здійснення "розумових маніпуляцій", а отже студенти спроможні без сторонньої допомоги опанувати даними стратегіями, тоді як використання соціальних та мнемонічних стратегій є можливим у випадку обізнаності студентів щодо їх змісту.

Таблиця 2.3

Класифікація стратегій оволодіння лексикою (за N. Schmitt)

Лексичні стратегії	Стратегії розкриття значення нових ЛО	Стратегії детермінації (проаналізувати яка частина мови; проаналізувати афікси, корені; проаналізувати наявні малюнки, жести; здогадатись з контексту, використати двомовний або тлумачний словник та ін.)
		Соціальні стратегії (попросити викладача перекласти англомовну ЛО на РМ; попросити викладача надати синонім до нової ЛО; попросити викладача представити нову ЛО в реченні; запитати про значення ЛО у одногрупника та ін.)
	Стратегії закріплення ЛО	Соціальні стратегії (засвоювати та використовувати ЛО під час роботи в групах, в процесі перевірки викладачем знань студентів, в період інтеракції з носіями мови)

		Мнемонічні стратегії (засвоювати слово у взаємозв'язку із зображенням значення даного слова; уявляти значення слова; пов'язувати слово із особистим досвідом; асоціювати слово із його відповідниками; встановлювати зв'язок слова із його синонімами і антонімами; використовувати семантичні карти; групувати слова в сюжетну лінію; застосовувати метод ключового слова та ін.)
		Когнітивні стратегії (вербальне повторення; графічне повторення; запис слів у робочий зошит або словник; прослуховування аудіо запису із списками слів та ін.)
		Метакогнітивні стратегії (самостійно використовувати медіа ресурси (пісні, фільми, новини, тощо); перевіряти свої знання за допомогою тестів; повторно вивчати слова через певний проміжок часу та ін.)

Формування та розвиток метакогнітивних стратегій є важливим у тому сенсі, що вони дають змогу студентів прокладати індивідуальну траєкторію навчання: самостійно планувати навчальну діяльність, тестувати та оцінювати свій рівень володіння англомовною лексикою, розширювати словниковий запас, розвивати англомовні лексичні навички та удосконалювати лексичні вміння виходячи за межі встановленого навчального контексту.

В процесі використання студентами визначених пріоритетних стратегій (соціальних, мнемонічних та метакогнітивних) відбувається підвищення їхньої інтелектуальної, мовленнєвої та лінгвістичної активності; студент, автономно управляючи процесом засвоєння англомовних ЛО, бере на себе роль активного діяча, що, відповідно, забезпечує його зануреність у ВНС.

Визначення загальнодидактичних та методичних принципів, вагомих для формування у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності англомовної

лексичної компетенції в умовах ВНС, дає нам змогу перейти до відбору методів, які б сприяли максимальній реалізації зазначених принципів.

Трактуючи поняття "метод" як спосіб впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та студента [149, с. 81]; як "сукупність прийомів, конкретних дій, направлених на вирішення конкретної задачі" [81, с. 56]; як "спосіб досягнення цілі" [81, с. 28], вчені виокремлюють основні методи навчання, до яких відносять ознайомлення, тренування та використання, і супутні методи, а саме контроль та самоконтроль [149, с. 83]. С. Ніколаєва, розрізняючи методи викладача та методи студента, пропонує, відповідно, виділяти методи демонстрації (з боку викладача) – ознайомлення (з боку студента); пояснення, організації самостійного пошуку – осмислення; організації вправління – вправління [111, с. 54]. Очевидним є те, що методи викладача сприяють виникненню зворотного зв'язку з боку студента, тобто реалізація методів викладача веде за собою і реалізацію методів студента. Оскільки ефективність методів студента в великій мірі залежить від того, які методи використовує викладач, ми зосереджуємось в нашій роботі власне на методах того, хто навчає. Наведені вище класифікації методів навчання відображають поетапність оволодіння навчальним матеріалом, що дозволяє нам на основі запропонованих в нашій роботі етапів формування англомовної лексичної компетенції виокремити наступні основні методи навчання:

- спонукально-мотиваційні методи;
- методи презентації та семантизації нових ЛО;
- методи автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази;
- методи автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності та невеликого тексту.

Оскільки перераховані методи, маючи більш загальний характер потребують конкретизації, ми виділяємо в контексті нашого дослідження такі критерії відбору методів формування англомовної лексичної компетенції як:

інтерактивність; діяльнісний характер; діалогічність; наявність свободи для прийняття самостійного рішення [146, с. 18]; направленість на підтримку особистісного самовираження, професійного розвитку; позитивна емоційна забарвленість; відповідність інтересам та потребам студента.

На основі аналізу наукових праць вчених, що досліджували проблему методів навчання В. Аітов [3]; Т. Бородіна [23]; А. Ветохов [31]; В. Вульфєрт [33]; С. Гапонова [39]; О. Леонтьєв [94]; А. Нісімчук [127]; Є. Сафонова [155], визначених нами критеріїв та з урахуванням особливостей формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС, ми надаємо найбільшій цінності **проблемному, комунікативному та імітаційним методам** активного навчання.

Проблемний метод навчання передбачає "одержання і засвоєння нових знань саме в процесі розв'язання практичних і теоретичних завдань", що характеризуються проблемністю [23, с. 36]. Слідом за В. Аітовим, ми визначаємо проблемно-презентативний; лінгво-пізнавальний; комунікативно-активний та професійно-комунікативний рівні проблемності навчальних завдань [3, с. 135].

Завдання проблемно-презентативного рівня проблемності використовуються на етапі сприйняття нової англомовної лексики. Відповідно, такого роду завдання передбачають проблемний виклад навчального матеріалу, коли студент ознайомлюється та сприймає нову лексику шляхом вирішення тих чи інших проблемних завдань.

Завдання лінгво-пізнавального рівня проблемності спрямовані на пізнання студентами мовної системи як такої, виявлення мовних закономірностей, збагачення "мовного досвіду" [3, с. 132]. Це можуть бути завдання на підбір синонімів/антонімів, побудову асоціативної схеми для запам'ятовування ізолюваних слів, групування ЛО на основі значення словотвірних елементів, перефразування тексту, розкриття значення ЛО з

опорою на здогадку за відомими словотвірними чи контекстними ознаками, тощо.

Ціллю навчальних завдань комунікативно-активного рівня проблемності є створення умов для здійснення іншомовної мовленнєвої взаємодії у режимі викладач – студент, студент – студент, студент – викладач. З цією метою, використовуються проблемні ситуації, які орієнтовані на активізацію іншомовної лексики в процесі здійснення в першу чергу усної мовленнєвої діяльності. Ситуацію можна назвати проблемною не лише у тому випадку, якщо вона містить у собі об'єктивну проблему, суперечність, перешкоду чи конфлікт, але й тоді, коли вона включає щось невідоме, при цьому як невідоме можуть виступати самі ЛО [3, с. 133]. Деякі вчені ототожнюють поняття "проблемна ситуація", "проблемна задача"/"комунікативно-пізнавальна задача". Ми, слідом за В.Сітаровим, розрізняємо поняття "ситуація" та "задача", розуміючи під проблемною ситуацією "спосіб створення проблемності", а під проблемною задачею – засіб створення проблемної ситуації, який має свою оболонку, що матеріалізується через словесне оформлення проблеми [162, с. 150].

Завдання професійно-комунікативного рівня націлені на створення умов для здійснення студентами професійно-спрямованого іншомовного спілкування між собою та з носіями мови. Завдання даного рівня передбачають залучення суб'єктів навчання до проектної діяльності, під час якої студенти повинні самостійно шукати професійно-пізнавальну та особистісно-значиму проблему, презентувати та вирішувати її.

Градація навчальних завдань за рівнями проблемності демонструє висхідний рівень їх складності, поступовий перехід від репродуктивних до продуктивних дій, зниження ступеня керованості навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Помірно наростаюча складність лексичного наповнення проблемних завдань забезпечує посиленість їх виконання та викликає у студентів прагнення досягнути успіху у їх вирішенні. В той же час, посилення комунікативної спрямованості навчальних завдань на кожному наступному рівні

проблемності дозволяє викладачу успішно формувати англомовну лексичну компетенцію у складі англомовної комунікативної компетенції.

Проблемний метод відіграє важливу роль і для підтримки функціонування ВНС, так як в ході вирішення проблемних завдань і задач, студент не просто опрацьовує та засвоює новий матеріал, він переживає процес досягнення нової інформації як суб'єктивне відкриття, як особистісну цінність [2, с. 221]. Іншими словами, занурення у ВНС відбувається власне завдяки "привласненню суб'єктом об'єкту, який містить проблемність" [162, с. 150].

Отже, проблемний метод навчання стимулює студентів до інтенсивної особистісної участі в навчальному процесі, підвищує їх пізнавальну активність, розвиває професійне мислення та активізує іншомовну мовленнєву діяльність.

Не менш важливим для ефективної організації процесу навчання англомовної лексики є **комунікативний метод** навчання. Проаналізувавши наукові роботи вчених-методистів [31, с. 25-28; 39, с. 22; 94, с. 345; 203, с. 51] ми дійшли висновку, що за даного методу формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС буде успішним у випадку:

- організації навчання лексики як процесу реальної комунікації;
- цільового використання студентами англомовної лексики;
- стимулювання особистісно-значущого сприйняття та вживання лексики;
- презентації та семантизації нових англомовних ЛО за допомогою контексту.

Реалізація перших трьох пунктів передбачає широке використання комунікативних ситуацій, що моделюють ситуації реального спілкування. В залежності від етапу формування англомовної лексичної компетенції комунікативні ситуації характеризуються як відсутністю підказок, опор (етап автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності, невеликого тексту), так і присутністю підказок та опор, спираючись на які, студенти конструюють свої висловлювання (етап автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази).

Наведемо конкретний приклад реалізації комунікативного методу як на етапі автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні фрази (використання комунікативної ситуації), так і на етапі ознайомлення студентів з новими ЛО (контекстне представлення та семантизація англомовних ЛО):

Приклад 1: *Give warning to your partner in the following situations:*

- *Your partner is going to vent the window that puts him between the fire and the vented window.*
- *Your partner is going to go back to the burning building that is about to explode in order to save one more victim.*

Приклад 2: *Read the following paragraph. Find the meaning of each underlined word. Put the letter of the answer on the blank line to the left. Use definitions in the box to help you.*

1 _____	Firefighters wear special clothing to keep them safe when they are working. It is called a ¹ <u>turnout gear</u> or a ¹ <u>bunker gear</u> . Turnout gear is ² <u>waterproof</u> , ³ <u>heatproof</u> and ⁴ <u>sturdy</u> . It protects firefighters from smoke, fire, dangerous materials and is unlikely to be easily damaged. Turnout gears include rubber boots that are equipped with ⁵ <u>steel toes</u> and ⁶ <u>puncture-resistant insoles</u> to prevent feet puncture from sharp objects that firefighters may step on. Bunker gear also includes a ⁷ <u>helmet</u> , which goes together with a ⁸ <u>hood</u> or any other ear protection, a ⁹ <u>turnout coat</u> with reflective stripes, turnout pants that are held up by ¹⁰ <u>suspenders</u> , ¹¹ <u>gloves</u> which protect hands from heat, flame, debris, cuts and punctures.
2 _____	
3 _____	
4 _____	
5 _____	
6 _____	
7 _____	
8 _____	
9 _____	
10 _____	
11 _____	

A. steel covering on the shoes

B. strip of material inside of a shoe

C. protective clothing

D. unaffected by heat

G. covering for a neck and sides of the face to protect from wounds

H. straps

I. unaffected by water

E. protective hat

J. turnout jacket

F. hand covering

K. durable

Отже, комунікативний метод забезпечує контекстно-обумовлене представлення та семантизацію нової лексики, що дає змогу студентів розвивати лексичну здогадку, мовну (передбачення мовного оформлення висловлювання) та комунікативну антиципацію (вірогідне прогнозування предмету, змісту та підтексту повідомлення) [76, с. 37], створює уявлення у студента про потенційно можливе синтаксичне оточення тих чи інших англомовних ЛО, завдяки чому він здатен швидко встановлювати закономірності сполучування англомовних слів між собою. Окрім того, використання комунікативних ситуацій зумовлює налаштованість суб'єктів навчання на здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності із використанням засвоєного англомовного лексичного матеріалу.

Процес формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС повинен характеризуватись не лише проблемністю, комунікативно-прагматичною спрямованістю, а й практично-предметною спрямованістю, адже майбутні фахівці сприймають іноземну мову як засіб розширення своїх професійних знань, навичок та вмінь [109, с. 119]. Відповідно, цілком доцільно, на нашу думку, використовувати разом із проблемним та комунікативним методами **імітаційні методи** навчання. В основі імітаційних методів лежить відтворення студентами майбутньої професійної діяльності, яка може носити індивідуальний та колективний характер. В межах нашого дослідження ми використовуємо такі методи імітації індивідуальної та колективної професійної діяльності як метод "лабіринту дій", метод конфліктів, ділові ігри [33, с. 8; 155, с. 55; 220].

Метод "лабіринту дій" передбачає представлення ситуації, що може виникнути у професійній діяльності майбутнього фахівця. В кінці опису даної ситуації студентів надається список можливих рішень, з яких одне або декілька є правильними [155, с. 55]. Відтворення професійних обставин

забезпечує сприйняття студентом ситуації як реалістичної, а завдання знайти правильне рішення викликає у нього почуття відповідальності, значущості власних дій. Даний метод ефективно використовувати як з метою контекстної презентації, семантизації нових англомовних ЛО, так і з метою засвоєння та закріплення лексичного матеріалу. При цьому оволодіння англомовною лексикою відбувається мимовільно, оскільки основна увага студента направлена на розв'язання професійної ситуації.

Приклад 1: Read the situation and items that follow it. Then choose the letter of the best answer. Translate underlined word combinations and make up your own sentences with them.

SITUATION: You are an off-duty firefighter walking down the street about six blocks from a firehouse. Suddenly, a woman runs out of an apartment building saying there is a fire in the building. The most appropriate action for you to take is to:

- A. follow the woman into the burning building and try to put the fire out
- B. tell the woman that he is off duty and can't really help
- C. run the six blocks to the firehouse and alert the firefighters that there is a fire
- D. direct the woman to call 911 and tell her to stay calm while he goes into the building to begin evacuating immediately [252].

Метод конфліктів полягає у дискусійному обговоренні студентами шляхів вирішення потенційно-можливих конфліктних ситуацій між членами колективу [220]. Даний метод дозволяє формувати англомовної лексичної компетенції з орієнтацією на практичну сторону майбутньої професійної діяльності студентів. Зокрема, моделювання ймовірних конфліктних ситуацій та їх обговорення дає можливість студенту розвинути особливі професійні аналітико-синтетичні діагностичні дії [160, с. 135], сформувати професійні інваріанти поведінки [50], власну професійно-етичну позицію відносно тих чи інших питань, опанувати норми мовленнєвої поведінки та досягнути культурну своєрідність носіїв мови. Проілюструємо конкретний приклад реалізації методу

конфліктів на етапі автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності:

Приклад 2: *Read the following situation. Discuss in pairs what you would do if you were in such a situation and why? See the key phrases below to help you.*

SITUATION: You are a probationary firefighter and you have noticed that the firefighters on the earlier shift rarely clean up after themselves or help with daily station chores. They leave all the work for your shift. What would you do? [224].

KEY PHRASES:

to complain to the chief, to keep cleaning up after the others, to refuse to do daily station chores, to suggest taking turns in cleaning up the mess, to ask to pick up after oneself, to stop noticing a mess.

Метод ділової гри ґрунтується на моделюванні комплексу ситуацій професійного спілкування, об'єднаних єдиним сценарієм [58, с. 69; 109, с. 119]. Даний метод передбачає виконання колективної навчальної діяльності та діалогічне спілкування учасників між собою. Оскільки проведення ділової гри не обходиться без попереднього або поточного читання [172], то однією з основних переваг даного методу, на нашу думку, є пробудження у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності власне інтересу до читання спеціальної літератури АМ. До того ж, важливу роль відіграють просторово-часові та соціально-психологічні особливості, які властиві діловій грі [58, с. 69]. Зокрема, просторово-часові особливості проявляються через "стислість" часу (одне практичне заняття) та простору (навчальна аудиторія), відведеного на перебіг ділової гри, що додає їй динамічності. Соціально-психологічні особливості, в свою чергу, реалізуються через:

- колективний характер ділової гри (навчання англomовної лексики в колективі і через колектив активізує резервні творчі можливості особистості);

- діяльнісний характер ділової гри (студент використовує предметні знання в ході здійснення мовленнєвої взаємодії);

- умовний характер ділової гри (ігрова форма подій дозволяє студенту з одного боку "прожити" закріплену за ним роль як реальну, і, разом з тим, прожити її у "психологічно безпечному просторі" [110, с. 390], тобто маючи шанс виправити ті чи інші помилки);

- активізацію емоційно-вольової сфери студентів (в процесі вираження конкретної інтенції, чи то згоди, чи зацікавленості чи схвильованості, студент проживає певний емоційний стан) [58, с. 84-85].

Таким чином, метод ділової гри розвиває у майбутніх фахівців вміння взаємодіяти у колективі, забезпечує єдність "змістової та процесуальної сторін навчання" [107, с. 108], створює психологічно-комфортну основу для активного використання англomовної лексики, спонукає студентів емоційно "увійти" у відведену для них роль.

Отже, використання проаналізованих нами методів активізує особистісну позицію майбутнього фахівця, його професійний досвід та знання, перетворюючи навчальну діяльність студента у навчально-виховну та навчально-професійну діяльність. Максимально точно відтворюючи предметний, соціальний та психологічний зміст фахової діяльності, проблемний, комунікативний та імітаційні методи забезпечують перетворення студентами заданих ззовні цілей у цілі особистісного значення, підвищують їх емоційну та вольову налаштованість на вирішення поставлених завдань, розвивають особистість фахівця відповідно до норм компетентних предметних дій, норм соціальних взаємин у колективі [36, с. 57-58] та норм іншомовної комунікативної поведінки. За таких обставин, можна досягнути високого ступеня зануреності студентів у навчальний процес, тим самим, значно інтенсифікувати процес формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС.

Таким чином, дотримання визначених нами провідних принципів та методів навчання забезпечує не лише ефективність навчання англomовної

лексики в умовах ВНС, а й формує готовність у суб'єктів навчання до здійснення майбутньої професійної діяльності.

2.2. Відбір навчального матеріалу для оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексикою

Ефективність методики формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності великою мірою залежить від змісту навчального матеріалу, специфіка якого зумовлює потребу у визначенні вимог до його відбору.

Загальновідомою є думка вчених про те, що усні та письмові тексти слід використовувати як основу для навчання мовного та мовленнєвого матеріалу [67, с. 149; 79, с. 140; 159, с. 67; 276, с. 130]. Методичний потенціал тексту проявляється через його методичні функції, зокрема через мотиваційно-стимулюючу та еталонно-допоміжну функції [79, с. 141]. Мотиваційно-стимулююча функція реалізовується за рахунок здатності тексту створювати у студентів комунікативну мотивацію до сприйняття та вилучення в процесі читання чи аудіювання нової професійно-важливої інформації та до подальшого її використання при конструюванні власних висловлювань англійською мовою. За своєю природою такі тексти є проблемно-пізнавальними.

Виконуючи еталонно-допоміжну функцію текст слугує зразком (еталоном), який відображає алгоритм побудови та оформлення власне письмового висловлювання (документи з галузевих питань, ділові та професійні листи, тощо), оволодіння яким дає можливість студенту самостійно продукувати текст аналогічної організації [79, с. 141]. Окрім того, що текст задовольняє інформаційно-пізнавальні потреби студентів, слугує опорою до стимулювання мовленнєвої взаємодії на загальну або професійну тематику, доповнює та розширює знання, зокрема знання зі спеціальності [159, с. 67], він

до того ж являється "представником мовної системи" [34]. Іншими словами в тексті англomовні ЛО функціонують не самі по собі, а як "структурні компоненти" цього тексту [70, с. 41], тобто студент, працюючи з текстовим матеріалом, має змогу спостерігати яким чином реалізуються синтаксичні та парадигматичні зв'язки англomовних ЛО між собою, що, в свою чергу, значно пришвидшує процес оволодіння англomовним лексичним матеріалом. До того ж, з огляду на те, що текст – максимальна одиниця комунікації, цілком виправданим є вважати, що саме в тексті концентрується основний пласт англomовної тематичної лексики.

Отже, сумуючи сказане вище, ми розглядаємо текст як: 1) навчальний матеріал, що передає інформацію на певну тематику, формуючи при цьому "тезаурус як на рівні мовних знань, так і на когнітивному рівні" [211, с. 302]; 2) опору для методичної організації англomовного лексичного матеріалу; 3) основу відбору англomовного лексичного мінімуму, необхідного для здійснення майбутніми фахівцями професійної діяльності. У зв'язку з цим доцільно передусім виділити вимоги до відбору текстового матеріалу, на основі якого ми будемо здійснювати відбір лексичного мінімуму та організовувати роботу студентів над англomовною лексикою.

Проблемою визначення вимог (критеріїв) до відбору текстового матеріалу займалося чимало методистів, серед них Л. Алексєєва [5, с. 26], О. Горюнова [51, с. 60], С. Шарапова [211, с. 320-322]. На основі аналізу їхніх робіт та з урахуванням особливостей нашого дослідження, ми виділяємо такі вимоги до текстів: практична корисність; автентичність; доступність викладу (на понятійному рівні); тематична відповідність; ситуативність; комунікативність; послідовність викладу матеріалу (на тематичному та лексичному рівнях); оптимальний обсяг.

Практична корисність навчальних текстів реалізовується через висвітлення в них практичної площини майбутньої професійної діяльності студентів (використання текстових матеріалів, що відображають потенційні

конфліктні ситуації, проблемні виробничі ситуації, діалоги між колегами по роботі/начальником та підлеглими, актуальні питання в певній сфері та ін.), що передбачає зі сторони студента перенесення його теоретичних знань у діяльність прикладного характеру. У такий спосіб, формування англомовної лексичної компетенції відбувається в умовах ВНС, а сформованість англомовної лексичної компетенції стає для суб'єктів навчання "знаряддям", за допомогою якого вони здатні набути знання про поведінкові та комунікативні алгоритми в ситуаціях різного типу та проявити свою суб'єктно-діяльнісну позицію.

Завдяки представленню *автентичного* текстового матеріалу студент має змогу спостерігати за тим, як носії мови лексично оформляють свої висловлювання, що сприяє засвоєнню лексики в умовах, наближених до природних умов "іншомовного лінгвосоціуму" [51, с. 62], а також розкриває для студента відображені в лексиці соціокультурні особливості іноземної країни. Детальніше критерій автентичності розглянутий нами в підрозділі 1.2 дисертаційної роботи.

Аби текст, зокрема фаховий, характеризувався *доступністю викладу*, інформація, яка міститься в ньому, повинна відображати зміст навчальних програм зі спеціальності для початкових курсів [90, с. 94]. При такому підході знімаються труднощі розуміння тексту на понятійному рівні, і в центрі уваги студента постає лексичне оформлення фахової інформації.

Дотримання *тематичної відповідності* передбачає кореляцію змістового наповнення текстових матеріалів з темами, що містяться в навчальних робочих програмах з певної дисципліни. Розробляючи методику формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС для майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, ми керуємось навчальними робочими програмами університетів, які готують майбутніх фахівців зі спеціальності "Пожежна безпека".

В рамках певних тем виникають типові ситуації професійного характеру, встановлення та перелік яких детермінує зміст текстових матеріалів для відбору

англомовного лексичного мінімуму. Оскільки ми розглядаємо ситуацію (в тому числі комунікативну) як форму діяльності, то в основі організації цієї ситуації повинна лежати діяльність, що складається з вирішення певної проблеми [136, с. 94]. Відповідно *ситуативність* текстового матеріалу (див. Табл. 2.4) реалізується шляхом 1) проблемного викладу текстової інформації (у формі професійних ситуацій), що передбачає з боку студента словесне вирішення проблеми або вираження його особистісного відношення до неї; 2) моделювання в тексті проблемних ситуацій реального спілкування, що передбачає виконання студентами конкретних функціональних ролей та дотримання ними досить чіткої програми мовленнєвої поведінки.

Таблиця 2.4

Список тем та ситуацій мовлення

Тематичні блоки:	Приклади можливих ситуацій:
1. Професія пожежника.	Ситуація прийняття необхідних заходів при виникненні пожежі.
2. Рятувальне спорядження пожежника.	Ситуація порятунку потерпілого за допомогою пожежної драбини.
3. Функції та обов'язки працівників пожежної охорони.	Ситуація постановки завдань та управління діями підлеглих під час пожежі.
4. Природні катаклізми.	Ситуація порятунку потерпілого під час повені.

В процесі відбору важливо враховувати здатність текстових матеріалів не лише імітувати контекст майбутньої професійної діяльності, а й викликати комунікативний ефект [90, с. 94], тобто стимулювати мовленнєву реакцію студентів. З метою вербалізації мовленнєвої реакції, суб'єкт навчання повинен знати які макрофункції можна виразити за допомогою тих чи інших англомовних ЛО. Логічно припустити, що серед макрофункцій визначених Загальноєвропейськими рекомендаціями [67, с. 126] найбільш необхідними для майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності являються такі макрофункції як розповідь, коментар, пояснення, аргументація та переконання. У зв'язку з цим,

критерій *комунікативності* реалізовується через відбір власне тих текстових матеріалів, опрацювання яких супроводжуватиметься функціональним використанням студентом англомовної лексики, зокрема у вигляді коментаря, аргументації, розповіді, переконання та пояснення.

Послідовність викладу матеріалу на тематичному та лексичному рівнях дозволяє розширювати професійний світогляд та словниковий запас поступово, від тексту до тексту, при цьому підвищуючи рівень готовності студентів до сприйняття нових фахових знань та до їх інтерпретації за допомогою уже засвоєного англомовного лексичного матеріалу [90, с. 94].

Отже, керуючись окресленими вимогами, ми використовуємо як базу для відбору текстового матеріалу такі усні та письмові джерела як: випуски новин, навчально-тренувальні розповіді, спеціалізовані журнали, брошури, проспекти, професійні листи, тексти-інструкції, зразки документації, зразки доповідей, електронних листів, інформаційні новини, зарубіжні підручники з підготовки до здачі вступних екзаменів з пожежної безпеки, тощо.

Для раціонального відбору текстових матеріалів, окрім їх якісних параметрів, слід враховувати й кількісні. Критерій *оптимального обсягу* передбачає визначення обсягу тексту, що буде використовуватись для навчання англомовної лексики та загальної кількості текстів для здійснення відбору англомовного лексичного мінімуму.

Згідно з Програмою англійської мови для професійного спілкування [147] та з урахуванням цільової аудиторії (від майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, зокрема майбутніх пожежників, вимагається менш складна мовна поведінка), кінцевим рівнем володіння мовою для випускників ВНЗ освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" повинен бути рівень B2 та рівень B2+ за освітньо-кваліфікаційним рівнем "Магістр".

Адаптуючи вимоги до просунутого рівня володіння російською мовою як іноземною [52], ми, в залежності від виду мовленнєвої діяльності, висуваємо такі вимоги до обсягу текстів (див. Табл. 2.5, 2.6, 2.7, 2.8), що підлягатимуть безпосередньому опрацюванню в процесі формування англомовної лексичної компетенції:

Таблиця 2.5

Аудіювання монологічного мовлення

Тип тексту	монолог
Об'єм тексту	30-250 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Темп мовлення	220-250 і більше складів за хвилину
Кількість пред'явлень	1

Таблиця 2.6

Аудіювання діалогічного мовлення

Тип тексту	діалог
Об'єм тексту	250-300 слів (10-40 реплік)
Кількість незнайомих слів	до 10%
Темп мовлення	220-250 і більше складів за хвилину
Кількість пред'явлень	1

Таблиця 2.7

Читання

Вид читання	переглядово-пошукове із загальним охопленням змісту, вивчаюче
Об'єм тексту	300-600 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Швидкість читання	при переглядово-пошуковому читанні – 450-500 слів за хвилину; при читанні із загальним охопленням змісту – 200-220 слів за хвилину; при вивчаючому читанні – 50 слів за хвилину.

Таблиця 2.8

Письмо

Тип тексту	письмовий текст (зразок для самостійного продукування студентом письмових висловлювань)
Об'єм тексту	180-250 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Кількість пред'явлень	1

При цьому, обсяг текстів збільшується із зростанням у студентів рівня володіння англомовною лексикою.

Великої цінності в контексті нашого дослідження набуває питання збереження репрезентативності текстів, де під репрезентативністю ми розуміємо "здатність обмеженої кількості текстів, відібраних відповідно до встановлених критеріїв, в задовільній для кожної цілі мірі відображати закономірності вживання мови" [120, с. 36]. Слідом за Ю. Семенчуком, ми вважаємо вибірку в 200-250 текстів "достатнім і репрезентативним джерелом термінологічної лексики" [159, с. 74]. Визначення кількості текстів (250), що будуть нами використовуватись, дозволяє перейти до здійснення процедури відбору англомовного лексичного мінімуму.

Будь який лексичний мінімум характеризується такими особливостями [104, с. 249]:

- він орієнтований на певний етап (або рівень) навчання і включає ЛО, які повинні бути засвоєні за відведений проміжок часу;
- розрахунок кількості ЛО відбувається з урахуванням умов навчання, а також можливостей студентів засвоїти певну кількість ЛО в заданий час;
- знання слів в об'ємі лексичного мінімуму дозволяє користуватись ІМ як засобом спілкування і забезпечує досягнення цілей навчання на конкретному етапі.

Відповідно до зазначених особливостей, процедура відбору англомовного лексичного мінімуму передбачає виконання таких завдань:

- 1) конкретизувати етап навчання, на основі якого проводитиметься відбір англомовного лексичного мінімуму;
- 2) вказати на обмеження, пов'язані із часовими рамками даного етапу;

3) відповідно до умов навчання та можливостей студентів, розрахувати необхідну для засвоєння кількість англomовних ЛО;

4) скласти список конкретних англomовних ЛО.

Отже, щодо етапу навчання, ми здійснюємо відбір англomовного лексичного мінімуму для студентів першого курсу освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр". Переходячи до питання часових рамок обраного етапу, варто відзначити, що сітка годин, відведена на вивчення ІМ в різних немовних ВНЗ є неоднаковою. Відповідно, обсяг англomовного лексичного мінімуму не є стандартизованим, оскільки умови, в яких протікає процес формування англomовної лексичної компетенції, різняться. Зокрема, різними можуть бути часові умови (тривалість, інтенсивність курсу АМ), просторові умови (наявність та якість аудиторії, можливість проводити заняття поза її межами), адміністративні умови (співвідношення кількості викладачів та студентів, можливість збільшення кадрового забезпечення), ресурси (наявність підручників, технічних засобів навчання), мовне середовище [5, с. 40] (рівень іншомовної підготовки студентів, напрям підготовки майбутніх фахівців, вимоги до рівня володіння ІМ, методи навчання), тощо. Для прикладу, у термінологічний мінімум субмови "економіка" для студентів ІІІ курсу В. Борщовецька включає 294 ЛО [24, с. 52], Ю. Семенчук для студентів-економістів ІV курсу – 434 ЛО [159, с. 81], О. Кузякін для студентів-інформатиків – 300 ЛО [8], І. Липська для студентів ІІ курсу мовних вузів, що вивчають лексику адміністративно-правової сфери виділяє термінологічний мінімум у 226 ЛО [96, с. 82]. На думку М. Дем'яненко, К. Лазаренко та С. Мельник загальний об'єм лексики, яким повинен володіти випускник немовного вузу складає 2500-3000 слів [56, с. 220], Ю. Жлуктенко оптимальним вважає обсяг у 2500 ЛО, з яких 1200 ЛО мають бути активно засвоєнні [66, с. 101-102], тоді як Н. Полякова – 2500 ЛО [142, с. 92]. А. Климентенко та О. Миролубов переконані, що лексичний мінімум складається з двох автономних, але тісно взаємопов'язаних частин: з активного ядра, яке підлягає

як репродуктивному так і рецептивному засвоєнню, та нарощеного на це ядро пасивного словникового запасу, яким студенти оволодівають лише рецептивно, тобто в процесі читання або аудіювання, при цьому мінімальний обсяг активного ядра має складати 1000 ЛО, пасивного мінімуму – 1500 ЛО [80, с. 333].

Погоджуючись із думкою S. Kersten, ми вважаємо, що розрізнення активного та пасивного словникового запасу не є абсолютно правильним, оскільки йдеться не про два різні види лексичних знань (активних та пасивних), а власне про рівень знання англомовного слова [246, с. 55]. У зв'язку з цим, здійснюючи відбір англомовного лексичного мінімуму, що склав 500 ЛО, ми не поділяли пласт англомовної лексики на лексику для лише рецептивно-репродуктивного чи лише рецептивного засвоєння.

Відбір англомовного лексичного мінімуму передбачає визначення одиниці відбору. Оскільки формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності відбувається через вивчення мови спеціальності, в основі якої лежить термінологічна "підмова" [21, с. 14], ми беремо за одиницю відбору англомовного лексичного матеріалу *термін*. Терміни є основою фахових текстів, відповідно вони є ключовими в передачі фактологічної інформації.

Розкриваючи поняття "термін", Ю. Жлуктенко, слідом за П. Гурвичем, відносить до термінів слова та словосполучення, які належать до однієї з поданих нижче груп:

1) слова і словосполучення, що служать виключно для вираження спеціальних понять однієї або кількох наук і вживаються лише в сфері спеціального спілкування, не рахуючи деяких особливих ситуацій, у яких реалізується поступовий перехід термінів у загальноживаний словниковий запас;

2) слова і словосполучення, які вживаються в сфері як фахового, так і фахового спілкування, де вони виражають поняття, невід'ємні для системи однієї або кількох наук;

3) слова, що вживаються лише в сфері фахового спілкування однієї або кількох наук, де вони служать спеціальними визначеннями неспеціальних понять [66, с. 104].

Щодо своєї структурної організації терміни поділяються на дві групи: однослівні терміни, до яких відносяться також і складні терміни, сформовані шляхом складання основ, а також терміни-словосполучення або складені, багатокomпонентні терміни [21, с. 15]. Термінологічна лексика в текстах, відібраних нами для укладання лексичного мінімуму представлена в основному багатокomпонентними термінами: fire extinguisher, extinguishing agent, turnout gear, emergency situation, наявні також і однослівні терміни: rescue, helmet, включаючи складні: size-up, hoseline, non-conductivity, тощо.

Процедура відбору іншомовної лексики передбачає не лише з'ясування одиниці відбору, а й визначення вимог до відбору іншомовної лексики, яка буде складати лексичний мінімум. Деякі вчені-методисти взаємозамінюють терміни "принцип" та "критерій" [56, с. 220; 66, с. 103; 96, с. 54-55; 117, с. 79; 196, с. 15; 201, с. 39; 212, с. 123] виокремлюючи такі основні критерії (принципи): частотності, лексичної сполучуваності, словотворчої цінності, тематичності, семантичний, стилістичної необмеженості, виключення синонімів та інтернаціональних слів, достатності, посиленості та доступності, відповідності комунікативним потребам, відкритості лексичного мінімуму, наявності слів у свідомості. Останній передбачає наявність у свідомості студента конкретних англомовних ЛО, знання яких обумовлено виключно особистісними потребами та інтересами суб'єкта навчання [196, с. 15].

Інші дослідники розмежовують поняття "принцип" та "критерій", вважаючи принцип – загальним методом відбору, а критерій – окремим прийомом, який використовується в даному загальному методі [17, с. 395]. Для

прикладу, виділяють статистичний принцип, критеріями якого є частотність та поширеність; методичний принцип із критерієм тематичності, здатності слова описати явища та поняття навчальної тематики, семантичним критерієм; лінгвістичний принцип, який передбачає застосування критеріїв сполучуваності, словотворчої цінності, багатозначності, стилістичної нейтральності, зразковості, словотвірної здатності [17, с. 395-401].

Критерії відбору можуть бути включені не лише в склад принципів, а й в склад підходів, зокрема при емпіричному підході відбір лексики відбувається на інтуїтивному рівні викладача-методиста та на основі критерію змістового наповнення навчальних текстів, при лінгвістичному підході найбільш поширеними є семантичний, граматичний та стилістичний критерії, при прагматичному підході – критерій частотності, тематичності, вживаності, критерій опису понять, виключення синонімів, прозорості [117, с. 78-80].

На основі аналізу великої кількості критеріїв, запропонованих різними дослідниками та з урахуванням специфіки нашого дослідження, ми використовуємо такі критерії відбору англомовних ЛО для укладання лексичного мінімуму: критерій частотності, критерій тематичності, критерій комунікативної та інформаційної цінності ЛО, інтеграційний критерій [118, с. 158].

Критерій частотності полягає у включенні до лексичного мінімуму тих англомовних ЛО, які найбільш часто зустрічаються у сукупності відібраних нами текстів, при цьому коефіцієнт повторюваності ЛО повинен становити не менше п'яти [143, с. 126-134; 159, с. 77]. Разом з тим, відбір ЛО за критерієм частотності слід здійснювати керуючись не лише формою ЛО, а й значенням, що передає ця форма [225, с. 10], оскільки одне і те ж графічне оформлення слова може мати різні значення (для прикладу слово "entrapment" вживається як у значенні "защемлення" так і у значенні "захоплення").

На основі **критерію тематичності** були відібрані англомовні ЛО, що стосуються конкретних тем, визначених робочими програмами з навчальної

дисципліни "Професійна іноземна мова" для студентів зі спеціальності "Пожежна безпека", для прикладу такі теми як "Професія пожежника", "Трудові обов'язки пожежника", "Фізична підготовка пожежника", "Бойовий одяг пожежника", "Пожежне спорядження", "Лісова пожежа", тощо.

З метою забезпечення високого ступеня присвоєння студентами отриманих знань з англomовної лексики (на емоційному та особистісному рівнях) та для введення в актив нового лексичного матеріалу, відбір англomовних ЛО повинен здійснюватись на основі **критерію комунікативної та інформаційної цінності**. Комунікативна цінність проявляється через здатність англomовного слова замінювати інші слова (для прикладу слова "conflagration" та "inferno" можна замінити словом "fire") [278, с. 149]. У зв'язку з цим, лексичний мінімум має включати англomовні ЛО, які володіють найбільш широким спектром семантико-комунікативних можливостей. Варто також взяти до уваги, що, з появою нових спеціальних знань у конкретній предметній галузі, із активного ужитку виходять англomовні слова, що позначають старі явища навколишньої дійсності та з'являються англomовні слова, що дають назву новим реаліям та явищам. Відповідно, до складу лексичного мінімуму мають входити ще й ті англomовні ЛО, інформаційне наповнення яких описує сучасний стан та траєкторію розвитку тієї чи іншої галузі, забезпечуючи у такий спосіб своєчасність здобуття студентами професійно-важливої інформації та актуальність володіння ними цією інформацією.

Інтеграційний критерій передбачає здійснення відбору англomовних ЛО з урахуванням їх приналежності до різних профілюючих навчальних дисциплін. Співвіднесення україномовної термінологічної лексики із відповідною англomовною термінологією дозволяє відібрати ті англomовні ЛО, україномовні еквіваленти яких кількісно превалюють у змісті фахових дисциплін, зокрема таких дисциплін як: "Охорона праці", "Теорія розвитку та припинення горіння", "Пожежна та аварійно-рятувальна техніка", "Організація аварійно-рятувальних робіт", "Пожежна тактика", "Медицина надзвичайних ситуацій", тощо. У такий

спосіб інтеграційний критерій сприяє реалізації міжпредметних зв'язків, що, в свою чергу, забезпечує перенесення студентами знань з однієї області в іншу, інтенсифікацію процесуальної та лінгвопізнавальної мотивації суб'єктів навчання, формування знань, що характеризуються системністю та високим рівнем науковості.

Отже, процедура відбору матеріалу для навчання англомовної лексики передбачала виконання таких заходів:

- визначення тексту (аудіо- та друкованого) як джерела відбору англомовної лексики та як опори для організації процесу формування англомовної лексичної компетенції;

- виокремлення вимог до відбору автентичних текстових матеріалів, серед яких: практична корисність, автентичність, доступність викладу (на понятійному рівні), тематична відповідність, ситуативність, комунікативність, послідовність викладу матеріалу (на тематичному та лексичному рівнях), оптимальний обсяг;

- встановлення об'єму вибірки текстів, необхідних для укладання словника-мінімуму (250 текстів);

- відбір текстів;

- приймання терміна за одиницю відбору англомовного лексичного мінімуму;

- визначення критеріїв відбору термінів, що увійдуть до складу англомовного словника-мінімуму, серед яких: критерій частотності, тематичності, комунікативної та інформаційної цінності, інтеграційний критерій;

- укладання англомовного словника-мінімуму, який склав 500 ЛО (див. Додаток Д).

Роблячи підсумок, можемо зазначити, що проведений відбір текстових матеріалів, а також здійснений на їх основі відбір англомовної лексики для навчання, дозволяє визначити основні компоненти змісту навчання з метою

формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, а, відтак, з урахуванням аналізу теоретико-методологічних засад проблеми дослідження, сконструювати лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС.

