

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ТОМАСHEВСЬКА АГНЕССА ЮРІЇВНА**

УДК 378:373.091.12.011.3-051:615]:811.111'276.6

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ**  
**ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ**  
**У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)»

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ А. Ю. Томашевська

Науковий керівник: **Задорожна Ірина Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор

Тернопіль – 2019

## АНОТАЦІЯ

**Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (германські мови)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у ньому *вперше* теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, в основі якої лежать положення когнітивного, інтегрованого, рефлексивного підходів і яка передбачає три етапи формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи (ознайомчий, тренувальний, етап застосування), використання підсистеми вправ, яка містить три групи вправ і побудована з урахуванням методичної типології фармацевтичної лексики; реалізації моделі організації навчання, що передбачає різні форми контролю результатів самостійної роботи студентів; удосконалено критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи; подальшого розвитку набуло дослідження методичної типології фармацевтичної лексики, а також оцінювання рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: відборі навчального матеріалу – фахових текстів та лексичних одиниць, розробці комплексів вправ, укладанні словника-мінімуму англійської фармацевтичної термінології (з латинськими та українськими відповідниками), розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у майбутніх

фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, створенні навчально-методичного посібника англійською мовою.

На основі аналізу функціонування психічних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення), які зумовлюють ефективність формування англомовної лексичної компетентності, а також характеристик внутрішнього лексикону людини визначено передумови ефективного формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні: забезпечення активності пізнавальної діяльності студентів, усвідомленості ними професійної значущості завдань, зосередженість на довільному запам'ятовуванні, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організація систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення, систематизована подача нових лексичних одиниць та їх опрацювання, забезпечення належної практики для інтенсивного та регулярного вживання нових лексичних одиниць в мовленні, застосування вправ на класифікацію, групування, використання графічних опор.

Визначено лінгвістичні особливості фармакологічної лексики: домінування номенів греко-латинського походження; значно вужчий обсяг нормативної граматики у зв'язку з вимогами стосовно змістової однозначності та графосемантичних даних про назви лікарський препаратів; переважання у складі фармакологічної лексики вузько-спеціальних термінів та міждисциплінарної лексики, складених термінологічних номенів, пропріальної лексики; домінування серед засобів термінологізації ініціальних абревіатур, морфологічного способу та переосмислення значень.

Серед жанрів професійних текстів обрано та проаналізовано навчальну статтю з підручника, інструкцію до застосування лікарських засобів. Типовою для професійної діяльності фахівців є ознайомлення з інструкцією до медичного застосування лікарських засобів, для якої характерне концентроване, завершене визначення змісту; насиченість вузько-профільною термінологією, неприпустимість довільного тлумачення, відсутність образно-емоційних засобів.

Англомовну лексичну компетентність в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів визначено як здатність фахівця адекватно розуміти під час читання та використовувати у процесі говоріння лексичні одиниці, у тому числі термінологічні, для досягнення особистісно та професійно значущих комунікативних цілей.

Концептуальними ідеями дослідження є положення комунікативно-когнітивного, рефлексивного та інтегрованого підходів. Комунікативно-когнітивний підхід забезпечує свідомість процесу оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні, порівняння лексичних одиниць в різних мовах (українській, латинській та англійській) з метою знаходження аналогій, що полегшує процес навчання, стимулювання когнітивної активності студентів, вирішення студентом реальних проблем та завдань професійного спілкування.

Інтегрований підхід зумовлює взаємопов'язане оволодіння студентами визначеними декларативними та процедурними лексичними знаннями, лексичними навичками в читанні та говорінні, розвиток лексичної усвідомленості; формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні інтегровано з дисциплінами фаху (перш за все латинською мовою) та навчально-стратегічною компетентністю, яка забезпечує оволодіння студентами стратегіями навчальної та комунікативної діяльності (метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними).

Рефлексивний підхід реалізується шляхом цілеспрямованого формування рефлексивних умінь студентів, заохоченням їх до рефлексивної самооцінки результатів власної діяльності, порівняння результатів самооцінювання з оцінкою викладача, забезпечення можливості самокорекції, створення умов для розвитку автономії студентів.

Самостійну роботу студентів у процесі формування англомовної лексичної компетентності визначено як форму навчальної діяльності, що здійснюється з метою оволодіння та розширення лексичних знань, формування лексичних навичок та розвитку лексичної усвідомленості взаємопов'язано з

іншими компетентностями, в тому числі навчально-стратегічною, контролюється студентом на основі зовнішнього керівництва викладачем, яке може мати різний характер залежно від моделі педагогічної взаємодії. Особливостями організації самостійної роботи з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні є: створення умов для розвитку автономії студентів, у тому числі шляхом коригування характеру управління самостійної роботи викладачем, можливістю визначення студентами обсягу навчального матеріалу, необхідного для досягнення мети; реалізацію різних видів самостійної роботи, застосування відповідних засобів, постійний зворотній зв'язок щодо результатів самостійної роботи, заохочення студентів до самооцінювання та взаємооцінювання результатів самостійної роботи.

Визначено одиниці навчального матеріалу – професійно орієнтовані тексти (навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів), а також лексичні одиниці сфери фармакології. Критеріями відбору фахових текстів визначено: автентичності (умовної автентичності), тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посильності, обсягу тексту. Критеріями відбору лексичних одиниць виокремлено такі: уживаності та частотності, тематичності, функціональності, наявності відповідника в латинській мові, врахування професійної сфери спілкування. Описано алгоритм відбору навчального матеріалу. На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 49 фахових текстів та 750 термінів.

Відібрані лексичні одиниці розділено на три типологічні групи за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах: лексичні одиниці, подібні за графічною формою та однаковим значенням в трьох мовах; лексичні одиниці, подібні за графічною формою у двох мовах (англійській і латинській чи англійській та українській) і однакові за значенням чи які мають компоненти, подібні в трьох мовах, що сприяють розумінню значення лексичної одиниці або її запам'ятовуванню; лексичні одиниці, не подібні в трьох мовах за графічною формою, але однакові за значенням.

На основі аналізу науково-методичних джерел виділено три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: ознайомчий, який передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями, демонстрацію особливостей використання лексичних одиниць, а також ознайомлення з основними стратегіями – метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними; тренувальний, спрямований на автоматизацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності; етап застосування, який забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.

Запропоновано підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, яка складається з груп та підгруп вправ. Кожна група співвідноситься з відповідним етапом.

Зроблено висновок про можливість певної компресії окремих підгруп вправ для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів (перша та частково друга типологічна групи).

Обґрунтовано модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, яка призначена для впровадження в межах дисципліни «Англійська мова». Суб'єктом навчання є студенти, які навчаються за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація». У моделі передбачено три етапи самостійної роботи студентів: навчальний, на якому реалізуються три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчий, тренувальний, етап застосування) та відповідні групи вправ; контрольний, який забезпечує контроль та оцінку результатів самостійної роботи по завершенню вивчення теми, а також підсумковий, який проводиться вкінці семестру. Модель передбачає різні форми контролю – поточний, підсумковий, рубіжний, а також самоконтроль і взаємоконтроль результатів самостійної роботи.

З метою перевірки розробленої методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи та визначення більш оптимального її варіанту проведено методичний експеримент серед 57 студентів – майбутніх фармацевтів Буковинського державного медичного університету. Варійованою величиною експерименту обрано характер управління самостійною роботою студентів. За варіантом А характер управління був жорсткий, що означало чітку регламентацію самостійної роботи та її перевірку на аудиторних заняттях. Відповідно до варіанту Б методики характер управління самостійною роботою студентів був відносно жорсткий.

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

З метою перевірки достовірності результатів експерименту використано критерій  $F^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні, які підтвердили більшу ефективність методики, в якій реалізувалось відносно жорстке управління самостійною роботою студентів.

Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

**Ключові слова:** англомовна лексична компетентність в читанні, англомовна лексична компетентність в говорінні, майбутні фармацевти, самостійна робота, автономія, підсистема вправ, лексичні одиниці, фахові тексти.

## RESUME

**Tomashevskaya A. Yu. Development of Prospective Pharmacists' English Lexical Competence in Reading and Speaking through Self-directed Study.** Qualified scientific paper. As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic Languages) (011 – Educational, Pedagogical studies). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2019.

The scientific novelty of the research consists in theoretical substantiation and elaboration of the methodology of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning, which is based on the ideas of cognitive, integrated and reflexive approaches, presupposes three stages of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning (introductory, training, final), usage of a sub-system of exercises which consists of three groups and is built with regard to the methodological typology of the pharmaceutical vocabulary, implementation of the model, which requires various forms of students' knowledge control; the improvement of the criteria for selecting educational material for developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning; further development of the pharmaceutical vocabulary typology and the assessment of the level of lexical competence in reading and speaking.

The practical significance of the obtained results includes: selecting the teaching material (professional texts and lexical units); developing complexes of exercises; compiling a vocabulary of pharmaceutical terminology (with Latin and Ukrainian equivalents); elaborating methodological recommendations for English language teachers regarding the development of prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking; working out a tutorial manual in English.



Taking into consideration the functions of certain mental processes (perception, attention, memory, and thinking) and the peculiarities of individual's mental lexicon, we have determined the conditions of efficient development of prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking. These are: students' participating in cognitive activities, students' realizing the professional significance of their assignments, students' being focused on free memorizing, students' applying efficient memorizing strategies and techniques, teachers' organizing systematic revision and encouraging students to it, systemized selection of lexical units and their revision, providing the opportunity for intensive and regular usage of lexical units in speech.

The thesis points out some linguistic peculiarities of the pharmaceutical vocabulary like prevalence of the names of Greek and Latin origin; a considerably lower amount of normative grammar due to the requirements regarding the contextual unambiguousness of the graphic-semantic data on the names of medicines; prevalence of special terms and compound terminological names, interdisciplinary and proprial lexis within the pharmaceutical vocabulary; prevalence of initial abbreviation and morphological derivation among the means of terminologization.

As to the genres of professional texts, we have selected and analyzed a scientific article from the textbook and an instruction on applying medicines, the latter being typical for the future pharmacists' activities, since it is marked with concentrated and completed meaning, richness of narrow-profile terminology, inability of free interpretation, as well as absence of figurative and expressive-emotional connotations.

The prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking is determined as their ability to adequately understand (in reading) and reproduce (in speaking) various lexical units (including terminological ones) in order to achieve personally and professionally significant communicative goals.

The basic conceptual ideas of the investigation are the provisions of communicative-cognitive, reflexive and integrated approaches. Communicative-cognitive approach ensures a conscious process of mastering English lexical

competence in reading and speaking, as well as presupposes the comparison of lexical units in different languages (Ukrainian, Latin, English) with the aim of finding analogues to improve the process of learning, to stipulate students' cognitive activities and to solve the topical problems in professional communication.

Integrated approach means that students should gain the interrelated declarative and procedural lexical knowledge, acquire relevant reading and speaking skills, develop lexical consciousness and lexical competence in integration with professional subjects (Latin, above all) and strategic competence, which provides students with the abilities to use learning and communicative strategies (metacognitive, cognitive and compensatory ones).

Reflective approach is implemented through purposeful formation of students' reflective skills, students' encouragement to reflective self-assessment of the results of their performance, comparing the results of self-assessment with teacher assessment, providing the opportunity for self-correction, creating the necessary conditions for students to develop their learning autonomy.

Students' self-directed learning in developing their lexical competence is defined as a form of academic activity, implemented with the aim of mastering lexical knowledge, improving lexical skills, as well as developing lexical consciousness along with other competences (including strategic one), controlled by the students themselves on the basis of teacher's guidance which may be of different nature depending on the model of pedagogical interaction. The peculiarities of arranging prospective pharmacists' self-directed learning in developing their English lexical competence in reading and speaking are the following: creating proper conditions for developing students' autonomy (a teacher may correct the modes of this activity, whereas the students may determine the amount of educational material, necessary for achieving their goals, on their own); administering various types of self-directed learning; applying the corresponding methods and techniques; ensuring a permanent feedback regarding the results of self-directed learning; encouraging students to self-assessment and peer-assessment.

The units of material selection for the development of prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study (professionally oriented texts (educational article in the textbook, patient information leaflet (PIL)), as well as lexical units have been determined. The criteria for texts selection are defined as following: authenticity (conditional authenticity), topicality, informational content, frequency of usage of selected lexical units, availability and feasibility, the scope of the text. Selection criteria for lexical units are the following: use and frequency, topicality, functionality, availability of the equivalent in Latin, consideration of the professional sphere of communication. The procedure of material selection is described in the thesis. On the basis of the substantiated criteria 49 professional texts and 750 terms have been selected.

The selected lexical units have been split into three typological groups, in compliance with the similarity of their graphic forms in English, Latin and Ukrainian: lexical units with similar graphic forms and identical meaning in all three languages; lexical units with similar graphic forms and identical meanings in two languages (English and Latin or English and Ukrainian) and identical meanings or which have similar components in the three languages that help to understand or memorize them; lexical units with different graphic forms in all three languages but identical meanings.

Having analyzed certain scientific sources, we have differentiated three stages of developing future pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning. These are *introductory* (requires familiarizing with new lexical units, demonstrating the peculiarities of their usage, as well as getting acquainted with basic strategies – metacognitive, cognitive and compensatory); *training* (aims at automatizing students' actions regarding the newly learned lexical units at the level of a word, word combination, sentence, extra-phrasal unit); *final* (ensures students' usage of the new lexical units at the level of texts).

The research paper offers a sub-system of exercises for efficient development of the prospective pharmacists' lexical competence in reading and speaking through self-directed learning, which is composed of some groups and sub-groups. Each group correlates with a corresponding stage.

It has been concluded that there might exist a certain compression in some subgroups of exercises for lexical units that cause no difficulties in learning (the first and, partially, the second typological groups).

The thesis contains a substantiated model of development of the prospective pharmacists' lexical competence in reading and speaking through self-directed learning, which is assigned for introducing within the academic discipline «The English Language» for the students of specialty 226 «Pharmacy, industrial pharmacy». The model offers three stages of students' self-directed learning: *academic stage*, which implements the three levels of developing the prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking (introductory, training and final) and the corresponding groups of exercises; *testing stage*, which ensures the control over the results of self-directed learning in the middle of the semester; *summarizing stage*, held at the end of the semester. The model includes various forms of control – current, midterm, final, self-control, and peer-control of the self-directed learning results.

In order to check the efficiency of the methodology of developing the prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning, an experiment was carried out among 57 students-pharmacists of the Bukovinian State Medical University. The variable value of the experiment was the type of managing students' self-directed learning. According to variant A, the management was tight, which meant a distinct regulation of self-directed learning and its monitoring at classes. In variant B, the type of management was relatively tight.

The criteria for assessing the level of English lexical competence in reading and speaking have been worked out. They are the following: accuracy of lexical units understanding and guess correctness (to determine the level of lexical competence in reading), lexical variety and correctness of lexical units usage (to check the level of lexical competence in speaking).

To validate the obtained results of the experiment, Fisher's angular transformation, and the Mann-Whitney U-test were used, both of which indicated a greater efficiency of the methodology with a relatively tight mode of learning management.

The thesis also contains certain methodological recommendations on developing the prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed learning.

**Key words:** English lexical competence in reading, English lexical competence in speaking, self-directed learning, autonomy, the subsystem of exercises, lexical units, professional texts.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті, у яких опубліковано основні наукові результати*

1. Томашевська А. Ю. Змістові та процесуальні компоненти організації самостійної роботи майбутніх фармацевтичних фахівців в контексті методики навчання англійської мови і міжкультурної комунікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 149–153.
2. Tomashevskia Agnessa. The formation of professional secondary linguistic identity as autonomy basis *via* future pharmacists' ESL individual work practice. *Науковий журнал Science Rise: Pedagogical Education*. Харків, 2017. Вип. 6. С. 14–18.
3. Томашевська А. Ю. Особливості реалізації методики формування у майбутніх фармацевтів англійської лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 196–202.
4. Томашевська А. Ю. Developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through exercises for self-directed study. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2018. Вип. 2. С. 116–124.

5. Томашевська А. Ю. Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон, 2018. Вип. 40. С. 184–189.

6. Tomashevsk A. Teaching experience in integrating professional language development technology into medical students' ESL learning self-study instruction via reading competence-based education. *International scientific periodical journal: The Unity of Science*. Vienna, 2015. P. 60–62.

7. Tomashevsk A. Teaching ESP language of future pharmacists *via* content: Reading and Vocabulary. *News of Science and Education*. Sheffield, 2017. Vol. 8 (56). P. 46–50.

*Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Tomashevsk A. Professional Reading & Speaking. An English integrated skills course for Pharmacy students: навчально-методичний посібник. Чернівці: БДМУ, 2018. 140 с.

9. Томашевська А. Ю. Формування *professional secondary language ego* як основи розвитку автономії майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи. *Концепція навчання комунікативній іноземній мові: матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю. Харківський національний фармацевтичний університет. (17 березня 2016 р.)*. Харків, 2016. С. 89–94.

10. Томашевська А. Ю. Прагматичний принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів у формуванні фахової комунікативної компетентності. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології: збірник наукових праць за матеріалами навчально-методичної конференції*. Чернівці: БДМУ, 2016. С. 325–327.

11. Tomashevská A. Promoting oral communication skills into nursing students' ESL instruction. *Materialy XI Mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a technologie: Krok do budoucnosti»*. (27 února – 05 března 2015 roku). Praha, 2015. P. 55–58.

*Праці, які додатково відображають зміст дисертації*

12. Томашевська А. Ю. Функціонування термінів-епонімів в межах гомеопатичної термінології. *Матеріали 97-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького персоналу ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»* (15, 17, 22 лютого 2016 р.). Чернівці: БДМУ, 2016. С. 352–353.

13. Tomashevská A. Lexical parameters of professional-oriented teaching [ESL] as the key approach to the language of pharmacy conceptual sphere research. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (11–12 листопада 2016 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2016. С. 214–216.

14. Томашевська А. Ю. Реалізація моделі дистанційного навчання ESL і позааудиторній самостійній роботі студентів-фармацевтів. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2017. С. 211–213.

15. Томашевська А. Ю. Лінгвістичні особливості англомовного фармацевтичного дискурсу та фармацевтичної лексики. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний укр.-рум. науковий журнал*. Серія: Філологічні науки. Чернівці-Сучава: БДМУ, 2018. Вип. 1. С. 49–53.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>18</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....</b>	<b>25</b>
1.1. Сучасний стан проблеми формування іншомовної лексичної компетентності. ....	25
1.2. Психологічні передумови формування іншомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. ....	38
1.3. Лінгвістичні особливості англійської мови фармації та фармацевтичної лексики. ....	48
1.4. Особливості організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів з оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні. ....	63
Висновки до розділу 1 .....	83
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....</b>	<b>86</b>
2.1. Критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. ....	86
2.2. Підсистема вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.....	100



2.3. Модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.....	125
Висновки до розділу 2. ....	138
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....</b>	<b>142</b>
3.1. Підготовка, організація і проведення експериментального навчання. ....	142
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання. ....	154
3.3. Методичні рекомендації щодо формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.....	174
Висновки до розділу 3. ....	187
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>189</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>193</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>216</b>

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим компонентом підготовки будь-якого фахівця є оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, яка забезпечує можливість спілкування у міжкультурному просторі, отримання необхідної інформації з метою її використання в подальшій професійній діяльності. Зазначені тенденції повною мірою стосуються і вищої фармацевтичної освіти.

Серед складників іншомовної комунікативної компетентності фахівців будь-якої галузі чи не найважливішу роль відіграє лексична компетентність у читанні та говорінні, адже саме вона в першу чергу забезпечує отримання інформації з друкованих джерел, успішну реалізацію цілей спілкування з іноземними колегами, партнерами чи клієнтами.

На сьогодні існує низка досліджень щодо формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців. Розроблено методичку формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів (А. В. Палецька-Юкало [94]); франкомовної лексичної компетентності продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей (І. І. Липська [83]); англomовної лексичної компетентності у студентів економічних спеціальностей (В. Д. Борщовецька [25]), у тому числі засобами інтерактивного навчання (Ю. О. Семенчук [106]), майбутніх фінансистів у процесі читання професійно орієнтованих текстів (І. І. Шостак [150]); англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології у майбутніх маркетологів (І. Ю. Чорна [144]); англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні майбутніх інженерів-будівельників (Н. М. Кузло [75; 121]).

Дедалі більше уваги приділяють науковці проблемі вивчення іноземної мови студентами-медиками. Так, Л. С. Бірецька [17], К. О. Мітрофанова [91], О. П. Петрашук [98] зосереджувались на формуванні лексичної компетентності.

Л. Г. Русалкіна [105; 217] досліджувала проблему формування вмінь ділового спілкування майбутніх лікарів, І. О. Попова – навчання іншомовного професійно орієнтованого читання [100], Л. В. Крисак – навчання англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення лікарів загальної практики [73]; Х. І. Цимбровська – методику формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні [141]. Проте у вітчизняній методиці лише незначна кількість наукових розвідок, присвячена розвитку мовленнєвої діяльності майбутніх фармацевтів: Т. І. Горпініч, зокрема, запропонувала методику формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у читанні майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання [35; 36; 37; 38], а Н. Є. Шпак – методику навчання розуміння, вилучення та використання інформації з іншомовних джерел у монологічному висловлюванні майбутнього провізора [151].

В умовах обмеженої кількості годин, відведених на вивчення англійської мови майбутніми фармацевтами, постає завдання оптимізувати процес їх підготовки шляхом ефективного використання можливостей самостійної роботи, а також шляхом розвитку здатності та готовності їх до самостійного удосконалення англомовних навичок і вмінь.

Проблема організації самостійної роботи є багатоаспектною і була предметом досліджень багатьох науковців: І. П. Задорожною обґрунтовано теоретико-методичні основи організації самостійної роботи з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією [57]; Н. В. Майєр вивчала формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі [86]; О. П. Биконя – організацію самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей [18]; А. В. Долиною розроблено методику вдосконалення фонетичної компетенції студентів четвертого курсу – майбутніх учителів [46]; Н. І. Гупкою-Макогін – методику навчання майбутніх фахівців із міжнародної

економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання [40]; А. М. Котловським обґрунтовано методику формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів [72]; З. К. Соломко – методику формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів із використанням інформаційних технологій [115]; Л. В. Шевкопляс – англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи [148].

Серед зарубіжних учених організацію самостійної роботи у навчанні іноземних мов вивчали Л. Дікінсон (L. Dickinson [176; 177]), Х. Холек (H. Holec [193]), Д. Літл (D. Little [196; 197]), Е. Еш (E. Esch [183]), З. Рао (Z. Rao [215]), Л. Мерфі (L. Murphy [202]) та ін.

Незважаючи на значну кількість напрацювань стосовно проблеми дослідження, на сучасному етапі нерозробленою залишається методика формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Усе зазначене і зумовлює актуальність обраної теми.

### **Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.**

Проблематика роботи безпосередньо пов'язана із науково-дослідною темою кафедри практики англійської мови та методики її викладання «Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог» (номер держреєстрації 0113U003330), а також кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теорія і практика навчання іноземних мов у закладах освіти різних типів» (номер держреєстрації 0118U003128). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 1 від 30.08.2016 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності під час самостійної роботи.

**Предмет** – методика формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

**Мета роботи** полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні й розробці методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи й експериментальній перевірці її ефективності.

Це зумовлює необхідність вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати сучасний стан проблеми, психолого-педагогічні та методичні передумови формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи;

2) визначити лінгвістичні особливості англійської мови фармації та фармацевтичної лексики;

3) обґрунтувати критерії відбору навчального матеріалу та здійснити цей відбір, запропонувати методичну типологію англомовної фармацевтичної лексики;

4) виділити етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, розробити підсистему вправ та створити відповідну модель;

5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики; укласти методичні рекомендації для викладачів щодо організації навчального процесу з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що високого рівня сформованості у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи можна досягти за умов: забезпечення взаємопов'язаного формування лексичних знань, навичок у читанні та говорінні, лексичної усвідомленості інтегровано з навчально-стратегічною компетентністю, а також із дисциплінами фаху, перш

за все латинською мовою, рефлексивності процесу навчання, розвитку когнітивної сфери студентів, поетапності процесу формування лексичної компетентності, виконання підсистеми вправ, розробленої з урахуванням методичної типології англомовної фармацевтичної лексики, реалізації відносно жорсткого характеру управління самостійною роботою студентів.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи**:

– *теоретичні*: вивчення вітчизняних та зарубіжних джерел із психології, педагогіки, методики, лінгвістики з метою визначення наукових надбань із проблеми, робочих програм, підручників та посібників для навчання англійської мови майбутніх фармацевтів з метою встановлення стану викладання в закладах вищої освіти; моделювання навчального процесу на основі запропонованої методики; аналіз результатів, отриманих в процесі експериментального навчання;

– *емпіричні*: наукове спостереження за процесом навчання англійської мови у вітчизняних закладах вищої освіти, вивчення досвіду викладачів стосовно формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи, анкетування викладачів і студентів із метою з'ясування стану підготовки фахівців, методів, засобів, форм навчання, інтересів студентів, їхніх пріоритетів, а також думки про запропоновану методику після проведення експериментального навчання; тестування для визначення рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні на доекспериментальному та післяекспериментальному зрізах; експериментальне формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи для перевірки ефективності розробленої методики;

– *методи математичної статистики*: критерій  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні для аналізу, обробки і перевірки достовірності результатів, одержаних під час проведеного методичного експерименту.

**Наукова новизна дослідження** і основні його досягнення полягають у тому, що у ньому *вперше* теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, в основі якої лежать положення когнітивного, інтегрованого, рефлексивного підходів і яка передбачає три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи (ознайомчий, тренувальний, етап застосування), використання підсистеми вправ, що містить три групи вправ і побудована з урахуванням методичної типології фармацевтичної лексики; реалізації моделі організації навчання, яка передбачає різні форми контролю результатів самостійної роботи студентів;

– *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи;

– *подальшого розвитку* набуло дослідження методичної типології фармацевтичної лексики, а також оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у: відборі навчального матеріалу – фахових текстів та лексичних одиниць, розробці комплексів вправ, укладанні словника-мінімуму англійської фармацевтичної термінології (з латинськими та українськими відповідниками), розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, створенні навчально-методичного посібника англійською мовою.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес чотирьох закладів вищої освіти: Буковинського державного медичного університету (довідка про впровадження № 13/Н-17-111 від 24.10.2018 р.), Тернопільського державного медичного університету

імені І. Я. Горбачевського (довідка про впровадження № 03/4818 від 24.10.2018 р.), Івано-Франківського національного медичного університету (довідка про впровадження №09.4.1-2195 від 31.05.2018 р.), Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (акт впровадження № 6.84 від 19.10.2018 р.).

**Апробація результатів** роботи здійснювалась на міжнародних науково-практичних конференціях: «Проблеми міжкультурного спілкування в епоху глобалізації» (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, 5–15 жовтня 2015), «Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи» (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, м. Чернівці, 5–6 травня 2016), «Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016), «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017).

**Публікації.** Основні положення дисертації викладено у 15 працях автора, серед яких 5 статей у фахових педагогічних виданнях України, 2 – у зарубіжних виданнях, тези 3-х доповідей на наукових конференціях, навчально-методичний посібник англійською мовою і 4 роботах, що додатково відображають зміст дисертації.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел із 232 найменувань (із них 75 – іноземними мовами) і 11 додатків. Її повний обсяг – 279 сторінок, зокрема 175 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 64 сторінках. У дисертації подано 18 таблиць, 9 рисунків.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

#### **1.1. Сучасний стан проблеми формування іншомовної лексичної компетентності.**

Процес реформування системи освіти в Україні, а також розширення міжнародних контактів зумовлюють значну увагу суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, іншомовної компетентності майбутніх фармацевтів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Важливу роль у професійній підготовці фармацевтів відіграє іноземна мова, володіння якою розширює доступ фахівців до сучасної інформації та можливості міжкультурного спілкування. Вагомим компонентом професійно орієнтованої англomовної компетентності майбутніх фармацевтів є лексична компетентність, яка забезпечує здатність розуміти мовлення інших (зокрема, у процесі читання фахових текстів) та коректно формулювати свої висловлювання (в тому числі усні).

Формування в майбутніх фармацевтів англomовної комунікативної компетентності та її компонентів має специфіку, зумовлену вимогами подальшої професійної діяльності, особливістю фармацевтичної галузі.

Цілеспрямоване дослідження методики навчання англійської мови професійного спрямування почалось у 1960–х роках [100, с. 9]. Особливістю такого навчання англійської мови є максимальне врахування специфіки професійної сфери: термінології, граматичних особливостей, формату усних і письмових текстів, типових ситуацій, професійних цілей. Відповідно навчання будується на основі тематично відібраного матеріалу, який відображає сучасні професійні проблеми і способи їх практичного вирішення, можливості спілкування з представниками англomовної культури [100, с. 10].

На думку методистів, навчання англійської мови професійного спрямування характеризується такими особливостями: залежність структури від цілей навчання, використання базових знань загальної англійської мови як основи для здобуття професійно значущих знань та формування відповідних навичок та вмінь, відповідність змісту курсу конкретній професійній галузі та врахування її лексичного наповнення, формату текстів, динамічність процесу розробки і коригування програми курсу залежно від змін в галузі та умов навчання [30, с. 12–13].

Специфіка навчання англійської мови майбутніх фармацевтів пов'язана з їхніми професійними потребами і полягає, перш за все, в читанні спеціальної літератури, а також спілкуванні із зарубіжними колегами з метою обміну досвідом, отримання нової інформації.

На думку Т. І. Горпініч, сучасна фармацевтична галузь включає такі типові взаємовідносини:

- фармацевт – постачальник;
- фармацевт – керівник підприємства;
- фармацевт – колектив;
- фармацевт – фармацевт;
- фармацевт – покупець [35, с. 15].

В умовах іншомовного спілкування найбільш актуальними, на нашу думку, є взаємовідносини фармацевт–фармацевт, фармацевт–покупець, клієнт, а також фармацевт–постачальник.

За обмеженої кількості аудиторних годин перед викладачем постає завдання організувати навчання, яке буде відповідати професійним потребам студентів, забезпечить готовність до виконання ними обов'язків в умовах міжкультурного спілкування, організовувати навчальний процес таким чином, щоб професійні потреби зумовлювали пізнавальну та мовленнєву активність студентів [100, с. 12].

Важливим компонентом професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є лексична, без належного рівня сформованості якої неможливе розуміння текстів та висловлення думок чи передача інформації в усній формі. Як наголошував М. І. Жинкін, думка передається, перш за все, за допомогою лексичних засобів, які містять смисловий зміст повідомлення [54, с. 117].

Існують дані, що кожного року фармацевтичний ринок зростає на 10-12%. Відповідно швидкими темпами збільшується і споживання лікарських засобів. Впродовж десятиліття з'явилося понад 60% нових медичних препаратів та відбулось істотне оновлення існуючих [35, с. 17; 113, с. 173].

На думку І. О. Попової, для професійно орієнтованого читання важливо навчити студентів синтезувати знайоме та неважке для розуміння, а також аналізувати нове, незнайоме, незрозуміле. У зв'язку з появою значної кількості медичної термінології, яку словники не завжди встигають фіксувати, студентів потрібно навчити використовувати лінгвістичні та екстралінгвістичні опори, які допомагають адекватно сприймати текст, і серед яких автор виокремлює знайомий графічний образ слова, словосполучення, основні медичні терміни, словотворчі моделі [100, с. 27]. Аналіз медичних текстів зумовив висновок науковця, що, хоча в них зазвичай вживається значна кількість термінів, труднощі їх розуміння дещо перебільшені, оскільки невелика кількість термінів вимагає пояснення (наприклад, в коментарях), а більшість із них є інтернаціональними (наприклад, *vitamin*) і мають латинське походження [100, с. 29].

Науковці визнають важливу роль міжпредметних зв'язків. Так, на думку І. О. Попової, оптимізація професійно орієнтованого читання текстів полягає у врахуванні міжпредметних зв'язків в лінгвістичному, екстралінгвістичному та психолого-педагогічному аспектах. Зокрема, лінгвістичний аспект передбачає знання греко-латинської афіксації, словотворчих моделей; екстралінгвістичний – знання, отримані при вивченні дисциплін фаху рідною мовою, а психолого-педагогічний – перцептивно-мисленнєву діяльність, спрямовану на впізнавання вербальних образів і граматичних структур [100, с. 29].

Для того, щоб краще зрозуміти роль та можливості міжпредметних зв'язків, проаналізуємо, наприклад, потенційні обов'язки провізора. Провізор – це фахівець, який володіє системними знаннями фармакології, хімічних дисциплін, біохімії, токсикології тощо, обізнаний з основними методами клінічного, лабораторного та інструментального обстеження хворого, принципами лікування захворювань [35, с. 18; 68, с. 29; 71, с. 19].

Фахова підготовка провізора пов'язана із специфікою його подальшої діяльності. Так, у лікувально-профілактичних установах він консультує лікарів стосовно підвищення результативності фармакотерапії, уникнення чи зменшення побічної дії лікарських засобів. Провізор може працювати також у клініко-біохімічних лабораторіях. Клінічний провізор консультує з питань використання препаратів, які відпускаються без рецепта, за необхідності підбирає ефективні аналоги оригінальних лікарських препаратів. У науково-дослідних медичних та фармацевтичних закладах провізор бере участь у доклінічних та клінічних дослідженнях. У галузі фармацевтичного бізнесу провізор здійснює рекламу лікарських препаратів, маркетингових досліджень. [35, с. 18–19; 71, с. 19]. Такі особливості подальшої діяльності потрібно також враховувати у навчанні англійської мови та зокрема формуванні англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Вивчаючи латинську мову, студенти опановують значною кількістю термінів. За даними науковців, з 2000 англійських медичних термінів 63 % становлять греко-латинські запозичення, причому латинських запозичень в три рази більше, ніж грецьких – 985 і 307 одиниць відповідно [100, с. 32]. Таким чином, оволодіння лексикою передбачає опору на латинські відповідники, про що йтиметься детальніше в підрозділі 1.3. Іншими словами, термінологія, засвоєна в процесі вивчення латинської мови, є певною основою для засвоєння нової лексики англійською мовою.

Аналіз греко-латинських термінів-дериватів, який продемонстрував домінування префіксального способу словотворення (наприклад, *hyper-* *hyperactivity*, *hypo-* *hypometabolism*, *meta-* *metastasis*), спонукав І. О. Попову до

висновку щодо необхідності забезпечення розуміння студентами системності термінології, тобто встановлення зв'язків між подібними явищами та контрастування відмінних [100, с. 33]. Ми погоджуємось із науковцем щодо доцільності використання в такому випадку для узагальнення і систематизації матеріалу спеціальних формул, схем, таблиць.

Таким чином, для опанування термінами очевидним є зв'язок між вивченням латинської мови та англійської мови. При цьому вивчення латинської мови дає змогу:

- 1) розпізнати в тексті англійські терміни греко-латинського походження;
- 2) визначити структуру англійських термінів греко-латинського походження та встановити їх значення за структурними елементами;
- 3) ідентифікувати значення багатозначних префіксів і суфіксів (наприклад, суфікс *-osis* має чотири значення: захворювання незапального характеру (наприклад, *nephrosis*), збільшення кількості (наприклад, *leucocytosis*), розростання (наприклад, *fibrosis*), процес хвороби (наприклад, *fibrosis*) [100, с. 37–38].

Важливими для нашого дослідження є наукові висновки та результати, отримані К. О. Митрофановою. Зокрема, нам імпонує висновок дослідниці, суголосний з поглядами багатьох науковців, щодо системності вивчення лексики. Зокрема, автор вважає, що медичну лексику доцільно класифікувати за тематичними, семантичними, морфологічними характеристиками, а також за складністю/легкістю засвоєння. Так, згідно з тематичними характеристиками, групування здійснюється за темами, які вивчають студенти 1–2 курсів. Ми погоджуємось з науковцем, що класифікація лексичних одиниць за тематичним принципом є логічним та очевидним, що доводять сучасні посібники та підручники, де лексика зазвичай розподілена за темами. Групування за семантичними характеристиками (наприклад, ліки, будова організму людини тощо) є не завжди вдалим через велику кількість лексичних одиниць. У класифікації за морфологічними характеристиками увага акцентується на

частинах мови: іменниках (наприклад, *allergy*), дієсловах (наприклад, *administer*), прикметниках (наприклад, *fatal*) тощо. Нарешті, класифікація за легкістю/складністю засвоєння в трактуванні К. О. Митрофанової передбачає порівняння в трьох мовах – англійській, латинській та рідній. У результаті всі лексичні одиниці дослідниця пропонує розділяти на три категорії: повністю схожі (за графічною формою та значенням в трьох мовах), частково подібні (які мають подібність за графічною формою в двох мовах – англійською та латинською чи англійською та рідною та однакове значення в трьох мовах), а також відмінні за графічною формою, але подібні за значеннями. При цьому автор обґрунтовано вважає найлегшими для засвоєння слова першої категорії, а найважчими – третьої [91, с. 58–71]. На наш погляд, запропонована класифікація є доволі вдалою і може застосовуватись також для групування фармацевтичної лексики. Вважаємо класифікації за тематичними характеристиками та за легкістю / складністю засвоєння найбільш релевантними предмету нашого дослідження та умовам підготовки майбутніх фахівців.

Запропонувавши й обґрунтувавши критерії відбору іншомовної лексики медичної галузі (частотності, тематичності, функціональності, інтеграційності, міжмовних зв'язків, врахування професійної сфери спілкування), дослідниця продемонструвала процедуру відбору, в результаті якого було відібрано 800 лексичних одиниць загальнонавчального та загальнонаукового характеру, а також 800 одиниць загальномедичного термінологічного характеру [91, с. 76–80].

З урахуванням обґрунтованих теоретичних передумов К. О. Митрофановою виділено етапи формування лексичної компетентності: презентації тематичного блоку лексичних одиниць, їх впізнавання, порівняння в трьох мовах, розуміння лексичних одиниць, їх запам'ятовування, комбінування між собою і з уже відомими лексичними одиницями, вживання лексичних одиниць для реалізації комунікативних завдань [91, с. 11–12].

Дотичною до тематики нашої роботи є дисертація Л. С. Бірецької, в якому запропоновано методику формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні, при створенні якої дослідниця опирається на сукупність парадигматичних, синтагматичних, асоціативно-дериваційних зв'язків. Автором запропоновано підсистему вправ, спрямовану на ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом, у контексті; автоматизацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні словоформи, словосполучення, речення, понадфразової єдності. У роботі обґрунтовано доцільність використання когнітивних стратегій (наприклад, порівняння мовних явищ латинської, англійської та рідної мов, асоціації, аналізу форми слова на основі знань словотворчих елементів латинської мови; опори на контекст; використання зображувальної наочності, зокрема інтелект-карт для запам'ятовування лексичних одиниць, заучування лексичних одиниць у складі стійких словосполучень) [17].

Ідеї дослідниці є цінними для нас, і ми будемо їх враховувати при розробці методики формування англомовної лексичної компетентності в читанні і говорінні у процесі самостійної роботи.

У дослідженні І. В. Баценко, матеріалом для якого слугував лексикон хірурга, запропоновано зосереджуватись на формуванні іншомовної лексики з урахуванням фреймової моделі оволодіння знаннями. При цьому під фреймом автор розуміє одиниці, організовані навколо певного концепта, представленого одиницею лексикону. У дослідженні обґрунтовано ідею, що найбільш ефективним способом організації матеріалу в навчальній моделі фрейма є використання графічних організаторів, які можуть бути ієрархічними, лінійними, мережевими тощо за структурою, аналізуючими, порівнюючими, протиставляючими, синтезуючими, оцінюючими за характером ментальних операцій, одноконцептними та багатоконцептними за кількістю концептів, які аналізуються тощо. Ефективність графічних організаторів зумовлюється їх здатністю візуально представити інформацію про концепт, фреймову структуру, зосередитись на відношеннях між концептами і таким чином

забезпечувати студентів можливістю покроково конструювати власну ментальну модель фрейма. Згідно з І. В. Баценко, формування внутрішнього лексикону здійснюється поетапно: 1) репрезентація структури фрейму, її конкретизація та формування ментальної схеми, на якому здійснюється уточнення семантичного та концептуального наповнення навчальної моделі, введення ключового концепту, актуалізація фонові інформації, семантизація лексичних одиниць; 2) уточнення та опрацювання структури фрейму; 3) формування ментальної схеми фрейму, на якому відбувається удосконалення мовленнєвих лексичних навичок та інтеграція засвоєних лексичних одиниць в систему внутрішнього лексикону [11].

Проаналізоване дослідження спонукає нас до висновку щодо необхідності подальшого аналізу ментального лексикону студентів та ефективного використання візуальних опор, у тому числі графічних організаторів, для оволодіння лексикою.

Для всебічного вивчення стану проблеми потрібно проаналізувати не лише дослідження, які стосуються навчання іншомовної лексики фахівців медичної галузі, а й інших спеціальностей з метою виокремлення ідей, які ми можемо застосувати в нашій роботі, а також визначення проблем, які потребують подальшого вирішення.

Звернемось до роботи З. К. Соломко, яка обґрунтовує, що формування і вдосконалення професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи повинно здійснюватись паралельно із формуванням у них навчально-стратегічної компетенції. Відповідно автором запропоновано окремі групи вправ для розвитку лексичної компетентності в читанні, в аудіюванні та навчально-стратегічної компетентності. Такий підхід реалізовує експліцитний спосіб формування навчально-стратегічної компетентності на відміну від імпліцитного, який не передбачає цілеспрямованого використання навчальних стратегій та їх аналізу. Автор наголошує на важливості когнітивного і рефлексивного підходів, які уможливають зацікавленість студентів у процесах власного навчання,



передбачають самоаналіз, самоконтроль і самооцінку. Автором розроблено комплекс вправ для самостійної роботи, який представлено в електронному посібнику і в якому поєднано різні види наочності та передбачено два режими їх виконання – із максимальним ступенем керування з боку викладача та з мінімальним, що означає поступовий перехід до самоконтролю та самооцінювання, використання навчального щоденника та за необхідності чи бажанням студента підказок, як виконувати завдання [115, с. 13].

Вважаємо цінним та обґрунтованим зосередження автора на положеннях когнітивного і рефлексивного підходів під час формування лексичної компетентності, які потребують подальшого аналізу в нашому дослідженні. Крім того, нам імпонує ідея запровадження навчального щоденника в умовах виконання самостійної роботи, що, з одного боку, спонукатиме студентів до рефлексії, а, з іншого, демонструватиме викладачам результати власної самооцінки.

Важливість когнітивного підходу для формування лексичної компетентності доводить в своєму дослідженні й О. М. Шамов, наголошуючи при цьому, що врахування у процесі навчання пізнавальних процесів сприяє розвитку мовленнєвих здібностей студентів, актуалізації особистісного потенціалу студентів, а відтак і покращує процес формування лексичної компетентності, яка відіграє системотворчу роль в процесі засвоєння іноземної мови. Запропонована дослідником концепція формування лексичної компетентності полягає у забезпеченні відповідності когнітивних моделей пізнавальній діяльності учнів, а також верифікації ментальних компонентів змісту навчання [146, с. 16–17].

Формування професійно орієнтованої лексичної компетентності в читанні студентів юридичних спеціальностей в науковій розвідці Є. В. Александрової здійснюється з урахуванням розробленої типології юридичної лексики. Автор пропонує різні способи семантизації лексичних одиниць, використання методично систематизованих таблиць, а також застосування вправ, у яких передбачено поступове збільшення самостійності студентів. Основними

особливостями методики є зосередженість на мотивації студентів, новизні та автентичності навчального матеріалу, використання графічної наочності, яка, на думку науковця, створює основу для подальшого самонавчання студентів. Іншими словами, завдання формування в студентів юридичних спеціальностей професійно орієнтованої лексичної компетентності полягає в формуванні в них умінь використовувати синонімічний потенціал іноземної мови, розвитку гнучкості лексичного мислення, мовленнєвої здогадки, прогностичних умінь в процесі читання, вмінь самостійної роботи з текстом [3]. Ми повністю погоджуємось з ідеями дослідника щодо виняткової важливості самонавчання, яке розвиває здатність студента до логічного мислення, а також сприяє удосконаленню лексичної компетентності.

У дослідженні Н. Є. Лаптевої обґрунтовано ідею диференційованого використання знань про змістову сторону лексичних одиниць відповідно до психологічних особливостей засвоєння лексики, закономірностей реалізації операцій вибору та комбінування лексичних одиниць у процесі породження висловлювання. Лексичні знання включають правила семантики, реєстру, комбінування та лексичного фону і співвідносяться з певними операціями. Так, вибір слова визначається знаннями про різницю між одиницями синонімічних, гіперо-гіпонімічних рядів, а також національно-культурні особливості сприйняття, комбінування лексичних одиниць – знання про комбінування на семантичному рівні. У роботі запропоновано методичну типологію лексичних одиниць, розроблену на основі врахування подібності денотативного та конотативного макрокомпонентів, дистрибуції, лексичного фону на міжмовному та внутрішньомовному рівнях з урахуванням труднощів засвоєння мови. Відповідно автором виокремлено дві групи слів. Перша група, яка не викликає особливих труднощів, – абсолютні синоніми, слова, які співпадають по дистрибуції, понятійно еквівалентні слова – передбачає лише засвоєння правил семантики. Друга група слів, оволодіння яких супроводжується певними труднощами, – ідеографічні і стилістичні синоніми, лексичні одиниці, які відрізняються дистрибуцією, понятійно еквівалентні слова з лексичним

фоном, який співпадає частково, для яких передбачено оволодіння відповідними правилами. Як свідчать результати дослідження Н. Є. Лаптевої, для першої групи характерним є перенос з рідної мови при вживанні слів, а тому основний акцент при їх вивченні повинен бути зроблений на закріпленні зв'язку між формою та змістом, що можна забезпечити практикою у вживанні. Для цієї ж групи автор пропонує певну компресію окремих етапів чи їх поєднання, як, наприклад, поєднання етапів комбінування та вживання при автоматизації дій студентів з лексичними одиницями першої групи [77]. У дослідженні цінною для нас є ідея щодо доцільності методичної класифікації лексики та її врахування при розробці вправ, а також можливості компресії етапів, груп вправ.

Для визначення стану викладання англійської мови у майбутніх фармацевтів ми провели опитування 141 студента Буковинського державного медичного університету. Текст опитувальника для студентів наведено в Додатку А, відповіді – в Додатку Б. За результатами 97 % відзначили важливість знання англійської мови в сучасному світі, а 71 % опитаних вважають, що їм знадобиться англійська мова для здійснення професійної діяльності (для спілкування з іноземними колегами (43 %), для читання англомовних професійних текстів (57 %), для спілкування з клієнтами (32 %), при можливій роботі за кордоном (65 %)). При цьому 87 % респондентів незадоволені рівнем володіння англійською мовою. Серед труднощів читання 68 % вказали на незнання лексичних одиниць, натомість 72 % студентів відзначили лексичні труднощі для реалізації усного спілкування. 23 % студентів припустили, що відсутність інтересу є імовірною трудностю. Самостійно (без вказівки викладача) над вивченням англійської мови працюють 24 % студентів. Власні лексичні навички студенти оцінюють в більшості як низькі (65 %), причиною чого вони вважають недостатність уваги до вивчення лексичних одиниць (55 %), обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях (63 %).

Таким чином, результати опитування свідчать про те, що більшість студентів вважають свій рівень володіння англійською мовою невисоким, але усвідомлюють важливість її вивчення. Відповідно недостатнім є й рівень лексичної компетентності, спричинений, на їх думку, обмеженістю аудиторних годин та недостатністю уваги до її формування.

Для ґрунтовнішого аналізу стану проблеми ми проаналізували низку вітчизняних та зарубіжних підручників і посібників, призначених для англомовної підготовки майбутніх фармацевтів. Оскільки наш інтерес зосереджувався на формуванні іншомовної лексичної компетентності в читанні і говорінні, критеріями оцінювання ми обрали:

1. Професійну спрямованість змісту підручника / посібника.
2. Наявність вправ для формування лексичних навичок в читанні.
3. Наявність вправ для формування лексичних навичок в говорінні (в діалогічному та монологічному мовленні).
4. Різноманітність вправ.
5. Забезпечення можливостей автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на різних рівнях – слова, словосполучення, речення, тексту.
6. Наявність вправ для самостійної роботи.
7. Наявність інформації про стратегії (зокрема, запам'ятовування).
8. Забезпечення студентів можливістю розвитку вмінь використовувати стратегії.
9. Урахування знань з латинської мови при опануванні термінами.
10. Достатність вправ для формування англомовної лексичної компетентності.

Узагальнено результати аналізу підручників та посібників представлені в таблиці 1.1. Знак + одначає відповідність критерію, – невідповідність, +/- часткову відповідність.

Таблиця 1.1

## Результати аналізу підручників / посібників

Назва підручника / посібника	Відповідність критеріям									
	Професійна спрямованість	Наявність вправ для формування лексичних навичок в читанні	Наявність вправ для формування лексичних навичок в говорінні	Різноманітність вправ	Забезпечення можливостей автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на різних рівнях	Наявність вправ для самостійної роботи	Наявність інформації про стратегії	Розвиток умінь використовувати стратегії	Ураховання знань з латинської мови	Достатність вправ
Аврахова Л. Я. Англійська мова для фармацевтів [2]	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+/-	+	+/-
Войткевич Н. І., Запоточна Л. І., Рак О. М. Підручник з англійської мови для студентів фармацевтичних факультетів [32]	+	+	-	+/-	+/-	+	-	-	+	-
Дроговоз С. М. Фармакологія-Cito! [49]	+	+/-	-	-	-	+	-	-	+	-
Єрьомкіна Г. Г. Посібник з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів фармацевтичного факультету [52]	+	+	+	+	+/-	+	-	-	+	+/-
Палютіна З. Р. English for pharmacy students [95]	+	+	+/-	-	+/-	-	-	-	-	-
Buchler M., Jaehnig K., Matzig G., Weindler T. English for the Pharmaceutical Industry [166]	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-	-	+
Havlíčková I., Dostálová S., Katerová S. English for Pharmacy and Medical Bioanalytics [190]	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-	-	+/-

Результати аналізу свідчать, що, попри значні позитивні аспекти представлених підручників та посібників, розробки потребують матеріали саме для формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні під час самостійної роботи. Зокрема, в більшості підручників відсутні вправи для формування вмінь використовувати стратегії. Більшій різноманітності потребують вправи для автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на різних рівнях. Недостатньо враховані можливості використання знань студентів з латинської мови для опанування англійською термінологією.

Аналіз сучасних досліджень, проведене опитування студентів та викладачів, вивчення підручників спонукає нас до висновку про необхідність пошуків шляхів оптимізації процесу формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні з урахуванням специфіки лексичних одиниць відповідної галузі, психологічних особливостей їх засвоєння (у нашому випадку в читанні та говорінні), використання міжпредметних зв'язків, гнучкості в реалізації етапів з метою економії часу (наприклад, їх компресія для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів), необхідності організації самостійної роботи, яка сприятиме не лише розвитку лексичних навичок студентів, а й формуватиме здатність та готовність до навчання, важливості розвитку навчально-стратегічної компетентності майбутніх фахівців.

У наступних підрозділах будуть проаналізовані виокремлені питання.

## **1.2. Психологічні передумови формування іншомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні**

У попередньому підрозділі виділено низку проблем для подальшого вивчення з метою розробки ефективної методики формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в процесі самостійної роботи. Однією з них є психологічні особливості опанування новою лексикою та формування відповідних навичок, аналізу яких і присвячено цей підрозділ.

Перш за все розглянемо психічні процеси, які визначають успішність оволодіння лексичними одиницями в читанні та говорінні.

Одним із таких процесів є *сприймання*, завданням якого є економія мисленневих процесів [22], відбір, класифікація, певне кодування необхідної і важливої інформації [62]. Сприймання як психічний процес повинно мати такі якості, як цілісність, предметність, осмисленість, узагальненість, константність, вибірковість [146, с. 100].

Сприймання слів в різних модальностях передбачає не лише формування перцептивного образу слова, але й уміння ототожнювати його в аналогічних ситуаціях [146, с. 100].

У процесі читання важких чи незнайомих слів в кінці речень чи в складних словосполученнях виникають тривалі фіксації. Існують дані, що при читанні слова контакт з репрезентацією цього слова в пам'яті відбувається швидше, ніж контакт із репрезентацією окремої букви. Шлях між словом і пам'яттю є коротшим, ніж між буквою і пам'яттю [29, с. 317].

Існує дві ситуації сприймання: перша передбачає первинне формування образу сприйняття, при якому студент опирається на форму та смисл слова, а друга – впізнавання вже сформованого образу форми та образу смислу слова [146, с. 163–164]. У випадку багатозначних слів значення певною мірою конкурують між собою, поки слово не отримає певного контекстуального значення в результаті аналізу із залученням когнітивного мислення [146, с. 165–166].

Процес сприймання пов'язаний із психологічними механізмами сприймання, впізнавання, порівняння, механізму еквівалентних заміन, який забезпечує заміну слова чи словосполучення більш простими сигналами, прогнозування, розуміння сприйнятих слів і фраз у взаємозв'язку [146, с. 166].

Зорові враження та їх короткочасна доступність для опрацювання забезпечуються іконічною пам'яттю, обсяг якої оцінюється мінімально в дев'ять букв. Ікона – це певною мірою зоровий відбиток, який містить більше

інформації, ніж ми можемо запам'ятати, і триває кілька сотень мілісекунд. Відповідно інформація швидко зникає, якщо не передається для подальшої переробки [146, с. 169].

Сприймання слова завершується розпізнаванням, яке передбачає співвіднесення графічної форми слова з його значенням та актуалізацію смислу, виведеного з попереднього досвіду і реалізованого у даному контексті [94, с. 44].

Ще одним когнітивним процесом, пов'язаним із формуванням лексичної компетентності, є *увага* – довільна та мимовільна. Оскільки в нашому дослідженні передбачена діяльність студента в контексті свідомих намірів, можемо стверджувати, що більш важливою при опануванні лексики майбутніми фармацевтами є власне довільна увага, яка вимагає певних вольових зусиль [146, с. 107–108]. Разом із тим, увага визначається більшою мірою об'єктивною складністю завдання, ніж свідомими намірами суб'єкта [29, с. 161]. Однак, при цьому О. М. Шаповал наголошує на важливості таких факторів, як потреби, ставлення до об'єкта пізнання та установка викладача [146, с. 110], що доводить важливість організації процесу навчання для функціонування даного процесу, як і інших.

Надзвичайно важливу роль для опанування лексичними одиницями відіграє *пам'ять*. Лексична інформація спочатку потрапляє в сенсорні реєстри, де перебуває одну третю секунди, а потім або зникає, або переводиться в короткочасну пам'ять, в якій зазнає обробки шляхом промовляння, використання стратегій запам'ятовування тощо. Інформація в короткочасній пам'яті, обсяг якої становить сім одиниць інформації, доволі швидко забувається без систематичного повторення [146, с. 117]. Повторення може бути механічним (у формі промовляння), яке дозволяє утримати інформацію лише на рівні короткочасної пам'яті, а також активним, яке, власне, і допомагає перевести інформацію в довготривалу пам'ять, включивши її в систему асоціативних зв'язків. З цими цілями здійснюється укрупнення одиниць інформації [146, с. 120]. Короткочасна пам'ять тісно пов'язана з



довготривалою, а тому чим довше матеріал зберігається в ній, тим міцніший його слід, а отже тим краще ми його запам'ятовуємо [146, с. 116]. Тому погоджуємось із висновком Н. П. Жовтук про необхідність багаторазового вживання нового слова для його запам'ятовування [55, с. 34 ].

Учені вважають короткочасну пам'ять компонентом довготривалої [29, с. 84], але у ній слова зберігаються у формі акустичного чи артикуляційного коду, тоді як у довготривалій пам'яті – у формі коду семантичного [146, с. 119].

Низка дослідників довела важливість мимовільного запам'ятовування, яке буває міцнішим за довільне за умов активної мисленнєвої діяльності [62; 109] та якщо воно пов'язане з цілями діяльності суб'єкта [91, с. 35]. Однак, в умовах навчання студентів-фармацевтів та з урахуванням специфіки професійної лексики значної ваги набуває довільна пам'ять, для якої характерною є свідомою установка студента на запам'ятовування та майбутнє відтворення, а отже і спрямування пізнавальних процесів на досягнення мнемічної цілі [91, с. 33].

К. О. Митрофанова робить висновок, що мимовільне запам'ятовування відіграє основну роль на перших етапах засвоєння, пов'язаних із розумінням та осмисленням матеріалу, а довільне запам'ятовування, яке завершує засвоєння і закріплення, є основою ефективного запам'ятовування [91, с. 35]. Ми можемо погодитися з висловленою ідеєю лише частково, оскільки вважаємо, що довільне запам'ятовування є надзвичайно важливим для ефективного запам'ятовування. Крім того, специфіка лексичних одиниць та доцільність їх вивчення з урахуванням латинських відповідників зумовлює залучення довільного запам'ятовування.

Для запам'ятовування лексики важливими є мнемонічні прийоми, в основі яких лежать мнемонічні дії: орієнтація в матеріалі, групування матеріалу, встановлення внутрішньогрупових відносин [84].

У сучасній науці вчені виокремлюють такі мнемонічні прийоми:

- смислове групування [109; 145];
- смисло-опорні пункти [109];
- співвіднесення нового зі старим [109];
- класифікація [109];
- створення плану запам'ятовування [109];
- категоризація [145];
- відображення умов запам'ятовування та відтворення [145];
- антиципація [145];
- виділення міжгрупових зв'язків в інформації, що запам'ятовується [145];
- виділення внутрішньогрупових зв'язків в інформації, що запам'ятовується [145];
- виділення зв'язків матеріалу для запам'ятовування з відомим, уявним матеріалом [145];
- контроль процесу запам'ятовування та відтворення через оцінку параметрів результатів [145];
- списки підказок [146, с. 122];
- парне асоціювання [146, с. 122];
- активізація зорової уяви [146, с. 122];
- незвичайність образної конструкції [146, с. 122];
- незмінність порядку введення інформації при повторному заучуванні [146, с. 122];
- застосування при відтворенні підказок, які використовувались при заучуванні [146, с. 122];
- розподіл слів за семантичними категоріями [146, с. 122].

Усі ці прийоми ефективні тоді, коли взаємодіють між собою і доповнюють один одного [145; 146, с. 124].

Аналіз перелічених мнемонічних прийомів, які дозволяють полегшити розміщення, кодування та відтворення лексичної інформації з пам'яті [146, с. 124], свідчить, по-перше, про доцільність навчання студентів застосовувати їх при запам'ятовуванні лексичних одиниць, по-друге, про важливість коректного вибору способу семантизації лексики, по-третє, про особливу роль різних видів наочності, а також образних асоціацій; по-четверте, про важливість систематизації лексичного матеріалу, оскільки ознаки, за якими він був систематизований, можна використовувати як підказки при його відтворенні.

Під час навчання лексики рідної мови відбувається формування понять. У процесі оволодіння лексикою іноземної мови формування поняття доцільне лише у випадку опанування новими поняттями чи тими, які відсутні в рідній мові. Зазначимо, що при навчанні англійської мови майбутніх фармацевтів, яке зазвичай відбувається у взаємозв'язку з предметами фаху, в першу чергу латинською мовою, студенти рідко опановують новими поняттями [55, с. 32]. Тому акцент повинен бути зроблений на опануванні зв'язком «поняття ↔ форма».

Ще одним психічним процесом, від функціонування якого залежить ефективність оволодіння лексикою іноземної мови, є *мислення*, яке долучає лексичні одиниці до структури внутрішнього лексикону [146, с. 159]. Мислення загалом характеризується активною переробкою отриманої інформації [146, с. 159], в процесі якої воно тісно взаємодіє з пам'яттю [146, с. 182].

Мислення студентів виконує операції синтезу, аналізу, а також узагальнення, порівняння, зіставлення тощо [106, с. 47]. Аналіз наукової літератури свідчить, що студенти зазвичай налаштовані на розв'язання мисленневих завдань, систематизації матеріалу, логічних узагальнень, розуміння сутності дій, які вони виконують [6, с. 4; 106, с. 47–48].

Для усвідомлення психологічних передумов формування іншомовної лексичної компетентності важливо проаналізувати внутрішній лексикон, який є системою, що відображає знання про слова та еквівалентні їм одиниці і реалізує складні функції, пов'язані не лише з цими лексичними одиницями, а й з уявленнями екстралінгвістичного характеру [11, с. 5]. Внутрішній лексикон містить інформацію про форму і зміст ментальних репрезентацій лексичних одиниць. Ядром лексикону є слово, за яким стоїть сукупність знань про слово, а також про об'єкт, названий цим словом. Від ядра лексикону відходять одиниці вторинної номінації різної структури – від похідних і складених слів до стійких словосполучень. Когнітивна модель сприйняття і породження мовлення базується на мовних та екстралінгвістичних знаннях, що зумовлює висновок про впорядкованість лексикону за мовними та когнітивними аспектами. На актуальне питання щодо існування окремих лексиконів для рецепції і продукції багато вчених дають відповідь про наявність в людини єдиного лексикону для рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності [11, с. 7].

Поняття лексикону вперше введено Л. Блумфілдом з метою опису списку морфем певної мови, який відрізняється від списку слів [20, с. 70].

На думку І. В. Баценко, закономірностями формування лексикону є опора на сформовані в свідомості концептуальну та мовну системи для засвоєння наступних одиниць лексикону, безперервність формування, розширення лексикону, інтерпретація і усвідомлення нових лексичних одиниць, створення нових зв'язків і перебудова існуючих когнітивних структур [11, с. 7–8].

О. М. Шапов узагальнив характеристики внутрішнього лексикону:

- 1) гіпотетичність природи, форми і структури його одиниць;
- 2) впорядкованість та систематизованість інформації, що забезпечує її краще запам'ятовування та відтворення;
- 3) включеність кожної лексичної одиниці в систему зв'язків (за формою, змістом, структурою, функцією, сполучуваністю);
- 4) структурованість внутрішнього лексикону, яка виявляється в наявності ядра, від якого розходяться інші слова;

- 5) номінативність кожної одиниці внутрішнього лексикону;
- 6) динамічність, що реалізується в постійній участі лексичних одиниць в мовленнєвій діяльності при породженні висловлювання чи його сприйнятті;
- 7) регулярність використання лексичних одиниць;
- 8) групування, класифікація, встановлення подібності-відмінності;
- 9) простота доступу до різних видів інформації [146, с. 206–208].

Основними когнітивними процесами у внутрішньому лексиконі є групування, класифікація, встановлення подібностей та відмінностей, встановлення відносин між лексичними одиницями [146, с. 211].

Ураховуючи особливості ментального лексикону, ми зробили висновок про необхідність систематизованої подачі нових лексичних одиниць та їх опрацювання (наприклад, за допомогою інтелект-карт чи інших графічних організаторів), забезпечення належної практики для інтенсивного та регулярного вживання нових лексичних одиниць в мовленні, застосування вправ на класифікацію, групування, підбір антонімів, синонімів [126, с. 197].

Тепер проаналізуємо процес породження висловлювання та вибір лексичних одиниць. На думку І. О. Зимньої, він відбувається послідовно на трьох рівнях [61, с. 182].

Перший рівень – це поєднання мотиву, який визначає характер мовленнєвої дії, та комунікативного наміру, що відображає комунікативні цілі мовця. На формувальному рівні, який містить фазу утворення смислу та його формування, здійснюється операція вибору слів та їх розміщення [61, с. 182]. Підбір слова здійснюється одночасно з урахуванням і звукових, і семантичних ознак [134, с. 74]. Вибір слова спрямований на назву того, про що йдеться. Породження мовленнєвого висловлювання означає актуалізацію понятійного поля чи семантичного комплексу іноземною мовою, в якій слова можуть бути пов'язані між собою на основі ситуативної близькості, гіперо-гіпонімічних синонімічних та інших відносин [77, с. 8]. На третьому, реалізувальному рівні, відбувається власне артикуляція висловлювання.

Внутрішній лексикон розташований саме у внутрішньому мовленні. Мовець бере з нього образ певного слова, реконструює його і використовує в процесі висловлювання. Під час читання читач порівнює зоровий образ з еталоном. Якщо вони співпадають, відбувається розуміння його значення й встановлення смислу слова в певному контексті [61, с. 182; 146, с. 197].

Таким чином, потрібно утворити міцний еталон чи стереотип іншомовного слова, що означає засвоєння сукупності всіх його аспектів (слухового, артикуляційного, графічного), формування різних видів зв'язків – категорійних, міжкатегорійних, які визначають коректність їх уживання [7, с. 17]. З огляду на сказане Н. П. Жовтюк робить обґрунтований висновок про доцільність зосередження уваги на різних аспектах слова, а також понятійних зв'язках. Досліджуючи формування лексичної компетентності в говорінні, автор робить висновок про особливу важливість слухового та артикуляційного аспектів [55], оскільки, за даними Т. М. Ушакової, основа для міцного засвоєння слова закладається вже на фонетичному рівні [134, с. 87]. Дозволимо собі не зовсім погодитися з науковцем, оскільки вважаємо, що опанувати словом означає оволодіти всіма його аспектами, навіть коли йдеться про лексичні навички говоріння. Оскільки ми розглядаємо формування лексичної компетентності в читанні та говорінні, знання всіх аспектів слова є особливо важливим.

У сучасній літературі визначено операції, які входять до лексичних навичок читання: 1) сприйняття слова, 2) порівняння сприйнятого слова з еталонним образом, 3) визначення початкової форми сприйнятого слова, 4) визначення структури слова на основі аналізу його складових і висновок про його значення (контекстна здогадка); 5) визначення граматичних категорій слів на основі формальних ознак; 6) співвідношення сприйнятого образу слова із значенням; 7) антиципація наступного слова в складі словосполучення чи фрази (рецептивне комбінування); 8) диференціація подібних за написанням і формою слів; 9) диференціація омонімічних, синонімічних та антонімічних явищ; 10) проведення надфразового синтезу

(визначення смислу слова в контексті). Ще однією операцією є операція регресії – повернення до незнайомого слова, яка забезпечує повторне порівняння слова з еталоном, що особливо важливо для слів, незрозумілих студентам [146, с. 308–309].

Для лексичних навичок говоріння характерні такі операції: 1) актуалізація лексичних одиниць у пам'яті (переведення її з довготривалої в короткотривалу); 2) відтворення звукового образу слова у зовнішньому мовленні на основі взірця; 3) вибір граматичної форми слова; 4) поєднання ключового слова з іншою лексичною одиницею; 5) еквівалентна заміна лексичної одиниці іншою; 6) включення слова в мовленнєвий зразок; 7) включення слова у висловлювання [146, с. 310]).

Аналіз зазначених операцій уможливив висновки про необхідність навчання студентів контекстної здогадки про значення слів, цілеспрямованого розвитку механізму антиципації (рецептивного комбінування), навчання диференціації омонімічних, синонімічних та антонімічних явищ, використання різних мнемонічних стратегій для кращого запам'ятовування слів, розвиток навичок комбінування слів, заміни слів синонімічними, використання слів у різних ситуаціях. Аналіз зазначених операцій свідчить також про тісний взаємозв'язок лексичної компетентності з граматичною.

Робимо також висновок про особливу роль різних видів наочності та образних асоціацій, а також про доцільність систематизації лексичного матеріалу, оскільки ознаки, за якими він був систематизований, можна використовувати як підказки при його відтворенні.

Крім того, при навчанні лексики англійською мовою потрібно враховувати особливості та закономірності психічних процесів, а також забезпечувати їх активне функціонування в процесі опанування лексичним матеріалом, зосередженість на довільному запам'ятовуванні, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організацію систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення з метою кращого запам'ятовування.

Отже, ми розглянули психологічні передумови формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. Далі потрібно проаналізувати лінгвістичні особливості англійської мови фармації та фахової лексики.

### **1.3. Лінгвістичні особливості англійської мови фармації та фармацевтичної лексики.**

Наступним етапом є аналіз лінгвістичних особливостей англійської мови фармації та фармацевтичної лексики з метою їх урахування при визначенні одиниць навчального матеріалу, їх відборі, розробці методичної типології фармацевтичної лексики, а також створенні підсистеми вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

У роботі ми розглядаємо підмову фармації у двох аспектах – як ієрархічну систему фахових наукових текстів, які є середовищем і інструментом, а також як систему галузевої термінології, що характеризується власною структурною організацією.

Відповідно до зазначеного метою цього підрозділу є дослідження системно-структурних, семантичних і функціональних особливостей англійської мови фаху «Фармація», лексико-семантичний аналіз лексичних одиниць різних рівнів, номінативних класів пропріальної лексики, яка належить до базових антропологічних позначень у форматі ономастичної науки і теорії номінації і є недостатньо вивченим пластом лексичного складу даної субмови.

Поняття *English for Specific Purposes* трактується лінгвістами по-різному: професійна мова є сукупністю всіх мовних засобів, що використовуються в конкретній професійній сфері для спілкування фахівців даної спеціальності [192, с. 136]; варіантом загальної мови; специфічним набором лексичних одиниць певної концептосфери; сукупністю мовних, переважно лексичних засобів, які зустрічаються в текстах однієї тематики [115, с. 57].



Сутність нашого розуміння навчання англійської мови професійного спрямування суголосна з інтерпретацією цього концепту Н. Брігером, який розглядає процес навчання як низку дидактичних кроків: від мовних знань до фахової комунікації у процесі навчання англійської мови [163, с. 11] (рис. 1.1).

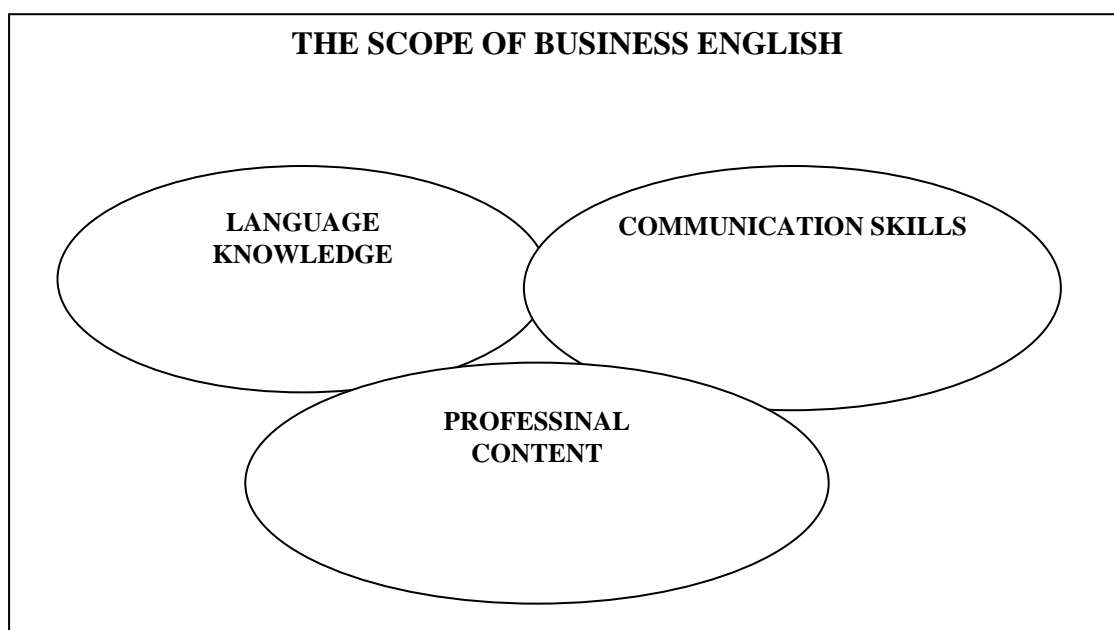


Рис. 1.1. Компоненти англійської мови професійного спрямування і взаємозв'язки між ними (за Н. Брігером [163])

Отже, розвиваючи точку зору вчених, термін «англійська мова професійного спрямування» повинен містити у собі структурний елемент «*термінолект*», який є термінологічним ядром певної професійної галузі, а його лінгвістичне втілення забезпечується термінологічним тезаурусом – складовою соціального фахового мовлення, у нашому випадку, фармацевтичного дискурсу [117, с. 59–60].

Мова – це спосіб зберігання культурно-історичної інформації. Інформативність є тією властивістю мовного знаку, який знаходиться в основі його найважливішої функції на рівні з комунікативною – функції кумулятивної, пов'язаної з передачею позамовного колективного досвіду. Медичний дискурс

є дуже різноманітним, семантично насиченим джерелом мовних засобів, серед яких термінологічна лексика посідає перше місце [224, с. 149]. Англійська спеціальна лексика субмови «Фармація», як термінологічний відрізок предметно-понятійного поля медицини, є динамічним явищем, яке народжується, формулюється, поглиблюється в процесі пізнання (когніції), переходить від концепту мисленнєвої категорії до вербалізованого, пов'язаного з тією чи іншою теорією, концепцією, осмислюючи ту чи іншу сферу знання і (або) діяльності. Крім того, лексичну одиницю визначають і з логічної сторони, висуваючи на перше місце її зв'язок з поняттям. Вона є певною матеріалізацією абстракції об'єкта спеціальної сфери [125, с. 49; 133, с. 44].

Фармацевтика – наука про приготування ліків, яка тісно пов'язана з фармакологією, усталена система, що утворилася в процесі багатостолітнього становлення і розвитку науки, де мовний матеріал організований в особливий спосіб з урахуванням взаємодії лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників [50, с. 11]. Англійська фармацевтична термінологія має свою історію, власну систему ієрархічно підлеглих рядів термінів і пов'язана з такими дисциплінами, як фармакологія, фармацевтична ботаніка, фармацевтична хімія, лікарська та парфумерно-косметична продукція, фармакологічна економіка, маркетинг та менеджмент, що є композитами наукової термінологічної галузі «Фармація».

Базовий концепт фармацевтичного дискурсу, як лінгвокультурний код «Фармація», вперше науково трактується, за твердженням Г. П. Бурової, професором В. О. Тихомировим ще в 1909 році у передмові до підручника «Курс фармація», в якому подано визначення термінів *лікарський засіб*, *лікувальний засіб*, *ліки* і проаналізовано шляхи розвитку цієї науки [27, с. 7–9; 125, с. 49]. Основи фармацевтичної термінології в Україні були коротко сформульовані філологом М. М. Чернявським. У підручнику «Латинська мова і основи медичної термінології» (1980 р.) автор виклав характеристику поняття та функції терміну, представив дані про дефініції, види

терміносистем, у тому числі фармації, ключові фармацевтичні номенклатури та принципи утворення терміну або номенклатурного найменування на основі класичних мов [142].

Специфіка англійської фармацевтичної лексики полягає в тому, що значна її частина у своєму розмаїтті до сьогодні одночасно є термінологічною і загальноживаною. Ключовий термінологічний пласт англійської субмови «Фармація» формують наступні базові концепти: людина – *human*, здоров'я – *health*, хвороба – *illness*, ліки – *medicine*, фармація – *pharmacy*, лікування – *treatment*, фармакон – *pharmakon* etc. Дослідження лексикографічних джерел [27; 38; 97] свідчить про те, що основні фармацевтичні поняття та терміни визначаються відповідно до тих когнітивних і класифікаційних традицій, які були закладені на ранніх стадіях виникнення і розвитку самого фаху, де термінологічно пов'язані корені «*pharm*», «*pharmaco*» виступають словотворчою парадигмою для деривації цілої низки провідних фармацевтичних термінів, які у рамках даної вербально-когнітивної ділянки укладають термінотворче гніздо, коли за основу беруть штучно виокремлену частину слова, яка є складовою всіх її словоформ і з якою пов'язано лексичне значення слова. Акцент зміщується зі словотвору на те, що можна одержати від твірної основи: фармація – *pharmacy*, фармацевт – *pharmacist*, фармацевтичний – *pharmaceutical*, фармакологія – *pharmacology*, фармакопея – *pharmacopeia*, фармакотерапія – *pharmacotherapy*, фармакогнозія – *pharmacognosy*, фармаколог – *pharmacologist*, фармакодинаміка – *pharmacodynamics*, фармакокінетика – *pharmacokinetics*, фармакофобія – *pharmacophobia*, фармакоманія – *pharmacomania* [125, с. 50].

Виокремлений корпус терміносистеми «Фармація» сконцентрований навколо таких понятійних ділянок: галузі фармацевтичної науки, обіг лікарських засобів (технологія виготовлення, зберігання, поширення і застосування лікарських засобів), лікарські засоби та форми випуску ліків, технологія лікарських засобів (аптечна, промислова), склад препаратів, активні

речовини рослинного та тваринного походження, механізми дії ліків, терапевтичні групи медикаментів, фітотерапія, гомеопатія, косметологія, медичне і фармацевтичне товарознавство, організація, економіка, менеджмент та маркетинг у фармації [45, с. 433–437].

Предметно-понятійне поле терміносистеми англійської субмови «Фармація» включає:

- *вузько-спеціальні* терміни певної понятійної ділянки мови фаху, які не викликають сумніву щодо їхньої термінологічності і є зрозумілими фахівцям; ці номінативні одиниці становлять об'ємний термінологічний пласт відповідно до великої кількості об'єктів і предметів наукової та професійної діяльності спеціаліста (*plaster, toxin, poison, ointment, liniment, unguent* тощо); до власних фармацевтичних термінів відносять фармацевтичну номенклатуру, назви фармацевтичних груп (*p-adrenoblockers, analgesics, analeptics, antiseptics, antispasmodics* (*p-адреноблокатори, анальгетики, аналептики, антисептики, спазмолітики*)), номенклатурні назви лікарських препаратів (*oxprenolol, cyanocobalamin, aspirin, nystatin* (*окспренолол, ціанокобалабин, аспірин, ністатин*)), стандартні рецептурні формулювання (*Recipe. Misce, fiat suppositorium (M., f. supp.); Detur tales doses numero 12 (D.t. d. N), Signa. (Візьми, Змішай. Нехай утвориться свічка; Видай такі дози кількістю 12. Познач)*)), фармакогностичну термінологію (*nettle leaves, licorice root, chamomile flowers, hawthorn fruit, celandine grass, essential oil, alkaloids, flavonoids* (*листя кропиви, корінь солодки, квіти ромашки, плоди глоду, трава чистотілу, ефірна олія, алкалоїд, флавоноїд*)), назви тваринної сировини, продуктів її первинної обробки (*propolis (bee glue), bee poison, snake venom, fish oil* (*прополіс, бджолина отрута, зміїна отрута, риб'ячий жир*))); термінологію фармацевтичної хімії (*flufenazine enanthate, doxorubicin hydrochloride, hydrogen iodide* (*флуфеназин енантат, доксорубіцин гідрохлорид, гідроген йодид*)), технологічну термінологію: назви форм ліків (*solution, collection, tincture, powder, suspension* (*відвар, збір, порошок, пудра, суспензія*)), галенових препаратів (*ergotal, ergotamine hydrotartrate, flamin*

(*ерготал, ерготаміну гідротартрат, фламін*)), виробничих та аптечних процесів і операцій (*distillation, extraction, sublimation, chromatography* – *дистиляція, екстракція, сублимація, хроматографія*)) [28, с. 12–16], [125, с. 51].

- *спеціальну* лексику (звуження поняття, репрезентованого загальноживаним словом), в якій можна помітити активне функціонування медичної термінології, яка діє на периферії цієї субмови (*lotion, decoction, syrup, suppository, paste*);
- *загальноживану* лексику, яка номінує поняття, що стосуються різних форм участі людини у фармацевтичній діяльності, а також абстраговані поняття (*relief, remedy, tincture, infusion, grass, plant, herb, oil, soap* тощо);
- *інтернаціональні* слова (*capsule, compress, cream, gel, emulsion, balm, granule, spirit, sterile* тощо);
- *терміни-запозичення* із суміжних із фармацією наук без зміни семантики (*acid, element, oxide, salt*);
- *пропріальну* лексику у складі термінологічних одиниць (епоніми та авторські терміни: *Chabaud's mixture, Fowler's solution, Seidlitz powders*);
- *метамовні* засоби (скорочення, символи, знаки: *WHO (World Health Organization), BTLV (Biological threshold limit value)*).

В англійських фармацевтичних текстах часто вживаються інтернаціоналізми, які студенти зазвичай адекватно інтерпретують. Графічне зображення окремих інтернаціональних слів в англійській та українській мовах співзвучні, але мають різний переклад у загальній мові та мові фармації, наприклад: формула – *formula*, ангіна – *angina*, елективний – *elective*, але *formula* означає «склад препарату», «поживна суміш», *angina* перекладається «стенокардія», *elective operation* – «планова операція» [125, с. 51].

У процесі словотворення фармацевтичної лексики утворення аббревіатурних термінів залишається одним із сучасних продуктивних засобів термінологізації, функцією якого є мовна економія, раціоналізація, а також прагматичність: необхідність оптимального ведення медичної документації, стандартизації професійної термінології, якнайшвидшої і достовірної передачі інформації, яка обумовлює створення короткого лексичного знаку і презентує лінгвістичні особливості цієї концептуальної структури. У нашому дослідженні встановлено, що найрозповсюдженішою групою скорочень є лексичні аббревіатури ініціального типу.

Таблиця 1.2, укладена на основі статистичних даних, представлених ученими в наукових роботах із досліджуваної проблеми, ілюструє узагальнення результатів типологічного аналізу класифікації категорій номінації фармацевтичних ініціальних аббревіатур та більш уживаних сфер їх використання [8].

Номінативна лексика англійського фармацевтичного дискурсу – це відкрита система, для якої характерні постійні еволюційні процеси виникнення термінологічних одиниць. Міжнародна співпраця, розширення діапазону застосування медичних препаратів, їх виробництво, зберігання суттєво вплинуло на становлення та розвиток мови фармацевтики: з'явилися терміни, що номінують нові поняття, які відповідно поповнили перелік термінологічних одиниць фаху.

Результати аналізу нових лексичних реалій – неологізмів як складової частини тезаурусу сучасної фармацевтичної лексики уможливають висновок щодо якісних змін фармацевтичної термінології, формування великої кількості денотатів, чинники появи яких залежать від прагматичних потреб суспільства.

Таблиця 1.2

**Категорії номінації фармацевтичних  
ініціальних абревіатур [125, с. 51].**

<b>Категорія</b>	<b>Приклади</b>
Безпека лікарських засобів	<b>ADR</b> (Adverse drug reaction) – побічна, несприятлива реакція на прийом ліків.
Лікарські форми	<b>ECT</b> (Enteric coated tablet) – таблетка з ентросолубільним покриттям (розчиняється в кишечнику); <b>DPI</b> (Dry powder inhaler) – порошкові інгалятори (інгалятори сухого порошку).
Фармацевтична економіка	<b>WOM</b> (Word of Mouth) – усні відгуки, які надають покупці під час розмов між собою. Позитивні відгуки (в т.ч. на ліки) слугують найважливішою довгостроковою метою для будь якої роздрібної компанії.
Технологія виготовлення лікарських засобів	<b>PIL</b> (Patient information leaflet) або <b>PIS</b> (Patient information sheet) – листок-вкладиш в упаковці препарату (інформаційний листок для пацієнта).
Біологічно активні речовини	<b>ASA</b> (Acetylsalicylic acid) – ацетилсаліцилова кислота.
Фармакологічна активність	<b>VIA</b> (Virus in activating agent) – антивірусний засіб.
Менеджмент та маркетинг у фармації	<b>QA</b> (Quality assurance) – відділ забезпечення якості на фармацевтичному виробництві.
Фармацевтичні організації	<b>FAD</b> (Food and Drug Administration) – управління з контролю за продуктами і ліками.

Більшість нових лексичних одиниць утворюється за допомогою твірних засобів. Існують два великих джерела збагачення англійської субмови «Фармація» – це внутрішні та зовнішні шляхи конструювання нових слів. Внутрішні шляхи включають словотворення, деривацію (афіксацію), переосмислення, конверсію, аббревіацію. З усіх видів найбільш частотним є переосмислення значень (приблизно 20 % усіх виявлених нами неологізмів): *upper* – верхній, вищий, нове значення – збуджуючий наркотик; *bug* – жук, у новому значенні – вірус. Неологізми-скорочення віддзеркалюють тенденцію до раціоналізації мови, економії мовленнєвих зусиль: *detox* – *detoxication*, частина лікарні або клініки, де лікують від алкогольної та наркотичної залежності. До зовнішніх шляхів ми відносимо запозичення як складову частину тезаурусу нової лексики досліджуваної субмови. Незважаючи на те, що запозичення, за даними Г. Кеннона, складають всього 7,5 % від загальної кількості неологізмів, і вони наче розташовані на периферії лексичної системи, їх вивчення є дуже важливим, оскільки без цього прошарку неможливо уявити загальний склад нової лексики [43, с. 209–210].

Простежуючи роль морфологічного способу термінотворення у англійській терміносистемі «Фармація» та структурні морфологічні ознаки терміну, ми виявили, що словотворча парадигма термінів фармації характеризується афіксальними дериватами, які сполучаються з основами лексико-граматичних класів (субстантивними, дієслівними, ад'єктивними) та лексико-семантичних груп. Визначено, що активну участь у процесі номінації беруть префіксальні одиниці. Ці спеціальні денотати представлені 9-ма типами мовних найменувань. Найуживанішими є словотворчі префікси, що позначають розмір, числа, кількість (їх 15): *bicuspid*, *dicheilia*, *hemiplegia*, *macroscopy*, *microbiology*, *polycyclic* etc; *позицію* (їх 8): *dextr(o)se*, *exgenous*, *mes(o)blastic*; ступінь, міру (їх 5): *hypertension*, *hypotension*, *superacute*; напрямок (їх 5): *abduct*, *perforation*; колір (їх 5): *cyanosis*, *erythrocyte*. Словотворча модель субстантивних та ад'єктивних англійських термінів фармації (близько 20%) характеризується суфіксальними дериватами, які є менш вживаними, ніж



афіксальні: найпродуктивнішими виявилися суфікси *-ist*, *-ology*, *-er* згідно з схемою [N] + Suf = N (*painkiller* – знеболювальне, *druggist* – фармацевт, аптекар); [V] + Suf = N (*downer* – депресант).

Конструюючі абстрактні іменники від численних дієслівних основ, суфікс *-tion* надає новим лексичним одиницям значення дії, умов дії, процесу, висловлених основами, або значення стану, спроможного зробити так, як на те вказує основа: *sterilization* – стерилізація; *transformation* – перетворення; *medication* – лікування; *contamination* – зараження; *stability* – сталість; *training* – підготовка, навчання; *packaging* – розфасовка; *sleeplessness* – безсоння; *medicament* – ліки; *treatment* – лікування, обробка; *medicaster* – знахар; *medical adviser* – медичний радник / консультант.

Центральне місце у фармацевтичній термінології посідає номенклатура лікарських засобів, найменування яких утворюються переважно від грецьких і латинських словотвірних елементів, які дають певне уявлення про лікарський засіб: *urosulfanum*: *urine* (*ur(-o)* – сеча; *sulf* – сірка). Так, частотні відрізки *-alg*, *-dol* вказують на знеболювальні препарати (*analgin*, *cyclodol*); *-cor*, *-card* – на серцеві препарати (*corvalol*, *cardiamin*). Існують інші способи словотворення. Численні назви лікарських препаратів є умовними складноскороченими словами, які утворені шляхом довільної комбінації двох чи більше складів або відрізків словосполучень. Наприклад, термін *vikasolum* (вікасол) складається з трьох складів, вилучених із латинських слів: *vitaminum K(a) solubile* (англ. *vitamin K(a) soluble*) – синтетичний водорозчинний аналог вітаміну К.

Зафіксовано також широке використання константних терміноелементів, складених найменувань різних типів; спостерігається індивідуалізуюча номінація за допомогою власного імені та авторські терміни, які у медицині увійшли до повсякденного та професійного вжитку. Епоніми як складова частина спеціальних назв активно функціонують в корпусі англійської фармацевтичної термінології. Їхніми опорними компонентами є мотивувальні основи, які представляють такі номінативні класи: *Zelenin's drops*, *linimentum balsamicum Wishnevsky*, *Pavlov's*

*mixture, Lugol's solution, Ringer's solution, Wassermann reaction, Adamkawicz's protein reaction, Carmanov's tablets, Burow's liquid, Zdrenko's collection.*

Переважна більшість епонімних найменувань побудовано за морфолого-синтаксичною моделлю [іменник у називному відмінку + епонім у родовому відмінку], e.g.: *Dragennford's reagent, Lafon's reaction, Ashby's principle* etc. У контексті термінології, що розглядається, існує незначна кількість термінів, сконструйованих за подібною моделлю [відепонімний прикметник + іменник у називному відмінку], e.g.: *Korsakovskii dilution*. Трапляються також мовні конструкції з пропріативами, ускладнені прийменниками, що свідчить про відповідні семантичні відношення між компонентами. Такі терміни утворені за морфолого-синтаксичною моделлю [іменник в називному відмінку + прийменник + іменник в давальному відмінку], e.g.: *dilution by Hahnemann*.

Отже, епонімні найменування посідають вагоме місце в англійській фармацевтичній термінології, віддзеркалюють специфічні риси різних етапів розвитку досліджуваного дискурсу і володіють значним прагматичним потенціалом.

Нами зафіксовано 23 авторські терміни, що функціонують як основоположні у субмові «Фармація». Наведемо декілька прикладів. Аль-Біруні (973–1048) вперше застосував у своїй книзі термін *Pharmacognosy*; *Psychopharmacopon* був введений богословом Лоріхіусом (Lorichius) у 1548 р. і слугував основою для розуміння поняття психофармакологія. Термін *Praeparata Galenika*, запропонований лікарем і хіміком Paracelsus (1530-1541), означає препарати, які одержують шляхом механічної або фізико-хімічної обробки рослинної або тваринної лікарської сировини. Поняття *Citric Acid Cycle*, відоме як трикарбонова кислота, ввели у 1937 р. англійські біохіміки Х. Кребс і В. А. Джонсонін. У 1956 р. на Нью-Йоркській конференції була затверджена назва *Adenovira*, що позначає групу вірусів, які викликають інфекційні захворювання верхніх дихальних шляхів [125, с. 52; 140, с. 309].

Історія виникнення та розвитку медичної лексики нараховує декілька тисячоліть. Більш, ніж 100 наукових творів давнини увійшли до збірника «Corpus Hippocraticum» (VI ст. до н. е.), який надав поштовх розвитку європейської медицини, її термінології. Наука успадкувала багато авторських назв, часові межі яких обіймають період до нашої ери й теперішній час, які збагачують і розширюють свій зміст шляхом семантичних нарощувань. Зі спадку античності актуальні 40 новоутворень: *aorta, arthritis, hepatitis, herpes, diarrhea, kyphosis, coma, lordosis, pneumonia, pleutitis, polypus, typhus, cholera, empyema* тощо давньогрецького лікаря та реформатора античної медицини Гіппократа (460–377 рр. до н.е.). Серед термінів сьогодення вживаються шість лексичних одиниць (*aden, diastole, duodenum, duramater, piamater, systole*) давньогрецького лікаря Геофіла (300 р. до н.е.). Фразеологічний вираз *facies leonini* (обличчя лева), що символізує специфічний вигляд хворого, зустрічається у працях стародавніх асирійських та вавилонських лікарів (VI–VII ст. до н.е.) [125, с. 52].

З огляду на зазначене, авторські терміни як відображення історії еволюції фахової терміносистеми, поповнення якої відбувається постійно, відображаючи в словах те, що збереглося в суспільній свідомості, є значним доробком з погляду їх генези, часу появи у медичному композиті. Епонімні терміни пов'язані з культурно-історичними конотаціями, а тому певною мірою вони виконують меморіальну функцію. Через пізнання лексико-семантичної системи іноземної мови та оволодіння реально окресленими завданнями, які охоплюють загальнокультурні та предметні параметри, відбувається розширення лінгвістичного кругозору студентів-фармацевтів [125, с. 52].

У дослідженні ми не ставили за мету розглянути всі жанри фармацевтичних автентичних текстів для усної та писемної комунікації, а лише ті, які є найбільш розповсюдженими і з якими студентам доводиться найчастіше працювати у процесі навчання чи доведеться працювати у професійній діяльності. До таких жанрів відносимо «інструкцію щодо медичного застосування лікарських засобів для фахівців та пацієнтів», а також навчальну статтю з підручника.

Міжнародне співробітництво у сфері обігу лікарських засобів, що активно розвивається останнім часом, зумовлює нагальну потребу у фахівцях-фармацевтах, здатних орієнтуватися у зростаючому асортименті лікарських препаратів хімічного та рослинного походження іноземного виробництва з широким спектром терапевтичних властивостей, які сьогодні наповнюють фармацевтичний ринок України. Тому коректний переклад інформації про нові лікарські засоби зарубіжного виробництва, інструкцій до їхнього застосування стає дуже важливим, бо помилки в перекладі з англійської українською можуть призвести до фатальних наслідків для здоров'я пацієнта. У зв'язку з цим студенти повинні бути ознайомлені із специфікою перекладу текстів такого плану, звертати увагу на переклад скорочень, назв активніючих рослинних та хімічних речовин, маркування інструкцій до медичних препаратів.

Розглянемо детальніше інструкції до медичного застосування лікарських засобів, які розподіляються на вказівки, призначені для фахівців і вказівки для пацієнтів, поєднують в собі інформацію у форматі лікар-фармацевт-пацієнт [38, с. 29–31].

На позначення поняття «інструкція» в англійській мові існує декілька варіантів: *instruction*, *guideline*, *rule*. Найчастіше вживаються *guideline* та *instruction*. У нашому дослідженні будуть використовуватись рівноцінно дві назви, які притаманні фармацевтичній документації, а саме: *PIL (Patient information leaflet)* або *PIS (Patient information sheet)* – листок-вкладиш в упаковці препарату (інформаційний листок для пацієнта).

Широка географія виробництва медикаментів зумовлює доцільність знайомства із структурою тексту, назвами його основних розділів у їх варіантності (з урахуванням екстралінгвістичного чинника): *composition (ingredients, constituents)* – складники (інгредієнти, компоненти препарату); *dosage form (medical form, how supplied)* – лікарська форма (препарату); *pharmacotherapeutic group* – фармакотерапевтична група; *pharmacological properties* – фармакологічні властивості; *mechanism of action* – клінічні характеристики; *warnings (precautions of use)* – застереження (при призначенні чи

застосуванні); *side effect(s) (undesirable effect(s), adverse reaction(s))* – побічна(і) дія(і) (небажана(і) реакція(і)); *mode of use (method of use, method(s) for use)* – спосіб (способи) вживання; *out of (the) reach of children (beyond the reach of children, keep away from children)* – зберігати у недоступному для дітей місці; *presentation (packing, package (quantity), packaging, packs)* – форма випуску препарату; *expiry date (term of validity, shelf-life)* – термін, до якого слід вжити ліки (термін зберігання); *interaction with other medicinal substances and interaction variants* – взаємодія з іншими лікарськими засобами та інші види взаємодій.

До особливостей структурної організації цього виду текстів можна віднести концентроване, завершене визначення змісту, насиченість вузькопрофільною термінологією, неприпустимість довільного тлумачення, відсутність образно-емоційних засобів. Точність і логічність досягається застосуванням іменників, багатокomпонентних атрибутивних сполучень, видо-часових форм дієслів теперішнього часу, модальних, пасивних, безособових і наказових форм дієслів. На граматичному рівні текст характеризується наявністю типових конструкцій, зворотів, засобів міжфразового зв'язку, що сприяють забезпеченню загальної цілісності, логічності та аргументованості висловлювання.

Навчальна стаття із підручника характеризується «стислою повнотою» інформації, оскільки викладається лише базова частина інформації; логічністю (визначення предмета, загальна характеристика, виокремлення основних аспектів, їх конкретизація); доступністю, зрозумілістю викладу, зосередження уваги читача. Виклад інформації лінійний, не проблемний [35, с. 11].

Метамовою фармацевтичних текстів є латинська, яка є основою для термінів дисциплін фармації, оскільки, як уже зазначалось, вона покликана формувати понятійно-термінологічний апарат фармації [28, с. 56].

Навчальна стаття характеризується великою кількістю термінів, які є матеріалізацією об'єкта спеціальної сфери у вигляді лексичних одиниць [78, с. 22]. Щоб максимально точно передати інформацію, терміни ретельно відбираються. При цьому терміни поділяються на основні, які позначають

головні ідеї системи понять (*reaction, tissue*), загальнонаукові поняття (*component, system*), спеціальні терміни, які власне виражають фармацевтичні поняття (*cholagogue, cortisone, dioxide*), Загальнонаукова лексика допомагає підкреслити значення мовних одиниць для того, щоб точно передати чи допомогти читачам зрозуміти інформацію [35, с. 34].

Узагальнюючи сказане констатуємо, що лінгвістичне дослідження англійської мови фармації на основі виокремлених жанрів, в межах яких власне і реалізується мова фармації, типових ролей та функцій, притаманних фармацевтам як представникам лінгвоактивної професії, дало змогу дійти висновку, що: 1) більшість усіх фармацевтичних термінів становлять номени греко-латинського походження, які характеризуються доволі вузьким обсягом нормативної граматики у зв'язку з вимогами стосовно змістової однозначності та графосемантичних даних про назви лікарський препаратів; 2) у складі фармацевтичної термінологічної лексики домінують вузько-спеціальні терміни та міждисциплінарна лексика, складені термінологічні номени, функціонує пропріальна лексика; 3) продуктивним засобом термінологізації виступають ініціальні аббревіатури та морфологічний спосіб. Результати аналізу особливостей фармацевтичної лексики проілюстровано в Додатку Д.

Поділяємо думку науковців-методистів стосовно значення загальнонавчаних фармацевтичних термінів, які є засобом фахової інтеркомунікації та зв'язку різних галузей фармацевтичної і медичної наук, а також знаряддям навчання студентів термінологічної грамотності. Відповідно в кожний термін повинен бути вкладений точний однозначний зміст [35].

Когніолінгвістичний простір дискурсу, що вивчається, формується в писемних жанрах (наприклад, рецепт, інструкція до медичного застосування лікарських засобів, періодичні видання науково-популярного характеру та інше) та в усній формі спілкування (наприклад, з провізором в аптеці). Фармацевтичний термін як лінгвокультурний код базується на основних поняттях, які отримують метамовну лексико-графічну інтерпретацію [125, с. 51].

Зазначаємо, що серед активних мовних структур є пропріативи як складові частини сучасної фармацевтичної термінології. Їх структурно-семантична побудова спрямована на адекватне сприйняття певного об'єкта або явища і конкретну дію. Прагматична цінність таких одиниць полягає в тому, що вони мають певний вплив на людину та її спосіб перцепції.

Вказані особливості англійської мови фармації та фармацевтичної лексики будуть враховані при розробці авторської методики.

#### **1.4. Особливості організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів з оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні.**

Враховуючи тематику нашого дослідження, потрібно розглянути специфіку організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів з оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні.

Проблему навчання іноземної мови у процесі самостійної роботи досліджувала низка науковців. Зокрема, І. П. Задорожна зосереджувалась на організації самостійної роботи з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю [57], Н. В. Майєр – на формуванні методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі [86]; О. П. Биконя – на організації самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей [18]. На сучасному етапі розроблено низку методик формування компонентів іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи: А. В. Долина запропонувала методику вдосконалення фонетичної компетенції студентів четвертого курсу – майбутніх учителів [46], Н. І. Гупка-Макогін – методику навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання [40], А. М. Котловський – методику формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів [72],

З. К. Соломко – методику формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів із використанням інформаційних технологій [115], Л. В. Шевкопляс – англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи [148]. Як бачимо, дослідження зосереджено на майбутніх учителях, а також фахівцях нефілологічних спеціальностей (економістах, юристах). Однак, відсутні дослідження щодо ефективної організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів, у тому числі з формування в них англомовної лексичної компетентності.

Для того, щоб успішно розв'язати це завдання, потрібно проаналізувати сутність англомовної лексичної компетентності та особливості організації самостійної роботи при підготовці майбутніх фармацевтів.

Отже, в підрозділі плануємо вирішити такі завдання:

- 1) проаналізувати зміст англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні;
- 2) вивчити сутність поняття «самостійна робота», особливості організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів;
- 3) визначити підходи, на положеннях яких потрібно базуватись при формуванні англомовної лексичної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи;
- 4) зробити висновки щодо особливостей організації самостійної роботи з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Почнемо з розв'язання першого завдання, розглянувши трактування англомовної лексичної компетентності.

Витоки теорії формування лексичної компетентності у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування зарубіжні дослідники відносять до 60-х років ХХ століття, коли було досліджено та доведено інтегрованість лексичного тезаурусу й усного дискурсу (Дж. Ной (J. Neu), Дж. Річардс (J. Richards) [206; 214]); вокабуляру та письма (Л. Селінкер (L. Selinker), Дж. Свейлз (J. Swales), Л. Трімбл (L. Trimble) [218; 222; 231]).



Існують різні трактування іншомовної лексичної компетентності. Так, у лінгводидактичному словнику її визначають як здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова відповідно до мовленнєвого завдання та включати його в мовленнєвий ланцюг, а також розуміти смислові відрізки мовлення в тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції [154, с. 134].

У сучасній вітчизняній методиці існує погляд, що лексична компетентність – це здатність індивіда коректно оформлювати свої висловлювання і розуміти мовлення інших, що заснована на складній і динамічній взаємодії певних навичок, знань та лексичної усвідомленості [90, с. 161].

Н. В. Горбунова вважає лексичну компетентність здатністю викликати еталон слова з довготривалої пам'яті згідно з конкретним мовленнєвим завданням та включати це слово в мовленнєвий ланцюг [34, с. 91].

На думку О. М. Шамова, лексична компетентність є здатністю визначати контекстуальне значення лексичної одиниці, порівнювати повноту її значення в рідній та іноземній мовах, визначати структуру значення лексичної одиниці, встановлювати національний компонент в значенні слова [146, с. 98].

А. В. Палецька-Юкало розглядає лексичну компетентність як здатність на основі засвоєних лексичних знань, сформованих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати та сприймати лексичну одиницю, визначати її мовне та контекстуальне значення, використовувати словниковий запас, викликаючи з пам'яті еталон слова, правильно сполучати його з іншими лексичними одиницями згідно із мовленнєвим завданням, розуміти лексичні одиниці на рівні слова, словосполучення, понадфразової єдності, лексично оформлювати власні висловлювання з урахуванням комунікативної ситуації, стилів та жанрів мовлення, підтримувати сформовані рецептивні та репродуктивні навички на необхідному рівні [94, с. 29].

Аналізуючи рецептивну лексичну компетентність у контексті підготовки майбутніх юристів, З. К. Соломко трактує її як здатність і готовність індивіда на основі певних лексичних знань, рецептивних лексичних навичок та мовної усвідомленості адекватно розпізнавати, співвідносити та зрештою розуміти лексичні одиниці в читанні та аудіюванні на рівні слова, словосполучення, речення та тексту, враховуючи при цьому лінгвосоціокультурні та термінологічні особливості юридичної лексики, стилі та жанри іншомовного професійного мовлення юристів відповідно до задуму висловлювання, ситуації, а також забезпечувати функціонування сформованих рецептивних лексичних навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль і самооцінку власної діяльності [115, с. 40–41].

Іншомовну лексичну компетентність в говорінні Н. П. Жовтюк визначає як здатність мовця до коректного оформлення власних усних висловлювань на лексичному рівні і розуміння лексичної сторони мовлення інших, що включає взаємодію навичок, знань та лексичної усвідомленості [55, с. 41].

Є. В. Александрова розуміє професійно орієнтовану лексичну компетентність як знання професійно орієнтованих лексичних одиниць і здатність їх уживати в різних ситуаціях професійного спілкування [3, с. 10].

Проаналізувавши зазначені визначення, ми дійшли висновку, що англomовна лексична компетентність в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів – це здатність фахівця адекватно розуміти під час читання та використовувати у процесі говоріння лексичні одиниці, у тому числі термінологічні, для досягнення особистісно та професійно значущих комунікативних цілей.