2. 3. Структурно-функціональна лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища

З метою цілісного відображення закономірностей та особливостей процесу формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, доцільним є застосування методу моделювання як інтегративного методу, що дозволяє поєднувати в процесі дослідження знання теоретичного та прикладного характеру, а також передбачає реалізацію інших методів пізнання, зокрема теоретичних (метод аналізу та синтезу, індукції та дедукції, абстрагування та узагальнення, аналогії та здогадки) [197, с. 52] та емпіричних методів (методичний експеримент). Під поняттям "моделювання" розуміють "заміщення досліджуваного об'єкта (оригіналу) його умовним зразком, описом або іншим об'єктом, що іменується моделлю" [30, с. 5]. Сама модель призначена для вивчення об'єкта шляхом його спрощення та відбору параметрів, найбільш вагомих з точки зору мети дослідження [197, с. 53]. Виходячи з цього, ми розглядаємо лінгводидактичну модель як еталонне уявлення про навчальний процес, яка визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу [220].

На нашу думку, розробка ефективної лінгводидактичної моделі формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС вимагає використання системного підходу.

Доцільність системного підходу виявляється через його ключові ознаки, серед яких ми відзначаємо цілісність, структуризованість та функціональність. Цілісність дозволяє розглядати лінгводидактичну модель як завершену конструкцію, утворену із чітко визначених елементів – органічних складових моделі. Взаємодіючи між собою, елементи моделі набувають емерджентних (інтегративних) властивостей, що не є притаманними для кожного окремого елемента моделі [19, с. 382; 99, с. 36, 38]. Для прикладу, кожен наступний етап формування англомовної лексичної компетенції набуває емерджентних властивостей, що виявляється не лише у збільшенні обсягу лексичних знань, розвитку лексичних навичок та лексичних вмінь, а й у якісно-новому мисленні студентів. Відповідно, без наявності бодай одного із елементів система перестає бути повноцінною. Структуризація проявляється у взаємозв'язках між елементами моделі-системи та ієрархічності конструкції, представленої елементами різних рівнів. Функціональність моделі означає, що її конструкція базується на системотвірному компоненті – меті (функції), задля якої вона обґрунтовується. В нашому випадку ця мета має методичний (прикладний) характер – вона пов'язана із формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища. Власне структурні зв'язки між компонентами моделі, що відображають підпорядкованість та послідовність цілеспрямованих дій студентів з навчальним матеріалом, взаємодія основних компонентів при проектуванні на певне навчальне середовище та реалізація функцій кожного з цих компонентів дозволяють розглядати лінгводидактичну модель як структурно-функціональну.

Отже, проектована нами структурно-функціональна лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції – ієрархічна сукупність взаємопов'язаних субкомпонентів в межах визначених компонентів, що є складовими цілеспрямованого педагогічного процесу, а саме: мети, цілей, підходів, принципів, змісту, методів, відповідного контролю результатів.

Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції у ВНС проектується на певний навчальний процес і реалізується у штучних умовах.

Мета структурно-функціональної лінгводидактичної моделі, що є предметом дослідження – поетапне формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, зокрема – усіх її інваріантних компонентів, а також таких інтегрованих якостей як: грамотний аналіз лінгвістичних проблем, гнучка адаптація до "квазіпрофесійних" (віртуальних) та реальних ситуацій у іншомовному середовищі, уміння дотримуватись професійно-етичних норм соціальної взаємодії, формулювати проблему і знаходити оптимальні шляхи її вирішення, інтегрувати теоретичні знання з практикою та особистим досвідом, рефлексивність, суб'єктна активність студентів, яка проявляється через:

- динамічний перебіг пізнавальної та мисленнєвої діяльності;
- суб'єктне відношення до культурно-поведінкових норм іноземної країни та ступінь дотримання цих норм;
- емоційну реактивність;
- самоініційоване розширення словникового запасу, вдосконалення лексичних навичок та вмінь;
- вербальне вираження особистісної позиції стосовно питань загальної та професійно-орієнтованої тематики.

На основі аналізу великої кількості моделей, обґрунтованих в науково-педагогічній літературі [1, с. 113; 9, с. 188; 101, с. 5; 121, с. 188; 207], та з урахуванням специфіки нашого дослідження, виділяємо компоненти, взаємодія яких забезпечить, на нашу думку, ефективне функціонування запропонованої нами моделі. До них належать ВНС, цілі навчання, етапи навчання, компоненти змісту навчання, методи та прийоми навчання, контроль результатів навчання.

Переходячи до розгляду першого компоненту моделі, відзначимо, що необхідність інтенсифікації процесу формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності обумовлює доцільність

використання ВНС та, відповідно, викликає потребу визначення психолого-педагогічних умов його створення. До цих умов ми відносимо:

- навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації;
- суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики;
- забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття англомовних ЛО;
- забезпечення автентичності навчальних матеріалів в процесі сприйняття та відтворення англомовної лексики.

Не менш важливим для теоретичного обґрунтування та побудови структурно-функціональної лінгводидактичної моделі є виокремлення основних підходів та принципів, які слугуватимуть концептуальними засадами моделі та забезпечуватимуть ефективне формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС. Найбільше меті нашого дослідження відповідають інтегрований, комунікативно-діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи (підрозділ 1.3).

Інтегрований підхід виявляється через синтез дисциплін (вивчення англомовної лексики на основі матеріалів, що складають теоретичну основу фахових дисциплін); навчання лексичного аспекту у комплексі із фонетичним та граматичним; формування англомовної лексичної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності; об'єднання фізичного та штучно-створеного навчального простору в одне ціле.

Сутність комунікативно-діялісного підходу полягає в оволодінні англомовною лексикою як засобом здійснення комунікативної діяльності.

В свою чергу, метою використання особистісно-орієнтованого підходу є інтенсифікація особистісного розвитку та саморозвитку студента, стимулювання його до вияву власної життєвої позиції.

В межах виокремлених наукових підходів реалізуються загальнодидактичні (суб'єктності, рефлексії, наочності, міцності, активності та ін.) та методичні принципи (опори на лексичні правила, принцип раціонального

співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики, активізації лексичних стратегій, взаємозв'язок форми і змісту ЛО; використання лексики з професійно-комунікативними цілями).

Інтеграція вищезазначених підходів та принципів у процесі реалізації запропонованої структурно-функціональної лінгводидактичної моделі, забезпечує створення динамічного навчального середовища, націленого не лише на формування англомовної лексичної компетенції, а й на розвиток особистості студента, формування самостійності та ініціативності у набутті нових знань, розширення професійного кругозору.

Відповідно до концептуальних засад нашого дослідження та з урахуванням особливостей створення та функціонування ВНС, ми орієнтувались на індивідуальні, парні та групові організаційні форми роботи, які переносять студента у центр навчального процесу та дозволяють опиратись на особистісні інтереси суб'єкта навчання.

Тепер зупинімося докладніше на цільовому компоненті розробленої моделі, який відображає уже зазначену вище кінцеву мету дослідження – поетапне формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС. На кожному з етапів формування англомовної лексичної компетенції дана мета конкретизується у конкретних цілях, які в свою чергу реалізуються завдяки комплексному використанню проблемного, комунікативного та імітаційного методів навчання. Використання саме цих методів зумовлено тим, що вони можуть забезпечити досягнення високого рівня імерсивності навчального середовища, зокрема за рахунок стимулювання майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності до використання предметних знань у ході іншомовної підготовки та трансформації ними заданих ззовні цілей у цілі особистісного значення. Оскільки усі перераховані методи навчання втілюються у прийомах навчання, що виявляють окремі дії студента у процесі оволодіння англомовною лексикою, то вони є наскрізними і не

потребують окремого виділення при характеристиці кожного з етапів навчання англомовної лексики.

Отже, виокремимо конкретні цілі навчання на кожному з етапів формування англомовної лексичної компетенції, розглянемо компоненти змісту навчання, які обумовлюють ці цілі, розкриємо методичний апарат досягнення поставлених цілей та охарактеризуємо спосіб контролю результатів навчання студентів.

На спонукально-мотиваційному етапі реалізується перша та друга ціль, де **перша ціль** полягає у підготовці студентів до сприйняття та відтворення англомовних ЛО, а **друга** – у посиленні професійної та лінгвопізнавальної мотивації. Для цього, шляхом постановки дискусійних питань та професійно-орієнтованих проблемних ситуацій, а також за рахунок проведення тематичних вікторин, формується внутрішня готовність до оволодіння англомовною лексикою. Викладачі перевіряють результати досягнення зазначених цілей заслуховуючи та коментуючи варіанти відповідей студентів, а також заохочуючи суб'єктів навчання до взаємоперевірки.

Третя, четверта та п'ята ціль нашої моделі втілюється на ознайомлювальному етапі. **Третя ціль** полягає у тому, аби студент навчився ідентифікувати та семантизувати ЛО, відтворювати їх рідною мовою, що, в свою чергу, передбачає сформованість рецептивних знань професійно-обумовленої лексики. Оскільки йдеться про здатність студента співвідносити форму ЛО з її значенням, то доречно використовувати такий прийом навчання як пояснення студентом значення представленої ЛО рідною мовою. Перевірити правильність відповіді можна шляхом співставлення англомовної ЛО із українським еквівалентом, запропонованим суб'єктом навчання. **Четвертою та п'ятою ціллю** моделі є навчити студента відтворювати пред'явлені ЛО англійською мовою, оперувати англомовними ЛО за правилами словотвору, сполучуваності, морфологічних перетворень, побудови синонімічних рядів та антонімічних пар, тощо. Для цього використовуються такі прийоми навчання як номінування ЛО

англійською мовою за її зображенням / дефініцією / тлумаченням, групування ЛО за формальними ознаками, утворення похідних слів, підбір синонімів/антонімів до конкретної ЛО та інші. У результаті виконання такого роду дій, у студента формуються репродуктивні знання професійно-обумовленої лексики, контроль яких відбувається шляхом проведення тестів на відтворення ЛО, що передають зміст малюнка/дефініції/тлумачення, на групування слів за певною ознакою, на їх морфологічне перетворення, на підбір синоніма/антоніма, тощо.

Шоста та сьома ціль реалізуються на автоматизованому етапі. **Шостою ціллю** є навчити студентів розпізнавати та розуміти англомовні ЛО у словосполученнях та окремих реченнях при їх зоровому та слуховому сприйнятті, у такий спосіб формуючи у майбутніх фахівців рецептивні навички розуміння професійно-обумовленої лексики в словосполученнях і окремих реченнях. Для цього, нами обрано такі прийоми навчання як пояснення значень словосполучень, заповнення пропусків у реченні відповідними словосполученнями, пояснення змісту окремих речень. Контроль досягненого результату здійснюється за допомогою постановки завдання на пошук до англомовного словосполучення відповідного українського еквіваленту, пред'явлення клоуз-тестів, тестів альтернативного вибору, тощо.

Сьома ціль полягає у тому, щоб студент навчився здійснювати імітаційні, трансформаційні та конструктивні дії з ЛО в ізольованому вигляді, у складі словосполучень, окремих речень. Досягнення зазначеної цілі передбачає формування у майбутніх фахівців репродуктивних навичок вживання професійно-обумовленої лексики в словосполученнях і окремих реченнях, і, відповідно, використання для організації навчального процесу таких прийомів навчання як імітація, підстановка, завершення, розширення, трансформація зразка мовлення, складання словосполучень, окремих речень. Контроль результатів слід здійснювати тестовими завданнями на завершення, розширення, трансформацію речення, на складання словосполучень, тощо.

На відтворювальному етапі, що є останнім етапом формування англомовної лексичної компетенції, повинні бути досягнуті восьма, дев'ята та десята цілі. **Восьмою ціллю** є навчити студентів розпізнавати та розуміти ЛО у мовленні при зоровому та слуховому їх сприйнятті, що, вимагає формування у тих, хто навчається рецептивних вмінь розуміння професійно-орієнтованих текстів. Прийомами навчання, які слід використовувати для реалізації даної цілі є пояснення змісту мікротексту чи невеликого тексту, виділення його композиційно-жанрової структури. Перевірка досягнутого результату відбувається шляхом проведення обговорення ключових проблем, що піднімаються в мікротексті/невеликому тексті, постановки викладачем проблемних запитань, що торкаються змісту прочитаного/почутого.

Дев'ятою ціллю розробленої моделі є навчити студентів вживати ЛО у зв'язному підготовленому мовленні з опорою на зразок. Оскільки дана ціль спрямована на формування репродуктивних вмінь відтворення професійно-орієнтованих текстів, найбільш ефективним прийомом навчання буде об'єднання зразків мовлення у мікромонологи та мікродіалоги. У свою чергу, сформованість репродуктивних лексичних вмінь перевірятиметься за допомогою складання студентами мікромонологів та мікродіалогів з використанням опори.

Десята ціль полягає у формуванні у суб'єкта навчання здатності продукувати різні за формою та складом речення, пов'язані між собою тематично та за змістом, а також конструювати невеликі тексти монологічного та діалогічного характеру. З цією метою, використовуватимемо такий прийом навчання як складання мікротекстів та невеликих текстів монологічного та діалогічного характеру, що дозволить забезпечити формування продуктивних вмінь написання документів, протоколів, надання рекомендацій, повідомлень, тощо. Контроль результатів відбуватиметься шляхом проведення діалогів-дискусій, підготовки студентом монологічних висловлювань.

Подамо описану структуру формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС у вигляді структурно-функціональної лінгводидактичної моделі (див. Рис. 2.3).

Загалом, наведена модель демонструє залежність досягнення кінцевої мети від проміжних цілей, відповідних їм компонентів змісту навчання, прийомів та способів контролю результатів навчання. Так, формування кожного наступного компоненту змісту навчання є можливим за умови успішного становлення попереднього, а відтак, реалізація останньої цілі передбачає реалізацію усіх попередніх.

Отже, у цьому підрозділі ми описали модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, яка характеризується системністю, цілісністю, структуризованістю, функціональністю, взаємопов'язаністю компонентів, здатних набувати емерджентних властивостей, спрямованістю на формування як англомовних лексичних знань, лексичних навичок та лексичних вмінь, так і професійних вмінь майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

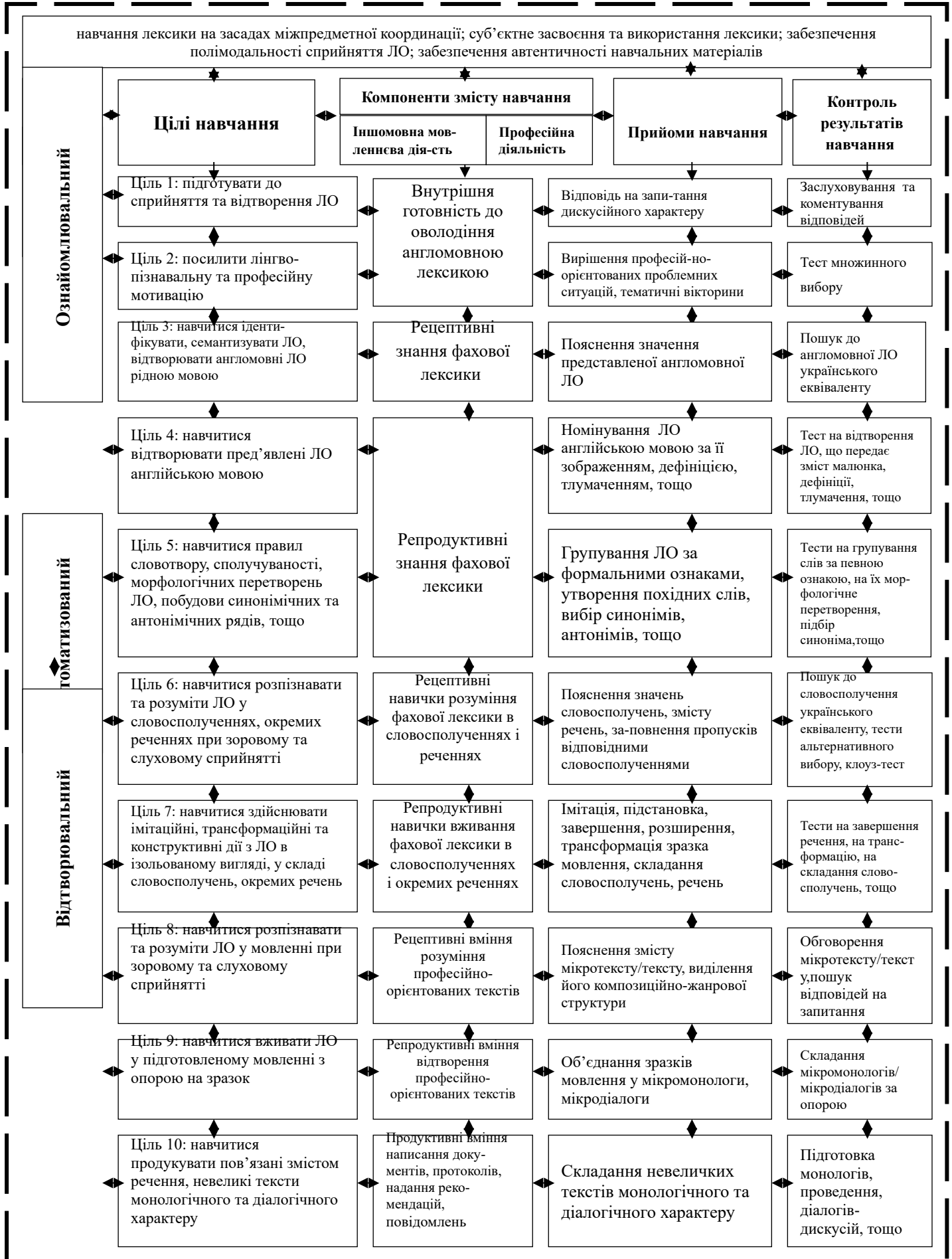


Рис. 2.3 Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС

Виходячи із засад функціонування сконструйованої та обґрунтованої структурно-функціональної лінгводидактичної моделі формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, розроблено і запропоновано систему вправ, націлену на формування англомовної лексичної компетенції у суб'єктів навчального процесу.

2. 4. Система вправ для оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексикою в умовах ВНС

Ефективне формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС є можливим у випадку створення такої системи вправ, яка забезпечує досягнення високого рівня імерсивності навчального середовища та активізацію провідних психічних процесів студентів, відображає зміст навчання та поетапність процесу оволодіння англомовною лексикою, а також базується на комплексі підходів, принципів та методів навчання, визначених нами як ключових. Під вправою у методиці навчання ІМ розуміють "спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення" [111, с. 64].

Використовуючи поняття "система" вправ, варто виокремити певні ознаки, які дадуть змогу охарактеризувати сукупність вправ власне як цілісну систему. Слідом за В. Бухбіндером, ми вважаємо, що головними ознаками системи є зв'язок між елементами даної системи, їх фіксоване взаєморозміщення, фіксована послідовність, ієрархічний характер підпорядкування елементів системи та здатність цих елементів до функціональної взаємодії [94, с. 92]. Відповідно, реалізація зазначених ознак у запропонованій нами системі вправ передбачає передусім *врахування етапів*

формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС, серед яких, в контексті нашого дослідження, ми виділяємо:

- спонукально-мотиваційний етап (підготовчий);
- ознайомлювальний етап;
- автоматизований етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи вільного словосполучення та фрази);
- відтворювальний етап (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності та невеликого тексту).

Запропоновані етапи формування англомовної лексичної компетенції відображають почерговість дій студентів з новим англомовним лексичним матеріалом так як процес оволодіння англомовною лексикою розпочинається із виконання дій, що налаштовують студентів на навчальний процес та завершується розвитком лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Кожен з наведених етапів формування англомовної лексичної компетенції демонструє не лише фіксовану послідовність дій студентів, а й ієрархічну структуру підпорядкування одного етапу іншому. Ієрархічність зазначених етапів зумовлена градуальним характером становлення мовленнєвих вмінь, сформованість яких вважається найголовнішою метою вивчення іноземної мови та найвищим рівнем володіння нею. Оскільки англомовні лексичні вміння входять до складу мовленнєвих вмінь, вважаємо доцільним проілюструвати їх місце власне у навчанні мовленнєвої діяльності. Слідом за В. Бухбіндером, Ю. Гнаткевич демонструє наступну ієрархічну картину [45, с. 224]:

- засвоєння лексичних знань;
- розвиток первісних умінь свідомо здійснювати операції з лексикою;
- закріплення цих операцій (розвиток лексичних навичок);
- формування складних умінь координованого використання різних (граматичних, фонетичних, лексичних) навичок у процесі здійснення мовленнєвої дії;

- розвиток творчих умінь включати мовленнєві дії у процес управління ситуаціями.

Таким чином, у вправах, що відповідають за реалізацію основних етапів формування англомовної лексичної компетенції, повинен спостерігатися поступовий перехід від навчання англомовних ЛО в ізольованому вигляді до навчання їх у складі речень, смислових відрізків, невеликих текстів, а також перехід від елементарних операцій до мисленнєвих операцій складного характеру [196, с. 12].

До наступної умови за якої сукупність вправ набуває ознак системи ми відносимо *повторюваність* [117, с. 76] виконання дій з англомовною лексикою. Важливість багаторазового відпрацювання конкретного відрізка навчального матеріалу у системі вправ обумовлена кінцевою метою формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС, що полягає у формуванні лексичних вмінь та їх удосконаленні в мовленнєвій діяльності. Оскільки навичка входить до складу вміння, то вміння набуває усіх якостей, притаманних для навички, основними серед яких є автоматизованість (та чи інша дія виконується автоматично, без розумового зусилля), сталість (здатність вміння взаємодіяти з іншими вміннями не піддаючись при цьому будь-яким негативним впливам) та гнучкість (здатність вміння функціонувати в нових ситуаціях мовлення та на основі нового лексичного матеріалу) [137, с. 32; 156, с. 43-44]. Перелік вищезазначених характеристик вміння доводить, що повторюваність виконання студентами дій з англомовним лексичним матеріалом забезпечить їх формування.

Окрім того, системності вправ можна досягнути шляхом *встановлення зв'язку між вправами*, завдяки якому кожна попередня вправа може слугувати підґрунтям для успішного виконання наступної [117, с. 76]. У такий спосіб утворюється зв'язок між уже засвоєним і новим англомовним лексичним матеріалом, знімаються труднощі лінгвістичного та психологічного характеру, що дає можливість студенту з кожною подальшою вправою заглиблюватись у

зміст організаційної установки, а також забезпечується посиленість та швидкість виконання поставлених завдань.

Оскільки будь-яка система характеризується функціональністю, то сукупність вправ набуватиме ознак системності у випадку *комунікативної організації англомовного лексичного матеріалу*. На нашу думку, відтворення у системі вправ ситуацій мовленнєвої взаємодії дасть змогу студенту засвоювати форму, значення та функцію англомовних ЛО у їх нероздільній єдності.

Отже, резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що розроблена нами сукупність вправ набуватиме ознак системи за умови:

- врахування етапів формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС в процесі визначення їх послідовності, взаєморозташування та ієрархії підпорядкування;
- забезпечення повторюваності виконання студентами дій з новим та уже засвоєним англомовним лексичним матеріалом;
- встановлення взаємозв'язку та взаємообумовленості між вправами;
- комунікативно-орієнтованої організації англомовного лексичного матеріалу.

Специфіка тієї чи іншої системи вправ виявляється через встановлені вимоги до вправ. Питанням визначення загальних вимог до вправ для навчання ІМ займалися багато дослідників, зокрема Л. Голованчук [47, с. 20], О. Каменський [78], І. Літвін [98, с. 119], Г. Походзей [145, с. 131], Ю. Семенчук [159, с. 86-87], Н. Склярєнко [163, с. 3], О. Стеценко [169, с. 66], Л. Черноватий [206] та ін.

В рамках нашого дослідження, визначені нами вимоги до системи вправ обумовлені передусім закономірностями оволодіння англомовною лексикою, цільовою аудиторією та особливостями функціонування ВНС в умовах якого відбуватиметься формування англомовної лексичної компетенції.

По-перше, вправи повинні бути спрямовані на оволодіння студентами правилами сполучуваності англомовних слів між собою. У зв'язку з цим,

англомовна лексика у вправах повинна бути представлена у складі різноманітних контекстів, що дасть змогу студентів не лише засвоїти широту сполучуваності англомовного слова, а й простежити тісні синтагматичні зв'язки між конкретними словами, виявити, які слова поєднуються між собою у визначених професійно-орієнтованих фахових текстах та комунікативних ситуаціях.

По-друге, вивчення англомовної лексики майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності орієнтоване на їхню майбутню професійну діяльність, а отже система вправ повинна забезпечувати перенесення предметних знань у ситуації іншомовної професійної взаємодії з використанням фахової лексики, а також відтворювати проблемні та конфліктні ситуації, що вимагають самостійного та критичного мислення, аналізу, прийняття рішень з боку студента.

По-третє, створення та підтримка функціонування віртуального навчального середовища передбачає не просто розв'язання навчальних завдань різного рівня проблемності, а, передусім, "особистісне привласнення" студентом тієї чи іншої представленої проблеми. Таким чином, вправи повинні спонукати суб'єктів навчання до саморефлексії та до використання професійно-особистісного досвіду, що, в свою чергу, активізує їх власну позицію та зумовить актуалізацію засвоєної студентами англомовної лексики у мовленнєвій діяльності.

По-четверте, з метою реалізації інтегрованого підходу, англомовні слова у системі вправ мають взаємопов'язано відпрацьовуватись у всіх видах мовленнєвої діяльності. Зокрема, система вправ для навчання лексики повинна включати спеціальні аудіовправи, виконання яких спрямоване на виділення студентами англомовних слів із звукового мовленнєвого потоку та співвіднесення цих слів з їхнім контекстним значенням. При цьому аудіовправи повинні проводитися на рівні мікроаудіотекстів (мікродіалогів та мікромонологів) та орієнтувати слухачів здебільшого на глобальне, а не на деталізоване розуміння змісту. Доцільність використання мікроаудіотекстів, а не

для прикладу окремих речень, зумовлена впливом контексту на розуміння незнайомої англомовної лексики, що проявляється через:

- синтаксичну зумовленість контексту, яка визначає наявність певних зв'язків між мовними одиницями;
- семантичну зумовленість контексту як смислового цілого, яка визначає характер та сполучуваність мовного матеріалу;
- логічну зумовленість контексту, що визначає певну послідовність думки;
- наочність контексту, що виявляється у властивості викликати у свідомості студента наочні уявлення, що відбивають зміст почутого [119, с. 119].

У такий спосіб, мікроаудіотекст, представляючи собою широкий контекст, формуватиме у пам'яті студентів цілі словесні фонокомплекси, розвиватиме здогадку про значення незнайомих англомовних слів та здатність суб'єктів навчання до безпомилкового мовленнєвого прогнозування.

Розуміння англомовної незнайомої лексики в процесі читання вимагає менших інтелектуальних затрат зі сторони студента, аніж в процесі аудіювання так як студент має змогу відносно самостійно регулювати темп читання та здійснювати ретроспективний аналіз прочитаного. Оскільки будь який фаховий друкований/рукописний текст відзначається формальним стилем мовлення, йому притаманна велика кількість багатокomпонентних термінів, складних синтаксичних структур та граматичних конструкцій. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність візуального виділення в текстових вправах цілих смислових конструкцій з метою полегшення впізнавання англомовних ЛО у представленому графічному літерному коді та швидкого зіставлення їх форми зі значенням, що найбільш точно відповідає контексту. Завдяки виділенню в тексті конкретних ЛО, студенти зосереджують увагу перш за все на їх формі. Тим не менш, з метою запам'ятовування форми, значення та функції англомовної ЛО в їх єдності, а також з метою розвитку мовної здогадки та розширення потенційного словникового запасу, текстові вправи повинні створювати у

студентів психологічну установку на самостійне розкриття значень англомовних ЛО [112, с. 127]. У такому випадку, доцільними, на нашу думку, є вправи, що передбачають від суб'єктів навчання пояснення та обговорення англомовних ЛО, складання з ними речень, з'єднання окремих слів у словосполучення з подальшим їх використанням для заповнення пропусків в реченнях, тощо.

Вправи, спрямовані на використання англомовної лексики в усному мовленні, мають імітувати реальні ситуації комунікативної взаємодії. У зв'язку з тим, що здійснення усного спілкування вимагає від студента швидкої словесної реакції, вправи повинні забезпечувати актуалізацію студентом цілих лексичних блоків, "готових знаків вищого порядку" (мовленнєвих кліше, стійких та вільних словосполучень) [45, с. 229]. Відповідно, англомовні слова слід опрацьовувати у типових мовленнєвих зразках, що слугуватимуть орієнтирами для подальшого самостійного лексико-граматичного оформлення власних висловлювань. Отже, вправи мають сприяти вживанню нових англомовних слів не ізольовано, а в реченні, що забезпечує створення міцних багатосторонніх зв'язків між компонентами слова, новими та вже засвоєними словами, між об'ємом понять, значень слів англійської та рідної мов, елементами ситуації та змістом висловлювання, англомовними ЛО контексту, предметами та відповідними англомовними словами [56, с. 229].

Специфіка формування лексичних вмінь у письмі обумовлена усталеними нормами лексичного оформлення передусім ділових документів, оскільки саме ділова документація (ділові листи, службові звіти, доповіді та ін.) лежать в основі здійснення професійної письмової комунікації майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності. У зв'язку з цим, вправи спрямовані на формування лексичних вмінь письма повинні передбачати аналіз композиційно-жанрової структури, дискурсивних маркерів та стилю викладу типового зразка письмового документа, розбір шаблонних фраз за допомогою яких розпочинають, розгортають та завершують певний документ, опрацьовування фахової лексики, етикетних

мовленнєвих формул та граматичних конструкцій, використання яких обумовлене функціональним призначенням ділового документа.

Оскільки всі види мовленнєвої діяльності тісно взаємопов'язані між собою, система вправ повинна забезпечувати опрацювання англомовної лексики паралельно в усному (говоріння, аудіювання) та писемному (письмо, читання) мовленні.

По-п'яте, у системі вправ слід відображати соціокультурні реалії тієї країни, мова якої вивчається. Оскільки саме в автентичних текстах (у зразках писемних документів, текстах для аудіювання/читання) представлена лексика, яка містить культурний компонент значення, виявляє соціально-класові особливості іноземної країни та несе інформацію про стандарти іншомовної комунікативної поведінки, система вправ повинна бути побудована таким чином, аби студент, працюючи з навчальним текстом, виявляв та декодував соціокультурне наповнення англомовної лексики, демонстрував самоініційовану пізнавальну активність.

По-шосте, враховуючи умови функціонування ВНС, розроблені для формування англомовної лексичної компетенції вправи мають представляти англомовну лексику у полімодальній формі, забезпечуючи сприйняття англомовних ЛО через декілька каналів одночасно. До того ж вправи мають комплексно використовувати всі види наочності та організовувати навчальну діяльність в форматі індивідуальної, групової, командної роботи.

Отже, ґрунтуючись на проаналізованих науково-теоретичних надбаннях, присвячених проблемі створення раціональної системи вправ для навчання ІМ, та з урахуванням специфіки нашої наукової роботи, ми керувалися наступними вимогами, за яких вправи повинні:

- 1) враховувати професійні інтереси студентів;
- 2) спонукати студентів до прояву особистісної позиції, пізнавальної ініціативи;
- 3) розвивати критичне, самостійне мислення, здатність до саморефлексії;

- 4) залучати студентів до вирішення проблемних завдань, до пошуку рішень та аналізу складних ситуацій;
- 5) інтегрувати в собі всі види мовленнєвої діяльності;
- 6) розвивати мовну здогадку та комунікативну антиципацію;
- 7) варіювати форми взаємодії між студентами (рольова, групова, командна та інші форми);
- 8) базуватися на автентичних текстах і реаліях;
- 9) відображати соціокультурні особливості іноземної країни;
- 10) включати природні (одяг та спорядження професійного призначення, бланки про перевірку технічного стану обладнання, карти маршруту, афіші, тощо) та штучно створені (вербальні, зображальні та комбіновані) опори.
- 11) задіювати слуховий, зоровий та кінестетичний канали сприйняття.

Окрім сформульованих вище вимог до вправ, опорою для створення та встановлення компонентного складу самої системи вправ послуговували результати анкетування студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (146 студентів) та Черкаської академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (91 студенти), основною метою проведення якого було визначення найбільш ефективних для суб'єктів навчання способів запам'ятовування та з'ясування шляхів виклику у студентів відчуття зануреності (див. Додаток В). Для 65% студентів основним способом запам'ятовування є встановлення асоціативного зв'язку між графічною формою слова та явищем, яке це слово позначає; 82% респондентів вважають, що показ малюнків, фотографій, професійного реквізиту або предметів бутафорії допомагає краще запам'ятати англomовне слово; 84% опитаних акцентують, що перегляд відеофрагментів та кіносюжетів, прослуховування аудіозаписів полегшують процес запам'ятовування лексики. На запитання чи контекст вживання слова дає більш глибоке розуміння його значення студенти здебільшого дають ствердну відповідь – 76%. Виявлено, що відчуття зануреності у навчальне середовище у більшості студентів виникає при

перегляді відеоматеріалів та прослуховуванні аудіозаписів (91%), а також при їхньому зверненні до особистісного або професійного досвіду під час опрацювання англомовної лексики (88%).

Виходячи з результатів анкетування, можна зробити висновок, що завдання для оволодіння англомовною лексикою повинні передбачати перегляд відеофрагментів, кіносюжетів, прослуховування аудіозаписів, а також контекстну презентацію нових ЛО та активізацію особистісної позиції, індивідуального досвіду студентів в процесі засвоєння та відтворення ними англомовного лексичного матеріалу.

Проаналізувавши найбільш поширені класифікації вправ для навчання іншомовної лексики можна дійти висновку, що загалом вчені-методисти виділяють підготовчі вправи, які відповідають власне за формування лексичних навичок та мовленнєві вправи, спрямовані на формування лексичних вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності [29, с. 18-19; 35, с. 301; 114, с. 210-211].

Спираючись на поетапне оволодіння студентами англомовною лексикою в умовах ВНС, ми визначили певні групи та типи вправ, що відповідають кожному з чотирьох етапів формування англомовної лексичної компетенції (див. Табл. 2.9).

Спонукально-мотиваційний етап. Так як в основі формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС лежать фахові тексти, необхідними є вправи, які б створили емоційно-зацікавлене ставлення до текстової інформації, завдяки якому суб'єкт навчання матиме внутрішню потребу прочитати її [40, с. 12-15]. Таке ставлення варто формувати через постановку завдань, які б спонукали студента до прояву особистісної позиції, до опанування, систематизації та коригування професійних і фонових знань, до актуалізації мовного та когнітивного тезаурусу, мобілізації творчого потенціалу. Таким чином, вправи спонукально-мотиваційного етапу є рецептивно-репродуктивними, рецептивно-продуктивними, умовно-комунікативними та комунікативними, що включають наступні завдання:

- бесіда/обговорення проблеми;
- відповідь на запитання дискусійного характеру;
- вирішення проблемних професійно-орієнтованих ситуацій з опорою на вибіркового тест (альтернативний тест/тест множинного вибору/тест перехресного вибору);
- визначення правдивих/неправдивих тверджень;
- тематичні вікторини;
- перефразовування цитат;
- опис ситуацій представлених на малюнку;
- інсценування лексичних блоків з попереднім розкриттям їх значення;
- відповідь на запитання за змістом малюнка;
- прогнозування змісту фахового тексту за його заголовком, ілюстрацією, тощо.

Такого роду вправи об'єднані у групу вправ до спонукання вивчення фахової лексики, що забезпечує:

- виникнення у студентів внутрішньої потреби у певних англомовних ЛО для вираження особистісної позиції;
- формування внутрішньої готовності до сприйняття англомовних ЛО;
- підвищення комунікативної та професійної цінності текстового матеріалу, що буде запропоновано для опрацювання;
- створення позитивної установки на вивчення та використання англомовної лексики;
- розширення фонових та професійних знань;
- підсилення лінгвопізнавальної мотивації.

На етапі ознайомлення з новими ЛО відбувається презентація форми нової ЛО (пред'явлення зорового, слухового, моторнографічного та артикуляційного компонентів), розкриття значення цієї ЛО (семантизація), особливостей сполучення ЛО між собою. Оскільки розуміння студентами фахового тексту великою мірою залежить від часових характеристик їхньої оперативної пам'яті,

виникає необхідність у збільшенні оперативних одиниць сприйняття [45, с. 73]. Іншими словами, особливо ефективними будуть вправи, що забезпечують презентацію цілих словосполучень та лексичних блоків, так як при збільшенні оперативної одиниці сприйняття, значно пришвидшується перекодування інформації та подовжується період утримання студентом цієї інформації в оперативній пам'яті [45, с. 74]. Окрім того, слідом за Г. Харловим, ми притримуємось думки про доцільність накопичувального характеру засвоєння пред'явлених лексичних доз [200], що виявляється у поступовому збільшенні упродовж навчального процесу кількості лексичних доз запам'ятовування. Так як обсяг аудиторних годин, відведених для вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності (першого курсу) сягає близько 72 годин (36 занять), а лексичний мінімум, яким вони повинні оволодіти охоплює 500 ЛО, то, оптимальна кількість слів для запам'ятовування протягом одного заняття варіюватиметься наступним чином: на початку навчального процесу обсяг ЛО для запам'ятовування має становити 7-9 ЛО (з урахуванням обсягу оперативної пам'яті 7 ± 2), до середини навчального процесу обсяг повинен збільшитись до 12-13 ЛО, до кінця навчального процесу об'єм лексичної дози повинен сягати 15-16 ЛО. Таким чином, студент буде в змозі за весь курс англійської мови засвоїти близько 500 ЛО.

Переходячи до розгляду способів семантизації ЛО, варто відзначити особливу роль такого безперекладного способу як використання контекстуальної здогадки. На основі розуміння загального змісту речення/групи речень/невеликого тексту в складі якого є англomовна ЛО, студент повинен здогадатись про значення ЛО самостійно, що значно активізує його мисленнєву діяльність. Окрім того, опора на контекстуальну здогадку забезпечує зосередження уваги суб'єктів навчання на значенні ЛО, що передбачає засвоєння цієї ЛО передусім як функціональної одиниці (реалізація комунікативного підходу).

До не менш ефективних безперекладних способів ми відносимо семантизацію за допомогою демонстрації малюнків, діапозитивів, предметів бутафорії, професійного реквізиту (наочна семантизація). Ефективність даного способу обумовлена, по-перше, явно вираженим предметним значенням термінів, по-друге, здатністю зорових образів встановлювати прямі асоціації між позначуваним предметом та англомовним словом [84, с. 42] і по-третє, забезпечити вплив на декілька каналів сприйняття одночасно.

Серед інших способів безперекладної та перекладної семантизації, ми виділяємо використання мовної здогадки, підбір синонімів/антонімів, проведення словотвірного аналізу, дефініцію (іноземною мовою), тлумачення (іноземною мовою), переклад на РМ. На даному етапі передбаченні рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, об'єднані у групу вправ, що ознайомлюють з фаховою лексикою та представлені такими завданнями [111, с. 103]:

- визначення значення незнайомих слів за контекстом;
- визначення значень похідних незнайомих слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів;
- групування слів за формальними ознаками;
- називання слова за його зображенням, дефініцією, тлумаченням;
- вибір синоніма (антоніма), тощо.

Завданням третього етапу формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності є подальше закріплення англомовних ЛО, автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, створення "стійких лексичних мовленнєвих зв'язків" [84, с. 175]. До вправ зазначеного етапу входять рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи, що утворюють групу вправ, що автоматизують вживання фахової лексики. Серед основних завдань можна виділити:

- пошук у тексті синонімів/антонімів до вказаних ЛО;

- вилучення слова (з ряду слів), яке не поєднується з ключовим словом;
- контекстне розуміння та пояснення значень ЛО/словосполучень/фраз виділених у тексті;
- об'єднання з двох колонок слів та їх дефініцій, відповідь на запитання з використанням отриманої інформації;
- складання словосполучень з окремих слів та заповнення ними пропусків в реченнях;
- складання речень з використанням виділених у тексті ЛО (з опорою/без опори на зразок);
- завершення речень з використанням виділених у тексті ЛО;
- розміщення у тексті випущених з нього речень для відновлення його логічної послідовності, тощо.

Завданням завершального етапу формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС є забезпечення автоматизації дій студентів з ЛО на рівні понадфразової єдності та невеликого тексту, створення "динамічних лексичних мовленнєвих зв'язків" [84, с. 175]. Домінуючими вправами даного етапу є рецептивно-продуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи, що складають групу вправ, які спонукають до вживання фахової лексики в мовленнєво-професійній діяльності. Вправи такого роду передбачають з боку студентів компресування текстової інформації з метою визначення головної думки статті, ідентифікацію конкретної інформації, обговорення відображених у фахових текстах професійно-важливих питань, самостійне вирішення проблемних ситуацій представлених у тексті, складання діалогів на основі прочитаного/прослуханого тексту, аналіз композиційно-жанрової структури тексту, з метою написання письмового документа та інше. Отже, такі види завдань сприяють реалізації лексичних вмінь студентів у мовленнєвій діяльності, забезпечують перебіг формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС з високою вмотивованістю студентів, їх

стійкою рефлексивною позицією, налаштованістю на майбутню професійну діяльність, пізнавальною активністю та актуалізацією особистісних позицій.