Таким чином, англomовна лексична компетентність фахівців фармацевтичної галузі включає знання, навички та лексичну усвідомленість. Виділяють два види знань – декларативні, пов'язані з теорією, які зазвичай є експліцитними, та процедурні, що асоціюють з практикою і які є переважно імпліцитними [5, с. 275; 57, с. 73].

Знати слово означає усвідомити значення, оволодіти звуковою, графічною формою слова, а також особливостями вживання (графічно представлено на рис. 1.2).

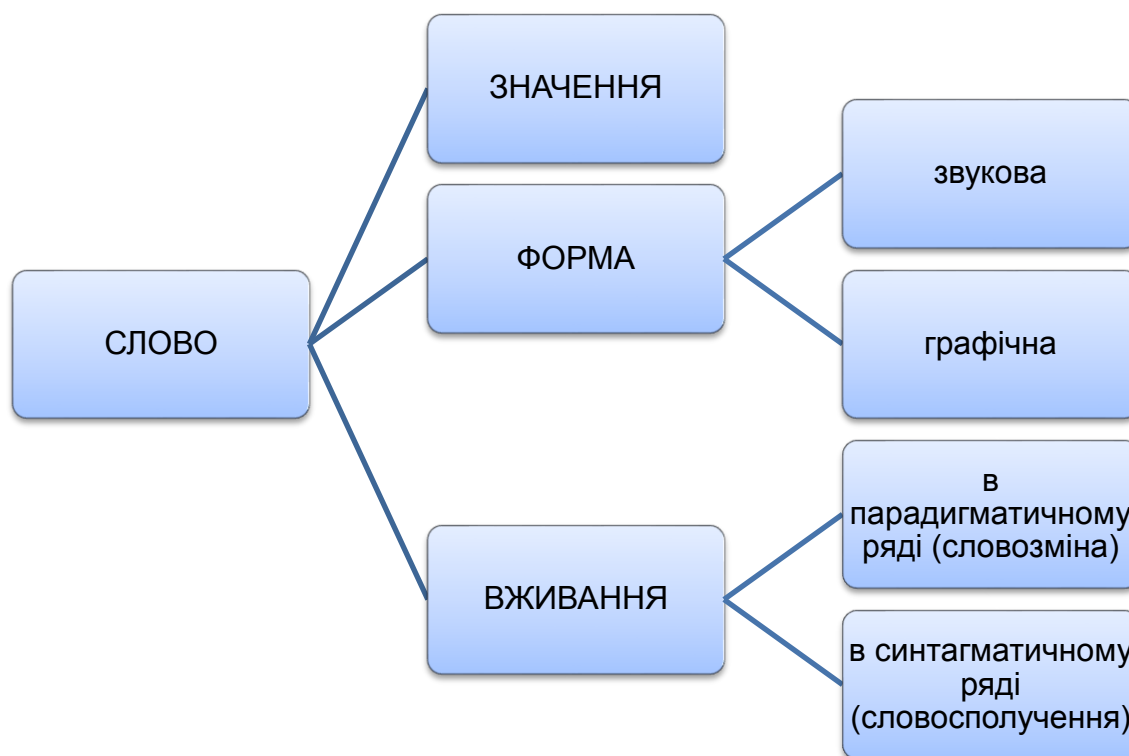


Рис. 1.2. Компоненти знання слова

Отже, процес формування лексичної компетентності передбачає оволодіння лексичним матеріалом, складовою якого у контексті підготовки фахівців фармацевтичної галузі є терміни. Є. В. Александрова під терміном розуміє слово чи словосполучення, яке має певне спеціальне значення, що виражає і формує професійне поняття, яке застосовується в процесі пізнання наукових та професійних об'єктів [3, с. 10].

На основі аналізу наукових джерел [55, с. 64; 90, с. 216; 94, с. 62–63; 115, с. 41–42] виокремлюємо такі лексичні знання (декларативні):

- особливостей лексичної системи іноземної та рідної мов;
- форми (звукової та графічної) лексичної одиниці;

- значення лексичної одиниці;
- правильної вимови лексичної одиниці;
- правил сполучуваності лексичної одиниці;
- еквівалентності / безеквівалентності між термінологічними лексичними одиницями англійської та рідної мов;
- антонімів, синонімів лексичних одиниць;
- правил словотвору;
- словотворчих суфіксів і префіксів.

Серед процедурних виділяємо знання:

- як уживати вивчені лексичні одиниці;
- як здійснювати морфемний аналіз лексичних одиниць;
- як правильно сполучати вивчені лексичні одиниці.

Зазначимо, що серед лексичних одиниць важливе місце посідають терміни, на яких ми зосереджуємо увагу в нашому дослідженні.

Рецептивні мовленнєві навички трактують як навички інтуїтивно-правильного впізнавання і розуміння іншомовної лексики за допомогою лексичних зв'язків між зорово-графічною формою слова і розуміння його значення в безпосередньому зв'язку з іншими словами [147, с. 109].

Репродуктивні навички І. П. Задорожна визначає як навички правильного вживання іншомовних лексичних одиниць в різних ситуаціях з урахуванням реєстру мовлення [57, с. 271].

Оскільки наше дослідження базується на лексичній компетентності в читанні та говорінні, зосередимось власне на лексичних навичках читання та говоріння. Лексичні навички читання трактують як здатність реалізувати синтезовану дію із сприйняття, розпізнавання і розуміння лексичних одиниць в тексті [103, с. 24].

Лексичні навички говоріння розуміємо як навички коректного вживання лексичних одиниць в усному висловлюванні в різних ситуаціях відповідно до мети, специфіки ситуації.

З урахуванням результатів аналізу низки джерел [57, с. 512; 115, с. 42] серед лексичних навичок читання, якими повинні оволодіти майбутні фармацевти, виділяємо такі:

- впізнавати і розуміти вивчені лексичні одиниці в тексті;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці за допомогою контексту;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці за аналогією з подібними словами рідної, латинської мов та відомими словами англійської мови;
- диференціювати подібні за написанням слова;
- встановлювати значення незнайомої лексичної одиниці через морфемний аналіз;
- встановлювати відношення еквівалентності або безеквівалентності між лексичною одиницею англійської, рідної та латинської мов.

Для говоріння важливими є рецептивні лексичні навички, оскільки говоріння передбачає монологічне і діалогічне мовлення, а діалогічне мовлення, в свою чергу, означає не лише власне висловлювання, але й сприйняття на слух мовлення співрозмовника.

Отже, лексичні навички говоріння включають такі:

- використовувати вивчені лексичні одиниці в усному мовленні;
- правильно поєднувати слова;
- правильно вибирати слова згідно з комунікативним наміром;
- утворювати нові слова з використанням словотворчих префіксів і суфіксів;
- контролювати лексичний аспект власного мовлення;

- диференціювати схожі за звучанням чи формою слова за їх неінформативними ознаками;
- впізнавати і розуміти вивчені лексичні одиниці в потоці мовлення;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці в потоці мовлення за допомогою контексту;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці в потоці мовлення за її будовою;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці в потоці мовлення за подібністю з рідною та / чи латинською мовою.

Ще один компонент англомовної лексичної компетентності – лексична усвідомленість, яка підтримує функціонування механізмів мовленнєвої діяльності [94, с. 63] і передбачає [55, с. 64; 94, с. 63]:

- спостереження за лексичними одиницями;
- узагальнення результатів спостережень графічно;
- розуміння особливостей та закономірностей утворення і функціонування лексичних одиниць;
- опрацювання лексичних одиниць;
- створення індивідуальних знань про лексичний склад мови;
- усвідомлення свого типу мовця;
- усвідомлення свого типу студента;
- аналіз лексичного аспекту власного мовлення;
- аналіз лексичних помилок, їх причин та шляхів подолання;
- контроль використання лексичних одиниць у процесі спілкування;
- аналіз процесу формування власної лексичної компетентності;
- аналіз лексичного аспекту текстів;
- аналіз лексичного аспекту інших мовців;
- аналіз подібності лексичних одиниць в англійській, українській та латинській мовах.

Таким чином, ми конкретизували зміст англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у майбутніх фармацевтів.

Розглянемо тепер трактування самостійної роботи в сучасних дослідженнях.

У зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці навчання іноземних мов вживаються такі поняття, як: «*self-directed learning*» – навчання з самостійним визначенням цілей, але під керівництвом викладача (*guided work*), «*independent learning*» – самостійне навчання (*unguided work*), «*autonomous learning*» – автономне навчання. Кожне з цих понять означає самостійну навчальну діяльність студентів з різним видом та характером управління [124, с. 150–151].

Незважаючи на значний інтерес до питання, все ще відсутнє однозначне трактування поняття «самостійна робота», розуміння її функціонального формату. У науково-педагогічній літературі самостійну роботу розглядають як:

- засіб організації пізнання студента [81, с. 123];
- засіб керівництва пізнавальною діяльністю студентів та їх залучення до самостійної діяльності [13];
- форму навчальної діяльності, організовану і реалізовану без безпосереднього керівництва викладачем [70, с. 14];
- форму навчальної діяльності, яка здійснюється студентами в найбільш раціональний час, контролюється ним самим за процесом і результатом на основі зовнішнього опосередкованого системного керівництва з боку викладача чи навчальної програми [60, с. 95];
- форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює сам студент на основі опосередкованого керівництва викладачем, у тому числі за допомогою спеціальних навчальних матеріалів із метою розвитку цільових компетентностей та автономії студентів [57, с. 24];
- метод навчання, який забезпечує самостійне вирішення студентами пізнавальної задачі за завданням і під керівництвом викладача [53, с. 17];

- організаційну форму навчання, обмежену в часі та просторі, взаємозумовлену діяльністю викладача і студента, але у цей час керовану і контрольовану студентом на основі зовнішнього опосередкованого керівництва викладачем через спеціальні навчальні матеріали [18, с. 28];
- форму організації навчального процесу, під час якої здійснюється оволодіння навчальним матеріалом у вільний від навчальних занять час [86, с. 88].

Як видно з наведених вище визначень, самостійну роботу розглядають як засіб організації пізнання студента, керівництва його пізнавальною діяльністю, форму навчальної діяльності, метод навчання тощо.

З. К. Соломко [115, с. 27] та Н. І. Гупка-Макогін [40, с. 56] цілком обґрунтовано вважають, що метою самостійної роботи є формування цільової компетентності, навчально-стратегічної компетентності та автономії студентів.

Проблема автономії тих, хто навчається, має істотну дослідницьку бібліографію (І. П. Задорожна [56; 57; 58]; О. А. Насонова [93], О. М. Соловова [112]; Т. Ю. Тамбовкина [119; 120]; І. Д. Трофімова [132]; П. Бенсон (P. Benson) [161]; Л. Дікінсон (L. Dickinson) [176; 177]; Д. Літл (D. Little) [196; 197], Х. Холек (H. Holec) [193] та ін.).

Аналіз окреслених джерел свідчить про те, що автономія передбачає певне психологічне ставлення до процесу навчання, постановку цілей студентом, вибір змісту, методів навчання для досягнення поставленої мети, самоаналіз, самооцінку, самокорекцію, а також відповідну організацію навчального процесу.

Цінним для нас є висновок О. П. Биконі, що автономне оволодіння англійською мовою у самостійній позааудиторній роботі реалізується за умови відсутності прямого управління з боку викладача, тобто без постійної регламентації навчального матеріалу, дій студентів, засобів контролю та оцінювання [18, с. 33].



На думку Н. В. Майєр, в умовах навчання в закладах вищої освіти доцільніше вживати термін «самостійність», яка вже в процесі виконання професійних обов'язків трансформується в автономію [86, с. 95]. Не заперечуючи логічності такого підходу, ми дотримуємось, однак, поглядів І. П. Задорожної, яка виокремлює різні рівні автономії в умовах навчання у закладах вищої освіти. Зазначені рівні визначаються моделлю педагогічної взаємодії викладача і студента, характером управління самостійною роботою (СР) викладачем та зумовлюють тип самостійної роботи (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Відповідність між моделями педагогічної взаємодії, рівнем навчальної автономії студентів, способом управління самостійною роботою та видом самостійної роботи**

Моделі педагогічної взаємодії викладача і студента (за Л.С.Каменською, Т. Ю. Тамбовкіною [115, с. 35; 119])	Рівень навчальної автономії студентів (за І. П. Задорожною [57, с. 23–26])	Спосіб управління самостійною роботою студентів (за І. П. Задорожною [57, с. 24])	Домінуювальний вид самостійної роботи (за І. П. Задорожною [57, с. 27])
Суб'єктно-об'єктна	часткова автономія	жорсткий	СР, безпосередньо керована ззовні
Суб'єктно-суб'єктна	напівавтономія	відносно жорсткий	СР, частково керована ззовні
Об'єктно-суб'єктна	частково-залежна автономія	відносно гнучкий	СР, керована опосередковано
Суб'єктна	умовно повна автономія	гнучкий	СР, керована студентом

Надамо певні пояснення.

Вирішення проблеми моделей педагогічної взаємодії між викладачем та студентами здійснено в дослідженнях Л.С.Каменської, яка схарактеризувала

суб'єктно-об'єктну та суб'єктно-суб'єктну моделі. Розширивши ідеї Л. С. Каменської, Т. Ю. Тамбовкіна [119] додала ще дві моделі: об'єктно-суб'єктну та суб'єктну [115, с. 35].

З урахуванням окреслених моделей І. П. Задорожна виділила чотири рівні автономії студентів в умовах навчання в закладах вищої освіти:

1. Часткову автономію, яка характерна для суб'єктно-суб'єктної моделі, співвідноситься з жорстким управлінням самостійною роботою студентів, що передбачає чітку регламентацію дій студентів, забезпечення їх пам'ятками, систематичний контроль викладача. Відповідно домінують самостійна робота, безпосередньо керована ззовні, оскільки викладач визначає мету, завдання, способи їхньої реалізації, контролює процес і оцінює результат виконання.

2. Напівавтономію, що корелює з суб'єктно-суб'єктною моделлю, а також відносно жорстким характером управління, яке передбачає визначення викладачем цілей, змісту, можливість вибору студентом власних шляхів досягнення окремих цілей, забезпечення ключами та пам'ятками, контроль викладача, часто опосередкований. У цьому випадку йдеться про самостійну роботу, частково керовану ззовні, яка передбачає певну свободу студентів у виборі шляхів, у тому числі із запропонованих, виконання завдань.

3. Частково-залежну автономію, яка базується на об'єктно-суб'єктній моделі та відносно гнучкому характері управління самостійною роботою студентів, згідно з яким сфера впливу викладача на самостійну роботу зменшується і виявляється у спільному визначенні цілей, самостійному виборі шляхів їх реалізації та контролі викладачем результатів, у тому числі опосередкованому. При цьому серед видів самостійної роботи виділяємо самостійну роботу, керовану опосередковано.

4. Умовно повна автономія із суб'єктною моделлю та гнучким управлінням самостійною роботою студентів передбачає самостійне визначення цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб, самостійну реалізацію поставлених задач; самоконтроль, самокорекцію,

самооцінку результатів, опосередкований та відстрочений контроль викладачем результатів самостійної роботи. Домінувальним видом самостійної роботи є самостійна робота, керована студентом [57, с. 23–26].

Ми враховуватимемо окреслені рівні автономії з притаманними їм характеристиками під час розробки методики формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Погоджуємось також із сучасними дослідниками про необхідність цілеспрямованого розвитку автономії студентів під час навчання ними в закладах вищої освіти [40; 57; 120].

Наступним завданням є з'ясування підходів, на яких базуватиметься наша наукова розвідка. Дотримуємось поглядів О. М. Шамова, що підхід є вихідною концептуальною ідеєю чи позицією автора у вирішенні певних питань, пов'язаних із навчанням [146, с. 100].

Важливість функціонування когнітивних процесів для формування англомовної лексичної компетентності (підрозділ 1.2) зумовлює доцільність вибору в якості одного з основних *комунікативно-когнітивного підходу*. Когнітивний компонент розвиває мисленнєві та мовленнєві здібності студентів, зосереджує їх увагу на мовних формах, за допомогою яких висловлюється думка [9, с. 20], мисленнєвих структурах, які характеризують відношення між значенням та пам'яттю [146, с. 211]. Згідно з когнітивним підходом, запам'ятовування завжди усвідомлене і цілеспрямоване, часто з використанням опор [146, с. 311–313], графічних організаторів тощо. Когнітивний підхід забезпечує свідомість оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні, заохочення студентів до порівняння мовних явищ, рефлексію ними результатів власного навчання.

Комунікативний компонент визначається комунікативними цілями, орієнтує студентів на активне міжкультурне спілкування, використання реальних ситуацій спілкування при навчанні лексики англійською мовою, вмотивованість завдань та, відповідно, висловлювань, емоційність, вирішення студентом

реальних професійних проблем. Крім того, комунікативний аспект передбачає різні форми роботи студентів, активну творчу діяльність студентів [55, с. 16].

У навчальному процесі когнітивний аспект підпорядкований комунікативному, проте домінує там, де необхідно знайти аналогії [19, с. 18–19]. У нашому випадку, враховуючи специфіку фармацевтичної термінології (підрозділ 1.3), студентам потрібно буде здійснювати її аналіз та порівняння з латинськими та українськими відповідниками.

Ще одним підходом, який логічно випливає з раніше отриманих нами результатів, є *рефлексивний*. Під час рефлексії студент визначає цілі діяльності, в тому числі мовленнєвої та навчальної [86, с. 61]. Рефлексія передбачає розмірковування над ефективністю власного учіння, індивідуальними особливостями та потребами, самоконтроль, аналіз можливостей самокорекції, критичну оцінку результатів, а отже і формування індивідуального стилю учіння [86, с. 62–63].

Ефективна реалізація самостійної роботи, розвиток автономії студентів неможливі без розвитку рефлексивних умінь, серед яких з урахуванням результатів досліджень [57, с. 79; 86, с. 63] виділяємо вміння:

- здійснювати самоаналіз попереднього досвіду навчання та процесу формування англійської лексичної компетентності;
- визначати особисті потреби та мотиви у вивченні англійської мови; ставити індивідуальні цілі та шукати шляхи їх досягнення;
- аналізувати аспекти, які впливають на ефективність навчання;
- аналізувати власні невдачі та визначати їх причини та шляхи подолання;
- аналізувати свої сильні та слабкі сторони у вивченні англійської мови;
- оцінювати отримані результати (поточні та рубіжні) та співвідносити їх із поставленими цілями;
- аналізувати шляхи виконання завдання,

– розмірковувати над можливостями подальшого застосування отриманих знань та навичок.

Формування окреслених умінь повинно здійснюватись паралельно із формуванням у студентів англомовної лексичної компетентності в процесі самостійної роботи. Наприклад, для розвитку рефлексивної самооцінки доцільно забезпечувати студентів ключами, за якими вони можуть перевірити результати власної діяльності. Для самооцінки лексичної компетентності в говорінні можливий запис студентами власного мовлення на телефон із подальшою оцінкою лексичного його аспекту з-поміж інших. Важливо також надавати студентам можливість порівнювати результати самооцінювання з оцінкою викладача з подальшим їх обговоренням та порівнянням [57, с. 198].

Ще одним підходом, актуальним для нашого дослідження, є *інтегрований*, в основу якого покладена ідея інтегрованого формування знань, навичок та вмінь. У нашому дослідженні реалізується два рівні інтеграції – внутрішньопредметна та міжпредметна [59, с. 136]. Розглянемо спочатку внутрішньопредметну інтеграцію. Автентичні фахові тексти є джерелом лексичного матеріалу, який доцільно використовувати надалі в говорінні. Відповідно доцільно реалізувати взаємопов'язане формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, яке передбачає інтегроване формування навичок та вмінь читання і говоріння, підготовку студентів до усномовленнєвого висловлювання на основі роботи з текстом, використання текстів із метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання [126, с. 198].

Крім того, інтеграція передбачає оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні паралельно з навчально-стратегічною компетентністю, компонентами якої є знання (навчальних та комунікативних стратегій), а також вміння їх використовувати для навчання та спілкування з урахуванням власних особливостей [90, с. 444]). Як стверджує А. В. Долина, в основі навчально-стратегічної компетентності лежать рефлексивні вміння [46, с. 19]. Під навчальними стратегіями розуміємо свідомі дії студентів, які

здійснюються для того, щоб зробити своє навчання легшим і результативнішим [40, с. 51; 208; 209; 210]. Комунікативні (компенсаторні) стратегії у нашому дослідженні визначаємо як свідомі дії студентів, спрямовані на подолання труднощів розуміння лексичного оформлення текстів чи мовлення інших, а також лексичного оформлення власного усного висловлювання, які спричинені недостатнім рівнем сформованості англомовної лексичної компетентності та обмеженістю відповідного досвіду.

Враховуючи вітчизняні та зарубіжні наукові розвідки [40, с. 51–53; 57, с. 95–99; 90, с. 444–445; 207; 208; 209; 212; 213], а також предмет нашого дослідження, зосереджуємось на навчальних стратегіях (когнітивних, які сприяють запам'ятовуванню чи допомагають оволодівати мовним матеріалом [212, с. 107]), метакогнітивних), а також комунікативних (компенсаторних).

З урахуванням зазначених вище джерел до *когнітивних стратегій*, якими потрібно оволодіти студентам, відносимо:

- асоціації (наприклад, із відповідниками в латинській чи українській мові);
- використання уяви;
- повторення матеріалу через певні проміжки часу;
- смислове групування;
- класифікацію;
- порівняння з вивченим лексичним матеріалом;
- застосування графічних організаторів (наприклад, семантичних карт);
- повторення слів усно та письмово,
- аналіз лексичних одиниць;
- аналіз текстів;
- практику;

- визначення ключових слів;
- використання знань латинської мови;
- поєднання слів у словосполученнях, реченнях, текстах.

Студенти повинні оволодіти такими *метакогнітивними стратегіями*:

- перегляд вивчених лексичних одиниць;
- планування послідовності виконання завдань;
- планування самостійної роботи;
- визначення індивідуальних цілей (короткострокових та довгострокових);
- самостійне тренування;
- підбір ефективних індивідуальних стратегій;
- самооцінювання;
- визначення власних недоліків;
- ведення записів у словниках.

Серед *комунікативних (компенсаторних) стратегій* виділяємо

- визначення значення лексичних одиниць за контекстом;
- визначення значення лексичних одиниць за подібністю в латинській та українській мовах;
- визначення значення лексичних одиниць за будовою слова;
- здогад про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами;
- висловлювання думки у лексично спрощеному варіанті.

Міжпредметна інтеграція передбачає зв'язок із дисциплінами фаху і, перш за все, з латинською мовою. Як свідчить аналіз фармацевтичної лексики, значна кількість термінів має латинське походження.

Таким чином, інтегрований підхід зумовлює реалізацію двох рівнів інтеграції – внутрішньопредметної та міжпредметної під час формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи.

На рис. 1.3 зображено внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію під час формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.



Рис. 1.3 Внутрішньопредметна та міжпредметна інтеграція у формуванні англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи



Таким чином, ми обґрунтували три підходи, концептуальні ідеї яких покладені в основу нашого дослідження.

З урахуванням визначених положень самостійну роботу студентів у процесі формування англомовної лексичної компетентності визначено як форму навчальної діяльності, що здійснюється з метою оволодіння лексичними знаннями та їх розширенням, формування лексичних навичок і розвитку лексичної усвідомленості взаємопов'язано з іншими компетентностями, у тому числі навчально-стратегічною, контролюється студентом за посередництвом зовнішнього керівництва викладача, яке може мати різний характер залежно від моделі педагогічної взаємодії.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми формування іншомовної лексичної компетентності, вивчення психологічних передумов формування іншомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, лінгвістичних особливостей англійської мови фармації та фармацевтичної лексики, обґрунтування концептуальних ідей дослідження, змісту англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні дало змогу визначити особливості організації самостійної роботи студентів з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні:

1. Створення умов для розвитку автономії здобувачів вищої освіти, що можна досягти шляхом коригування характеру управління самостійною роботою викладачем. Студентам потрібно надавати можливість для розвитку автономії, вияву творчості. Так, їм можна запропонувати можливість самим вибрати обсяг навчального матеріалу, який вони повинні опрацювати, щоб досягти мети, які саме і в якому обсязі вправи виконувати. Наприклад, серед запропонованих майбутні фахівці можуть менше уваги приділяти вправам на оволодіння певними лексичними навичками читання, якщо вважають, що вже досягли потрібного рівня, а натомість більше часу приділити формуванню лексичних навичок говоріння.

2. У навчальному процесі потрібно використовувати різні види самостійної роботи: відтворювальну, перетворювальну, творчу (за рівнем самостійності); спрямовану на формування навичок чи контроль знань, навичок (за дидактичною функцією); групову, парну, індивідуальну, індивідуально-групову (за кількістю учасників) [57, с. 27].

3. Застосування ефективних засобів, наприклад, щоденника самостійної роботи, ідею якого ми запозичили в дослідженнях сучасних вітчизняних науковців [16; 148], а також пам'яток, що забезпечують студентів інформацією щодо дієвих стратегій, шляхів виконання завдань з метою економії часу на аудиторних заняттях та концентрації уваги студентів на важливих аспектах під час самостійної роботи.

4. Постійний зворотній зв'язок щодо результатів самостійної роботи, який забезпечує можливість аналізу студентами власних помилок, причин невдач, корекції дій, поглиблення знань.

5. Заохочення студентів до самооцінювання та взаємооцінювання результатів самостійної роботи з подальшим порівнянням з оцінкою викладача. Це особливо стосується завдань, що передбачають перетворювальну та творчу самостійну роботу.

Зазначене вище є спробою представити наше розуміння організації самостійної роботи майбутнього фармацевта як важливого компоненту навчального процесу, зорієнтованого на студента – активного його суб'єкта.

Отже, в підрозділі ми конкретизували зміст англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів, проаналізували сучасне трактування самостійної роботи та запропонували власне з огляду на предмет дослідження, визначили підходи, положення яких покладено в основу нашої наукової розвідки; встановили особливості організації самостійної роботи з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

## Висновки до першого розділу

Аналіз сучасних досліджень зумовив висновок про необхідність пошуків шляхів оптимізації процесу формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні з урахуванням специфіки лексичних одиниць відповідної галузі, психологічних особливостей їх засвоєння (у читанні та говорінні), використання міжпредметних зв'язків, гнучкості в реалізації етапів з метою економії часу (наприклад, їх компресія для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів), необхідність організації самостійної роботи, яка сприятиме не лише розвитку лексичних навичок студентів, а й формуватиме здатність та готовність до навчання, важливість розвитку навчально-стратегічної компетентності майбутніх фахівців.

На основі аналізу функціонування психічних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення), які забезпечують ефективність формування англомовної лексичної компетентності, а також характеристик внутрішнього лексикону людини зроблено висновок щодо передумов ефективного формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні: забезпечення активності пізнавальної діяльності студентів, усвідомленості ними професійної значущості завдань, зосередженість на довільному запам'ятовуванні, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організація систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення, систематизована подача нових лексичних одиниць та їх опрацювання, забезпечення належної практики для інтенсивного та регулярного вживання нових лексичних одиниць у мовленні, використання графічних опор, застосування вправ на класифікацію, групування.

Визначено лінгвістичні особливості фармакологічної лексики: частина її у своєму розмаїтті до сьогодні одночасно є термінологічною і загальноживаною; більшість усіх фармацевтичних термінів становлять номени греко-латинського походження, які характеризуються значно вужчим обсягом

нормативної граматики у зв'язку з вимогами стосовно змістової однозначності та графосемантичних даних про назви лікарських препаратів; у складі фармакологічної лексики домінують вузькоспеціальні терміни та міждисциплінарна лексика, складені термінологічні номени, пропріальна лексика; продуктивним засобом термінологізації виступають ініціальні аббревіатури; важливим є морфологічний спосіб термінотворення та переосмислення значень.

Визначено жанри професійних текстів, на яких потрібно зосереджувати особливу увагу в навчанні студентів молодших курсів – навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів.

Дослідження базується на положеннях комунікативно-когнітивного, рефлексивного та інтегрованого підходів. Комунікативно-когнітивний підхід забезпечує свідомість процесу оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні, порівняння лексичних одиниць в різних мовах (українській, латинській та англійській) із метою знаходження аналогій, що полегшує процес навчання, стимулювання когнітивної активності студентів, вирішення ними реальних проблем та завдань професійного спілкування.

Інтегрований підхід забезпечує взаємопов'язане оволодіння студентами визначеними декларативними та процедурними лексичними знаннями, лексичними навичками в читанні та говорінні, розвиток лексичної усвідомленості; формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні інтегровано з дисциплінами фаху (перш за все латинською мовою) та навчально-стратегічною компетентністю, яка забезпечує оволодіння майбутніми фармацевтами стратегіями навчальної та комунікативної діяльності (метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними).

Рефлексивний підхід реалізується шляхом цілеспрямованого формування рефлексивних умінь студентів, заохоченням їх до рефлексивної самооцінки результатів власної діяльності, порівняння результатів самооцінювання з оцінкою викладача, забезпечення можливості самокорекції, створення умов для розвитку автономії суб'єктів навчання.

Самостійну роботу студентів у процесі формування англомовної лексичної компетентності визначено як форму навчальної діяльності, що здійснюється з метою оволодіння лексичними знаннями та розширенням їх, формування лексичних навичок і розвитку лексичної усвідомленості взаємопов'язано з іншими компетентностями, у тому числі навчально-стратегічною, контролюється студентом за посередництвом зовнішнього керівництва викладача, яке може мати різний характер залежно від моделі педагогічної взаємодії.

Особливостями організації самостійної роботи з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні визначено: створення умов для розвитку автономії здобувачів вищої освіти, у тому числі шляхом коригування характеру управління самостійною роботою викладачем, можливістю визначення студентами обсягу навчального матеріалу, необхідного для досягнення мети; реалізацію різних видів самостійної роботи, застосування відповідних засобів (щоденника самостійної роботи, пам'яток), постійний зворотній зв'язок щодо результатів самостійної роботи, заохочення студентів до самооцінювання та взаємооцінювання результатів самостійної роботи.

Основні положення дисертації відображені в публікаціях автора [124; 125; 129; 130; 229; 230].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У попередньому розділі обґрунтовано теоретичні передумови дослідження. Зроблені висновки стали підґрунтям для створення методики формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

У другому розділі ми повинні представити авторську методику, зокрема:

- 1) запропонувати критерії відбору навчального матеріалу;
- 2) обґрунтувати методичну типологію фармацевтичних термінів;
- 3) конкретизувати етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні;
- 4) запропонувати підсистему вправ, розроблену з урахуванням методичної типології фармацевтичної лексики;
- 5) розробити модель формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

#### **2.1. Критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.**

Питання відбору навчального матеріалу для формування іншомовної лексичної компетентності досліджували низка науковців: Н. П. Жовтук [55], Ю. М. Кажан [63], І. І. Липська [83], К. А. Митрофанова [91], А. В. Палецька-Юкало [94], Ю. О. Семенчук [106], З. К. Соломко [115], І. Ю. Чорна [144] та ін. Проте, питання відбору навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів залишається невирішеним у сучасній методиці.

Перш за все потрібно розглянути одиниці відбору навчального матеріалу. Серед таких одиниць дослідники виділяють словоформи, словосполучення, речення, в яких містяться зазначені слова та словосполучення, а також тексти для читання [115, с. 91]. З урахуванням тематики нашого дослідження одиницями відбору вважатимемо:

- лексичні одиниці сфери фармакології (слова та словосполучення),
- професійно орієнтовані тексти (навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів).

Особливості зазначених жанрів текстів проаналізовано в попередньому розділі.

Погоджуємось із Ю. О. Семенчуком, що основним джерелом відбору фахової термінологічної лексики є тексти зі спеціальності [106, с. 67]. Фахові тексти трактують як засіб формування та розвитку мовно-професійної майстерності [76, с.13], підвищення культури спілкування із використанням термінів, розвитку професійно орієнтованої ерудиції майбутніх фахівців, розширення фахових знань [115, с. 77].

Критерії відбору розуміємо як вимоги, яким повинні відповідати обрані одиниці відбору.

Розглянемо спочатку критерії відбору текстів.

У методичній літературі існують різні критерії відбору текстів залежно від мети навчання. Так, Г. Зольмеке виділяє обсяг тексту, тип тексту, відповідність тематиці, а також складність тексту, яка визначається відсотком незнайомої лексики, можливістю реалізації здогадки про значення незнайомих слів, складності синтаксису та змісту [219, с. 44].

Для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій З. К. Соломко пропонує такі критерії: автентичності, наявності фахового лексичного матеріалу для розширення комунікативних можливостей майбутніх юристів, доступності й посильності, співвіднесеності типів текстів із видами читання та аудіювання, наявності навчального матеріалу для порівнянь, рефлексії і використання навчальних стратегій, обсягу тексту [115, с. 85].

Н. П. Жовтюк пропонує такі критерії відбору текстів для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: автентичності, посильності та доступності, тематичності, інформативності, комунікативної спрямованості, наявності в текстах лексичних одиниць, подібних в англійській та німецькій мовах [55, с. 83].

Л. С. Бірецька при створенні методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів відбір текстів здійснювала за критеріями: автентичності, актуальності та професійно-інформативної цінності, міжпредметної координації [17, с. 71–73].

На основі проаналізованих досліджень, з урахуванням тематики нашої наукової розвідки, особливостей мови фармації виділяємо такі критерії відбору текстів: *якісні* (автентичності, тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посильності); *кількісний* – обсягу тексту.

Критерій *автентичності* передбачає відбір текстів, написаних носіями мови для носіїв мови, а не з навчальною метою [139, с. 193]. Ми підтримуємо думку С. К. Фоломкіної, що будь-який текст, створений носіями мови для інших носіїв з метою реальної комунікації, може вважатись навчальним за умови, що його доцільно використовувати в навчальному процесі. При цьому дослідниця пропонує вважати навчальним будь-який текст (автентичний, адаптований чи складений авторами навчальних матеріалів), який використовується для навчання [136, с. 20].

Існують погляди, що автентичні тексти можуть бути надто складними для студентів і сприяти зменшенню мотивації до навчання. Для формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів З. К. Соломко пропонує, крім автентичних, використовувати неавтентичні і умовно-автентичні тексти. Неавтентичні тексти – це тексти, складені в навчальних цілях авторами вітчизняних підручників, умовно-автентичні – тексти, створені носіями мови для іноземців у навчальних цілях, а також автентичні тексти, адаптовані структурно, за обсягом, мовно і функціонально [115, с. 78–79]. При



цьому ідея методично підготовлених текстів широко представлена в науковій літературі. Так, Р. Скарселла (R. Scarcella) виокремлює напівавтентичні (semi-authentic texts) та відредаговані автентичні (edited authentic texts) тексти, Дж. Хармер (J. Harmer) – «пристосовані» автентичні тексти (roughly-tuned authentic texts), Є. В. Носонович – навчально-автентичні тексти (leaning authentic texts) [94, с. 35; 115, с. 80].

У зв'язку з тим, що навчання англійської мови здійснюється на молодших курсах і студентам може бути складно розуміти автентичні фахові тексти, вважаємо за доцільне використовувати також умовно-автентичні тексти, створені носіями мови для іноземців у навчальних цілях, а також адаптовані автентичні тексти. Стосовно останнього, як і О. Б. Тарнопольський, ми вважаємо, що адаптація тексту носіями мови може забезпечити дотримання автентичності [122, с. 79]. Разом із тим, ми не заперечуємо можливості адаптації автентичного тексту викладачем, якщо існує така потреба.

Ще один критерій – *тематичності* – означає відбір текстів у межах тем, окреслених програмою. Враховуючи вимоги програми Буковинського державного медичного університету [101], ми здійснювали відбір текстів за такими загальними темами:

1. Медична освіта.
2. Фармація як наука.
3. Інструкції до медичних препаратів.
4. Хімія як наука.
5. Хімічні елементи, сполуки, суміші.
6. Мікроелементи та мінерали.
7. Будова і живлення рослин.
8. Лікарські рослини.
9. Лікарські форми.
10. Механізм дії ліків.
11. Антибіотики.

12. Побічні дії ліків.
13. Отруєння ліками.
14. Нетрадиційна медицина.
15. Токсикологія.

Окреслені теми можуть, в свою чергу, ділитись на підтеми.

Відбір текстів за критерієм тематичності сприятиме розширенню культури спілкування із використанням термінів у межах окреслених тем.

Критерій *інформативності* передбачає урахування можливості тексту забезпечити студентів або інформацією, яка їм невідома [64], або інформацією, яка розширює відому.

Інформативність є однією з найважливіших характеристик спеціального тексту. При цьому йдеться не про абсолютну кількість інформації, а лише ту, яка стане важливою читачеві [48, с. 174], а також зумовить його реакцію [92, с. 15].

До показників інформативності відносять: 1) екстралінгвістичні характеристики тексту; 2) лінгвістичні показники, які відображають мовні особливості тексту [48, с. 174]; 3) смислову насиченість тексту [26, с. 136]. Т. І. Горпініч висловлює думку про доцільність визначення мінімального рівня смислового навантаження для того, щоб студент не відчував інформаційного перенасичення і сприймав інформацію без спотворень, повністю. Науковець пропонує вважати інформативними невідомі відомості, а надлишковими – ті, які відомі йому раніше [35, с. 26–27]. Вважаємо, що, оскільки тексти містять і незнайомий мовний матеріал, нової інформації повинно бути не надто багато, щоб не перевантажувати студентів. Додамо, що інформація повинна бути професійно значимою для студентів, тобто такою, яку вони можуть використати у подальшому.

Достатня інформаційна насиченість тексту сприятиме розвитку мотивації студентів до його опрацювання, а також розширенню фахових знань майбутніх фармацевтів.

Критерій *насиченості відібраними лексичними одиницями* означає, що текст повинен оцінюватись на предмет насиченості фармакологічними термінами, відібраними попередньо під час читання інших текстів у межах тем програми, у тому числі опрацьованих на аудиторних заняттях. У такому випадку, по-перше, здійснюється автоматизація дій студентів з лексичними одиницями на рівні тексту і, по-друге, вивчені лексичні одиниці сприяють розумінню нового тексту.

Насиченість відібраними лексичними одиницями передбачає також значні методичні можливості для їх опрацювання.

Разом із тим, відібрані фахові тексти самі слугують джерелом відбору нових лексичних одиниць.

Критерій *доступності та посильності* означає: зрозумілий виклад, відносно короткі і прості речення, вживання переважно відомого лексичного та граматичного матеріалу, незначну кількість невідомих лексичних одиниць, які не перешкоджають загальному розумінню чи про значення яких можна здогадатися за контекстом, будовою, аналогією з українською чи латинською мовами [115, с. 81]. Критерій передбачає також доступність представленої фахової інформації, яка, безумовно, може бути незнайомою.

Отже, тексти повинні відповідати рівню володіння англійською мовою студентами. Це, однак, не означає, що вони повинні бути легкими для майбутніх фармацевтів. Важливо, щоб вони містили новий лексичний, фаховий матеріал, але не були переобтяжені ним.

Стосовно *обсягу тексту*, З. К. Соломко пропонує одну-півтори сторінки друкованого тексту для самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей [115, с. 84]. Ми погоджуємося з думкою дослідниці про доцільність уникнення надто довгих текстів, однак, для самостійної роботи майбутніх фармацевтів вважаємо можливий обсяг до двох сторінок друкованого тексту. Такий підхід дозволить, з одного боку, представити доволі інформативні тексти з відповідною кількістю відібраних лексичних одиниць, а, з іншого, допоможе уникнути надто об'ємних текстів, які потребуватимуть багато часу для прочитання, що в умовах значної обмеженості в часі є недоцільним.

Нижче наведено уривок тексту, який ми відібрали відповідно до наведених критеріїв. Процедура відбору тексту здійснювалась за таким алгоритмом: вибір джерела, а отже забезпечення дотримання критерію автентичності → визначення відповідності визначеним жанрам → встановлення кореляції з програмною тематикою (критерій тематичності) → аналіз нової, професійно значимої інформації, її обсягу (критерій інформативності) → визначення наявності відібраних лексичних одиниць (критерій насиченості відібраними лексичними одиницями) → аналіз лексичного, граматичного, матеріалу, представленого в тексті, фахової складності тексту (критерій доступності й посильності). Стосовно критерію обсягу тексту, з самого початку ми намагались не аналізувати надто довгі тексти. Разом із тим, якщо текст відповідав усім вищезазначеним критеріям, але перевищував максимальний обсяг, ми дозволяли собі певне його скорочення, залишаючи при цьому найважливішу для студентів інформацію, а також уривки, які містять відібрані раніше лексичні одиниці.

*Homeopathy is a holistic medicine; in other words, it aims to treat the whole person. It is for this reason that each case should be assessed by close and careful analysis of all the relevant symptoms. Mainstream medicine only treats the symptoms, e.g. a cough is usually the result of foreign bodies in the lungs, the muscles spasm in an attempt to remove them. Cough medicine simply stops this reflex. A headache tablet is a painkiller and simply suppresses the feeling of pain.*

*Homeopathy, from Greek homoios (meaning similar) and pathos (meaning suffering), is a system of medicine based on treating like with like. The same principle is widespread in mainstream medicine, the most notable examples being antidotes and vaccines. However, homeopathy takes this premise a step further: if your symptoms produce an effect on you similar to a tarantula's bite, then tarantula venom would be your homeopathic treatment. If the symptoms of your cold are similar to poisoning by mercury, then mercury would be your homeopathic remedy. There are two more principles: the more dilute a homeopathic medicine is, the more*

*effective it is in treating illness, and no matter how many symptoms are experienced, only one remedy is taken and aimed at all the symptoms.*

*This theory can be traced back as far Hippocrates (468–377 BC), but it was not until the work of Samuel Hahnemann (1755–1843) that the theory developed into a usable practice.*

*Hahnemann's work was continued by James Tyler Kent (1849–1916). Homeopathy became his life's work, and he conducted experiments on some 650 materials, observing over 64,000 symptoms. Even today, J. T. Kent is still the most widely used repertory in Homeopathy [190, с. 180].*

Відповідно до критерію автентичності текст є умовно-автентичним, оскільки запозичений із автентичного посібника, створеного носіями мови із навчальними цілями. Він зазнав певної модифікації стосовно обсягу, оскільки був скорочений нами, а також дещо зміненою була послідовність подачі інформації з метою уникнення її повторення. Відібраний текст відповідає критерію тематичності, оскільки безпосередньо стосується теми «Нетрадиційна медицина». Уривок містить інформацію щодо історії гомеопатії, її основних принципів, яка безпосередньо пов'язана з подальшою професійною діяльністю майбутніх фармацевтів і знадобиться їм у майбутньому. У тексті є доволі значна кількість відібраних раніше лексичних одиниць, а саме: *holistic medicine, mainstream medicine, cough, lung, muscles spasm, remove spasm, painkiller* та інші. Крім того, присутні також незнайомі лексичні одиниці, які можна семантизувати за контекстом та за компонентами (*antidote, vaccine, homeopathic remedy*) чи потребують використання словника (*mercury, venom*). Зазначені нові лексичні одиниці варто рекомендувати для запам'ятовування та подальшого використання.

Стосовно граматичного оформлення, в тексті переважає *Present Simple* в активному та пасивному станах. Певну трудність може становити незалежний дієприкметниковий комплекс у такому реченні: *The same principle is widespread in mainstream medicine, the most notable examples being antidotes and vaccines.* Однак, про його значення можна здогадатись за контекстом, про що свідчить і наша практика викладання.

Текст не є складним з погляду фахової інформації, а отже може використовуватись у навчальному процесі.

Обсяг тексту відповідає вимогам.

На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 49 фахових текстів.

Проаналізуємо тепер критерії відбору лексичних одиниць.

Науковці неодноразово приділяли увагу цьому питанню. О. М. Бастрікова для відбору лексики у навчанні мови фаху пропонує такі критерії: частотність вживання слова та актуальність поняття; належність до певної тематичної групи, притаманній мові спеціальності; словотворча цінність; частота мовленнєвих ситуацій; сполучуваність; ймовірність використання лексичної одиниці в подальшій діяльності студента [10].

Л. Ф. Манякіна, Ю. О. Семенчук виділяють такі критерії відбору фахової лексики: професійна спрямованість, адекватність навчального матеріалу цілям навчання, частотність, практична необхідність, тематичність [88, с. 59; 106, с. 76–77].

К. О. Митрофанова для відбору медичної лексики обґрунтовує критерії частотності, тематичності, функціональності, інтеграційний критерій, критерій міжмовних зв'язків, урахування професійної сфери спілкування [91, с. 54–57].

Відбір фахової лексики для читання професійно орієнтованих медичних текстів Л. С. Бірецька пропонує здійснювати на основі критеріїв тематичності, частотності, професійного спрямування [17, с. 80].

З урахуванням виділених сучасними науковцями критеріїв та специфіки тематики нашого дослідження виокремлюємо такі критерії відбору лексичних одиниць:

- уживаності та частотності,
- тематичності,
- функціональності,
- наявності відповідника в латинській мові,
- врахування професійної сфери спілкування.

Критерій *уживаності та частотності* визначає, наскільки часто лексична одиниця вживається у текстах та в ситуаціях спілкування. При цьому, як і Ю. О. Семенчук [106, с. 77], ми брали до уваги думку Ю. І. Пассова, що при відборі потрібно враховувати не глобальну частотність, а частотність для вирішення мовленнєвого завдання [96, с. 39].

Критерій *тематичності* передбачає відбір фахової лексики з урахуванням тематики, передбаченої програмою. Зазначимо, що теми, які окреслюють відбір лексичних одиниць, ідентичні з темами для відбору фахових текстів. У таблиці 2.1 наведено приклади лексичних одиниць, відібраних за темами «Лікарські рослини» та «Лікарські форми».

Таблиця 2.1

### Приклади відібраних лексичних одиниць за темами

Теми	Приклади відібраних лексичних одиниць
Лікарські рослини	aloe, althea, balm, barley, belladonna, bird cherry, burdock, calendula, circassian walnut, coltsfoot, cranberry, parsley, plantain, raspberry, rhizome, root, sage, sea buckthorn, seeds of sweet almonds, shoot, sorrel, spring adonis, tar, thyme, valerian.
Лікарські форми	capsule, concentrate of bitter water, conifer extract in briquettes, cream, crystal, decoction, diluted, dissolved, distilled, dragée, dry extract of wild carrot fruit, ear drops, elixir, emulsion, ointment, suppository, suspension, syrup, tablet, tincture.

Критерій *функціональності* включає низку характеристик: сполучуваність лексичної одиниці, її семантичну, словотворчу цінність, багатозначність (наприклад, *iris* – *ірис*, *райдужна оболонка ока*) [91, с. 55].

Ще одним критерієм, за яким ми пропонуємо відбирати лексичні одиниці для формування у майбутніх фармацевтів лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, є наявність відповідника в латинській мові. Такий відповідник часто полегшує запам'ятовування лексичної одиниці, оскільки на першому курсі студенти вивчають латинську мову.

Приклади лексичних одиниць та їхніх відповідників у латинській мові наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Приклади відібраних лексичних одиниць та їхніх відповідників  
у латинській мові**

boron	Borum, i n	бор
bottle	lagna (lagoena), ae f	пляшка, флакон
brilliant green	Viride nitens	зеленка
briquette	briquetum, i n	брикет
bromide	bromidum, i n	бромід
bromine	Bromum, i n	бром
bromisoval	Bromisovalum, i n	бромізовал
buckthorn	Frangula, ae f	крушина
buckwheat (fruit)	Polygonum, i n	гречка (плід)
buckwheat (plant)	Polygonus, i f	гречка (рослина)
Bulb	bulbus, i m	цибулина
burdock	Arctium lappa, ae f	лопух
Burn	combustio, onis f	опік
burnt	ustus, a, um	палений
butadion	Butadionum, i n	бутадіон
butter	butyrum, i n	масло
buttercup	Ranunculus, i m	жовтець

При відборі лексичних одиниць вважаємо важливим використовувати критерій *урахування професійної сфери спілкування*, оскільки тематикою дослідження передбачено формування лексичної компетентності в говорінні.



Оволодіння студентами лексикою, типовою для певних ситуацій професійного спілкування, сприятиме їхній ефективній комунікації. Такими ситуаціями є, перш за все, спілкування з клієнтами, колегами у межах визначених тем.

Тепер опишемо процедуру відбору термінологічних одиниць.

Спочатку потрібно визначитися з їх обсягом. Різні дослідники обґрунтовують різну їх кількість. Так, Й. М. Берман робить висновок про оптимальність 200 одиниць спеціальної термінології [14, с. 124–126], Н. Г. Вишнякова – 720 термінологічних одиниць [31, с. 16]. В укладеному Ю. О. Семенчуком словнику-мінімумі для студентів-економістів – 434 лексичні одиниці [106, с. 81].

Екстраполюючи висновки Ю. О. Семенчука про необхідність відбору мінімально достатньої кількості нової лексики, яка б задовільняла потреби студентів [106, с. 79], на наше дослідження, робимо висновок про те, що кількість лексичних одиниць зумовлюється достатністю для розуміння професійних текстів та спілкування в межах тематики.

За такими міркуваннями процедура відбору лексичних одиниць передбачала:

- 1) аналіз підручників [2; 32; 49; 52; 95; 166; 172; 190] для навчання англійської мови майбутніх фармацевтів стосовно лексичного матеріалу;
- 2) аналіз словників [172];
- 2) аналіз та відбір фахових текстів, з яких здійснювався відбір значної кількості лексичних одиниць;
- 3) відбір термінологічної лексики відповідно до визначених вище критеріїв.

Таким чином, ми відібрали 750 лексичних одиниць, які представлені в Додатку Е.

Наступним нашим кроком є методична класифікація відібраних лексичних одиниць, яка повинна бути врахована при створенні підсистеми вправ.

К. О. Митрофанова класифікувала лексику за: 1) тематичними характеристиками, 2) семантичними характеристиками, 3) морфологічними характеристиками, 4) відповідно до легкості / складності засвоєння [91, с. 58–71]. Ми зупинимось на класифікації відповідно до легкості / складності засвоєння, яка найбільше відповідає тематиці нашого дослідження.

З урахуванням методичної класифікації іншомовної лексики медичної сфери К. О. Митрофанової відібрані лексичні одиниці розділено на три типологічні групи за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах:

1) лексичні одиниці, подібні за графічною формою та однаковим значенням у трьох мовах (наприклад, *barium* ↔ *Barium* ↔ *барій*);

2) лексичні одиниці, подібні за графічною формою у двох мовах (англійській і латинській чи англійській та українській) і однакові за значенням (наприклад, *boron* ↔ *Borum* ↔ *бор*) чи які мають компоненти, подібні в трьох мовах, що сприяють розумінню значення лексичної одиниці або її запам'ятовуванню (наприклад, *caffeine sodium benzoate* ↔ *coffeinum-natrii benzoas* ↔ *кофеїн-бензоат натрію*);

3) лексичні одиниці, не подібні в трьох мовах за графічною формою, але однакові за значенням (наприклад, *bile* ↔ *chole* ↔ *жовч*).

Найлегшою для засвоєння є лексика, що належить до першої типологічної групи, оскільки основою для запам'ятовування слугують відповідники в українській та латинській мовах. Друга типологічна група є дещо важчою через певні відмінності між графічною формою слова в англійській та латинській чи українській мовах. Крім того, деякі слова та словосполучення мають компоненти, подібні в трьох чи двох мовах, що сприяє розумінню значення лексичної одиниці та її запам'ятовуванню, однак, потребує певної уваги з боку студента. Зокрема, про значення словосполучення *caffeine sodium benzoate* можна здогадатись, знаючи, що *caffeine* – це *кофеїн*, *sodium* – це *натрій* і

припускаючи, що *benzoate* – це, очевидно, бензоат. Найважчою для оволодіння є лексика третьої типологічної групи, яка потребує особливої уваги студентів.

У таблиці 2.3 наведено приклад класифікації відібраних термінологічних одиниць за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах.