Оскільки, система вправ передбачає навчання англомовної лексики в умовах ВНС, ми виділяємо типи вправ не лише за спрямованістю на прийом/видачу інформації та на комунікативність, а й типи вправ за способом представлення віртуального навчального середовища (див. Табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Система вправ для формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС

Етапи формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС	Групи вправ	Типи вправ	Мета вправ
1	2	3	4
1-й – спонукально-мотиваційний етап (підготовчий)	Вправи до спонукання вивчення фахової лексики: на пошук певної інформації в тексті, на аналіз професійно-орієнтованих проблемних ситуацій, на аргументацію своєї точки зору	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні; текстові, мультимедійні	- Формування внутрішньої готовності до сприйняття англомовних ЛО; - формування внутрішньої потреби у певних ЛО; - посилення лінгвопізнавальної мотивації - поглиблення професійних, фонових знань.
2-й – ознайомлювальний етап	Вправи, що ознайомлюють з фаховою лексикою: на номінування ЛО, на розкриття їх значень та знаходження	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, некомунікативні; текстові, мультимедійні	- Ідентифікація та семантизація ЛО; - співвіднесення форми ЛО зі значенням; - первинне закріплення через добір термінів до запропонованих визначень, добір

1	2	3	4
	українських відповідників		малюнків до термінів, тощо.
3-й – автомати- зований етап	Вправи, що автоматизують вживання фахової лексики: на пошук ЛО у тексті, на розуміння їх контекстного значення, на поєднання та відтворення ЛО, на використання їх у власних висловлюваннях	Рецептивно- репродуктивні, рецептивно- продуктивні, умовно- комунікативні, комунікативні; текстові, мультимедійні	- Рецептція та репродукування ЛО; - оперування ЛО на рівні словосполучення та фрази.
4-й – відтворюва- льний етап	Вправи, що спонукають до вживання фахової лексики в мовленнєво- професійній діяльності: на реалізацію лексичних вмінь в усному та писемному мовленні.	Рецептивно- продуктивні, продуктивні, умовно- комунікативні, комунікативні; текстові, мультимедійні	- Інтегрування сформованих автоматизмів; - активізація засвоєних ЛО у мовленнєвій діяльності; - спонукання до творчого продукування власних підготовлених/непід- готовлених монологічних та діалогічних висловлювань на рівні мікротексту та зв'язного невеликого тексту.

Наведемо приклади вправ, спрямованих на реалізацію кожного з етапів оволодіння лексиною з метою одержання чіткого уявлення про суть розробленої системи вправ для формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Пропонуємо зразки вправ, що виконувались під час вивчення теми "You are in the Fire School now!".

1. Група вправ до спонукання вивчення фахової лексики.

ВПРАВА 1

Мета: створити позитивну установку на вивчення та використання активної лексики теми.

Завдання: а) Are you a good student? In pairs, do the quiz to find out.

б) Read the key below. Is the conclusion true?

Are you a good student?

Mark the statements T (true) or NT (not true).



1. ☐ If I don't understand something, I never hesitate to ask a question.
2. ☐ Before the final exams I bury myself in my books.
3. ☐ When the break starts, I revise for the upcoming classes.
4. ☐ I submit my homework on time.
5. ☐ If I miss the lecture, I study hard to catch up with the rest of the class.
6. ☐ During the lectures I jot the main points down.
7. ☐ I often try to find out about the subject more on the Internet or in the library.
8. ☐ I am rarely tardy for class.

QUIZ KEY:

If most of your answers – True (T):

Wow! You are a good student. Set goals and strive to achieve them!

If most of your answers – Not True (NT):

You should put more effort in studying!

Режим виконання: у парах, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 2

Мета: поглибити знання студентів про значення англомовних ЛО на основі відбору поданих до них тлумачень, підсилити лінгвопізнавальну мотивацію.

Завдання: Find the words/phrases in the quiz which are synonymous to the words/phrases in the list below.

to hold back (statement 1)

to spend the maximum time studying (statement 2)

to reread (statement 3)

to hand in (statement 4)

to study extra time to be on the same level with everyone else (statement 5)

to write smth quickly (statement 6)

to be late (statement 8)

Режим виконання: індивідуально, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

Спосіб контролю: взаємоконтроль за допомогою ключа.

2. Група вправ, що ознайомлюють з фаховою лексикою.

ВПРАВА 3

Мета: навчити студента групувати англомовні ЛО за значенням.

Завдання: Put the phrases below into the correct column.

- to pass an exam • to do well in an exam • to sit an exam • to resit an exam
- to fail an exam • to take an exam • to do badly in an exam • to cheat in an exam

positive meaning	negative meaning	neutral meaning
<i>to pass an exam</i>		

Режим виконання: індивідуально, письмово.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

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

ВПРАВА 4

Мета: навчити співвідносити значення слова з контекстом речення, сформувати навички граматично правильно оформлювати висловлювання.

Завдання: Complete the sentences below with the correct verbs. Underline type I conditional constructions.

{ • *pass* • *resit* • *cheat* • *sit* • *do* }

1. If I don't (1) an exam in thermodynamics, my parents will be very upset.

2. If I (2) in my exams, I will be disqualified.

3. My friend will (3) an exam next term if he fails this time.

4. If students follow his suggestions, they will (4) well in the next exam.

5. If she buries herself in her books, it will take her one hour instead of two to (5)..... an exam.

Режим виконання: індивідуально, письмово.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключа.

3. Група вправ, що автоматизують вживання фахової лексики.

ВПРАВА 5

Мета: навчити обирати значення ЛО, що відповідає змісту малюнка та сформувати навички репродукування, вживання ЛО в усному мовленні на рівні слова, вільного словосполучення та фрази.

Завдання: Match the places to the pictures. In pairs, discuss which ones does your fire school have? What other places can you find in your fire school?

- 1 library
- 1 staff room
- 2 gymnasium

- 3 lecture room
- 4 canteen
- 5 computer lab

Режим виконання: у парах або мікрогрупах, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове, мультимедійне

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



ВПРАВА 6

Мета: використовуючи вербальні опори, автоматизувати навички вживання ЛО в письмовому мовленні на рівні вільного словосполучення та фрази.

Завдання: Use the phrases below to say how each place (1-6 from Task 5) is used. How often do you use these places?

Example: *do background reading – A library is used for doing background reading.*

- search information on the Internet / record voice / prepare slide presentation
- have PE classes / play basketball, volleyball, table tennis
- have lunch / spend time with friends
- do background reading / study / revise for an exam
- have lunchtime / spend breaks / socialize / attend staff meetings
- go to a lecture / have seminars

Режим виконання: індивідуально, письмово і усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

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

ВПРАВА 7

Мета: використовуючи вербальні опори, автоматизувати навички вживання ЛО в усному мовленні на рівні фрази.

Завдання: In groups, discuss what are the reasons fire cadets drop out of the Fire School? Think about:

- | | |
|--------------------|------------------------|
| • homesickness | • academic failure |
| • rigorous regimen | • stressful situations |

Режим виконання: у мікрогрупах, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

ВПРАВА 8

Мета: сформувати навички мовної здогадки та навички прогнозувати зміст аудіотексту за ключовими словами та виходячи з власного досвіду.

Завдання: *a)* In pairs, look at the questions 1-6 below, underline the key words and explain their meaning. Try to predict the answer to each statement.

b) Listen to the interview with the Fire Chief talking about life of a fire cadet in a Fire School. Choose the most appropriate answer to each question (A, B or C).

1. *When are cadets allowed to wear civilian clothes?*

A. only during an academic year

B. only during leave periods

C. during leave periods and after receiving Commandant's permission

2. *According to Dr. Black, when do cadets have leave periods?*

A. Over Easter, one week in winter and one week in spring.

B. Over Christmas, three weeks in summer, one week in winter as well as in spring.

C. Over Christmas, one week in spring, three weeks in winter

3. *After entering the Fire Academy cadets live in designated cadet barracks housing ...*

A. 90 beds

B. 100 beds

C. 19 beds

4. *Male and female cadets ...*

A. live in one room

B. live in separate rooms

C. choose their roommates themselves

5. *At the Fire Academy cadets are allowed to have ...*

A. a uniform and bedding

B. bedding and a laptop

C. a laptop and a CD player

6. *Dr. Black says that one of the most challenging aspects of the cadet experience is*

A. different for every individual

B. to handle stressful situations

C. to stay at the Fire Academy

Режим виконання: у парах та індивідуально, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове, мультимедійне.

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 9

Мета: сформувати навички розпізнавати значення слова за допомогою контексту, стимулювати студентів до прогнозування тематики і загального змісту фахового тексту, сформувати навички пошуку конкретної інформації з метою відновлення змістової цілісності тексту.

Завдання: a) *Work in groups, look at the titles of the stories. What do you think the stories are about?*

b) *Match the beginnings of the stories to their endings. Look at the words/phrases in bold, try to explain them.*

A) LIVE FIRE TRAINING FOR RURAL FIREFIGHTERS

For firefighters located in urban cities training is a regular part of the job. With constant calls and training events, firefighters get to test their skills regularly and stay prepared. But in the **rural parts** of Canada, it's sometimes a different story. Rural firefighters can often go through long periods where they don't receive **live fire training** due to **budget constraints**, travel costs and lack of available courses.

B) HONG KONG TO BUILD FIRE TRAINING SCHOOL

The new Fire Services Training School (FSTS) will be built in Hong Kong. Covering an area of 17.06 hectares, the new training school will **comprise** 22 blocks of low and medium rise buildings, including administration offices, learning and education centers, dormitories and ancillary buildings.

C) MODERNIZED FIRE TOWER

ETC (Emergency Training Centre) students learn to handle smoke before fire. They begin training by entering an enclosed structure (the smoke tower) in full gear to practice search and rescue scenarios within a **zero-visibility smoke-filled environment**. This is a **harmless** water-based theatrical smoke. With the fire tower renovations, training involves more **lifelike scenarios**.

1) Various rooms on the first three floors of the tower **simulate** apartment rooms: a kitchen, living room, bedroom, and garage. Instructors use a **wireless hand-held pendant** inside the burn room to turn the fire on, off, or to change the size and intensity of the fire to low, medium, or high depending on how the firefighters are attacking the fire.

2) Indoor and outdoor physical training facilities and incident grounds will also be located on site. Additionally, the FSTS will provide simulators covering 7 types of potentially large and **complex emergency situations** – incidents related to buildings, transportation, gas, aircraft etc.

3) As a result of this need, Dräger Safety Canada Ltd. Created Operation LiFTT (Live Fire Training Tour). LiFTT provides hands-on training on various firefighter skills using **training tools** and **protective equipment** manufactured by Dräger. This live fire training experience is essential for local fire departments that might not otherwise have access to such training.

Режим виконання: у групах або мікрогрупах, усно.

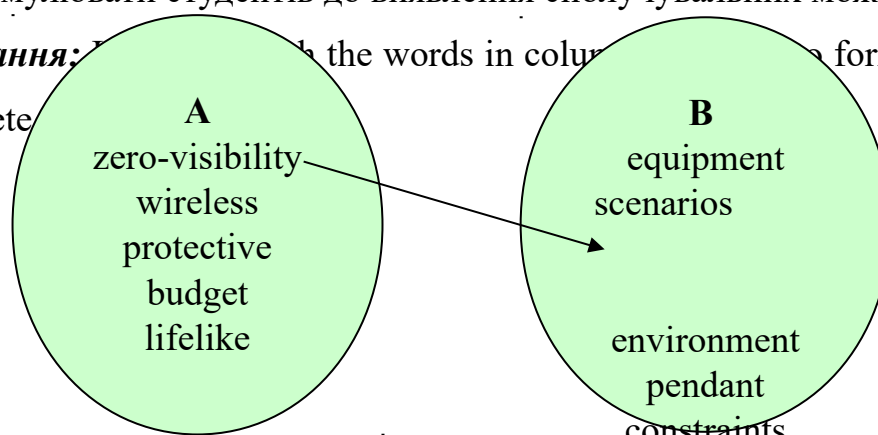
Віртуальне навчальне середовище: текстове

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

ВПРАВА 10

Мета: сформувати навички співвідносити значення ЛО з контекстом речень, стимулювати студентів до виявлення сполучувальних можливостей ЛО.

Завдання: Match the words in column A with the words in column B to form collocations, then complete the sentences.



1. Despite working in a, the firefighters found the victims and removed them to the open air.

2. Because of, the fire department cannot afford to buy a new fire truck, which costs 180,000 dollars.

3. The Car Fire Training Prop is used to demonstrate a fuel spill and to create a broad range of

4. During rescue operation, Tom was wearing full, so he didn't receive any burns.

5. Our instructor changed the intensity of the fire by pressing the button on his

Режим виконання: індивідуально, письмово.

Віртуальне навчальне середовище: текстове

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 11

Мета: удосконалити навички вживання англомовних термінів в усному мовленні на рівні словосполучення та фрази, розвинути навички створювати власні висловлювання на основі прочитаного.

Завдання: Work in pairs. Check your understanding of the text. Take turns asking your groupmate the questions below. Ask your groupmate any other questions that may have arisen after reading the text.

- As a firefighter do you want to work in urban or in the rural parts of your country? Why?
- In what simulated complex emergency situation (aircraft/ transportation/ forest fire incident) would you like to participate most of all? Why?

Режим виконання: у парах, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

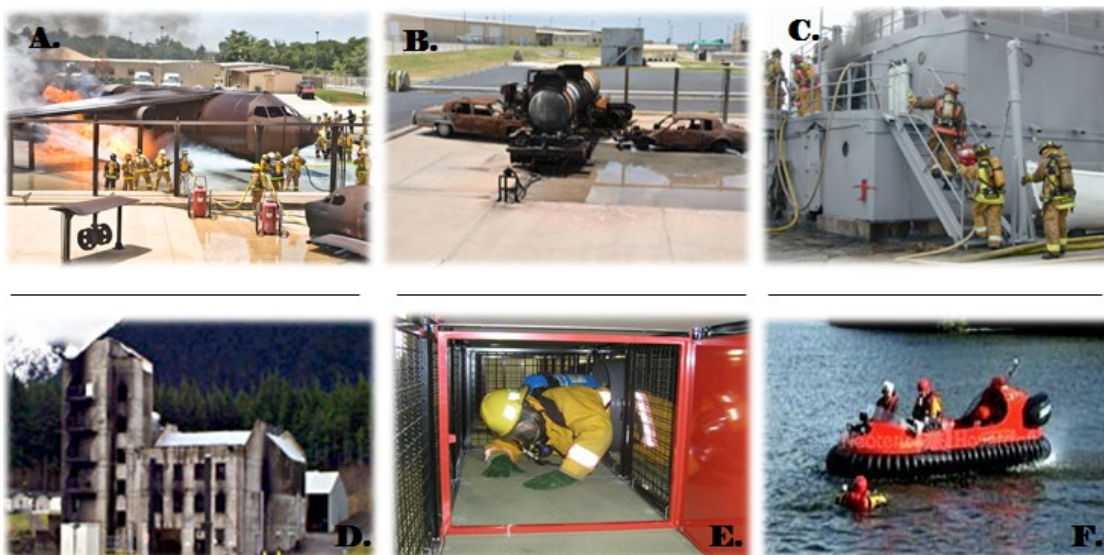
ВПРАВА 12

Мета: сформувати навички обирати значення ЛО, що відповідає змісту малюнка, удосконалити навички репродукування, вживання ЛО в усному мовленні на рівні фрази, розвинути навички створювати власні речення.

Завдання: Match the pictures with the fire props. Name those fire props that are available at your Fire School.

- | | | |
|----------------------|------------------|--------------------------|
| • burn tower prop | • burn ship prop | • search and rescue maze |
| • burn aircraft prop | • car prop | • hovercraft |

Example: At our Fire School we have such fire props as hovercraft, fire trucks, search and rescue maze as well as a burn helicopter prop.



Режим виконання: у парах, усно.

Віртуальне навчальне середовище: текстове, мультимедійне.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

4. Група вправ, що спонукають до вживання фахової лексики в мовленнєво-професійній діяльності.

ВПРАВА 13

Мета: навчити студентів визначати композиційно-жанрову структуру англomовного письмового документу.

Завдання: Read the instructions and the model letter below. Give the topic to each paragraph.

As the Fire Training Director, you have received a letter from an applicant requesting information. Write a letter in reply, including details of the available lab facilities.

Dear Mr. Rogers,

I am writing in response to your letter requesting information about fire training facilities in our Fire School. I have included details of our inside and outside lab facilities in general, as well as a booklet containing many pictures of cadets having hands-on training.

As you can see from the booklet, the Fire School has a number of outside lab facilities. They include a 70-foot high training tower, roof props, door props, search and rescue maze, two car fire props and numerous fire simulators. Our inside lab facilities include 4 fire trucks and 100 foot tower ladder.

I hope that this information will be of some assistance and I look forward to meeting you in September when the term starts. I have enclosed application forms for you to complete. Please do not hesitate to contact me with any further questions.

Yours sincerely,

Peter Anderson (Fire Training Director)

Paragraph 1:

reasons for writing

Paragraph 2:

Paragraph 3:

Режим виконання: індивідуально, письмово.

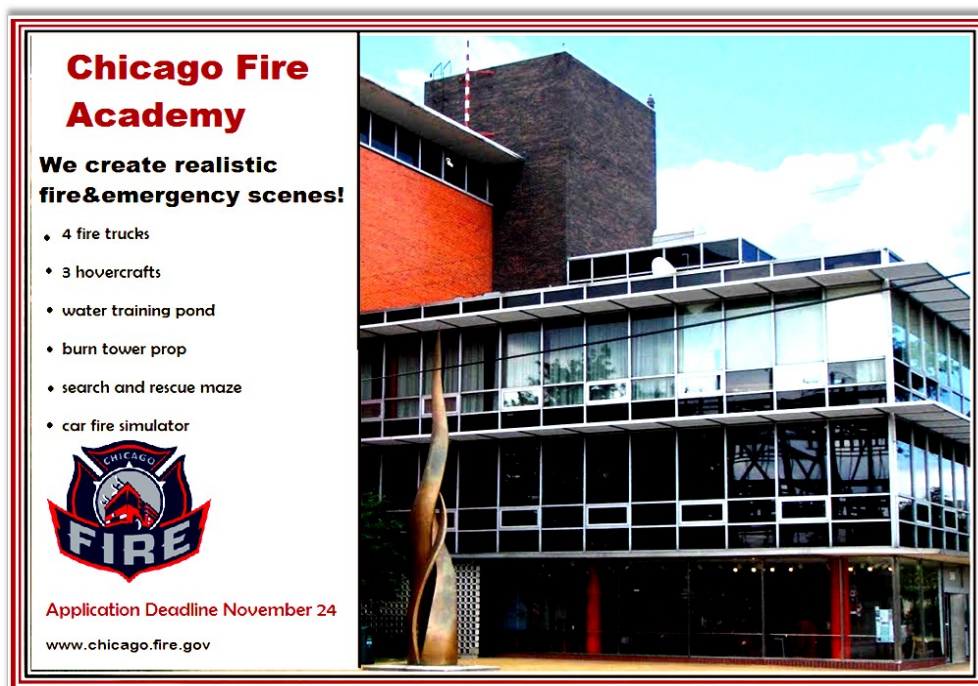
Віртуальне навчальне середовище: текстове.

Спосіб контролю: само- або взаємоконтроль за допомогою ключа.

ВПРАВА 14

Мета: навчити студентів самостійно вживати англomовну лексику за темою розділу в писемному мовленні з опорою на графічну інформацію.

Завдання: Imagine you are a Fire Training Director at the Chicago Fire Academy. Write a letter giving information about inside and outside lab facilities available at the Academy. Use the booklet below.



Режим виконання: індивідуально або у парах, письмово.

Віртуальне навчальне середовище: текстове, мультимедійне.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача або груповий контроль.

ВПРАВА 15

Мета: навчити студентів самостійно вживати англomовну лексику за темою розділу в писемному мовленні без опори.

Завдання: Imagine you are the Fire Training Director at your Fire School. Write a letter giving information about available training facilities you have there.

Режим виконання: індивідуально, письмово.

Віртуальне навчальне середовище: текстове.

Спосіб контролю: контроль з боку викладача.

Вправи, які виконувались студентами під час вивчення цієї та інших тем, розроблені на основі автентичних матеріалів [233; 234; 235; 243] та наведені у

Додатку Е. Таким чином, представлена система вправ передбачає створення мотиваційної основи для навчання лексики, врахування особливостей перебігу психічних процесів студентів, а також механізмів сприйняття та актуалізації англомовної лексики в усному та писемному мовленні. Оскільки функціонування ВНС передбачає постановку завдань, що нестимуть для студентів особистісну значущість, спонукатимуть як до мисленнєвої, так і до мовленнєвої активності, то запропоновані вправи є здебільшого умовно-комунікативними та комунікативними, представлені як у текстовому, так і мультимедійному режимі. Перша група вправ спрямована на формування стійкого інтересу до предмету вивчення, введення в дію механізму імпринтингу та конструювання змістової бази студента, тобто виклик у його свідомості англомовних ЛО, необхідних для реалізації того чи іншого мовленнєвого задуму. Матеріалом другої групи вправ виступають цілі лексичні блоки, пред'явлення яких відображає закономірності сполучення англомовних слів між собою. Вправи, які належать до третьої групи, мають на меті засвоєння англомовних ЛО, їх багаторазове звукове та графічне відтворення, а також самостійне вживання у власних висловлюваннях. Остання група вправ спрямована на формування та розвиток лексичних вмінь у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Опираючись на концептуальні засади розробленої лінгводидактичної моделі, запропонована система вправ чітко відображає закономірності організації навчального процесу, дозволяє реалізувати усі визначені етапи навчання англомовної лексики та сформувати високий рівень англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС.

Висновки до розділу 2

У другому розділі розроблено і обґрунтовано методику формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища.

1. Систематизовано сукупність принципів та методів, здатних забезпечити ефективне формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС. Виявлено, що серед загальнодидактичних принципів найбільш результативними є принцип суб'єктності; рефлексії; встановлення відносин рівноправного характеру; посиленості; послідовності; наочності; міцності; активності (інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої, культурної та лінгвістичної). Серед методичних – принцип опори на лексичні правила; принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики; принцип активізації лексичних стратегій, принцип взаємозв'язку форми і змісту ЛО; використання лексики з професійно-комунікативними цілями. Особливого значення для успішної реалізації запропонованої нами методики мають такі методи активного навчання як проблемний, комунікативний та імітаційні методи (метод лабіринту дій, метод конфліктних ситуацій, ділова гра).

2. Встановлено, що процедура відбору англомовного лексичного матеріалу для навчання полягає у виокремленні двох груп критеріїв відбору: перша група критеріїв стосується відбору текстових матеріалів, які слугували базою для навчання англомовної лексики та укладання англомовного словника-мінімуму, друга група стосується критеріїв відбору термінів, що увійшли до складу лексичного мінімуму. Перша група критеріїв включає такі вимоги як практична корисність; автентичність; доступність викладу (на понятійному рівні); тематична відповідність; ситуативність; комунікативність; послідовність викладу матеріалу (на тематичному та лексичному рівнях); оптимальний обсяг. До другої групи входять: критерій частотності, тематичності, комунікативної та інформаційної цінності ЛО, інтеграційний критерій.

3. Структурно-функціональна лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в

умовах віртуального навчального середовища включає такі компоненти як ВНС, цілі навчання, етапи навчання, зміст навчання, прийоми навчання, контроль результатів навчання. Між усіма компонентами авторської моделі простежується тісний взаємозв'язок, що демонструє залежність досягнення кінцевої цілі від реалізації проміжних цілей.

4. На основі проведеного аналізу розроблено систему вправ, що організовується відповідно до етапів формування англomовної лексичної компетенції. Виділено такі групи вправ як 1) вправи до спонукання вивчення фахової лексики; 2) вправи, що ознайомлюють з фаховою лексикою; 3) вправи, що автоматизують вживання фахової лексики; 4) вправи, що спонукають до вживання фахової лексики в мовленнєво-професійній діяльності. Перша група вправ спрямована на формування внутрішньої готовності до сприйняття та актуалізації ЛО; друга – на розкриття значення ЛО та первинне закріплення ЛО; третя – на оперування ЛО на рівні словоформи, словосполучення та фрази; четверта – на інтегрування сформованих автоматизмів у мовленнєву діяльність. Необхідність створення імерсивного навчального середовища обумовлюють типи вправ, які превалюють, серед них: рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні; умовно-комунікативні та комунікативні; текстові та мультимедійні вправи.

Основні результати розділу 2 опубліковано в наступних працях автора [175; 177; 178; 181; 183; 184; 186; 188].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Розроблена нами траєкторія формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС вимагає експериментальної перевірки її ефективності.

Успіх реалізації запропонованої методики, передусім, залежить від обізнаності педагогічних кадрів із способами створення ВНС та особливостями процесу оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англomовною фаховою лексикою. Наскільки керівники навчального процесу є готовими до впровадження авторської методики та чи існує необхідність у спеціальній підготовці викладачів для методично правильної організації ними ціленаправленої діяльності студентів з формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС, ми визначили у процесі проведення *констатувального етапу експерименту*. Разом з тим, на даному етапі, за результатами передекспериментального зрізу, було встановлено наскільки високим є вихідний рівень сформованості англomовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Чи спостерігається позитивна динаміка оволодіння студентами англomовною лексикою у ході експериментального навчання і в якій мірі, ми перевірили у процесі *проведення формувального етапу експерименту*, який повинен продемонструвати потенційні можливості використання ВНС для організації якісного навчання англomовної лексики майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Висвітленню згаданих вище проблем присвячено третій розділ нашого дисертаційного дослідження.

3.1. Критерії і показники сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності

На основі здійсненого у попередніх розділах дисертації аналізу доведено, що англomовна лексична компетенція є структурним компонентом англomовної

комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Таким чином, розробляючи і обґрунтовуючи критерії і показники сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, ми, перш за все, проаналізували документи Ради Європи, Загальноєвропейські рекомендації з рівнів володіння мовою, що стосуються визначення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Згідно з результатами аналізу цільової ситуації, оцінювання здатності студентів до реалізації комунікативних актів іноземною мовою, визначено такі шість рівнів володіння комунікативною компетенцією: інтродуктивний рівень або рівень "відкриття" (англ. breakthrough), середній рівень або рівень "виживання" (англ. waystage), рубіжний рівень (англ. threshold), просунутий рівень (англ. vantage), автономний рівень або іншими словами ефективна операційна компетенція (англ. effective operational proficiency), компетентний рівень "глобальне володіння" або рівень "глобальної операційної компетенції" (англ. mastery) [67, с. 22-23].

Фахівці Ради Європи вважають таке визначення рівнів і границь між ними досить гнучким для того, щоб шкалу можна було застосувати у різних контекстах навчання. Отож, ми скористалися запропонованою градацією рівнів задля визначення рівнів сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності. Співставлення зазначених вище рівнів із класичними для методики навчання германських мов рівнями володіння іноземною мовою, дозволяє простежити між ними тісну кореляцію, де традиційний рівневий поділ передбачає градацію на початковий рівень, елементарний рівень, рівень "нижчий середнього", середній, рівень "вищий середнього" та просунутий рівень (див. Табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Кореляція рівнів володіння іноземною мовою згідно шкали Загальноєвропейських рекомендацій та традиційної градації

Умовне позначення	Рівні згідно Загальноєвропейських	Рівні згідно традиційної
----------------------	--------------------------------------	-----------------------------

рівня	рекомендацій	градації
A1	інтродуктивний рівень	→ початковий рівень
A2	рівень "виживання"	→ елементарний рівень
B1	рубіжний рівень	→ рівень "нижчий середнього"
B2	просунутий рівень	→ середній рівень,
C1	автономний рівень	→ рівень "вищий середнього"
C2	компетентний рівень	→ високий рівень

У контексті дослідження найбільш доцільним вважаємо сконцентрувати увагу на трьох основних рівнях сформованості англomовної лексичної компетенції: рівні "нижчий середнього" (рубіжному згідно Загальноєвропейських рекомендацій), середньому рівні (просунутому рівні згідно Загальноєвропейських рекомендацій), та рівні "вищий середнього" (автономному рівні згідно Загальноєвропейських рекомендацій). Визначення нами трьох згаданих рівнів зумовлюється наступними чинниками.

Державний стандарт середньої освіти визначає мінімальний рівень володіння ІМ випускником закладу середньої освіти як B1 – тобто, рубіжний чи нижчий середнього. Відповідно, навчальні і робочі програми викладання навчальних дисциплін "Професійна іноземна мова" у немовних ВНЗ передбачають володіння студентами ІМ наприкінці курсів згаданих дисциплін на просунутому рівні (B2) чи автономному рівні (C1), тобто рівень сформованості їх іншомовної комунікативної компетенції повинен бути середнім чи вищим середнього. Оскільки, як уже було обґрунтовано й неодноразово зазначалося, англomовна лексична компетенція є інваріантним компонентом іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, на початку вивчення курсу дисципліни "Професійна іноземна мова", рівень сформованості англomовної лексичної компетенції студентів має бути щонайменш нижчим середнього, наприкінці курсу – середнім чи вищим середнього.

Згідно з положеннями розробленої нами методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, сконденсованої у структурно-функціональній лінгводидактичній моделі й відображеної у запропонованій системі вправ, на кожному із визначених рівнів процес формування англомовної лексичної компетенції студентів відбувається у чотири послідовних етапи: 1) спонукально-мотиваційний, 2) ознайомлення з новими ЛО, 3) автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, 4) автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності та невеликого тексту.

Система критеріїв сформованості лексичних знань та лексичних вмінь у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, письмі, читанні й аудіюванні характеризує кожен із рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції студентів. Розробка критеріїв рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції дозволить виявити ефективність запропонованої методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС.

Параметри визначення рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції студентів окреслюються завданнями на вживання лексичних одиниць та лексичних блоків як ізольовано, так і у контексті з урахуванням ступеня лінгвістичної коректності, вирішення поставлених завдань, а також предметно-змістового компоненту комунікації – тобто, певних тем і комунікативних ситуацій у визначених галузях і сферах, зокрема – у галузі пожежної безпеки.

На основі аналізу, здійсненого у попередніх підрозділах дисертації, а також наукових розвідок, присвячених проблемі формування іншомовної лексичної компетенції [148, с. 19; 236; 240; 248] визначено критерії оцінювання рівня сформованості лексичних знань і лексичних вмінь у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, що окреслюються викладеними вище параметрами.

Причиною відсутності критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичних навичок є та, що вони, функціонуючи у складі лексичних вмінь, автоматично перевірятимуться у процесі діагностики рівня сформованості останніх. Відповідно, видається цілком логічним виділити провідними об'єктами контролю лексичні знання та лексичні вміння.

Базуючись на окресленому колі лексичних знань, вагомих для формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності (підрозділ 1.1.), до критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичних знань відносимо:

- коректність оформлення (орфографічна правильність вживання ЛО);
- коректність вживання (вибір ЛО відповідно до контексту, збереження синтаксичних сполучувальних властивостей ЛО, збереження лексичних сполучувальних властивостей ЛО, дотримання правил словотвору);
- синонімічна та антонімічна варіативність (здатність правильно підбирати синонімічні ряди та антонімічні пари до відповідних ЛО).

Критерії оцінювання рівня сформованості лексичних вмінь у видах мовленнєвої діяльності включають:

- щодо письма та говоріння – вживання окремих ЛО, лексичних блоків як ізольовано, так і у контексті їх уживання у відповідних формах і жанрах письмового/ усного дискурсу:
 - *коректність оформлення (лексична, граматична, стилістична правильність вербального оформлення висловлювань; дотримання орфографічних правил – у письмі);*
 - *когерентність (логічність викладу, чіткість структури, зв'язність висловлювань);*
 - *коректність та повнота висловлювання (відповідність змісту висловлювання – поставленому завданню, насиченість висловлювань складною термінологією, достатній обсяг висловлювань для розкриття теми);*

- *змістова валідність (висловлювання є завершеним змістовим цілим, що відповідає основним нормам комунікативної поведінки);*
- *обґрунтованість (досягнення студентом стратегічної мети висловлювань).*

Серед перерахованих критеріїв, ми виділяємо додаткові критерії для оцінювання лексичних вмінь *говоріння*, зокрема:

- *нормативність звукової та інтонаційної організації мовлення (правильна вимова та відповідна комунікативному наміру та синтаксичній структурі інтонація);*
 - *нормативність темпоральних характеристик мовлення (оптимальна швидкість та темп мовлення);*
 - *ініціативність мовлення (активна вербальна реакція на поставлене запитання, на репліку співрозмовника).*
- *щодо читання – розпізнавання і розуміння денотативного й конотативного значень окремих ЛО, лексичних блоків у контексті їх уживання у різних типах і видах текстів:*
- *адекватність розуміння змісту прочитаного (співвіднесення графічної форми іншомовного слова із його контекстним значенням, розпізнавання лексичних та граматичних конструкцій, встановлення смислових зв'язків між реченнями, мовна здогадка про значення невідомих слів, прогнозування на рівні слова, фрази, понадфразової єдності, невеликого тексту);*
 - *глибина розуміння змісту тексту (розпізнавання стилістичних моделей, конотативних значень ЛО, культурних та соціально-маркованих компонентів значення слів, дискурсивних маркерів);*
 - *повнота розуміння тексту (охоплення студентом усієї інформації – як головної, так і другорядної);*
 - *адекватність розуміння формально-структурних ознак тексту (розпізнавання та розуміння складних композиційних елементів).*

- щодо аудіювання – розпізнавання на слух і сприйняття денотативного й конотативного значень окремих ЛО, лексичних блоків у контексті їх уживання в усному мовленні:

- *адекватність розуміння змісту прослуханого (співвіднесення звукової форми іншомовного слова із його контекстним значенням, розпізнавання на слух лексичних та граматичних конструкцій, встановлення смислових зв'язків між реченнями, мовна здогадка про значення невідомих слів, прогнозування на рівні слова, фрази, понадфразової єдності, невеликого тексту);*
- *глибина розуміння змісту тексту (розпізнавання на слух стилістичних моделей, конотативних значень ЛО, культурних та соціально-маркованих компонентів значення слів, дискурсивних маркерів);*
- *повнота розуміння тексту (охоплення студентом усієї інформації – як головної, так і другорядної);*
- *адекватність розуміння інтонаційних моделей (розпізнавання на слух найбільш поширених інтоном простих та складних речень).*

Для визначення рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції застосовуємо 100-бальну шкалу ЄКТС, запроваджену у більшості ВНЗ для оцінювання знань, навичок та вмінь студентів (див. Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Шкала показників рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності

Рівні сформованості англомовної лексичної компетенції	Показники критеріїв
Високий рівень - C2	100 х 91
Рівень "вищий середнього" - C1	90 х 81
Середній рівень - B2	80 х 71
Рівень "нижчий середнього" - B1	70 х 61
Елементарний рівень- A2	60 х 51
Початковий рівень - A1	50 х 41
Не сформована англомовна	40 х 0

Загальна максимальна кількість балів, що відповідає найвищому – компетентному рівню сформованості у студентів англomовної лексичної компетенції сягає 100. Проте, як уже зазначалося, формування найвищого рівня сформованості англomовної лексичної компетенції як субкатегорії іншомовної комунікативної компетенції у більшості немовних ВНЗ не передбачається робочими і навчальними програмами вивчення навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності.

Запропонована шкала показників критеріїв сформованості англomовної лексичної компетенції допоможе довести ефективність авторської методики формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців в умовах ВНС у процесі проведення комплексного методичного експерименту, який у рамках нашого дослідження виконував критеріальні й евристичні функції.

Методичний експеримент проводився у три етапи: констатувальний етап, формувальний етап і контрольний етап. Базою експерименту обрано Львівський державний університет безпеки життєдіяльності та Національний університет цивільного захисту України. Вибірку склали 76 студентів 1 курсу денної форми навчання зі спеціальності "Пожежна безпека". Усі етапи експерименту, а саме: констатувальний, формувальний та контрольний тривали впродовж двох навчальних семестрів у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова". Організація самостійної роботи студентів в умовах ВНС набуває особливого значення у контексті кредитно-модульної системи навчання. Зокрема, на формувальному етапі експерименту особлива увага акцентувалася на самостійному виконанні студентами великої частини із розробленої і запропонованої нами системи вправ.

На основі аналізу методик діагностики, розроблених Ю. Бабанським [11], В. Беспалько [15], П. Гурвичем [54], В. Краєвським [91], В. Сластьоніним [164], М. Поташником [192], І. Харламовим [199], Е. Штульманом [218], Н. Яковлевою [221], було визначено тип експерименту та його характер, окреслено його мету,

завдання, гіпотезу, спроектовано і реалізовано його хід, інтерпретовано результати. Отже, проведений у контексті дослідження експеримент був природнім, вертикальним, кореляційним [264].

Виходячи із сформульованих об'єкта, предмета, мети та завдань дисертації, було сформульовано основну та альтернативні гіпотези експерименту. Так, основною гіпотезою експерименту прийнято наступну гіпотезу:

- припустимо, що експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНЗ виявить ефективність у аспекті формування і розвитку англомовної лексичної компетенції таких фахівців до рівня "середній" чи "вищий середнього" у процесі вивчення навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" у ВНЗ.

Відповідно, альтернативними гіпотезами (далі – АГ1 і АГ2) дослідження визначено:

- припустимо, що експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНЗ не виявить ефективності і не матиме жодного впливу на процес формування і розвитку англомовної лексичної компетенції таких фахівців у процесі вивчення навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" у ВНЗ

та

- припустимо, що експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНЗ не виявить ефективності і матиме негативний вплив, сповільнюючи процес формування і розвитку англомовної лексичної компетенції таких фахівців під час вивчення дисциплін "Професійна іноземна мова" у ВНЗ.

Метою методичного експерименту була перевірка визначених основної та альтернативних гіпотез дослідження щодо ефективності експериментальної методики формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНЗ у процесі вивчення дисципліни "Професійна іноземна мова" у ВНЗ.

Завдання нашої експериментально-педагогічної роботи включали:

1) обґрунтування валідності визначених критеріїв сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності першого курсу та їх показників в умовах вивчення дисципліни "Професійна іноземна мова" у ВНЗ;

2) виявлення ефективності визначених психолого-педагогічних умов створення ВНС;

3) розробку і впровадження у навчальний процес навчально-методичного комплексу, зокрема навчального посібника "Mission to rescue. Better trained, better prepared", що відображає систему вправ з формування і розвитку англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, а також картотеки відповідних аудіоматеріалів та відеосюжетів з мовленнєвим супроводом професійних дій фахівців безпеки життєдіяльності;

4) доведення ефективності авторської методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності (на прикладі майбутніх фахівців спеціальності "Пожежна безпека") в умовах ВНС, розробленої і теоретично обґрунтованої на основі сконструйованої моделі.

Визначення незалежних і залежних змінних дослідження дозволить підтвердити одну із сформульованих гіпотез дослідження. Фактор, що вводиться чи змінюється дослідником складає незалежну змінну. Фактор, що змінюється під впливом незалежної змінної вважається залежною змінною [189, с. 160]. Виходячи із цього твердження, вважатимемо склад учасників експериментального навчання, викладач-експериментатор, місце проведення занять, кількість годин, відведених на практичні заняття і самостійну роботу, ВНС, а також критерії оцінювання сформованості англомовної лексичної компетенції незалежними змінними нашого дослідження. Щодо залежних змінних, то у контексті нашого дослідження такими є: зміст і характер вправ, співвідношення різних видів роботи, організація навчального процесу.

З метою доведення достовірності однієї з гіпотез експерименту, у процесі його проведення застосовано комплекс емпіричних методів, зокрема:

тестування, спостереження, усні опитування студентів і викладачів, аналіз документації, аналіз навчально-методичного забезпечення, аналіз матеріально-технічного забезпечення, методи математичної статистики.

Як уже зазначалося, максимальним показником сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в аспектах застосування лексичних знань та лексичних вмінь прийнято 100 балів, які розподілялися між завданнями на визначення рівня сформованості лексичних знань і лексичних вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності наступним чином (див. Табл. 3.3):

Таблиця 3.3

Показники сформованості англомовної лексичної компетенції в аспекті застосування лексичних знань та лексичних вмінь

Кількість балів	Сформованість лексичних знань та лексичних вмінь
20	сформованість лексичних знань
20	сформованість лексичних вмінь у говорінні
20	сформованість лексичних вмінь у письмі
20	сформованість лексичних вмінь у читанні
20	сформованість лексичних навичок в аудіюванні

Для оцінювання рівня сформованості лексичних знань та лексичних вмінь у кожному виді мовленнєвої діяльності, нами були застосовані критеріально-аналітичні шкали, створені за розробленими нами критеріями. Детальніший розподіл балів представлено у Додатку И.