Таблиця 2.3

**Приклади класифікації відібраних термінологічних одиниць  
за критерієм подібності графічної форми  
в англійській, латинській, українській мовах**

<b>Лексична одиниця англійською мовою</b>	<b>Латинський відповідник</b>	<b>Переклад українською мовою</b>	<b>Типологічна група</b>
dandelion	Taraxacum, i n	кульбаба	ТГ3
dark	fuscus, a, um	темний	ТГ3
day	dies, ei m, f	день, термін	ТГ2
decoction	decoctum, i n	відвар	ТГ2
dekamin	decaminum, i n	декамін	ТГ1
denote	signo, are l	позначати	ТГ3
dense	spissus, a, um	густий	ТГ3
dermatol	Dermatolum, i n	дерматол	ТГ1
devil's-club	Echinopanax, acis n	заманиха	ТГ3
dibazol	Dibazolum, i n	дібазол	ТГ1
dicain	Dicainum, i n	дікаїн	ТГ1
dichlothiazide	Dichlothiazidum, i n	дихлотіазид	ТГ1
Dill	Anethum, i n	кріп	ТГ3
dilute	diluo, ere 3	розбавляти, розводити	ТГ2
diluted	dilutus, a, um	розбавлений	ТГ2

Таким чином, у підрозділі визначено одиниці навчального матеріалу – професійно орієнтовані тексти (навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів), лексичні одиниці сфери фармакології. Обґрунтовано критерії відбору текстів (якісні – автентичності (умовної автентичності), тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посильності; кількісний – обсягу тексту) та лексичних одиниць (уживаності та частотності, тематичності, функціональності, наявності відповідника в латинській мові, врахування професійної сфери спілкування). Запропоновано методичну типологію фармацевтичної лексики. У результаті відібрано 750 лексичних одиниць, які, в свою чергу, розділено на три типологічні групи відповідно до запропонованої методичної класифікації (Додаток Е). Зазначені лексичні одиниці призначені для опрацювання як в аудиторії, так і в процесі самостійної роботи.

Наступним нашим кроком є розробка підсистеми вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

## **2.2. Підсистема вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.**

У попередньому підрозділі ми обґрунтували критерії відбору фахових текстів та лексичних одиниць сфери фармакології, запропонували методичну типологію лексики, а також здійснили відбір навчальних одиниць та класифікували терміни відповідно до запропонованої типології. Результати відбору використано у підсистемі та комплексах вправ.

При розробці підсистеми вправ були враховані такі принципи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи:

1) автономії, який передбачає таку організацію самостійної роботи, яка створює певні умови для розвитку автономії студентів, їх готовності брати на себе відповідальність за процес навчання, його результати, самостійно працювати над удосконаленням лексичних навичок, стимулювати ініціативне розширення майбутніми фахівцями свого лексичного запасу;

2) раціонального обмеження словникового мінімуму [17, с. 81], який зосереджується, в першу чергу, на відповідній термінології для забезпечення подальшого розуміння фахових текстів та можливостей спілкування в професійних ситуаціях у межах окреслених тем;

3) урахування властивостей лексичних одиниць з погляду їх семантики, морфологічної будови, сполучуваності [17, с. 81] при семантизації та автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями (наприклад, деякі слова можна зрозуміти з контексту (*Aspirin may cause side effects. Tell your doctor if any of these symptoms are severe or do not go away: nausea, vomiting, stomach pain ...* [160]); інші можна зрозуміти шляхом морфемного аналізу слова (*ultramicrotomy*: *ultra* = надмірний, *micro* = крихітний; *tomy* = розріз на маленькі частинки) [191, с. 222].

4) урахування психологічних особливостей оволодіння англомовною лексичною компетентністю, які передбачають забезпечення активності пізнавальної діяльності студентів, зосередженість на довільному запам'ятовуванні, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організацію систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення, забезпечення належної практики, використання графічних опор;

5) урахування рідної та латинської мов, що передбачає можливості певної інтенсифікації процесу оволодіння лексичним матеріалом за рахунок подібності слів у двох чи трьох мовах, а також попередження ймовірних помилок через відмінності;

б) єдності навчання лексики та мовленнєвої діяльності, згідно з яким формування англомовної лексичної компетентності в читанні безпосередньо пов'язане з читанням [17, с. 81], а лексичної компетентності в говорінні – з говорінням;

7) професійно орієнтованого навчання, що передбачає розробку вправ у межах професійних тем, формування англомовної лексичної компетентності в типових ситуаціях міжкультурного спілкування, кореляцію з професійними потребами та інтересами студентів, зв'язок із дисциплінами фаху, що зумовлює розуміння студентом важливості англійської мови в професійній діяльності.

Далі нам потрібно обґрунтувати етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Деякі науковці виділяють два етапи оволодіння іншомовною лексичною компетентністю: 1) ознайомлення з новими лексичними одиницями, на якому здійснюється їх семантизація; 2) автоматизації дій на рівні словоформи, словосполучення, речення, понадфразової єдності [90, с. 217]. Таких етапів дотримується Л. С. Бірецька для формування англомовної лексичної компетентності в читанні майбутніх лікарів [17, с. 82].

Н. П. Жовтук виокремлює ще етап автоматизації дій студентів на рівні мінідіалогу, мінімонологу, а також тексту [55, с. 94–95], з чим ми повністю погоджуємось, оскільки вважаємо, що студентів потрібно навчати вживати нові лексичні одиниці в процесі продукування ними монологів та діалогів, адже лише таким чином можна забезпечити належну гнучкість, автоматичність, а також автономію навички. Такого ж погляду дотримується в дисертації А. В. Палецька-Юкало, яка виокремлює узагальнювальний етап, спрямований на вдосконалення лексичних навичок в усних та письмових висловлюваннях на текстовому рівні [94, с. 140].

У дослідженні ми виокремлюємо три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: ознайомчий, тренувальний, етап застосування. Вважаємо, що наші етапи співвідносяться з етапами формування мовної

компетентності, обґрунтованими С. П. Шатіловим, а саме: орієнтовно-підготовчим, стереотипно-ситуативним та варіативно-ситуативним [147, с. 29–30].

Перший етап – *ознайомчий* – передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями, створення їхнього звукового, графічного й семантичного образів; демонстрацію особливостей використання лексичних одиниць. При цьому спосіб семантизації залежить від лексичної одиниці. Як свідчать результати опитування студентів – майбутніх фармацевтів, у навчальному процесі переважно використовуються перекладні способи семантизації, на що вказали 92 % респондентів (Додаток Б). При опитуванні 8 викладачів Тернопільського державного медичного університету імені І. Горбачевського та Буковинського державного медичного університету (текст анкети наведено в Додатку В, результати – в Додатку Г) всі викладачі вказали на переважання перекладних способів семантизації при навчанні майбутніх фармацевтів.

Зважаючи на важливість формування стратегій, на цьому етапі передбачено ознайомлення з метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними стратегіями.

Другий етап – *тренувальний*, спрямований на автоматизацію дій суб'єктів навчання з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності. При цьому студенти оволодівають формою, значенням, функцією лексичної одиниці в читанні та говорінні.

Третій – *етап застосування* забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.

Розглянувши етапи, представимо запропоновану нами підсистему вправ для формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

Враховуючи вимоги до вправ, сформульовані Н. К. Скляренко [108, с. 96–98], ми розглядаємо типологічні групи вправ за критеріями:

1) комунікативності (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні),

- 2) прийому чи видачі інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні),
- 3) наявності опор (вправи без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами),
- 4) виду контролю (з повним / частковим / мінімальним контролем із боку викладача, самоконтролем, взаємоконтролем),
- 5) наявності рефлексивного компоненту (вправи з рефлексивним компонентом / без рефлексивного компонента),
- 6) способу організації (індивідуальні, парні, групові).

Запропонована нами підсистема вправ для самостійної роботи характеризується такими особливостями:

- 1) усі вправи є вмотивованими, тобто інструкція мотивує студентів до їх виконання;
- 2) у кожній вправі вказана мета для того, щоб сприяти кращому її розумінню студентами та навчати ставити індивідуальні цілі;
- 3) більшість вправ містять рефлексивний компонент, що сприяє розвитку вмінь самоконтролю та самооцінювання студентів;
- 4) більшість вправ передбачають безпосередній чи опосередкований розвиток стратегічної усвідомленості;
- 5) більшість вправ передбачають самоконтроль та взаємоконтроль.

Перш, ніж ми представимо нашу підсистему вправ, проаналізуємо етапи та підсистему вправ для формування лексичної компетентності в читанні майбутніх медиків Л. С. Бірецької. Науковець пропонує розподілити етап ознайомлення з новими лексичними одиницями на два підетапи – етап первинного ознайомлення з медичними термінами поза контекстом, що, на думку Л. С. Бірецької, сприятиме глибшому розумінню значення лексичної одиниці, а також розвитку вмінь прогнозувати її значення в нових контекстах [17, с. 83]. Другий підетап – ознайомлення з новою лексикою в контексті – реалізується на текстовому етапі читання і передбачає самостійну семантизацію студентами нових термінологічних одиниць у контексті, контроль розуміння



значення нових термінів [17, с. 84–85]. Відповідно на етапі ознайомлення дослідниця виділяє дві групи вправ – для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом, а також для ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті [17, с. 86].

З урахуванням визначених нами етапів, а також результатів дослідження Л. С. Бірецької запропоновано підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, яка складається з груп та підгруп вправ. Кожна група співвідноситься з відповідним етапом.

*Група 1. Вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом.*

- Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом.
- Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті.
- Підгрупа 1.3. Вправи для розвитку стратегічної усвідомленості.

У підсистемі вправ, особливо в підгрупі 1.3, передбачено використання пам'яток для самостійної роботи, які є вербальними опорами, що допомагають виконувати завдання та долати труднощі, з якими стикаються студенти [39, с. 80].

У науковій літературі виділяють кілька видів пам'яток:

- пам'ятка-алгоритм, в якій вказана послідовність дій для виконання завдань;
- пам'ятка-інструкція – задана бажана послідовність дій, а студент самостійно може прийняти рішення стосовно доцільності виконання окремих операцій та їх послідовності;
- пам'ятка-порада – має рекомендаційний характер щодо способу виконання дії;
- пам'ятка-показ – демонструє приклад виконання завдання;

– пам'ятка-стимул – заохочує певним чином студентів до виконання дій [74].

У нашій підсистемі вправ передбачено використання, перш за все, пам'яток-порад, оскільки таким чином ми, з одного боку, презентуємо студентам інформацію, а, з іншого, залишаємо їм можливість самостійного вибору способу виконання дій.

Як уже зазначалось, при розробці підсистеми та комплексів вправ ми враховували запропоновану нами з урахуванням результатів дослідження К. О. Митрофанової [91] методичну типологію фармацевтичної лексики. Таким чином, вправи підгрупи 1.1 передбачено під час ознайомлення з лексичними одиницями третьої типологічної групи та частково другої, виходячи з методичної доцільності. Для лексичних одиниць, подібних за графічною формою в трьох мовах (перша типологічна група), виконання вправ цієї підгрупи не є доцільним через можливість здогадки про значення слова. Наприклад, про значення слова *adrenalin* (*Adrenalinum*, *адреналін*), яке належить до першої типологічної групи, студенти можуть здогадатися в контексті. Аналогічно слово *antidote* (*Antidotum* *палічка, протиотрута*), яке належить до другої типологічної групи, не потребує семантизації поза контекстом, оскільки є дуже подібним до латинського відповідника. З іншого боку, *ginseng root* (*radix (icis) Ginseng* *корінь женшеня*) може потребувати семантизації поза контекстом, якщо студенти не знають слова *root*. Для термінів, віднесених до третьої типологічної групи (наприклад, *gray mercury ointment* (*unguentum Hydrargyri cinereum*, *сіра ртутна мазь*), доцільна семантизація поза контекстом. При цьому способи семантизації залежать від особливостей лексичних одиниць.

До першої групи входять рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи з опорами, з повним контролем із боку викладача/самоконтролем, із рефлексивним компонентом / без рефлексивного компонента, які виконують індивідуально.

*Група 2. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.*

- Підгрупа 2.1. Вправи для формування лексичних навичок читання на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.

- Підгрупа 2.2. Вправи для формування лексичних навичок говоріння на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.

До групи 2 належать рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи з опорами / без опор, з повним чи частковим контролем із боку викладача / самоконтролем, із рефлексивним компонентом / без рефлексивного компонента, які виконують індивідуально чи парно.

*Група 3. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.*

- Підгрупа 3.1. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок читання на рівні тексту.

- Підгрупа 3.2. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок говоріння на рівні тексту.

Група 3 передбачає рецептивно-репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи з опорами / без опор, з рефлексивним компонентом, із мінімальним викладацьким контролем / самоконтролем / взаємоконтролем, які виконують індивідуально, в парі чи групі.

Найлегшими для оволодіння є вправи першої типологічної групи методичної класифікації фармацевтичної лексики, найважчими – третьої. Зроблено висновок про можливість певної компресії окремих підгруп вправ для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів (перша та частково друга типологічна групи).

Важливо приділяти також увагу вимові лексичної одиниці, яка навіть у випадку графічної подібності зазвичай відрізняється від вимови відповідника у латинській та / чи українській мовах.

У таблиці 2.4 узагальнено представлена запропонована нами підсистема вправ.

Таблиця 2.4

**Підсистема вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності  
в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи**

Групи вправ	Підгрупи вправ	Основні типи вправ	Види вправ
<i>Ознайомчий етап</i>			
<i>Група 1. Вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом.</i>	Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом.	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи з опорами, з повним/частковим контролем із боку викладача/самоконтролем, із рефлексивним компонентом/без	Аналіз лексичної одиниці, аналіз будови слова, аналіз подібності з лексичними одиницями латинської та рідної мов, ідентифікація, прогнозування значення, порівняння з іншими лексичними одиницями, співвіднесення слів із картинками, створення графічних організаторів (наприклад, інтелект-карт)
	Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті.	рефлексивного компонента, індивідуальні, парні	Семантизація термінів у контексті; тести множинного вибору, тести перехресного вибору; тести альтернативного вибору, розширення графічних організаторів, відповіді на запитання.
	Підгрупа 1.3. Вправи для розвитку стратегічної усвідомленості.		Ознайомлення з інформацією про стратегії, використання певних стратегій

## Продовження таблиці

<b>Тренувальний етап</b>			
<i>Група 2. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.</i>	Підгрупа 2.1. Вправи для формування лексичних навичок читання на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи з опорами/без опор, з повним чи частковим контролем із боку викладача/самоконтролем / взаємоконтролем, із рефлексивним компонентом/без рефлексивного компонента, індивідуальні / парні	Виправлення помилок, заповнення пропусків у реченні, визначення значення у новому контексті, упорядкування, відповіді на запитання, тести множинного вибору, визначення відповідників.
	Підгрупа 2.2. Вправи для формування лексичних навичок говоріння на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.		Поєднання слів у словосполученнях, складання речень, продукування понадфразових єдностей із використанням нових лексичних одиниць.
<b>Етап застосування</b>			
<i>Група 3. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.</i>	Підгрупа 3.1. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок читання на рівні тексту.	рецептивно-репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи з опорами / без опор, з рефлексивним компонентом, із мінімальним викладацьким контролем / самоконтролем / взаємоконтролем, які виконують індивідуально, в парі чи групі	Відповіді на запитання, тести множинного вибору, виправлення помилок у вживанні лексичних одиниць, заповнення пропусків у тексті
	Підгрупа 3.2. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок говоріння на рівні тексту.		Монологічні та діалогічні висловлювання у професійних ситуаціях із використанням нових лексичних одиниць.

Наведемо приклади вправ, розроблені з використанням низки джерел [2; 49; 171; 172; 190].

### **Приклад 1.**

**Підгрупа 1.1:** ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом.

**Цілі:** розвивати навички семантизації нових лексичних одиниць, використовуючи латинські та українські еквіваленти, розвивати рефлексивні вміння студентів – аналіз шляхів та результатів виконання завдання.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, без опори, з повним контролем із боку викладача, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** It is important to be able to guess the meanings of different terms using Latin or Ukrainian equivalents. Guess the meaning of the following terms using Latin or Ukrainian equivalents.

*A capsule, grain, injection, powder, dose, exhaustion, extract, fever, inflammation*

**Reflection:** Think how you guessed. Write at least 5 other English terms which are similar to Latin or Ukrainian equivalents [131, с. 121].

### **Приклад 2.**

**Підгрупа 1.1:** ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом.

**Мета:** розвивати вміння семантизувати нові лексичні одиниці за морфемною будовою, здогадуватись про значення лексичних одиниць.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, з опорою, з повним контролем із боку викладача, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** To understand a text you need to be able to guess the meaning of new words by analyzing their structure. Read and translate the words with the root *pharm*. Explain their meanings.

*Pharmaceutics, pharmacist (pharmacist), pharmacodynamics, pharmacoepidemiology, pharmacogenetics, pharmacognosy, pharmacokinetics, pharmacomania, pharmacop(o)eia, pharmacophobia.*

### Приклад 3.

**Підгрупа 1.2:** ознайомлення з новими лексичними одиницями в контексті.

**Цілі:** розвивати вміння семантизувати нові лексичні одиниці в контексті, рефлексивні вміння – аналіз шляхів виконання завдання.

**Характеристика вправи:** рецептивна, умовно-комунікативна, з опорою, з повним контролем із боку викладача, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** It is important to be able to guess the meanings of different terms from the context and using Latin or Ukrainian equivalents. Guess the meaning of the following terms using Latin or Ukrainian equivalents and the context.

1. *The patient feels a localized pain in the chest. The pain is usually spasmodic and piercing.*
2. *The patient tells the pharmacist that she has a burning sensation when she urinates and feels like she has to urinate all the time.*
3. *The patient tells the pharmacist that she is allergic to antibiotics and tomatoes, is lactose intolerant, and is on birth control pills.*
4. *Hepatitis B is transmitted through contact with blood and bodily fluids of an infected person.*

**Reflection:** Think what helped you to guess the meaning of the underlined words [131, с. 121].

### Приклад 4.

**Підгрупа 1.2:** ознайомлення з новими лексичними одиницями в контексті.

**Мета:** розвивати вміння семантизувати нові лексичні одиниці в контексті.

**Характеристика вправи:** рецептивна, умовно-комунікативна, з опорою, з повним контролем із боку викладача, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** When you read a text, it is not necessary to look up every new word in the dictionary. Meanings of many words can be understood from the context. Read the text and translate the underlined words. Discuss their meaning with the partner.

**Reflection:** Think how you guessed their meanings.

*The enteral route of drug administration through the gastrointestinal tract (ento means «deep into», enteron is «intestine,») includes their intake sub linguam – under the tongue, sublingually; per rectum – through the rectum, rectally; per os – through the mouth, orally, perorally. These routes are given according to the onset of the drug action in the organism. The fastest onset of the drug action is when introducing them sublingually.*

*Oral administration: the route of administration is by mouth. Drugs given orally must pass into the stomach and be absorbed into the bloodstream through the intestinal wall.*

*Although this method is probably most convenient to patients, it may have several disadvantages. If the drug is destroyed in the digestive tract by digestive juices or if the drug cannot pass through the intestinal mucosa, it will be ineffective. Also, oral administration is slower than other methods.*

*A positive aspect in the drug's per oral administration is that it is the most suitable route, which does not require special equipment, sterility, participation of the medical staff and appliances. Liquid and solid medicinal forms can be taken by this way.*

*Some medicinal substances are absorbed especially well from sublingual area. When introduced sublingually and behind the cheek (subbucally) medicines act rapidly (the effect develops in 1-3 minutes), avoid the liver barrier, do not interact with the hydrochloric acid of the gastrointestinal tract.*



*Medicines are introduced via the rectum in the case when it is impossible to take them per os: in the unconscious state of a patient, while vomiting, in gastric diseases, to patients with mental disorders, as well as if a substance is destroyed quickly while passing through the liver. The rectal route of drug administration remains one of the rational routes in the pediatric practice. By onset of the effect this route is similar to the intramuscular one; in this case effect appears in 5-15 minutes [49, с. 10–12; 172, с. 580;].*

### **Приклад 5.**

**Підгрупа 1.3:** розвиток стратегічної усвідомленості.

**Цілі:** розширювати знання метакогнітивних стратегій, розвивати вміння їх використовувати, рефлексивні вміння – оцінювати результати виконання завдання.

**Характеристика вправи:** рецептивна, умовно-комунікативна, з опорою на пам'ятку, з частковим контролем із боку викладача / взаємоконтролем, з рефлексивним компонентом, парна.

**Інструкція:** It is useful to keep a vocabulary notebook which helps to memorise new words and repeat them in future. Read the information about how to keep a vocabulary notebook in the section *Learn!* below. Write down the new words into the vocabulary. Add all the necessary components.

### **Learn!**

*The vocabulary notebook should include components which will improve memorizing and understanding how to use words correctly. The notes of the words may include:*

- 1) translation of the word into Ukrainian;*
- 2) transcription;*
- 3) Latin equivalent;*
- 3) examples of using the word in the sentences;*
- 4) graphic organizers which demonstrate links and associations with other words etc.*

**Reflection:** Compare your notes to the partners'. Would you like to add anything to your notes? How would you recommend your partner to improve the notes? [131, с. 121].

### Приклад 6.

**Підгрупа 1.3:** розвиток стратегічної усвідомленості.

**Цілі:** розширювати знання про когнітивні стратегії – стратегії запам'ятовування, розвивати рефлексивні вміння – аналізувати власний навчальний стиль.

**Характеристика вправи:** рецептивна, умовно-комунікативна, з опорою на пам'ятку, з частковим контролем із боку викладача / самоконтролем, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** You will have to memorise a lot of terms. To succeed you may use different strategies.

### Learn!

*There are different strategies that help to boost vocabulary learning and recall. Among them are the following:*

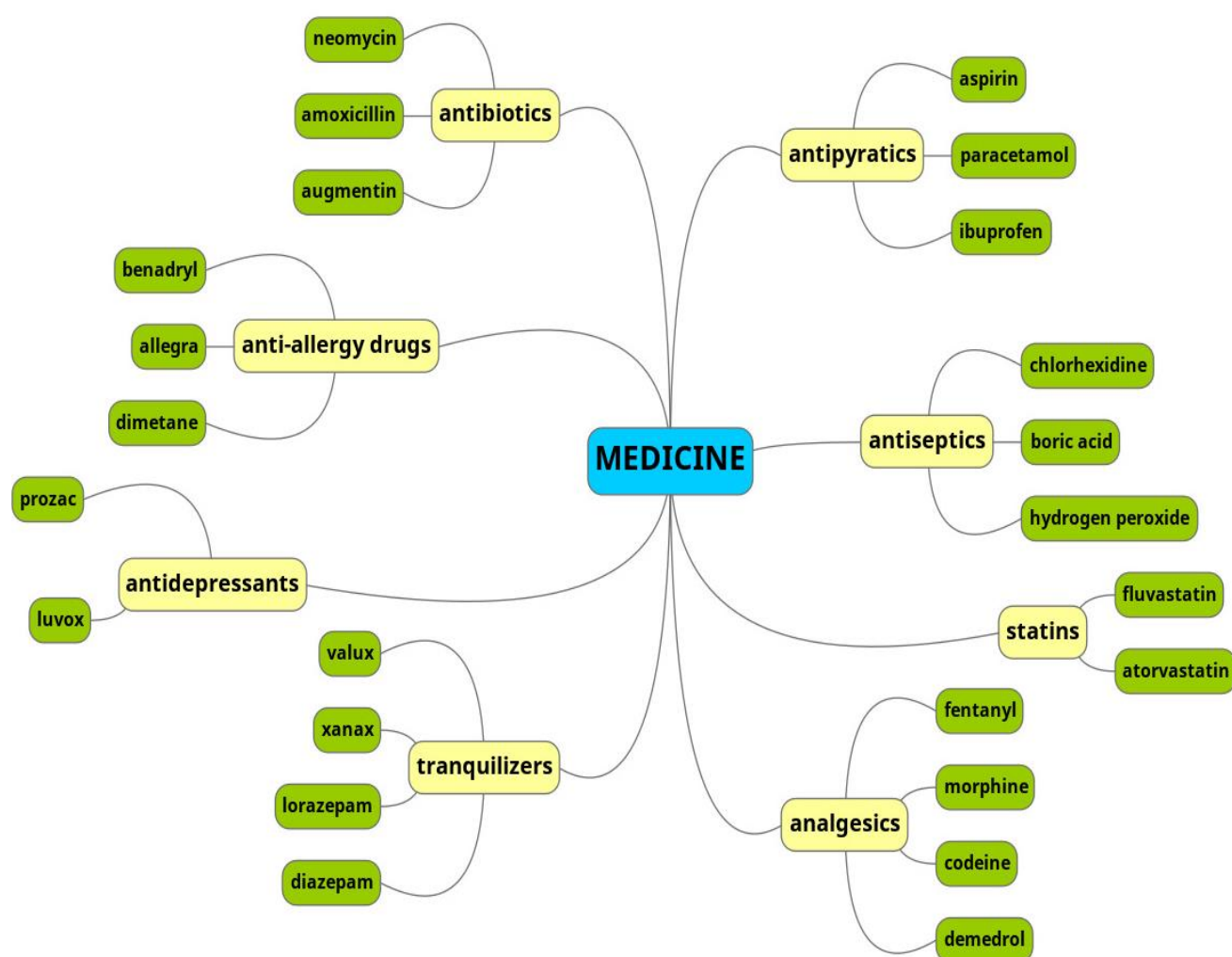
- *associations with images, other words;*
- *using pictures;*
- *using flashcards;*
- *remembering parts of the word and their associations (e.g. bitterworm as bitter (зіркуй) and worm (черв'як));*
- *visualization or imagery (try to visualize the word you have to memorise);*
- *grouping words (group words according to some criterion, for example words with the root pharm),*
- *taking notes,*
- *story-telling with the words,*
- *using graphic organizers (concept maps, mind maps),*
- *regular repetition (repeat the new vocabulary every day even if you were not asked to).*

**Reflection:** Think how you usually memorise words, what strategies you use.

Read the information about the effective mnemonic strategies in the section *Learn!*. Do you use all these strategies?

Does it take much time? Do you remember the words for a long time? Do you repeat the new words regularly?

Look at the example of a semantic map. Do you think it can be useful for memorizing words?



### Приклад 7.

**Підгрупа 1.3:** розвиток стратегічної усвідомленості.

**Цілі:** розвивати вміння використовувати когнітивні стратегії, рефлексивні вміння – аналізувати ефективні стратегії запам'ятовування.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, з опорою на пам'ятку, з частковим контролем із боку викладача / самоконтролем, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** Look at the following words. What strategies will you use to memorise them? Use the information from the previous exercise.

<i>Word</i>	<i>Transcription</i>	<i>Latin equivalent</i>	<i>Translation</i>
acetic acid	[ə'si:tɪk 'æsɪd]	Acidum aceticum	оцтова кислота
citric acid	['sɪtrɪk 'æsɪd]	Acidum citricum	лимонна кислота
burdock	['bɜːdɒk]	Acrium lappa, ae f	лопух
common mugwort	['kɒmən 'mʌgwɜːt]	Artemisia (-ae) vulgaris (-is)	полин звичайний
dandelion	['dændɪlɪən]	Taraxacum, i n	кульбаба
decoction	[dɪ'kɒkʃ(ə)n]	decoctum, i n	відвар
dissolve	[dɪ'zɒlv]	solvo, ere 3	розчиняти
funnel	['fʌn(ə)l]	infundibulum, i n	лійка

### **Приклад 8.**

**Підгрупа 2.1:** формування лексичних навичок читання на рівні слова.

**Цілі:** автоматизувати навички розуміння лексичних одиниць на рівні слова.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, з опорою, з повним контролем із боку викладача / самоконтролем, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** To comprehend written information it is of utmost importance to know the meanings of the terms. Match the words (1–6) to their definitions (a–f).

1) <i>pharmacology</i>	a) <i>power or <u>capacity</u> to <u>produce</u> a desired effect; effectiveness</i>
2) <i>composition</i>	b) <i>range or <u>extend</u> of something</i>
3) <i>efficacy</i>	c) <i>is the study of the effects <u>chemicals</u> have on <u>living things</u></i>
4) <i>pharmacy</i>	d) <i>an attribute, characteristic, or quality</i>
5) <i>property</i>	e) <i>a medical science, which <u>deals with</u> the safe and effective use of <u>medicines</u></i>
6) <i>scope</i>	f) <i>the parts of which something is composed or made up</i>

### Приклад 9.

**Підгрупа 2.1:** формування лексичних навичок читання на рівні слова.

**Цілі:** перевірити розуміння студентами абревіатур, які часто зустрічаються у фармацевтичному дискурсі.

**Характеристика вправи:** рецептивна, некомунікативна, з опорою, з повним контролем із боку викладача / самоконтролем, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** Reading text you will often come across abbreviations. Match the abbreviation (1–6) with its definition (a–f) in Ukrainian.

1) GCP	a) нова хімічна речовина
2) ADR	b) належна клінічна практика
3) COA	c) ліки, що продаються без рецепта
4) OTC	d) побічна реакція на прийом ліків
5) NCE	e) протокол аналізу
6) FAD	f) управління з контролю за продуктами і ліками

**Приклад 10.**

**Підгрупа 2.1:** формування лексичних навичок читання на рівні речення.

**Цілі:** автоматизувати навички розуміння лексичних одиниць на рівні речення.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, без опори, з повним контролем із боку викладача / самоконтролем, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** It is important to understand terms in sentences. Mark the statements as true or false, justifying your answer.

1. *While pharmacodynamics explores what a drug does to the body, pharmacokinetics explores what the body does to the drug.*
2. *Chemical substances which have medicinal properties are called pharmacologicals.*
3. *Pharmacology is a disciplinary science because it bridges many sciences.*
4. *The Government does not have the right to regulate the manufacture, sale and administration of medication.*
5. *The science which studies how hereditary factors influence drug action is called pharmacohereditics.*

**Приклад 11.**

**Підгрупа 2.1:** формування лексичних навичок читання на рівні понадфразової єдності.

**Цілі:** автоматизувати навички розуміння лексичних одиниць на рівні понадфразової єдності, рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання, можливі стратегії запам'ятовування.

**Характеристика вправи:** рецептивна, умовно-комунікативна, з опорою на понадфразову єдність, з повним контролем із боку викладача / самоконтролем, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** It is necessary for a pharmacist to know side-effects of drugs. Read the information and choose the correct answer.

1. *Side-effects may be avoided by*
  - a) *taking a lower dose;*
  - b) *increasing the dose;*
  - c) *taking additional medicines.*
  
2. *What are the typical side-effects of the drugs mentioned in the text?*
  - a) *reduced desire to eat;*
  - b) *increased desire to eat;*
  - c) *emptying stomach contents;*
  - d) *loss of hair;*
  - e) *feeling of sickness;*
  - f) *pimples;*
  - g) *backpain*

*Side-effects are secondary to the main therapeutic effects. They are not necessarily harmful and might be prevented by decreasing the dosage of a drug. They have a tendency to disappear when a patient gets used to the medication. They include a loss of appetite, alopecia, weight loss or gain, nausea, rash, headache, vomiting and so on [171, с. 344–346; 172, с. 608].*

**Reflection:** Analyse which words you don't know. What strategies should be used to memorise them?

### **Приклад 12.**

**Підгрупа 2.2:** формування лексичних навичок говоріння на рівні слова.

**Цілі:** автоматизувати навички вживання лексичних одиниць на рівні слова, рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання, можливі стратегії запам'ятовування.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, без опори, з самоконтролем, з рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** Pharmacists should know the names of drugs. Name the drugs according to their definition.

**Example:**

*Drugs used by women to prevent pregnancy – Oral contraceptive drugs*

- 1) *relieve pain.*
- 2) *neutralize stomach acids, relieving heartburn, peptic ulcers, and other gastric complaints.*
- 3) *kill parasitic worms.*
- 4) *prevent and treat strokes or heart attack by stopping the abnormal formation of blood clots*
- 5) *treat diarrhea*
- 6) *reduce heart rate in treating anxiety, high blood pressure and angina.*
- 7) *widen the airways to the lungs, and are used to treat asthma and bronchitis.*
- 8) *lower levels of glucose in patients with Type 2 diabetes*
- 9) *suppress activity of the immune system so that it does not cause the rejection of a recently transplanted organ [190, с. 182–183].*
- 10) *dissolve blood clots in cases of heart attack or stroke.*

**Reflection:** Analyse which words you don't know. What strategies should be used to memorise them?

**Приклад 13.**

**Підгрупа 2.2:** формування лексичних навичок говоріння на рівні речення.

**Цілі:** автоматизувати навички вживання лексичних одиниць на рівні речення, розвивати рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання завдання.



**Характеристика вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, без опори, із взаємоконтролем, із рефлексивним компонентом, парна.

**Інструкція:** If you want to speak fluently, you should know and be able to use medical terms. Continue the following sentences.

*Example: Symptoms of cirrhosis include ...*

*Possible answer: Symptoms of cirrhosis include swelling in the legs, fluid in the abdomen, intense itching, fatigue, and nausea.*

**Reflection:** Compare your answer to the partners'. Do you want to change your answer or add anything to it? [131, с. 121]

1. *Symptoms of hepatitis A include ... .*
2. *To relieve headache you should use ...*
3. *To stop or prevent vomiting one should ...*
4. *Spasmolitics are used to ...*
5. *If you feel dizzy, you should ... .*

#### **Приклад 14.**

**Підгрупа 2.2:** формування лексичних навичок говоріння на рівні понадфразової єдності.

**Мета:** автоматизувати навички вживання лексичних одиниць на рівні понадфразової єдності.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, без опори, із самоконтролем, без рефлексивного компонента, індивідуальна.

**Інструкція:** A pharmacist should know what drugs to take in different conditions. Say what drugs should be recommended to relieve or treat the following conditions and explain why:

- a) *heartburn*
- b) *headache*

- c) *parasitic worms*
- d) *heart attack*
- e) *diarrhea*
- f) *insomnia*
- g) *asthma*
- h) *type 2 diabetes*
- i) *allergy*

**Example:** *heartburn*

*To relieve heartburn it is necessary to take antacid drugs, which do not only relieve heartburn, but also help in case of other gastric complaints. They neutralize stomach acids, raise the pH and thus reduce acid damage.*

### **Приклад 15.**

**Підгрупа 3.1:** формування лексичних навичок читання на рівні тексту.

**Цілі:** розвивати лексичні навички читання на рівні тексту, рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання завдання.

**Характеристика вправи:** рецептивно-репродуктивна, комунікативна, з опорою на текст, із мінімальним контролем із боку викладача / взаємоконтролем, із рефлексивним компонентом, парна.

**Інструкція:** Read the text about pharmacology and pharmacy. Answer the following questions.

1. *What is the definition of pharmacology as a science?*
2. *What does pharmacology study?*
3. *What branches of pharmacology do you know?*
4. *What does pharmacy deal with?*
5. *Why must future pharmacist know the actual meanings of professional terms?*
6. *How are the professionals working in the field of pharmacy called?*
7. *Why is pharmacy named the interdisciplinary speciality?*

**Reflection:** Was it difficult for you to understand the text? Compare your answers to the partners'. Do you want to add anything to them?

### **Приклад 16.**

**Підгрупа 3.2:** формування лексичних навичок говоріння на рівні тексту.

**Цілі:** розвивати лексичні навички говоріння на рівні тексту, рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання завдання, досягнення мети, можливості коригування результатів.

**Характеристика вправи:** продуктивна, комунікативна, без опори, із мінімальним контролем з боку викладача / самоконтролем, із рефлексивним компонентом, індивідуальна.

**Інструкція:** In future you may have to speak at conferences on different professional topics. You are to speak at the conference about the future of pharmacy. Prepare the speech and remember that you should use as many new words as possible.

**Reflection:** Record your answer and analyse the range of vocabulary you used and its correctness. Think of mistakes and possible improvements. If necessary, record for the second time and analyse your recording [131, с. 122].

### **Приклад 17.**

**Підгрупа 3.2:** інтервоване формування лексичних навичок читання та говоріння.

**Цілі:** розвивати лексичні навички говоріння та читання, рефлексивні вміння – аналізувати результати виконання завдання, власні помилки, стратегії, які використовувались для виконання завдання.

**Характеристика вправи:** продуктивна, комунікативна, без опори, із мінімальним контролем з боку викладача / взаємоконтролем, із рефлексивним компонентом, парна.

**Інструкція: Student 1.** You are not feeling well. You have come to the drugstore and want to buy some medicines to relieve your symptoms and recover. Explain your symptoms to the pharmacist and ask to recommend you some medicines. Read the instruction and ask the pharmacist any questions you may have on using the medicine (e.g., how you should take it, what happens if you miss a dose or overdose, side-effects, what should be avoided while taking ibuprofen).

**Student 2.** Listen to the patients' symptoms, read the information about the medicine and recommend the patient what he/she should use. Instruct the patient on how and when to take the suggested medicine. Encourage him/her to read information about the medicine and answer their questions [131, с. 122].

***Example:***

*Student A: symptoms – headache and fever (Додаток 3, текст Б, частина 1)*

*Student B: recommended medicine – ibuprofen (Додаток 3, текст Б, частина 2)*

**Reflection:** Record your answer and analyse the range of vocabulary you used and its correctness. Think of mistakes and possible improvements.

Did you understand the instruction? What unknown words did you come across? Did you guess their meaning? How?

What strategies did you use?

Комплекси вправ представлені в посібнику [227].

Таким чином, ми обґрунтували етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчий, тренувальний, етап застосування), а також представили підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, яка враховує приналежність лексичної одиниці до певної типологічної групи.

Наступним етапом є розробка моделі формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

### **2.3. Модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.**

Розроблена нами підсистема вправ реалізується в моделі формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. У сучасній науці модель визначають як інтерпретацію викладачем методики навчання з урахуванням конкретних умов, цілей навчання [154, с. 161].

Традиційно для розробки моделі необхідно враховувати:

- 1) об'єкт навчання;
- 2) цілі навчання;
- 3) принципи навчання;
- 4) навчальну дисципліну, на основі якої реалізується модель;
- 5) суб'єктів навчання;
- 6) кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів;
- 7) розподіл модулів, тем у межах модулів;
- 8) засоби навчання, передбачені для використання в моделі;
- 9) контроль рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні [17, с. 104–105].

Розглянемо кожен із зазначених аспектів.

*Об'єктом* навчання є процес формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні;

*Основною метою навчання* є забезпечення досягнення майбутніми фармацевтами здатності розуміти лексичні одиниці в фахових текстах та вживати їх у процесі усного професійного спілкування.

У підрозділі 2.2 нами визначено *принципи* формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи:

- автономії;
- раціонального обмеження словникового мінімуму [17, с. 81];
- урахування властивостей лексичних одиниць [17, с. 81];
- урахування психологічних особливостей оволодіння англомовною лексичною компетентністю;
- урахування рідної та латинської мов;
- єдності навчання лексики та мовленнєвої діяльності, згідно з яким формування англомовної лексичної компетентності в читанні безпосередньо пов'язана з читанням [17, с. 81], а лексичної компетентності в говорінні – з говорінням;
- професійно орієнтованого навчання.

Наша модель реалізується в межах *дисципліни* «Англійська мова», передбаченої для навчання майбутніх фармацевтів. *Суб'єктами навчання* є студенти 1–2 курсів спеціальності 226 Фармація, промислова фармація. Вибір суб'єктів зумовлено особливостями організації навчального процесу, згідно з яким іноземні мови вивчаються саме на молодших курсах.

Оскільки ми проводили методичний експеримент в Буковинському державному медичному університеті, при побудові моделі ми орієнтувались на організацію навчального процесу в цьому закладі вищої освіти [101].

Студенти вивчають англійську мову впродовж 1–3 семестрів. На самостійну роботу в першому та другому семестрах відведено по 20 годин, в третьому – 50 год. Впродовж семестру студенти опановують одним модулем. У першому та другому модулях (1–2 семестри) передбачено по чотири теми, у третьому (3 семестр) – сім тем. Розподіл за модулями та темами здійснено таким чином:

#### I семестр. Модуль 1.

Тема 1. Медична освіта.

Тема 2. Фармація як наука.

Тема 3. Інструкції до медичних препаратів.

Тема 4. Хімія як наука.

## II семестр. Модуль 2.

Тема 5. Хімічні елементи, сполуки, суміші.

Тема 6. Мікроелементи та мінерали.

Тема 7. Будова і живлення рослин.

Тема 8. Лікарські рослини.

## III семестр. Модуль 3.

Тема 9. Лікарські форми.

Тема 10. Механізм дії ліків.

Тема 11. Антибіотики.

Тема 12. Побічні дії ліків.

Тема 13. Отруєння ліками.

Тема 14. Нетрадиційна медицина.

Тема 15. Токсикологія.

До *засобів навчання* відносимо розроблені нами комплекси вправ. У моделі передбачено також використання щоденника самостійної роботи як засобу навчання для аналізу студентами власних досягнень та стимулювання їхньої рефлексивної самооцінки.

Ідею ведення щоденника ми запозичили в дослідженнях І. П. Білянської [16] та Л. В. Шевкопляс [148], які стосуються формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів, а також З. К. Соломко [115] щодо формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій. На нашу думку, використання щоденника може сприяти розвитку рефлексивних умінь студентів, а отже і їхньої автономії, спонукати майбутніх фармацевтів до подальшого самостійного вдосконалення англійської мови. Л. В. Шевкопляс до складу щоденника включила: 1) пам'ятку «Як самостійно працювати з аудіотекстом?», 2) листи самоспостереження з окремих тем, 3) тест рівня сформованості метакогнітивних умінь з аудіювання, 4) контрольний лист самоспостереження рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні [148, с. 101].

У зв'язку з обмеженістю в часі студентів до складу щоденника самостійної роботи ми включили листи для самоаналізу результатів виконання самостійної роботи. Нижче наведено приклад листа для самоаналізу після виконання завдання на монологічне чи діалогічне висловлювання (приклад 1) та завдання з текстом (приклад 2). Оскільки більшість запропонованих нами вправ містять рефлексивний компонент, вважаємо за доцільне рекомендувати студентам заповнювати такі листи в кінці вивчення теми (на етапі застосування) для того, щоб, з одного боку, не переобтяжувати студентів, а, з іншого, заохочувати до рефлексивної самооцінки в кінці вивчення теми, коли студенти вже певною мірою оволоділи навичками та можуть робити висновок про їх сформованість та шляхи вдосконалення.

Приклад 1.

### Самоаналіз результатів самостійної роботи

1. Як Ви готувались до виконання завдання:
  - переглянув/ла і повторив/ла слова, які можна було вжити в тексті;
  - склав/ла список ключових слів.
2. Які були основні труднощі виконання завдання:
  - важко підбирати слова;
  - завдання не надто цікаве;
  - не було особливих труднощів.
3. Чим спричинені Ваші лексичні помилки:
  - погано вивчив/ла слова;
  - складна тематика.
4. Які нові слова Ви вживали у висловлюванні?
5. Над якими словами з теми Ви повинні ще попрацювати? \_\_\_\_\_



**Самоаналіз результатів самостійної роботи**

1. Як Ви працювали з текстом для читання?
  - перекладав/ла кожне незнайоме слово із словником;
  - прочитав/ла спочатку весь текст і намагався зрозуміти значення незнайомих слів;
  - прочитав/ла весь текст, ігноруючи значення незнайомих слів.
2. Які були основні труднощі роботи з текстом?
  - велика кількість невідомих слів;
  - текст не надто цікавий;
  - складна структура тексту;
  - не було особливих труднощів.
3. Що Вам допомогло зрозуміти значення підкреслених слів?
  - я знав їх раніше;
  - слова-інтернаціоналізми;
  - латинські відповідники;
  - можливість розуміння слова за його складовими;
  - переклад на рідну мову із використанням словника.
4. Чим спричинені помилки в перекладі слів?
  - погано вивчив слова;
  - слова є складними для запам'ятовування;
  - слова подібні на слова української / латинської мови, але мають інше значення.
5. Які нові слова Ви вивчили?
6. Які стратегії Ви використовували для їх запам'ятовування?
7. Над якими словами з теми Ви повинні ще працювати? \_\_\_\_\_

У прикладі 2 передбачено написання лексичних одиниць, які студент не запам'ятав чи не розпізнав у процесі читання, але вважає за потрібне вивчити (запитання № 7).

Запитання можуть варіюватись залежно від особливостей завдань. В кінці семестру студентам можна запропонувати оцінити власний прогрес в оволодінні англомовною лексичною компетентністю.

Крім того, студентам варто пропонувати листи самооцінювання роботи над удосконаленням англомовної лексичної компетентності, яку вони реалізують без вказівки викладача (приклад 3).

Приклад 3.

### Самоаналіз результатів самостійної роботи

1. Чи працювали Ви самостійно над лексикою? Яким чином?
2. Скільки часу?
3. Який навчальний матеріал Ви використовували:
  - запропонований викладачем для додаткового виконання;
  - підбирав/ла сам/ сама;
  - частково запропонований викладачем, частково самостійно відібраний
4. Якими новими лексичними одиницями Ви опанували самостійно? \_\_\_\_\_

У моделі передбачено різні види контролю: 1) поточний контроль для перевірки результатів виконання студентами завдань для самостійної роботи, який реалізується під час аудиторної роботи; 2) рубіжний контроль, який дозволяє визначити результати оволодіння студентами знаннями, навичками, вміннями за певний період часу (наприклад, вкінці вивчення теми); 3) підсумковий контроль, що забезпечує оцінку студентів за тривалий період часу (наприклад, вкінці семестру чи року) [57, с. 297].

Для перевірки результатів доцільно використовувати індивідуальний та фронтальний контроль з боку викладача на аудиторних заняттях, який є зазвичай безпосереднім. Опосередкований контроль теж можливий, і він

реалізується під час виконання студентами завдань на аудиторних заняттях, які базуються на завданнях для самостійної роботи. Наприклад, перевірка результатів виконання вправ може здійснюватись студентами самостійно за ключами, що не потребує безпосереднього контролю викладача (крім аналізу труднощів), але на аудиторному занятті доцільно запропонувати завдання, які передбачають використання лексики, вивченої самостійно.

У моделі широко реалізовується поточний самоконтроль та взаємоконтроль результатів виконання самостійної роботи. Самоконтроль може здійснюватись за ключами. Серед виділених типів ключів А. В. Конишевою (ключ-підказка, ключ-правило, ключ-модель, ключ-екстралінгвістичний фактор, ключ-відповідь [67, с. 124]) ми пропонуємо використовувати, перш за все, ключі-відповіді, які містять конкретні відповіді до певних завдань. Як і І. П. Задорожна [57] вважаємо за доцільне практикувати підсумковий самоконтроль вкінці вивчення теми чи семестру для того, щоб студенти могли самостійно себе оцінити та проаналізувати результати. Для цього вони повинні бути забезпечені низкою завдань, за допомогою яких можуть оцінити свій рівень лексичної компетентності в читанні. Стосовно говоріння, варто практикувати підсумковий самоконтроль та взаємоконтроль, коли результати записуються на плівку й аналізуються самим студентом, а також товаришем з подальшим порівнянням та обговоренням результатів та помилок. Модель передбачає також поточний взаємоконтроль результатів роботи студентів.

При побудові моделей навчання сучасні дослідники виділяють фази самостійної роботи (організаційну, навчальну, контрольну-підсумкову) [115, с. 137–139], а також етапи самостійної роботи (організаційний, навчальний, контролювальний, підсумковий) [40, с. 125–126]. Враховуючи результати зазначених наукових розвідок, виокремлюємо три етапи організації самостійної роботи. Перший – навчальний – передбачає реалізацію трьох етапів

формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчого, тренувального та етапу застосування), а також заповнення студентами щоденника самостійної роботи, який спрямований на стимулювання майбутніх фахівців до рефлексивної самооцінки результатів та визначення подальших цілей. На навчальному етапі здійснюється вивчення тем, передбачених програмою, за відповідними етапами. Другий етап – контрольний – реалізується на аудиторному занятті і передбачає контроль і оцінку результатів навчальної діяльності переважно вкінці семестру. Третій етап – підсумковий – реалізує контроль та оцінку результатів навчальної діяльності в кінці року чи в кінці вивчення курсу англійської мови.

Для побудови моделі нам потрібно також розглянути розподіл годин за модулями та темами. Отже, програмою Буковинського державного медичного університету передбачено 20 годин на самостійну роботу впродовж семестру. Лексична компетентність в читанні та говорінні здійснюється паралельно з формуванням компетентності в читанні та говорінні. Таким чином, можемо припустити, що на формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні потрібно відвести  $\frac{1}{2}$  часу (якщо враховувати той факт, що існує чотири види мовленнєвої діяльності, і навчальний час може бути розподілений рівномірно між цими видами мовленнєвої діяльності). Наша ідея підтверджується і важливістю оволодіння майбутніми фармацевтами термінологічними одиницями для розуміння фахових текстів та реалізації професійного усного спілкування.

Таким чином, на самостійну роботу з оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні відводимо 10 годин. У першому семестрі передбачено вивчення чотирьох тем. У межах кожної теми ми відводимо 30 хвилин на виконання групи вправ для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, 30 хвилин на групу вправ для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення,

речення, понадфразової єдності і 40 хвилин на групу вправ для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту. Крім того, після виконання вправ етапу застосування чи в кінці вивчення теми студенти заповнюють щоденник самостійної роботи, на що відводимо по 15 хвилин кожної теми. У результаті на самостійну роботу з оволодіння англомовною лексичною компетентністю припадає приблизно 10 годин у першому семестрі.

У другому семестрі розподіл годин аналогічний.

У третьому семестрі (модуль 3) на самостійну роботу відведено 50 год. За підрахунками, аналогічними зробленим вище, ми встановили, що на самостійну роботу з оволодіння англомовною лексичною компетентністю доцільно відвести 25 годин. У третьому семестрі студенти вивчають сім тем. Таким чином, під час вивчення теми передбачено 40 хвилин на виконання групи вправ для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, 40 хвилин на групу вправ для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності і 60 хвилин на групу вправ для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту, а також 20 хвилин на заповнення щоденника самостійної роботи. У результаті впродовж третього семестру студенти самостійно працюють приблизно 25 годин над оволодінням англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні.

Таким чином, впродовж трьох семестрів загальний обсяг часу, відведеного на самостійну роботу з опанування лексичними навичками, становить орієнтовно 45 академічних годин.

У таблиці 2.5 представлено модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

Таблиця 2.5

**Модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні  
у процесі самостійної роботи**

Тема	Етапи організації СР	Етапи формування АЛКЧГ	Види роботи / групи вправ	Підгрупи вправ	Кількість годин (аудиторна робота)	Кількість годин (самостійна робота)
1	2	3	4	5	6	7
<b>Модуль 1</b>						
1	Навчальний	Ознайомчий	Група 1. Вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом	Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом		30 хв.
				Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті		
				Підгрупа 1.3. Вправи для розвитку стратегічної усвідомленості		
		Тренувальний	Група 2. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності	Підгрупа 2.1 Вправи для формування лексичних навичок читання на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, понадфразової єдності.		30 хв.
Підгрупа 2.2 Вправи для формування лексичних навичок говоріння на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, понадфразової єдності.						

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	
		Етап застосування	Група 3. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.	Підгрупа 3.1. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок читання на рівні тексту.		40 хв.	
				Підгрупа 3.2. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок говоріння на рівні тексту.			
Заповнення щоденника самостійної роботи						15 хв	
<b>Всього за тему 1</b>						115 хв.	
2-4	Як у темі 1						
	Контрольний	Контроль і оцінка результатів навчальної діяльності вкінці семестру			2		
<b>Всього за модуль 1</b>					<b>2</b>	<b>≈10 год.</b>	
5-8	<b>Модуль 2 як у модулі 1</b>					<b>2</b>	<b>≈10 год.</b>
	Підсумковий	Контроль і оцінка результатів навчальної діяльності вкінці навчального року			2		
<b>Всього за модулі 1-2</b>					<b>6</b>	<b>≈20 год.</b>	

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
<b>Модуль 3</b>						
9	Навчальний	Ознайомчий	Група 1. Вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом	Підгрупа 1.1. Вправи на ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом		40 хв
				Підгрупа 1.2. Вправи на ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті		
				Підгрупа 1.3. Вправи для розвитку стратегічної усвідомленості		
		Тренувальний	Група 2. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.	Підгрупа 2.1 Вправи для формування лексичних навичок читання на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, понадфразової єдності.		40 хв.
Підгрупа 2.2 Вправи для формування лексичних навичок говоріння на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, понадфразової єдності.						



Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
		Етап застосування	Група 3. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.	Підгрупа 3.1. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок читання на рівні тексту.		60 хв.
				Підгрупа 3.2. Вправи для формування та розвитку лексичних навичок говоріння на рівні тексту.		
		Заповнення щоденника самостійної роботи				20 хв
<b>Всього за тему 9</b>						160 хв
10–15	Як у темі 9					
	Контрольний	Контроль і оцінка результатів навчальної діяльності вкінці семестру			2	
<b>Всього за модуль 3</b>					<b>2</b>	<b>≈25 год.</b>
	Підсумковий	Контроль і оцінка результатів навчальної діяльності вкінці вивчення курсу англійської мови			2	
<b>Всього за модулі 1-3</b>					<b>10</b>	<b>≈45 год.</b>

Таким чином, у підрозділі представлено модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, яка передбачає три етапи самостійної роботи (навчальний, підсумковий, контрольний). У межах теми реалізуються три етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчий, тренувальний, етап застосування), відповідні групи та підгрупи вправ. Модель передбачає різні види контролю, в тому числі самоконтроль та взаємоконтроль процесу та результатів самостійної роботи. Модель може бути модифікована відповідно до зміни кількості годин, співвідношення між аудиторною та самостійною роботою тощо.

## **Висновки до розділу 2.**

Окреслено одиниці навчального матеріалу – професійно орієнтовані тексти (навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів), а також лексичні одиниці сфери фармакології. Критеріями відбору фахових текстів визначено: якісні – автентичності (умовної автентичності), тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посильності; кількісні – обсягу тексту. Критеріями відбору лексичних одиниць виокремлено такі: уживаності та частотності, тематичності, функціональності, наявності відповідника в латинській мові, врахування професійної сфери спілкування.

З урахуванням методичної класифікації іншомовної лексики медичної сфери К. О. Митрофанової відібрані лексичні одиниці розділено на три типологічні групи за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах: 1) лексичні одиниці, подібні за графічною формою та однаковим значенням у трьох мовах; 2) лексичні одиниці, подібні за графічною формою у двох мовах (англійській і латинській чи англійській та українській) і однакові за значенням чи які мають компоненти, подібні в трьох

мовах, що сприяють розумінню значення лексичної одиниці або її запам'ятовуванню; 3) лексичні одиниці, не подібні в трьох мовах за графічною формою, але однакові за значенням.

На основі аналізу науково-методичних джерел виділено три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: 1) ознайомчий, який передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями, створення їхнього звукового, графічного й семантичного образів; демонстрацію особливостей використання лексичних одиниць, а також ознайомлення з основними стратегіями – метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними; 2) тренувальний, спрямований на автоматизацію дій суб'єктів навчання новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності; 3) етап застосування, який забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.

Запропоновано підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. При розробці підсистеми вправ враховано такі принципи: автономії, раціонального обмеження словникового мінімуму, урахування властивостей лексичних одиниць, урахування психологічних особливостей оволодіння англомовною лексичною компетентністю, урахування рідної та латинської мов, єдності навчання лексики та мовленнєвої діяльності, професійно орієнтованого навчання.

Підсистема вправ складається з груп та підгруп вправ. Кожна група співвідноситься з відповідним етапом.

Перша група передбачає вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом і містить три підгрупи вправ: для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом, для ознайомлення з новими лексичними одиницями у контексті, для розвитку стратегічної усвідомленості.

Вправи для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом передбачено переважно під час ознайомлення з лексичними

одинацями третьої типологічної групи та частково другої. Для лексичних одиниць, подібних за графічною формою в трьох мовах, виконання вправ цієї підгрупи не є доцільним через можливість здогадки про значення слів.

Вправи другої групи спрямовані на автоматизацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності. Вони включають вправи для формування лексичних навичок читання на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності, а також вправи для формування лексичних навичок говоріння на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності.

Третя група націлена на автоматизацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту і складається з вправ для формування та розвитку лексичних навичок читання на рівні тексту, а також для формування та розвитку лексичних навичок говоріння на рівні тексту.

Усі вправи вмотивовані, більшість із них містять завдання, які заохочують студентів до рефлексії, передбачають різні види контролю – контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль.

Найлегшими для оволодіння є вправи першої типологічної групи методичної класифікації фармацевтичної лексики, найважчими – третьої. Зроблено висновок про можливість певної компресії окремих підгруп вправ для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів (перша та частково друга типологічна групи).

Обґрунтовано модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи в межах дисципліни «Англійська мова». Суб'єктом навчання є студенти, які здобувають освіту за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація». У моделі передбачено три етапи самостійної роботи: навчальний, на якому реалізуються відповідні етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчий, тренувальний, етап застосування) та групи вправ, що корелюють із ними; контрольний (забезпечує контроль та оцінку результатів самостійної роботи переважно вкінці семестру,

хоча можливий і після вивчення теми), а також підсумковий, що проводиться зазвичай в кінці курсу. Модель включає різні форми контролю – поточний, підсумковий, рубіжний, а також самоконтроль і взаємоконтроль результатів самостійної роботи. Для самоконтролю передбачено заповнення листів самооцінювання, які входять до складу щоденника самостійної роботи.

Модель може бути модифікована відповідно до зміни кількості годин, співвідношення між аудиторною та самостійною роботою тощо.

Основні положення відображено у низці публікацій автора [131; 227; 230].

### РОЗДІЛ 3

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

У попередній розділах ми обґрунтували теоретичні положення дослідження, а також представили розроблену нами методику формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні під час самостійної роботи.

У цьому підрозділі представлено, проаналізовано та зінтерпретовано результати, отримані під час методичного експерименту за участі майбутніх фармацевтів, а також сформульовано методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні під час самостійної роботи.

### **3.1. Підготовка, організація і проведення експериментального навчання.**

Метою підрозділу є опис підготовки, організації та проведення методичного експерименту, спрямованого на перевірку розробленої нами методики, яка передбачає:

1) свідомість процесу оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні, порівняння лексичних одиниць в українській, латинській та англійській мовах, забезпечення когнітивної активності студентів;

2) взаємопов'язане оволодіння студентами визначеними лексичними знаннями, лексичними навичками в читанні та говорінні, розвиток лексичної усвідомленості; формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні інтегровано з дисциплінами фаху (перш за все латинською мовою);

3) цілеспрямоване формування рефлексивних умінь студентів, заохочення їх до рефлексивної самооцінки результатів власної діяльності, забезпечення можливості самокорекції, створення умов для розвитку автономії суб'єктів навчання;

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

5) розвиток автономії студентів;

6) використання професійно орієнтованих текстів (навчальної статті з підручника, інструкції до застосування лікарських засобів), термінів, відібраних відповідно до науково обґрунтованих критеріїв;

7) формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні впродовж трьох етапів (ознайомчого, який передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями; демонстрацію особливостей використання лексичних одиниць, а також ознайомлення з основними стратегіями – метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними; тренувального, спрямованого на автоматизацію дій суб'єктів навчання з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності; етапу застосування, який забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту).

8) використання запропонованої підсистеми вправ, яка складається з відповідних груп, що корелюють з етапами, та підгруп вправ і враховує методичну типологію фармацевтичної лексики, побудовану на основі критерію легкості / важкості опанування;

9) моделі організації навчання, яка передбачає застосування запропонованої методики у процесі самостійної роботи під час вивчення дисципліни «Англійська мова» (1–3 семестри) упродовж трьох етапів: навчального, контрольного, підсумкового.

Проведений нами експеримент відповідав усім ознакам експерименту, виокремленим П. Б. Гурвичем, оскільки був точно обмеженим в часі, перед його проведенням було сформульовано гіпотезу, розроблено план та структуру експерименту, здійснено вимірювання вихідного та заключного рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні. Крім того, організація експерименту уможлиблювала ізольоване вивчення методичного ефекту варіантів запропонованої методики [41, с. 39].

Сформульована нами гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що високого рівня сформованості у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи можна досягти за умов: забезпечення взаємопов'язаного формування лексичних знань, навичок у читанні та говорінні, лексичної усвідомленості інтегровано з навчально-стратегічною компетентністю, а також із латинською мовою, рефлексивності процесу навчання, розвитку когнітивної сфери студентів, поетапності процесу формування лексичної компетентності, виконання підсистеми вправ, розробленої з урахуванням методичної типології англомовної фармацевтичної лексики, реалізації відносно жорсткого характеру управління самостійною роботою студентів.

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

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

Експеримент включав такі етапи:

- 1) формулювання гіпотези експерименту;



- 2) визначення змісту експериментального навчання, який втілює особливості розробленої методики;
- 3) обґрунтування критеріїв оцінювання рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні;
- 4) підготовка завдань для зрізів (доекспериментального та післяекспериментального) відповідно до визначених критеріїв;
- 5) формування експериментальних груп;
- 6) проведення доекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в експериментальних групах;
- 7) перевірка рівності EG-1 та EG-2 методами математичної статистики (критерій  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера та та U-критерій Манна-Уїтні);
- 8) експериментальне навчання в експериментальних групах за варіантами методики;
- 9) проведення післяекспериментального зрізу для визначення рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні в експериментальних групах;
- 10) опитування студентів після експерименту з метою визначення їхньої думки про комплекси вправ, навчальні матеріали, позитивні та негативні аспекти, рекомендації;
- 11) перевірка результатів, отриманих до та після проведення експерименту, методами математичної статистики (критерієм  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерієм Манна-Уїтні);
- 12) аналіз результатів, інтерпретація, порівняння отриманих в експерименті даних із результатами інших досліджень, в яких варійованою величиною було обрано характер управління самостійною роботою студентів.

Проаналізувавши низку вітчизняних джерел, в яких розглядається самостійна робота [40; 57; 115], а також враховуючи важливість розвитку автономії студентів шляхом відповідної організації навчання, варійованою величиною експерименту ми обрали характер управління самостійною роботою студентів.

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

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

Неварійованими умовами експерименту були: 1) склад та кількість ЕГ: в ЕГ–1 навчалось 29 студентів, у ЕГ–2 – 28 студентів Буковинського державного медичного університету; 2) кількість часу, відведеного на експериментальне навчання, спрямованого на формування в студентів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні; 3) тривалість навчання в експериментальних групах; 4) критерії оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні; 5) завдання доекспериментального зрізу, які пропонувались студентам ЕГ–1 та ЕГ–2; б) завдання післяекспериментального зрізу; 7) викладачі в експериментальних групах (у тому числі й автор дослідження).

У таблиці 3.1 представлено структуру методичного експерименту.

Таблиця 3.1

## Структура проведеного методичного експерименту

Етапи експерименту	Час проведення	Тривалість	Цілі
Доекспериментальний зріз в експериментальних групах	11.09.17 – 15.09.17	2 год.	Визначити рівень сформованості в студентів ЕГ–1 та ЕГ–2 англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.
Експериментальне навчання	18.09.17 – 1.12.17		Перевірити ефективність двох варіантів розробленої методики.
Післяекспериментальний зріз в експериментальних групах	4.12.17 – 7.12.17	2 год.	Визначити рівень сформованості в студентів ЕГ–1 та ЕГ–2 англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні після експериментального навчання.
Післяекспериментальне опитування з метою визначення оцінки студентами запропонованих комплексів вправ	11.12.17 – 14.12.17	0,5 год.	З'ясувати оцінку студентами запропонованих комплексів вправ для самостійної роботи, характеру управління їхньою самостійною роботою, основні труднощі, які виникали в процесі самостійної роботи.

Для визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні звернемось до аналізу наукових джерел. Так, Ю. О. Семенчук зосереджується на таких об'єктах контролю: знання термінологічної лексики та навички і вміння їх використовувати у процесі писемної та усної комунікації [106, с. 138].

Ю. М. Кажан об'єктами контролю рецептивної лексичної компетентності визначила: навички розпізнавання та розуміння лексичних одиниць в читанні та аудіюванні на рівні слова, речення/фрази та тексту [63, с. 142].

Л. С. Бірецька серед об'єктів оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності в читанні виділяє декларативні знання про утворення медичних термінів на основі словотворчих елементів латинської мови та рецептивні лексичні навички в процесі професійно орієнтованого читання [17, с. 119].

Об'єктами контролю рівня сформованості лексичної компетентності в говорінні Н. П. Жовтюк визначає знання форми, значень лексичних одиниць, навички правильного їх уживання на рівні слова, словосполучення, речення / фрази та тексту [55, с. 133]. Для їх перевірки студентам було запропоновано: 1) усний переклад лексичних одиниць з німецької на англійську, 2) утворення словосполучень із запропонованих слів, 3) підстановка словосполучень в речення, 4) вибір слова для використання в реченні, 5) продукування монологічного мовлення за певною ситуацією, 6) продукування діалогічного мовлення в заданій ситуації [55, с. 133–134].

У нашому дослідженні об'єктами контролю є лексичні навички читання та лексичні навички говоріння, конкретизовані в підрозділі 1.4. Оскільки навички формуються інтегровано, ми не вважаємо за необхідне формування кожної навички перевіряти окремим завданням. Тому зосереджуємось на таких об'єктах контролю:

- розпізнавання і розуміння вивчених лексичних одиниць у тексті;
- здогадка про значення лексичної одиниці за допомогою контексту, за аналогією з подібними словами рідної, латинської мов та відомими словами англійської мови, за аналізом будови слова;
- правильне використання вивчених лексичних одиниць в монологічному та діалогічному мовленні, що передбачає коректне поєднання слів, правильний вибір слова згідно з комунікативним наміром, контроль лексичного аспекту власного мовлення;
- використання широкого діапазону нових лексичних одиниць.

З урахуванням зазначених об'єктів критеріями оцінювання рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів визначено:

1) для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні:

- a) точність розуміння лексичних одиниць;
- b) коректність здогадки;

2) для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетентності в говорінні:

- a) коректність уживання лексичних одиниць;
- b) лексична насиченість.

Точність розуміння лексичних одиниць ми визначали за допомогою тестових завдань на перевірку розуміння студентами лексичних одиниць у друкованому тексті (завдання 1); коректність здогадки про значення лексичної одиниці – шляхом перекладу лексичних одиниць з тексту, про значення яких можна було здогадатись за контекстом, будовою слова чи шляхом встановлення латинського відповідника (завдання 2).

За кожну правильно визначену лексичну одиницю у завданні 1 ми нараховували по 1 балу (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Нарахування балів за критерієм точності  
розуміння лексичних одиниць**

Кількість правильних відповідей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кількість балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Аналогічно нараховувались бали за результатами другого завдання (коректність здогадки). Таким чином, за перших два завдання студенти отримували максимум по 10 балів.

Для перевірки рівня сформованості лексичної компетентності в говорінні ми запропонували два завдання – для діалогічного та монологічного мовлення, які оцінювались за критеріями коректності вживання лексичних одиниць та лексичної насиченості.

Щодо коректності вживання лексичних одиниць, учасники експерименту отримували бали з урахуванням кількості помилок у вживанні чи вимові лексичних одиниць. Так, за 1 помилку студентам нараховувалось 10 балів, за 2 помилки – 9 балів, 3 – 8, 4 – 7, 5 – 6, 6 – 5, 7 – 4, 8 – 3, 9 – 2, 10 і більше – 1 бал [57, с. 327]. Ми не вважали помилкою, якщо студент сам себе виправляв у процесі говоріння, адже це свідчило про контроль лексичного аспекту власного мовлення, що є навичкою, яку ми цілеспрямовано розвиваємо.

За критерієм лексичної насиченості за кожну правильно вжиту нову лексичну одиницю студенти одержували по 1 балу [57, с. 331], що для монологічного та діалогічного мовлення становило максимум по 10 балів (10 балів нараховувалось за 10 і більше коректно вжитих нових лексичних одиниць).

Розподіл балів за критеріями представлено у таблиці 3.3

Таблиця 3.3

**Критерії оцінювання рівня сформованості  
лексичної компетентності в читанні та говорінні**

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

Наведемо приклади завдань доекспериментального зрізу.

**Завдання 1.**

**Інструкція:** Read the text and decide whether the statements below are true or false. Mark true as T and false as F.

*Medicinal plants are used in the phytopharmacy as natural drugs that are isolated from plants. The principal parts of a plant are: the root system and leaves, the reproductive part is made up of flowers, fruits or seeds. All parts of the plant differ as to the shape, taste, colour, odour, and pharmacological activity. Nature produces an astonishing variety of complex phytoconstituents which embrace all fields of pharmacological action.*

*Among some effective substances (active constituents) contained in herbaceous plants there are: phenols (thyme), flavonoids (lemon), volatile oils (chamomile), tannins, alkaloids (deadly nightshade) and glycosides.*

*Medicinal plants are used commercially, thanks to contributions of traditional cultures worldwide, modern medicine, and pharmacognosy. Historically throughout the world, botanists and chemists search the plant kingdom for new medicines.*

*A comprehensive search of known plants for medicinal chemicals is an enormous task. Of the estimated 250,000 plant species on earth, only 2% have been thoroughly screened for chemicals with potential medicinal use. Because native plant habitats are destroyed almost daily, many medicinally valuable plants will be gone before scientists can even investigate them. Without plants, most medicines you take would not exist.*

*Herbs can be taken in the following forms:*

*Extracts: parts of the herb in liquid forms (water-alcohol, oil or water-glycerol extracts). They can be further processed (e.g. dried and powdered) and manufactured (standardized) into various dosage forms (capsules, tablets, etc.).*

*Oils: herb infused in hot or cold oil over time.*

*Essential Oils: concentrated, hydrophobic liquid containing volatile aromatic compounds extracted or distilled from plants.*

*Infusions: leaves or flowers poured over with boiling water and steeped to make a herbal tea.*

*Decoctions: bark, twigs or roots simmered or boiled in water.*

*Creams or Ointments: herbal extracts combined with bases used for preparation of ointments and creams (oils, fats, and water).*

*Poultices: mixture of fresh dried or powdered herbs applied directly to a wound or problem area.*

*Compresses: cloth soaked in a water-based herbal preparation and applied to an affected area [190, c. 33–34].*

1. All parts of the plant smell similarly.
2. Phytoconstituents are chemical compounds that occur naturally in plants and animals.
3. Pharmacognosy searches for new drugs from plants and animals.



4. Extracts may be prepared in powder form.
5. Essential Oils evaporate slowly.
6. Infusions are prepared by boiling leaves or flowers in water.
7. Decoctions are prepared by bark, twigs or roots in water.
8. Poultices can be either drunk or applied locally.
9. Ointments contain water.
10. Extracts are sold in different dosage forms.

### **Завдання 2.**

**Інструкція:** Read the text and translate the underlined words into Ukrainian.

*Plants are grown and used for many purposes, they are highly important sources of food for man. The principal parts of a plant are: the root system, shoot system, including a stem, a shoot, a leaf responsible for photosynthesis, a node.*

*The cells of plants are quite different from the cells of most other organisms. Their distinctive features are: a large vacuole (enclosed by a membrane), a cell wall made up of cellulose and protein, and in many cases lignin; plastids, especially chloroplasts that contain chlorophyll, the pigment that gives plants their green color.*

*Animal cell is a form of eukaryotic cell which makes up many tissues in animals. The animal cells are distinct from other eukaryotes, most notably plant cells, because they lack cell walls, chloroplasts and large vacuoles. Due to the lack of a rigid cell wall, animal cells appear to be circular (though are often deformed by surrounding cells) under microscopes.*

*Plants are autotrophs as they are able to synthesize food directly from inorganic compounds, instead of eating other organisms or relying on material derived from them. Plants obtain their energy from photosynthesis [190, c. 54].*

### **Завдання 3.**

**Інструкція:** You are a pharmacist. You are speaking with pharmacy students. Tell them about the principles of drug dosing. Do not forget to use new words!

## Завдання 4.

### Інструкція:

**Student A:** You have come to the drug store to buy some antipyretic. Ask the pharmacist for advice. Discuss with him / her its side effects, dosage etc.

**Student B:** You are working in a drug store. Recommend the customer to take aspirin as antipyretic. Discuss with the client all the questions he/she asks.

Перші два завдання спрямовані на перевірку рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні, третє та четверте – в говорінні.

Завдання післяекспериментального зрізу були типологічно ідентичними завданням доекспериментального.

Перед проведенням експерименту ми ознайомили учасників із його цілями, задачами, засобами, які будуть використовуватись, навчальними матеріалами, критеріями оцінювання.

Таким чином, ми описали підготовку, організацію та проведення експериментального навчання. У наступному підрозділі представимо його результати та проаналізуємо їх.

### **3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання.**

Завданнями цього підрозділу є представити отримані під час проведення експерименту результати, продемонструвати дані, які ми отримали в процесі перевірки цих результатів методами математичної статистики, проаналізувати оцінку студентами запропонованої методики, інтерпретувати та узагальнити результати методичного експерименту.

Після проведення доекспериментальних зрізів ми отримали результати, представлені в Додатку 3. Узагальнені результати наведено в таблиці 3.6.

Як прийнято в методичній науці, рівень навченості вважається задовільним, якщо отримані показники не нижчі 0,7 балів [15, с. 52-69]. У нашому випадку результати в ЕГ-1 та ЕГ-2 на доекспериментальному зрізі становлять 0,46 та 0,44 відповідно, що свідчить, що студенти цих груп не досягли мінімального коефіцієнту навченості. Крім того, за критеріями оцінювання студенти експериментальних груп у середньому теж не досягли мінімального коефіцієнту навченості.

Хоча середні показники двох експериментальних груп є доволі близькими, для проведення експериментального навчання потрібно перевірити рівність груп методами математичної статистики. Ми обрали два критерії: критерій  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні.

Пояснимо свій вибір.

Багатофункціональний статистичний критерій  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера є багатофункціональним критерієм, який дозволяє перевіряти різні вибірки. Він побудований на поєднанні долей, виражених у відсотках і використовується для порівняння двох вибірок [107, с. 157–158]. Обмеженнями по критерію є: кількість спостережень в одній із вибірок дорівнює нулю і нижня межа вибірки дорівнює 2 [107, с. 160]. Отже, у нас немає обмежень для використання критерію  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера.

U-критерій Манна-Уїтні призначений для порівняння двох вибірок за рівнем якоїсь ознаки, яка виміряна кількісно. Він дозволяє встановити різницю навіть між малими вибірками (наприклад, коли кількість спостережень становить два, три тощо). Кожна вибірка не повинна перевищувати 60 спостережень. U-критерій Манна-Уїтні є більш потужним, ніж, наприклад, критерій Розенбаума [107, с. 49]. Таким чином, ми можемо застосовувати критерій для перевірки результатів нашого дослідження.

Отже, після проведення доекспериментального зрізу ми перевірили рівність експериментальних груп за допомогою багатofункціонального статистичного критерію  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера [107, с. 158–176].

Ми сформулювали дві гіпотези:

$H_0$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами доекспериментального зрізу в ЕГ–1 не більша, ніж в ЕГ–2.

$H_1$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами доекспериментального зрізу в ЕГ–1 більша, ніж в ЕГ–2.

У таблиці 3.4 відображено результати зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 після проведення доекспериментального зрізу [107, с. 330–332].

Таблиця 3.4

**Порівняння ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами  
докспериментального зрізу**

Індекс групи	«Є ефект»		$\phi$	«Немає ефекту»		$\phi$	Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка		
ЕГ–1	2	6,9 %	0,532	27	93,1 %	2,610	29
ЕГ–2	3	10,7 %	0,666	25	89,3 %	2,475	28
Загальна кількість студентів	5			52			57

Підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$  за формулою:  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ .

У формулі  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці (у нас – 10,7 % («є ефект» в ЕГ–1);

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці (6,9 %) («є ефект» в ЕГ–2);

$n_1$  – кількість студентів у вибірці 1 (29);

$n_2$  – кількість студентів у вибірці 2 (28).

$$\varphi_{емп.} = (0,666 - 0,532) \cdot \sqrt{812/57} = 0,506.$$

На рис. 3.1 побудовано «вісь значущості».

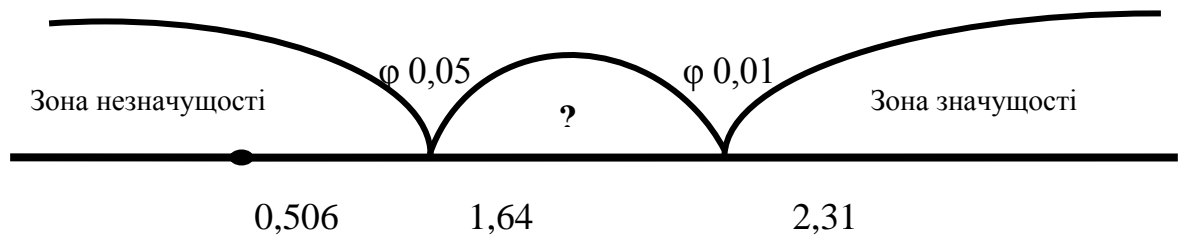


Рис. 3.1. Вісь значущості

$\varphi_{емп.} = 0,506$  і знаходиться в зоні незначущості. Тому відкидаємо гіпотезу  $H_1$  і робимо висновок, що частка студентів, які досягли достатнього рівня англійської лексичної компетентності, за результатами доекспериментального зрізу в ЕГ–1 не більша, ніж в ЕГ–2. Таким чином, обчислення за критерієм  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера засвідчили, що групи ЕГ–1 та ЕГ–2 рівні.

Перевіримо тепер рівність груп за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Проранжуємо отримані дані. Найменше значення отримує ранг 1, найбільше – кількість спостережень, що ранжуються. Отже, найменше значення у нас 14, найбільше – 42.

Сума рангів повинна дорівнювати сумі, яку ми отримаємо за формулою

$$\sum(R_i) = \frac{N \times (N+1)}{2}, \text{ де } N - \text{ загальна кількість значень, які ранжуються}$$

[107, с. 42].

У таблиці 3.5 представлено результати підрахунку рангових сум за вибірками студентів двох експериментальних груп у доекспериментальному зрізі.

Таблиця 3.5

**Результати підрахунку рангових сум за вибірками студентів ЕГ–1 та ЕГ–2  
(доекспериментальний зріз)**

<b>№</b>	<b>ЕГ–1</b>	<b>Ранг 1</b>	<b>ЕГ–2</b>	<b>Ранг 2</b>
1	24	21.5	32	43
2	19	11.5	16	4.5
3	26	25.5	27	28
4	37	50.5	30	37.5
5	38	52	29	35
6	28	32	42	54.5
7	43	57	36	48.5
8	34	46	31	40.5
9	18	9	42	54.5
10	33	45	28	32
11	37	50.5	20	14
12	42	54.5	14	1
13	32	43	30	37.5
14	31	40.5	26	25.5
15	22	18.5	17	6.5
16	25	23.5	42	54.5

## Продовження таблиці

17	23	20	28	32
18	25	23.5	24	21.5
19	28	32	21	16.5
20	30	37.5	27	28
21	27	28	22	18.5
22	20	14	28	32
23	21	16.5	20	14
24	18	9	15	2.5
25	32	43	30	37.5
26	35	47	36	48.5
27	18	9	16	4.5
28	15	2.5	17	6.5
29	19	11.5		
Суми		874		779

Підрахувавши розрахункову суму за формулою  $\sum(R_i) = \frac{N \times (N+1)}{2}$ , ми отримали  $(57 \cdot 58) / 2 = 1653$ . Загальна сума рангів дорівнює  $874 + 779 = 1653$ . Таким чином, реальна та розрахункова суми співпали, а це означає правильність проведеного ранжування.

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$ : Студенти ЕГ-1 не перевищують студентів ЕГ-2 за рівнем сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

$H_1$ : Студенти ЕГ-1 перевищують студентів ЕГ-2 за рівнем сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

$U_{емп}$  обчислюємо за формулою  $U = n_1 \times n_2 + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$ ,

де  $n_1$  – кількість студентів у ЕГ–1

$n_2$  – кількість студентів у ЕГ–2

$T_x$  – більша з двох рангових сум (874)

$n_x$  – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів

Обчислення за вказаною формулою =  $28 \cdot 29 + 29 \cdot 30,2 - 874 = 373$ .

Для встановлення критичних значень  $U_{емп}$  скористаємось таблицею II Додатка 1 [107, с. 316-319]. Менше  $n$  вважаємо  $n_1$  ( $n_1=28$ ), а більше  $n - n_2$  ( $n_2=29$ ).

$$U_{кр} = \begin{cases} 302 (p \leq 0,05) \\ 259 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Унаочнимо результати і побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.2).

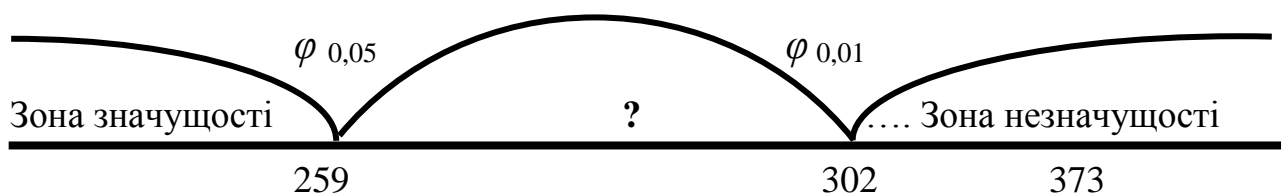


Рис. 3.2. Вісь значущості

Отримане значення потрапило у зону незначущості, а отже приймаємо гіпотезу, згідно з якою студенти ЕГ–1 не перевищують студентів ЕГ–2 за рівнем сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.



Таким чином, і U-критерій Манна-Уїтні підтвердив рівність груп за результатами доекспериментального зрізу.

Проведений нами аналіз виконання студентами завдань доекспериментальних зрізів засвідчив труднощі як із розпізнаванням лексичних одиниць в текстах та співвіднесення їх зі значенням, так і з уживанням вивчених термінів у монологічних та діалогічних висловлюваннях.

Експериментальне навчання тривало зі студентами другого курсу з вересня до початку грудня 2017–2018 н.р. При цьому в ЕГ–1 реалізувався варіант А методики (з жорстким управлінням самостійною роботою студентів), а в ЕГ–2 – варіант Б (з відносно жорстким управлінням самостійною роботою майбутніх фармацевтів).

Після експериментального навчання із використанням розробленої методики було проведено післяекспериментальний зріз із метою встановлення рівня сформованості в студентів англomовної лексичної компетентності та визначення ефективності запропонованих варіантів методики.

У Додатку 3 наведено дані післяекспериментальних зрізів у ЕГ–1 та ЕГ–2, а в таблиці 3.6 представлено середні показники у порівнянні з результатами доекспериментального зрізу.

Як видно з таблиці 3.6, помітне істотне покращення за усіма показниками в обидвох експериментальних групах. Однак, в ЕГ–2, де реалізувалось відносно жорстке управління самостійною роботою студентів, результати дещо вищі за усіма критеріями і відповідно приріст вищий. Таким чином, можемо зробити припущення щодо ефективності нашої методики та більшої результативності варіанту Б.

Таблиця 3.6

**Показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів  
у ЕГ–1 та ЕГ–2**

Група	Критерії оцінювання				Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	точність розуміння	коректність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість		
<b>Доекспериментальний зріз</b>						
<b>ЕГ–1</b>	5,14	5,17	8,52	8,76	27,59	<b>0,46</b>
<b>ЕГ–2</b>	4,57	4,07	8,89	9,12	26,65	<b>0,44</b>
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>1</b>
<b>Післяекспериментальний зріз</b>						
<b>ЕГ–1</b>	8,21	8,24	14,62	14,35	45,42	<b>0,76</b>
<b>ЕГ–2</b>	8,68	8,57	16,07	16,46	49,78	<b>0,83</b>
<b>Максимальні показники</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>1</b>
<b>Приріст</b>						
<b>ЕГ–1</b>	3,07	3,07	6,1	5,59	17,83	<b>0,3</b>
<b>ЕГ–2</b>	4,11	4,5	7,18	7,34	23,13	<b>0,39</b>

Для перевірки припущення скористаємось методами математичної статистики.

Застосуємо багатofункціональний статистичний критерій  $F^*$  – кутового перетворення Фішера. Спочатку порівняємо результати ЕГ–1 до експерименту та після. Алгоритм перевірки такий самий, як описаний нами вище.

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–1 не більша, ніж доекспериментального.

$H_1$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–1 більша, ніж доекспериментального.

У таблиці 3.7 відображено результати зіставлення ЕГ–1 до та після проведення експериментального навчання [107, с. 330–332].

Таблиця 3.7

**Порівняння ЕГ–1 за результатами  
докспериментального та післяекспериментального зрізів**

Індекс групи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		φ	Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка		
ЕГ–1 (до експерим.)	2	6,9 %	0,532	27	93,1 %	2,610	29
ЕГ–1 (після експерим.)	25	86,2 %	2,380	4	13,8 %	0,761	29

Підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$  за формулою:  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ .

$$\varphi_{емп} = (2,380 - 0,532) \cdot \sqrt{812/57} = 6,98.$$

На рис. 3.3 унаочнено результати.

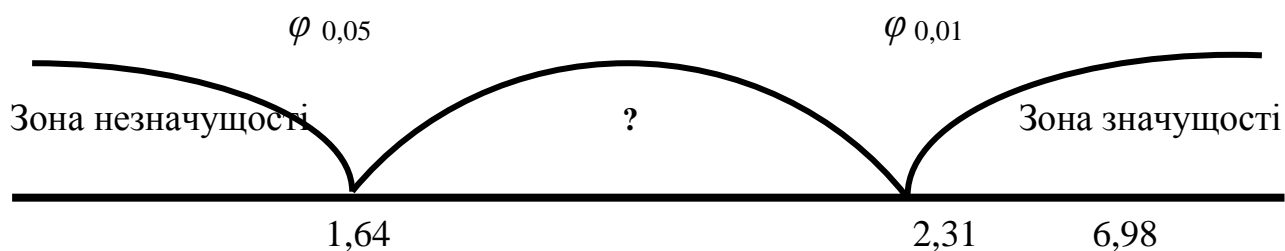


Рис. 3.3. Вісь значущості

Оскільки  $\varphi_{\text{емп}} = 6,98$  і знаходиться в зоні значущості, приймаємо гіпотезу  $H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–1 більша, ніж доекспериментального. Такий результат свідчить, що в ЕГ–1 реалізація запропонованої нами методики виявилась успішною.

Тепер перевіримо за таким же алгоритмом ЕГ–2.

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 не більша, ніж доекспериментального.

$H_1$ : Частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 більша, ніж доекспериментального.

У таблиці 3.8 відображено результати зіставлення ЕГ–2 до та після проведення експериментального навчання [107, с. 330–332].

Таблиця 3.8

**Порівняння ЕГ-2 за результатами  
доксperimentального та післяекспериментального зрізів**

Індекс групи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		φ	Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка		
ЕГ-2 (до експерим)	3	10,7 %	0,666	25	89,3 %	2,475	28
ЕГ-2 (після експерим)	26	92,9 %	2,602	2	7,1 %	0,539	28

Підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$  за формулою:  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ .

$$\varphi_{емп} = (2,602 - 0,666) \sqrt{812/57} = 7,3.$$

Результати унаочнені на рис. 3.4.

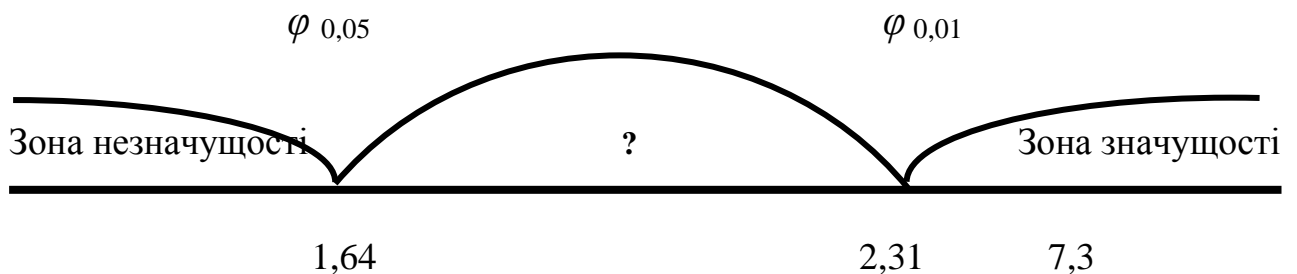


Рис. 3.4. Вісь значущості

Оскільки  $\varphi_{emp} = 7,3$  і знаходиться в зоні значущості, приймаємо гіпотезу  $H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 більша, ніж доекспериментального. Такий результат свідчить, що в ЕГ–2 реалізація запропонованої нами методики теж виявилась успішною.

Таким чином, результати експерименту свідчать про ефективність розробленої нами методики формування англомовної лексичної компетентності у читанні та говорінні майбутніх фармацевтів.

Нарешті потрібно було з'ясувати чи варіант Б методики є ефективнішим, як про це свідчать результати післяекспериментального зрізу, представлені в таблиці 3.6.

Для цього ми скористались критерієм  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерієм Манна-Уїтні.

Отже, за критерієм  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера ми сформулювали дві гіпотези:

$H_0$ : Частка студентів, які продемонстрували високий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 не більша, ніж в ЕГ–1.

$H_1$ : Частка студентів, які продемонстрували високий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 більша, ніж в ЕГ–1.

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

У таблиці 3.9 продемонстровано результати зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 після проведення експерименту [107, с. 330–332].

Таблиця 3.9

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

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

Підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$  за формулою:  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ .

$$\varphi_{емп} = (2,013 - 1,026) \sqrt{812/57} = 3,725.$$

Результати відображені на рис. 3.5.

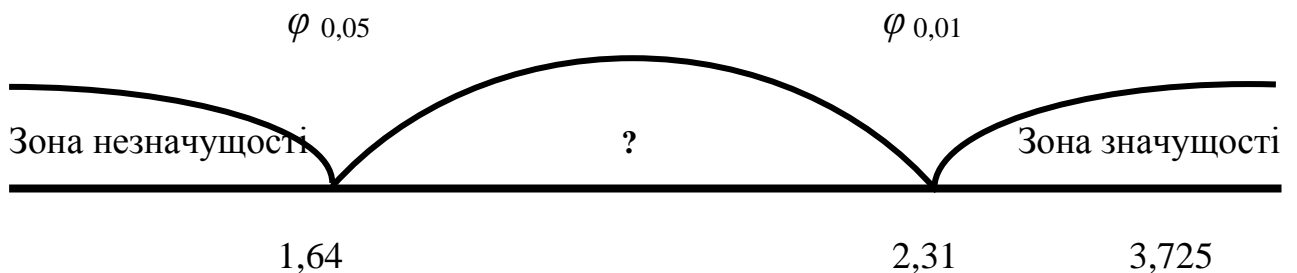


Рис. 3.5. Вісь значущості

Оскільки  $\varphi_{emp} = 3,725$  і знаходиться в зоні значущості, приймаємо гіпотезу  $H_1$ : частка студентів, які досягли високого рівня англомовної лексичної компетентності, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 більша, ніж доекспериментального. Такий результат свідчить, що методика, представлена в ЕГ–2, є ефективніша, ніж у ЕГ–1.

Для більшої достовірності перевіримо результати післяекспериментального зрізу в обидвох групах за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Проранжуємо отримані дані. Найменше значення, яке отримує ранг 1, у нас дорівнює 36, найбільше – 57.

У таблиці 3.10 представлено результати підрахунку рангових сум за вибірками студентів двох експериментальних груп у післяекспериментальному зрізі.

Таблиця 3.10

**Результати підрахунку рангових сум за вибірками студентів ЕГ–1 та ЕГ–2  
(післяекспериментальний зріз)**

№	ЕГ–1	Ранг 1	ЕГ–2	Ранг 2
1	50	37	57	55.5
2	38	2	42	11
3	51	40	52	43.5
4	47	26.5	54	49.5
5	42	11	50	37
6	47	26.5	57	55.5
7	55	51.5	53	47
8	46	21.5	54	49.5
9	39	3.5	57	55.5
10	47	26.5	48	33



## Продовження таблиці

11	55	51.5	46	21.5
12	52	43.5	40	5
13	44	18	52	43.5
14	45	20	48	33
15	42	11	41	6
16	42	11	47	26.5
17	42	11	52	43.5
18	47	26.5	48	33
19	44	18	48	33
20	47	26.5	50	37
21	51	40	48	33
22	42	11	57	55.5
23	36	1	51	40
24	43	16	47	26.5
25	53	47	53	47
26	47	26.5	56	53
27	39	3.5	42	11
28	42	11	44	18
29	42	11		
Суми:		650		1003

Підрахувавши розрахункову суму за формулою  $\sum(R_i) = \frac{N \times (N+1)}{2}$ , ми отримали  $(57 \cdot 58) / 2 = 1653$ . Загальна сума рангів дорівнює  $650 + 1003 = 1653$ . Таким чином, реальна та розрахункова суми співпали, а це означає правильність проведеного ранжування.

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$ : Студенти ЕГ–2 не перевищують студентів ЕГ–1 за рівнем сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

$H_1$ : Студенти ЕГ–2 перевищують студентів ЕГ–1 за рівнем сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

$U_{емп}$  обчислюємо за формулою  $U = n_1 \times n_2 + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$ ,

де  $n_1$  – кількість студентів у ЕГ–1

$n_2$  – кількість студентів у ЕГ–2

$T_x$  – більша з двох рангових сум (1003)

$n_x$  – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів

Обчислюємо за вказаною формулою:  $28 \cdot 29 + (28 \cdot 29) / 2 - 1003 = 812 + 406 - 1003 = 215$ .

Для встановлення критичних значень  $U_{емп}$  скористаємось таблицею II Додатка 1 [107, с. 316–319]. Менше  $n$  вважаємо  $n_1$  ( $n_1 = 28$ ), а більше  $n - n_2$  ( $n_2 = 29$ ).

$$U_{кр} = \begin{cases} 302 (p \leq 0,05) \\ 259 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Унаочнимо результати і побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.6).

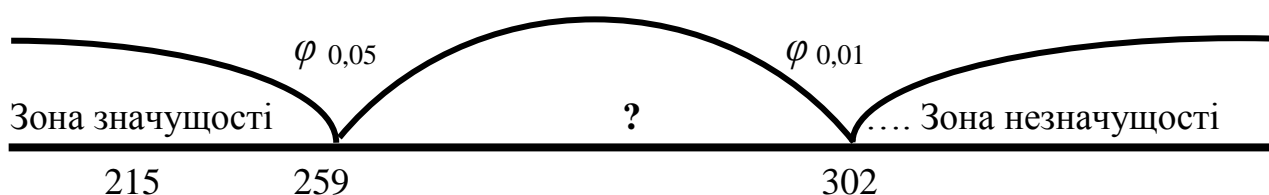


Рис. 3.6. Вісь значущості

Отримане значення потрапило у зону значущості, а отже приймаємо гіпотезу, згідно з якою студенти ЕГ–2 перевищують студентів ЕГ–1 за рівнем сформованості англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні.

Таким чином, і U-критерій Манна-Уїтні підтвердив кращі результати студентів ЕГ–2, в якій реалізувалось відносно жорстке управління діяльністю студентів.

Проаналізувавши результати післяекспериментальних зрізів, ми дійшли висновку, що студенти ЕГ–2 продемонстрували більший приріст коефіцієнта навченості з усіх критеріїв порівняно з ЕГ–1. Варто зазначити, що цей приріст є доволі збалансованим для різних критеріїв в ЕГ–2. Так, середній коефіцієнт навченості за критерієм 1 (точність розуміння) в ЕГ–2 до експерименту становив 0,46, після експерименту – 0,87 (в ЕГ–1 0,51 та 0,82 відповідно), за критерієм 2 (правильність здогадки про значення лексичної одиниці) в ЕГ–2 до експерименту середній коефіцієнт навченості був 0,41, а після – 0,86 (в ЕГ–1 – 0,52 та 0,82 відповідно), за критерієм 3 (коректність уживання) в ЕГ–2 до експерименту – 0,44, після експерименту – 0,8 (в ЕГ–1 – 0,43 та 0,73), за критерієм 4 (лексична насиченість) в ЕГ–2 0,46 та 0,82 (в ЕГ–1 – 0,44 та 0,72). Такі результати свідчать про достатню збалансованість запропонованих нами комплексів вправ.

Стосовно рівня сформованості лексичних навичок говоріння, результати в студентів ЕГ–2, де застосовувалось відносно жорстке управління, значно вищі порівняно з ЕГ–1. Це можна пояснити тим, що в ЕГ–2 студенти мали більше можливостей для творчості, що необхідно в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

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

І. П. Задорожна у дисертаційній роботі довела доцільність домінування на першому курсі жорсткого, а на другому – відносно жорсткого управління самостійною роботою майбутніх учителів [57, с. 14].

Про доцільність надання більшої автономії студентам зроблено висновок і в експериментальному дослідженні Н. П. Жовтюк, в якому різний характер управління застосовувався під час формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у процесі навчання англійської мови після німецької студентів другого курсу лінгвістичних спеціальностей [55, с. 159–160].

З. К. Соломко [115, с. 169], вивчаючи формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій, довела більшу результативність методики з максимальним управлінням діяльністю з боку комп'ютерної програми. Однак, можемо припустити, що отримані результати зумовлені, по-перше, специфікою використання комп'ютерної програми, яка передбачає регламентацію дій студента, і, по-друге, зосередженістю на рецептивній лексичній компетентності.

Подібні результати були отримані й Ю. М. Кажан, яка перевіряла створену нею методику формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетентності у процесі навчання німецької на базі англійської у двох варіантах – з максимальним та мінімальним управлінням викладачем діяльністю студентів першого курсу. Більшу ефективність максимального характеру управління можна пояснити дещо крайніми підходами до характеру управління, обраними дослідницею.

Усі перелічені науковці роблять висновок про необхідність розвитку автономії студентів. Тому вважаємо, що отримані нами дані не суперечать результатам інших досліджень, а лише доводять доцільність поступового розвитку автономії студентів, а також той факт, що під час формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у майбутніх фахівців варто забезпечувати їх можливостями для творчості, заохочувати їх до рефлексивної самооцінки. Можемо припустити, що такі результати

спричинені також специфікою навчання в медичному закладі вищої освіти, яка передбачає інтенсивне навчання, а також мотивацією студентів до вивчення англійської мови через здачу іспитів, частина яких передбачена англійською мовою.

Після експериментального навчання нами було проведено опитування студентів, які брали в ньому участь. Текст опитувальника та всі відповіді майбутніх фармацевтів наведені в додатку К.

Проаналізуємо деякі з них. Відповіді студентів свідчать, що:

95 % студентів задоволені своїми результатами;

88 % вважають, що істотно підвищили рівень англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні;

79 % відповіли, що навчились використовувати навчальні та комунікативні стратегії;

88 % позитивно оцінили ідею ведення щоденника самостійної роботи, при цьому 77 % вказали, що це не займало надто багато часу;

84 % студентів вказали, що студентам потрібно надавати більше самостійності;

для 90 % студентів тексти для читання були цікавими;

запропоновані ситуації спілкування, в яких реалізувались монологічні та діалогічні висловлювання студентів позитивно оцінили 91 % респондентів;

97 % вказали, що при виконанні вправ їм допомагала латинська мова;

84% студентів зазначили, що рефлексивний компонент у вправах допомагав їм покращити власні результати самостійної роботи;

для 58 % студентів найважчими були вправи на продукування власних мовленнєвих висловлювань;

9 % вказали, що завдання для самостійної роботи займали в них надто багато часу;

77 % вказали, що їм сподобались завдання для парної та групової роботи;

49 % (усі студенти ЕГ–2) вказали, що їм сподобалась ідея надання студентам додаткових вправ, з яких вони можуть вибирати ті, які для них найбільш корисні;

для 74 % найважчим було запам'ятовувати слова та вживати їх в усному мовленні;

90 % планують і надалі вивчати англійську мову та працювати над удосконаленням лексичних навичок;

для 95 % опитаних завдання післяекспериментального зрізу було виконувати легше, ніж доекспериментального.

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

### **3.3. Методичні рекомендації щодо формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.**

Специфіка навчання англійської мови майбутніх фармацевтів пов'язана з їхніми професійними потребами і полягає, перш за все, в читанні спеціальної літератури, а також спілкуванні із зарубіжними колегами з метою обміну досвідом, отримання нової інформації. За обмеженої кількості аудиторних годин перед викладачем постає завдання організувати навчання, яке буде відповідати професійним потребам студентів, забезпечить готовність до виконання ними обов'язків в умовах міжкультурного спілкування. Навчання потрібно організувати таким чином, щоб професійні потреби зумовлювали пізнавальну та мовленнєву активність студентів.

Важливим компонентом професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є лексична, без належного рівня сформованості якої неможливе розуміння текстів та висловлення думок чи передача інформації в усній формі. Для фармацевтів дуже важливо знати термінологічні одиниці, які стрімко поповнюються у зв'язку із зростанням фармацевтичного ринку та переліку лікарських засобів, речовин тощо.

Вивчення психологічних аспектів опанування лексикою дають нам змогу сформулювати певні рекомендації, зокрема доцільність:

- 1) багаторазового вживання нового слова для його запам'ятовування;
- 2) акценту на свідоме запам'ятовування та майбутнє відтворення;
- 3) спрямування пізнавальних процесів на досягнення мнемічної цілі;
- 4) систематизованої подачі нових лексичних одиниць та їх опрацювання (наприклад, за допомогою інтелект-карт чи інших графічних організаторів);
- 5) забезпечення належної практики для інтенсивного та регулярного вживання нових лексичних одиниць в мовленні;
- 6) застосування вправ на класифікацію, групування, підбір антонімів, синонімів;
- 7) забезпечення активності пізнавальної діяльності студентів, усвідомленості ними професійної значущості завдань;
- 8) використання ефективних стратегій запам'ятовування;
- 9) організації систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення;
- 10) заохочення студентів до порівняння мовних явищ.

Ми також наголошуємо на важливості засвоєння фонетичного аспекту слова, оскільки існують дані, що основа для міцного засвоєння слова закладається вже на фонетичному рівні. Крім того, знання слова передбачає усвідомлення значення, оволодіння звуковою, графічною формою слова, а також особливостями вживання.

Рекомендуємо особливу увагу приділяти різним видам наочності, образним асоціаціям, а також систематизації лексичного матеріалу, оскільки ознаки, за якими він був систематизований, можна використовувати як підказки при його відтворенні.

Формування лексичної компетентності повинно мати комунікативне спрямування, яке визначається комунікативними цілями, орієнтує студентів на активне міжкультурне спілкування, використання реальних ситуацій спілкування при навчанні лексики англійською мовою, вмотивованість завдань та відповідно висловлювань, емоційність, вирішення студентом реальних професійних проблем. Крім того, комунікативний аспект передбачає різні форми роботи студентів, активну творчу діяльність.

Дуже важливо паралельно із формуванням лексичних навичок студентів розвивати в них рефлексивні вміння, а саме: здійснювати самоаналіз попереднього досвіду навчання загалом та процесу формування англійської лексичної компетентності; визначати особисті потреби та мотиви у вивченні англійської мови; ставити індивідуальні цілі та шукати шляхи їх досягнення; аналізувати аспекти, які впливають на ефективність навчання; аналізувати власні невдачі та визначати їх причини та шляхи подолання; аналізувати власні сильні та слабкі сторони у вивченні англійської мови; оцінювати отримані результати (поточні та рубіжні) та співвідносити їх з поставленими цілями; аналізувати шляхи виконання завдання, можливості подальшого застосування отриманих знань та навичок.

До прикладу, для розвитку рефлексивної самооцінки рекомендуємо забезпечувати студентів ключами, за якими вони можуть перевірити результати власної діяльності (якщо йдеться про ключі-відповіді) чи правильність алгоритму виконання завдання (у випадку ключів-підказок) тощо. Для самооцінки лексичної компетентності в говорінні можливим є запис студентами власного мовлення з подальшою оцінкою лексичного його аспекту з-поміж інших. Важливо також надавати студентам можливість порівнювати результати самооцінювання з оцінкою викладача з подальшим їх обговоренням та порівнянням.