Для передекспериментального зрізу здійснювався добір завдань, розрахованих на рівень сформованості англомовної лексичної компетенції, кваліфікований як "нижчий середнього", що згідно нормативної документації, як уже зазначалося, відповідає прогнозованому рівню сформованості англомовної лексичної компетенції абітурієнтів. З метою визначення рівня сформованості лексичних знань та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, ми опирались на методику, прийняту у міжнародних іспитах з англійської мови

як іноземної ПЕТ (PET – Preliminary English Test) та використовували автентичні джерела [254; 256; 257; 258; 260].

Наводимо зразки завдань, на основі яких відбувалось оцінювання рівня сформованості лексичних знань.

Task 1. Complete the sentences with the correct form of the word in brackets.

Example: Who made the**arrangements** for the meeting?

(ARRANGE)

1. We had a very heated in class today. (DISCUSS)
2. I think is very important (PUNCTUAL).
3. Their is all that matters to me (HAPPY).
4. Has there been much lately? (IMPROVE)
5. This animal only appears during the hours of (DARK)

Task 2. Read the text below and choose the correct word for each space.

Example:

0. **A** everyone **B** someone **C** both **D** each

Deep Sleep

Deep sleep is important for (0) ...**A**.... . The actual (1) of sleep you need depends (2) your age. A young child (3) to sleep ten to twelve hours, and a teenager about nine hours. Adults differ a lot in their sleeping (4) For most of them, seven to eight hours a night is (5), but some sleep longer, while others manage only with four hours.

- | | | | |
|-------------------|-----------------|------------------|------------------|
| 1. A size | B number | C amount | D sum |
| 2. A on | B to | C in | D of |
| 3. A could | B ought | C must | D should |
| 4. A ways | B habits | C manners | D actions |
| 5. A few | B well | C less | D enough |

Task 1.

	<i>YES</i>	<i>NO</i>
1. Ellen was glad to leave New York.	☐	☐
2. Steve wants Ellen to join the drama society.	☐	☐
3. Ellen will buy a ticket for the musical .	☐	☐
4. Steve thinks only men enjoy playing football .	☐	☐
5. At the end Ellen is looking forward to living in Littleport.	☐	☐

Task 2. Read the text about a hot-air balloon festival. Decide whether the sentences below are TRUE or FALSE. Put (T) or (F) in the column.

1. The Albuquerque Balloon Festival lasts over a week
2. The first festival took place at the opening of the local radio station.
3. The pilots use hand signals to communicate with each other.
4. The 'balloon glow' happens before sunrise and after sunset.
5. Members of the public are forbidden to enter the balloon take-off area.
6. Some advertising balloons join in the festival.
7. You can take a balloon ride to the top of the nearby mountains.
8. You can watch a firework show every evening of the festival.
9. The geography of the area around Albuquerque makes it particularly suitable for ballooning.
10. Visitors should be prepared for range of temperature.

The Albuquerque Balloon Festival

Every autumn, the sky above the desert city of Albuquerque in the southwestern United States turns into a mass of bright colours. This is the Albuquerque Balloon Festival, an annual nine-day event. The first festival was held in 1972 to celebrate the 50th birthday of the local radio station. There were about a dozen hot-air balloons and they took off from the car park in the middle of Albuquerque. From these small beginnings, the festival has grown steadily. This year at least a thousand balloons from over one third of the countries of the world are expected at its current out-of-town site... (див. Додаток Г)

Щодо оцінювання сформованості лексичних вмінь письма, завдання були розроблені таким чином, щоб стимулювати аналітичне, критичне мислення студента через його особистий досвід, таким чином відображаючи положення особистісно-діяльнісного підходу у безпосередній навчальній діяльності студентів. Наводимо зразок запропонованого завдання.

WRITING SECTION

Task 3.

- Your English teacher has asked you to write a story (about 100 words).
- Your story must have the following title: **"The most important day of my life"**

Задля оцінювання рівня сформованості лексичних вмінь говоріння, були сформульовані проблемні завдання і підібрані візуальні опори, що стимулюють наочно-образне критичне мислення. Студентам було запропоновано для обговорення завдання, які окреслювалися проблемними запитаннями і супроводжувалися відповідними візуальними та вербальними опорами (див. Додаток Г).

Усі наведені завдання з аудіювання, читання і письма складали єдиний комплекс тестових завдань і були запропоновані студентам до виконання (з допомогою технічних засобів навчання для секції "аудіювання") впродовж одного навчального заняття тривалістю 1 година 20 хвилин. З метою діагностування рівня сформованості лексичних вмінь говоріння (див. Додаток Г), для кожної академічної групи, що брала участь у експерименті, було відведене окреме навчальне заняття тривалістю 1 година 20 хвилин.

За результатами тестування і опитування студентів (див. Додаток Ж) обраховано середні показники сформованості лексичних знань та лексичних вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності і здійснено розподіл усіх академічних груп на експериментальні та, відповідно, контрольні групи. З метою полегшення обрахунків, усі академічні групи, розподілені на експериментальні та контрольні, були об'єднані у одну експериментальну пару (див. Табл. 3.4). При розподілі академічних груп для проведення формувального експерименту було враховано такі критерії як однакова кількість студентів у групах експериментальної пари; приналежність студентів до однієї спеціальності – "Пожежна безпека"; приналежність усіх студентів-учасників експерименту до першого року навчання у ВНЗ (проведення експерименту зі студентами саме першого року навчання зумовлено тим, що основне навчальне навантаження припадає саме на перший рік навчання у ВНЗ); близький за середнім показником рівень сформованості лексичних знань і вмінь студентів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 3.4

Середні показники сформованості англomовної лексичної компетенції та її складових: лексичних знань і лексичних вмінь у експериментальних та контрольних групах (тут і далі А, Ч, П, Г означає аудіювання, читання, письмо, говоріння) на початку експерименту

Експериментальна група					Контрольна група				
Середній показник рівня сформованості лексичних знань	Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у видах мовленнєвої діяльності				Середній показник рівня сформованості лексичних знань	Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у видах мовленнєвої діяльності			
	А	Ч	П	Г		А	Ч	П	Г
10,66	12,42	12,21	6,95	7,95	11,08	12,42	12,11	7,11	8,42
	39,53					40,05			

Сума балів середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 50,18	Сума балів середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 51,13
Загальний середній показник рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 25,09	Загальний середній показник рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 25,56

Згідно даних проведеного констатувального етапу експерименту, загальне середнє значення показника рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної групи – 25,09; загальне середнє значення показника рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів контрольної групи – 25,56.

Як свідчать наведені дані, середній показник рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів жодної з академічних груп, що брали участь в експериментальному дослідженні, на момент вступу до ВНЗ не відповідав вимогам державного освітнього стандарту про володіння іноземною мовою на рівні B1 (нижчий середнього). Рівень сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної групи був кваліфікований як інтродуктивний (A1), у студентів контрольної групи, за даними якісного та кількісного аналізу, середні показники сформованості лексичних знань і лексичних вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності сягають 51 балу, тобто елементарного рівня (A2).

Хоча за отриманими даними можна стверджувати, що рівень початкової підготовки у експериментальної та контрольної групах є приблизно однаковим – експериментальною було обрано групу з нижчими показниками рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів.

Висвітленню особливостей організації та змісту формувального і контрольного етапів експерименту, а також інтерпретації отриманих результатів присвячено наступний підрозділ дисертації.

3. 2. Хід та інтерпретація результатів експерименту

Окрім визначення експериментальної та контрольної груп з метою оперування репрезентативною вибіркою, завдання формувального експерименту охоплювали:

- проектування впровадження експериментальної методики у процес навчання іноземної мови (англійської) майбутніх фахівців зі спеціальності "Пожежна безпека" у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності та у Національному університеті цивільного захисту України;

- поетапну реалізацію методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС;

- поетапне визначення рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної пари у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності на основі типових тестових завдань, творчих письмових завдань, завдань з читання і аудіювання, представлених в підрозділі 3.1;

- проведення анкетування студентів з метою: встановлення залежності рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів від їх професійного вибору; виявлення їх ставлення до навчання в умовах ВНС;

- проведення анкетування викладачів, які викладають навчальну дисципліну "Професійна іноземна мова" майбутнім фахівцям безпеки життєдіяльності з метою виявлення їх ставлення до формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС;

- розроблення навчально-методичного забезпечення процесу формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, а саме – комплексу тестових завдань, опитувальників та творчих завдань, навчального посібника "Mission to rescue. Better trained, better prepared", картотеки відповідних аудіоматеріалів та відеосюжетів, методичних

рекомендацій щодо використання розробленої методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС.

Формувальний експеримент тривав впродовж двох семестрів навчання 2012-2013 рр. в експериментальній групі. Експериментом було охоплено 76 студентів 1-го курсу, які спеціалізуються у сфері безпеки життєдіяльності (по 38 студентів навчалися в експериментальній і контрольній групах).

Зміст формувального етапу експерименту зводився до поетапної реалізації авторської методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС на прикладі студентів зі спеціальності "Пожежна безпека", теоретичним підґрунтям якої є обґрунтована у попередньому розділі дисертації лінгводидактична структурно-функціональна модель.

Першим етапом реалізації експериментальної методики у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності була спеціальна підготовка викладачів навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" до організації навчання у експериментальній групі. Така підготовка здійснювалась у формі семінарів, круглих столів з метою детального ознайомлення викладачів з основами і особливостями реалізації методики формування англомовної лексичної компетенції студентів в умовах ВНС, де було зацентовано увагу на сутності поняття англомовної лексичної компетенції, його складових, рівнях сформованості, критеріях і показниках відповідних рівнів. Якісна оцінка анкетування викладачів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Національного університету цивільного захисту України довела зміну цільових орієнтацій викладачів до початку роботи за експериментальною методикою та по завершенні експерименту (див. Додаток А). До початку роботи за експериментальною методикою викладачі ототожнювали англомовну лексичну компетенцію зі знанням ЛО, у тому числі термінології, а процес формування

англомовної лексичної компетенції визначали як вивчення англомовної лексики, зокрема термінології. Відповідно, у процесі формування англомовної лексичної компетенції вони віддавали перевагу механічному заучуванню нової лексики у процесі чи після читання та аудіювання англомовних текстів. Відштовхуючись від таких цільових установок, згідно "знаннєвої" парадигми навчання та за традиційними методиками навчання проводились заняття у контрольній групі. Як уже зазначалося, у експериментальній групі навчання здійснювалося за експериментальною методикою, охоплюючи усі чотири етапи формування англомовної лексичної компетенції, визначених і обґрунтованих у першому розділі дисертації. При цьому, акцент ставився на дієвості знань у структурі англомовної лексичної компетенції, вагомості формування лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, активізації самостійної навчальної діяльності студентів.

Оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп здійснювалось впродовж першого та другого семестрів навчання у ВНЗ – у формі залікового контролю. З метою вивчення ефективності процесу навчання ІМ майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності у ВНЗ, зокрема для виявлення динаміки оволодіння студентами іншомовною лексикою – позитивної чи негативної під впливом експериментальної методики, було проведено післяекспериментальний зріз, розроблений на базі автентичних джерел [259; 261; 270] (Додаток 3). Окрім тестувань та усних співбесід, нами у процесі формувального етапу експерименту було застосовано анкетування й спостереження, що дозволило здійснити якісну оцінку отриманих даних експериментального навчання.

Одним із етапів нашого дослідження було виявлення рівня вмотивованості професійного вибору студента, що має безпосередній зв'язок з мотивацією оволодіння фаховою лексикою. З цією метою було розроблено і запропоновано студентам опитувальник із запитаннями щодо усвідомленості вибору професії, задоволеності здійсненим вибором, факторів впливу на цей

вибір, бажання в подальшому працювати в обраній сфері професійної діяльності (див. Додаток Б). У процесі вибору майбутньої професії абітурієнти, здебільшого, керуються такими мотивами як сімейні традиції, можливість подальшого працевлаштування, поради друзів чи знайомих, престиж професії. Якісний та кількісний аналіз отриманих даних анкетування довів, що респонденти обрали професію "Фахівець з пожежної та техногенної безпеки" під тиском оточуючих, відтак на момент вступу на навчання у ВНЗ ступінь їх задоволеності професійним вибором був низьким. Одиниці вважають обрану професію перспективною, престижною і в майбутньому хочуть працювати за фахом. Навчання в умовах ВНС дозволило занурити студентів у віртуальну реальність професійного середовища, де їм доводилось, спілкуючись ІМ, виконувати професійні функції і ролі. Це, в свою чергу, дало можливість значно підвищити мотивацію студентів до навчання, у тому числі й в аспекті глибшого розуміння майбутнього фаху, позитивного ставлення до здійсненого вибору майбутньої професії. Повторне опитування студентів щодо задоволеності професійним вибором по завершенні навчання за експериментальною методикою в експериментальній групі і за традиційними методиками навчання у контрольній групі продемонструвало значне зростання ступеня задоволеності професійним вибором та формування стійкого інтересу до професійної діяльності у респондентів експериментальної групи, що, відповідно, сприяло й зростанню зацікавленості студентів в оволодінні фаховою лексикою. Відповіді ж респондентів контрольної групи щодо предмету опитування залишились майже незмінними.

Окрім виявлення впливу мотивації на ефективність процесу формування англomовної лексичної компетенції, було здійснене анкетування студентів на предмет з'ясування їх індивідуальних стилів навчання, з метою виявлення найбільш ефективних для них персональних механізмів запам'ятовування і засвоєння нових ЛО (див. Додаток В). З'ясовано, що найчастіше студенти на вимогу викладача завчають активну лексику до навчальних тем, оскільки її

потрібно здати як залікове завдання, механізм запам'ятовування у даному випадку – зазубрювання ЛО списком. Близько 76% студентів не виробили індивідуального стилю навчання і не задумувалися над потребою його формування. Для 64% студентів домінувальним способом запам'ятовування є встановлення асоціативного зв'язку між звуковою/графічною формою нової ЛО та позначуванням нею предметом або іншим явищем об'єктивної дійсності. 82% респондентів акцентують, що найлегшим шляхом запам'ятовування ЛО є для них візуальні опори, аудіозаписи та відеофрагменти в результаті залучення емоційної сфери та через особистісне сприйняття й проживання представлених подій.

Аналогічне анкетування серед учасників контрольної групи на контрольному етапі експерименту виявило ті ж показники, що й на констатувальному етапі експерименту. Спостерігається значне зменшення відсоткового показника (35%) щодо шляху запам'ятовування ЛО через візуальні опори, аудіозаписи та відеофрагменти, оскільки, як ми можемо припускати, викладачі контрольної групи лише фрагментарно використовували згадані засоби навчання у процесі проведення занять. Натомість, зріс показник (84%) відповідей щодо відсутності індивідуальних стилів навчання і необхідності механічного запам'ятовування ЛО до відповідних навчальних текстів в межах визначених навчальною і робочою програмами тем.

Анкетування студентів-учасників експериментальної групи на контрольному етапі експерименту продемонструвало, що найбільш результативним способом оволодіння новими ЛО в умовах ВНС є занурення у навчальне середовище, яке забезпечується засобами візуальних опор, аудіозаписів та відеофрагментів (довготривале утримання перед очима студентів зорового образу ЛО) і дає змогу залучати емоційну сферу студентів, стимулювати їх особистісне сприйняття представлених подій.

У процесі проведення формувального експерименту на основі тестових технологій і спостереження на етапі залікового контролю здійснювалась

фіксація показників рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції студентів та за допомогою комплексу параметричних багатofакторних методів математичної статистики проводився їх обрахунок.

Ефективність експериментальної методики виявляється у зростанні показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної групи, що дозволяє підтвердити основну гіпотезу дослідження. Незначна перевага у показниках рівня сформованості англомовної лексичної компетенції, відсутність такої переваги, чи навпаки, вищі показники рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів контрольної групи доведуть валідність однієї з альтернативних гіпотез. Отож, ми співставляли факторні вибірки показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп на початку проведення експерименту та результативні вибірки показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції тих же студентів на етапі підсумкового залікового контролю. Обрахунок зазначених даних здійснювався за формулою: $\mathbf{b} = \mathbf{f}(\mathbf{a})$, де $\mathbf{a}$ – факторні вибірки, $\mathbf{b}$ – результативні вибірки. Функцією ($\mathbf{f}$), яка відображає перехід множини $\mathbf{a}$ в множину $\mathbf{b}$ є процес формування англомовної лексичної компетенції студентів. Для експериментальної групи він забезпечується реалізацією методики формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС, для контрольної – традиційними методиками навчання. Це дає можливість стверджувати, що вибірки експериментальної групи незалежні від вибірок контрольної. У разі, якщо замінити вибірку середнім значенням, то зв'язок між $\mathbf{a}$ і $\mathbf{b}$ набуває кореляційного характеру.

Середнє значення показників рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп обраховувалося нами за формулою, що дозволяє показати відношення суми окремих елементів вибірки (показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів) до об'єму вибірки (кількості студентів в групі) [13, с. 40-41]:

$$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x}{n}$$

де: $\bar{X}$ – середнє значення вибірки;

x – окремі значення елементів вибірки;

n – об'єм вибірки

З метою визначення ефективності методики формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС, було, також, залучено такий статистичний параметр як коефіцієнт навченості (за В. П. Беспалько), який трактувався нами у контексті дослідження як оволодіння студентами системою лексичних знань і вмінь за досліджуваний період навчання, і розраховувався за формулою:

$$K = Q/N, \text{ де:}$$

K – коефіцієнт навченості студента, Q – кількість отриманих студентом балів, N – максимально можлива кількість балів.

Отож, спочатку було підраховано загальну кількість отриманих студентом балів, після чого результат порівнювався із максимальною можливою кількістю балів. За результатами перед- та післяекспериментального зрізів було визначено коефіцієнт навченості в експериментальній парі (див. Табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Середні показники рівня сформованості англомовної лексичної компетенції перед- та післяекспериментального зрізу

Група	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнту
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
КГ	0,51	0,65	0,14
ЕГ	0,50	0,81	0,31
Максимальні показники			
	1	1	

Як видно з таблиці 3.5, на початку експерименту середній коефіцієнт навченості в контрольної та експериментальної групах був нижчим від

коефіцієнта 0,7, визначеного В. П. Беспальком як задовільного. За період експерименту обчислення коефіцієнту навченості для контрольної та експериментальної груп за показниками середніх значень рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів свідчать про ефективність експериментальної методики. Відповідно до даних, представлених у таблиці 3.5, різниця між середніми коефіцієнтами рівня сформованості англомовної лексичної компетенції в експериментальній та контрольній групах становить 0,17. У студентів, які вчилися за авторською методикою середній коефіцієнт навченості становить 0,81 з приростом 0,31. Даний показник свідчить про позитивні тенденції щодо зростання рівня сформованості англомовної лексичної компетенції та є значущим, оскільки значно перевищує критичний показник коефіцієнта навченості. Проте, середній показник коефіцієнта навченості студентів контрольної групи можна вважати невалідним, оскільки він не сягає критичного показника згаданого коефіцієнта – 0,7 і становить 0,65 з приростом 0,14. Здійснене обчислення доводить валідність основної гіпотези дослідження.

Позитивну динаміку зростання середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної групи у порівнянні із середніми показниками рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів контрольної групи впродовж усього періоду формувального експерименту демонструє діаграма на рис. 3.1.

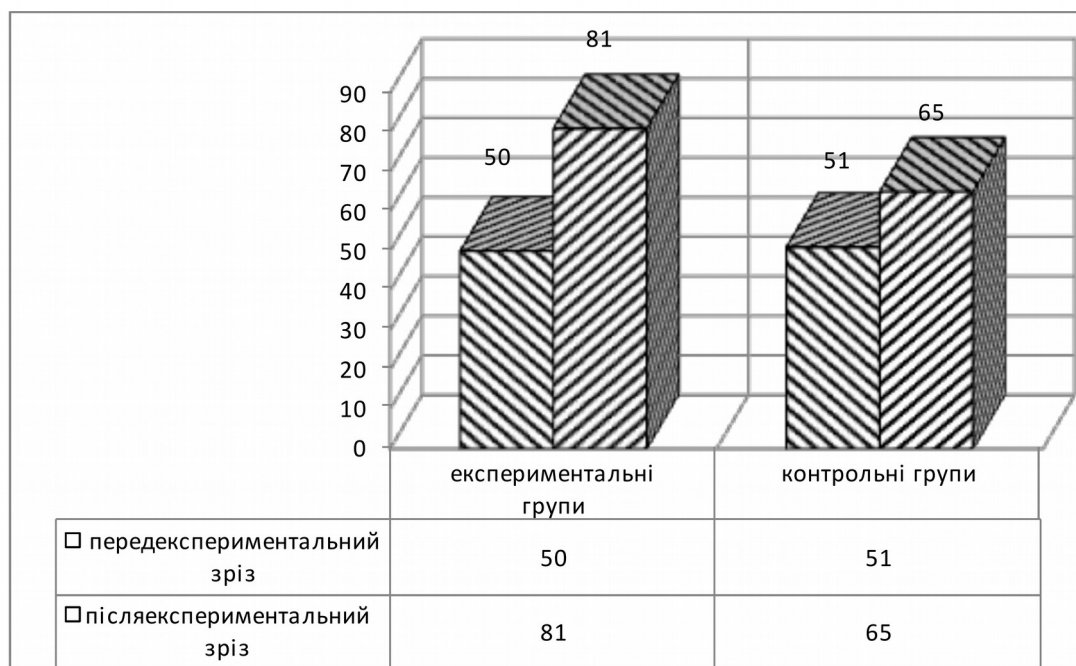


Рис. 3.1 Динаміка зростання середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп

У відсотковому співвідношенні він складає 31,1% у студентів контрольної групи і 68,8 % у студентів експериментальної групи.

На основі аналізу середніх показників рівня сформованості лексичних вмінь студентів експериментальної пари на початку та по завершенні методичного експерименту (див. Табл. 3.4, Табл. 3.6), було також здійснено порівняння динаміки зростання рівня сформованості лексичних вмінь у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності у студентів експериментальної та контрольної груп за увесь період тривалості формувального експерименту (див. Рис. 3.3, Рис. 3.4).

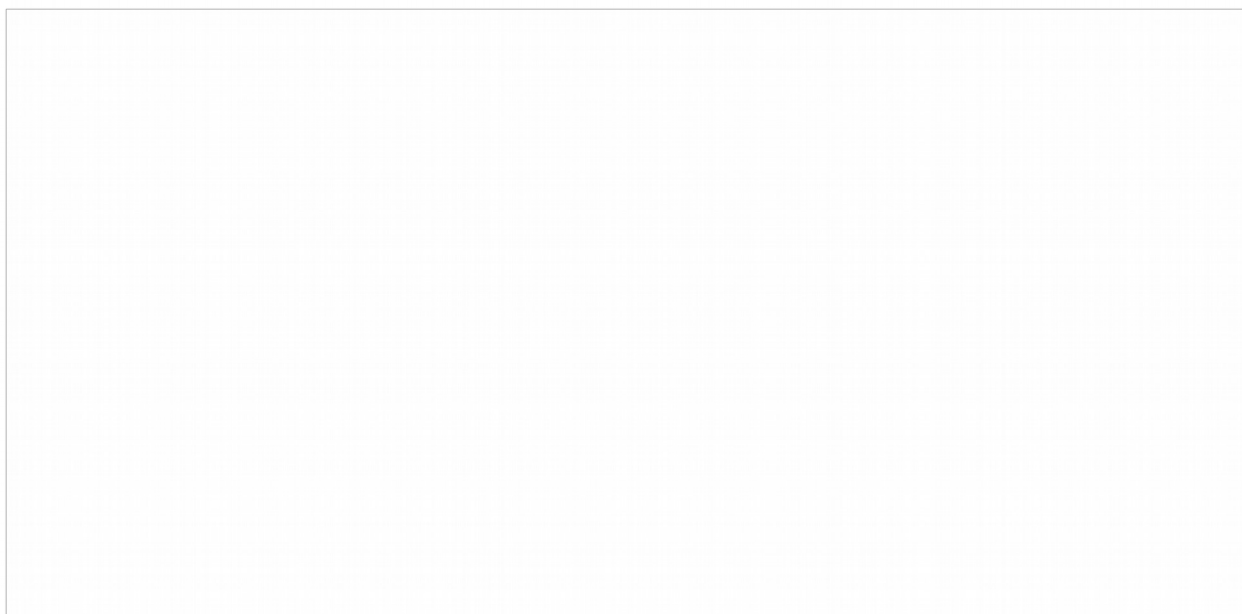


Рис. 3.2. Розподіл приросту рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп

Таблиця 3.6

Середні показники рівня сформованості лексичних вмінь у експериментальній та контрольній групах по завершенні експерименту

Експериментальна група				Контрольна група			
Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності				Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності			
А	Ч	П	Г	А	Ч	П	Г
18,11	17,68	13,55	14,97	15,05	15,08	9,34	10,92

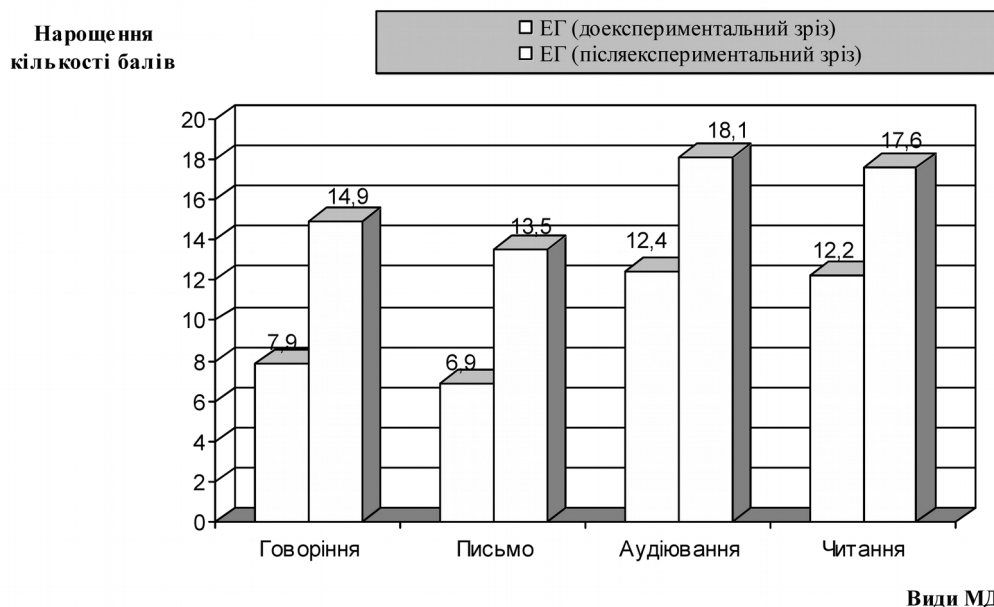


Рис. 3.3 Динаміка зростання рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності у студентів експериментальних груп

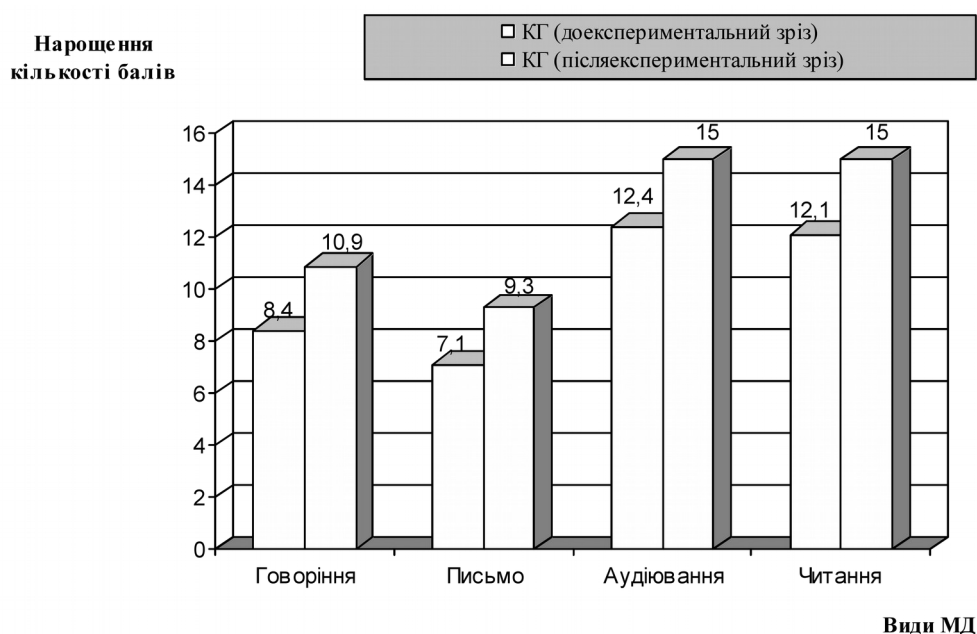


Рис. 3.4 Динаміка зростання рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності у студентів контрольних груп

Наведені дані яскраво демонструють перевагу "знаннєвої парадигми" навчання англомовної лексики у контрольній групі, що виявляється у домінуванні дедуктивних методів навчання, а, відповідно, у вищих показниках рівня сформованості лексичних вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Так, до прикладу, середній показник кількості нарощених балів у

говорінні та письмі у студентів контрольної групи склав 2,5 та 2,2, тоді як у читанні та аудіюванні він був вищим – 2,9 і 2,6. Натомість, у експериментальній групі значно зросли показники рівня сформованості лексичних вмінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема приріст показника рівня сформованості лексичних вмінь говоріння та письма склав 7 та 6,6 балів, в той час як у читанні та аудіюванні – 5,4 та 5,7.

З метою перевірки достовірності отриманих емпіричних даних, потрібно підтвердити, що рівень іншомовної підготовки студентів у контрольній групі практично не відрізняється від рівня іншомовної підготовки студентів експериментальної групи. Для цього були проведені математичні обрахунки результатів передекспериментального зрізу з використанням критерію Стюдента [13, с. 233-244]. Гіпотеза про стабільність середніх значень у контрольній та експериментальній групах може бути хибною у тому випадку, якщо критерій Стюдента (t) буде більшим за абсолютну величину критичного розподілення Стюдента, $|t| > t_{кр.}$, при ступені значущості (α) для $t_{кр. 0,05}$. Отже, згідно з табличними абсолютними величинами критичного розподілення Стюдента, $t_{кр. (0,05; 38+38-2)} = 1,99$.

Критерій Стюдента обчислюється за формулою [13, с. 240-244]:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{N_e P_x + N_k P_y}} \sqrt{\frac{N_e N_k}{N_e + N_k} (N_e + N_k - 2)}$$

де:

$\bar{x}$	—	середній показник вибірки експериментальної групи;
$\bar{y}$	—	середній показник вибірки контрольної групи;
P_x	—	дисперсія вибірки експериментальної групи;
P_y	—	дисперсія вибірки контрольної групи;
N_e	—	об'єм вибірки експериментальної групи;
N_k	—	об'єм вибірки контрольної групи.

Емпіричне значення критерію Стюдента після проведення передекспериментального зрізу для експериментальної та контрольної груп склало $0,3 < 1,99$. Отже, математичний аналіз підтвердив, що рівень підготовки у експериментальної та контрольної групах на початку експерименту був приблизно однаковим.

Оскільки відмінність між рівнями сформованості англomовної лексичної компетенції у студентів обох груп є незначною, можна визначити достовірність різниці середніх показників рівня сформованості англomовної лексичної компетенції студентів експериментальної та контрольної груп за допомогою уже згадуваного нами параметричного критерію Стюдента [13, с. 233-244].

Для підтвердження наявності ефекту зростання рівня сформованості англomовної лексичної компетенції упродовж навчального року, було використано результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів та, на їх основі, проведено порівняльний аналіз між експериментальною та контрольною групами (див. Табл. 3.7).

Значення критерію Стюдента, t дорівнює 6,28. Як уже було зазначено вище, критичне значення розподілення Стюдента, $t_{кр}$, становить 1,99. Отриманий показник критерію Стюдента потрапляє в межі критичних значень і доводить більшу ефективність процесу формування англomовної лексичної компетенції у студентів експериментальної групи (див. Рис. 3.5).

Зіставлення результатів післяекспериментальних зрізів у контрольній та експериментальній групах

Групи	К-сть студентів	Дисперсія	Середні показники	Критичне значення розподілення Стьюдента, $t_{кр.}$	Критерій Стьюдента, t
КГ	38	137,31	65,052	1,99	6,28
ЕГ	38	103,07	81,078	1,99	

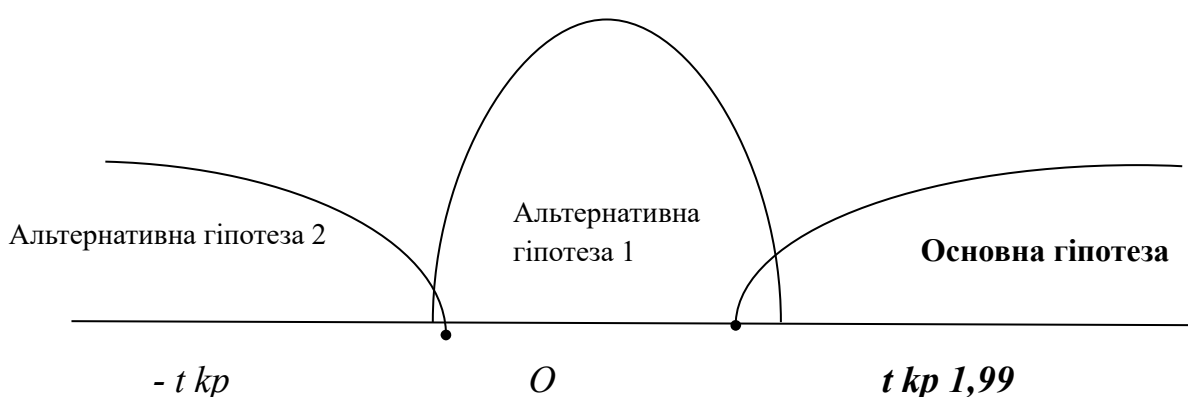


Рис. 3.5. Показник критерію Стьюдента щодо вибірок експериментальної групи

Отже, проведений впродовж методичного експерименту кількісний аналіз даних діагностування рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції студентів експериментальної і контрольної груп за критерієм Стьюдента, дозволив здійснити порівняння основної сформульованої гіпотези дослідження з альтернативними і зробити висновок про перевагу використання запропонованої методики у порівнянні з традиційними підходами до навчання лексики як загально-побутового характеру, так і терміносистеми метамови. Цьому великою мірою сприяло забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов навчання, занурення студента у ВНС, коректно визначені етапи й механізми формування англомовної лексичної компетенції майбутніх

фахівців безпеки життєдіяльності, реалізація обґрунтованої системи вправ для оволодіння майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності англомовною лексикою в умовах ВНС.

3. 3. Методичні рекомендації з упровадження у навчальний процес методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС

Організаційно-змістові особливості упровадження у навчальний процес методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС опираються на певні підходи, загальнодидактичні та методичні принципи, відповідають психолого-педагогічним умовам створення та функціонування ВНС, передбачають формування у студентів певних інтегрованих якостей, зокрема англомовної лексичної компетенції.

Метою застосування авторської методики є формування високого рівня сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності. Англомовна лексична компетенція студентів визначається як інваріантна складова англомовної комунікативної компетенції, є ведучим компонентом актів іншомовної комунікації і включає лексичні знання, лексичні навички та лексичні вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності.

В межах нашого дослідження обґрунтовано, що найбільш вагомими підходами до формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС є інтегрований, особистісно-орієнтований та комунікативно-діяльнісний.

Інтегрований підхід використовувався нами як в організаційному, так і в змістовому аспектах процесу навчання, спрямованого на формування англомовної лексичної компетенції. Організаційний аспект реалізується через інтеграцію об'єктивного фізичного та штучно-створеного віртуального

навчального середовища, де ВНС – це спеціально організоване імерсивне навчальне середовище, що характеризується наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. При цьому обґрунтовано, що не лише комп'ютерно-опосередковане, але й будь-яке навчальне середовище, що має здатність занурити студента у навчальну діяльність, можна вважати ВНС. Психолого-педагогічними умовами створення та функціонування ВНС з метою формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності визначено:

- навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації;
- суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики;
- забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття англомовних ЛО;
- забезпечення автентичності як навчальних текстових матеріалів, так і автентичності комунікативних ситуацій (зовнішньої, внутрішньої, дидактичної).

Підтримка функціонування ВНС передбачає використання проблемного, комунікативного та імітаційних методів активного навчання.

Проблемний метод реалізується через виконання завдань різних рівнів проблемності, серед яких – проблемно-презентативний, лінгво-пізнавальний, комунікативно-активний та професійно-комунікативний.

Застосування комунікативного методу передбачає організацію навчання лексики як процесу реальної комунікації, цільового використання студентами англомовної лексики, стимулювання особистісно-значущого сприйняття та вживання лексики, презентації та семантизації нових англомовних ЛО за допомогою контексту.

Серед імітаційних методів найбільш ефективними вважаємо метод "лабіринту дій", метод конфліктів, метод ділової гри. З усіх перерахованих вище методів навчання, найбільшою популярністю серед студентів користуються імітаційні методи, оскільки вони носять мотиваційно-спонукальний характер та

максимально реалістично відтворюють потенційні ситуації професійної діяльності. Виконання студентами завдань імітаційного характеру сприяє значному підвищенню рівня професійної зацікавленості, а відтак – вмотивованості до оволодіння фаховою лексикою. В контексті формування англomовної лексичної компетенції метод "лабіринту дій" доводить свою ефективність як на етапі презентації та семантизації нової лексики, так і на етапі засвоєння та закріплення лексичного матеріалу. При цьому, обов'язковою умовою застосування методу "лабіринту дій" є опрацювання ЛО у контексті. У процесі вибору та обґрунтування можливого вирішення професійної проблеми активізується механізм мимовільного запам'ятовування нових ЛО та відтворення з пасивної пам'яті уже засвоєних ЛО. За забезпечення функцій професійної соціалізації та адаптації відповідає метод конфліктних ситуацій, який передбачає моделювання ймовірнісних міжособистісних конфліктів, що можуть виникати у професійному колективі.

Колективний, діяльнісний, умовний та емоційно-забарвлений характер ділової гри уможливорює інтеграцію змістової та процесуальної сторін навчального процесу, формування дієвих знань студентів, переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми навчання. Для проведення ділової гри потрібно опрацювати певний пласт англomовної лексики, представити сценарій професійної ситуації, закріпити за кожним із студентів окрему роль, ознайомитись з текстом, який детально описує комунікативні функції кожного учасника, з візуальними та вербальними опорами, що допомагають досягнути стратегічної мети власних висловлювань.

Змістовий аспект інтегрованого підходу до формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС окрім організаційного охоплює ще тематичний, мовний та комунікативний рівні. Домінантою змістового аспекту процесу формування англomовної лексичної компетенції на тематичному рівні є навчання загальної, галузевої та вузько-професійної лексики через призму дисциплін фундаментального та фахового-орієнтованого циклів, тобто

базуючись на матеріалах, що висвітлюють основи спеціальності. На мовному рівні слід забезпечити комплексне опанування усіма мовними аспектами з акцентом на лексичному. У той час як на комунікативному рівні передбачається формування англomовної лексичної компетенції як в рецептивних, так і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, з урахуванням їх взаємопозитивного впливу на ефективність перебігу зазначеного процесу.

У контексті формування англomовної лексичної компетенції в умовах ВНС інтегрований підхід тісно переплітається з особистісно-орієнтованим як в змістовому, так і в організаційному аспектах, шляхом залучення особистісного досвіду та впливу на емоційно-вольову сферу студентів. Орієнтація на особистість суб'єкта навчальної діяльності (студентоцентризм) передбачає врахування індивідуальних мотивуючих факторів та навчальних потреб студентів, їх індивідуальних навчальних особливостей, зокрема:

- домінуючий спосіб сприйняття;
- концентрація уваги;
- співвідношення вербального та невербального мислення;
- обсяг пам'яті;
- швидкість та міцність запам'ятовування;
- особливості емоційної сфери.

Особистісно-орієнтоване навчання зумовлює необхідність диференціації навчальних завдань, умов їх виконання і форм контролю за ступенем складності. Особистісно-орієнтований підхід створює можливості для рефлексії, що, в свою чергу уможлиблює вербальне вираження внутрішніх переживань, особистісної позиції, відстоювання цієї позиції у певній комунікативній ситуації. Цей підхід дозволяє зацентувати увагу на особистісному розвитку та саморозвитку учасників навчального процесу, стимулювати активність їх мисленнєвої, пізнавальної та іншомовної мовленнєвої діяльності, креативність, а також спонукати до самоініційованого розширення власного словникового запасу.

Усі перелічені чинники формують особистісний комунікативний досвід того, хто навчається. Зв'язок особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів реалізується власне через формування і реалізацію особистісного комунікативного досвіду студентів. Мовленнєва спрямованість комунікативної складової забезпечує засвоєння окремих англомовних ЛО у складі лексичних блоків та мовленнєвих конструкцій, які несуть в собі певне комунікативне навантаження і моделюють процес спілкування. Діяльнісну складову згаданого підходу представляє комунікативна діяльність суб'єктів навчального процесу, спроектована на виконання ними соціальних та професійних функцій.

В межах підходів, основоположних для методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, визначено комплекс загальнодидактичних принципів: посильності, послідовності, суб'єктності, рефлексії, встановлення відносин рівноправного характеру, наочності, міцності та активності. Методика формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС опирається і на сукупність методичних принципів, серед яких: принцип опори на лексичні правила, принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики, принцип активізації лексичних стратегій, взаємозв'язок форми і змісту ЛО, використання лексики з професійно-комунікативними цілями.

Упровадження авторської методики в навчальний процес є можливим у випадку належної підготовки викладачів ІМ. Така підготовка організовується шляхом:

- ознайомлення викладачів з теоретичними і практичними аспектами проблеми формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС;
- колегіального навчання;
- обміну досвідом;
- проведення методичних семінарів та круглих столів;

- обговорень;
- дискусій;
- взаємовідвідувань навчальних занять;
- оцінювання та взаємооцінювання результатів навчальної діяльності.

Моніторинг підготовленості викладачів до реалізації методики у навчальному процесі здійснюється засобами як якісних, так і кількісних методів оцінювання: анкетування, опитування, спостереження, тестування. Функції викладача щодо формування англомовної лексичної компетенції студентів зумовлюються послідовністю визначених етапів формування англомовної лексичної компетенції: спонукально-мотиваційного етапу, що не є обов'язковим, ознайомлювального етапу (ознайомлення з новими ЛО), автоматизаційного етапу (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази), відтворювального етапу (автоматизація дій студентів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності, невеликого тексту). Відповідно до функцій, викладач виконує ролі мотиватора, організатора, фасилітатора, модератора.

Як уже зазначалося, усі зусилля викладача, спрямовані на формування англомовної лексичної компетенції студента, мають концентруватись на формуванні лексичних знань, лексичних навичок – рецептивних та репродуктивних та лексичних вмінь – рецептивних, репродуктивних та продуктивних.

У процесі вивчення іноземної мови та професійної іноземної мови у ВНЗ майбутні фахівці безпеки життєдіяльності повинні засвоїти такі лексичні знання:

- знання звукової та графічної форми слова;
- знання семантики слова;
- знання відносної цінності слова, або його здатності мати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- знання синтаксичної і лексичної сполучувальної цінності слова;

- знання правил словотвору;
- знання типів словників;
- знання основних понять, пов'язаних зі структурою слова: корінь, префікс, суфікс;
- знання схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та англійської мови.

Особливості формування дієвих лексичних знань в умовах ВНС полягають у практичному використанні засвоєних лексичних знань, що забезпечує їх зберігання у довготривалій пам'яті. Наочно-чуттєвий характер ВНС, активізація наочно-образного мислення, одночасне залучення декількох каналів сприймання інформації активізує та розширює асоціативні зв'язки між: кореневою морфемою та її семантичним корелянтом, формою слова та його поняттям, окремими словами на синтагматичному, ситуативному та тематичному рівнях. Утворення перерахованих асоціативних зв'язків пришвидшує процес засвоєння іншомовних ЛО. Окрім наочно-образного мислення, в умовах ВНС активно протікає процес вербального мислення.

Таким чином, забезпечується висока активність мисленнєвих процесів студентів, що значно полегшує аналіз навчального матеріалу, сприяє високому рівню узагальнення, дозволяє оперувати поняттями, судженнями, умовиводами, а, відповідно, значно підвищує результативність виконання завдань на пошук синонімів та антонімів, пошук узагальнювального поняття до ряду англomовних слів та навпаки, розкриття узагальнювального поняття через родові поняття, виділення або пошук однокореневих слів, порівняння значень слів, що збігаються, виділення відмінностей в семантиці та етимології слів, що позначають одні і ті ж предмети або явища об'єктивної дійсності.

Процедура відбору лексичного мінімуму визначається багатьма чинниками, серед яких орієнтація на конкретні рівні сформованості та етапи формування англomовної лексичної компетенції, часові рамки, що окреслюють ці етапи, умови навчання та індивідуальні навчальні можливості студентів.

Оскільки часові, просторові, адміністративні умови перебігу процесу формування англомовної лексичної компетенції, а також ресурсні бази не є уніфікованими у різних ВНЗ, обсяг англомовного лексичного мінімуму не є стандартизованим. До прикладу, рекомендований обсяг англомовного лексичного мінімуму для майбутніх фахівців зі спеціальності "Пожежна безпека" складає 500 ЛО.

Рецептивні, репродуктивні та продуктивні лексичні вміння формуються в їх інтеграції. Разом з тим, одночасність формування лексичних вмінь в усіх видах МД не є обов'язковою. Рецептивні лексичні вміння включають вміння сприймання, розпізнавання та розуміння ЛО в усному та писемному мовленні. У контексті застосування авторської методики, формування лексичних вмінь читання передбачає те, що опрацюванню тексту має передувати особистісно-зорієнтована діяльнісна практика, яка залучатиме емоційну сферу студентів, стимулюватиме їх до рефлексій на задану тематику, передбачатиме звернення до власного досвіду. Навчальні текстові матеріали для формування лексичних вмінь читання повинні відповідати критеріям:

- практичної корисності;
- автентичності;
- доступності викладу (на понятійному рівні та відносно середнього показника рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів навчальних груп);
- тематичної відповідності;
- ситуативності;
- комунікативності;
- послідовності викладу матеріалу (на тематичному та лексичному рівнях);
- оптимального обсягу (300-600 слів).

Формування лексичних вмінь аудіювання аналогічно передбачає відповідний відбір навчального матеріалу для прослуховування згідно

перелічених вище критеріїв. Стосовно оптимального обсягу аудіотекстів, він повинен складати 30-250 слів для монологічного мовлення та 250-300 слів (10-40 реплік) для діалогічного. При цьому темп мовлення не повинен перевищувати 220-250 слів за хвилину.

В свою чергу, репродуктивними та продуктивними вміннями є вміння використання ЛО в усному та писемному підготовленому/непідготовленому мовленні. Для майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності спектр реєстрів дискурсу щодо формування лексичних вмінь письма окреслюється необхідністю написання і оформлення різних видів офіційно-ділових документів, зокрема:

- ділових листів;
- службових звітів;
- доповідей;
- приписів;
- протоколів;
- рапортів, тощо.

Окрім самостійного продукування письмового дискурсу, лексичні вміння письма включають аналіз композиційно-жанрової структури, дискурсивних маркерів та стилю викладу типового зразка письмового документа, розбір шаблонних фраз за допомогою яких розпочинають, розгортають та завершують певний документ, опрацювання фахової лексики, етикетних мовленнєвих формул та граматичних конструкцій, використання яких обумовлене функціональним призначенням ділового документа. Оптимальний обсяг письмового висловлювання, створеного студентом, повинен складати 180-250 слів.

Лексичні вміння говоріння мають бути спрямовані на імітацію ситуацій комунікативної взаємодії, наближених до реальності. Рекомендовано, щоб такі ситуації передбачали актуалізацію власної життєвої позиції, залучення особистісного досвіду та емоційно-вольової сфери студента. Здійснення усного

іншомовного спілкування в умовах ВНС, наближеного до реального, вимагає швидкої словесної реакції з боку студента. Така реакція формується за рахунок опрацювання іншомовних ЛО у типових мовленнєвих зразках-орієнтирах, що слугуватимуть основою для самостійного лексично та граматично коректного конструювання власного висловлювання.

Урахування вищезазначених рекомендацій дозволить ефективно організувати процес формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, де основна увага акцентуватиметься на засвоєнні лексичного матеріалу крізь призму особистісної сфери студентів та їх професійно-діяльнісних орієнтирів.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі описано етапи проведення та хід методичного експерименту, проаналізовано та узагальнено результати експериментального навчання, доведено ефективність запропонованої методики.

1. Характер експерименту визначено як природний, вертикальний, кореляційний. На підставі теоретичних положень, розглянутих у перших двох розділах сформульована основна гіпотеза експерименту: експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС буде ефективною у аспекті формування і розвитку англомовної лексичної компетенції таких фахівців до рівня "середній" чи "вищий середнього" у процесі вивчення навчальної дисципліни "Професійна іноземна мова" у ВНЗ. До незалежних змінних віднесено склад учасників експериментального навчання, викладач-експериментатор, місце проведення занять, кількість годин, відведених на практичні заняття і самостійну роботу, ВНС, а також критерії оцінювання сформованості англомовної лексичної компетенції. Залежними змінними виступили: зміст і характер вправ, співвідношення різних видів роботи, організація навчального процесу.

2. З урахуванням мети нашого дослідження – формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності та для встановлення рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів відібрано критерії для визначення рівня сформованості лексичних знань та лексичних вмінь письма, читання, аудіювання та говоріння.

3. У ході підготовки до проведення методичного експерименту визначено склад контрольних та експериментальних груп, відібрано та розроблено завдання для перед- та післяекспериментального зрізів. Результати передекспериментального зрізу засвідчили невідповідність рівня сформованості англомовної лексичної компетенції вимогам Державного освітнього стандарту з іноземної мови (для повної середньої освіти) на момент завершення закладу середньої освіти, що підтвердило доцільність впровадження авторської методики. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу засвідчив значний приріст рівня сформованості лексичних знань та лексичних вмінь (зокрема лексичних вмінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності).

4. На основі кількісного аналізу результатів експериментального навчання, було доведено ефективність запропонованої методики. Отримані статистичні дані дозволяють стверджувати, що рівень сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності підвищується за рахунок організації навчального процесу в умовах ВНС.

5. Розроблено методичні рекомендації щодо використання авторської методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС. Вони стосуються діяльності викладача на практичному занятті, особливостей організації роботи студентів з новим англомовним лексичним матеріалом.

Основні результати розділу 3 опубліковано у наступних працях автора [176].

ВИСНОВКИ

У **висновках** викладено результати дослідження, основні з них такі.

У дисертації досліджено теоретичні засади формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища та розроблено методику і систему вправ з формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища, здійснено їх апробацію.

1. Визначено сутність поняття "англомовна лексична компетенція майбутніх фахівців БЖД" як інтегральну якість цих фахівців, що включає рецептивні знання фахової лексики; рецептивні навички її розуміння в словосполученнях і реченнях; рецептивні уміння розуміння професійно-зорієнтованих текстів у вигляді повідомлень щодо надзвичайної ситуації, яка відбувається, і обставин її протікання; репродуктивні знання фахової лексики; репродуктивні навички її вживання в словосполученнях і реченнях; репродуктивні уміння відтворення професійно-зорієнтованих текстів щодо надання чітких розпоряджень з метою ліквідації надзвичайної ситуації; продуктивні уміння вживання фахової лексики при написанні приписів і протоколів проведення рятувних заходів, документів за підсумками здійснення діагностики рятувальної техніки; наданні рекомендацій щодо поліпшення якості протипожежного оснащення і повідомлень про нещасні випадки на виробництві; інформуванні населення про правила використання обігрівальних приладів та попередження нещасних випадків, про дії у разі виникнення надзвичайної ситуації.

2. Віртуальне навчальне середовище розуміється як імерсивне, спеціально організоване навчальне середовище, що відзначається наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та направленістю на досягнення навчальних цілей. При цьому, віртуальним навчальним

середовищем можна вважати не лише комп'ютерно-опосередковане, а будь-яке навчальне середовище, що зберігає та відтворює ознаки імерсивності.

3. Визначено психолого-педагогічні умови створення та функціонування віртуального навчального середовища, серед яких: навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації; суб'єктне засвоєння та використання англомовної лексики; забезпечення полімодальності сприйняття англомовних лексичних одиниць; навчання англомовної лексики на основі автентичних навчальних матеріалів.

4. Виявлено провідні психологічні закономірності засвоєння англомовної лексики, а саме: особливості перебігу процесу *сприймання* лексичних одиниць виявляються у кількісних та якісних характеристиках, зокрема, висока швидкість, стереоскопічність, достовірність та невимушеність. Оскільки постановка завдань в умовах віртуального навчального середовища відзначається новизною, проблемністю, ситуативністю, особистісною значущістю для суб'єктів навчання, то ступінь концентрації *уваги* студента є значно вищою. Внаслідок високої мисленнєвої активності студента в умовах віртуального навчального середовища, *осмислення* ним лексичного матеріалу, що вивчається, відзначається глибиною та системністю. Процес *запам'ятовування* лексики передбачає запам'ятовування майбутніми фахівцями не лише формальних ознак англомовних лексичних одиниць, а й глибоке осмислення їх семантичних ознак. Завдяки відтворенню характерних обставин дійсності, досягається природність умов протікання навчального процесу та, відповідно, виникає ймовірність мимовільного запам'ятовування студентами англомовної лексики. Породжені в *уяві* студентів образи відзначаються виразністю, стійкістю, високим ступенем співвіднесеності з реальністю та емоційною насиченістю. Функціонування віртуального навчального середовища сприяє виникненню у студентів потрібного *емоційного стану*, зокрема переживання ними задоволення від навчального процесу. Оскільки в умовах віртуального навчального середовища навчання лексики відбувається на

засадах міжпредметної координації, то студент має змогу *використовувати* засвоєні лексичні одиниці у діяльності, спрямованій не на їх безпосереднє відпрацювання, а на вирішення професійно-зорієнтованих проблем, що мають практичне значення.

5. Дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції ґрунтуються на інтегрованому, особистісно-зорієнтованому та комунікативно-діяльнісному підходах. Реалізація інтегрованого підходу відбувається на тематичному, мовному, комунікативному та організаційному рівнях. В межах особистісно-зорієнтованого підходу визначено категорію суб'єктності як найбільш вагому. У контексті дослідження суб'єктність студентів виявляється через звернення до особистого досвіду; формування суб'єктного ставлення до соціально- та культурно-поведінкових норм комунікативної поведінки, властивої для носіїв іноземної мови; залучення емоційної сфери; стимулювання студентів до самоініційованого розширення словникового запасу, удосконалення власних лексичних навичок та розвитку лексичних умінь; активізацію пізнавальної та мисленнєвої діяльності; формування активної особистісної позиції щодо проблем, окреслених загальною та професійно-зорієнтованою тематикою спілкування. Існування розриву між лексичними знаннями та лексичними вміннями викликає потребу використання у процесі формування англомовної лексичної компетенції комунікативно-діялісного підходу. Такий підхід передбачає організацію навчання англійської мови таким чином, щоб оволодіння англомовною лексикою відбувалося в процесі здійснення студентом комунікативної діяльності, яка зумовлена діяльністю в соціальному середовищі.

6. Спроековано лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального начального середовища, що обіймала чотири етапи: спонукально-мотиваційний, на якому відбувається підготовка студентів до сприйняття та відтворення тематичних лексичних одиниць, посилюється лінгво-пізнавальна та професійна

мотивація; ознайомлювальний, на якому студенти набувають рецептивних та репродуктивних знань фахової лексики; автоматизований, на якому у студентів формуються рецептивні навички розуміння та репродуктивні навички вживання фахової лексики у словосполученнях та реченнях; відтворювальний, на якому у студентів розвиваються рецептивні уміння розуміння професійно-спрямованих текстів; репродуктивні уміння відтворення професійно-спрямованих текстів; продуктивні уміння написання власних повідомлень, інструкцій, звітів, надання рекомендацій та повідомлень.

7. На всіх етапах у процес навчання майбутніх фахівців БЖД впроваджувалася розроблена система вправ, що складалася з таких груп: 1) вправи, що спонукали вивчення фахової лексики, 2) вправи, що ознайомлювали з фаховою лексикою, 3) вправи, що автоматизували вживання фахової лексики, 4) вправи, що спонукали до вживання фахової лексики в мовленнєво-професійній діяльності.

8. Ефективність експериментальної методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища було визначено за відповідними критеріями. Рівень сформованості лексичних знань визначався за такими критеріями: коректність оформлення; коректність вживання; синонімічна та антонімічна варіативність. Рівень сформованості лексичних умінь письма та говоріння оцінювався за критеріями: коректність оформлення; когерентність; коректність та повнота висловлювання; змістова валідність; обґрунтованість висловлювання, а також нормативність звукової та інтонаційної організації мовлення; нормативність темпоральних характеристик мовлення; ініціативність мовлення (для говоріння). Лексичних умінь читання – адекватність розуміння прочитаного; глибина розуміння змісту тексту; повнота розуміння тексту; адекватність розуміння формально-структурних ознак тексту. Лексичних умінь аудіювання – адекватність розуміння змісту прослуханого; глибина розуміння змісту аудіотексту; повнота розуміння аудіотексту; адекватність розуміння

інтонаційних моделей. Причиною відсутності критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичних навичок є та, що вони, функціонуючи у складі лексичних умінь, автоматично перевіряються у процесі діагностики останніх. Було виявлено рівні сформованості англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД: високий, "вищий середнього", середній, "нижчий середнього", елементарний, початковий.

9. Результати експериментального навчання підтвердили, що сформованість англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців БЖД відбувається успішно, якщо навчання проводити в умовах віртуального навчального середовища і здійснювати його у чотири етапи: на першому (спонукально-мотиваційному) – готувати студентів до сприйняття та відтворення фахових лексичних одиниць; посилювати лінгво-пізнавальну та професійну мотивацію; на другому (ознайомлювальному) – озброїти студентів рецептивними та репродуктивними знаннями фахової лексики; на третьому (автоматизованому) – сформувати рецептивні навички розуміння та репродуктивні навички вживання фахової лексики в словосполученнях і реченнях; на четвертому (відтворювальному) – розвивати рецептивні лексичні уміння розуміння професійно-спрямованих текстів; репродуктивні лексичні уміння відтворення професійно-спрямованих текстів; продуктивні лексичні уміння написання приписів і протоколів проведення рятувних заходів, документів за підсумками здійснення діагностики рятувальної техніки; надання рекомендацій щодо поліпшення якості протипожежного оснащення і повідомлень про нещасні випадки на виробництві; інформування населення про правила використання обігрівальних приладів та попередження нещасних випадків, дії у разі виникнення надзвичайної ситуації.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня англomовної лексичної компетенції студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, в ЕГ кількість студентів високого рівня володіння англomовною лексичною компетенцією зросла на 26%, "вище середнього" – на 18%, середнього – на 29%, "нижче середнього" – на 3%, кількість студентів початкового та елементарного

рівнів зменшилася на 76%. У КГ також відбулися певні позитивні зрушення, проте динамічна зміна результатів констатувального порівняно з прикінцевим зрізом була незначною: у КГ жоден зі студентів не досяг високого рівня володіння англомовною лексичною компетенцією, на рівні "вище середнього" кількість студентів зросла на 11%, на середньому рівні – на 15%, на рівні "нижче середнього" – на 10%, кількість студентів початкового та елементарного рівнів володіння англомовною лексичною компетенцією зменшилась на 37%.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом може стати формування інших компонентів англомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців БЖД в умовах віртуального навчального середовища, а також формування англомовної лексичної компетенції студентів інших спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимбаева Ж. А. Структурно-функциональная модель обучения русскому языку студентов-иностранцев / Ж. А. Азимбаева // Вестник Томского государственного педагогического университета / науч. ред. С. И. Поздеев. – Томск, 2012. – № 11. – С. 111–115.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Аитов В. Ф. Об уровнях проблемности обучающихся заданий при овладении иностранным языком на неязыковых факультетах педвузов / В. Ф. Аитов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2006. – № 7 (17) : Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). – С. 127–136.
4. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
5. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку : курс лекций : методическое пособие / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.
6. Аликина О. В. Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (8-9 классы) : автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" [Электронный ресурс] / О. В. Аликина. – Москва, 2009. – 23 с. – Режим доступа: <http://ismo.ioso.ru/dis/avtoref-alikina.doc>.
7. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазишвили. – М. : Просвещение, 1988. – 126 с.

8. Англо-русский лексический минимум по информатике / сост. А. С. Кузякин ; Саран. кооп. ин-т автономной некоммерческой организации ВПО ЦС РФ "Российский университет кооперации". – Саранск : [б. и.], 2006. – 84 с.
9. Антонова А. В. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы по истории / А. В. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 184–192.
10. Асадулина С. Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта [Электронный ресурс] : практико-ориентированная монография / С. Х. Асадулина. – СПб. : Нестор, 2009. – 327 с. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book464.pdf>.
11. Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
12. Багарядцева М. С. Интегрированное обучение студентов экономических специальностей иноязычному монологическому высказыванию на основе текстов профессионального содержания [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Багарядцева Мария Сергеевна. – М., 2005. – 225 с.
13. Барковський В. В. Теорія ймовірностей та математична статистика / В. В. Барковський, Н. В. Барковська, О. К. Лопатін. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 424 с.
14. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
15. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – Вип. 4. – С. 52–69.
16. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
17. Бжозонь Е. К вопросу об отборе экономической терминологии для обучения русскому языку как иностранному / Е. К. Бжозонь // Актуальные вопросы

- обучения иноязычной речевой деятельности : сборник трудов. – Москва, 1974. – Ч. 2. – С. 392–407.
18. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 18–21.
 19. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
 20. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
 21. Бондарев М. Г. Формирование лингвистической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению с помощью компьютерной программы / М. Г. Бондарев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2008. – № 38 (82) : Аспирантские тетради, ч. 2 : Педагогика, психология, теория и методика обучения. – С. 12–18.
 22. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28–30.
 23. Бородіна Т. І. Використання проблемних завдань для формування мовних компетенцій у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей / Т. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 36–39.
 24. Борщовецька В. Д. Лексичний мінімум для студентів третього року навчання економічних спеціальностей ВНЗ / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 52–53.
 25. Бурлаков М. О. Зорова наочність як засіб семантизації іншомовної лексики / М. О. Бурлаков // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 20–21.
 26. Бутова Л. В. Диференційований підхід у навчанні англійської мови / Л. В. Бутова // Таврійський вісник освіти : науково-методичний журнал / Херсонська академія неперервної освіти ; голов. ред. А. М. Зубко. – Херсон, 2011. – № 4 (36). – С. 174–178.

27. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / В. А. Бухбиндер, В. Штраусс. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
28. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: интерактивное обеспечение повышения квалификации специалистов : учебно-методическое пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева, В. А. Шитова, С. С. Хапаева. – Москва : Издательство МГОУ, 2011. – 152 с.
29. Василенко Л. Я. Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика навчання: германські мови" / Л. Я. Василенко. – Київ, 1996. – 24 с.
30. Васильев К. К. Математическое моделирование систем связи : учебное пособие / К. К. Васильев, М. Н. Служивый. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
31. Ветохов А. М. Психолого-педагогическая характеристика современных методов обучения иностранному языку в школе / А. М. Ветохов // Іноземні мови. – 2006. – № 1. – С. 25–28.
32. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
33. Вульферт В. Я. Имитационные методы активного обучения : учебное пособие / В. Я. Вульферт. – 2-е изд., испр. – Новосибирск : Новосиб. гос. аграр. ун-т, 2011. – 96 с.
34. Газаева Л.В. Текст как основа обучения словосочетанию и простому предложению студентов педагогического вуза в условиях двуязычия / Л. В. Газаева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – Майкоп, 2008. – № 7. – С. 135–141.
35. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

36. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганніченко Тетяна Анатоліївна. – Херсон, 2009. – 260 с.
37. Ганьшина И. Н. Индивидуализация профессионального обучения студентов в условиях туристического вуза (на метериале физической культуры) [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ганьшина Ирина Николаевна. – М., 2003. – 139 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0398/030398002.pdf>.
38. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13–16.
39. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов ХХ століття / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 18–22.
40. Гапонова С. В. Психологічні аспекти побудови підсистеми вправ для формування іншомовної компетенції у переглядовому читанні газетних інформаційних статей / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
41. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования", 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования)" / А. В. Гвоздева. – Курск, 2009. – 54 с.
42. Герасимчук О. О. E-Learning. Технології електронного навчання : навчальний посібник / О. О. Герасимчук. – Луцьк : РВВ ЛДТУ, 2008. – 432 с.
43. Гиндин С. И. Два крыла единого языкового образование [Электронный ресурс] / С. И. Гиндин // Русский язык. – 2001. – № 13.– Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200101308>.

44. Гнаткевич Ю. В. Возможности врахования формы і значення слів при оцінці трудности їх засвоєння / Ю. В. Гнаткевич // Методика викладання іноземних мов : республіканський науково-методичний збірник. – 1971. – Вип. 6. – С. 47–53.
45. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужої мови у вищих навчальних закладах / Гнаткевич Ю. В. – К. : Просвіта, 1999. – 317 с.
46. Гнаткевич Ю. В. Про оцінку трудности сприйняття пасивної лексики / Ю. В. Гнаткевич // Методика викладання іноземних мов : республіканський науково-методичний збірник. – 1970. – Вип. 5. – С. 108—111.
47. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Л. Н. Голованчук. – Київ, 2003. – 20 с.
48. Голубева Э. А. Способности и склонности: комплексные исследования / Э. А. Голубева. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
49. Гордеев В. Д. Индивидуальный подход к обучению в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя (на материале физической культуры) [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гордеев Владимир Дмитриевич. – М., 2003. – 160 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0481/030481030.pdf>.
50. Горшков Ю. В. Формирование компетентности в решении конфликтных ситуаций у слушателей выпускных курсов Воронежского института МВД России / Ю. В. Горшков, С. К. Толстых // Вестник Воронежского института МВД России / редкол.: А. Л. Осипенко [и др.]. – Воронеж, 2011. – № 1. – С. 99–104.
51. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е. С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета / науч. ред. С. И. Поздеев. – Томск, 2011. – № 2. – С. 60–64.

52. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. [и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 40 с.
53. Гридчина В. В. Природа образу / В. В. Гридчина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Филология. Социальная коммуникация. – Симферополь, 2008. – Том 21 (60), № 1. – С. 277–284.
54. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
55. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Т. І. Дементьева. – Харків, 2005. – 18 с.
56. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам : теоретический курс / Демьяненко М.Я., Лазаренко К. А., Мельник С.В. – [2-е изд.]. – К. : Вища школа, 1984. – 254 с.
57. Дербышева Н. А. Развитие мотивации к изучению иностранного языка как ресурс повышения качества знаний и качества обучаемой среды / Н. А. Дербышева // Современные технологии обучения иностранным языкам : международная научно-практическая конференция (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.): сборник научных трудов / Ульяновский государственный технический университет ; отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск, 2001. – С. 55—58.
58. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Доможирова Мария Анатольевна. – М., 2003. – 209 с.

59. Дрозд А. Ф. Профессионально ориентированная лексика и ее роль в формировании иноязычной компетенции студентов / А. Ф. Дрозд // Труды факультета международных отношений : научный сборник / Белорусский государственный университет ; гл. ред. В. Г. Шадурский. – Минск, 2011. – Вып. 2. – С. 130–135.
60. Евдокимова М. Г. Концептуальные основы педагогики виртуальных микромиров / М. Г. Евдокимова // Образование и виртуальность – 2000 : сборник научных трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под. общ. ред. В. А. Гребенюка, В. В. Семенца. – Харьков ; Севастополь, 2000. – С. 51–55.
61. Евдокимова М. Г. Особенность профессиональной коммуникации в виртуальной среде / М. Г. Евдокимова // Образование и виртуальность – 2006 : сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука, В. В. Семенца. – Харьков ; Ялта, 2006. – С. 34–41.
62. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
63. Ефимова М. В. Формирование лексических навыков, основанное на когнитивном подходе [Электронный ресурс] / М. В. Ефимова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/418983/>
64. Ефремов О. Ю. Педагогика : краткий курс / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.: ил. – (Краткий курс).
65. Ефремов О. Ю. Педагогика : учеб. пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
66. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1971. – 222 с.
67. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

68. Задорожна І. П. Вимоги до володіння лінгвістичною компетенцією майбутніми вчителями англійської мови / І. П. Задорожна // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія / голов. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К., 2010. – Вип. 17. – С. 46–51.
69. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – 304 с.
70. Здіховська Т. Роль фразеологічних одиниць у художніх текстах / Т. Здіховська // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. – Луцьк, 2010. – № 2. – С. 39–43.
71. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
72. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностранного языка).
73. Иванов Ю. С. Индивидуализация обучения школьников в процессе использования электронного учебника (на материале образовательной области "Технология") [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Иванов Юрий Станиславович. – М., 2003. – 177 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0936/030936050.pdf>.
74. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2009. – 464 .: ил. – (Мастера психологии).
75. Ильин Е. П. Психология для педагогов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению "Педагогика" / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с. – (Мастера психологии).
76. Калініна Л. В. Комунікативний підхід до навчання аудіювання студентів III курсу мовного вузу / Л. В. Калініна, І. В.Самойлюкевич // Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 36–41.

77. Каменська І. Б. Лінгвістична компетенція у структурі іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера / І. Б. Каменська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей / Кримський гуманітарний університет. – Ялта, 2009. – Вип. 21, ч. 3. – С. 127–133.
78. Каменський О. І. Формування англомовної лексичної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерної навчальної програми / О. І. Каменський // Наука і освіта : наук.-практ. журнал / Південний науковий Центр НАПН України. – 2010. – № 4/5. – С. 164–167.
79. Качалов Н.А. Построение модели взаимосвязанного обучения студентов неязыковых специальностей умениям устного и письменного профессионально-ориентированного общения / Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета / науч. ред. В. А. Дмитриенко. – Томск, 2005. – № 2. – С.139–144.
80. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе : монография / А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова ; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.
81. Князева-Лязгина Н. В. Интерактивные методы и технологии обучения иностранным языкам / Н. В. Князева-Лязгина // Современные технологии обучения иностранным языкам : Международная научно-практическая конференция (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.) : сборник научных трудов / Ульяновский государственный технический университет ; отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск, 2001. – С. 28-31.
82. Коваль І. В. Спільна діяльність під час вивчення іноземної мови: психологічний аспект / І. В. Коваль // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 14. – С. 352–360.

83. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
84. Козаченко О. М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Козаченко Олексій Миколайович. – Запоріжжя, 2000. – 195 с.
85. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 301 с.
86. Коломінова О. О. Формування англomовної лексичної компетенції у молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48–50.
87. Копач О. И. Введение в языкознание : учебно-методический комплекс для студентов 1 курса отделения "Современные иностранные языки" / О. И. Копач. – Минск : БГУ, 2011. – 216 с.
88. Королева Т. М. Основные принципы обучения английскому языку как иностранному / Т. М. Королева // "Наука і освіта". – № 5-6. – Одеса. – 2003. – С. 28-35.
89. Коростелев В. С. Усвоение лексики при обучении говорению с точки зрения закономерностей порождения речи / В. С. Коростелев // Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью : сборник статей [редкол.: Е. И. Волкова (науч. ред.) и др.]. – Воронеж, 1982. – 167 с.
90. Кочеткова Н. С. О содержании и принципах отбора учебных материалов по курсу Language for specific purposes на технических факультетах / Н. С. Кочеткова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 12 (31), ч. 2. – С. 93–95.
91. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

92. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. / В. М. Кухаренко – К. : Комп'ютер, 2007. – 128 с. – (Бібліотека вчителя інформатики ; № 2).
93. Левченко В. В. Интегрированный поход к подготовке учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Левченко Виктория Вячеславовна. – М., 2003. – 183 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0643/030643001.pdf>.
94. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – 360 с. – (Методика и психология обучения иностранным языкам).
95. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 333 с.
96. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: романські мови" / І. І. Липська. – К., 2010. – 24 с.
97. Лісійчук Т. Комплексна індивідуалізація процесу формування іншомовної компетенції студентів у читанні / Т. Лісійчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, А. Вихрущ, В. Кравець [та ін.]. – Тернопіль, 2008. – № 4. – С. 104–107.
98. Літвін І. М. Система вправ для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю / І. М. Літвін // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 19. – С. 118-130.
99. Лобанова Т. Д. Системный подход в формировании коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лобанова Тамара Дмитриевна. – Рига, 2009. – 243 с.

100. Логвіна С. А. педагогічна модель процесу формування англomовного потенційного словника / С. А. Логвіна // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 24–29.
101. Лукьяненко Н. Г. Интегрированная модель обучения информатике и английскому языку в условиях информационной образовательной среды школ крайнего севера : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень общего образования)" / Н. Г. Лукьяненко. – Омск, 2007. – 19 с.
102. Любченко В. В. Використання інформаційних технологій в навчанні / В. В. Любченко // Образование и виртуальность – 2001 : сборник научных трудов 5-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под. общ. ред. В. А. Гребенюка и В. В. Семенца. – Харьков ; Ялта, 2001. – С. 283–287.
103. Ляховицький М. В. Використання звукотехнічних засобів у навчанні іноземних мов в школі : посібник для вчителів, методистів і студентів інститутів і факультетів іноземних мов / М. В. Ляховицький – К. : Радянська школа, 1967. – 120 с.
104. Маркина Е. И. О соотношении понятий "лексический минимум" и "учебный словарь" в методике преподавания русского языка как иностранного / Е. И. Маркина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2011. – № 129. – С. 247–250.
105. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с.
106. Матіко Г. Ф. Особливості створення глосарія – термінологічного наповнення дисципліни у віртуальному навчальному середовищі Львівської політехніки / Г. Ф. Матіко // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Інформатизація вищого навчального закладу : [збірник наукових праць] / відп. ред. Д. В. Федасюк. – Львів, 2011. – № 703. – С. 86-88.

107. Матухин Д. Л. Использование активных методов в обучении устному иноязычному общению / Д. Л. Матухин // Вестник Томского государственного педагогического университета / науч. ред. С. И. Поздеев. – Томск, 2012. – № 4. – С. 104–108.
108. Машкіна Л. А. Особистісно орієнтована технологія навчання у вищій школі / Л. А. Машкіна // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький, 2012. – Вип. 11.– С. 194–197.
109. Мезенцева І. С. Ефективність застосування методу ігрових технологій під час викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. С. Мезенцева // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : зб. наукових праць / редкол.: Т. О. Пахомова (відп. ред.) [та ін.]. – Донецьк, 2009. – Вип. 11. – С. 118–121.
110. Мезина О. Н. Деловая игра как технология формирования управленческих умений учителя / О. Н. Мезина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2007. – № 19 (45) : Аспирантские тетради. – С. 390–395.
111. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
112. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова [та ін.]. – К. : Академія, 2010. – 328 с. – (Альма-матер)/
113. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учебник пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В. М. Филатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 416 с. – (Среднее профессиональное образование).
114. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

115. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : пособие для учителей, аспирантов и студентов / [отв. ред. М. К. Колкова]. – СПб. : КАРО, 2008. – 224 с.
116. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. [та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
117. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз."/ Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
118. Митрофанова К. А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей / К. А. Митрофанова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2009. – № 98. – С. 155–160.
119. Мокреєва Н. Г. Про вплив контексту на розуміння незнайомої лексики при читанні / Н. Г. Мокреєва // Методика викладання іноземних мов : республіканський науково-методичний збірник. – 1970. – Вип. 5. – С. 119–123.
120. Мордовин А. Ю. К вопросу о понятии репрезентативности корпуса текстов / А. Ю. Мордовин // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета / гл. ред. А. М. Каплуненко. – Иркутск, 2009. – Вып. 1. – С. 31–37.
121. Наронова Н. А. Структурно-функциональная модель формирования исследовательской компетенции у студентов медицинской академии в процессе изучения учебной дисциплины "химия" / Н. А. Наронова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – СПб., 2013. – № 161. – С. 186–191.
122. Наумова Ю. С. Психологические закономерности накопления рецептивного словарного запаса студентами неязыковых вузов / Ю. С. Наумова // Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью : сборник статей [редкол.: Е. И. Волкова (науч. ред.) и др.]. – Воронеж, 1982. – С. 80–85.

123. Никандров В. В. Психология : учебник / В. В. Никандров. – М. : Волтрес Клувер, 2009. – 1008 с.: ил., табл.
124. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / С. Ю. Николаева. – К. : Выща школа, 1987. – 139 с.
125. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми та таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
126. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
127. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник / А. С. Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 334 с.
128. Носов Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
129. Носов Н. А. Образование и виртуальная реальность / Н. А. Носов // Образование и виртуальность – 2000 : сборник научных трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под. общ. ред. В. А. Гребенюка, В. В. Семенца. – Харьков ; Севастополь, 2000. – С. 24–30.
130. Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе : сборник научных трудов / отв. ред. Шатилова С. Ф. – Ленинград : ЛГПИ, 1972. – 176 с.
131. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Орловська Лідія Констянтинівна. – К., 2010. – 304 с.
132. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, [та ін.] ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. – 348 с.
133. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.170203 "Пожежна безпека" / Наказ МОН України від 10.04.2009 р. № 320

"Про затвердження і введення в дію складових галузевих стандартів вищої освіти України з галузі знань 1702 "Цивільна безпека".

134. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 219 с.
135. Панова Л. С. Организация работы в парах с опорой на изобразительную наглядность / Л. С. Панова // Proceedings UNESCO department Kyiv State Linguistic University International Scientific conference "At the Threshold on the Millennium: Through Language and Culture Studies to Peace, Harmony and Co-operation" (LINGUAPAX-VIII) Philology. Pedagogy. Psychology. – 2000. – Vol. 3. – С. 581–583.
136. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
137. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е. И. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
138. Педагогіка вищої школи : підручник / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський [та ін.] ; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
139. Перельгина О. Н. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Перельгина Ольга Николаевна. – М., 2003. – 173 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0041/030041042.pdf>.
140. Петрук О. М. Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі / О. М. Петрук // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький, 2010. – Вип. 8. – С. 176–180.

141. Писанко М. Л. Модель організації навчання студентів мовних спеціальностей стандартів англomовної комунікативної поведінки / М. Л. Писанко // Іноземні мови. – 2009. – № 4. – С. 52–58.
142. Полякова Н. І. Лінгвокраїнознавчий підхід до відбору лексики англійської мови у педагогічному вузі / Н. І. Полякова // Методика преподавания иностранных языков : респ. науч.-метод. сб. / Киевский гос. пед. ин-т. иностранных яз. ; отв. ред. М. В. Ляховицкий. – К., 1983. – Вып. 12. – С. 90–94.
143. Пономарьова О. І. Відбір навчального матеріалу у формуванні іншомовної професійної компетенції / О. І. Пономарьова, А. В. Ковальова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна ; редкол.: Л. М. Черноватий (голов. ред.) [та ін.]. – С. 126–134.
144. Попова О. В. Методика навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.02 "Теорія та методика навчання (германські мови)" / О. В. Попова. – Одеса, 2010. – 20 с.
145. Походзей Г. В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей / Г. В. Походзей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 130–133.
146. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учебно-методическое пособие / И. Ю. Щемелева, Ю. С. Васильева, А. О. Наследова, И. В. Нужа. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.
147. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
148. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінова та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

149. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.
150. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287с. – (Б-ка учителя иностранного языка).
151. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Альбуханова-Славская. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера психологии).
152. Сазонова Г. П. Формирование лексических навыков говорения на основе взаимодействия аутентичного художественного текста и видеофильма / Г. П. Сазонова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа : тезисы международной конференции / Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2001. – С. 159–160.
153. Самойленко О. М. Методика використання віртуального навчального середовища в закладах післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Самойленко, Є. Д. Жураховський // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання / голов. ред. В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – 2009. – Вип. 1 (9). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em9/content/09sometp.htm>.
154. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сарафанюк Едуард Іванович. – Одеса, 2005. – 221 с.
155. Сафонова Е. И. Рекомендации по использованию инновационных образовательных технологий в учебном процессе/ Е. И. Сафонова. – М. : РГГУ, 2011. – 71 с.

156. Світич С. І. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови / С. І. Світич // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – 2002. – Вип. 21. – С. 43–45.
157. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. А. Сегеда. – К., 2002. – 21 с.
158. Семенов Є. Г. Спроба статистичного підходу до визначення класів лінгвістичної пам'яті при використанні одного способу інтенсифікації запам'ятовування іншомовної лексики / Є. Г. Семенов, І. З. Постоловський // Методика викладання іноземних мов : республіканський науково-методичний збірник. – 1971. – Вип. 5. – С. 99–108.
159. Семенчук Ю. О. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Семенчук Юліан Олексійович. – К., 2007. – 280 с.
160. Серебровская Н. Е. Интегративный подход к обучению будущих специалистов-менеджеров в системе высшего профессионального образования / Н. Е. Серебровская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза, 2011. – № 3 (19). – С. 131–137.
161. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – М. : ВГПУ, 1998. – 199 с.
162. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148–157.
163. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

164. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Сластенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.
165. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 16–23.
166. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики та музичного виховання" / О. В. Соколова. – К., 2004. – 20 с.
167. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2005. – 3-е изд. – 239 с.
168. Соломко З. К. Зміст і структура лексичної компетенції як складника фахової компетенції майбутніх юристів [Електронний ресурс] / З. К. Соломко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія / голов. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К., 2011. – Вип. 20. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=juu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=PREF=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Vknlu_Ief.
169. Стеценко О. О. Ситуативно-тематичний принцип організації лексики під час навчання монологічного висловлювання / О. О. Стеценко, Т. Г. Михалко // З досвіду викладання іноземної мови / за ред. М. Я. Дем'яненко. – К., 1980. – С. 64–66.
170. Сторожук С. К. Диференційований підхід у навчанні фахової іншомовної лексики під час вивчення іноземної мови у технікумах і коледжах / С. К. Сторожук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2011. – № 4. – С. 151–154.