У навчанні англійської за професійним спрямуванням важливо реалізувати можливості для інтеграції. Ми рекомендуємо зосередитись як на внутрішньопредметній, так і на міжпредметній інтеграції. Внутрішньопредметна інтеграція зумовлює взаємопов'язане формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, яке передбачає інтегроване формування навичок та вмінь читання і говоріння, підготовку студентів до усномовленнєвого висловлювання на основі роботи з текстом, використання текстів із метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання.

Крім того, інтеграція передбачає оволодіння знаннями та навичками паралельно з опануванням стратегіями. Серед стратегій особливу увагу рекомендуємо приділяти навчальним – когнітивним, які сприяють запам'ятовуванню чи допомагають оволодівати мовним матеріалом, метакогнітивним, що забезпечують належну організацію та контроль за процесом навчання, а також комунікативним, зокрема, компенсаторним, які уможливають компенсацію незнання слів чи відсутність досвіду.

Зокрема, серед стратегій запам'ятовування фармацевтичної лексики варто звернути увагу на різного виду асоціації, в тому числі з відповідниками в латинській чи українській мовах, використання уяви, повторення матеріалу через певні проміжки часу, у тому числі і відстрочене повторення; смислове групування; порівняння з вивченим лексичним матеріалом; застосування графічних організаторів (наприклад, семантичних карт); повторення слів усно та письмово тощо.

Міжпредметна інтеграція передбачає зв'язок із дисциплінами фаху і, перш за все, з латинською мовою, оскільки аналіз фармацевтичної лексики свідчить про латинське походження значної кількості термінів.

Особливу увагу потрібно приділяти організації самостійної роботи студентів з формування в них англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. Варто наголосити, що її метою є не лише опанування майбутніми фармацевтами відповідними лексичними навичками, а й розвиток у них

навчальної автономії, яка забезпечить можливість їх подальшого самонавчання. Створення умов для розвитку автономії можна досягти шляхом коригування характеру управління самостійною роботою викладачем. Студентам потрібно надавати можливість для розвитку автономії, вияву творчості. Наприклад, їм можна запропонувати можливість самим вибрати обсяг навчального матеріалу, який вони повинні опрацювати, щоб досягти мети, а також його зміст (тобто самим вибрати, які справи виконувати, а які не потрібно). Так, серед запропонованих вони можуть менше уваги приділяти вправам на оволодіння певними лексичними навичками читання, якщо вважають, що вже досягли потрібного рівня, а натомість більше часу приділити формуванню лексичних навичок говоріння. Крім того, для зменшення впливу викладача доцільно використовувати пам'ятки, що забезпечують студентів інформацією щодо дієвих стратегій, шляхів виконання завдань з метою економії часу на аудиторних заняттях та концентрації уваги студентів на важливих аспектах під час самостійної роботи.

Рекомендуємо використовувати відтворювальні, перетворювальні, творчі види самостійної роботи, а також варіювати її за кількістю учасників, оскільки опитування продемонстрували, що студенти люблять працювати в парах, групах і поза аудиторією.

Потрібен також постійний зворотній зв'язок щодо результатів самостійної роботи, який забезпечує можливість аналізу студентами власних помилок, причин невдач, корекції дій, поглиблення знань.

Дуже важливо заохочувати студентів до самооцінювання та взаємооцінювання результатів самостійної роботи з подальшим їх порівнянням з оцінкою викладача. Це особливо стосується завдань, що передбачають перетворювальні та творчі види самостійної роботи. При цьому студенти повинні чітко розуміти критерії оцінювання. Якщо йдеться про творчі види роботи, на аудиторних заняттях викладач повинен продемонструвати алгоритм оцінювання, щоб студенти могли ефективно реалізувати самооцінювання та взаємооцінювання самостійно.

Під час підготовки майбутніх фармацевтів рекомендуємо зосередитись на таких жанрах професійних текстів, як навчальна стаття з підручника та інструкція до застосування лікарських засобів, оскільки студенти найчастіше працюють з навчальними статтями, а фармацевти – з інструкціями.

Для відбору таких текстів рекомендуємо використовувати якісні критерії (автентичності, тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посильності), а також кількісний – обсягу тексту.

У зв'язку з тим, що навчання англійської мови здійснюється на молодших курсах, і студентам може бути складно розуміти автентичні фахові тексти, вважаємо за доцільне використовувати також умовно-автентичні тексти, створені носіями мови для іноземців у навчальних цілях, а також адаптовані автентичні тексти. Бажаною є адаптація тексту носіями мови, що забезпечить дотримання автентичності, але за необхідності вважаємо можливим і адаптацію викладачем.

Критерій інформативності передбачає урахування можливості тексту забезпечити студентів або інформацією, яка їм невідома, або інформацією, яка розширює відому, сприяє її повторенню та глибшому усвідомленню. Крім того, йдеться про інформацію, яку читач може використати в подальшому.

Текст повинен оцінюватись на предмет насиченості фармакологічними термінами, відібраними попередньо під час читання інших текстів у межах тем програми, у тому числі опрацьованих на аудиторних заняттях. У такому випадку, по-перше, здійснюється автоматизація дій студентів з лексичними одиницями на рівні тексту і, по-друге, вивчені лексичні одиниці сприяють розумінню нового тексту. Насиченість відібраними лексичними одиницями передбачає також значні методичні можливості для їх опрацювання.

Разом із тим, відібрані фахові тексти самі слугують джерелом відбору нових лексичних одиниць.

Критерій доступності та посильності означає: зрозумілий виклад, просте граматичне оформлення, вживання переважно відомого лексичного та граматичного матеріалу, незначну кількість невідомих лексичних одиниць, які

не перешкоджають загальному розумінню чи про значення яких можна здогадатися за контекстом, будовою, аналогією з українською чи латинською мовами. Критерій передбачає також доступність представленої фахової інформації, яка, безумовно, може бути незнайомою студентів.

Отже, тексти повинні відповідати рівню володіння англійською мовою студентами. Це, однак, не означає, що вони повинні бути легкими. Важливо, щоб тексти містили новий лексичний, змістовий матеріал, але не були перенасичені ним.

Стосовно *обсягу тексту*, рекомендуємо уникати надто довгих текстів, однак, для майбутніх фармацевтів вважаємо можливий обсяг до двох сторінок друкованого тексту. Такий підхід дозволить, з одного боку, представити доволі інформативні тексти з відповідною кількістю відібраних лексичних одиниць, а, з іншого, допоможе уникнути надто об'ємних текстів, які потребуватимуть багато часу для прочитання, що в умовах значної обмеженості в часі є недоцільним.

Рекомендуємо відбір текстів здійснювати за таким алгоритмом: вибір джерела, а отже забезпечення дотримання критерію автентичності → визначення відповідності визначеним жанрам → встановлення кореляції з програмною тематикою (критерій тематичності) → аналіз нової, професійно значимої інформації, її обсягу (критерій інформативності) → визначення наявності відібраних лексичних одиниць (критерій насиченості відібраними лексичними одиницями) → аналіз лексичного, граматичного, матеріалу, представленого в тексті, фахової складності тексту (критерій доступності й посильності). Стосовно критерію обсягу тексту, рекомендуємо відразу звертати увагу на обсяг. Однак, якщо текст відповідає усім вищезазначеним критеріям, але перевищує максимальний обсяг, можна дещо його скоротити, залишаючи при цьому найважливішу для студентів інформацію, а також уривки, які містять відібрані раніше лексичні одиниці.

Потрібно також ретельно підходити до відбору лексичних одиниць. Ми рекомендуємо такі критерії:

- уживаності та частотності (для вирішення типових мовленнєвих завдань);
- тематичності;
- функціональності (сполучуваність лексичної одиниці, її семантична, словотворча цінність, багатозначність);
- наявності відповідника в латинській мові, оскільки такий відповідник часто полегшує запам'ятовування;
- врахування професійної сфери спілкування.

Важливим питанням є кількість лексичних одиниць – спеціальних термінів, якими потрібно опанувати студентам. Рекомендуємо послуговуватись міркуваннями достатності для розуміння професійних текстів та спілкування в межах тематики, а також уникнення перевантаженості. У результаті аналізу чинних підручників для навчання англійської мови фармацевтів стосовно лексичного матеріалу, словників, відібраних фахових текстів пропонуємо для опанування студентами 750 термінів.

Процес формування англомовної лексичної компетентності можна значною мірою інтенсифікувати за умови врахування особливостей лексичних одиниць з погляду їх семантики, морфологічної будови, сполучуваності при семантизації та автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями (наприклад, деякі слова можна зрозуміти з контексту, інші можна зрозуміти шляхом морфемного аналізу слова чи за подібністю до слів латинської та української мов).

Рекомендуємо розглядати три типологічні групи лексики:

1) лексичні одиниці, подібні за графічною формою та однаковим значенням у трьох мовах;

2) лексичні одиниці, подібні за графічною формою у двох мовах (англійській і латинській чи англійській та українській) і однакові за значенням чи які мають компоненти, подібні в трьох мовах, що сприяють розумінню значення лексичної одиниці або її запам'ятовуванню;

3) лексичні одиниці, не подібні в трьох мовах за графічною формою, але однакові за значенням.

Найлегшою для засвоєння є лексика, що належить до першої типологічної групи, оскільки основою для запам'ятовування слугують слова-відповідники в українській та латинській мовах. Друга типологічна група є дещо важчою, оскільки є певні відмінності між графічною формою слова в англійській та латинській чи українській мовах. Крім того, деякі слова та словосполучення мають компоненти, подібні в трьох чи двох мовах, що сприяє розумінню значення лексичної одиниці та її запам'ятовуванню, однак, потребує певної уваги з боку студента. Найважчою для оволодіння є лексика третьої типологічної групи, яка потребує особливої уваги студентів.

Формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні доцільно здійснювати впродовж трьох етапів. На першому, ознайомчому етапі, доцільне ознайомлення з новими лексичними одиницями; демонстрація особливостей використання лексичних одиниць, ознайомлення з основними стратегіями – метакогнітивними, когнітивними та компенсаторними. На другому, тренувальному, етапі передбачена автоматизація дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності. При цьому студенти оволодівають формою, значенням, функцією лексичної одиниці в читанні та говорінні. Третій – етап застосування забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту в різних ситуаціях, що забезпечує формування гнучкості та автономії навички.

Вправи для самостійної роботи повинні бути вмотивованими, тобто в інструкції повинно бути вказано, для чого виконується певна вправа. Наприклад, *to understand a text you need to be able to guess the meaning of new words by analyzing their structure*. Це дозволить студентам краще усвідомити цілі і кінцеві результати. Крім того, оскільки ми пропонуємо надавати майбутнім фахівцям можливість вибору із запропонованих додаткових вправ, які з них виконувати, а які ні, їх вмотивованість допомагатиме студентам у виборі з урахуванням індивідуальних потреб.

Рекомендуємо, щоб вправи по можливості містили рефлексивний компонент, що сприятиме розвитку окреслених рефлексивних умінь, навчатиме студентів розмірковувати над процесами власного учіння, а отже забезпечуватиме розвиток лексичної усвідомленості.

Рекомендуємо такі групи вправ:

1. Вправи для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, які містять підгрупи вправ для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом, в контексті, а також підгрупу вправ на розвиток стратегічної усвідомленості.

У вправах, особливо тих, які спрямовані на формування стратегічної компетентності, доцільно використовувати пам'ятки для самостійної роботи, зокрема, пам'ятки-алгоритми, в яких вказана послідовність дій для виконання завдань; пам'ятки-інструкції із бажаною послідовністю дій; пам'ятки-поради рекомендаційного характеру щодо способу виконання дії; пам'ятки-показ, що демонструють приклад виконання завдання. Прикладом пам'ятки-показу може бути пам'ятка щодо ведення словника термінологічної лексики із прикладом його можливого оформлення.

У нашій підсистемі вправ передбачено використання, перш за все, пам'яток-порад, оскільки таким чином ми, з одного боку, презентуємо студентам інформацію, а, з іншого, залишаємо їм можливість самостійного вибору способу виконання дій.

Таким чином, підгрупа вправ для ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом передбачена під час ознайомлення з лексичними одиницями третьої типологічної групи та частково другої, виходячи з методичної доцільності. Для лексичних одиниць, подібних за графічною формою в трьох мовах (перша типологічна група), виконання вправ цієї підгрупи не є доцільним через можливість здогадки про значення слова. Для термінів, віднесених до третьої типологічної групи, потрібна семантизація поза контекстом. При цьому способи семантизації залежать від особливостей лексичних одиниць.

2. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності передбачають вправи для формування лексичних навичок читання, а також говоріння. Ці вправи забезпечують також подальший розвиток вмінь використовувати стратегії.

3. Вправи для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту теж забезпечують формування та розвиток лексичних навичок читання та говоріння.

Найлегшими для оволодіння є вправи першої типологічної групи методичної класифікації фармацевтичної лексики, найважчими – третьої. Рекомендуємо певну компресію окремих підгруп вправ для роботи з лексичними одиницями, оволодіння якими не викликає труднощів (перша та частково друга типологічна групи). Іншими словами, якщо лексична одиниця не викликає труднощів (наприклад, слово *acid* (кислота), яке є подібним графічно до латинського відповідника *acidum*), то можливе зменшення кількості вправ на уживання цієї одиниці на рівні речення чи навіть їх уникнення. Таким чином, можна зекономити час на виконання інших вправ та опанування іншими лексичними одиницями.



Важливо приділяти також увагу вимові лексичної одиниці, яка навіть у випадку графічної подібності зазвичай відрізняється від вимови відповідника у латинській та / чи українській мовах.

У процесі самостійної роботи рекомендуємо також вести щоденник самостійної роботи. У зв'язку з обмеженістю в часі студентів до складу щоденника пропонуємо включити листи для самоаналізу результатів виконання завдань. Оскільки більшість запропонованих нами вправ містять рефлексивний компонент, вважаємо за доцільне рекомендувати студентам заповнювати такі листи вкінці вивчення теми (на етапі застосування) для того, щоб, з одного боку, не переобтяжувати студентів, а, з іншого, заохочувати до рефлексивної самооцінки вкінці вивчення теми, коли студенти вже певною мірою оволоділи навичками та можуть робити висновок про їх сформованість та шляхи вдосконалення.

Рекомендуємо заохочувати студентів до самостійного подальшого розвитку лексичних навичок, без участі викладача. Для цього студентам варто пропонувати листи самооцінювання власної роботи над удосконаленням англомовної лексичної компетентності.

Рекомендуємо у самостійній роботі застосовувати різні види контролю: 1) поточний контроль для перевірки результатів виконання студентами завдань для самостійної роботи, який реалізується під час аудиторної роботи; 2) рубіжний контроль, який дозволяє визначити результати оволодіння студентами знаннями, навичками, вміннями за певний період часу; 3) підсумковий контроль, що забезпечує оцінку студентів за тривалий період часу (наприклад, вкінці року) [57, с. 297].

Для перевірки результатів доцільно використовувати індивідуальний та фронтальний контроль з боку викладача на аудиторних заняттях, який є зазвичай безпосереднім. Опосередкований контроль теж можливий, і він реалізується під час виконання студентами завдань на аудиторних роботах, які базуються на завданнях для самостійної роботи. Наприклад, перевірка результатів виконання вправ може здійснюватись студентами самостійно за

ключами, що не потребує безпосереднього контролю викладача, але на аудиторному занятті студентам варто запропонувати завдання, які передбачають використання лексики, вивченої самостійно.

У самостійній роботі важливо реалізовувати поточний самоконтроль та взаємоконтроль результатів її виконання. Самоконтроль може здійснюватись за ключами, які містять конкретні відповіді до певних завдань. Рекомендуємо практикувати підсумковий самоконтроль вкінці вивчення теми чи семестру для того, щоб студенти могли самостійно себе оцінити та проаналізувати результати. Для цього студентів потрібно забезпечити завданнями, за допомогою яких вони могли б оцінити свій прогрес та власний рівень лексичної компетентності. Стосовно говоріння, доцільно практикувати підсумковий самоконтроль та взаємоконтроль, коли результати записуються на плівку й аналізуються самим студентом, а також товаришем з подальшим порівнянням та обговоренням результатів та помилок.

Ми не рекомендуємо постійний жорсткий контроль самостійної роботи. Навпаки, доцільніше практикувати відносно жорсткий характер управління самостійною роботою студентів, який передбачає:

- перевірку окремих завдань студентами за ключами;
- застосування як безпосереднього, так і опосередкованого контролю викладачем;
- забезпечення студентів вправами, обов'язковими до виконання, а також додатковими, з яких студенти можуть самостійно вибрати, які вправи виконувати, виходячи з власних потреб, інтересів;
- заохочення студентів до некерованої самостійної роботи без участі викладача;
- обговорення заповнених студентами листів самооцінювання на аудиторному занятті.

Таким чином, ми представили рекомендації для викладачів щодо формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

### **Висновки до розділу 3**

З метою перевірки ефективності розробленої методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, визначення більш оптимального її варіанту у 2017–2018 роках серед 57 студентів – майбутніх фармацевтів Буковинського державного медичного університету проведено методичний експеримент.

Варійованою величиною експерименту обрано характер управління самостійною роботою студентів. За варіантом А характер управління самостійною роботою майбутніх фармацевтів був жорсткий, що означало чітку регламентацію самостійної роботи та її перевірку на аудиторних заняттях. Відповідно до варіанту Б методики характер управління самостійною роботою студентів був відносно жорсткий, оскільки вони могли перевіряти деякі завдання за ключами, результати самостійної роботи не завжди контролювалася безпосередньо, а інколи й опосередковано на аудиторних заняттях викладачем; суб'єкти навчання могли самостійно вирішувати, чи потрібно їм виконувати додаткові вправи і які саме.

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

Для перевірки достовірності результатів експерименту використано критерій  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні, які підтвердили більшу ефективність методики, у якій реалізувалось відносно жорстке управління самостійною роботою студентів.

Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

Основні положення висвітлено в таких публікаціях автора [123; 126].

## ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукових джерел, робочих програм, чинних підручників дав змогу зробити висновок про недослідженість проблеми, необхідність оптимізації самостійної роботи майбутніх фармацевтів із метою оволодіння англомовною лексичною компетентністю в читанні та говорінні та сформулювати низку питань для подальшого вирішення в процесі дослідження.

На основі аналізу функціонування психічних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення), які зумовлюють ефективність формування англомовної лексичної компетентності, а також характеристик внутрішнього лексикону людини визначено передумови ефективного формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні: забезпечення активності пізнавальної діяльності студентів, усвідомленості ними професійної значущості завдань, зосередженість на довільному запам'ятовуванні, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організація систематичного повторення та заохочення студентів до самостійного повторення, систематизована подача нових лексичних одиниць та їх опрацювання, забезпечення належної практики для вживання нових лексичних одиниць в мовленні, застосування вправ на класифікацію, групування, використання графічних опор.

Концептуальними ідеями дослідження є положення комунікативно-когнітивного, рефлексивного та інтегрованого підходів.

Англомовну лексичну компетентність в читанні та говорінні майбутніх фармацевтів визначено як здатність фахівця адекватно розуміти під час читання та використовувати у процесі говоріння лексичні одиниці, у тому числі термінологічні, для досягнення особистісно та професійно значущих комунікативних цілей.

Особливостями організації самостійної роботи з формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні

визначено: створення умов для розвитку автономії студентів (шляхом коригування характеру управління самостійною роботою викладачем, можливістю визначення студентами обсягу навчального матеріалу, необхідного для досягнення мети тощо); реалізацію різних видів самостійної роботи, застосування відповідних засобів (щоденника самостійної роботи, пам'яток), постійний зворотній зв'язок щодо результатів самостійної роботи, заохочення самооцінювання та взаємооцінювання результатів самостійної роботи.

2. Визначено лінгвістичні особливості фармакологічної лексики: домінування номенів греко-латинського походження; значно вужчий обсяг нормативної граматики у зв'язку з вимогами стосовно змістової однозначності та графосемантичних даних про назви лікарський препаратів; переважання у складі фармакологічної лексики вузько-спеціальних термінів та міждисциплінарної лексики, складених термінологічних номенів, пропріальної лексики; домінування серед засобів термінологізації ініціальних абревіатур, переосмислення значень та морфологічного способу.

Серед жанрів професійних текстів обрано та проаналізовано навчальну статтю з підручника, інструкцію до застосування лікарських засобів.

3. Визначено критерії відбору фахових текстів: якісні – автентичності (умовної автентичності), тематичності, інформативності, насиченості відібраними лексичними одиницями, доступності та посиленості; кількісні – обсяг тексту. Обґрунтовано критерії відбору лексичних одиниць: уживаності та частотності, тематичності, функціональності, наявності відповідника в латинській мові, врахування професійної сфери спілкування. Описано алгоритм відбору навчального матеріалу. На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 42 фахові тексти та 750 лексичних одиниць.

Лексичні одиниці розділено на три типологічні групи за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах: 1) лексичні одиниці, подібні за графічною формою та однаковим значенням в трьох мовах; 2) лексичні одиниці, подібні за графічною формою у двох мовах (англійській і латинській чи англійській та українській) і однакові за значенням

чи які мають компоненти, подібні в трьох мовах, що сприяють розумінню значення лексичної одиниці або її запам'ятовуванню; 3) лексичні одиниці, не подібні в трьох мовах за графічною формою, але однакові за значенням.

4. Визначено три етапи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: ознайомчий, який передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями; демонстрацію особливостей використання лексичних одиниць, а також ознайомлення з основними стратегіями; тренувальний, спрямований на автоматизацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності; етап застосування, що забезпечує активізацію дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту.

Запропоновано підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, яка складається з трьох груп, що співвідносяться з етапами, та семи підгруп. Виконання вправ окремих підгруп залежить від приналежності лексичних одиниць до певної типологічної групи. Зроблено висновок про недоцільність виконання підгрупи вправ на ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом при роботі з термінами, подібними за графічною формою та однаковим значенням в трьох мовах, а також можливість певної компресії окремих підгруп вправ для лексичних одиниць, оволодіння якими не викликає труднощів (перша та частково друга типологічна групи).

Запропонована модель організації процесу формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи передбачає три етапи самостійної роботи студентів, які забезпечують реалізацію етапів формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні (ознайомчий, тренувальний, етап застосування) та підсистеми вправ, різні форми контролю результатів самостійної роботи студентів.

5. З метою перевірки розробленої методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, визначення більш оптимального її варіанту проведено методичний експеримент серед 57 студентів – майбутніх фармацевтів Буковинського державного медичного університету.

Варійованою величиною експерименту обрано характер управління самостійною роботою студентів. За варіантом А характер управління самостійною роботою студентів був жорсткий, за варіантом Б – відносно жорсткий.

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

З метою перевірки достовірності результатів експерименту використано критерій  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні. Доведено ефективність запропонованої методики та більшу дієвість методики, в якій реалізувалось відносно жорстке управління самостійною роботою студентів.

Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є дослідження формування в майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в аудіюванні та письмі в процесі самостійної роботи, в тому числі із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августинovich Н. Л. Обучение чтению и переводу текстов по специальности на I-II курсах фармацевтического вуза. Москва, 1977. 207 с.
2. Аврахова Л. Я. Англійська мова для фармацевтів: підручник. Київ: ВСВ «Медицина», 2017. 368 с.
3. Александрова Е. В. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. открытый ун-т. Москва, 2009. 179 с.
4. Аматыева О. П., Трубник І. В. Активізація самостійної роботи майбутніх практичних психологів шляхом залучення до діяльності ресурсного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2014. Вип. 45. С. 80–86.
5. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 496 с.
6. Андриевская В. В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 6. С. 3–8.
7. Баграмова Н. В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1993. 504 с.
8. Барабашева С. С. Классификационный потенциал фармацевтических аббревиатур, используемых в специальной литературе. *Филологические науки*. 2014. № 12. С. 205–207.
9. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва: Просвещение, 2003. 159 с.

10. Бастрикова Е. М. Проблемы создания лексических минимумов при обучении языку специальности. Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. научн. конфер.: Труды и материалы: в 2 томах / под. общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. Казань: изд-во Казан. ун-та. 2001. Т. 2. С. 127–128.

11. Баценко И. В. Формирование у студентов неязыкового вуза иноязычного лексикона (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Учрежд. образов. «Минский государственный лингвистический университет». Минск, 2003. 20 с.

12. Беликов В. Г. Фармація – наука і спеціальність. *Фармація*. 1979. Т. 28. № 4. С. 59–61.

13. Белкин Е. Л., Коренев Л. П. Самостоятельная работа студентов в вузе: методические рекомендации. Орел, 1985. 132 с.

14. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. Москва: Высшая школа, 1970. 232 с.

15. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.

16. Білянська І. П. Формування англомовної адитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 316 с.

17. Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 22 с.

18. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 791 с.

19. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.

20. Блумфильд Л. Язык. Москва: Прогресс, 1968. 606 с.

21. Богущ А. М., Ковтун О. В. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2014. Вип. 4. С. 66–74.
22. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: МГУ, 1985. 196 с.
23. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 3–8.
24. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография. Киев: Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.
25. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англomовної фахової лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 20 с.
26. Булычева С. Ф. Принципы отбора специальных текстов для обучения чтению. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сб. науч. тр.* Пермь, 1985. С. 136–141.
27. Бурова Ч. Н. Базовые понятия языка фармации: терминологический и когнитивно-прагматический аспекты. *Известия РГПУ им А И Герцена. Общественные гуманитарные науки*. 2008. № 11 (75). С. 7–15.
28. Бурова Г. П. Фармацевтический дискурс как лингвокультурный код: монография. Пятигорск: Пятигорская ГФА, 2008. 286 с.
29. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. Москва: МГУ, 1982. 336 с.
30. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2012. 182 с.

31. Вишнякова Н. Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В. И. Ленина. Москва, 1966. 20 с.
32. Войткевич Н. І., Запоточна Л. І., Рак О. М. Підручник з англійської мови для студентів фармацевтичних факультетів. Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2017. 232 с.
33. Волкова Г. К. Шляхи оптимізації самостійної роботи студентів в курсі іноземної мови за умов кредитно-модульної системи навчання. *Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 16–17 квітня 2009 р.). Харків, 2009. С. 30–32.
34. Горбунова Н. В. Діяльнісно-компетентнісний підхід до організації словникової роботи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2011. № 6. С. 88–98.
35. Горпініч Т. І. Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 300 с.
36. Горпініч Т. І. Особливості іншомовних фахових джерел як засобу навчання читання іноземною мовою (на прикладі професійної літератури з фармації). *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 222–225.
37. Горпініч Т. І. Педагогічне моделювання в навчанні читання професійно-орієнтованої літератури англійською мовою (на прикладі навчання студентів фармацевтичного профілю). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Випуск 44. С. 44–49.
38. Горпініч Т. І. Структурно-семантична організація текстів для навчання професійно орієнтованого читання фармацевтів. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. С. 29–31.

39. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 403 с.
40. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 209 с.
41. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Изд-во Владимирского пед. ин-та, 1980. 104 с.
42. Давыдова Ю. Г. Усовершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового вуза на основе семантический полей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. 355 с.
43. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. Москва: Наука, 1977. 246 с.
44. Дзюба М. М. Епонімічні найменування в українській науковій термінології. *Українська мова*. 2010. № 3. С. 55–62.
45. Долгая Е. А. К вопросу описания и преподавания фармацевтической терминологической лексики в иностранной аудитории. *Мова і культура*. 2011. № 14, Т. 3. С. 432–437.
46. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 274 с.
47. Доля В. С. Міждисциплінарна наукова лексика фармакогнозії. *Теоретичні та практичні аспекти дослідження лікарських рослин*. 2010. № 12, Т. 3. С. 145–148.
48. Дридзе Т. М. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста. *Проблемы социологии и психологии чтения*. Москва, 1975. С. 173–174.
49. Дроговоз С. М. Фармакологія-Cito! Харків: «Тітул», 2015. 232 с.

50. Дуда О. І. Процес термінологізації в сучасній англійській мові: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2000. 259 с.
51. Дьяченко А. П. Словарь авторских терминов и названий в медицине. Москва: Триада Х, 2002. 365 с.
52. Єрьомкіна Г. Г. Посібник з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів фармацевтичного факультету. Одеса, 2017. 79 с.
53. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: книга для учит. Москва: Просвещение, 1993. 205 с.
54. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 158 с.
55. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.
56. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 131. С. 60–65.
57. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
58. Задорожна І. П. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2016. Вип. 29. С. 69–75.
59. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2011. 436 с.

60. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва: Русский язык, 1989. 219 с.
61. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1985. 160 с.
62. Зинченко Т. П. Оpozнание и кодирование. Ленинград: ЛГУД, 1981. 183 с.
63. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 360 с.
64. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1983. 207 с.
65. Колесникова И. Л., Долгина И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
66. Кондратенко О. О. Особливості формування культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів в процесі вивчення іноземних мов. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 55. С. 171–182.
67. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Санкт-Петербург: КАРО, Минск: Издательство «Четыре четверти», 2004. 144 с.
68. Коржавых Э. А. Теоретические и методические основы фармацевтического терминоведения: автореф. дис. ... д-ра фармац. наук: 15.00.01 / Рос. ун-т дружбы народов. Москва, 2005. 47 с.
69. Коржавых Э. А., Мошкова Л. В. Характеристика исследований в области фармацевтической терминологии. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина*. 2004. № 4. С. 80–90.

70. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособ. для учит. Москва: АРКТИ, 2002. 176 с.

71. Костюшкина О. М. Учитесь читать аннотации к лекарственным препаратам на английском языке: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2005. 74 с.

72. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.

73. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2016. 285 с.

74. Кузовлев В. П. Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий. *Иностранные языки в школе*. 2010. № 7. С. 13–20.

75. Кузюло Н. М. До питання про особливості формування англомовної лексико-граматичної компетенції студентів будівельних спеціальностей в межах комунікативно-когнітивного підходу. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 449–453.

76. Кусько К. Я. Лінгвістика тексту за фахом. *Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі*. Львів: Світ, 1996. С. 5–29.

77. Лаптева Н. Е. Формирование лексического навыка на основе дифференцированного использования знаний (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минский гос. лингв. ун-т. Минск, 2004. 19 с.

78. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Москва: Либроком, 2009. 256 с.



79. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Лекция – Доклад. Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования» / Ред. А. Н. Селезнева, И. И. Дзегеленко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 24 с.

80. Леонтьев А. А. Психология восприятия и восприятие речи. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 1. С. 76–81.

81. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

82. Лещук Т. Й. Латинські термінологічні доміанти та їх можливі власномовні еквіваленти (прагматика фармацевтичної номенклатури). *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної*: матеріали 5 міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 3–4 червня 2004 р.). Полтава: Вид-во Української медичної стоматологічної академії, 2004. С. 115–117.

83. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 324 с.

84. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. Москва: МГУ, 1976. 253 с.

85. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. факультетов вузов. Москва: Высш. школа, 1981. 159 с.

86. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

87. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 393 с.

88. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киев. гос. лингв. ун-т. Киев, 1998. 305 с.

89. 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. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

90. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

91. Митрофанова К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Уральский гос. пед ун-т». Екатеринбург, 2010. 168 с.

92. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. Москва: Мир, 1966. 351 с.

93. Насонова Е. А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия». *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки»*. 2010. № 2. С. 145–149.

94. Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 405 с.

95. Палютина З. Р. English for pharmacy students. Уфа: Изд-во ГБОУ ВПО БГМУ Минздрава России, 2014. 204 с.

96. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.

97. Перцев І. М. Про значення фармацевтичних термінів в сьогоденні. *Вісник фармації*. 1993. № 1–2. С. 23–27.

98. Петрашук Е. П. Обучение английской медицинской лексике устного профессионального общения с учётом индивидуально-психологических особенностей студентов (2-й этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз-в. Киев, 1991. 268 с.

99. Петровська Ю. В. Прийоми реалізації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2006. Вип. 11. С. 146.

100. Попова И. А. Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов-медиков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2005. 198 с.

101. Програма навчальної дисципліни з англійської мови для студентів I, II курсів фармацевтичного факультету за спеціальністю «Фармація» / розробники Н. І. Войткевич, А. Ю. Томашевська. Чернівці, БДМУ, 2018. 23 с.

102. Пугачова В. Л., Вем'ян В. Г. Інтерактивне формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей (відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог ВНЗ). *Інноваційні технології: роль та місце в сучасній методиці викладання іноземної мови*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 25–26 березня, 2009 р.). Харків, 2009. С. 56–58.

103. Рахман С. Е. Система работы по формированию лексических навыков чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Липецк. гос. пед ин-т. Липецк, 1984. 173 с.

104. Русалкіна Л. Г. Застосування компетентнісного підходу у процесі навчання англійської мови студентів медичних вишів. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2018. VI (30). Issue: 184. P. 27–30.

105. Русалкіна Л. Г. Формування умінь англомовного ділового спілкування у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 303 с.

106. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 280 с.

107. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2004. 350 с.

108. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови сьогодні і завтра*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 13–14 травня 1999 р.). Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1999. С. 96–98.

109. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. Москва: Просвещение, 1968. 423 с.

110. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.

111. Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи (1 сертификационный уровень). *Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: РУДН, 2002. С. 184–193.

112. Соловова О. М. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. Москва, 2004. 336 с.

113. Соложенкин В. В. Психологические основы врачебной деятельности: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Академический Проект, 2003. 304 с.

114. Соломко З. К. Зміст і структура лексичної компетенції як складника фахової компетенції майбутніх юристів. *Вісник Київського Національного Лінгвістичного Університету. Серія Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 20. С. 80–93.

115. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 194 с.

116. Сорока Л. Т., Федорак Г. М. Створення асоціативних зв'язків як методів актуалізації лексики. Івано-Франківськ: Вид-во ІФНМУ, 2012. С. 169.

117. Стасюк Т. В. Основні метапоняття соціокогнітивного термінознавства: термінологічна культура та термінологічна компетентність. *Przemysl: Nauka i Studia*. 2013. № 18. С. 59–60.

118. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та інші / за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

119. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 4. С. 84–88.

120. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. Москва, 2007. 375 с.

121. Тарасюк Н. М. Формування у майбутніх інженерів-будівельників англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2018. 308 с.

122. Тарнопольський О. Б. Методика навчання мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі. Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2005. 248 с.

123. Томашевська А. Ю. Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 40. С. 184–189.

124. Томашевська А. Ю. Змістові та процесуальні компоненти організації самостійної роботи майбутніх фармацевтичних фахівців в контексті методики навчання англійської мови і міжкультурної комунікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 149–153.

125. Томашевська А. Ю. Лінгвістичні особливості англомовного фармацевтичного дискурсу та фармацевтичної лексики. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний укр.-рум. науковий журнал*. Серія: Філологічні науки. Чернівці-Сучава: БДМУ, 2018. Вип. 1. С. 49–53.

126. Томашевська А. Ю. Особливості реалізації методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 196–202.

127. Томашевська А. Ю. Прагматичний принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів у формуванні фахової комунікативної компетентності. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології: збірник наукових праць за матеріалами навчально-методичної конференції*. Чернівці: БДМУ, 2016. С. 325–327.

128. Томашевська А. Ю. Реалізація моделі дистанційного навчання ESL в позааудиторній самостійній роботі студентів-фармацевтів. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (8–9 грудня 2017 р.)*. Тернопіль: ТНПУ, 2017. С. 211–213.

129. Томашевська А. Ю. Формування *professional secondary language ego* як основи розвитку автономії майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи. *Концепція навчання комунікативній іноземній мові: матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Харківський національний фармацевтичний університет. (17 березня 2016 р.). Харків, 2016. С. 89–94.

130. Томашевська А. Ю. Функціонування термінів-епонімів в межах гомеопатичної термінології. *Матеріали 97-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького персоналу ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» (15, 17, 22 лютого 2016 р.)*. Чернівці: БДМУ, 2016. С. 352–353.

131. Томашевська А. Ю. Developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through exercises for self-directed study. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2018. Вип. 2. С. 116–124.

132. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2002. 159 с.

133. Уфимцева А.А. Языковая номинация. Москва: Наука, 1986. 65 с.

134. Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Речь человека в общении / отв. ред. В. Д. Шадриков. Москва: Наука, 1989. 191 с.

135. Федорова І. А. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно спрямованого усного мовлення. Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2006. С. 186–187.

136. Фоломкина С. К. Методика рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком. *Иностранные языки в школе*. 2010. № 4. С. 10–19.

137. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва: Высшая школа, 1987. 207 с.

138. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 3. С. 18–22.

139. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: Высшая школа, 1989. 238 с.

140. Цирик М. Ю. До проблеми авторських новоутворень. *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної*: матеріали четвертої міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 3–4 червня 2002 р.). Полтава: Вид-во Української медичної стоматологічної академії, 2002. С. 307–311.

141. Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 224 с.

142. Чернявський М. Н. Латинский язык и основы фармацевтической терминологии: учебник. 4–е изд., перераб. и доп. Москва: Медицина, 2002. 448 с.

143. Черняк Л. І. Читання як складова індивідуальної роботи студентів у процесі формування іншомовних компетенцій. *Інноваційні технології: роль та місце в сучасній методиці викладання іноземної мови*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 25–26 березня, 2009). Харків, 2009. С. 103–105.

144. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2017. 268 с.

145. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. Москва: Педагогика, 1990. 175 с.

146. Шамо́в А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2005. 537 с.

147. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. Ленинград: Просвещение, 1986. 223 с.

148. Шевкопляс Л. В. Формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 273 с.

149. Шлычкова А. Н. О влиянии мыслительной деятельности на запоминание. *Вопросы психологии*. 1980. № 6. С. 90–96.

150. Шостак І. І. Формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно орієнтованих текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Держ. заклад «Південноукр. нац пед. ун-т імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 23 с.



151. Шпак Н. Е. Методика обучения пониманию, извлечению и использованию информации из иноязычных источников в монологическом высказывании будущего провизора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Пермский гос. техн-ий ун-т». Пермь, 2009. 238 с.

152. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд. Воронеж. ун-та, 1971. 144 с.

153. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования. *Иностранные языки в школе*. № 1. 1980. С. 42–47.

154. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. Москва: Астрель, АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

155. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособ. для препод. и студ. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.

156. Яльцева Л. А. Условия организации самостоятельной работы. *Высокие технологии в педагогическом процессе: труды IV Межд. научно-метод. конф. преп-ей вузов, ученых и спец-ов*. Нижний Новгород: ВГИПА, 2003. С. 48.

157. Яненко Л. П., Юрчук Л. В. Можливості розвиваючого навчання для іншомовної компетенції студентів. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17, Т. 5. С. 88–92.

158. Aitchison J. *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell, 1987. 229 p.

159. Amiryousefi M., Ketabi S. Mnemonic Instruction: A Way to Boost Vocabulary Learning and Recall. *Journal of Language Teaching and Research*. 2011. Vol. 2. No. 1. P. 178–182.

160. Aspirin. MedlinePlus. URL: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682878.html>. (Last accessed: 5.01.2019).

161. Benson P. Autonomy as a Learners' and Teachers' Right. *Learner Autonomy, teacher Autonomy: Future Directions* / ed. by B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb. London: Longman, 2000. P. 111–117.

162. Börne W. *Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Hildesheim: Olms, 2000. S. 29–56.

163. Brieger N. Language Communication & Content: Striking the Right Balance. *Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?:* тези доповідей другої міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 19–21 травня 2006). Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2006. С. 11–14.
164. Brown D. Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation. *RELC Journal*. 1974. № 5 (2). P. 1–11.
165. Brown D.F. A World of Books: an annotated reading list for the ESL/EFL students. Washington, DC: TESOL, 1986. 70 p.
166. Buchler M., Jaehnig K., Matzig G., Weindler T. English for the Pharmaceutical Industry. New York: Oxford University Press, 2010. 96 p.
167. Bycina D. Person to person: Communicative Speaking and Listening Skills. 2nd edition. London Oxford University Press, 1985. 124 p.
168. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. № 1. P. 82–112.
169. Cannon G. Historical Changes and English Wordformation: New Vocabulary Items. New York, 1986. 436 p.
170. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1991. 567 p.
171. Chabner D. The Language of Medicine. London: W.B. Saunders Company, 1981. 431 p.
172. Clayton L. T. Taber's Cyclopedic Medical Dictionary. USA: F. A. Davis Company, 1993. 2589 p.
173. Cohen A. D. Speaking Strategies for Independent Learning: a Focus on Pragmatic Performance. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. Hurd S., Lewis T. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 119–140.
174. Cohen A. D. Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Addison Wesley Longman, 1998. 295 p.
175. Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors. 2018. 235 p. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. (Last accessed 5.01.2019).

176. Dickinson L. Autonomy, Self-directed Learning and Individualization. *Individualization and Autonomy in Language Learning*. 1978. № 103. P. 7–28.
177. Dickinson L. Self-Instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 188 p.
178. Dorland I. Illustrated Medical Dictionary. Lviv, Ukraine: Nautilus Publishing House, 2003. 2688 p.
179. Dubin F. Dealing with texts. *Teaching second language reading for academic purposes* / ed. Dubin F., Eskey D. E., Grabe W. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1986. P. 127–160.
180. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
181. Ediger A. M. Developing Strategic L2 Readers ... by Reading for Authentic Purposes. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2006. P. 302–328.
182. Ellis N. C. The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*. 1995. Vol. 8. Issue 2–3. P. 103–128.
183. Esch E. Promoting Learning Autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. *Taking control: Autonomy in language learning* / ed. R. Pemberton, S.L. Li, W. Or, H.D. Pierson. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. P. 33–37.
184. Field M. L. Finding a Path to Fluent Academic and Workplace Reading. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* / ed. E. U. Juan, A. M. Flor. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2006. P. 329-353.
185. Gairns R., Redman S. Oxford Word Skills. Oxford: Oxford University Press, 2009. 256 p.
186. Gairns R., Redman S. Working with Words. A guide to teaching and learning Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 199 p.

187. Gascoigne C. Independent Second Language Reading as an Independent Process. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. Hurd S., Lewis T. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 67–83.

188. Greene R. L. Repetition and Spacing Effects. *Learning and memory: a comprehensive reference* / ed. H.L. Roediger. Vol. 2: Cognitive psychology of memory. Oxford: Elsevier, 2008. P. 65–78.

189. Györfly M. English for Doctors. IDIÓMA Bt, 2001. 225 p.

190. Havlíčková I., Dostálová S., Katerová S. English for Pharmacy and Medical Bioanalytics. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2014. 295 p.

191. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2000. 448 p.

192. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000. 248 s.

193. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. 146 p.

194. Hutchinson T., Water A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

195. Laufer B. Vocabulary Acquisition in a Second Language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*. 2003. № 59 (4). P. 567–587.

196. Little D. Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy Through the Use of Information Systems and Information Technologies. *Taking Control: Autonomy in Language Learning* / ed. R. Pemberton, S. L. Li, W. Or, H. Pierson. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. P. 156–173.

197. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentic, 1991. 175 p.

198. Littlewood W. Self access: Why do we want it and what can it do? *Autonomy and independence in language learning* / ed. P. Benson and P. Voller. London and New York: Longman, 1997. P. 79–91.

199. Macaro E. *Learning Strategies in Foreign and Second language Classrooms*. London, New York: CONTINUUM, 2001. 282 p.
200. Morska L., Horpinich T., Olendr T. Teaching medical students professional English reading on the basis of individual cognitive learning styles. *Science and Education*. 2018. № 2. P. 86–93.
201. Micić S. Languages of medicine – present and future. *JAHHR*. 2013. Vol. 4. No. 7. P. 217–233.
202. Murphy L. Learning Logs and Strategy Development for Distance and Other Independent Language Learners. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. Hurd S., Lewis T. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 199–217.
203. Nation P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
204. Nation P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 275 p.
205. Nation P. Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*. 2005. Vol. 7. Issue 3. P. 47–54.
206. Neu J. American English business negotiations: Training for non-native speakers. *English for Specific Purposes*. 1986. № 5 (1). P. 41–58.
207. O'Malley M. J., Chamot A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1990. 276 p.
208. Oxford R. L. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle, 1990. 343 p.
209. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. Hurd S., Lewis T. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 41–63.
210. Oxford R. L. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. 343 p.

211. Prokop M. Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitspracheunterricht. *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 1993. № 1. S. 12–17.
212. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdspracher. München: Max Hueber Verlag, 2000. 136 S.
213. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdspracheunterricht: Handbuch. München: Max Hueber Verlag, 1989. 139 S.
214. Richards J. C. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. 1976. № 10. P. 77–89.
215. Rao Z. Helping Chinese EFL Students Develop Learner Autonomy through Portfolios. *Reflections on English Language Teaching*. 2006. Vol. 5. No. 2. P. 113–122.
216. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. *Learner Strategies in Language Learning* / ed. A. Wenden and J. Rubin. New York: Prentice Hall, 1987. P. 15–30.
217. Rusalkina L. G. Integration of professional and linguistic disciplines of foreign-language orientation in the educational process of higher medical schools. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2018. № 6. P. 93–96.
218. Selinker L. English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble. New York: Newbury House, 1981. P. 227.
219. Solmecke G. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt. 1997. 112 S.
220. Snow M. A., Met M., Genesee F. A conceptual framework for the integration of language and context in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*. 1989. № 23(2). P. 201–216.
221. Strevens P. Special-purpose language learning. A perspective. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*. 1977. № 10. P. 145–163.
222. Swales J. Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. P. 59–76.

223. Takač V. P. Vocabulary Learning Strategies and Second Language Acquisition. Multilingual Matters LTD, 2008. 197 p.

224. Taylor D. S. The meaning and use of the term competence in linguistic and applied linguistics. *Applied Linguistics*. 1988. Vol. 9. P. 148–169.

225. Tomashevskaja A. The formation of professional secondary linguistic identity as autonomy basis via future pharmacists' ESL individual work practice. *Науковий журнал Science Rise: Pedagogical Education*. Харків, 2017. Вип. 6. С. 14–18.

226. Tomashevskaja A. Lexical parameters of professional-oriented teaching [ESL] as the key approach to the language of pharmacy conceptual sphere research. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (11–12 листопада 2016 р.)*. Тернопіль: ТНПУ, 2016. С. 214–216.

227. Tomashevskaja A. Professional Reading & Speaking. An English integrated skills course for Pharmacy students: навчально-методичний посібник. Чернівці: БДМУ, 2018. 140 с.

228. Tomashevskaja A. Promoting oral communication skills into nursing students' ESL instruction. *Materialy XI Mezinarodni vedecko-prakticka conference «Veda a technologie: Krok do budoucnosti»*. (27 unora – 05 brezen 2015 roku). Praha, 2015. P. 55–58.

229. Tomashevskaja A. Teaching ESP language of future pharmacists via content: Reading and Vocabulary. *News of Science and Education*. Sheffield, 2017. Vol. 8 (56). P. 46–50.

230. Tomashevskaja A. Teaching experience in integrating professional language development technology into medical students' ESL learning self-study instruction via reading competence-based education. *International scientific periodical journal: The Unity of Science*. Vienna, 2015. P. 60–62.

231. Trimble L. EST: A discourse approach. Cambridge: CUP, 1985. 180 p.

232. Williams M., Burden R. L. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 252 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Зразок опитувального листка студентів

#### Шановний респонденте!

Просимо дати відповіді на запитання анкети, метою якої є з'ясування стану викладання англійської мови та окремих її аспектів для студентів фармацевтичних спеціальностей. Результати опитування будуть використані для дослідження на тему «Формування у майбутніх фармацевтів англійської лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи», спрямованого на розробку відповідної методики.

Позначте відповідь / відповіді, з якими Ви згодні або дайте відповідь у письмовій формі.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи вважаєте Ви важливими знання англійської мови?
  - так
  - ні
  - не знаю
2. Чи вважаєте Ви, що англійська мова потрібна Вам для подальшої професійної діяльності?
  - так
  - ні
  - не знаю
3. У яких ситуаціях Вам ймовірно доведеться користуватись англійською мовою?
  - при спілкуванні з іноземними колегами
  - для читання англійських професійних текстів
  - при спілкуванні з клієнтами
  - при можливій роботі за кордоном
  - під час наукових конференцій
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
4. Чи задоволені Ви власним рівнем англійської мови?
  - так
  - ні
  - не знаю



5. Чи працюєте Ви систематично над вивченням англійської мови?
  - так
  - працюю, але не систематично
  - не працюю
6. Які труднощі Ви відчуваєте під час читання професійних текстів англійською мовою?
  - багато незнайомих слів
  - складні граматичні структури
  - нова і незрозуміла фахова інформація
  - відсутність інтересу
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
7. Які труднощі Ви відчуваєте під час говоріння англійською мовою?
  - важко підбирати слова
  - недостатній словниковий запас
  - важко будувати речення
  - важко зорієнтуватись, що потрібно сказати
  - відсутність інтересу
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
8. Як Ви оцінюєте Ваше знання фахової лексики?
  - високе
  - достатнє
  - низьке
9. Які причини такого рівня володіння лексикою?
  - недостатність уваги до вивчення лексичних одиниць
  - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
11. Чи часто Ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
  - так
  - не дуже
  - рідко
12. Які вправи Ви зазвичай виконуєте для оволодіння фаховою лексикою?
  - переклад з англійської мови на українську слів, речень
  - переклад з української мови на англійську слів, речень
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу
  - виконання текстів множинного вибору
  - складання словосполучень
  - складання речень
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні
  - перевірка розуміння термінів у текстах
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_

13. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуються на заняттях з англійської мови?
- перекладні
  - безперекладні
  - в контексті
  - поза контекстм
14. Як Ви запам'ятовуєте терміни?
- за допомогою асоціацій
  - написанням слів
  - багаторазовим повторенням
  - використанням уяви
  - складанням речень із словами
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
15. Чи задоволені ви організацією самостійної роботи з англійської мови?
- так
  - ні
  - не знаю
16. Які завдання передбачено на самостійну роботу?
- переклад з англійської мови на українську слів, речень
  - переклад з української мови на англійську слів, речень
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу
  - виконання текстів множинного вибору
  - складання словосполучень
  - складання речень
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні
  - перевірка розуміння термінів у текстах
  - відповіді на запитання текстів
  - складання діалогів
  - підготовка презентації
  - виконання тестів до текстів
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
17. Чи працюєте Ви самостійно над удосконаленням лексичних навичок без вказівки викладача?
- так
  - ні
18. Чи готові працювати самостійно над удосконаленням лексичних навичок без вказівки викладача?
- так
  - ні
  - не знаю

## Додаток Б

### Результати опитування студентів

1. Чи вважаєте Ви важливими знання англійської мови?
  - так 97 %
  - не знаю 3 %
2. Чи вважаєте Ви, що англійська мова потрібна Вам для подальшої професійної діяльності?
  - так 71 %
  - ні
  - не знаю 29 %
3. У яких ситуаціях Вам ймовірно доведеться користуватись англійською мовою?
  - при спілкуванні з іноземними колегами 43 %
  - для читання англійськомовних професійних текстів 57 %
  - при спілкуванні з клієнтами 32 %
  - при можливій роботі за кордоном 65 %
  - під час наукових конференцій 23 %
4. Чи задоволені Ви власним рівнем англійської мови?
  - так
  - ні 87 %
  - не знаю 13 %
5. Чи працюєте Ви систематично над вивченням англійської мови?
  - так 34 %
  - працюю, але не систематично 38 %
  - не працюю 28 %
6. Які труднощі Ви відчуваєте під час читання професійних текстів англійською мовою?
  - багато незнайомих слів 68 %
  - складні граматичні структури 32 %
  - нова і незрозуміла фахова інформація 12 %
  - відсутність інтересу №: 5
7. Які труднощі Ви відчуваєте під час говоріння англійською мовою?
  - важко підбирати слова 65 %
  - недостатній словниковий запас 72 %
  - важко будувати речення 73 %
  - важко зорієнтуватись, що потрібно сказати 42 %
  - відсутність інтересу 23 %

8. Як Ви оцінюєте Ваше знання фахової лексики?
  - достатнє 35%
  - низьке 65 %
9. Які причини такого рівня володіння лексикою?
  - недостатність уваги до вивчення лексичних одиниць (55 %),
  - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях (63 %).
10. Чи часто Ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
  - так 56 %
  - не дуже 44 %
11. Які вправи Ви зазвичай виконуєте для оволодіння фаховою лексикою?
  - переклад з англійської мови на українську слів, речень 43 %
  - переклад з української мови на англійську слів, речень 67 %
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою 84 %
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу 51 %
  - виконання тестів множинного вибору 12 %
  - складання словосполучень 21 %
  - складання речень 67 %
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні 86 %
  - перевірка розуміння термінів у текстах 61 %
12. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуються на заняттях з англійської мови?
  - перекладні 92 %
  - безперекладні
  - в контексті 32 %
  - поза контекстом 68 %
13. Як Ви запам'ятовуєте терміни?
  - за допомогою асоціацій 45 %
  - написанням слів 88 %
  - багаторазовим повторенням 91 %
  - використанням уяви 17 %
14. Чи задоволені ви організацією самостійної роботи з англійської мови?
  - так 25 %
  - ні 70 %
  - не знаю 5 %

15. Які завдання передбачено на самостійну роботу?
- переклад з англійської мови на українську слів, речень 68 %
  - переклад з української мови на англійську слів, речень 72 %
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою 53 %
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу 23 %
  - виконання тестів множинного вибору 21 %
  - складання словосполучень 27 %
  - складання речень 34 %
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні 57 %
  - перевірка розуміння термінів у текстах 72 %
  - відповіді на запитання текстів 76 %
  - складання діалогів 31 %
  - підготовка презентації 14 %
  - виконання тестів до текстів 73 %
16. Чи працюєте Ви самостійно над удосконаленням лексичних навичок без вказівки викладача?
- так 24 %
  - ні 76 %
17. Чи готові працювати самостійно над удосконаленням лексичних навичок без вказівки викладача?
- так 68 %
  - ні 24 %
  - не знаю 8 %

## Додаток В

### Зразок опитувального листка викладачів

#### Шановний респонденте!

Просимо дати відповіді на запитання анкети, метою якої є з'ясування стану викладання англійської мови та окремих її аспектів для студентів фармацевтичних спеціальностей.