171. Стрижак Л. Н. Психология и педагогика : учебное пособие /Л. Н. Стрижак. – М. :МГИУ, 2000. – 335 с.
172. Тарнопольський О. Б. Ділові ігри у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у вищій школі [Електронний ресурс] / О. Б. Тарнопольський. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/ujrn/soc_guvchdpu/ped/2011_85/Tarnop.pdf.
173. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу : посібник / О. Б. Тарнопольський. – К. : Вища шк., 1993. – 167 с.
174. Татарина И. А. Речевая деятельность как педагогическая проблема // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського // Зб. наук. пр. – Вип. 5 – 6. – Одеса, 2000. – С. 126-130.
175. Терещук В. Г. Відбір текстових матеріалів для формування англомовної лексичної компетенції / В. Г. Терещук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013. – № 29. – С. 223–226.
176. Терещук В. Г. Експериментальна перевірка методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль, 2014. – № 1. – С. 58–63.
177. Терещук В. Г. Ефективні способи семантизації іншомовних лексичних одиниць в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Нова педагогічна думка / Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т ; голов. ред. М. А. Віднічук. – Рівне, 2013. – Вип. 1 : Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : матеріали XI Міжнародної науково-методичної конференції, ч. 2. – С. 65–67.

178. Терещук В. Г. Місія порятунку. Добре тренуйся – до бою з вогнем готуйся = Mission to rescue. Better trained, better prepared : навчальний посібник / В. Г. Терещук. – Тернопіль : ТНПУ, 2014. – 131 с.
179. Терещук В. Г. Навчання англомовної лексики студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Проблеми сучасної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта, 2012. – Вип. 37, ч. 2. – С. 190–195.
180. Терещук В. Г. Організація процесу запам'ятовування нового лексичного матеріалу на основі віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2012. – № 3. – С. 96–101.
181. Терещук В. Г. Принципи формування англомовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка. – К., 2013. – С. 111–115.
182. Терещук В. Г. Проблема засвоєння нових лексичних одиниць у контексті формування лексичної компетенції студентів / В. Г. Терещук // Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 19–21 квітня 2012 р. / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. – Львів, 2012. – 200 с.
183. Терещук В. Г. Реалізація імітаційних методів у процесі навчання іншомовної лексики студентів немовних спеціальностей / В. Г. Терещук // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали IX Всеукраїнської наукової конференції, 18–22 листопада 2013 р. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – С. 67–68.

184. Терещук В. Г. Реалізація комунікативного методу в процесі навчання іншомовної лексики студентів немовних спеціальностей / В. Г. Терещук // Друга іноземна мова в європейській системі освіти : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф. ["Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах"], (Горлівка, 8 листоп. 2013 р.) / відп. ред. С. П. Грушко. – Горлівка, 2013. – С. 113–115.
185. Терещук В. Г. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі навчання англomовної лексики / В. Г. Терещук // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : збірник наукових праць / голов. ред. М. М. Козяр. – Львів, 2012. – № 6. – С. 142–145.
186. Терещук В. Г. Реалізація принципу активності у процесі формування англomовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 4–5 жовтня 2013 р.) / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка ; за ред. Б. І. Гінки, І. П. Задорожної, І. Я. Яцюка. – Тернопіль, 2013. – С. 55–57.
187. Терещук В. Г. Соціокультурний компонент змісту навчання англomовної лексики студентів немовних спеціальностей / В. Г. Терещук // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних спеціальностей : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 7–8 червня 2013 р. / за заг. ред. А. І. Гудманяна. О. Г. Шостак. – К., 2013. – С. 140–142.
188. Терещук В. Г. Структурно-функціональна лінгводидактическая модель формування англоязычної лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей в условиях виртуальной обучающей среды / В. Г. Терещук // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2014. – № 2. – С. 250–255.

189. Терещук В. Г. Суб'єктивність та полімодальність – умови виникнення імерсивного навчального середовища в процесі оволодіння студентами іншомовною лексикою / В. Г. Терещук // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VIII Всеукраїнської наукової конференції, Тернопіль, 15 листоп. 2012 р. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – С. 75–76.
190. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 264 с.
191. Тимофеева Т. В. Компетентностный подход в обучении иностранному языку через организацию и проведение интегрированных уроков : доклад / Т. В. Тимофеева, В. А. Гаджиев. – Прохладный, 2012. – Режим доступа: <http://referat.mirslovarei.com/d/304448/>
192. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
193. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке / М. О. Фаенова. – М. : Высш. шк., 1991. – 144с. – (Библиотека преподавателя).
194. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.09 "Теорія навчання" / Ю. П. Федоренко. – Луцьк, 2005. – 20 с.
195. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : Юрайт : Высшее образование, 2009. – 158 с.
196. Формирование лексических навыков : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с. – (Методика обучения иностранным языкам ; № 8).

197. Фридланд А. Я. Введение в информатику : в 5 ч. Ч. 2 : Моделирование и алгоритмы. Информатика / А. Я. Фридланд. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2002. – 130 с.
198. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с. – (Психологическая наука – школе).
199. Харламов И. Ф. Педагогика : крат. курс : учеб. пособие / И. Ф. Харламов . – 2-е изд., стер. – Минск : Высшая школа, 2004. – 272 с.
200. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика преподавания" / Г. А. Харлов. – Одесса, 1991. – 38 с.
201. Хоменко Л. Я. Вибір і організація професійно спрямованого лексичного матеріалу до підручника іноземної мови для СПТУ / Л. Я. Хоменко // Методика преподавания иностранных языков : респ. науч.-метод. сб. / Киевский гос. пед. ин-т. иностранных яз. ; под. ред. Т. І. Зінкевич. – К., 1988. – Вип. 17. – С. 89–93.
202. Царевский П. С. Технологии трехмерной анимации в дистанционном обучении / П. С. Царевский, С. Л. Лысенко, О. В. Горбачев // Образование и виртуальность – 2006 : сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука, В. В. Семенца. – Харьков ; Ялта, 2006. – С. 122–129.
203. Ціпан Т. С. Розвиток комунікативних здібностей учнів при вивченні англійської мови / Т. С. Ціпан // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 51–56.
204. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.
205. Чередниченко Г. А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни "Іноземна мова" у технічних вищих навчальних закладах / Г. А.

- Чередниченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2011. – № 4. – С. 134–138/
206. Черноватий Л. Основи розробки системи вправ для навчання професійно спрямованого письмового перекладу / Леонід Черноватий, Марія Волчанська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 6/7 (16/17). – С. 320–329.
207. Чичерина Ю. В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников (французский язык) : автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)" / Ю. В. Чичерина. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
208. Шамов А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамов. – Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – 242 с.
209. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–21.
210. Шамов А. Н. Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка : учебное пособие / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2010. – 179 с.
211. Шарапова С. И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению на иностранном языке / С. И. Шарапова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / гл. ред. В. В. Лаптев. – 2009. – № 102. – С. 319–322.

212. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз." / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
213. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.
214. Шестокова В. И. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении иностранному языку / В. И. Шестокова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа : тезисы международной конференции / Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2001. – С. 206–207.
215. Шестопал О. В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Шестопал. – Вінниця, 2011. – 20 с.
216. Шмирова О. В. Педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання іноземної мови у професійній підготовці менеджерів-аграрників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Шмирова. – К., 2004. – 22 с.
217. Штанько В. И. Виртуальное образование в информационном обществе: возможности и иллюзии / В. И. Штанько // Образование и виртуальность / под. общ. ред. В. А. Гребенюка, В. В. Семенца. – Харьков ; Ялта, 2003. – Вып. 7. – С. 21–26.
218. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Штульман Э. А. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
219. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
220. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=204.

221. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.
222. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. – К., 2002. – 222 с.
223. Aldrich C. Simulations and the future of e-learning / C. Aldrich. – San Francisco : Pfeiffer an imprint of wiley, 2004. – 282 p.
224. Bell S. L. Firefighter Exam for dummies [Електронний ресурс] / S. L. Bell, L. Rock, T. Biscontini. – Режим доступу: <http://books.google.com.ua/books?id=fJ-PmBCfOLwC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.
225. Boers F. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology / F. Boers, S. Lindstromberg. – Germany : Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2008. – 397 p.
226. Börner W. Emotion und Kognition im Fremd sprachen unterricht / W. Börner, K. Vogel. – Germany : Gunter Narr Verlag Tübingen, 2004. – S. 279.
227. Chacyn-Beltrdn R. Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning : Second language acquisition / ed. by R. Chacyn-Beltrdn, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-Lopez. – Great Britain : MPG Books Group Ltd., 2010. – 230 p.
228. Collins J. W. III The greenwood dictionary of education / J. W. Collins III, N. P. O'Brien. – London : Greenwood press, 2003. – 431 p.
229. Coquillart S. Virtual realities : Dagstuhl Seminar / S. Coquillart, G. Brunnett, G. Welch. – Germany : Springer-Verlag, 2011. – 251 p.
230. Crookall D. Virtual reality simulation [Електронний ресурс] / David Crookall // Simulation & Gaming. – Sage publications. – 2006. – Vol. 37, no. 4. – С. 417–419. – Режим доступу: <http://sag.sagepub.com>.
231. Dillenbourg P. Virtual learning environments / P. Dillenbourg // EUN Conference 2000: Learning in the new millenium: building new education strategies for schools. Workshop on virtual learning environments. – University of Geneva, 2000. – 30 p.

232. Ferris S. P. Teaching and learning with virtual teams / S. P. Ferris, S. H. Godar. – United States of Amerika, Unated Kindom : Information Science Publishing, 2006. – 303 p.
233. Fire and rescue journal. – England : Latimer Trend & Co Ltd, Plymouth, 2013. – Issue № 89. – 50 p.
234. Firefighting in Canada : magazine. – Canada : Annex Publishing, 2013. – Vol. 57, no. 6. – 90 p.
235. Frequently asked questions / Australian defence force academy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.defence.gov.au/adfa/links_resources/faqs.html. – Загол. з екрану.
236. From testing to assessment : English as an international language / C. Hill, K. Parry London (eds.). – New York : Longman, 1994. – viii, 283 p.
237. Fröhlich B. Immersive projection technology and virtual environments 2001 / B. Fröhlich, J. Deisinger, H.-J. Bullinger. – Austria : Springer-Verlag, 2001. – 293 p.
238. Gardner D. Establishing self-access: from theory to practice / D. Gardner, L. Miller. – United Kingdom : Cambridge University Press, 1999. – 277 p.
239. Ghinea G. Multiple sensorial media advances and applications: new developments in MulSeMedia / G. Ghinea, F. Andres, S. Gulliver. – USA : IGI Global, 2012. – 320 p.
240. Gottlieb M. Assessing English language learners: bridges from language proficiency to academic achievement / M. Gottlieb. – Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2006. – xv, 203 p.
241. Hall D. Innovation in English language teaching: a reader / D. Hall, A. Hewings. – USA & Canada : Routledge, 2001. – 289 p.
242. Hansen C. D. The visualization handbook / C. D. Hansen, C. R. Johnson. – USA : Elsevier Academic Press, 2005. – 1042 p.
243. High-tech firefighting training in modernized fire tower at Lakeland College Emergency Training Centre in Alberta [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prweb.com/releases/2013/8/prweb10981388.htm>. – Загол. з екрану.

244. Holec H. Strategies in language learning and use: modern languages / H. Holec, D. Little. – Germany : Council of Europe Publishing, 1996. – 129 p.
245. Huthmann A. Presence-dependent performance differences between virtual simulations and miniature worlds : A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Industrial Engineering and Computer Science at the University of Central Florida / A. Huthmann. – Florida, 2009. – 119 p.
246. Kersten S. The mental lexicon and vocabulary learning: implications for the foreign language classroom / S. Kersten. – Germany : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2010. – 200 p.
247. Kim G. J. Designing virtual reality systems: the structured approach / G. J. Kim. – USA : Springer-Verlag, 2005. – 233 p.
248. Kopriva R. J. Improving testing for English language learners / R. J. Kopriva. – New York : Routledge, 2008. – xiv, 350 p.
249. Learning and instruction in the digital age / J. Spector, D. Ifenthaler, P. Isias, Kinshuk, D. Sampson. – New York : Springer, 2010. – 404 p.
250. Loader D. Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia : ACER Press, 2007. – 175 p.
251. Marriott R. V. Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition / R. V. Marriott, P. L. Torres. – New York : Information science reference, 2009. – 611 p.
252. Master the firefighter exam [Электронный ресурс]. – Peterson's, 2013. – 17th edition. – 477 p. – Режим доступа: http://books.google.com.ua/books?id=2esUyTkbbKQC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
253. Media in foreign language teaching and learning / W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami, T. Suthiwan. – Boston ; Berlin : Walter de Gruyter, 2011. – 422 p.

254. Oxford Exam Excellence : Preparation for Secondary School Exams / D. Gryca, J. Sosnowska, R. Whitehead, Z. Nyiro [et al.]. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 200 p.
255. Perry D. L. What makes learning fun? / D. L. Perry // Principles for the design of intrinsically motivating museum exhibits. – United Kingdom: AltaMira Press, 2012. – 241 p.
256. Preliminary English Test : past examination papers. – United Kingdom : University of. UCLES, December 2008. – 54 p.
257. Preliminary English Test : Sample paper 1 [Электронный ресурс] / Listening sample paper 2. UCLES, 2004. – Режим доступа: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/pet>.
258. Preliminary English Test: Sample paper 1 [Электронный ресурс] / Reading and writing. Sample paper 1-2. UCLES, 2004. – Режим доступа: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/112701_Sample_paper_RW_PET.pdf.
259. Ramona Atherton – McCall Jumpers [Электронный ресурс] / Hotshot Fitness. – Режим доступа: http://www.hotshotfitness.com/atherton_mccall_smokejumper.htm. – Загол. з екрану.
260. Redman S. Test your English vocabulary in use (pre-intermediate and intermediate) / S. Redman, R. Gairns. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 142 p.
261. Rules of Engagement for Structural Firefighting: Increasing Firefighter Survival (Draft 10) / Safety, Health and Survival Section, International Association of Fire Chiefs. – 2012. – 258 p.
262. Savin-Baden M. A practical guide to using second life in higher education / M. Savin-Baden. – USA : Open University Press, 2010. – 210 p.
263. Schmitt N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – New York : Cambridge University Press, 2000. – 224, xv p.

264. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective / D. H. Schunk [5th ed.]. – Allyn & Bacon, 2008. – 592 p.
265. Seesink M. T. Using blended instruction to teach academic vocabulary collocations : a case study : dissertation submitted to the college human resources and education at West Virginian University / M. T. Seesink. – West Virginia, 2007. – 186 p.
266. Sexton J. Music, sound and multimedia: from the live to virtual / J. Sexton. – Great Britian : Edinburgh University Press, 2007. – 211 p.
267. Sherman W. R. Understanding virtual reality. Interface, application, and design / W. R. Sherman, A. B. Craig. – San Francisco : Morgan Kaufmann Publishers, 2003. – 575 p.
268. Shiratuddin M. F. Virtual Architecture. Modeling and creation of real-time 3D interactive worlds / M. F. Shiratuddin, K. Kitchens, D. Fletcher. – USA : Lulu Press, 2008. – 594 p.
269. Shumaker R. Virtual and mixed reality – systems and applications: international conference, virtual and mixed reality 2011, held as part of HCI International 2011, Orlando, FL, USA, July 2011, Proceedings, Part II / R. Shumaker. – USA : Springer, 2011. – 436 p.
270. Sonstroem E. Vestmannaeyjar, The Town That Fought A Volcano And Won [Электронный ресурс] / Eric Sonstroem. – Indiana University Radio and Television Services ‘Indiana Public Media’. – Режим доступа: <http://indianapublicmedia.org/amomentofscience/vestmannaeyjar-town-fought-volcano-won>. – Загол. з екрану.
271. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung / G. Storch. – Deutschland : W. Fink Verlag, 1999. – 367 s.
272. Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice: 5th European Conference on Technology Enhanced Learning. EC-TEL 2010/ [M. Wolpers, A.

- Kirschner, M. Scheffel, S. Lindstaedt, V. Dimitrova]. – Barcelona, Spain : Springer, September/October 2010, Proceedings. – 653 p.
273. Tereszczuk W. The structure of English lexical competence of non-philologists / W. Tereszczuk // Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka edukacyjna. – Zielona Góra, 2013. – S. 157–163.
274. Utley R. Theory and research for academic nurse educators: application to practice / R. Utley. – USA : Jones and Bartlett Publishers, LLC, 2011. – 408 p.
275. Vincenti G. Multi-user virtual environments for the classroom: practical approaches to teaching in virtual worlds / G. Vincenti, J. Braman. – USA : IGI Global, 2011. – 503 p.
276. What Research has to say about Vocabulary Instruction / Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels editors. – [S. l.] : International Reading Association, Inc., 2008. – 253, xii p.
277. When does immersion in a virtual environment help students construct understanding? [Електроннийресурс] / [Winn W., Windschitl M., Fruland R., Lee Yenling]. – 2002. – 7 p. – Режим доступу: <http://www.hitl.washington.edu/people/tfurness/courses/inde543/READINGS-03/WINN/winnpaper1.pdf>. – Загол. з екрану.
278. Zale E. M. Proceedings of the conference on language and language behavior / E. M. Zale. – USA : Meredith Corporation, 1968. – 345 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Зразок бланку для відповідей

опитування викладачів ІМ

вищих навчальних закладів України стосовно

сутності поняття англомовної лексичної компетенції, особливостей засвоєння

студентами англомовної лексики, навчання у віртуальному навчальному

середовищі

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

Шановний респонденте!

Просимо Вас дати відповіді на запитання анкети, спрямованої на з'ясування рівня розуміння поняття "англомовна лексична компетенція" та вивчення досвіду організації процесу навчання англомовного лексичного матеріалу студентів немовних спеціальностей. Отримані дані будуть використані для наукового дослідження з теми "Методика формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища".

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання у письмовій формі. Дякуємо за співпрацю!

1. Що Ви розумієте під поняттям "англомовна лексична компетенція?"

2. Які структурні компоненти англомовної лексичної компетенції Ви можете назвати?

3. Оцініть рівень сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів за 5-ти бальною шкалою (дайте відповіді стосовно того курсу, на якому Ви викладаєте).

4. На Ваш погляд, що є показником високого рівня сформованості англомовної лексичної компетенції?

5. Від яких умов, на Вашу думку, залежить ефективність оволодіння студентами англомовною лексикою?

6. На Вашу думку, які види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння) повинні домінувати при опрацюванні студентами нової англомовної лексики? Чому?

7. Які методи та прийоми навчання Ви використовуєте для засвоєння студентами нової англомовної лексики?

8. Які форми роботи Ви використовуєте у процесі навчання студентів англомовної лексики?

9. Які засоби Ви використовуєте у процесі навчання студентів англомовної лексики?

10. Які способи запам'ятовування англомовної лексики найчастіше використовують студенти? *(дайте відповіді стосовно того курсу, на якому Ви викладаєте)*

11. Які способи запам'ятовування англомовної лексики Ви пропонуєте студентам?

12. Які найбільш типові труднощі виникають у студентів в процесі засвоєння та відтворення ними нового англомовного лексичного матеріалу?

13. Що Ви розумієте під поняттям "віртуальне навчальне середовище?"

14. Який вплив на студента, на Вашу думку, має використання у процесі навчання англомовної лексики усіх каналів сприйняття (зорового, слухового, кінестетичного)?

15. Чи використовуєте Ви на заняттях з АМ автентичні матеріали?

16. Чи прослідковуються у навчальних матеріалах, які Ви використовуєте для формування англомовної лексичної компетенції тісні міжпредметні зв'язки?

17. Чи заохочуєте Ви студентів до використання професійного та особистісного досвіду в процесі засвоєння та відтворення англомовної лексики?

Дякуємо за участь в опитуванні!

ДОДАТОК Б

Зразок бланку для відповідей
опитування студентів вищих навчальних закладів
стосовно мотивів професійного самовизначення

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

Шановний респонденте!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, спрямованої на виявлення рівня вмотивованості професійного вибору студентів. На кожне запитання оберіть один із варіантів відповіді, запропонованих у анкеті, або напишіть свій власний варіант відповіді. Дякуємо за співпрацю!

1. Яку професію Ви обрали? _____

2. Що спонукало Вас обрати саме цю професію?

- а) порада батьків
- б) сімейна традиція
- в) думка друзів
- г) рекомендація вчителя
- д) вирішив(ла) сам(а)
- е) Ваш варіант відповіді

3. Чим Вас приваблює обрана професія?

- а) вона престижна
- б) вона приносить високу зарплатню
- в) вона перспективна
- г) вона забезпечує можливість працевлаштування
- д) вона має велике суспільне значення
- е) Ваш варіант відповіді

4. Якщо б Вам запропонували знову зробити вибір, чи обрали б Ви ту ж професію?

- а) ні
- б) скоріше ні, ніж так
- в) скоріше так, ніж ні
- г) важко сказати
- д) так
- е) Ваш варіант відповіді

5. Чи збігається обрана Вами спеціальність з Вашим уявленням про неї?

- а) ні
- б) скоріше ні, ніж так
- в) скоріше так, ніж ні
- г) важко сказати
- д) так
- е) Ваш варіант відповіді

6. Чи маєте Ви намір після закінчення вищого навчального закладу працювати за фахом?

- а) ні
- б) скоріше ні, ніж так
- в) скоріше так, ніж ні
- г) важко сказати
- д) так
- е) Ваш варіант відповіді

7. Яким чином Ви розширюєте професійні знання та удосконалюєте професійні навички?

- а) беру участь у факультативних курсах, тренінгах, змаганнях
- б) читаю спеціалізовану літературу
- в) вивчаю іноземну мову
- г) беру участь у програмах обміну студентами
- д) мені достатньо наявних знань
- е) Ваш варіант відповіді

8. Чи відчуваєте Ви зараз потребу у поглибленні фахових знань?

- а) ні
- б) скоріше ні, ніж так
- в) скоріше так, ніж ні
- г) важко сказати
- д) так
- е) Ваш варіант відповіді

Дякуємо за участь в опитуванні!

ДОДАТОК В

Зразок бланку для відповідей

опитування студентів стосовно

виявлення рівня вмотивованості оволодіння англомовною лексикою, з'ясування
персональних механізмів запам'ятовування та
шляхів занурення студентів у навчальний процес

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

Шановний респонденте!

Просимо Вас дати відповіді на запитання анкети, спрямованої на з'ясування індивідуальних способів запам'ятовування студентами лексичного матеріалу та визначення шляхів вдосконалення навчального процесу. Отримані дані будуть використані для наукового дослідження з теми "Методика формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища".

Поставте, будь ласка, "х" біля вибраного Вами варіанту. Дякуємо за співпрацю!

№ п/п	Зміст запитання	Зміст відповідей			
		Так	Ні	Частково	Важко сказати
1	2	3	4	5	6
1	Я вивчаю англомовну лексику на вимогу викладача, батьків, навчальної програми чи інших зовнішніх чинників				
2	Я вивчаю англомовну лексику, тому що це цікаво і захоплююче				
3	Я задумувався (-валась) над виробленням індивідуального стилю оволодіння англомовною лексикою				
4	У мене є індивідуальний стиль оволодіння англомовною лексикою				
5	Я запам'ятовую англомовну лексику шляхом зазубрювання її на пам'ять				
6	Я краще запам'ятовую нове англомовне слово через дефініцію				

1	2	3	4	5	6
7	Я краще запам'ятовую англomовне слово через підбір синоніма/антоніма				
8	Я краще запам'ятовую англomовне слово, утворюючи асоціативний зв'язок між його формою та предметом, яке це слово позначає				
9	Вживання нових англomовних слів в усному або писемному мовленні в особистісно-значущому контексті полегшує мені запам'ятовування				
10	Відомі словотвірні елементи допомагають мені зрозуміти значення нового англomовного слова				
11	Показ малюнків, фотографій, професійного реквізиту або предметів бутафорії допомагає краще запам'ятати англomовне слово				
12	Перегляд відеофрагментів та кіносюжетів, а також прослуховування аудіозаписів допомагає краще запам'ятати англomовне слово				
13	Контекст вживання англomовного слова дає мені більш глибоке розуміння його значення				
14	Опрацювання нової лексики під час перегляду відеофрагментів та прослуховування аудіозаписів створює у мене відчуття зануреності у навчальний процес				
15	Звернення до особистісного та професійного досвіду в процесі опрацювання лексики створює у мене відчуття зануреності у навчальний процес				
16	Виконуючи проблемні завдання я запам'ятовую англomовні слова мимовільно				
17	Я запам'ятовую англomовне слово краще, якщо воно представлене у складі цілого лексичного блоку				

1	2	3	4	5	6
18	На мою думку, задіювання кінестетичного каналу полегшує запам'ятовування англомовних слів				
19	Я самостійно повторюю засвоєні англомовні слова через певний проміжок часу				
20	Я проявляю власну ініціативу у розширенні свого словникового запасу та поглибленні набутих лексичних знань				
21	Я використовую додаткові тести для самоперевірки знання англомовної лексики				

Дякуємо за участь в опитуванні!

ДОДАТОК Г

Тестові завдання для передекспериментального зрізу

Vocabulary test I

Task 1. Complete the sentences with the correct form of the word in brackets.

Example: Who made the**arrangements** for the meeting? (ARRANGE)

1. We had a very heated in class today. (DISCUSS)
2. I think is very important (PUNCTUAL).
3. Their is all that matters to me (HAPPY).
4. Has there been much lately? (IMPROVE)
5. This animal only appears during the hours of (DARK)

Task 2. Read the text below and choose the correct word for each space.

Example: 0. A everyone B someone C both D each

Deep Sleep

Deep sleep is important for (0) ...*A*.... The actual (1) of sleep you need depends (2) your age. A young child (3) to sleep ten to twelve hours, and a teenager about nine hours. Adults differ a lot in their sleeping (4)

..... . For most of them, seven to eight hours a night is (5), but some sleep longer, while others manage only with four hours.

- | | | | |
|------------|----------|-----------|-----------|
| 1. A size | B number | C amount | D sum |
| 2. A on | B to | C in | D of |
| 3. A could | B ought | C must | D should |
| 4. A ways | B habits | C manners | D actions |
| 5. A few | B well | C less | D enough |

Task 3. Cross out one incorrect collocation.

- | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------------|
| to start a car | a heavy smoker | to get on/off a taxi |
| to start a family | a heavy lesson | to get on/off a bus |
| to start a bicycle | a heavy traffic | to get on/off a plane |
| to get into/out of a car | to run a kilometer | |
| to get into/out of a taxi | to run a joke | |
| to get into/out of a bike | to run business | |

Task 4. Write down the opposite of each of the words on the left. Choose from the words on the right.

<i>ADJECTIVE</i>	<i>OPPOSITE</i>	
0. courageous	fearful	ugly
1. handsome		pleasant
2. sincere		nervous
3. annoying		fearful
4. calm		shy
5. confident		dishonest

Speaking Test I

Task 1. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



football	just kicked	goal keeper
spectators	in the background	three or four
players	their names are on the wall	on the wall
positions in which they play	trying to save	in the air
important match	scored a goal	I think

Task 2. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



hand ball	sand	near a park
net	some people	sitting
beach	friendly game	swimming costume
one player is	wearing	in the background
palm trees	six players	enjoying their time
T-shirts	trousers	each team has three

Task 3. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



jacket	in the background	curly hair
blue	brown	red
coffee	cups	short hair
computer	desktop	ear ring
there is a	there are	jeans
noting down something	I think	may be
perhaps	shirt	chemist's shop
size of the bottles	interviewer	questions
sitting	standing	writing
restaurant	juice container	two women

Task 4. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



many people are	chairs	made of cane
there are	relaxing	I think
in the background	buildings	friends
weather	sunny	warm
husbands	wives	shorts
light clothes	menu board	restaurant
outside	meals	a road sign
Westerners	European country	tourists

they look like	enjoying	sunglasses
blue	yellow	purses and bags

Task 5. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



countryside	riding horses	crossing
a river	leader or guide	camping
sight seeing	rain forest	summer time
clothes	leading the tourists	beautiful
enjoying	holiday	a young boy
family	friends	tyre tube
for safety		

Task 6. Study the picture carefully. Using the words and phrases in the table describe the picture.



in the background	horse show	many people are
sitting	standing	umbrellas
competition	horse jumping	sort of a club
grass	high jump	long jump
usually we see	rider	competition
read and yellow	the sports lovers	families
watching	equestrian	expensive sport

[Source: http://studentweb.usq.edu.au/home/D1222041/html/visuals_for_speaking.htm]

Task 1. You will hear a conversation between a woman, Ellen, and her neighbour, Steve, about living in a small town called Littleport. Decide if each sentence below is correct or incorrect. If it is correct, put a tick (✓) in the box for **YES**. If it is not correct, put a tick (✓) in the box for **NO**.

	YES	NO
1. Ellen was glad to leave New York.	☐	☐
2. Steve wants Ellen to join the drama society.	☐	☐
3. Ellen will buy a ticket for the musical	☐	☐
4. Steve thinks only men enjoy playing football	☐	☐
5. At the end Ellen is looking forward to living in Littleport.	☐	☐

[Script]

Woman: Hi, I'm Ellen Jones. I'm your new neighbour.

Man: Hello, Steve Brown. Nice to meet you. Welcome to Littleport. Where did you live before?

Woman: I used to work in New York, I came back to this country last month.

Man: Oh really. My firm sometimes sends me to the States on business trips but I'm always pleased to get home again – New York's so busy and noisy.

Woman: That's true but I loved it. There's always lots going on so it's very exciting. Anyway, tell me about what there is to do here in Littleport.

Man: Well, I'm in the drama society. We perform plays or musicals twice a year. We're always looking for new members.

Woman: I'm no good at acting or singing.....

Man: That doesn't matter. You could help behind the stage with the lights or something like that.

Woman: [Unenthusiastic] Well I'm not sure. When's your next show?

Man: Actually it's next weekend, we're doing a musical.

Woman: Are you in it?

Man: Yes, I certainly am. Would you like to buy a ticket?

Woman: Well, thanks for asking but I've already got something planned. Are there any other clubs like sports clubs for example.

Man: There's the tennis club..... then there's the football club, but you wouldn't be interested in that....

Woman [Surprised] : Why not? Maybe they have a women's team. Women like playing football too you know!

Anyway, is there a health club or a gym in the town? I used to go regularly in New York.

Man Yes, and it's got a nice exercise room and swimming pool.

Woman [Excitedly] : I must join. Do you know if it's expensive?

Man : About £24 a month. But there's one problem – there's a waiting list of about a year. All you have to do is get a form and fill it in.

Woman [Ironically] : Great. I don't think Littleport is going to suit me.

Task 2. You will hear a radio interview with a ballet dancer called Elena Karpov, who is talking about her life and career. For statements **1-5**, choose the best answer (**A**, **B**, or **C**).

1. Elena decided to become a dancer when she was

- A. seven
- B. nine
- C. eleven

2. At ballet school in New York, Elena

- A. was the only student from Bulgaria
- B. found learning the language hard
- C. learned to be independent

3. In her free time, Elena likes to

- A. go sightseeing
- B. go to clubs
- C. go shopping

4. What does Elena often do for her fans?

- A. she gives them a flower
- B. She signs one of her photographs
- C. She sends them a free ticket

5. What does Elena like best about her job?

- A. appearing on television
- B. doing something she loves
- C. travelling to different countries

[Script]

Interviewer: My guest today is the star of the London Ballet Company, 22-year-old Elena Karpov. Elena, you were born in Bulgaria. Did you always want to be a dancer?

Elen: Well, I was a very lively little girl, so at the age of seven my mother sent me to gymnastics classes. When I was nine, I went on to ballet lessons and from that moment I knew that I wanted to spend my life dancing. Two years later, when I was eleven, I won a place at the New York Ballet School.

Interviewer: So you had to move to the United States. Did you miss your family?

Elen: Oh yes. At first it was difficult being away from home and not knowing a lot of English. But it taught me how to look after myself and not to depend on others. There were other Bulgarian students there, and we actually found it quite easy to learn enough English to take part in the lessons with the other students.

Interviewer: Tell us about your latest role with the London Ballet Company.

Elen: I'm going to dance the part of Cinderella. It's a story about a poor girl who marries a handsome prince. My parents used to read it to me when I was little. I'd never seen the ballet before, but I already knew the music really well. I'm sure children will love the ballet.

Interviewer: What do you do when you're not practising or performing?

Elen: Before I joined this company I spent two weeks going round London as a tourist. I don't have time for sightseeing now, but I love trying on the latest fashions with my friends. I'm always buying new jeans and trainers! I'm not too keen on discos and nightclubs - I dance enough during the day!

Interviewer: You must have lots of fans.

Elen: Quite a few! They always ask for a photograph of me, but unfortunately I don't have many to give away. I sometimes sign their programmes instead, and if I can I give them one of the flowers I've received from the audience. They always ask for tickets, but of course that's not possible.

Interviewer: What's been the best thing that's happened in your career so far?

Elen: Well, I've been a guest dancer with ballet companies in Moscow and Vienna, and I appeared twice on television in Bulgaria and met the president! I shall never forget that! But the most satisfying thing for me is that I'm paid for doing what I really enjoy - dancing!

Interviewer: Elena, thank you for talking to us.

Elen: Thank you.

Reading Test I

Task 1. Read the text about a hot-air balloon festival. Decide whether the sentences below are **TRUE** or **FALSE**. Put (T) or (F) in the column.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

1. The Albuquerque Balloon Festival lasts over a week
2. The first festival took place at the opening of the local radio station.
3. The pilots use hand signals to communicate with each other.
4. The ‘balloon glow’ happens before sunrise and after sunset.
5. Members of the public are forbidden to enter the balloon take-off area.
6. Some advertising balloons join in the festival.
7. You can take a balloon ride to the top of the nearby mountains.
8. You can watch a firework show every evening of the festival.
9. The geography of the area around Albuquerque makes it particularly suitable for ballooning.
10. Visitors should be prepared for range of temperature.

The Albuquerque Balloon Festival

Every autumn, the sky above the desert city of Albuquerque in the south-western United States turns into a mass of bright colours. This is the Albuquerque Balloon Festival, an annual nine-day event. The first festival was held in 1972 to celebrate the 50th birthday of the local radio station. There were about a dozen hot-air balloons and they took off from the car park in the middle of Albuquerque. From these small beginnings, the festival has grown steadily. This year at least a thousand balloons from over one third of the countries of the world are expected at its current out-of-town site.

What to see

The pilots are in radio contact with each other and all light up the burners of their balloons at the same time. These are known as “balloon glows” and are an opportunity to take fantastic photographs. However, you must arrive just after night has fallen or before 5.30 am to see these “glows” as the balloons rise in the dark sky. During the day, you can walk around among the balloons and chat to the pilots as they prepare for take-off. The balloons come in all sizes and colours, some in shapes of animals or cartoon characters – and, of course, well-known products such as varieties of soft drinks and fast food. Kids will love it.

In the afternoon, why not take to the sky yourself by arranging a balloon flight over the desert with one of many companies offering balloon rides? Another possibility is to take the cable car from the desert floor to the top of the nearby mountains, the

longest such ride anywhere, and enjoy a bird's-eye view of the festival. There are plenty of other attractions for visitors of all ages, including balloon races and firework displays on the opening evening and the last three evenings of the festival.

The Albuquerque Box

This is a local wind pattern that creates perfect conditions for balloonists. The Sandia Mountains protect the balloons from strong winds, and at the same time create gentler currents of wind at different heights. This means that by rising or descending, skillful pilots can control the direction of their balloons.

Practical advice

Buy your tickets in advance (they are available online) and save yourself a long wait to get into the festival site. Wear several layers of thin clothing. At night and in the early morning it can be quite cool, but during the day sunglasses and suncream are essential. Bring a flashlight for night-time events and, of course, bring your camera. If you're not a digital photographer, you'll need high-speed film for evening and night-time pictures.

Writing Test I

Task 1.

- Your English teacher has asked you to write a story (about 100 words).
- Your story must have the following title: "*The most important day of my life*"

ДОДАТОК Г 2.

Тестові завдання для післяекспериментального зрізу

Vocabulary test I

Task 1. Complete the sentences with the correct form of the word in brackets.

Example: Firefighters use different maneuvers to escape from the *entanglement*.
(*ENTANGLE*)

1. Firefighting helmets provide against flame, heat and falling debris.
(*PROTECT*)

2. Wildfire requires a high level of physical dexterity, strength and mental alertness. (*SUPPRESS*)

3. To enter a zero-visibility smoke-filled environment is extremely..... .
(*HAZARD*)

4. These new fire pants offer high and quality. (*DURABLE*)

5. Puncture - soles are incorporated in rubber boots.
(*RESISTANCE*)

Task 2. Read the text about a volunteer firefighter J. Coston. Choose the correct word for each space.

Example: 0. A wild B dangerous C harmless D predictable

Fighting fire is (0) ...B.... work. Firefighters never stop (1) the skills they need to stay safe. Once J. Coston learned those skills, he was allowed to work inside (2) buildings. But not before grabbing all his (3) J. Coston says he wears rubber boots with a steel insole, fire pants, a (4) coat, a hood to protect his neck and head, a helmet, and a self-contained (5) apparatus, which includes a mask, air bottle and pack, and gloves.

- | | | | |
|--------------|--------------|--------------|---------------|
| 1. A working | B making | C practicing | D positioning |
| 2. A heating | B blistering | C smoking | D burning |
| 3. A. gear | B belongings | C facilities | D devices |

4. A turnoff B turnaround C turnout D turnover
5. A breathing B respiratory C functioning D inhaling

Task 3. Cross out one incorrect collocation.

to put out a fire	to feed the hose line	to take action
to put out flames	to feed a fire truck	to take a toll
to put out heat	to feed animals	to take rank
fire engine	hose line	
fire hydrant	supply line	
fire car	webbing line	

Task 4. Write down the synonym of each of the words on the left. Choose from the words on the right.

WORD	OPPOSITE	
0. defensive	 <i>protective</i>	casualty
1. bursting		protective
2. demolishing		quench
3. avert		destruction
4. suppress		prevent
5. victim		explosion

Speaking Test I

Task 1. Study the picture carefully and describe it. Name the simulated emergency situation you would like to participate in, explain your choice.



Task 2. Study the picture carefully and describe it. Name the fire position you would like to have after graduating the university, explain why.



Task 3. Study the picture carefully and describe the event. What other events does a Physical Ability Test consist of? How is your physical fitness usually assessed?



Task 4. Study the picture carefully and describe a natural disaster. Speak about actions one should take in order to stay alive.



Task 5. Study the picture carefully and describe it. If you had a chance to purchase a turnout gear, where would you buy it – in Ukraine or in the USA? Explain your choice.



Task 6. Study the picture carefully and describe it. In your opinion, what are the pros and cons of the firefighter's job?



Listening Test I

Task 1. You will hear an interview with a woman called Ramona Fridman who is talking about her career of a smokejumper. For questions **1-5**, choose the best answer (A, B, or C).

1. What inspired Ramona to become a smokejumper?

- A. rowing up in the wooded areas, where wildfires occurred
- B. desire to do structure protection
- C. observing forest fires

2. How did Ramona prepare for her first jump?

- A. practicing exits
- B. exercising landings
- C. both

3. What does Ramona say about her first fire response in the Mount Hood Wilderness?

- A. It was uninteresting experience.
- B. It didn't feel like making much firefighting effort at times.
- C. She was only organizing the camp.

4. When not on fire, Ramona

- A. spends a lot of time parachute-jumping.
- B. goes hiking on some trail.
- C. inspects protective clothing.

5. For better physical preparation Ramona recommends beginner smokejumpers to do

- A. push-up runs
- B. 25 pull-ups
- C. 25 dips

Task 2. You will listen to the recording about the town of Vestmannaeyjar and their firefighters who battled a volcano. Read through the statements 6-10. As you listen, decide if each statement is **true (T)** or **false (F)**, according to the information you hear.

- 6.** New volcano eruption occurred in 1973 and lasted six month.
- 7.** The lava was spewed over the harbor, but the town remained intact.
- 8.** As the residents of the town understood the danger of complete destruction they called the police department.

9. The plan of saving the harbor involved cooling the lava by ocean water and changing the direction of the lava flow.

10. To fulfil the plan firefighters used pumps, hoses and ships.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

[Script 1]

Interview with Ramona Fridman – Smokejumper

TE: With us in the studio is Ramona Fridman, a smokejumper. Hello, Ramona.

RA: Hello, Ted.

TE: Tell us, what attracted you to a career as a smokejumper?

RA: Well, I grew up in the backcountry of Idaho. There were forest fires all the time, and these people would come in and do structure protection, so it was something that I grew up with.