Результати опитування будуть використані для дослідження на тему «Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи», спрямованого на розробку відповідної методики.

Позначте відповідь / відповіді, з якими Ви згодні або дайте відповідь у письмовій формі.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи вмотивовані Ваші студенти до вивчення англійської мови?
  - так
  - частково
  - ні
  
2. В яких ситуаціях фармацевтам доводиться використовувати англійську мову?
  - при спілкуванні з іноземними колегами;
  - для читання англомовних професійних текстів;
  - при спілкуванні з клієнтами;
  - при можливій роботі за кордоном;
  - під час наукових конференцій;
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
  
3. З якими труднощами стикаються Ваші студенти під час читання професійних текстів англійською мовою?
  - багато незнайомих слів
  - складні граматичні структури
  - нова і незрозуміла фахова інформація
  - відсутність інтересу
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
  
4. З якими труднощами стикаються Ваші студенти під час говоріння англійською мовою?
  - важко підбирати слова
  - недостатній словниковий запас
  - важко будувати речення

- важко зорієнтуватись, що потрібно сказати
  - відсутність інтересу
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
5. Які причини труднощів опанування термінами?
- недостатність уваги до їх вивчення
  - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях
  - недостатній рівень володіння англійською мовою загалом
  - відсутність мотивації
  - надто велика кількість лексичних одиниць
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
6. Чи часто Ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
- так
  - не дуже
  - рідко
7. Які вправи Ви зазвичай пропонуєте студентам для оволодіння фаховою лексикою?
- переклад з англійської мови на українську слів, речень
  - переклад з української мови на англійську слів, речень
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу
  - виконання тестів множинного вибору
  - складання словосполучень
  - складання речень
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні
  - перевірка розуміння термінів у текстах
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
8. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуються на заняттях з англійської мови?
- перекладні
  - безперекладні
  - в контексті
  - поза контекстм
9. Чи навчаєте Ви студентів використовувати стратегії (наприклад, запам'ятовування)?
- так
  - ні

10. Які завдання зазвичай студенти виконують удома?
- переклад з англійської мови на українську слів, речень
  - переклад з української мови на англійську слів, речень
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу
  - виконання текстів множинного вибору
  - складання словосполучень
  - складання речень
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні
  - перевірка розуміння термінів у текстах
  - відповіді на запитання текстів
  - складання діалогів
  - підготовка презентації
  - виконання тестів до текстів
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
11. Чи завжди Ви перевіряєте результати самостійної роботи студентів?
- так
  - ні
12. Чи достатньо вправ на оволодіння фаховою лексикою в чинному підручнику?
- так
  - ні
13. Як Ви оцінюєте чинний підручник з погляду навчання фахової лексики?
- відмінно
  - добре
  - задовільно
  - незадовільно



## Додаток Г

### Результати опитування викладачів

1. Чи вмотивовані Ваші студенти до вивчення англійської мови?
  - так 38 %
  - частково 62 %
  - ні
2. В яких ситуаціях фармацевтам доводиться використовувати англійську мову?
  - при спілкуванні з іноземними колегами 75 %
  - для читання англійськомовних професійних текстів 100 %
  - при спілкуванні з клієнтами 88 %
  - при можливій роботі за кордоном 100 %
  - під час наукових конференцій 25 %
3. З якими труднощами стикаються Ваші студенти під час читання професійних текстів англійською мовою?
  - багато незнайомих слів 88 %
  - складні граматичні структури 63 %
4. З якими труднощами стикаються Ваші студенти під час говоріння англійською мовою?
  - важко підбирати слова 100 %
  - недостатній словниковий запас 100 %
  - важко будувати речення 100 %
  - важко зорієнтуватись, що потрібно сказати 38 %
5. Які причини труднощів опанування термінами?
  - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях 100 %
  - недостатній рівень володіння англійською мовою загалом 75 %
  - відсутність мотивації 20 %
6. Чи часто Ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
  - так 100 %
7. Які вправи Ви зазвичай пропонуєте студентам для оволодіння фаховою лексикою?
  - переклад з англійської мови на українську слів, речень 100 %
  - переклад з української мови на англійську слів, речень 100 %
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою 100 %
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу 50 %
  - виконання тестів множинного вибору 25 %
  - складання словосполучень 38 %

- складання речень 63 %
  - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні 100 %
  - перевірка розуміння термінів у текстах 100 %
8. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуються на заняттях з англійської мови?
- перекладні 100 %
  - безперекладні 63 %
  - в контексті 50 %
  - поза контекстом 100 %
9. Чи навчаєте Ви студентів використовувати стратегії (наприклад, запам'ятовування)?
- так 63 %
  - ні 37 %
10. Які завдання зазвичай студенти виконують удома?
- переклад з англійської мови на українську слів, речень 100 %
  - переклад з української мови на англійську слів, речень 100 %
  - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою 50 %
  - підстановка термінів у речення відповідно до смислу 25 %
  - виконання тестів множинного вибору 25 %
  - складання словосполучень 25 %
  - складання речень 38 %
  - відповіді на запитання до текстів 88 %
  - складання діалогів 38 %
  - підготовка презентації 38 %
  - виконання тестів до текстів 38 %
11. Чи завжди Ви перевіряєте результати самостійної роботи студентів?
- так 100 %
  - ні
12. Чи достатньо вправ на оволодіння фаховою лексикою в чинному підручнику?
- так 25 %
  - ні 75 %
13. Як Ви оцінюєте чинний підручник з погляду навчання фахової лексики?
- добре 25 %
  - задовільно 75 %

## Додаток Д

## Результати аналізу особливостей фармацевтичної лексики

## Додаток Д.1

## Фармацевтичні абрєвіатури

Таблиця Д. 1.1

## Основні фармацевтичні та медичні абрєвіатури [227, с. 115]

Abbreviation	Latin	English Definition	Ukrainian Definition
ad. lib.	ad libitum	freely; as desired	за бажанням; на вибір
a.m.	ante meridiem	before noon	до обіду
anal.	analysis	analysis	аналіз
BSL		blood sugar level	рівень вмісту цукру в крові
BT	temperatura	body temperature	температура тіла
Bx	biopsia	biopsy	біопсія
C	caloria	calorie (kilocalorie); Celsius scale	калорія (кілокалорія); стоградусна шкала термометра Цельсія
CBC		complete blood count	загальний аналіз крові
CNS	systema nervosum centrale	central nervous system	центральна нервова система
CSF	fluidum cerebrospinale	cerebrospinal fluid	спинномозкова рідина
CV	cardiovascularis	cardiovascular	серцево-судинний
d	dexter dies	right; day (24 hours)	правий; день (доба)
DLM	dosis letalis media	lethal dose; median	середня смертельна (летальна) доза
DPT	diphtheria; pertussis; tetanus	diphtheria; pertussis; tetanus	дифтерія; коклюш; правець
ECG	electrocardiogramma	electrocardiogram	електрокардіограма
EEG	electroencephalogramma	electroencephalogram	електроенцефалограма
ENT	auris; nasus; guttur	ear; nose; and throat	вухо; горло; ніс
°F		Fahrenheit	Фаренгейт
f.	femininus	female	жіночий

fld	fluidus	fluid	рідкий
GI	gastrointestinalis	gastrointestinal	шлунково-кишковий
h.	hora	hour	година
hgb.	hemoglobinum	hemoglobin	гемоглобін
IM/i.m.	intramuscularis	intramuscular	внутрішньом'язевий
inhal./INH	inhalatio	inhalation	інгаляція
inject.	injectio	injection	ін'єкція
IV/i.v.	intravenosus	intravenously	внутрішньовенно
lab.	laboratorium	laboratory	лабораторія
m.	masculus	male	чоловічий
MED	dosis minima efectiva	minimum effective dose	мінімальна ефективна доза
No.	numerus	number	кількість
OD	oculus dexter	right eye	праве око
OS	oculus sinister	left eye	ліве око
paren.	parenteralis	parenteral	парентеральний, поза травним каналом
p.m.	post meridiem	afternoon	після обіду
s.c.	subcutaneus	subcutaneous	підшкірний
stat.	statim	immediately	негайно
WBC		white blood count	аналіз крові на лейкоцити
Wt/wt.		weight	вага

Таблиця Д. 1.2

## Найбільш поширені аббревіатури у медичних рецептах [227, с. 116]

<b>Abbreviation</b>	<b>Latin</b>	<b>English Definition</b>	<b>Ukrainian Definition</b>
add.	adde	add	додай
agit.	agita	shake; stir	збовтай
agit. ante sum.	agita ante sumendum	shake before taking	збовтай перед вживанням
alb.	albus	white	білий
amp.	ampulla	ampule	ампула
aq. bull.	aqua bulliens	boiling water	кип'ячена вода
aq. cal.	aqua calida	hot water	гаряча вода
aq. dest.	aqua destillata	distilled water	дистильована вода
aq. frig.	aqua frigida	cold water	холодна вода
aq. pur.	aqua pura	pure water	чиста вода
b.i d.	bis in die	twice daily	двічі на день
b.i.n.	bis in nocte	twice a night	двічі на ніч
bol.	bolus	a pill	велика пілюля
caps.	capsula	a capsule	капсула
cochl. mag.	cochlear magnum	a large spoonful	столова ложка
cochl. med.	cochlear medium	a half spoonful	пів столової ложки
cochl. parv.	cochlear parvum	a teaspoonful	чайна ложка
d.	dosis	dose	доза
D.	Da.	Give.	Видай.
dil.	dilutus	dilute, diluted	розведений
div.	dividēre	divide	розділити
empl.	emplastrum	a plaster	пластир
emuls.	emulsio	an emulsion	емульсія
garg.	gargarisma	a gargle	полоскання
gtts.	guttas	drops	крапель (для множини)
inf.	infusum	an infusion	настій
int. cib.	inter cibos	between meals	між прийомами їжі

linim.	linimentum	a liniment	лінімент; рідка мазь
liq.	liquor	a liquid	рідина; розчин
M.	Misce.	Mix.	Змішай.
med.	medicamentum	a medicine	ліки
mixt.	mixtura	a mixture	мікстура
non. rep., n. r.	non repetatur	do not repeat	не повторювати
omn. bih.	omni bihora	every 2 hours	кожних 2 години
omn. hor.	omni hora	every hour	кожної години
omn. noct.	omni nocte	every night	щоначі
om. ¼ h.	omni quadranta hora	every 15 minutes	кожних 15 хвилин
part. aeq.	partes aequales	equal parts	рівні частини
pil.	pilula	a pill	пілюля
p.o.	per os	by mouth	через рот
pulv.	pulvis	powder	порошок
S.	Signa.	Mark.	Познач.
sir.	sirupus	syrup	сироп
sol.	solutio	a solution	розчин
sum.	sumere	take	приймати
supps.	suppositorium	a suppository	свічка, супозиторій
tab.	tabuleta	a tablet	таблетка
tinct.	tinctura	tincture	настоянка
ung.	unguentum	ointment	мазь
ut dict.	ut dictum	as directed	як призначено

Таблиця Д. 1.3

## Категорії фармацевтичних абревіатур [227, с. 118]

№	Category	Example
1	2	3
1	Pharmaceutical quality system <i>Система фармацевтичної якості</i>	<b>GCP</b> (Good clinical practice) – належна клінічна практика <b>CLP</b> (Good laboratory practice) – належна лабораторна практика <b>SOP</b> (Standard Operating Procedure) – стандартна операційна процедура (детальні стандартні методики проведення експериментальних робіт)
2	Safety of the medicinal product <i>Безпека лікарського засобу</i>	<b>ADR</b> (Adverse drug reaction) – побічна, несприятлива реакція на прийом ліків <b>COA</b> (certificate of analysis) – протокол аналізу <b>LADMER System</b> (Liberation, Absorption, Distribution, Metabolism, elimination. Response) – LADMER система – (Вивільнення. Всмоктування, Розподіл. Метаболізм. Виведення, Відповідна реакція) – оцінка біологічної доступності лікарських препаратів
3	Pharmaceutical economics <i>Фармацевтична економіка</i>	<b>4P-5P rule</b> : Product (продукт). Price (ціна), Promotion (просування). Place (ціна). Personal (people) – персонал (люди). Маркетингове мікс-правило: потрібний товар, в потрібному місці, в потрібний час, за потрібною ціною, з потрібними людьми. <b>WOM</b> (Word of Mouth) – усні відгуки, тобто відгуки, які дають покупці під час розмов між собою. Позитивні відгуки (в т.ч. на ліки) служать найважливішою довгостроковою метою для будь-якої роздрібною компанії. <b>ERP</b> (Enterprise Resource Planning) – система планування ресурсів підприємства
4	Organizations <i>Організації</i>	<b>FAD</b> (Food and Drug Administration) – управління з контролю за продуктами і ліками <b>ABPI</b> (Association of British Pharmaceutical Industries) асоціація британських фармацевтичних виробників <b>EMA</b> (European Medicines Evaluation Agency) – Європейське агентство з оцінки ліків

5	Structural units <i>Структурні підрозділи</i>	<b>Lab</b> (laboratory) – лабораторія <b>R&amp;D</b> (Research and Development) – відділ наукових досліджень і розробок на фармацевтичному виробництві <b>QA</b> (Quality assurance) – відділ забезпечення якості на фармацевтичному виробництві
6	Scientific degrees and positions <i>Наукові ступені і посади</i>	<b>PhD</b> (Doctorate or doctor of philosophy degree in pharmacy) – доктор фармацевтичних наук <b>QPPV</b> (Qualified Person responsible for Pharmacovigilance) – кваліфікований співробітник, відповідальний за фармаконагляд <b>CEO</b> (Chief Executive Officer) – головний виконавчий директор
7	Methods of pharmaceutical analysis <i>Методи фармацевтичного аналізу</i>	<b>TLC</b> (Thin-layer chromatography) – тонкошарова хроматографія (ТШХ) <b>HPLC</b> (High performance liquid chromatography) – високоефективна рідинна хроматографія (ВЕРХ) <b>GLC</b> (Gas-liquid chromatography) – газорідинна хроматографія <b>LCC</b> (Liquid column chromatography) – рідинна колонкова хроматографія
8	Indicators of pharmaceutical analysis <i>Показники фармацевтичного аналізу</i>	<b>WL</b> (Wave length) – довжина хвилі <b>OD</b> (Optical density) – оптична щільність <b>m.p.</b> (Melting point) – точка плавлення
9	Regulatory documents <i>Нормативні документи</i>	<b>USP</b> (United States Pharmacopoeia) – Фармакопея США <b>BP</b> або <b>BPh</b> або <b>BritPharm</b> (British Pharmacopoeia) – Британська фармакопея <b>EP</b> або <b>PhEur</b> (European Pharmacopoeia) – Європейська Фармакопея
10	Medicinal form <i>Лікарська форма</i>	<b>ECT</b> (Enteric coated tablet) – таблетка з ентросолюбільним покриттям (розчиняється в кишечнику) <b>TTS</b> (Transdermal therapeutic system) (skin patch) (пластир, трансдермальна терапевтична система у вигляді пластиру, трансдермальні лікарські плівки) <b>DPI</b> (Dry powder inhaler) – порошкові інгалятори (інгалятори сухого порошку)



<p><b>11</b></p>	<p>Status of drug or active substance</p> <p><i>Статус лікарського засобу чи діючої речовини</i></p>	<p><b>OTC (drug)</b> (over the counter) – ліки, що продаються без рецепту (ліки безрецептурного відпуску)</p> <p><b>NCE</b> (New chemical entity) – нова хімічна речовина</p> <p><b>API</b> (Active pharmaceutical ingredient) – фармацевтична субстанція (діюча речовина)</p>
<p><b>12</b></p>	<p>Pharmacological activity</p> <p><i>Фармакологічна активність</i></p>	<p><b>VIA</b> (Virus inactivating agent) – антивірусний засіб</p> <p><b>AED</b> (Antiepileptic drug) – антиепілептичний засіб</p> <p><b>AOA</b> (Antioxidant activity) – антиоксидантна активність</p>
<p><b>13</b></p>	<p>Biologically active substances</p> <p><i>Біологічно активні речовини</i></p>	<p><b>EFA</b> (Essential fatty acid) – незамінна жирна кислота</p> <p><b>NSAID</b> (Non-steroidal anti-inflammatory drug) – нестероїдні протизапальні препарати (НПЗП)</p> <p><b>ASA</b> (Acetylsalicylic acid) – ацетилсаліцилова кислота</p>
<p><b>14</b></p>	<p>Names of chemical elements</p> <p><i>Назви хімічних елементів</i></p>	<p><b>K</b> (Kalium; potassium) – калій</p> <p><b>Oxy</b> (Oxygen) – кисень</p> <p><b>N</b> (Nitrogen) – азот</p>
<p><b>15</b></p>	<p>Production and manufacturing of medicines</p> <p><i>Виробництво і виготовлення лікарських засобів</i></p>	<p><b>PW</b> (Purified water) – вода очищена</p> <p><b>WFI</b> (Water for injection) – вода для ін'єкції</p> <p><b>PIL</b> (Patient information leaflet) або <b>PIS</b> (Patient information sheet) – листок-вкладиш в упаковці препарату (інформаційний листок для пацієнта)</p>

**Додаток Д.2**  
**Особливості термінотворення**

Таблиця Д.2.1

Словотворчі елементи, які вказують на хімічний компонент [227, с. 121]

Word-building element	Composition	Example
<b>-aeth-</b> <b>-eth-</b>	наявність етилового чи етинілового радикала	<u>Ethanol</u>
<b>-amin-</b>	наявність аміногрупи	<u>Aminochnolone</u>
<b>-az-</b> <b>-azid-</b> <b>-azin-</b> <b>-azol-</b>	наявність азотогрупи	<u>Azaleptin</u> <u>Chlorothiazide</u> <u>Isoalloxazine</u> <u>Phtalazol</u>
<b>-benz-</b>	наявність ароматичного ядра	<u>Benzocaine</u>
<b>-carb-</b>	наявність вугілля чи вуглецю	<u>Carbimazole</u>
<b>-chlor-</b>	наявність хлору	<u>Chlorpromazine</u>
<b>-hydr-</b>	наявність води, водню або гідроксильної групи	<u>Tetrahydrofuran</u>
<b>-iod-</b>	наявність йоду	<u>Iodophor</u>
<b>-meth-</b> <b>-methyl-</b>	наявність метилового радикалу	<u>Methoxyflurane</u> <u>Dimethyl</u>
<b>-naphth-</b> <b>-phth-</b>	наявність нафталанового ядра, похідні нафти	<u>Naphthylamine</u> <u>Phenolphthalein</u>
<b>-oxy-</b>	наявність кисню	<u>Oxyphenbutazone</u>
<b>-phen-</b>	наявність фенілу чи фенілену	<u>Diphenhydramine</u>
<b>-phosph-</b>	наявність фосфору	<u>Pyrophosphate</u>
<b>-sulf-</b>	наявність сірки	<u>Sulfinpyrazone</u>
<b>-yl-</b>	залишковий вуглеводневий чи кислотний радикал	<u>Benzylidene</u>

Таблиця Д.2.2

Словотворчі елементи, які вказують на рослинний компонент [227, с. 121]

Word-building element	Component	Example
<b>-bell-</b>	наявність красавки	<u>Belloid</u>
<b>-camph-</b>	наявність камфори	<u>Camphene</u>
<b>-coff(e)-</b>	наявність алкалоїду кофеїну	<u>Coffetamin</u>
<b>-ephed-</b>	наявність похідних ефедри	<u>Ephedrine</u>
<b>-menth-</b>	наявність м'яти або ментолу	<u>Menthene</u>
<b>-phyll-</b>	наявність листя	<u>Podophyllin</u>
<b>-phyt-</b>	наявність рослинних компонентів	<u>Phytosterol</u>
<b>-the(o)-</b>	наявність похідних какао	<u>Theoverin</u>

Таблиця Д.2.3

Словотворчі елементи, які вказують на знеболювальну дію [227, с. 122]

Word-building element	Action	Example
<b>-aesthes-</b> <b>-aesth-</b>	знеболення, загальне зниження чутливості	<u>Aesthimalum</u>
<b>-alg-</b>	беззаспокійливий	<u>Bellalgin</u>
<b>-cain-</b>	знеболення місцевого характеру	<u>Benzocaine</u>
<b>-dol-</b>	беззаспокійливий	<u>Dolomol</u>
<b>-morph-</b>	сильне знеболення, наркотичні беззаспокійливі засоби	<u>Morphine</u>

Таблиця Д.2.4

Словотворчі елементи, які вказують на терапевтичну дію [227, с. 122]

Word-building element	Action	Example
<b>-allerg-</b>	протиалергійний засіб	<u>Allegra</u>
<b>-asthm-</b>	протиасматичний засіб	<u>Asthmatinum</u>
<b>-cid-</b>	антибактеріальний засіб	Gramicidin
<b>-fung-</b>	протигрибковий засіб	<u>Befungin</u>
<b>-press-</b> <b>-tens-</b>	гіпотензивна дія	Catapress Angiotensin
<b>-py(o)-</b>	знеразувальна дія	<u>Pyocidum</u>
<b>-pyr-</b>	жарознижувальна дія	Pyrogenalum
<b>-sept-</b>	зnezаражувальна дія	<u>Orasept</u>
<b>-vit-</b>	вітамінний засіб	<u>Vitrum</u>
<b>-vir-</b>	засоби противірусної дії	<u>Zovirax</u>

Таблиця Д.2.5

Словотворчі елементи, які вказують на антибактеріальну дію [227, с. 122]

Word-building element	Group	Example
<b>-ceph-</b>	антибіотики-цефалоспорини	<u>Cephalexin</u>
<b>-cillin-</b>	антибіотики пеніцилінової групи	<u>Amoxicillin</u> <u>Nafcillin</u>
<b>-cycl-</b> <b>-cyclin-</b>	антибіотики групи тетрацикліну	<u>Cycloserine</u> <u>Oxytetracycline</u>
<b>-myc-</b> <b>-mycin-</b>	антибіотики групи неоміцинів, протигрибкові засоби	<u>Neomycin</u> <u>Streptomycin</u>

## Додаток Е

## Словник-мінімум фармацевтичних термінів [227, с. 125]

English	Latin	Ukrainian	
<b>A</b>			
ablution	irrigatio, onis f	обмивання	ТГ3
aceclidine	Acyclidinum, i n	ациклідин	ТГ1
acetate	acetas, atis m	ацетат	ТГ1
acetic	aceticus, a. am	оцтовий	ТГ2
acetic acid	Acidum aceticum	оцтова кислота	ТГ2
acetylsalicylacum	acetylsalicylacum	ацетілсаліциловий	ТГ2
acetylsalicylic acid	Acidum acetylsalicylacum	ацетилсаліцилова кислота	ТГ2
acid	Acidum, i n	кислота	ТГ2
acorn	glans, ndis f	жолудь	ТГ3
activate	activatus, a, um	активувати	ТГ1
add	addo, ere 3	додавати	ТГ2
adenosine triphosphate	adenosintriphosphas, atis, m	аденозинтрифосфат	ТГ1
adrenalin	Adrenalinum, i n	адреналін	ТГ1
aerosol	aerosolum, i n	аерозоль	ТГ1
aethinyloestradiol	Aethinyloestradiolum, i n	етинілестрадіол	ТГ1
aethylmorphine	Aethylmorphinum, i n	етілморфин	ТГ1
against	contra (прийм. acc.)	проти	ТГ3
alcohol	spiritus, us m	спирт	ТГ2
alder	Alnus, i f	вільха	ТГ3
almond (tree)	Amygdalus, i f	мигдаль (дерево)	ТГ3
almond oil	oleum (i) Amygdalarum	мигдальна олія	ТГ2
almonds (fruit)	Amygdala, ae f	мигдаль (плід)	ТГ2
aloe	Aloë, ës f	алоє	ТГ1
aloe juice	succus (i) Aloës	сік алоє	ТГ2
aloe syrup with iron	sirupus, i Aloes cum Ferro	сироп алоє із залізом	ТГ2
althea	Althaea, ae f	алтея	ТГ1
alum	Alumen, inis n	галун	ТГ2
aluminum	Aluminium, i n	алюміній	ТГ1
amidopyrine	Amydopyrinum, i n	амідопірин	ТГ1
aminazine	Aminazinum, i n	аміназин	ТГ1

aminophyllin	Aminophyllum, i n	амінофілін	ТГ1
ammonia	Ammonium, i n	аміак, амоній	ТГ1
ampicillin	Ampicillinum, i n	ампіцилін	ТГ1
ampoule	ampulla, ae f	ампула	ТГ1
amyl nitrite	Amylii nitris (itis m)	амілнітрит	ТГ1
anaesthesin	Anaesthesinum, i n	анестезин	ТГ1
anaesthesolum	Anaesthesolum, i n	анестезол	ТГ1
analgin	Analginum, i n	анальгін	ТГ1
anhydrous	anhydricus, a, um	безводний	ТГ2
anise	Anisum, i n	аніс, ганус	ТГ1
antacid	antacidus, a, um	антацидний	ТГ1
antiasthmatic	antiasthmaticus, a, um	протиастматичний	ТГ2
antibiotic	antibioticus, a, um	антибіотичний	ТГ1
antidote	antidotum, i n	протиотрута	ТГ2
antipyretic	antipyreticus, a, um	жарознижувальний	ТГ2
antirabic	antirabicus, a, um	протисказний	ТГ2
antirheumatic medicines	remedia Antirheumatica	протиревматичні засоби	ТГ2
antiseptic	Antisepticus, a, um	потигнильний, знезаражуючий, антисептичний	ТГ1
anusol	Anusolum, i n	анузол	ТГ1
apomorphine	Apomorphinum, i n	апоморфін	ТГ1
applique	applicatio, onis f	аплікація	ТГ1
apply	adhibeo, ere 2	застосовувати, використовувати	ТГ3
aqueous	aquosus, a, um	водний	ТГ2
arabic	arabicus, a, um	аравійський	ТГ1
aromatic water	aqua (ae) aromatica (ae)	ароматична вода	ТГ2
arsenate	arsenas, atis m	арсенат	ТГ1
arsenic	Arsenicum, i n	миш'як	ТГ2
arsenic acid	Acidum arsenicicum	миш'якова кислота	ТГ2
arsenous	arsenicus, a, um	миш'яковистий	ТГ2
ascorbic acid	Acidum ascorbinicum	аскорбінова кислота	ТГ2
aseptic	aseptic	асептичне	ТГ1
aspirin	Aspirinum, i n	аспірін	ТГ1
atropine	Atropinum, i n	атропін	ТГ1
author	auctor, oris m	автор	ТГ1
autoplasty	autoplastica, ae f	автопластика	ТГ1
axle	axungia, ae f	жир, сало	ТГ3

<b>В</b>			
bacillus	bacillus, i m	паличка, збудник хвороб	ТГ2
bactericide	bactericidus, a, um	бактерицидний, вбиваючий бактерії	ТГ1
balm	Melissa, ae f	меліса	ТГ2
balsam	balsamum, i n	бальзам	ТГ1
barbamil	Barbamyllum, i n	барбаміл	ТГ1
barbital-sodium	Barbitalum-natrium, i n	барбітал-натрій	ТГ2
barium	Barium, i n	барій	ТГ1
bark	cortex, icis m	кора	ТГ3
bark of cotton roots	cortex (-icis) radicum Gossypii	кора коренів бавовнику	ТГ3
barley	Hordeum, i n	ячмінь	ТГ3
basis	basis, is f	основа	ТГ2
be healthy	salveo, ere 2	бути здоровим	ТГ3
bee	apis, is f	бджола	ТГ3
beet	Beta, ae f	буряк	ТГ1
belladonna	Belladonna, ae f	беладонна, сонник,	ТГ1
benzoate	benzoas, atis m	бензоат	ТГ1
benzoic acid	Acidum benzoicum	бензойна кислота	ТГ2
benzonaphthol	Benzonaphtholum, i n	бензонафтол	ТГ1
benzylpenicillin-sodium	Benzylpenicillinum-natrium, i n	бензилпеніцилін- натрій	ТГ2
berry	bacca, ae f	ягода	ТГ3
bilberries	Myrtillus, i m	чорниця, борівка	ТГ3
bile	chole, es f	жовч	ТГ3
birch	Betula, ae f	береза	ТГ3
bird cherry	Padus, i f	черемха	ТГ3
biseptol	Biseptolum, i n	бісептол	ТГ1
bismuth	Bismuthum, i n	вісмут	ТГ1
bistort	Bistorta, ae f	змійовик, ракові шийки	ТГ3
bitter	amarus, a, um	гіркий	ТГ3
bitter almonds water	aqua (-ae) Amygdalarum amararum	вода гіркомигдальна	ТГ3
bitterworm	Ftrifolium (-ii) n fibrinum (-i)	трилистник водяний	ТГ3
black	niger, gra, grum	чорний	ТГ3

black chokeberry	Aronca (-ae) melanocarpa (-ae)	горобина чорноплідна	ТГ3
black currant berries	fructus (uum) Ribis nigri	ягоди чорної смородини	ТГ3
black pepper	Piper (eris) nigrum (i)	чорний перець	ТГ2
blackberry	Rubus, i f	ожина	ТГ3
black-currant	ribes (-is) n nigrum (-i)	чорна смородина	ТГ3
blue	coeruleus, a, um	синій, голубий	ТГ3
blue methylen	Methylenum (i n) coeruleum (us, a, um)	синій метилен	ТГ2
blueberries herb	herba (-ae) Digitalis ciliatae	трава наперстянки війчастої	ТГ2
boric	boricus, a, um	борний	ТГ1
boric acid	Acidum boricum	борна кислота	ТГ2
boron	Borum, i n	бор	ТГ2
bottle	lagona (lagoena), ae f	пляшка, флакон	ТГ3
brilliant green	Viride nitens	зеленка	ТГ3
briquette	briquetum, i n	брикет	ТГ1
bromide	bromidum, i n	бромід	ТГ1
bromine	Bromum, i n	бром	ТГ1
bromisoval	Bromisovalum, i n	бромізовал	ТГ1
buckthorn	Frangula, ae f	крушина	ТГ3
buckwheat (fruit)	Polygonum, i n	гречка (плід)	ТГ3
buckwheat (plant)	Polygonus, i f	гречка (рослина)	ТГ3
bulb	bulbus, i m	цибулина	ТГ2
burdock	Arctium, I n	лопух	ТГ3
burn	combustio, onis f	опік	ТГ3
burnt	ustus, a, um	палений	ТГ3
butadion	Butadionum, i n	бутадіон	ТГ1
butter	butyrum, i n	масло	ТГ2
buttercup	Ranunculus, i m	жовтець	ТГ3
butyrolum	butyrolum, i n	бутирол	ТГ1
<b>C</b>			
cabbage	Brassica, ae f, crambe, es f	капуста	ТГ3
caffeine	Coffeinum, i n	кофеїн	ТГ1
caffeine sodium benzoate	coffeinum (i)-natrii benzoas, atis m	кофеїн-бензоат натрію	ТГ2
calcium	Calcium, i n	кальцій	ТГ1
calendula	Calendula, ae f	календула, нагідки	ТГ1



callus	clavus, i m	МОЗОЛЬ	ТГ2
camphor bromide	Bromcamphora, ae f	бромкамфора	ТГ1
camphora	Camphora, ae f	камфора	ТГ1
camphoric	camphoratus, a, um	камфорний	ТГ1
cannabis	Cannabis, is f	коноплі	ТГ2
cannabis sativa	Cannabis (-is) sativa (-ae)	коноплі посівні	ТГ2
capsule	capsula, ae f, oblata, ae f	капсула, облатка	ТГ1
carbolic	carbolicus, a, um	карболовий	ТГ1
carbonate	carbonas, atis m	карбонат	ТГ1
carboniferous	carbonicus, a, um	карбоновий	ТГ1
carrot	Daucus, i m	морква	ТГ3
castor oil	oleum (i n) Ricini (us, i m)	рицинова олія	ТГ2
castor oil in capsules	oleum (i) Ricini in capsulis	рицинова олія в капсулах	ТГ2
castor plant	Ricinus, i f	рицина (дерево)	ТГ2
cataplasm	cataplasma, atis n	припарка	ТГ2
cerebrolysin	Cerebrolysinum, i n	церебrolізін	ТГ1
chaga	Fungus (i m) betulinus (i)	губка (наріст на дереві), березовий гриб	ТГ3
cherry (fruit)	Cerasum, i n	вишня (плід)	ТГ2
cherry tree	Cerasus, i f	вишня (дерево)	ТГ2
chicory	Cichorium, ii n	цикорій	ТГ1
child	infans, ntis m, f	дитина	ТГ3
chinosol	Chinisolium, i n	хінізол	ТГ1
chlorinated hydrochloric acid	Acidum hydrochloricum	хлористоводнева (соляна) кислота	ТГ2
chlorine	chlorosus, a, um	хлористий	ТГ1
chloroform	Chloroformium, i n	хлороформ	ТГ1
chlorophthalm	Chlorophthalmum, i n	хлорофтальм	ТГ1
chlorophyll	Chlorophyllum	хлорофіл	ТГ1
chloxy	Chloxyllum, i n	хлоксил	ТГ1
cholagogue	cholagogus, a, um	жовчогінний	ТГ2
cinchona	China, ae f	хіна	ТГ1
circassian walnut	Juglans, ndis f	горіх волоський	ТГ3
citric acid	Acidum citricum	лимонна кислота	ТГ2
clear	depuratus, a, um	очищений	ТГ3
cloth	tela, ae f	тканина, марля (фарм.)	ТГ3

clove	caryophyllus, i m	гвоздика	ТГЗ
clover	Trifolium, ii n	конюшина	ТГЗ
coal	Carbo, onis m	вугілля	ТГЗ
coated	obductus, a, um	покритий	ТГЗ
coccarboxylase	Coccarboxylasum, i n	кокарбоксилаза	ТГ1
cocoa	cacao	какао	ТГ1
cocoa butter	butyrum cacao	масло какао	ТГ2
codeine	codeinum, i n	кодеїн	ТГ1
collargol	Collargolum, i n	коларгол	ТГ1
coltsfoot	Farfara, ae f	мати-й-мачуха, підбіл	ТГЗ
colza	Erysimum (i) canescens (ntis)	жовтушник сірий, свиріпа	ТГЗ
common	vulgaris, e	звичайний	ТГЗ
common melilot	Melilotus, i m	буркун лікарський	ТГ2
common mugwort	Artemisia (-ae) vulgaris (-is)	полин звичайний	ТГЗ
complex	compositus, a, um	складний	ТГЗ
concentrate of bitter water	concentratum (-i) aquae Amygdalarum amararum	концентрат гіркомигдальної води	ТГ2
concentrated	concentratus, a, um	концентрований	ТГ1
conifer extract in briquettes	extractum(-i) Pini silvestris in briketis	екстракт хвойний в брикетах	ТГЗ
cook	coquo, ere 3	варити, кип'ятити	ТГ2
cool (v)	refrigero, are 1	охолоджувати	ТГЗ
copper	Cuprum, i n	мідь	ТГ2
corazol	Corazolum, i n	коразол	ТГ1
cordyamine	Cordiaminum, i n	кордіамін	ТГ1
cordyhit	Cordigitum, i n	кордигід	ТГ1
corglycon	Corglyconum, i n	коргліккон	ТГ1
coriander	Coriandrum, i n	коріандр	ТГ1
corn stigma	stigma, atis maydis	приймочка кукурудзи	ТГ2
cornflower	Cyanus, i f	волошка	ТГЗ
cortisone	Cortisonum, i n	кортизон	ТГ1
corvalol	Corvalolum, i n	корвалол	ТГ1
cotton wool	Gossypium, i n	вата, бавовник	ТГЗ

cowslip	Primula, ae f	первоцвіт весняний, примула	ТГ3
cranberry	Oxycoccus, i m	журавлина	ТГ3
cream	cremor, oris m	крем	ТГ1
crystal	crystallus, i f	кристал	ТГ1
crystal	crystallisatus, a, um	кристалічний	ТГ1
cucumber	Cucumis, eris m	огірок	ТГ2
cudweed	Gnaphalium (ii) uliginosum (i)	сухоцвіт драговинний, сушениця болотна	ТГ3
cumin	Carvum, i n	кмин	ТГ1
cut fruit of pepper	fructus (us) Capsici concisus (i)	різаний плід стручкового перцю	ТГ1
cut pine gemmae	gemmae (arum) Pini concisae (arum)	різані соснові бруньки	ТГ2
cyanide	Cyanidum, i n	ціанід	ТГ1
cyanide (synthetic) acid	Acidum hydrocyanicum	ціанистоводнева (синильна) кислота	ТГ2
<b>D</b>			
dandelion	Taraxacum, i n	кульбаба	ТГ3
dark	fuscus, a, um	темний	ТГ3
day	dies, ei m, f	день, термін	ТГ2
decoction	decoctum, i n	відвар	ТГ2
dekamin	decaminum, i n	декамін	ТГ1
denote	signo, are 1	позначати	ТГ3
dense	spissus, a, um	густий	ТГ3
deoxykorticosterone	Desoxycorticosteronum, i n	дезоксикортикостерон	ТГ1
dermatol	Dermatolum, i n	дерматол	ТГ1
devil's-club	Echinopanax, acis n	заманиха	ТГ3
dibazol	Dibazolium, i n	дібазол	ТГ1
dicain	Dicainum, i n	дікаїн	ТГ1
dichlothiazide	Dichlothiazidum, i n	дихлотіазид	ТГ1
dill	Anethum, i n	кріп	ТГ3
dilute	diluo, ere 3	розбавляти, розводити	ТГ2
diluted	dilutus, a, um	розбавлений	ТГ2
dimedrol	Dimedrolum, i n	дімедрол	ТГ1
dioxide	Dioxydum, i n	діоксид	ТГ1
diprophyllin	Diprophyllinum, i n	діпрофілін	ТГ1
dissolve	solvo, ere 3	розчиняти	ТГ2
dissolved	solutus, a, um	розчинений	ТГ2

distill	destillo, are 1	дистилювати	ТГ1
distilled	destillatus, a, um	дистильований	ТГ1
diuretic, urinate	diureticus, a, um	сечогінний	ТГ2
divide	divide, ere 3	ділити	ТГ2
do	fio, fieri	робитися	ТГ3
doctor	medicus, i m	лікар	ТГ3
dog-rose	Rosa, ae f	шипшина	ТГ2
dose	dosis, is f	доза, певна кількість	ТГ1
dragée	dragee	драже	ТГ1
dried	siccatus, a, um	висушений	ТГ3
drink	potio, onis f	напій	ТГ3
drop	gutta, ae f	крапля	ТГ3
dry	siccus, a, um	сухий	ТГ3
dry extract of althea	extractum(-i) Althaeae siccum	сухий екстракт алтеї	ТГ2
dry extract of male fern	extractum(-i) Filicis maris siccum	сухий екстракт папороті чоловічої	ТГ3
dry extract of wild carrot fruit	extractum(-i) fructuum Dauci carotae siccum	сухий екстракт плодів дикої моркви	ТГ3
dwarf everlast	Helichrysum (i) arenarium (i)	цмин пісковий	ТГ3
<b>Е</b>			
ear drops	inuaris f	вушні краплі	ТГ3
elderberry	Sambucus, i f	бузина	ТГ3
elecampane	Inula, ae f	оман	ТГ3
elixir	elixir, iris n	еліксир	ТГ1
emulsion	emulsum, i n	емульсія	ТГ1
enema	enema, atis n	клизма	ТГ2
entangled larkspur	herba (-ae) Delphinii confusi	трава живокосту заплутаного	ТГ3
ephedra	Ephedra, ae f	ефедра, ставчак	ТГ1
ephedrin	Ephedrinum, i n	ефедрін	ТГ1
equal	aequalis, e	однаковий, рівний	ТГ2
equally	ana	порівну	ТГ3
ergotal	Ergotalum, i n	ерготал	ТГ1
erythromycin	Erythromycinum, i n	еритроміцин	ТГ1
ethacridine	Aethacridinum, i n	етакридин	ТГ1
ether	Aether, eris m	ефір	ТГ1

ethereal	aethereus, a, um	ефірний	ТГ1
ethyl	aethylicus, a, um	етилловий	ТГ1
ethyl chloride	Aethylii chloridum (i n)	етилхлорид	ТГ1
ethylproate	Aethylii caproas (atis m)	етилкапроат	ТГ1
eucalyptus	Eucalyptus, i f	евкаліпт	ТГ1
eucatol	Eucatolum, i n	евкатол	ТГ1
euphyllin	Euphyllinum, i n	еуфілін	ТГ1
expectorant	exspectorans, ntis	відхаркувальний	ТГ2
external	externus, a um	зовнішній	ТГ3
extract	extractum, i n	екстракт, витяжка	ТГ1
eye drops	oculum guttae	очні каплі	ТГ3
eye ointment	oculentum, i n	очна мазь	ТГ3
<b>F</b>			
fat	adeps, adipis m	жир, сало	ТГ3
fault	vitium, i n	вада, порок	ТГ3
feed	nutrio, ire 4	живити	ТГ3
feel	sentio, ire 4	відчувати	ТГ3
fennel	Foeniculum, i n	Кріп аптечний, фенхель	ТГ1
field horsetail	Equisetum (i) arvense (is)	хвощ польовий, сосонка польова	ТГ3
fig tree	figus, us f	фігове дерево	ТГ2
fir tree	sapinus, i f	ялина	ТГ3
fir-tree	Abies, etis f	ялиця	ТГ3
fish oil	oleum jecoris aselli	риб`ячий жир	ТГ3
fixing	corrigens, ntis	виправляючий	ТГ3
flax	Linum, i n	льон	ТГ2
florenal	florenalum, i n	флореналь	ТГ1
flower	flos, floris m	квітка	ТГ2
fluorine	fluorum, i n	фтор	ТГ1
folic acid	Acidum folicum	фолієва кислота	ТГ1
for	pro (прийм. з abl.)	за, для	ТГ1
formative	constituens, ntis	формоутворюючий	ТГ3
formic	formicicus, a, um	мурашиний	ТГ2
fox	emplastrum, i n	пластир	ТГ2
foxtail	Digitalis, is f	наперстянка	ТГ3
frostbite	congelatio, onis f	обмороження	ТГ3
fruit	fructus, us m	плід	ТГ2
funnel	infundibulum, i n	лійка	ТГ3

furacillin	Furacilinum, i n	фурацилін	ТГ1
furagin	Furaginum, i n	фурагін	ТГ1
furazolidon	Furazolidonum, i n	фуразолідон	ТГ1
<b>G</b>			
galantamine	Galanthaminum, i n	галантамін	ТГ1
galipot	Terebinthina, ae f	живиця	ТГ3
garlic	Allium (-ii) sativum (-i)	часник	ТГ3
gasoline	benzoicus, a, um	бензойний	ТГ2
gastric	gastricus, a, um	шлунковий	ТГ2
gelatin	gelatina, ae f	желатин	ТГ1
gelatinous	gelatinosus, a, um	желатиновий	ТГ1
gemma	gemma, ae f	брунька	ТГ2
gemmae of birch	gemmae (arum) Betulae	бруньки берези	ТГ1
gentian	Gentiana, ae f	тирлич	ТГ2
geranium	Geranium, ii n	герань	ТГ1
ginseng	Ginseng, n (невідм.)	женьшень	ТГ1
ginseng root	radix (icis) ginseng	корінь женшеня	ТГ2
give	do, dare 1	давати	ТГ3
globule	globulus, i m	кулька	ТГ2
glossette	glossetta, ae f	глосета	ТГ1
glucose	glucosum, i n	глюкоза	ТГ1
glutamic acid	Acidum glutaminicum	глутамінова кислота	ТГ1
glyceric	glycerinosus, a, um	гліцериновий	ТГ1
glycerine (adj.)	glycerinosus, a, um	гліцериновий	ТГ1
glycerine (n.)	Glycerinum, i n	гліцерин	ТГ1
glycerol	Glycerinum, i n	гліцерин	ТГ1
gold	Aurum, i n	золото	ТГ3
goose-foot	Chenopodium, ii n	лобода	ТГ3
grain	granum, i n	зерно	ТГ2
gram	gramma, atis n	грам	ТГ1
gramicidinum	gramicidinum, i n	граміцидинин	ТГ1
granule	granulum, i n	гранула, крупинка	ТГ1
granule	granulum, i n	гранула	ТГ1
grape	Vitis (-is) vinifera	виноград справжній	ТГ3
grass of the immortals of the year	herba (-ae) Xeranthemi annui	трава безсмертників однорічних	ТГ3
gray	cinereus, a, um	сірий	ТГ2

gray mercury ointment	unguentum Hydrargyri cinereum	сіра ртутна мазь	ТГ3
great burnet	Sanguisorba, ae f	родовик, чорноголовка	ТГ3
greater celandine	Chelidonium, ii n	чистотіл, бородавник	ТГ2
greater plantain juice	succus (i) plantaginis majoris	сік подорожника великого	ТГ3
green	viride, is n	зелень	ТГ3
ground pines	Lycopodium, i n	плаун, п'ядич	ТГ3
guelder rose	Viburnum, i n	калина	ТГ3
<b>Н</b>			
hawthorn	Crataegus, i f	глід	ТГ3
hay	foenum, i n	сіно	ТГ3
hazelnut	Corylus, i f	фундук	ТГ3
heartsease	Viola (-ae) tricolor (-oris)	фіалка трикольорова, братки триколірні	ТГ3
hellebore	Veratrum, i n	чемериця	ТГ3
help	adjuvans, ntis	допоміжний	ТГ3
hemoglobin	haemoglobinum, i n	гемоглобін	ТГ1
henbane	Hyoscyamus, i m	блекота, куряча сліпота, люлюк	ТГ3
heparin	Heparinum, i n	гепарин	ТГ1
hepavit	Hepavitum, i n	гепавіт	ТГ1
herb	herba, ae f	трава	ТГ2
hexaweed	Hexavitum, i n	гексавіт	ТГ1
hierochloe	Hierochloe, es f	зубрівка	ТГ2
homeopathy	homeopathia	гомеопатія	ТГ1
honey	mel, mellis n	мед	ТГ3
hop	Lupulus, i m	хміль	ТГ3
horned	cornutus, a, um	рогатий, ріжковий	ТГ3
horsetail ephedra	herba (-ae) Ephedrae equisetianae montanae	трава ефедри хвощової гірської	ТГ3
how	ut	(спол.) як	ТГ3
hydrochloric	hydrochloricus, a, um	хлористоводневий, соляний	ТГ2
hydrochloric acid	Acidum hydrochloricum	соляна кислота	ТГ1
hydrochloride	hydrochloridum, i n	гідрохлорид	ТГ1
hydrochlorothiazid	Hydrochlorothiazidum, i n	гідрохлортіазид	ТГ1

hydrocortison	Hydrocortisonum, i n	гідрокортизон	ТГ1
hydrogen	Hydrogenium, i n	водень	ТГ2
hydrogen cyanide	hydrocyanicus, a, um	ціановодневий	ТГ2
hydrogencarbonate	hydrocarbonas, atis m	гідрокарбонат	ТГ1
hydrosulfuric acid	Acidum hydrosulfuricum	сірчана кислота	ТГ2
hydrotartrate	hydrotartras, atis m	гідротартрат	ТГ1
hydroxide	hydroxydum, i n	гідрооксид	ТГ1
<b>I</b>			
ichthyol	Ichthyolum, i n	іхтіол	ТГ1
incense	thymiana	ладан, фіміале	ТГ3
infusion	infusum, i n	настій	ТГ2
inhalation	inhalatio, onis f	інгаляція	ТГ1
injection	infectio, onis f	ін'єкція	ТГ1
insulin	Insulinum, i n	інсулін	ТГ1
internal	internus, a, um	внутрішній	ТГ2
intestinal soluble	enterosolubilis, e	кишковорозчинний	ТГ2
intravenous	intravenosus, a, um	внутрішньовенний	ТГ2
iodide	iodidum, i n	йодид	ТГ1
iodine	Iodum, i n	йод	ТГ1
ipecacuanha	Ipecacuanha, ae f	блювотний корінь, іпекакуана	ТГ2
iris	Iris, idis f	півники, ірис	ТГ1
iron	Ferrum, i n	залізо	ТГ3
irrigation	nebula, ae f	зрошення	ТГ3
isotonic	isotonicus, a, um	ізотонічний; ізоосмотичний	ТГ1
ivy	Hedera	плющ	ТГ3
<b>J</b>			
jugs	Nuphar, aris n	глечики	ТГ3
juice	succus, i m	сік	ТГ3
juniper	Juniperus, i f	ялівець	ТГ2
juniper fruit	fructus (us) Juniperi communis	плід ялівця	ТГ2
<b>K</b>			
kalanchoe juice	succus (i) Kalanchoës	сік каланхое	ТГ1
kefir	kefir	кефір	ТГ1
kinnikinnick	Uva (ae) ursi	Ведмеже вушко, мучниця	ТГ3
knotgrass	Polygonum (i) aviculare (is)	спориш, гусятник, куряча трава	ТГ3