TE: Everyone talks about how brutal recruit smokejumper training is – how long does it last for and what is it like?

RA: I trained in Redmond and it lasted for about four weeks. We started out with five people in my class, and after the first day, there were only two of us left. That was pretty intense.

TE: So what are you doing during the training?

RA: Well, it's primarily jump training. You PT twice a day. They run you in the morning, and they run you in the afternoon. And when I say they run you, they're right there in your face the whole time. We'd do a lot of push-up runs also. They're not trying to make you a stronger person – they're trying to see how far you can go. PT in the morning, PT in the afternoon and jump training in between. The first week is 100% physical.

TE: So your first jump. Was it terrifying? Exciting?

RA: A little bit of everything. You spend the whole week before your first jump going through the simulations. You practice your exits, your landings, and everything else so many times, that when you finally get up into the airplane, you're really more focused on "Am I going to do this right?" Rather than, "Oh my God, I'm about to jump out of a plane."

For your first jump, they put a radio in your pocket, and you turn it on before you jump. They talk you down, so you don't have to worry too much about messing up your maneuvering. You want to focus on having a good exit, and a good landing, but for everything in between, there's someone telling you "now turn right, now turn left" just to make sure you're going to get down to a safe spot.

TE: Tell us about the first fire that you jumped.

RA: The first fire that I jumped was in the Mount Hood Wilderness area. It was an interesting experience, because as a beginner you're given a few more duties. You're in charge of making sure the fires are lit before everyone else is up in the morning, and the water is boiling for them, and making sure there's enough firewood. So I probably spent a lot more time keeping camp organized than anything else. Honestly, sometimes it feels like you're not really even part of the firefighting effort, you're more like camp cook and camp cleaner your first season.

TE: What are you doing when you're not on a fire?

RA: The biggest thing is we do all of our own maintenance on all gear, including our parachutes. After every jump, all the parachutes have to be inspected from top to bottom to make sure there aren't any tears, or broken lines. If they are damaged, they get repaired, and then they get repacked, and all that takes a lot of time.

HF: What do you guys do to stay in shape in between fires?

RA: Just like everything else, it's all on your own. We'll organize group workouts, and sometimes all get together and go running on some trail.

TE: Have you ever botched a landing and found yourself hung up in a tree?

RA: Just one time. My very first fire jump. It was a pretty small tree. I was only twenty feet off the ground. And we're all trained on how to do the let-down procedure. It was embarrassing, definitely, but my jump partner also landed in a tree on the same side of the jump spot, so I'd like to say that we got a big gust of wind! He was an old veteran.

TE: What advice would you give to someone who's just been hired as a smokejumper, and is getting ready for their oncoming training season?

RA: Do a lot of push-up runs. Run a quarter mile, do 25 push-ups. Find someone who runs faster than you, and make yourself keep up with them, because that's what's gonna happen to you.

TE: It sounds like you love smoke-jumping Ramona, and we wish you the best of luck with everything. Thanks so much and have a safe season [259].

[Script 2]

Vestmannaeyjar, The Town That Fought A Volcano And Won

The residents of Vestmannaeyjar battled the volcano and helped save their harbor.

Like Hawaii, Iceland and its accompanying islands are volcanic. In 1973, a new volcano erupted on the small island of Heimaey, just off Iceland.

This eruption was to last six months, spewing lava over Vestmannaeyjar, the island's main town and harbor, at a rate of up to one hundred and thirty cubic yards of molten lava per second.

The island's inhabitants knew they could rebuild their town, but it soon became clear that flowing lava would completely seal off the mouth of the only natural harbor on the island. Without a harbor, the livelihood of this fishing community would be ruined.

What did they do? They called in the fire department.

While water can't "put out" a volcano, the Icelanders acted on the theory that enough cold ocean water might cool the lava enough to prematurely solidify a wall, or crust, of lava. This wall of solidified lava could be used to change the direction of the rest of the lava's flow, and direct it away from the harbor.

The fire department began pumping with the town's pumps and hoses, and within two months there were enough water pumps and pumping ships in place to deliver over two hundred and fifty gallons of water per second to the advancing lava.

It was a dangerous plan, as miles of pipe needed to be laid up the side of the partially solidified lava wall to deliver water higher and higher.

Although half the town was destroyed, the plan to save the harbor was a success. Remarkably, when these firefighters battled a volcano, the firefighters won.

Text and script from Indiana Public Media, Indiana University Radio and Television Services at
<http://indianapublicmedia.org/amomentofscience/vestmannaeyjar-town-fought-volcano-won/>

Reading Test I

Task 1. Read the report about an incident during the primary search. Decide whether the sentences below are **TRUE** or **FALSE**. Put (T) or (F) in the column.

1. The report deals with the wildfire structure fire.
2. At the time when the incident occurred the crew was performing rescue operations.
3. The firefighter (who provides this report) got trapped right in the main area of fire.
4. The partner of the firefighter encouraged him by placing an axe in the hole and showing that he was not left alone.

5. While inside surrounded by debris the firefighter (who provides this report) performed such procedures: repositioned some of his gear, informed command about what had happened and his physical status.
6. The attack crew was in a different hole.
7. The attack crew managed to extinguish the fire around the firefighter (who provides this report).
8. The exact location of the firefighter was found out with the help of a photo camera.
9. The firefighter (who provides this report) received severe injuries.
10. According to the teaching points search and firefighting operations should not be applied if firefighters' safety is at high risk and firefighters' lives may be in danger.

Report

Responding to a residential structure fire, my crew was given the assignment of performing a primary search. Fire attack had already been assigned to another crew. My officer assumed command while my crew member and I started with our task. The attack crew encountered heavy fire and heat shortly inside the front door off to the right. We started a left hand search covering approximately two rooms. At this point, the attack crew advised command that they had found a hole in the floor and command relayed this information to all units on the scene. Stopping to check with my partner to make sure we were still together, I turned to resume our search. As soon as I started forward, I found myself falling about ten feet into the basement. The area in which I fell turned out to be the main area of fire involvement. My first actions were to collect myself and to get my face piece repositioned properly as it had dislodged partially. Surrounded by debris and fire, I had to get into a position to facilitate me communicating on the radio. My crew member stuck an axe handle in the hole for me to feel, which gave me comfort in knowing someone was with me. I tried to follow our department's standard operating procedures as best I could while trying to maintain calmness. I notified command of my unit identification, what had occurred, and my physical status. Upon command acknowledging my situation, I then operated my PASS device in short bursts to allow crews to locate me as well as me being able to communicate verbally. The attack crew was at this same hole but in a different location. It should be noted, the "hole" was about 8' X 12' in size. The nozzle man had partially fallen into the hole but was pulled back by his crew. Being in their position, they were able to knock fire down around me once they realized I had fallen. Command had advised RIC to go in and assist the downed firefighter, another crew entered with a thermal imaging camera. The crew with the camera was

able to find my exact location. With that, an attic ladder was called for and I was able to climb out of the basement. I was fortunate that I was able to come away from this incident with some strains, bumps, and bruises.

Teaching Points

1. Where the survival profile indicates lives may be saved, risk may be justified – BUT, search and rescue operations should be applied in a very calculated manner and it is necessary to be alert and watchful for changing conditions that may put firefighters at risk.

2. If resources are inadequate to maintain firefighter safety during search and firefighting operations, other safe approaches or defensive operations should be considered and implemented.

Adapted from *Rules of Engagement for Structural Firefighting: Increasing Firefighter Survival* by IAFC Safety, Health and Survival Section (2011)

1. ____	2. ____	3. ____	4. ____	5. ____	6. ____	7. ____	8. ____	9. ____	10. ____
---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------

Writing Test I

Task 1. You are a firefighting cadet and you have recently heard about several firefighter fatalities that happened in your native town because of their hose failed to operate. Write the letter to the authorities, describing the problem and suggesting how further actions fatalities could be avoided.

ДОДАТОК Д

Англо-український словник-мінімум для студентів спеціальності "Пожежна безпека"

1. abrasion damage – ушкодження внаслідок зношення
2. absorption – поглинання
3. academic failure – неуспішність у навчанні
4. accountability – відповідальність
5. advance – просуватися вперед
6. advanced fire-fighting technology – прогресивна технологія пожежогасіння
7. aerial – автодрабина
8. aerobic capacity – аеробна продуктивність
9. agent – речовина
10. agility – спритність
11. air-conditioner – кондиціонер
12. alarm – тривога
13. alert – попередити про небезпечну ситуацію
14. all-round head protection – захист навколо голови
15. approach – підійти до
16. arson – підпал
17. ash – попіл
18. assembly – монтаж
19. assertiveness – напористість
20. at risk – уразливий
21. augment – збільшувати, посилювати
22. avalanche – снігова лавина
23. avert – запобігати (ч.)
24. axe – сокира
25. bail out – вистрибувати з парашутом
26. barrel through – прокотитись
27. battalion – дивізіон
28. be on fire – палати
29. be wired for sth – бути природженим до чогось
30. beat up knees – пошкодити коліна
31. belongings – пожитки
32. bent – вигнутий, кривий
33. blaze - полум'я

34. blizzard – хуртовина
35. blocked (by) – заблокований (ч.)
36. bolt cutter – болторіз
37. breathable – дихаючий, повітропроникний (матеріал)
38. breathing apparatus – дихальний апарат
39. breezeway – критий прохід між будівлями
40. bring up strength – збільшити фізичну силу
41. bring up the lagging muscle groups – збільшити силу відстаючих м'язових груп
42. budget constraints – бюджетні обмеження
43. building – будівля
44. buildup – зростання
45. built-in flashlight – вмонтований ліхтарик
46. burn aircraft prop – макет палаючого авіатранспорту
47. burn ship prop – макет палаючого корабля
48. burn tower prop – макет палаючої башти
49. bursting – вибух
50. bystander – очевидець
51. cadet – курсант
52. calamity – катастрофа
53. camaraderie – товаришування
54. captain – капітан
55. casualty – потерпілий
56. caution – обережність
57. challenge – випробовування
58. char – обпалювати
59. charcoal – чад
60. cherry picker – люлька
61. chief – начальний караулу
62. civilian – цивільний
63. collapse – обвалитися
64. come in handy – пригодитись
65. come into contact – встановити контакт
66. commitment to smth – забов'язаність до чогось
67. companionship – товариські стосунки
68. complemented by – укомплектований (чимось)
69. complex emergency situation – складна надзвичайна ситуація
70. compress – стискати

71. comprise – включати
72. concept vehicle – автомобіль-концепція
73. cone – дорожній конус
74. conflagration – велика, руйнівна пожежа
75. connect hose line – під'єднувати рукавну лінію
76. consume – поглинати
77. correct posture – правильна осанка
78. cracked – тріснутий
79. crew – команда
80. culprit – злочинець
81. cushy job – тепле містечко
82. cut a vent – пробити, проламати покриття (для вентиляції)
83. cut off – відсікати (шляхи тощо)
84. damaged – пошкоджений
85. death toll – жертви
86. death trap – дуже небезпечна будівля, без запасних виходів
87. debris – руїни
88. decision-making – прийняття рішень
89. decrease injury – зменшити кількість травм
90. dedicate time and energy to sth – присвячувати час та енергію
91. defensive – захисний
92. deliberately – навмисне
93. deluge gun – лафетний ствол
94. demolish – руйнувати, зносити
95. dense – густий
96. deplete – вичерпувати
97. deploy – розгортати, застосовувати
98. destruct – руйнувати, знищувати
99. detection – виявлення
100. detector – індикатор
101. deteriorate – погіршуватися
102. determined – сповнений рішучості
103. devastate – спустошувати
104. dexterous – спритний, кмітливий
105. dips – віджимання на брусах
106. disabled – покалічений
107. dismantle – демонтувати
108. disoriented – дезорієнтований

- 109. dispatcher – диспетчер
- 110. distress call – сигнал біди
- 111. district – район
- 112. divert – відвертати, відводити
- 113. division – частина
- 114. doffing instructions – інструкції для зняття бойового одягу
- 115. donning instructions – інструкції для надягання бойового одягу
- 116. door wedge – дерев'яний клин
- 117. Doppler radar – Допплерівський радар
- 118. dormant volcano – сплячий вулкан
- 119. douse – погасити
- 120. downwind – за вітром
- 121. drag a victim – тягнути потерпілого
- 122. drift – кучугура снігу
- 123. drought – посуха
- 124. durable – довговічний, витривалий
- 125. dwelling – житло
- 126. earthquake – землетрус
- 127. ecologist – еколог
- 128. egress route – маршрут евакуації
- 129. eligible – підхожий
- 130. elimination – ліквідація
- 131. embers – гарячий попіл
- 132. encompass – охоплювати
- 133. engulf – поглинати
- 134. entanglement – заплутаність
- 135. escalate – посилюватися
- 136. escape route – маршрут евакуації
- 137. excel at sth – вирізнятись у чомусь
- 138. expand – поширюватися
- 139. exposed – відкритий
- 140. extend to – простягати
- 141. extension ladder – двоколінна висувна драбина
- 142. extrication – вивільнення
- 143. fade out – гаснути
- 144. failure – невдача
- 145. fall behind – відставати
- 146. fatal – фатальний, смертельний

- 147. fault zones – зона розлому земної кори
- 148. feed the hose line – подавати рукавну лінію
- 149. ferocious – лютий
- 150. fire confinement – локалізація вогню
- 151. fire drill – пожежне тренування
- 152. fire extinguisher – вогнегасник
- 153. fire hose – пожежний рукав
- 154. fire hydrant – пожежний кран, гідрант
- 155. fire power – вогнева міць
- 156. fire station maintenance – догляд пожежної частини
- 157. fire truck – аварійно-рятувальний автомобіль
- 158. firebreak -1) відкрита місцевість у лісі, що запобігає поширенню пожежі; 2) протипожежний розрив між будівлями
- 159. firebrick – вогнетривка цегла
- 160. firebug – палій (розм.)
- 161. fireguard – протипожежна охорона
- 162. firehook – пожежний багор
- 163. fireman – пожежник
- 164. firenado (fire tornado) – вогняне торнадо
- 165. fireproof – вогнетривкий
- 166. fireproof door – протипожежні двері
- 167. fireproofness – вогнетривкість
- 168. firespotter – пожежник на вищці
- 169. firestorm – вогненна буря – буря викликана сильною пожежею
- 170. firetrap – приміщення без необхідних евакуаційних виходів на випадок пожежі
- 171. firewall – протипожежна стіна
- 172. firewarden – начальник пожежної команди (ам.)
- 173. fireworks – фейерверк
- 174. first-aid kit – аптечка першої допомоги
- 175. fitting – пенали для всмоктуючих рукавів
- 176. flame-retardant – вогнестійкий
- 177. flare – палахкотіти
- 178. flexibility – еластичність
- 179. flood – повінь
- 180. flooding site – місце затоплення
- 181. fly section – висувна секція драбини
- 182. foam capacity – місткість бака для піноутворювача

- 183. folding spanner wrench – ключ (для відкриття кранів)
- 184. fuel – паливо
- 185. fume – дим, газ
- 186. funnel – димохід
- 187. gasolene – газолін
- 188. generate – створювати, спричиняти
- 189. get out – забиратися геть
- 190. glove – рукавиця
- 191. glow – розжарюватися Velocity
- 192. go into the subject – заглиблюватись у предмет
- 193. gridlock – безвихідне становище
- 194. gruelling – виснажливий
- 195. halligan bar – універсальний пожежний лом
- 196. halt – зупиняти
- 197. hamper – перешкоджати
- 198. handle – справлятися з
- 199. handline – робоча рукавна лінія
- 200. harmless – нешкідливий
- 201. hazardous – небезпечний
- 202. haze – туман
- 203. head back – попрямувати назад
- 204. head down from the roof – спуститись вниз з даху
- 205. heat burn - термічний опік
- 206. heat radiation – теплова радіація
- 207. heath – пустище
- 208. heatproof – вогнестійкий
- 209. heat-resistant – вогнетривкий
- 210. heed – уважно стежити за
- 211. helmet – шолом
- 212. heroic – героїчний
- 213. hinge holder – карабін
- 214. hit the right note – робити все правильно
- 215. homeless – безпритульний
- 216. homesickness – туга за домом, сім'єю
- 217. hood – підшоломник
- 218. hook ladder – штурмова пожежна драбина
- 219. horn – сирена
- 220. hose hoist – підйом рукавної лінії

- 221. hose pack carry – перенесення рукавної лінії
- 222. hose pull – прокладання рукавної лінії
- 223. hospitalize – госпіталізувати
- 224. hovercraft – транспортний засіб на повітряній подушці
- 225. human-caused – спричинений діяльністю людини
- 226. hump a hose – нести рукавну лінію
- 227. hurricane – ураган
- 228. hydrant intake – патрубок
- 229. implement – застосувати
- 230. in charge of – відповідальний за
- 231. in practice – на практиці
- 232. in the thick of – в гущі, в центрі чогось
- 233. incendiary – запалювальний
- 234. incinerator – сміттєспалювальна станція
- 235. incombustible - незаймистий
- 236. incoming calls – вхідні дзвінки
- 237. indicate – бути ознакою
- 238. induce – спричиняти
- 239. industrial – промисловий
- 240. inferno – велика пожежа
- 241. inflatable boat – надувна лодка
- 242. inhalation – вдихання
- 243. insulating layer – ізолюючий шар
- 244. intact – непошкоджений
- 245. interior – внутрішній
- 246. internal-combustion engine – двигун внутрішнього згорання
- 247. interpersonal skills – навички спілкування
- 248. intrepid – безстрашний
- 249. isolation – ізоляція
- 250. jaws of life – гідравлічні ножиці
- 251. job-related strain – напруга, спричинена роботою
- 252. keep an eye on sth – наглядати, стежити за чимось
- 253. kickback – неочікуваний результат, бурхлива реакція
- 254. lack in sth – мати нестачу в чомусь
- 255. ladder – драбина
- 256. ladder climb – підйом по драбині
- 257. ladder event – встановлення драбини
- 258. large-scale fire – широкомасштабна пожежа

- 259. layout – розміщення
- 260. lieutenant – лейтенант
- 261. lifelike scenario – правдоподібний сценарій
- 262. life-threatening – загрозливий для життя
- 263. hamstring strength – сила підколінних м'язів
- 264. log – колода
- 265. loose – незакріплений, хиткий
- 266. loss – втрата
- 267. loudspeaker – гучномовець
- 268. lush – буйний
- 269. magnitude – сила землетрусу
- 270. maintain composure – зберігати самовладання
- 271. maintain documents and records – вести документи і записи
- 272. maintenance – експлуатація
- 273. malfunction – несправно працювати
- 274. man-made – створений людиною
- 275. mannequin – манекен
- 276. mayday – сигнал біди
- 277. mechanically sound – фізично здоровий
- 278. menace – загрожувати
- 279. mental alertness – пильність
- 280. military – військовий
- 281. missing – відсутній
- 282. mobilize – мобілізувати(ся)
- 283. moisture – вологість
- 284. moisture-wicking – той, який регулює вологу
- 285. molten rock – лава
- 286. momentum – імпульс, поштовх
- 287. mud slide – зсув
- 288. multiple – численний
- 289. non-flammable – незаймистий
- 290. notorious – горезвісний
- 291. occupant – житель, мешканець
- 292. off duty – вільний від службових обов'язків
- 293. officer in charge – черговий офіцер
- 294. oil – нафта
- 295. on purpose – навмисне
- 296. op – operation – операція

- 297. operable – діючий
- 298. order – наказ
- 299. out of control – неконтрольований
- 300. outgoing – дружелюбний
- 301. outskirts – околиці
- 302. overconfident – самовпевнений
- 303. overland – по суходолу
- 304. overwhelm – розгрошувати
- 305. paramedic – працівник служби з надання швидкої медичної допомоги
- 306. patience – терплячість
- 307. pendant – пульт управління
- 308. perform a primary search – здійснювати попереднє розгортання з проведенням розвідки
- 309. perform CPR – робити штучне дихання
- 310. perilous – небезпечний
- 311. physical dexterity – спритність
- 312. physically-demanding – фізично важкий
- 313. pile – накопичувати
- 314. pliers – плоскогубці
- 315. postcrash fire – пожежа після аварії
- 316. predisposition – нахил
- 317. premises – будинок (з прилеглими будівлями)
- 318. preponderance – велика кількість, перевага
- 319. pressurization – герметизація
- 320. probation – випробування, стажування; іспитовий термін
- 321. progress report – звіт про обстановку на пожежі
- 322. prohibited – заборонений
- 323. propel – рухати вперед
- 324. protective equipment – захисне спорядження
- 325. proximity – наближеність
- 326. pry – виламувати за допомогою лома
- 327. pull ceiling – розбивати стелю
- 328. pull-ups – підтягування на турніку
- 329. pump up – викачати
- 330. pumper – автоцистерна
- 331. puncture-resistant – проколотостійкий
- 332. push-ups – віджимання (на руках)
- 333. put out the fire – гасити вогонь

- 334. pyrostat – піростат
- 335. quench the fire – гасити пожежу
- 336. rage – лютувати
- 337. raging waters – бурхливі води
- 338. railroad – залізниця
- 339. ravage – спустошувати
- 340. recharge – перезаряджати
- 341. refractory – вогнетривкий будівельний матеріал
- 342. remove helmet – зняти шолом
- 343. repository – склад
- 344. rescue capabilities – рятувальні можливості
- 345. residential – житловий
- 346. resistant – стійкий
- 347. respiratory – дихальний
- 348. responsible for - відповідальний за
- 349. rigid – жорсткий
- 350. rigorous regimen – строгий режим
- 351. rip through – пронестись, пролетіти
- 352. risk – небезпека
- 353. risk area – небезпечна зона
- 354. rope and pulley system – тятиви
- 355. rotary saw – дискова пила
- 356. rotate – обертати
- 357. rubber boots – гумові чоботи
- 358. rubble – рваний камінь
- 359. run a house – утримувати будинок
- 360. rung – щабель
- 361. rung locks – фіксуючий замок (на щаблі)
- 362. rural – сільський
- 363. rush of adrenaline – прилив адреналіну
- 364. safeguard – охороняти
- 365. safety – безпека
- 366. scald burn – опік (парою, рідиною)
- 367. scissors – ножиці
- 368. scorch – обпалювати; вигоряти
- 369. scrape through an exam – ледве здати екзамен
- 370. screwdriver – викрутка
- 371. sear – обпалювати сонцем, припікати

- 372. search and rescue maze – тренувальна стежка або лабіринт
- 373. set alight – запалити
- 374. set up – встановлювати
- 375. settlement – поселення
- 376. severe thunderstorm – сильна буря
- 377. shelter – сховище, притулок
- 378. shield – забрало
- 379. shortage – нестача
- 380. shortlived – скороминущий
- 381. siren – сирена
- 382. sit-ups – качання преса
- 383. skillset – вміння
- 384. skin friendly – приємний до шкіри
- 385. sledgehammer – молот
- 386. slide – зсув
- 387. slip-resistant – неслизький
- 388. smoke-eater – пожежник
- 389. smoulder – тліти, жевріти
- 390. snag – утруднювати, створювати перешкоди
- 391. snowpack – сніжний покрив
- 392. solar – сонячний
- 393. soot – кіптява
- 394. spate – повінь
- 395. spill – розлив
- 396. spiraling storm – гвинтоподібна буря
- 397. splintered – розколений
- 398. spotlight – прожектор
- 399. sprinkler system – протипожежна система
- 400. squad – бригада
- 401. stamina – запас життєвих сил, витривалість
- 402. standby – запасний
- 403. stay calm – залишатись спокійним
- 404. steam-powered fire truck – паросиловий аварійно-рятувальний автомобіль
- 405. steel toes insoles – титанові вставки (у взуття)
- 406. step ladder – розкладна драбина
- 407. stifle – задихатись
- 408. storage compartment – відсік для ПТО (пожежно-технічного обладнання)

- 409. strenuous – напружений
- 410. strictness – строгість
- 411. strike – ударяти
- 412. structure – будова, споруда
- 413. struggle – боротися
- 414. sturdy – цупкий
- 415. submerged car – машина, яка тоне
- 416. suburban – приміський
- 417. suction hose – всмоктувальний рукав
- 418. suffocate – задихатись
- 419. supervise personnel – керувати персоналом
- 420. supply line – магістральна рукавна лінія
- 421. suppression – гасіння
- 422. surrounded – оточений
- 423. survey of the scene – огляд місця події
- 424. suspenders – бретелі
- 425. sustainable – стійкий
- 426. swing axe – розмахувати сокирою
- 427. swot up – зубрити
- 428. take action – діяти
- 429. take its toll – мати негативні наслідки
- 430. take up sth – починати вивчати щось
- 431. tangle – заплутувати
- 432. team player – командний гравець
- 433. tease – дражнити
- 434. temblor – поштовх (землетрусу)
- 435. tend to – мати схильність до
- 436. thermal imaging device – тепловізійна камера, тепловізор
- 437. thermal insulation – теплоізоляція
- 438. threaten – загрожувати
- 439. timber – лісоматеріал
- 440. to extinguish – погасити
- 441. tornado – торнадо
- 442. trainee – стажер
- 443. transmission – коробка передач
- 444. transmit – передавати
- 445. transport – транспортувати
- 446. tremendously – надзвичайно

- 447. tremor – поштовх (землетрусу)
- 448. tsunami – цунамі
- 449. turnout coat – бойовий верхній одяг
- 450. turnout gear / bunker gear – бойовий одяг
- 451. turnout pants – бойовий одяг (штани)
- 452. twig – гілочка
- 453. under normal circumstances – за нормальних обставин
- 454. underbrush – підлісок
- 455. unit – частина
- 456. urban sprawl – урбанізація, ріст міст
- 457. urgent – терміновий
- 458. vacation leave – відпустку
- 459. valiant – героїчний
- 460. vapour – випаровуватися
- 461. veer – змінювати напрям (про вітер)
- 462. vegetation – рослинність
- 463. vent – виходити
- 464. ventilate – вентилювати
- 465. victim – потерпілий
- 466. victim carry / drag – порятунок потерпілого
- 467. vigilant – пильний
- 468. vise grips – затискач
- 469. volcano eruption – виверження вулкана
- 470. vortex – вихор
- 471. vulnerable – уразливий
- 472. warehouse – товарний склад
- 473. water capacity – об'єм цистерни для води
- 474. water pressure gauge – манометр
- 475. water supply – водопостачання
- 476. water tank – цистерна для води
- 477. waterproof – водостійкий
- 478. webbing – рятувальна мотузка
- 479. wheelbase – колісна база
- 480. white out – засліплювати
- 481. wildfire – лісова пожежа
- 482. window punch – склоріз
- 483. wire cutters – гострозубці, кусачки
- 484. wireless – безпроводний

- 485. witness – свідок
- 486. work schedule – робочий графік
- 487. wreck – аварія
- 488. zero visibility – нульова видимість
- 489. bone-dry – дуже сухий
- 490. spark – запалювати
- 491. brush – чагарник; хмиз
- 492. contain – стримувати
- 493. smokejumper – пожежник-десантник
- 494. hotshot – пожежник, що спеціалізується в гасінні лісової пожежі
- 495. backfire – непряма атака (при гасінні лісової пожежі)
- 496. headfire – пряма атака (при гасінні лісової пожежі)
- 497. parallel fire – паралельна атака (при гасінні лісової пожежі)
- 498. fuel load – концентрація горючого матеріалу
- 499. ignite – запалювати
- 500. fire retardant – антипірен, вогнезахисна речовина

ДОДАТОК Е

Типові вправи для навчання англомовної лексики в умовах віртуального навчального середовища

UNIT 1. TO BE A FIREFIGHTER.

Task 1. Discuss the following quotations. Paraphrase them, say if you agree or not, and explain why.

- "If I had eight hours to chop down a tree, I'd spend six sharpening my axe." ([Abraham Lincoln](#))
- "Choose a job you love, and you will never have to work a day in your life." ([Confucius](#))

Task 2. Read the situation and choose the best way to handle it.

You are an off-duty firefighter. You are walking down the street about six blocks from a firehouse. Suddenly, a woman runs out of an apartment building saying there was a fire in the building. The most appropriate action for you to take is to:

- follow the woman into the burning building and try **to put the fire out**
- tell the woman that you are **off duty** and can't really help
- run the six blocks to the fire house and **alert the firefighters** that there is a fire
- direct the woman to call 911 and tell her **to stay calm** while you go into the building to begin evacuating immediately.

Task 3. Explain your answer to the Task 2, look at the words/phrases in bold and try to explain them.

Task 4.

a) You are going to read an article about “considering firefighting as a career”. Before you read, discuss the following.

- A) Why do you want to become a firefighter?
- B) What is the least appealing aspect of being a firefighter?

b) Look at the title of the article. Discuss what may be meant by the phrase “to be cut-out”.

Task 5. Read the article and explain the words/phrases in bold.

How to know if you're cut-out to be a firefighter



Once you have answered "yes," to the question, "Do I want to be a firefighter", ask yourself the next, much tougher question, "Should I?" Here are 5 things to seriously consider while answering that important follow-up question

1

Am I "**wired**" for the job? Everyone has natural talents, **predispositions** and abilities that help them **to excel at** different

things. We all have natural weaknesses too, which cause us to struggle in certain

areas. Being a good firefighter requires a certain **skillset** that some are naturally suited for, while others simply are not. The best firefighters are those who have the ability **to maintain** their **composure** while, multi-tasking and thinking on their feet in the face of life and death emergencies.

2 The position of firefighter requires a great deal of public and personal contact requiring a wide range of **interpersonal skills**. Firefighters should be good public speakers, comfortable interacting with people of all ages, races and economic levels and do so in various conditions and settings. Are you **outgoing** or do you **tend to withdraw socially**? You must also ask yourself if you are a **team player**. As a firefighter you will be a part of a team.

3 Do I have and will I be able to maintain the **physical strength and fitness** required for the job? Everyone knows that firefighting is a physical job, but most people do not realize just how **strenuous** it can be. The **aerobic capacities** as well as the **strength** required for the job should not be underestimated. Are you prepared **to dedicate time and energy** on a regular basis **to** your fitness for the next 30 years?

4 Will my family be able **to handle** my **work schedule** and the other **obligations** that go along with the job? Working **24** or **48 hour shifts** and spending at least 1/3 of your days and nights away from home can strain a relationship, especially if your partner works more traditional full-time Monday through Friday hours. There are many other personal factors to consider besides the shift schedule; working holidays, the stress for your partner fearing you may not be safe, having to dedicate extra hours for department events, fundraisers, political activities, training, etc.

5 If you want to be a firefighter because you dream of making entry into a burning building and **performing a primary search** or **extinguishing fire**, you may be sorely disappointed. Time spent fighting fires will make up a tiny fraction of your time spent on duty. Even in the busiest firehouses there are 100 other tasks and assignments that you will be performing much more frequently than fighting fires.

So separate the want from the should. Once you do and have decided that you "should" be a firefighter, as well as "want" to be, pursue your dream as aggressively and whole-heartedly as possible, because for those people who do answer yes to both, there is no greater career in the world [Source: FireRescruit.com].

Task 6. Find the words/phrases in the passage which are synonymous to the words/phrases in the list below.

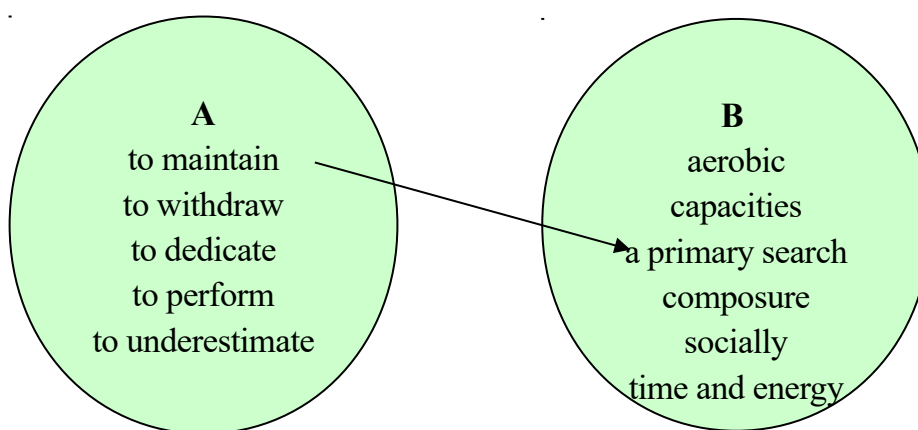
to be appropriate for smth (paragraph 2)

to keep (paragraph 4)

to devote (paragraph 5)

unhappy (paragraph 6)

Task 7. Match the words in columns A and B to form collocations, then complete the sentences below.



- Several firefighters panicked and ripped their masks off, others struggled to ***maintain their composure***.
- The crew got inside to of the second floor, which appeared to be negative.
- People usually tend to after the death of their close friends.
- After 48 hour shift he decided to to his family.
- Tom used to, but even after damaging his leg, he stood up and continued rescue operation.

Task 8. Fill in: *at, for, to*. Then make sentences.

- to excel ;
- to dedicate /.....;
- to be wired ;
- to be suited ;
- to be prepared /.....

Task 9. On the basis of the article, fill in the left side of the chart below. Think about pros of being a firefighter.

BEING A FIREFIGHTER	
cons (-)	pros (+)
• work 24/48 hour shift • • •	• • • •



Task 10. Listen to a firefighter talking about the same question and take notes. What pros of being a firefighter does he mention? How similar were his ideas to yours?

Task 11. Define some aspects specific to a fire job by matching the adjectives on the left to the phrases on the right. Which three do you think are the most difficult to handle? Explain your opinion to a partner.

strenuous	commit himself/herself to lifelong physical fitness
physically-demanding	overcome his/her emotions in extremely dangerous situations
highly stressful	risk her/his life to protect community
life-threatening	do heavy physical work being exposed to severe heat
challenging	deal with injured children, dying patients

- *The job of a firefighter is strenuous because the firefighter does heavy physical work being exposed to severe heat.*

-
-
-
-
-

Task 12. You will hear two people discussing their crew members with a view to giving one of them promotion. Listen and fill in the gaps in the following notes about the employees.

	Brad Lawrence
1.	He is an approachable, good communicator.
2.	Has been known to take decisive 1) under trying circumstances.
3.	Can encourage close 2) among members of a firehouse.
4.	Due to many years of experience, he is 3) overconfident in his abilities.

**Arjuna George**

5. Demonstrates physical dexterity, strength, and mental 4)
6. Can take on 5) responsibilities and he often attends additional courses to progress in the field.
 - Stress management is a weak point, he shows signs of job-related 6)

**Jennifer Mabee**

- Possesses high aerobic capacity which lets her perform strenuous physical 7)
- Has a strong sense of 8) to public service.
- Excellent interpersonal 9) which play crucial role in firefighter's job.

**Ken Sheridan**

- Plenty of 10) and can pass this on to others.
- Has a team-focused, positive attitude.
- Outgoing and friendly 11) is a strong point.
- He is a quick thinker but he doesn't like to do 12) work.

Task 13. In pairs, discuss which of the people in Task 12 would be the best candidate for promotion.

Task 14. Complete the text using the words/phrases from the list below.

teamwork quick skills fit crucial heights

Not everyone can do the job of a firefighter as it requires certain 1) and characteristics. First of all, a firefighter has to be able to maintain good relationships with the colleagues as the occupation involves 2) The ability to communicate effectively is 3) A firefighter has to have a lot of

stamina and be physically 4) as there is a lot of physical work involved. To be one, you have to be confident and have the ability to make 5) decisions. And, of course, a firefighter should not be afraid of 6) and fire.

Task 15. Read about Paul's working day. Put the verbs in brackets in Present Simple.

My name is Paul. I 1)..... (be) a firefighter in a small town in England. I 2)..... (start) my 24-hour shift at 8 a.m. and 3)..... (work) until 8 a.m. the next day. Then I 4)..... (have) 48 hours off work. We 5)..... (start) our day with a workout. Then we 6)..... (check) the fire engine and all the equipment – the radio, the pumps, medical equipment, etc. We 7)..... (clean) everything and 8)..... (check) if it works. Then we 9)..... (have) our training sessions. We 10)..... (do) all kinds of training – we 11)..... (attend) lectures, practical training sessions, on-line courses. Our crew 12)..... (be) about 15 firefighters. We 13)..... (stay) with the same crew for about 3 years. People think that most of the calls are for fires but that's not true. We 14)..... (put out) fires and 15)..... (rescue) people from burning buildings but we 16)..... (deal) with other problems, too. We 17)..... (help) in traffic accidents, 18)..... (clear) fallen trees, 19)..... (remove) chemicals. We also, believe it or not, 20)..... (rescue) cats from trees.



Task 16. Read the information about Charlie and David. Find and write about five differences in their schedules.



Charlie

I am a firefighter. I get up at 6:00 a.m. and eat breakfast. I arrive at the fire station by 7:00 in the morning. I check that the fire trucks are filled with fuel. After that I exercise for an hour: I stretch, run, lift weight. Then I put on my blue uniform. I have lunch at 12:00 a.m. After lunch I do some kind of training. At 6:00 p.m. I

have dinner. After washing the dishes I complete reports and study for tests. At 11:00 p.m. I go to bed. The next day at 7:30 a.m. I share any important information with the oncoming shift. I go home at 8:00 a.m.

David

I am a firefighter. I get up at 6:00 in the morning and take a shower. I arrive at the fire station by 7:00 a.m. I check the

hoses. Then I work out for an hour. Then I put on my uniform and go shopping for meals. I have lunch at 12:00 a.m. During the afternoon hours I do some kind of training. I have dinner at 6:00 p.m. After the dinner I work on the project. I go to bed at 11:30. At 7:30 a.m. the day crew arrives. Work is over at 8:00.

- *Charlie eats breakfast in the morning, but David doesn't.*
-
-
-
-

Task 17. Ask your partner to describe his/her working day. Present his/her story in Present Simple.

Example: Oleg starts his day at 7 a.m. He has breakfast and then he works out.

Task 18. Look at the pictures. What is the firefighter doing right now? Write sentences in Present Continuous.



1. (work out)



2. (check equipment)



3. (put out fire)



4. (rescue children)

Task 19. Look at the pictures and write sentences as in the examples.



1. firefighters / put out fire / train to put out fire

What do the firefighters do?

They put out fire.

What are they doing now?

They are training to put out fire.



2. firefighters / rescue people / have one's photo

.....



3. firefighter / deal with traffic accidents / drive a fire truck

.....



4. firefighter / wear protective gear / wear casual clothes

.....

Task 1.

- 1. What tools and equipment do firefighters use in each photograph?***
- 2. Work with a partner, define tools and equipment which are most frequently used by firefighters. Then compare with another pair.***



Task 2. Read the text and explain underlined words/phrases.

RESCUE EQUIPMENT FIREFIGHTERS USE

LADDERS

Firefighters use ladders to reach the outside of a building above the first or second level.

- Sometimes they have to cut a hole in the roof of the building to let out the gases and smoke.
- Sometimes they go up on the ladder to spray the top of the building with water to put out the fire or to keep it from spreading.
- Sometimes they use the ladder to rescue people who are trapped in a building.

FIRE HOSE

Firefighters use large hoses to carry water to a fire and put it out. Fire hoses are very heavy and spray water with a lot of force. When the water is turned on, it takes two or more firefighters to carry and aim the hose. The hoses are stored on the fire engine.



JAWS OF LIFE

Firefighters use the Jaws of Life when they need to rescue people from a motor vehicle crash. These are cutting and spreading tools. They can cut through metal and make wide openings so people can be rescued and receive medical care if they are hurt.



HALLIGAN BAR

Firefighters use a Halligan Bar to break down doors, windows, or walls to get to a fire or to rescue a trapped person.

AXE

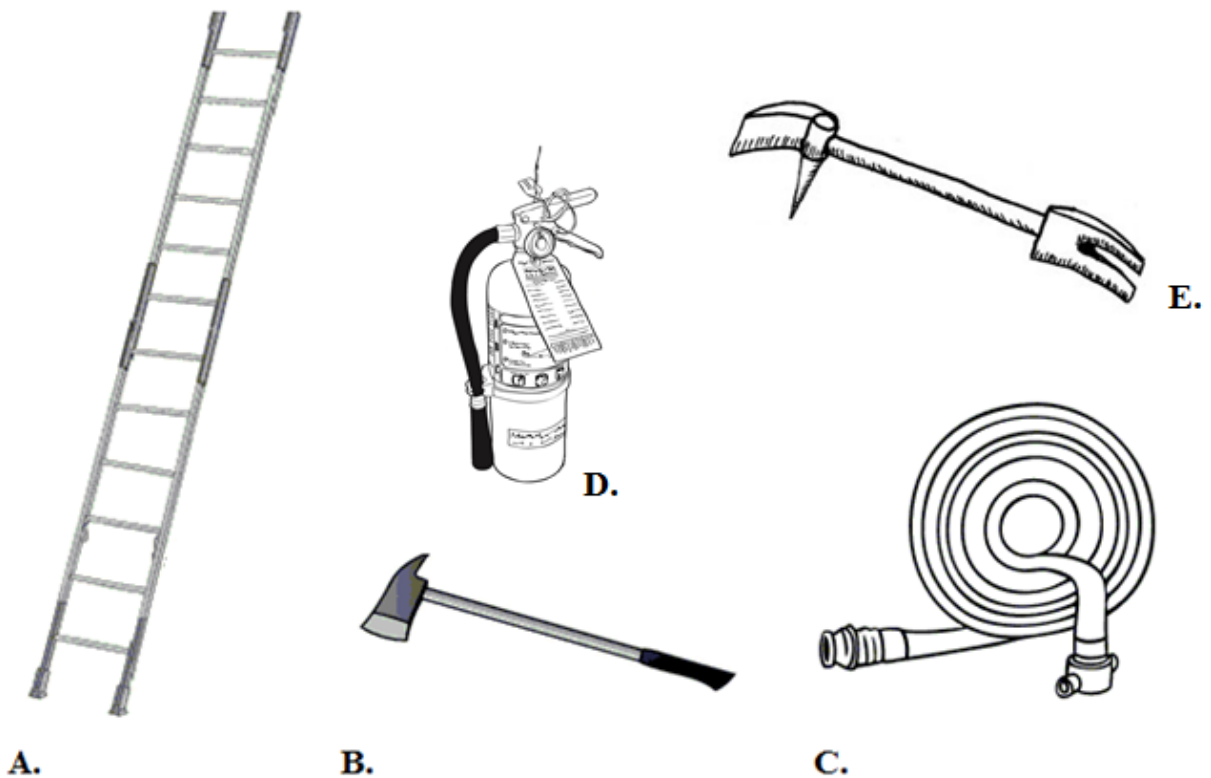
Firefighters sometimes use axe to break down doors or to break through windows, walls, or roofs.

FIRE EXTINGUISHER

Firefighters use a fire extinguisher to put out some types of small fires. Fire extinguishers do less damage than the water from a fire hose. They are also easier to move, so it may be faster for the firefighters to get to a fire and put it out with a fire extinguisher.



Task 3. Answer the questions by choosing A/ B/ C/ D/ E. Name the tools you see on the pictures.



1. Which tool would most likely be used for quick access to the roof of a two-story structure?
2. Which tool would most likely be used to pierce the hole through the roof?
3. Which tool would most likely be used to stop small local fire in a grocery store?

4. Which tool would most likely be used to enter through locked metal exterior doors?

5. Which tool would most likely be used to attack large fire?

Task 4. Label the pictures with nouns below.

• knife

• door wedge

• screwdriver

• pliers

• folding spanner wrench

• window punch



A. _____



B. _____



C. _____



D. _____



E. _____



F. _____

Task 5. Write the names of five tools you see in the firefighter's tool pouch. What tools do you think are the most important to have?





Task 6. Listen to the firefighters talking about tools they carry in their tool pouches. Match the tools to the firefighter.

Tools	Firefighters
1. pocket knife 2. scissors 3. webbing 4. door wedge 5. wrench 6. wire cutters 7. pliers 8. vise grips 9. window punch 10. screwdriver 11. hinge holder	Firefighter 1 <i>G pliers</i>
	Firefighter 2
	Firefighter 3

Task 7. What rescue equipment is each firefighter using? Choose an appropriate word/phrase from the box below.

- | | | |
|----------------|-----------------|-----------------|
| • halligan bar | • pick-head axe | • flat-head axe |
| • sledgehammer | • rotary saw | • bolt cutters |

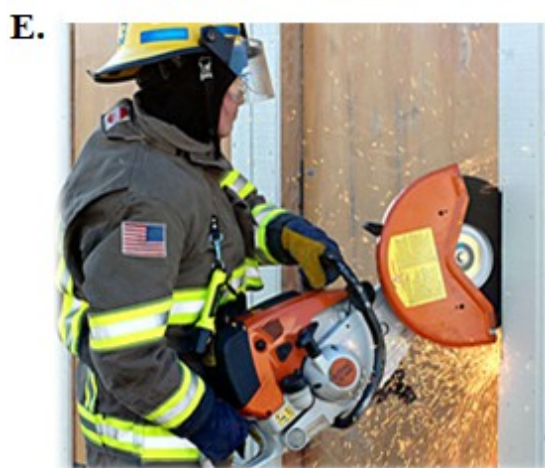
A.



Halligan bar

B.





Task 8. Complete the sentences with the words from Exercise 6 (more than one word is possible).

- A. Use ... *pick-head axe* to make a starting hole in hard materials.
- B. Use _____ to breach doors and walls.
- C. Use _____ to cut through roofing material.
- D. Use _____ to break out glass.
- E. Use _____ to break off a padlock.
- F. Use _____ to cut an opening through the doors, gates, fences.
- G. Use _____ to cut off a padlock.



Task 9. Listen to each firefighter during rescue operation. What is the firefighter going to do?

1. ... He is going to cut a vent by a pick-head axe
2.

3.
4.
5.
6.

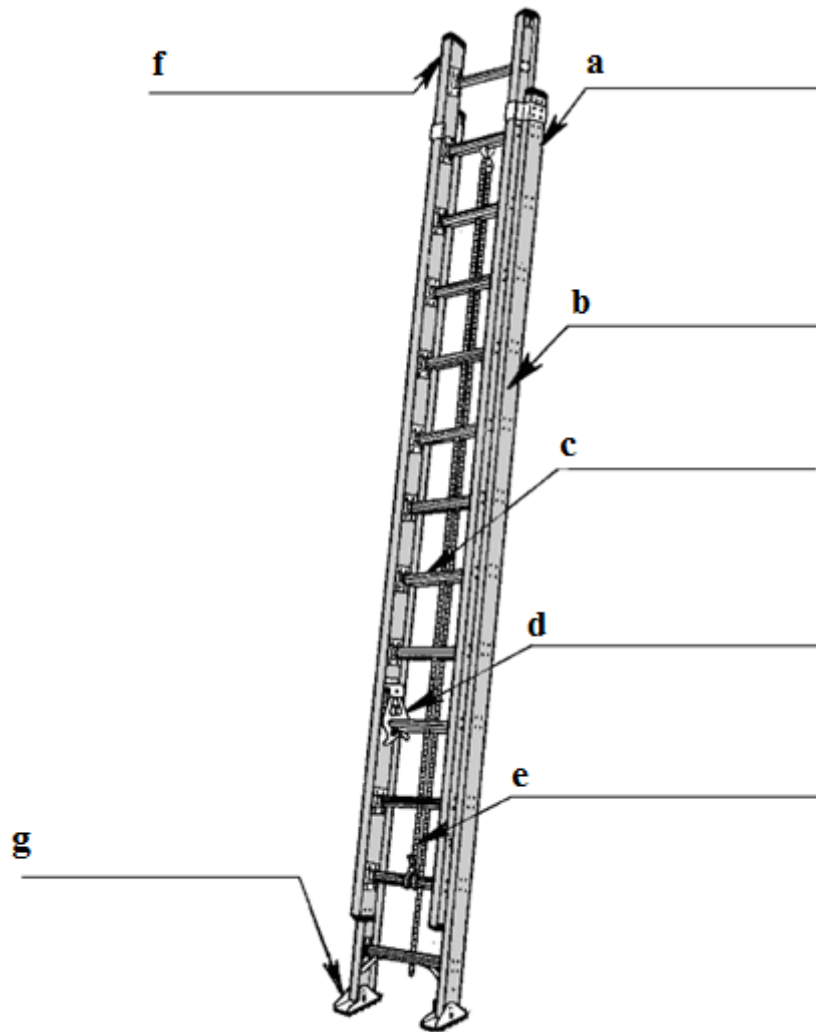
Task 10. Fill in the chart. Group the tools according to their functions.

- screwdrivers • wire cutters • jaws of life • sledgehammers
 - wrenches • flat-head axes • pick-head axes • knives
 - bolt cutters • rotary saws • halligan bars • pliers

Function	Tools
Rotating	<i>screwdrivers</i>
Prying/ Spreading	
Striking	
Cutting	

Task 11. Label the picture of the extension ladder with the words and phrases below.

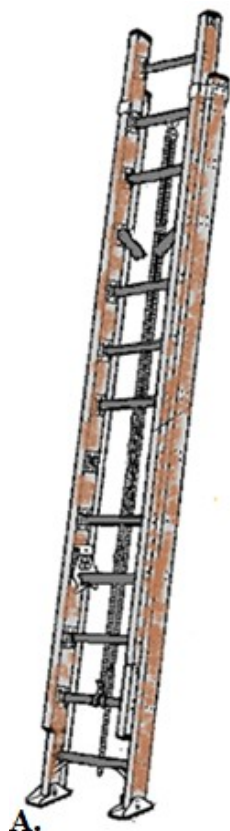
- | | | | |
|--------------------------|----------------|--------|---------------|
| • rung locks | • base section | • shoe | • side rail |
| • rope and pulley system | | • rung | • fly section |



Extension Ladder

Task 12. You were asked to conduct ladder inspection. Fill in the ladder log by underlining areas of damage and putting a tick ☒ where necessary. Describe major damages in your report to the Chief Fire Officer. See examples below.

Example: One rung is cracked and one is bent.

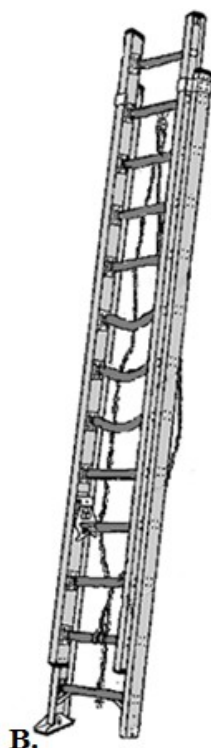


☐ **Extension Ladder**

Yes No

Rungs:	loose, cracked, bent or missing	☐	☐
Rails:	cracked, bent, split or frayed	☐	☐
Rung Locks:	loose, bent, missing or broken	☐	☐
Shoes:	worn, broken or missing	☐	☐
Rope/Pulley:	loose, bent or broken	☐	☐
General:	rust, corrosion	☐	☐

Actions: Ladder tagged as damaged & removed from use ☐
Ladder is in good condition ☐



☐ **Extension Ladder**

Yes No

Rungs:	loose, cracked,	☐	☐	bent or missing
Rails:	cracked, bent, split	☐	☐	or frayed
Rung Locks:	loose, bent,	☐	☐	missing or
	broken	☐	☐	
Shoes:	worn, broken or	☐	☐	missing
Rope/Pulley:	loose, bent or	☐	☐	broken
General:	rust, corrosion			

Actions: Ladder tagged as damaged & removed from use ☐
Ladder is in good condition ☐



☐ Stepladder

		Yes	No
Steps:	loose, cracked, bent or missing	☐	☐
Rails:	cracked, bent, split or frayed	☐	☐
Top:	loose, cracked or missing	☐	☐
Spreader:	loose, bent or broken	☐	☐
Rope/Pulley:	loose, bent or broken	☐	☐
General:	rust, corrosion	☐	☐

Actions: Ladder tagged as damaged & removed from use ☐
 Ladder is in good condition ☐



☐ Hook Ladder

		Yes	No
Rungs:	loose, cracked, bent or missing	☐	☐
Rails:	cracked, bent, split or frayed	☐	☐
Hooks:	missing or broken	☐	☐
Shoes:	worn, broken or missing	☐	☐
General:	rust, corrosion	☐	☐

Actions: Ladder tagged as ☐ damaged & removed
 from use ☐
 Ladder is in good condition

GRAMMAR

<i>should</i> + perfect infinitive		to criticize a past action that was wrongly taken, or not taken
Active	Your company <i>should / shouldn't have replaced</i> the rungs.	
Passive	The rungs <i>should / shouldn't have been replaced</i> .	

Task 13. Look at the actions below. Make sentences to criticize the fact that the actions were not done.

Example: 1) cracks found in steps → cracks in steps should have been found

- 2) signs of rust discovered
- 3) splits found in rails
- 4) corroded shoes replaced
- 5) broken hooks repaired
- 6) broken spreader discovered before collapse
- 7) rung locks inspected every week

- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

Task 14. Read the model report. Give the topic to its components using the box below.

• method • conclusions • recommendations • findings • ~~introduction~~

Writing a Report

This report presents the results of the investigation into the collapse of the extension ladder. It describes the method of investigation, including cell phone video, photographs, inspection records and interviews with staff. The main findings are (1) cracking of rungs, (2) corrosion of some components, (3) excessive load on the ladder on the day of the collapse, and (4) inadequate inspections over the years. The investigation concludes that the main cause of the collapse must have been the cracked rungs which failed under excessive loads on the day of the collapse. The report recommends (1) testing rungs and rung locks weekly, (2) removing damaged ladders from use, (3) updating inspector training courses.

Introduction

Task 15. A member of your fire crew was climbing the hook ladder to gain access to upper floors of the burning building. Suddenly, the ladder collapsed and the firefighter fell down. Think of possible reasons of this hook ladder collapse and write a report.

Task 16. What is the order of priority in removing victims from the fire building by the aerial ladder?

1. Raise the aerial ladder to the occupants located on or immediately above the fire floor.
2. Raise the aerial ladder to the largest number or groups of people.
3. Raise the aerial ladder to remainder of people in the fire area.
4. Raise the aerial ladder to people in exposed areas.
5. Raise the aerial ladder to individuals who are in panic.

Task 17.

a) Now read quickly the article to check your answers.

It is obvious that those who are in the greatest amount of real danger should be given the highest priority. Typically, those **occupants** located on or immediately above the fire floor will be in the greatest danger. Additional preference should be given to those individuals who are in a panicked state and appear ready to jump if they don't see help arriving soon.

The second priority to be considered involves multiple victims who may be located in different parts of the building. When two or more groups of victims appear to be in the same amount of danger, the larger of two groups should have the aerial ladder **extended to** them first.

The third priority involves the remainder of people in the fire area. Remaining groups of victims should be removed in descending order of numbers.

The fourth priority is the people **in the exposed area**. You should evacuate victims who are unable to escape the fire building or exposures by standard means.

b) Explain

*bold. Make
with them.*

Task 18.

picture.

occupants

great

danger.

you rescue



the

*words/phrases in
up sentences*

Look at the

There are many

who are in the

amount of

Whom would

first? Why?

ДОДАТОК Ж

Результати передекспериментальних зрізів

Таблиця Ж1

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ

№ п.п .	Прізвище	Лексичні знання	Лексичні вміння				Заг. к- сть балів	Коефіцієнт навченості
			А	Ч	П	Г		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Ав-ко А.	10	16	16	6	9	57	0,57
3.	Ак-ко А.	12	16	12	4	4	48	0,48
4.	Ан-ов А.	11	12	12	5	6	46	0,46
5.	Б-с П.	7	12	12	3	3	37	0,37
6.	Б-ко О.	9	12	12	5	4	42	0,42
7.	Б-шко Ю.	9	8	12	4	6	39	0,39
8.	Б-ко О.	14	12	16	8	12	62	0,62
9.	Б-чук Р.	12	12	12	7	10	53	0,53
10.	Бур-ий В.	6	8	8	7	5	34	0,34
11.	Ва-ла О.	15	16	16	12	10	69	0,69
12.	В-кий Т.	12	12	16	9	9	58	0,58
13.	В-нь В.	10	12	12	2	4	40	0,4
14.	Вл-ко Є.	5	8	8	4	3	28	0,28
15.	Гл-н О.	7	16	16	5	5	49	0,49
16.	Гл-ик В.	8	8	12	5	6	39	0,39
17.	Гн-к В.	11	16	12	5	7	51	0,51
18.	Г-ша О.	5	12	12	7	6	42	0,42
19.	Гр-к А.	8	12	12	8	8	48	0,48
20.	Д-чук К.	16	16	16	12	14	74	0,74
21.	До-нь Ю.	10	8	12	5	7	42	0,42
22.	Д-ніч М.	11	12	8	7	8	46	0,46
23.	Ж-нко Ілля	10	8	8	5	8	39	0,39
24.	Жу-ий Д.	6	8	8	3	4	29	0,29
25.	Зв-ч А.	7	8	4	3	5	27	0,27
26.	Ів-н В.	10	12	8	7	7	44	0,44
27.	Кл-к І.	8	8	4	4	6	30	0,3
28.	Ко-т С.	15	16	12	6	7	56	0,56
29.	Ко-юк В.	14	16	8	6	9	53	0,53
30.	Ко-в М.	11	8	12	7	7	45	0,45
31.	Коц-й Р.	12	16	12	6	8	54	0,54
32.	Кр-к Р.	14	12	16	12	16	70	0,7
33.	Кр-ч С.	10	18	16	12	8	64	0,64
34.	К-ев П.	15	18	16	12	16	77	0,77

1	2	3	4	5	6	7	8	9
35.	Мих-н М.	13	16	16	14	11	70	0,7
36.	Мо-н Є.	10	12	12	10	11	55	0,55
37.	Ні-н Б.	15	16	12	11	13	67	0,67
38.	Пі-ч О.	15	12	20	8	9	64	0,64
39.	Ток-й Т.	12	12	16	8	11	59	0,59
Середні показники		10,66	12,4 2	12,2 1	6,9 5	7,9 5	50,18	0,50
Максимальний показники		20	20	20	20	20	100	1

Таблиця Ж2

Результати передекспериментального зрізу в КГ

№ п.п.	Прізвище	Лексичні знання	Лексичні вміння				Заг. к-сть балів	Коефі- цієнт навче- ності
			А	Ч	П	Г		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Ку-ць В.	10	12	16	8	8	54	0,54
3.	Ми-к С.	11	8	4	3	4	30	0,3
4.	Мо-ко О.	12	8	12	7	8	47	0,47
5.	Н-чук Б.	7	12	8	3	4	34	0,34
6.	Н-нко А.	11	16	12	7	8	54	0,54
7.	Пе-в О.	12	12	12	7	10	53	0,53
8.	Пі-ч Р.	6	8	8	7	5	34	0,34
9.	По-к І.	8	8	4	4	6	30	0,3
10.	Пот-й А.	15	16	12	6	7	56	0,56
11.	Р-ка Д.	7	8	8	3	5	31	0,31
12.	Ро-ч О.	13	16	16	14	11	70	0,7
13.	Ром-ч Р.	12	12	16	8	11	59	0,59
14.	Са-к Р.	6	8	8	7	5	34	0,34
15.	Сал-н О.	10	8	12	5	7	42	0,42
16.	С-ник А.	15	12	20	8	9	64	0,64
17.	Сид-к А.	12	12	16	9	9	58	0,58
18.	С-ов В.	10	12	12	2	4	40	0,4
19.	С-ць М.	11	12	16	7	7	53	0,53
20.	С-нко Є.	8	12	4	4	6	34	0,34
21.	Ст-в Ю.	14	16	16	6	9	61	0,61
22.	Та-й М.	8	12	12	5	7	44	0,44
23.	Т-чук Д.	13	12	12	8	9	54	0,54
24.	Тк-о Д.	16	16	16	12	14	74	0,74
25.	То-в В.	16	16	16	13	16	77	0,77
26.	Тр-ч А.	13	16	16	14	12	71	0,71
27.	Фа-к М.	11	12	16	10	11	60	0,6
28.	Фа-а Р.	15	12	12	11	13	63	0,63
29.	Хр-а М.	9	12	12	7	8	48	0,48
30.	Ч-нко О.	10	16	8	6	6	46	0,46
31.	Чо-к Р.	12	16	16	8	10	62	0,62
32.	Ш-ов В.	6	8	12	2	3	31	0,31
33.	Ша-л О.	8	8	12	4	6	38	0,38

1	2	3	4	5	6	7	8	9
34.	Ша-к О.	10	12	8	3	7	40	0,4
35.	Ш-но В.	13	16	12	7	11	59	0,59
36.	Шє-к Р.	12	12	12	8	12	56	0,56
37.	Ш-гін В.	14	16	12	9	11	62	0,62
38.	Щ-р В.	15	20	12	13	14	74	0,74
39.	Я-к О.	10	12	12	5	7	46	0,46
Середні показники		11,08	12,42	12,11	7,11	8,42	51,13	0,51
Максимальні показники		20	20	20	20	20	100	1

ДОДАТОК 3

Таблиця 31

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ

№ п.п.	Прізвище	Лексичні знання	Лексичні вміння				Заг. к-сть балів	Коефіцієнт навченості
			А	Ч	П	Г		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Ав-ко А.	16	20	20	10	12	78	0,78
2.	Ак-ко А.	15	20	16	10	12	73	0,73
3.	Ан-ов А.	17	16	16	10	13	72	0,72
4.	Б-с П.	16	16	16	10	12	70	0,7
5.	Б-ко О.	14	16	16	11	13	70	0,7
6.	Б-шко Ю.	14	16	16	10	15	71	0,71
7.	Б-ко О.	19	20	20	13	15	87	0,87
8.	Б-чук Р.	18	16	20	12	17	83	0,83
9.	Бур-ий В.	16	16	16	10	13	71	0,71
10.	Ва-ла О.	20	20	20	17	18	95	0,95
11.	В-кий Т.	16	16	20	13	14	79	0,79
12.	В-нь В.	16	16	16	10	12	70	0,7
13.	Вл-ко Є.	13	16	16	10	11	66	0,66
14.	Гл-н О.	17	20	16	15	17	85	0,85
15.	Гл-ик В.	13	16	16	13	15	73	0,73
16.	Гн-к В.	20	20	20	13	13	86	0,86
17.	Г-ша О.	10	20	16	12	15	73	0,73
18.	Гр-к А.	15	20	16	14	15	80	0,8
19.	Д-чук К.	20	20	20	18	18	96	0,96
20.	До-нь Ю.	17	16	20	13	14	80	0,8
21.	Д-ніч М.	17	16	16	14	16	79	0,79
22.	Ж-нко Ілля	18	12	16	11	14	71	0,71
23.	Жу-ий Д.	14	16	16	12	12	70	0,7
24.	Зв-ч А.	15	20	12	10	13	70	0,7
25.	Ів-н В.	18	20	16	12	13	79	0,79
26.	Кл-к І.	15	16	16	11	12	70	0,7
27.	Ко-т С.	15	16	12	12	11	66	0,66
28.	Ко-юк В.	16	20	16	16	17	85	0,85
29.	Ко-в М.	17	20	20	18	17	92	0,92
30.	Коц-й Р.	20	20	20	15	15	90	0,9

1	2	3	4	5	6	7	8	9
31.	Кр-к Р.	19	20	20	19	19	97	0,97
32.	Кр-ч С.	18	20	20	19	16	93	0,93
33.	К-ев П.	20	20	20	18	20	98	0,98
34.	Мих-н М.	19	20	20	18	19	96	0,96
35.	Мо-н Є.	17	16	20	16	17	86	0,86
36.	Ні-н Б.	18	20	20	19	18	95	0,95
37.	Пі-ч О.	20	20	20	16	18	94	0,94
38.	Ток-й Т.	19	20	20	15	18	92	0,92
Середні показники		16,76	18,11	17,68	13,55	14,97	81,08	0,81
Максимальні показники		20	20	20	20	20	100	1

Таблиця 3 2

Результати післяекспериментального зрізу КГ

№ п.п.	Прізвище	Лексичні знання	Лексичні вміння				Заг. к-сть балів	Коефіцієнт навченості
			А	Ч	П	Г		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Ку-ць В.	16	16	16	9	10	67	0,67
2.	Ми-к С.	13	12	8	5	8	46	0,46
3.	Мо-ко О.	14	12	12	8	10	56	0,56
4.	Н-чук Б.	10	12	12	4	6	44	0,44
5.	Н-нко А.	14	16	16	8	11	65	0,65
6.	Пе-в О.	14	12	12	7	10	55	0,55
7.	Пі-ч Р.	12	12	12	7	6	49	0,49
8.	По-к І.	11	8	12	5	8	44	0,44
9.	Пот-й А.	17	16	16	8	9	66	0,66
10.	Р-ка Д.	12	12	16	7	9	56	0,56
11.	Ро-ч О.	13	16	16	14	12	71	0,71
12.	Ром-ч Р.	16	16	16	10	13	71	0,71
13.	Са-к Р.	12	12	16	9	9	58	0,58
14.	Сал-н О.	14	12	16	9	9	60	0,6
15.	С-ник А.	17	16	20	10	11	74	0,74
16.	Сид-к А.	14	12	16	10	10	62	0,62
17.	С-ов В.	13	12	16	6	8	55	0,55
18.	С-ць М.	14	16	16	10	9	65	0,65
19.	С-нко Є.	14	12	8	6	7	47	0,47
20.	Ст-в Ю.	17	16	20	9	12	74	0,74
21.	Та-й М.	12	12	16	8	9	57	0,57
22.	Т-чук Д.	15	16	16	10	12	69	0,69
23.	Тк-о Д.	18	20	16	14	15	83	0,83
24.	То-в В.	19	16	16	17	16	84	0,84
25.	Тр-ч А.	14	16	20	15	14	79	0,79
26.	Фа-к М.	15	16	16	11	14	72	0,72
27.	Фа-а Р.	17	16	12	12	15	72	0,72
28.	Хр-а М.	12	16	16	10	11	65	0,65
29.	Ч-нко О.	16	20	12	8	9	65	0,65
30.	Чо-к Р.	13	16	16	9	12	66	0,66
31.	Ш-ов В.	12	16	12	6	7	53	0,53
32.	Ша-л О.	12	12	16	7	8	55	0,55
33.	Ша-к О.	14	16	13	7	13	63	0,63

1	2	3	4	5	6	7	8	9
34.	Ш-но В.	17	20	16	9	14	76	0,76
35.	Ше-к Р.	18	16	16	11	15	76	0,76
36.	Ш-гін В.	19	20	20	12	15	86	0,86
37.	Щ-р В.	19	20	16	17	17	89	0,89
38.	Я-к О.	18	20	16	11	12	77	0,77
Середні показники		14,66	15,05	15,08	9,34	10,92	65,05	0,65
Максимальні показники		20	20	20	20	20	100	1

ДОДАТОК И

Таблиця И1

**Шкала оцінювання сформованості лексичних знань за критеріями
"коректність оформлення", "коректність вживання",
"синонімічна/антонімічна варіативність"**

Бали	Показники сформованості лексичних знань
17-20	Критерії яскраво прослідковуються, можуть бути поодинокі помилки. Вживає лексичні одиниці відповідно до орфографічних правил. Із поданих лексичних одиниць обирає ту, значення якої відповідає контексту. Вживає лексичну одиницю відповідно до правил синтаксичної та лексичної сполучуваності. Перетворює вихідну форму лексичної одиниці у відповідний дериват. Підбирає до поданої лексичної одиниці відповідний синонім/антонім.
13-16	Критерії добре прослідковуються, робить 4-7 помилок. У більшості випадків вживає лексичні одиниці відповідно до орфографічних правил. Із поданих лексичних одиниць може обрати ту лексичну одиницю, значення якої близьке до контексту, але не повністю відповідає йому. Здебільшого вживає лексичну одиницю відповідно до правил синтаксичної та лексичної сполучуваності. Іноколи неправильно визначає твірну основу вихідної форми лексичної одиниці при перетворенні останньої у відповідний дериват. У більшості випадків підбирає до поданої лексичної одиниці відповідний синонім/антонім.
9-12	Критерії посередньо прослідковуються, робить 8-11 помилок. Вживає більшість лексичних одиниць не дотримуючись орфографічних

Бали	Показники сформованості лексичних знань
	правил. Робить помилки при виборі із поданих лексичних одиниць тієї лексичної одиниці, значення якої відповідає контексту. Вживає лексичну одиницю роблячи помітні відхилення від правил синтаксичної та лексичної сполучуваності. В поодиноких випадках перетворює вихідну форму лексичної одиниці у відповідний дериват. Здебільшого підбирає синонім/антонім, що не відповідає поданій лексичній одиниці.
5-8	Критерії слабо прослідковуються, робить 12-15 помилок. В поодиноких випадках вживає лексичні одиниці відповідно до орфографічних правил. У більшості випадків із поданих лексичних одиниць обирає ту, значення якої не відповідає контексту. Вживає лексичну одиницю, суттєво порушуючи правила синтаксичної та лексичної сполучуваності. Здебільшого здійснює дериваційні перетворення вихідної форми лексичної одиниці неправильним способом (шляхом суфіксації замість префіксації, тощо). В поодиноких випадках підбирає синонім/антонім, що відповідає поданій лексичній одиниці.
0-4	Критерії майже не прослідковуються або не прослідковуються зовсім, робить 16-20 помилок. У всіх або майже у всіх випадках: вживає лексичні одиниці, не дотримуючись орфографічних правил; із поданих лексичних одиниць обирає ту, значення якої не відповідає контексту. Вживає лексичну одиницю, повністю порушуючи правила синтаксичної сполучуваності; вживає лексичну одиницю, повністю порушуючи правила лексичної сполучуваності; перетворює вихідну форму лексичної одиниці у неіснуючий дериват; підбирає синонім/антонім, що не відповідає поданій лексичній одиниці.

Шкала оцінювання сформованості лексичних вмінь у письмі

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у письмі
17-20	Критерії яскраво прослідковуються, можуть бути поодинокі помилки. Лексично, граматично та стилістично правильно оформлює висловлювання. Оформлює висловлювання, дотримуючись орфографічних правил. Вживає лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання використовує широкий спектр складної термінології. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який повною мірою розкриває тему. Оформлює висловлювання досягаючи максимальної змістової завершеності. Вживає лексичні одиниці у відповідності до стратегічної мети висловлювання.
13-16	Критерії добре прослідковуються, робить 4-7 помилок. Більшість висловлювань оформлює лексично, граматично та стилістично правильно. Здебільшого, висловлювання оформлені згідно з орфографічними правилами. У більшості висловлювань вживає конкретні лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання використовує відносно широкий спектр складної термінології. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який достатньою мірою розкриває тему. Більшість висловлювань характеризуються змістовою завершеністю. Вживає лексичні одиниці, які здебільшого дозволяють досягнути стратегічної мети висловлювання.
9-12	Критерії посередньо прослідковуються, робить 8-11 помилок. Часто оформлює висловлювання лексично, граматично та стилістично неправильно. Оформлює висловлювання, роблячи низку орфографічних помилок. У висловлюваннях подекуди використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у письмі
	оформленні висловлювання використовує обмежений спектр складної термінології. Здебільшого вживає лексичні одиниці в обсязі, який недостатньою мірою розкриває тему. У більшості випадках висловлювання не мають достатньої змістової завершеності. Вживає лексичні одиниці, які частково дозволяють досягнути стратегічної мети висловлювання.
5-8	Критерії слабо прослідковуються, робить 12-15 помилок. В меншості випадках висловлювання оформлені лексично, граматично та стилістично правильно. Суттєво порушує правила орфографії при графічному оформленні більшості висловлювань. Використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку в поодиноких випадках. При оформленні висловлювання практично не використовує складну термінологію. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який лише фрагментарно розкриває тему. Для більшості висловлювань характерна змістова незавершеність. У поодиноких випадках вживає лексичні одиниці, які стосуються стратегічної мети висловлювання.
0-4	Критерії майже не прослідковуються або не прослідковуються зовсім, робить більше 15 помилок. У всіх або майже у всіх випадках: оформлює висловлювання лексично, граматично та стилістично неправильно; порушує правила орфографії при графічному оформленні висловлювань; не використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку; не використовує складну термінологію; вживає лексичні одиниці в обсязі, який не розкриває тему; зміст висловлювань є незавершеним; вживає лексичні одиниці, які не стосуються стратегічної мети висловлювання.

Шкала оцінювання сформованості лексичних вмінь у говорінні

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у говорінні
17-20	Критерії яскраво прослідковуються, можуть бути поодинокі помилки. Лексично, граматично та стилістично правильно оформлює висловлювання. Оформлює висловлювання, дотримуючись орфографічних правил. Вживає лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання використовує широкий спектр складної термінології. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який повною мірою розкриває тему. Оформлює висловлювання досягаючи максимальної змістової завершеності. Вживає лексичні одиниці у відповідності до стратегічної мети висловлювання. Правильно вимовляє лексичні одиниці та оформлює висловлювання з інтонацією, яка відповідає синтаксичній структурі та комунікативному наміру. Дотримується оптимальної швидкості та темпу мовлення в усному висловлюванні. Ініціює розмову, активно обговорює проблему та реагує на репліки співрозмовника.
13-16	Критерії добре прослідковуються, робить 4-7 помилок. Більшість висловлювань оформлює лексично, граматично та стилістично правильно. Здебільшого, висловлювання оформлені згідно з орфографічними правилами. У більшості висловлювань вживає конкретні лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання використовує відносно широкий спектр складної термінології. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який достатньою мірою розкриває тему. Більшість висловлювань характеризуються змістовою завершеністю. Здебільшого вживає лексичні одиниці, які дозволяють досягнути стратегічної мети висловлювання. Правильно вимовляє більшість лексичних одиниць та

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у говорінні
	оформлює більшість висловлювання з інтонацією, яка відповідає синтаксичній структурі та комунікативному наміру. Вимовляє більшість речень, дотримуючись оптимальної швидкості та темпу мовлення. У більшості випадків ініціює розмову, активно обговорює проблему та реагує на репліки співрозмовника.
9-12	Критерії посередньо прослідковуються, робить 8-11 помилок. Більшість висловлювань оформлює лексично, граматично та стилістично неправильно. Оформлює висловлювання, роблячи серію орфографічних помилок. У більшості висловлювань не використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання використовує обмежений спектр складної термінології. Здебільшого вживає лексичні одиниці в обсязі, який недостатньою мірою розкриває тему. У більшості випадках висловлювання не мають достатньої змістової завершеності. Вживає лексичні одиниці, більшість яких не дозволяє досягнути стратегічної мети висловлювання. Робить помітні помилки у звуковому оформленні лексичної одиниці та оформлює більшість висловлювань з інтонацією, яка не відповідає синтаксичній структурі та комунікативному наміру. Витрачає деякий час на звукове оформлення висловлювання, сповільнює темп мовлення. У деяких випадках ініціює розмову, активно обговорює проблему та реагує на репліки співрозмовника.
5-8	Критерії слабо прослідковуються, робить 12-15 помилок. В поодиноких випадках висловлювання оформлені лексично, граматично та стилістично правильно. Суттєво порушує правила орфографії при графічному оформленні більшості висловлювань. В поодиноких випадках використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку. При оформленні висловлювання

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у говорінні
	практично не використовує складну термінологію. Вживає лексичні одиниці в обсязі, який лише фрагментарно розкриває тему. Для більшості висловлювань характерна змістова незавершеність. У поодиноких випадках вживає лексичні одиниці, які стосуються стратегічної мети висловлювання. Звукове оформлення лексичних одиниць перешкоджає розумінню змісту висловлювання, інтонаційне оформлення реплік у поодиноких випадках відповідає синтаксичній структурі та комунікативному наміру. Витрачає тривалий відрізок часу на звукове оформлення висловлювання, темп мовлення дуже повільний. Здебільшого продукує висловлювання у формі декількох реплік, неактивно обговорює проблему та переважно не реагує на репліки співрозмовника.
0-4	Критерії майже не прослідковуються або не прослідковуються зовсім, робить більше 15 помилок. У всіх або майже у всіх випадках: оформлює висловлювання лексично, граматично та стилістично неправильно; порушує правила орфографії при графічному оформленні висловлювань; не використовує лексичні одиниці для встановлення міжфразового зв'язку; не використовує складну термінологію; вживає лексичні одиниці в обсязі, який не розкриває тему; зміст висловлювань є незавершеним; вживає лексичні одиниці, які не стосуються стратегічної мети висловлювання. Звукове оформлення лексичних одиниць призводить до повного нерозуміння змісту висловлювання, інтонаційне оформлення реплік не відповідає синтаксичній структурі та комунікативному наміру. Вживає окремі лексичні одиниці, роблячи довгі паузи. Не ініціює розмову, продукує висловлювання у формі однієї репліки, мовчить у відповідь на репліки співрозмовника.

Шкала оцінювання сформованості лексичних вмінь у читанні

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у читанні
17-20	Критерії яскраво прослідковуються, можуть бути поодинокі помилки. Демонструє адекватне розуміння змісту прочитаного: правильно співвідносить графічну форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст тексту. Демонструє глибоке розуміння прочитаного: розпізнає стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери. Розуміє в повній мірі як головну, так і другорядну інформацію. Розпізнає та розуміє формально-структурні ознаки тексту.
13-16	Критерії добре прослідковуються, робить 4-7 помилок. У більшості випадків: правильно співвідносить графічну форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст тексту; розпізнає стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери; розуміє як головну, так і другорядну інформацію; розпізнає та розуміє формально-структурні ознаки тексту.
9-12	Критерії посередньо прослідковуються, робить 8-11 помилок. Демонструє не цілком адекватне розуміння змісту прочитаного: не завжди правильно співвідносить графічну форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, з труднощами розпізнає лексичні та граматичні конструкції, встановлює помилкові смислові зв'язки між реченнями, рідко здогадується про значення

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у читанні
	невідомих слів, помиляється при прогнозуванні змісту тексту. Демонструє обмежене розуміння прочитаного: не розпізнає більшість стилістичних моделей, конотативних значень лексичних одиниць, культурних та соціально-маркованих компонентів значення слів, дискурсивних маркерів. Розуміє здебільшого лише головну інформацію. У більшості випадках не розпізнає та не розуміє формально-структурні ознаки тексту.
5-8	Критерії слабо прослідковуються, робить 12-15 помилок. У поодиноких випадках: правильно співвідносить графічну форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст тексту. Демонструє поверхнєве розуміння прочитаного: у окремих випадках розпізнає стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери. Розуміє в недостатній мірі як головну, так і другорядну інформацію. У меншості випадках розпізнає та розуміє формально-структурні ознаки тексту.
0-4	Критерії майже не прослідковуються або не прослідковуються зовсім, робить більше 15 помилок. У всіх або майже у всіх випадках: демонструє неадекватне розуміння змісту прочитаного: неправильно співвідносить графічну форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, не розпізнає лексичні та граматичні конструкції, не встановлює смислові зв'язки між реченнями, не здогадується про значення невідомих слів, неправильно прогнозує зміст тексту; розуміння прочитаного є неглибоким: не розпізнає стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів,

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у читанні
	дискурсивні маркери; розуміє текст фрагментарно; не розпізнає та не розуміє формально-структурні ознаки тексту.

Шкала оцінювання сформованості лексичних вмінь у аудіюванні

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у аудіюванні
17-20	Критерії яскраво прослідковуються, можуть бути поодинокі помилки. Демонструє адекватне розуміння змісту прослуханого: правильно співвідносить звукову форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає на слух лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст аудіотексту. Демонструє глибоке розуміння прослуханого: розпізнає на слух стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери. Розуміє в повній мірі як головну, так і другорядну інформацію. Розпізнає на слух найбільш поширені інтонеми простих та складних речень.
13-16	Критерії добре прослідковуються, робить 4-7 помилок. У більшості випадків: правильно співвідносить звукову форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає на слух лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст аудіотексту; розпізнає на слух стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери; розуміє як головну, так і другорядну інформацію; розпізнає на слух найбільш поширені інтонеми простих та складних речень.
9-12	Критерії посередньо прослідковуються, робить 8-11 помилок. Демонструє не цілком адекватне розуміння змісту прочитаного: не завжди правильно співвідносить звукову форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, з утрудненням розпізнає на слух лексичні та граматичні конструкції, встановлює помилкові смислові

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у аудіюванні
	зв'язки між реченнями, рідко здогадується про значення невідомих слів, помиляється при прогнозуванні змісту аудіотексту. Демонструє обмежене розуміння прослуханого: не розпізнає на слух більшість стилістичних моделей, конотативних значень лексичних одиниць, культурних та соціально-маркованих компонентів значення слів, дискурсивних маркерів. Розуміє здебільшого лише головну інформацію. У більшості випадках не розпізнає на слух найбільш поширені інтонами простих та складних речень.
5-8	Критерії слабо прослідковуються, робить 12-15 помилок. У поодиноких випадках: правильно співвідносить звукову форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, розпізнає на слух лексичні та граматичні конструкції, встановлює смислові зв'язки між реченнями, здогадується про значення невідомих слів, прогнозує зміст аудіотексту. Демонструє поверхнєве розуміння прослуханого: у окремих випадках розпізнає на слух стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери. Розуміє в недостатній мірі як головну, так і другорядну інформацію. У меншості випадках розпізнає на слух найбільш поширені інтонами простих та складних речень.
0-4	Критерії майже не прослідковуються або не прослідковуються зовсім, робить більше 15 помилок. У всіх або майже у всіх випадках: демонструє неадекватне розуміння змісту прослуханого: неправильно співвідносить звукову форму англomовної лексичної одиниці із її контекстним значенням, не розпізнає на слух лексичні та граматичні конструкції, не встановлює смислові зв'язки між реченнями, не здогадується про значення невідомих слів, неправильно прогнозує зміст аудіотексту; розуміння прослуханого є неглибоким: не розпізнає

Бали	Показники сформованості лексичних вмінь у аудіюванні
	на слух стилістичні моделі, конотативні значення лексичних одиниць, культурні та соціально-марковані компоненти значення слів, дискурсивні маркери; розуміє аудіотекст фрагментарно; не розпізнає на слух найбільш поширені інтонами простих та складних речень.