<b>L</b>			
lactate	lactas, atis m	лактат	ТГ1
lactic	lacticus, a, um	молочний	ТГ2
lactic acid	Acidum lacticum	молочна кислота	ТГ2
lanolin	Lanolinum, i n	ланолін	ТГ1
lavender	lavandula, ae f	лаванда	ТГ1
laxative	laxans, ntis m	послаблюючий, проносний	ТГ2
lead	Plumbum, i n	свинець	ТГ3
leaf	folium, ii n	листок	ТГ3
leaf of manna gum	folium (-ii) Eucalypti viminalis	листок евкаліпту прутовидного	ТГ3
least	minimus, a, um	найменший	ТГ1
ledum	Ledum (i) palustre (is)	багно, багульник	ТГ2
leech	hirudo, inis f	п`явка	ТГ3
lemon (fruit)	Citrum, i n	лимон (плід)	ТГ2
lemon (tree)	Citrus, i f	лимон (дерево)	ТГ1
lemonade	limonatum, i n	лимонад	ТГ1
levomycin	Laevomycetinum, i n	левоміцитин	ТГ1
licorice root	radix (icis) Glycyrrhizae	корінь солодки	ТГ2
lily	Lilium, ii n	лілія біла	ТГ1
lily of the valley	Convallaria, ae f	конвалія	ТГ2
lincomycin	Lincomycinum, i n	лінкоміцин	ТГ1
linden	Tilia, ae f	липа	ТГ3
linen	lintheum, i n	полотно	ТГ2
liniment	linimentum, i n	рідка мазь, лінімент	ТГ2
lipoic acid	Acidum lipoicum	ліпоева кислота	ТГ1
liquid (adj.)	fluidus, a, um, liquidus, a, um	рідкий (для екстрактів)	ТГ2
liquid (n.)	liquoir, oris m	рідина, розчин лікарської речовини	ТГ2
liquid aloe extract	extractum(-i) Aloës (fluidum) pro injectionibus	рідкий екстракт алоє	ТГ2
liquid ammonia (solution of ammonia)	solutio Ammonii (um, i n) caustici (us, a, um)	аміак рідкий (розчин аміаку)	ТГ2
liquid extract of cones	extractum(-i) fructuum Lupuli fluidum	рідкий екстракт шишок	ТГ3
liquid extract of great burnet	extractum(-i) Sanguisorbae fluidum	рідкий екстракт родовика	ТГ3
liquid extract of water pepper	extractum(-i) Polygoni hydropiperis fluidum	рідкий екстракт водяного перцю	ТГ3

listen	audio, ire 4	слухати	ТГ3
lithium	lithium, i n	літій	ТГ1
live	vivo, ere 3	жити	ТГ3
lotion	lotio, onis f	лосьйон	ТГ1
lugol	Lugolum, i n	люголь	ТГ1
luteneurine	Lutenurinum, i n	лютенурин	ТГ1
<b>М</b>			
magma	magma, atis n	магма	ТГ1
magnesia	magnes, magnetis	магnezія	ТГ1
magnesium	magnesium, i n	магній	ТГ1
magnesium carbonate	Magnesii carbonas	карбонат магнію	ТГ1
magnolia	Magnolia, ae f	магнолія	ТГ1
magnolia vine	Schizandra, ae f	лимонник	ТГ3
main	cardinalis, e	головний, основний	ТГ3
maize	Mays, ydis f	кукурудза	ТГ2
male	mas, maris m	самець, чоловік	ТГ3
male fern	Filix (-icis) mas (maris) m	папороть чоловіча, щитник чоловічий	ТГ3
marking	designatio, onis f	позначення	ТГ3
mass	massa, ae f	маса	ТГ1
matricary	Chamomilla, ae f	ромашка, рум'янок	ТГ3
mayapple	podophyllum (i) peltatum (i)	подофіл щитовидний	ТГ3
medical	medicus, a, um, medicinalis, e	медичний	ТГ1
medicine	madicamentum, i n	ліки	ТГ2
medicine	medicina, ae f	медицина	ТГ1
menthol	Mentholum, i n	ментол	ТГ1
mercury	Hydrargyrum, i m	ртуть	ТГ3
methionine	Methioninum, i n	метіонін	ТГ1
methyl	Methylum, i n	метил	ТГ1
methyl salicylate	Methylii salicylas (atis m)	метилсаліцилат	ТГ1
methyloestradiol	Methyloestradiolum, i n	метилоестрадіол	ТГ1
methyluracil	Methyluracylum, i n	метилурацил	ТГ1
milfoil	Millefolium, ii n	деревій, рипка, кривавник	ТГ2
milk	lac, lactis n	молоко	ТГ3
mint	Mentha, ae f	м'ята	ТГ1
mistletoe	Viscum (-i) album (-i)	омела біла	ТГ3
mix	misceo, ere 2	змішувати	ТГ2
mixture	mixtura, ae f	мікстура, суміш	ТГ1
morphine	Morphinum, i n	морфін	ТГ1
mortal	letalis, e	смертельний	ТГ3

motherwort	Leonurus, i m	пустирник, собача кропива	ТГ3
mountain arnica	Arnica (-ae) montana (-ae)	арніка гірська	ТГ1
mouth rinse	collutorium, i n	полоскання для рота	ТГ3
mucilage	mucilago, inis f	слиз (лікарська форма)	ТГ2
mullein	Verbascum, i n	дивина, коров'як	ТГ3
mustard	Sinapis, is f	гірчиця	ТГ3
mustard (adj.)	sinapisatus, a, um	гірчичний	ТГ3
mustard plasters	chartae (-as) sinapisatae (-as)	гірчичники	ТГ3
mustard seeds	semen (-inis) Sinapis nigrae	насіння гірчиці	ТГ3
mycosolon	Mycosolonum, i n	мікозолон	ТГ1
myrtle	Myrtus	мирт	ТГ1
<b>N</b>			
naphthalan	Naphthalanum, i n	нафталан	ТГ1
narcosis	narcosis, is f	наркоз	ТГ1
natural gastric juice	succus (i) gastricus (i) naturalis (is)	натуральний шлунковий сік	ТГ2
neomycin	Neomycinum, i n	неоміцин	ТГ1
nettle	Urtica, ae f	кропива (жалка)	ТГ3
nicotinic acid	Acidum nicotinicum	нікотинова кислота	ТГ2
nitric	nitricus, a, um	азотний	ТГ2
nitric acid	Acidum nitricum	азотна кислота	ТГ2
nitrite	nitris, itis m	нітрит	ТГ1
nitroglycerin	Nitroglycerinum, i n	нітрогліцерин	ТГ1
nitrous	nitrosus, a, um	азотистий	ТГ2
nitrous acid	Acidum nitrosum	азотиста кислота	ТГ2
norsulfazol	Norsulfazolum, i n	норсульфазол	ТГ1
nose drops	nasistillae, arum f	крапли для носа	ТГ3
novocain	Novocainum, i n	новокаїн	ТГ1
number	numerus, i m	число	ТГ2
nutmeg	Myristica	мускатний горіх	ТГ3
nystatin	Nystatinum, i n	ністатин	ТГ1
<b>O</b>			
oak	Quercus, us f	дуб	ТГ3
oak bark	cortex (-icis) Quercus	кора дуба	ТГ3
oats	Avena, ae f	овес	ТГ3
octadiene	Octadinum, i n	октадин	ТГ1
octestrol	Octoestrolum, i n	октестрол	ТГ1

officinalis	officinalis, e	офіціальний, аптечний	ТГ1
oil	oleum, i n	олія	ТГ1
oily, oil	oleosus, a, um	олійний	ТГ1
ointment	unguentum, i n	мазь	ТГ3
oleander	Oleander, dri f	олеандр	ТГ1
oleandomycin	Oleandomycinum, i n	олеандоміцин	ТГ1
olive	Oliva, ae f	оливка, маслина (плід)	ТГ1
olive oil	oleum (i) Olivarum	оливкова олія	ТГ1
onion	allium (-ii) cepa (-ae)	цибуля	ТГ3
ononis	Ononis, idis f	вовчуг	ТГ2
ophthalmic	ophthalmicus, a, um	офтальмологічний	ТГ1
ophthalmic film	membranula (ae f) ophthalmica (us, a, um)	офтальмологічна плівка	ТГ3
opium	opium, i n	опій	ТГ1
opium poppy	Papaver (eris) somniferum (i)	мак снотворний	ТГ3
or	aut	або	ТГ3
orchis	Orchis, idis f	зозулинець	ТГ2
oregano	Origanum (i) vulgare (is)	материнка звичайна	ТГ2
osborne	Osarbonum, i n	осарбон	ТГ1
oxacillino-sodium salt	Oxacillinum-natrium, i n	оксациліно- натрієва сіль	ТГ2
oxaphenamid	Oxaphenamidum, i n	оксафенамід	ТГ1
oxygen	Oxygenium, i n	кисень	ТГ2
oxytetracycline	Oxytetracyclinum, i n	окситетрациклін	ТГ1
<b>Р</b>			
paper	charta, ae f	папір	ТГ2
paraffin	paraffinatus, a, um	парафіновий	ТГ1
parsley	Petroselinum, i n	петрушка	ТГ3
parsnip	Pasthinaca, ae f	пастернак	ТГ2
paste	pasta, ae f	паста	ТГ1
peach oil	oleum (i) Persicorum	персикова олія	ТГ2
peanut	Arachis, idis f	арахіс, земляний горіх	ТГ2
peanut oil	oleum (i) Arachidis	арахісова олія	ТГ2
pectoral	pectoralis, e	пекторальний	ТГ1
pentalgin	Pentalginum, i n	пенталгін	ТГ1
pepper	piperitus, a, um	перець	ТГ2

peppermint	Mentha (ae) piperita (ae)	перцева м'ята	ТГ2
peppermint leaf in powder	folium (-ii) Menthae piperitae pulveratum (i)	листок м'яти перцевої в порошку	ТГ3
peppermint water	aqua (-ae) Menthae piperitae	вода перцевої м'яти	ТГ3
pepsin	pepsinum, i n	пепсин	ТГ1
perforate st john's-wort	Hypericum, i n	звіробій, кривавник	ТГ3
peroxide	peroxydum, i n	пероксид, перекис	ТГ1
pharmaceutist	pharmaceuta, ae m, f	фармацевт	ТГ1
pharmacist	pharmacopola, ae m, f	аптекарь	ТГ2
pharmacology	pharmacologia, ae f	фармакологія	ТГ1
pharmacotherapy	pharmacotherapia, ae f	фармакотерапія	ТГ1
pharmacy	officina, ae f	аптека	ТГ3
pheasant's eye	herba (-ae) Adonidis vernalis	трава горицвіту весняного	ТГ3
phenacetin	phenacetinum, i n	фенацетин	ТГ1
phenobarbital	Phenobarbitalum, i n	фенобарбітал	ТГ1
phenobolin	Phenobolinum, i n	феноболін	ТГ1
phenol	Phenolum, i n	фенол	ТГ1
phenoxymethylpenicillin	Phenoxymethylpenicillinum, i n	феноксиметилпеницилін	ТГ1
phenyl salicylate	Phenylii salicylas, atis m	феніл саліцилат	ТГ1
phosphate	phosphas, atis m	фосфат	ТГ1
phosphoric	phosphoricus, a, um	фосфорний	ТГ1
phosphoric acid	Acidum phosphoricum	фосфорна кислота	ТГ2
phosphorus	phosphorus, i m	фосфор	ТГ1
phthalazol	Phthalazolum, i n	фталазол	ТГ1
phthivazid	Phthivazidum, i n	фтивазід	ТГ1
phthoruracil	Phthoruracilum, i n	фторурацил	ТГ1
phytotherapy	phytotherapia, ae f	фітотерапія	ТГ1
pill	pilŭla, ae f	пігулка	ТГ2
pine (tree)	Pinus, i f	сосна	ТГ2
plant	planta, ae f	рослина, подошва	ТГ2
plantago major	Plantago (inis) major (oris)	подорожник великий, бабка	ТГ2
plantain	Plantago, inis f	подорожник (ланцетолистий)	ТГ2
platanthera	Platanthera, ae f	любка, нічна фіалка	ТГ2
polyphedan	Polyphedanum, i n	поліфедан	ТГ1

poplar	Populus, i f	тополя	ТГ2
porcine	porcinus, a, um, suillis, a, um	свинячий	ТГ2
potassium	Kalium, i n	калій	ТГ2
potato	Solanum, i tuberosum (-i)	картопля	ТГ3
potentilla	Tormentilla, ae f	перстач, калган	ТГ3
powder	pulvis, eris m	порошок	ТГ3
powdered	pulveratus, a, um	порошкоподібний, порошковий, в порошку	ТГ3
prednisolon	Prednisolonum, i n	преднізолон	ТГ1
preparation	praeparatum, i n	препарат	ТГ1
prepare	praeparo, are l	готувати	ТГ2
prescription	receptum, i n	рецепт	ТГ2
preserved	conservatus, a, um	консервований	ТГ1
protein	albumen, inis n	білок	ТГ3
pumpkin	Cucurbita, ae f	гарбуз	ТГ3
pure	purus, a, um	чистий	ТГ2
purified	purificatus, a, um	очищений (стосовно сироваток і вакцин)	ТГ2
purified turpentine	oleum (i) Terebinthinae rectificatum	очищений скипидар	ТГ3
pyracetam	Pyracetamum, i n	пірацетам	ТГ1
pyrazidol	Pyrazidolum, i n	піразидол	ТГ1
<b>Q</b>			
quickly	cito	швидко	ТГ3
quinine	Chininum, i n	хінін	ТГ1
<b>R</b>			
ragworts	Senecio (-onis) f platyphylloides (-is)	жовтозілля широколисте	ТГ3
raspberry	Rubus (-i) idaeus (-i)	малина	ТГ3
raspberry syrup	sirupus, i Rubi idaei	малиновий сироп	ТГ3
rectal	rectalis, e	прямокишковий, ректальний	ТГ1
rectificat	rectificatus, a, um	очищений	ТГ2
reed	Calamus, i m	очерет	ТГ2
repeat	repeto, ere 3	повторювати	ТГ2
resin	pix, picis f	смола	ТГ3
restored	reductus, a, um	відновлений	ТГ3
rhizome	rhizoma, atis n	кореневище	ТГ2

rhizome and roots of madder	rhizomata (-um) et radices (-um) Rubiae	кореневище і коріння марени	ТГ3
rhubarb	Rheum, i n	ревінь	ТГ3
riboflavin	riboflavinum, i n	рибофлавін	ТГ1
rice	Oryza, ae f	рис	ТГ1
rinse for throat	gargarisma, atis n	Полоскання для горла	ТГ3
root	radix (icis) f	корінь	ТГ3
rose syrup	sirupus, i ex fructibus Rosae	сироп з плодів шипшини	ТГ2
rough comfrey	Symphytum (i n) asperum (i)	живокіст жорсткий	ТГ3
rue	Ruta, ae f	рута запашна, городня	ТГ2
rye	Secale, is n	жито	ТГ3
<b>S</b>			
sacchar	Saccharum, i n	цукор	ТГ2
sage	Salvia, ae f	шавлія	ТГ3
salicylate	salicylas, atis m	саліцилат	ТГ1
salicylic	salicylicus, a, um	саліциловий	ТГ1
salicylic acid	Acidum salicylicum	саліцилова кислота	ТГ2
salol	Salolum, i n	салол	ТГ1
salt	sal, salis n(m)	сіль	ТГ2
saluzid	Saluzidum, i n	салюзид	ТГ1
scatula	scatula, ae f	коробочка	ТГ3
sea buckthorn	Hippophaë, ës f	обліпіха	ТГ3
sea buckthorn oil	Oleum (i) Hippophaës	обліпіхова олія	ТГ3
sedative	sedativus, a, um	заспокійливий	ТГ2
sedum	Sedum, i n	очиток, заяча капуста	ТГ2
see	video, ere 2	бачити	ТГ3
seed	semen, inis n	насіння	ТГ3
seeds of sweet almonds	semina (-inis) amygdali dulcis	насіння солодкого мигдалю	ТГ3
senna	Senna, ae f	сена, касія вужколиста, олександрійський лист	ТГ1
sesame	Sesamum, i n	кунжут	ТГ2
shepherd's purse	Bursa (-ae) pastoris	грицики	ТГ3
shoot	turio, onis m	пагін, пагінець	ТГ3

sign	signatura, ae f	позначення	ТГ2
silkvine	Periploca, ae f	обвійник	ТГ3
silver	Argentum, i n	срібло	ТГ2
simple	simplex, icis	простий	ТГ2
slow	lente	повільно	ТГ3
smear	linio, ire 4	намазувати	ТГ3
smooth rupturewort	Herniaria, ae f	остудник, білоніг, грижник	ТГ3
snowdrop	Galanthus, i m	пролісок	ТГ3
soap	sapo, onis m	мило	ТГ2
soapwort	Saponaria, ae f	мильнянка, мильний корінь	ТГ3
sodium	Natrium, i n	натрій	ТГ2
soft	pius, a, um	м'який	ТГ3
soldier beetles	Cantharis, idis f	м'якотілка, шпанська мушка	ТГ3
soluble	solubilis, e	розчинний	ТГ2
solution	solutio, onis f	розчин	ТГ2
sophora tetanus	Sophora, ae pachycarpa (-ae)	софора товстоплідна	ТГ1
sorrel	Rumex, icis m	щавель	ТГ3
spansula	spansula, ae f	спансула	ТГ1
species	species, ei f	збір; вид	ТГ2
spirituous, alcoholic	spirituosus, a um	спиртовий	ТГ1
spring	vernalis, e	весняний	ТГ3
spring adonis	Adonis (-idis m, f) vernalis (-is)	горицвіт весняний	ТГ3
spurge	Euphorbia, ae f	молочай	ТГ3
stachys officinalis	Betonica, ae f	буквиця	ТГ3
starch	Amylum, i n	крохмаль	ТГ3
starched	amylaceus, a, um	крохмальний	ТГ3
sterile	sterilis, e	стерильний	ТГ1
sterilize	steriliso, are 1	стерилізувати	ТГ1
sterilized	sterilisatus, a, um	стерилізований	ТГ1
sticky	adhaesivus, a, um	липкий	ТГ3
stigma	stigma, atis n	приймочка	ТГ2
streptocid	Streptocidum, i n	стрептоцид	ТГ1
strophant	Strophanthus, i m	строфант	ТГ1
strophanthin	Strophanthinum, i n	строфантин	ТГ1
strychnine	Strychninum, i n	стрихнін	ТГ1



strychnine tree	Strychnos, i f	блювотний горіх, чилібуха	ТГ2
study	studeo, ere 2	вчитися	ТГ2
styptic	haemostaticus, a, um	кровоспинний	ТГ3
sulfacyl-sodium	Sulfacylum-natrium, i n	сульфацил-натрій	ТГ2
sulfadimezin	Sulfadimezinum, i n	сульфадимезин	ТГ1
sulfazin	Sulfazinum, i n	сульфазин	ТГ1
sulfur	Sulfur, uris n	сірка	ТГ2
sulfuric	sulfuricus, a, um	сірчаний	ТГ2
sulfuric acid	Acidum sulfuricum	сірчана кислота	ТГ2
sulfurous	sulfurosus, a, um	сірчистий	ТГ2
sulfurous acid	Acidum sulfurosum	сірчиста кислота	ТГ2
sulphate	sulfas, atis m	сульфат	ТГ1
sulphite	sulfis, itis m	сульфіт	ТГ1
sunflower	Helianthus, i m	соняшник	ТГ3
sunflower-seeds oil	olĕum (i n) Helianthi (us, i m)	соняшникова олія	ТГ3
suppository	suppositorium, i n	свічка	ТГ2
suspension	Suspensio, onis f	суспензія	ТГ1
sweet root	Glycyrrhiza, ae f	солодковий корінь	ТГ3
synoestrol	Synoestrolum, i n	синоестрол	ТГ1
synthomycin	Synthomycinum, i n	синтоміцин	ТГ1
syringe-tube	spritz-tubulus, i m	шприц-тюбик	ТГ2
syrup	sirupus, i m	сироп	ТГ1
<b>Т</b>			
tablet	tabuletta, ae f	таблетка	ТГ1
take	recipio, ere 3	взяти	ТГ3
talc	Talcum, i n	тальк	ТГ1
tannin	Tanninum, i n	танін	ТГ1
tansy	Tanacetum, i n	пижмо	ТГ3
tar	pix liquida	дьоготь	ТГ3
tea	thea, ae f	чай	ТГ2
testosteron	testosteronum, i n	тестостерон	ТГ1
tetracycline	Tetracyclinum, i n	тетрациклін	ТГ1
tetrasterone	tetrasteronum, i n	тетрастерон	ТГ1
tetravit	tetravitum, i n	тетравіт	ТГ1
thennopsis	Thermopsis, idis f	термопсис	ТГ1
theophylline	Theophyllum, i n	теофілін	ТГ1
therapeutic agent	remedium, i n	лікувальний засіб	ТГ3

thiamin	Thiaminum, i n	тіамін	ТГ1
thick nettle extract	extractum(-i) Urticae spissum	густий екстракт	ТГ3
thornapple	Stramonium, ii n	дурман	ТГ3
three-lobe beggartick	Bidens (-ntis) tripartita (-ae)	череда трироздільна	ТГ3
thyme	Thymum, i m	чебрець, чепчик	ТГ2
thymus (plant)	Serpyllum, i n	чебрець, материнка	ТГ2
time	tempus, oris n	час; висок	ТГ2
tincture	tinctura, ae f	настойка	ТГ2
tincture of fresh rhizomes with valerian roots	tincture (-ae) rhizomatum cum radicibus Valerianae recentium	настойка свіжих кореневищ з коренями валеріани	ТГ2
tincture of fruits of magnolia-vine	tincture fructuum Schizandrae	настойка плодів лимонника	ТГ3
tincture of garlic	tinctura (-ae) allii sativi	настойка часнику	ТГ3
tongue	lingua, ae f	язик	ТГ3
treat	sano, are l	лікувати	ТГ3
tree	arbor, oris f	дерево	ТГ3
tuber	tuber, eris n	бульба	ТГ2
tubers with roots of stephania glabra	tubera (-um) cum radicibus Stephaniae glabrae	бульби з коренями стефані гладкої	ТГ3
turn over	verto, ere 3	перевертати	ТГ3
turnip	napus, i m, rapum, i n	бруква, ріпа	ТГ3
turpentine	oleum Terebinthinae	скипидар	ТГ3
tussis	tussis, is f	кашель	ТГ2
<b>U</b>			
uncovered	glaber, bra, brum	голий, непокритий	ТГ3
unpeeled root of althaea	radix (icis) Althaeae cruda (ae)	неочищений корінь алтеї	ТГ2
uterine horns	Secale (-is) cornutum (-i)	маткові ріжки	ТГ3
<b>V</b>			
vaccine	vaccinum, i n	вакцина	ТГ1
vaginal	vaginalis, e	піхвовий	ТГ2
valerian	Valeriana, ae f	валеріана, котяча трава	ТГ1
validol	Validolum, i n	валідол	ТГ1
vapour	vapor, oris m	пара	ТГ2
vaseline	Vaselinum, i n	вазелін	ТГ1
venom	venenum, i n	отрута	ТГ2
venous	venosus, a, um	венозний	ТГ1

vinegar	acetum, i n	оцет	ТГ2
vitamin	Vitaminum, i n	вітамін	ТГ1
volatile	volatilis, e	леткий	ТГ3
<b>W</b>			
water	aqua, ae f	вода	ТГ3
water hemlock	Cicuta, ae f	цикута	ТГ2
water-pepper	Polygonum (i) hydropiper (eris)	воляний перець, гірчак перцевий	ТГ3
waxed	ceratus, a, um	вощений	ТГ2
wheat	Triticum, i n	пшениця	ТГ3
wheat starch	Amylum (-i) tritici	крохмаль пшениці	ТГ3
white	albus, a, um	білий	ТГ3
white nettle	Lamium, ii n	кропива глуха	ТГ3
whooping cough	pertussis, is f	коклюш	ТГ3
wild strawberry	Fragaria (ae) vesca (ae)	суниці лісові	ТГ3
wild strawberry berries	fructus (uum) Fragariae vescae	ягоди лісових суниць	ТГ3
willow	Salix, icis f	верба	ТГ3
wine	vinum, i n	вино	ТГ1
wormwood	Absinthium, ii n	полин гіркий	ТГ3
<b>X</b>			
xeranthemum	Xeranthemum (-i) n annuum (-i)	безсмертник однорічний	ТГ2
xeroform	Xeroformium, i n	ксероформ	ТГ1
xerophyte	xerophyte	ксерофіт	ТГ1
<b>Y</b>			
yellow	flavus, a, um	жовтий	ТГ3
<b>Z</b>			
zinc	Zincum, i n	цинк	ТГ1
zinc ointment	unguentum Zinci	цинкова мазь	ТГ2
zygote	zygot	зигота	ТГ1

## Додаток Ж

### Text A

#### PHARMACOLOGY AND PHARMACY

Pharmacology in its literal translation means «the science about medicines» (*Pharmakon* in Greek is «medicine, poison»; *logos* in Latin means «science»). Nowadays pharmacology is a *complex science*, studying the drugs, their origin, nature, properties, and their action on healthy and diseased organisms, the science about the purposeful search of new medicines and their rational use. A future physician and a pharmacist have to understand clearly the actual meaning of common terms (approved by the World Health Organization, WHO), which characterize drugs and changes in the organism occurred after their introduction:

A medicine (drug, medication, remedy, medicinal agent) is a pharmacological agent in a definite medicinal form approved for application.

A medicinal substance is an individual pharmacological substance approved for application.

A pharmacological agent (remedy) is a pharmacological substance or their combination in a definite medicinal form under research.

Other names of medicines are pharmaceutical agent, physiologically, biochemically and pharmacologically active substance. These name are lame or unpractical synonyms to the word «medicine».

Medicines introduced into the organism interact with the cell receptors, as a result functions of cells intensify (stimulate) or suppress (inhibit). The intensification or suppression of biophysical, biochemical and physiological processes in a cell under the action of medicines is called a pharmacological reaction. A pharmacological effect is the result of the successive changes in the functions of the organism's organs and systems under the action of medicines. The complex of changes (pharmacological effects), which takes place in the organism under the influence of medicines, is called pharmacological properties of a medicine.

Pharmacology is both an *experimental*, testing the drug action on animals, and *clinical*, testing the drug action on human volunteers, *science* that deals with all types of drugs: *medicinal and recreational, legal and illegal, synthetic and naturally occurring, therapeutically beneficial medicines and potentially toxic substances*.

The subject of pharmacology may be divided into a number of distinct sciences such as pharmacognosy (the study of medicinal drugs derived from plants or other natural sources), pharmacy, posology (concerned with the dosage or amount of a drug given in the treatment of disease), pharmacodynamics (research of the drug effect on living organisms), pharmacogenetics (studies how genetic determinants affect drug

action), pharmacokinetics (describes the drug's behavior in the body, particularly in the blood (e.g. its half-life and volume of distribution) and toxicology (the study of toxic effects of drugs).

Development of medication is a vital concern to medicine, but also has strong economic and political implications. To protect the consumer and prevent abuse, many governments regulate the manufacture, sale, and administration of medication.

Pharmacy [Gr. *Pharmakon*, *drug*]: the practice of *compounding* and *dispensing* medicinal preparations, a medical science, which deals with the safe and effective use of medicines; the professionals working in this field are called pharmacists or druggists. The title «pharmacist» is conferred upon a person who demonstrates that he/she is scientifically and professionally capable to engage in the practice of Pharmacy.

The compounding of medicines, which requires the scientific combination of two or more ingredients and their dispensing, demand special knowledge, experience and high professional standards. To become a pharmacist one should achieve knowledge of different subjects as pharmacy is an interdisciplinary specialty that bridges Physiology, Biochemistry, Organic Chemistry, Biology, Physics, Neuroscience, Mathematics, Statistics, and Medicine.

The scope of pharmacy practice includes both traditional roles such as compounding and dispensing medications, and more modern services, dealing with health care, reviewing medications for safety and efficacy, providing drug information (borrowed and modified from [49, c.6]).

## **Text B**

### **Part 1**

#### **What is ibuprofen?**

Ibuprofen is a nonsteroidal anti-inflammatory drug (NSAID). It works by reducing hormones that cause inflammation and pain in the body.

Ibuprofen is used to reduce fever and treat pain or inflammation caused by many conditions such as headache, toothache, back pain, arthritis, menstrual cramps, or minor injury.

#### **Important information**

Ibuprofen can increase your risk of fatal heart attack or stroke, especially if you use it long term or take high doses, or if you have heart disease.

Ibuprofen may also cause stomach or intestinal bleeding, which can be fatal. These conditions can occur without warning while you are using ibuprofen, especially in older adults.

Do not take more than your recommended dose. An ibuprofen overdose can damage your stomach or intestines. Use only the smallest amount of medication needed to get relief from your pain, swelling, or fever.

### **Before taking this medicine**

Ibuprofen may also cause stomach or intestinal bleeding, which can be fatal. These conditions can occur without warning while you are using ibuprofen, especially in older adults.

You should not use ibuprofen if you are allergic to it, or if you have ever had an asthma attack, hives, or severe allergic reaction after taking aspirin or an NSAID (including acetaminophen, naproxen, or others).

Ask a doctor or pharmacist if it is safe for you to take this medicine if you have:

- heart disease, high blood pressure, high cholesterol, diabetes, or if you smoke;
- a history of heart attack, stroke, or blood clot;
- a history of stomach ulcers or bleeding;
- asthma;
- liver or kidney disease;
- fluid retention; or
- a connective tissue disease such as Marfan syndrome, Sjogren's syndrome, or lupus.

### **How should I take ibuprofen?**

Use ibuprofen exactly as directed on the label, or as prescribed by your doctor. Do not use in larger amounts or for longer than recommended. Use the lowest dose that is effective in treating your condition (<https://www.drugs.com/ibuprofen.html>).

## **Part 2**

Ibuprofen is used to reduce fever and treat pain or inflammation caused by many conditions such as headache, toothache, back pain, arthritis, menstrual cramps, or minor injury.

Do not take more than your recommended dose. An ibuprofen overdose can damage your stomach or intestines. The maximum amount of ibuprofen for adults is 800 milligrams per dose or 3200 mg per day (4 maximum doses). Use only the smallest amount needed to get relief from your pain, swelling, or fever.

Take ibuprofen with food or milk to lessen stomach upset.

### ***What happens if I miss a dose?***

Since ibuprofen is used when needed, you may not be on a dosing schedule. If you are on a schedule, use the missed dose as soon as you remember. Skip the missed dose if it is almost time for your next scheduled dose. Do not use extra medicine to make up the missed dose.

### ***What happens if I overdose?***

Seek emergency medical attention. Overdose symptoms may include nausea, vomiting, stomach pain, drowsiness, black or bloody stools, coughing up blood, shallow breathing, fainting, or coma.

### ***What should I avoid while taking ibuprofen?***

Avoid drinking alcohol. It may increase your risk of stomach bleeding.

Avoid taking aspirin while you are taking ibuprofen.

Avoid taking ibuprofen if you are taking aspirin to prevent stroke or heart attack. Ibuprofen can make aspirin less effective in protecting your heart and blood vessels. If you must use both medications, take the ibuprofen at least 8 hours before or 30 minutes after you take the aspirin (non-enteric coated form).

Ask a doctor or pharmacist before using any cold, allergy, or pain medicine. Many medicines available over the counter contain aspirin or other medicines similar to ibuprofen. Taking certain products together can cause you to get too much of this type of medication.

### ***Ibuprofen side effects***

Get emergency medical help if you have signs of an allergic reaction to ibuprofen: rash or hives; sneezing, runny or stuffy nose; wheezing or trouble breathing; swelling of your face, lips, tongue, or throat.

Get emergency medical help if you have signs of a heart attack or stroke: chest pain spreading to your jaw or shoulder, sudden numbness or weakness on one side of the body, slurred speech, leg swelling, feeling short of breath.

Stop using ibuprofen and call your doctor at once if you have:

- changes in your vision;
- shortness of breath (even with mild exertion);
- swelling or rapid weight gain;
- the first sign of any skin rash, no matter how mild;
- signs of stomach bleeding – bloody or tarry stools, coughing up blood or vomit that looks like coffee grounds;
- liver problems – nausea, upper stomach pain, itching, tired feeling, flu-like symptoms, loss of appetite, dark urine, clay-colored stools, jaundice (yellowing of the skin or eyes);
- kidney problems – little or no urinating, painful or difficult urination, swelling in your feet or ankles, feeling tired or short of breath;

- low red blood cells (anemia) – pale skin, feeling light-headed or short of breath, rapid heart rate, trouble concentrating; or
- severe skin reaction – fever, sore throat, swelling in your face or tongue, burning in your eyes, skin pain followed by a red or purple skin rash that spreads (especially in the face or upper body) and causes blistering and peeling.

Common ibuprofen side effects may include:

- upset stomach, mild heartburn, nausea, vomiting;
- bloating, gas, diarrhea, constipation;
- dizziness, headache, nervousness;
- decreased appetite;
- mild itching or rash; or
- ringing in your ears.

This is not a complete list of side effects and others may occur. Call your doctor for medical advice about side effects (<https://www.drugs.com/ibuprofen.html>).



## Додаток 3

## Результати експериментального навчання

Таблиця 3 1

Показники рівня сформованості англомовної лексичної компетентності  
в читанні та говорінні у студентів ЕГ–1  
(доекспериментальний зріз)

№	Прізвище, ім'я студента	Отримані бали				Всього	
		точність розуміння	правильність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Ал-в Е.Р.	6	6	6	6	24	0,4
2	Во-к А.В.	3	4	5	7	19	0,32
3	Гі-к А.М.	7	5	7	7	26	0,43
4	Гу-к Г.С.	8	7	10	12	37	0,62
5	Ду-к Т.Я	7	7	12	12	38	0,63
6	Зе-к Т.Р	6	5	9	8	28	0,47
7	Ма-к Н.М	8	8	14	13	43	0,72
8	Ми-а О.Ю.	6	5	12	11	34	0,57
9	Пр-н І.В.	4	3	5	6	18	0,3
10	Ря-й О.В.	5	5	11	12	33	0,55
11	Те-а Г.С.	7	8	12	10	37	0,62
12	Че-с О.В.	8	9	13	12	42	0,7
13	Ат-а К. А.	7	5	9	11	32	0,53
14	Га-к Н.В.	6	7	9	9	31	0,52
15	Го-а М.В.	5	4	7	6	22	0,37
16	Гу-л Р.В.	4	5	9	7	25	0,42
17	Жо-р І.П.	5	5	7	6	23	0,38
18	Ко-о Л.М.	6	5	8	6	25	0,42
19	Ко-к Л.Я.	4	5	9	10	28	0,47
20	Кр-о Д.Р.	6	7	8	9	30	0,5
21	Мо-н Т.В.	4	6	9	8	27	0,45
22	Ру-к М.А.	3	2	8	7	20	0,33
23	Са-к А.С.	4	3	6	8	21	0,35
24	Ст-к Ю.Ю.	2	4	5	7	18	0,3
25	Че-к В.С.	6	5	10	11	32	0,53
26	Ва-а К.М.	5	6	11	13	35	0,58
27	Га-с О.С.	2	3	6	7	18	0,3
28	Га-к І.Л	2	2	4	7	15	0,25
29	Го-к А.В.	3	4	6	6	19	0,32
<b>Середні показники</b>		5,14	5,17	8,52	8,76	27,59	0,46

Таблиця 3 2

**Показники рівня сформованості англомовної лексичної компетентності  
в читанні та говорінні у студентів ЕГ–2  
(доекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Отримані бали				Всього	
		точність розуміння	правильність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Ан-к М.Р.	5	6	10	11	32	0,53
2	Га-к В.В	2	1	6	7	16	0,27
3	Го-й О.Б.	7	5	8	7	27	0,45
4	Гр-к Т.В.	6	4	9	11	30	0,5
5	Дь-у А.М.	6	5	8	10	29	0,48
6	Кл-а І.П.	7	8	14	13	42	0,7
7	Ли-о В.А.	6	7	12	11	36	0,6
8	Ми-к Ю.П.	5	4	11	11	31	0,52
9	Ра-а Х.І.	7	8	13	14	42	0,7
10	Ти-с І.О.	6	4	10	8	28	0,47
11	Ци-а Т.М	4	3	7	6	20	0,33
12	Шр-о В.В	2	1	6	5	14	0,23
13	Га-а К.О.	6	5	8	11	30	0,5
14	Го-к А.С.	3	4	9	10	26	0,43
15	Гу-к Д.А.	3	3	6	5	17	0,28
16	Єр-о В.В.	8	8	12	14	42	0,7
17	Ко-к А.М.	5	4	10	9	28	0,47
18	Ко-н В.Р.	5	5	7	7	24	0,4
19	Ме-о А.Ю.	3	3	8	7	21	0,35
20	Мо-н О.М.	5	4	10	8	27	0,45
21	Ро-а Н.Ю.	3	2	8	9	22	0,37
22	Су-а Д.В.	4	5	10	9	28	0,47
23	Ут-к Х.Л.	3	2	7	8	20	0,33
24	Шп-к Я.О.	2	3	6	4	15	0,25
25	За-к В.В.	4	2	11	13	30	0,5
26	Ме-к М.В.	6	5	12	13	36	0,6
27	Не-о А.Б	2	1	5	8	16	0,27
28	Па-р Т.Ю.	3	2	6	6	17	0,28
<b>Середні показники</b>		4,57	4,07	8,89	9,12	26,64	0,44

Таблиця 3 3

**Показники рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у студентів ЕГ–1 (післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Отримані бали				Всього	
		точність розуміння	правильність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Ал-в Е.Р.	9	8	16	17	50	0,83
2	Во-к А.В.	6	7	12	13	38	0,63
3	Гі-к А.М.	10	10	14	17	51	0,85
4	Гу-к Г.С.	10	8	14	15	47	0,78
5	Ду-к Т.Я	7	8	14	13	42	0,7
6	Зе-к Т.Р	9	9	15	14	47	0,78
7	Ма-к Н.М	10	10	17	18	55	0,92
8	Ми-а О.Ю.	8	7	16	15	46	0,77
9	Пр-н І.В.	7	7	12	13	39	0,65
10	Ря-й О.В.	8	9	15	15	47	0,78
11	Те-а Г.С.	10	10	18	17	55	0,92
12	Че-с О.В.	9	9	18	16	52	0,87
13	Ат-а К. А.	9	8	14	13	44	0,73
14	Га-к Н.В.	9	8	15	13	45	0,75
15	Го-а М.В.	8	7	14	13	42	0,7
16	Гу-л Р.В.	7	8	14	13	42	0,7
17	Жо-р І.П.	8	9	13	12	42	0,7
18	Ко-о Л.М.	9	9	14	15	47	0,78
19	Ко-к Л.Я.	8	7	15	14	44	0,73
20	Кр-о Д.Р.	9	10	16	12	47	0,78
21	Мо-н Т.В.	8	9	18	16	51	0,85
22	Ру-к М.А.	8	7	12	15	42	0,7
23	Са-к А.С.	7	6	12	11	36	0,6
24	Ст-к Ю.Ю.	8	8	15	12	43	0,72
25	Че-к В.С.	9	9	18	17	53	0,88
26	Ва-а К.М.	8	9	14	16	47	0,78
27	Га-с О.С.	6	8	12	13	39	0,65
28	Га-к І.Л	7	6	15	14	42	0,7
29	Го-к А.В.	7	9	12	14	42	0,7
<b>Середні показники</b>		8,21	8,24	14,62	14,35	45,41	0,76

Таблиця 3 4

**Показники рівня сформованості англомовної лексичної компетентності  
в читанні та говорінні у студентів ЕГ–2  
(післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Отримані бали				Всього	
		точність розуміння	правильність здогадки	коректність уживання	лексична насиченість	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Ан-к М.Р.	10	10	18	19	57	0,95
2	Га-к В.В	7	8	13	14	42	0,7
3	Го-й О.Б.	10	9	17	16	52	0,87
4	Гр-к Т.В.	10	10	16	18	54	0,9
5	Дь-у А.М.	8	10	15	17	50	0,83
6	Кл-а І.П.	10	10	18	19	57	0,95
7	Ли-о В.А.	9	9	17	18	53	0,88
8	Ми-к Ю.П.	10	9	17	18	54	0,9
9	Ра-а Х.І.	10	10	19	18	57	0,95
10	Ти-с І.О.	9	8	16	15	48	0,8
11	Ци-а Т.М	8	9	15	14	46	0,77
12	Шр-о В.В	8	7	13	12	40	0,67
13	Га-а К.О.	9	9	16	18	52	0,87
14	Го-к А.С.	7	9	15	17	48	0,8
15	Гу-к Д.А.	8	6	13	14	41	0,68
16	Єр-о В.В.	8	8	16	15	47	0,78
17	Ко-к А.М.	9	8	17	18	52	0,87
18	Ко-н В.Р.	9	10	14	15	48	0,8
19	Ме-о А.Ю.	8	9	16	15	48	0,8
20	Мо-н О.М.	7	8	18	17	50	0,83
21	Ро-а Н.Ю.	8	7	16	17	48	0,8
22	Су-а Д.В.	10	10	19	18	57	0,95
23	УТ-к Х.Л.	9	8	17	17	51	0,83
24	Шп-к Я.О.	8	8	15	16	47	0,78
25	За-к В.В.	9	8	18	18	53	0,88
26	Ме-к М.В.	10	9	19	18	56	0,93
27	Не-о А.Б	8	6	13	15	42	0,7
28	Па-р Т.Ю.	7	8	14	15	44	0,73
<b>Середні показники</b>		8,68	8,57	16,07	16,46	49,79	0,83

## Додаток К

### Додаток К 1

#### Зразок опитувального листа студентів (після проведення експерименту)

1. Чи задоволені Ви результатами навчання?
  - так
  - не дуже
  - ні
2. Чи вважаєте Ви, що істотно підвищили власний рівень англійської лексичної компетентності в читанні та говорінні?
  - так
  - ні
3. Чи навчилися Ви використовувати стратегії (запам'ятовування, організації навчання, компенсаторні)?
  - так
  - ні
  - не знаю
4. Чи вважаєте Ви корисним ведення щоденника самостійної роботи?
  - так
  - не дуже
  - ні
5. Чи багато часу займало його ведення?
  - так
  - не дуже
  - ні
6. Чи вважаєте Ви, що студентам потрібно надавати більше самостійності у виборі того, що виконувати під час самостійної роботи?
  - так
  - ні
  - не знаю
7. Чи цікавими були запропоновані Вам тексти для читання?
  - так
  - не дуже
  - ні
8. Чи сподобались запропоновані ситуації спілкування (для створення монологів, діалогів)?
  - так
  - не дуже
  - ні

9. Чи допомагала Вам латинська мова при запам'ятовуванні лексичних одиниць та виконання вправ?
- так
  - не дуже
  - ні
10. Чи допомагали Вам завдання на рефлексію у навчанні?
- так
  - не дуже
  - ні
11. Які вправи були для Вас найважчими?
- вправи на продукування монологів, діалогів
  - вправи на читання текстів
  - відповіді на запитання до текстів
  - переклад речень на українську
  - переклад речень на англійську
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
12. Чи забирали завдання для самостійної роботи надто багато часу?
- так
  - інколи
  - ні
13. Чи подобалось Вам виконувати завдання для парної та групової роботи?
- так
  - не дуже
  - ні
14. Чи подобається Вам ідея надання студентам додаткових вправ, з яких Ви можете вибирати ті, які для Вас найбільш корисні (для студентів ЕГ–2)?
- так
  - ні
  - не знаю
15. Що для Вас було найважчим в опануванні фаховою лексикою?
- запам'ятовувати слова
  - вживати слова в усному мовленні
  - розуміти слова в текстах
  - Ваша відповідь \_\_\_\_\_
16. Чи плануєте Ви і надалі вивчати англійську мову та працювати над удосконаленням лексичних навичок?
- так
  - ні
  - не знаю
17. Чи легше Вам було виконувати завдання післяекспериментального зрізу, ніж доекспериментального?
- так
  - ні
  - не знаю

**Дякуємо за співпрацю!**

## Додаток К 2

### Відповіді студентів

1. Чи задоволені Ви результатами навчання?
  - так 95 %
  - не дуже 5 %
2. Чи вважаєте Ви, що істотно підвищили власний рівень англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні?
  - так 88 %
  - ні 12 %
3. Чи навчилися Ви використовувати стратегії (запам'ятовування, організації навчання, компенсаторні)?
  - так 79 %
  - ні 21 %
4. Чи вважаєте Ви корисним ведення щоденника самостійної роботи?
  - так 88 %
  - не дуже 12 %
5. Чи багато часу займало його ведення?
  - не дуже 23 %
  - ні 77 %
6. Чи вважаєте Ви, що студентам потрібно надавати більше самостійності у виборі того, що виконувати під час самостійної роботи?
  - так 84 %
  - ні 11 %
  - не знаю 5 %
7. Чи цікавими були запропоновані Вам тексти для читання?
  - так 90 %
  - не дуже 10 %
8. Чи сподобались запропоновані ситуації спілкування (для створення монологів, діалогів)?
  - так 91 %
  - не дуже 9 %
9. Чи допомагала Вам латинська мова при запам'ятовуванні лексичних одиниць та виконання вправ?
  - так 97 %
  - не дуже 3 %
10. Чи допомагали Вам завдання на рефлексію у навчанні?
  - так 84 %
  - не дуже 16 %

11. Які вправи були для Вас найважчими?
  - вправи на продукування власних монологів, діалогів 58 %
  - відповіді на запитання до текстів 7 %
  - переклад речень на українську 32 %
  - переклад речень на англійську 54 %
12. Чи забирали завдання для самостійної роботи надто багато часу?
  - так 9 %
  - інколи 7 %
  - ні 84 %
13. Чи подобалось Вам виконувати завдання для парної та групової роботи?
  - так 77 %
  - не дуже 20 %
  - ні 3 %
14. Чи подобається Вам ідея надання студентам додаткових вправ, з яких Ви можете вибирати ті, які для Вас найбільш корисні?
  - так 100 %
15. Що для Вас було найважчим в опануванні фаховою лексикою?
  - запам'ятовувати слова 74 %
  - вживати слова в усному мовленні 74 %
  - розуміти слова в текстах 11 %
16. Чи плануєте Ви і надалі вивчати англійську мову та працювати над удосконаленням лексичних навичок?
  - так 90 %
  - не знаю 10 %
17. Чи легше Вам було виконувати завдання післяекспериментального зрізу, ніж доекспериментального?
  - так 95 %
  - ні 5 %



## Додаток Л

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті, у яких опубліковано основні наукові результати*

1. Томашевська А. Ю. Змістові та процесуальні компоненти організації самостійної роботи майбутніх фармацевтичних фахівців в контексті методики навчання англійської мови і міжкультурної комунікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 149–153.

2. Tomashevskaya Agnessa. The formation of professional secondary linguistic identity as autonomy basis via future pharmacists' ESL individual work practice. *Науковий журнал Science Rise: Pedagogical Education*. Харків, 2017. Вип. 6. С. 14–18.

3. Томашевська А. Ю. Особливості реалізації методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 196–202.

4. Томашевська А. Ю. Developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through exercises for self-directed study. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2018. Вип. 2. С. 116–124.

5. Томашевська А. Ю. Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 40. С. 184–189.

6. Tomashevskaya A. Teaching experience in integrating professional language development technology into medical students' ESL learning self-study instruction via reading competence-based education. *International scientific periodical journal: The Unity of Science*. Vienna, 2015. P. 60–62.

7. Tomashevskaya A. Teaching ESP language of future pharmacists via content: Reading and Vocabulary. *News of Science and Education*. Sheffield, 2017. Vol. 8 (56). P. 46–50.

*Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Tomashevskaya A. Professional Reading & Speaking. An English integrated skills course for Pharmacy students: навчально-методичний посібник. Чернівці: БДМУ, 2018. 140 с.

9. Томашевська А. Ю. Формування *professional secondary language ego* як основи розвитку автономії майбутніх фармацевтів у процесі самостійної роботи. *Концепція навчання комунікативній іноземній мові: матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Харківський національний фармацевтичний університет. (17 березня 2016 р.). Харків, 2016. С. 89–94.

10. Томашевська А. Ю. Прагматичний принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів у формуванні фахової комунікативної компетентності. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології: збірник наукових праць за матеріалами навчально-методичної конференції*. Чернівці: БДМУ, 2016. С. 325–327.

11. Tomashevsk A. Promoting oral communication skills into nursing students' ESL instruction. *Materialy XI Mezinarodni vedecko-prakticka conference «Veda a technologie: Krok do budoucnosti»*. (27 unora – 05 brezen 2015 roku). Praha, 2015. P. 55–58.

*Праці, які додатково відображають зміст дисертації*

12. Томашевська А. Ю. Функціонування термінів-епонімів в межах гомеопатичної термінології. *Матеріали 97-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького персоналу ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»* (15, 17, 22 лютого 2016 р.). Чернівці: БДМУ, 2016. С. 352–353.

13. Tomashevsk A. Lexical parameters of professional-oriented teaching [ESL] as the key approach to the language of pharmacy conceptual sphere research. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (11–12 листопада 2016 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2016. С. 214–216.

14. Томашевська А. Ю. Реалізація моделі дистанційного навчання ESL і позааудиторній самостійній роботі студентів-фармацевтів. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2017. С. 211–213.

15. Томашевська А. Ю. Лінгвістичні особливості англомовного фармацевтичного дискурсу та фармацевтичної лексики. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний укр.-рум. науковий журнал*. Серія: Філологічні науки. Чернівці-Сучава: БДМУ, 2018. Вип. 1. С. 49–53.

Положення, висновки і результати дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри практики англійської мови та методики її навчання, кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема

*Міжнародних науково-практичних конференціях*

1. «Проблеми міжкультурного спілкування в епоху глобалізації» (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, 5–15 жовтня 2015), форма участі – публікація тез: «Змістові та процесуальні компоненти організації самостійної роботи майбутніх фармацевтичних фахівців в контексті методики навчання англійської мови і міжкультурної комунікації».

2. «Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи» (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, м. Чернівці, 5–6 травня 2016), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Лінгвістичні особливості англомовної фармацевтичної лексики».

3. «Актуальні проблеми герmano-романської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Lexical parameters of professional-oriented teaching [ESL] as the key approach to the language of pharmacy conceptual sphere research».

4. «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Реалізація моделі дистанційного навчання ESL і позааудиторній самостійній роботі студентів-фармацевтів».

## Додаток М

## Акти про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ  
**ВИЩИЙ ДЕРЖАВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКРАЇНИ**  
**«БУКОВИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**  
 Театральна площа, 2, м. Чернівці, 58002, тел./ факс (0372) 55-37-54,  
 e-mail: [office@bsmu.edu.ua](mailto:office@bsmu.edu.ua), код ЄДРПОУ 02010971

«24» 10 2018 р. № 13/Н-17-111 На № \_\_\_\_\_ від «\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 р.

## Довідка

**про впровадження**  
**у навчальний процес результатів дослідження**  
**Томашевської Агнеси Юрївни**  
**з теми «Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної**  
**компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи»**  
**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі**  
**спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)**

Методику формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи, розроблену Томашевською Агнесою Юрївною, було впроваджено в навчальний процес Буковинського державного медичного університету у 2017-2018 н. р. Навчання за запропонованою методикою здійснювалось серед 51 студентів – майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Розроблена та реалізована А. Ю. Томашевською методика сприяє активному формуванню та удосконаленню англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності у форматі керованої та некерованої самостійної роботи; активізує пізнавальні здібності студента-фармацевта, розширює сферу спеціальних знань; підвищує мотивацію до навчання, допомагає ефективно організувати самостійну позааудиторну діяльність студента, забезпечує зворотний зв'язок, уможливорює раціональне використання аудиторного і позааудиторного часу.


Апробована методика може бути рекомендована для використання у навчальному процесі у медичних закладах вищої освіти.

Довідку про впровадження запропонованої автором методики ухвалено на засіданні кафедри іноземних мов Буковинського державного медичного університету (протокол № 3 від 19 вересня 2018).

Завідувач кафедри іноземних мов  
 Буковинського державного медичного університету  
 доцент, канд. філол. наук

  
 О. М. Рак

Проректор з наукової роботи  
 Буковинського державного медичного університету  
 професор, докт. мед. наук

  
 О. І. Івашук



«ЗАТВЕРДЖУЮ»

В.о. проректора з науково-педагогічної роботи  
ВДНЗ України «Національний медичний  
університет ім. О.О. Богомольця»  
проф. Михайличенко Б.В.  
«    » \_\_\_\_\_ 2018 р.

#### Акт впровадження

1. **Назва пропозиції для впровадження:** «Методика формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи»
2. **Заклад, що розробив, його поштова адреса:** ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет МОЗ України, м. Чернівці, пл. Театральна, 2»  
**прізвище, ім'я, по-батькові автора:** Томашевська Агнеса Юрївна
3. **Джерело інформації (назва, рік видання методичних рекомендацій, інформаційного листка і т.д.):**
  1. Навчальний посібник «English for Pharmacists», 2018. Підготовлений автором для проведення експериментального навчання студентів на фармацевтичних факультетах вищих медичних навчальних закладів.
4. **Назва навчального закладу** впроваджено в педагогічний процес кафедри іноземних мов Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця.
5. **Термін впровадження:** 03.2018 – 10.2018
6. **Ефективність впровадження:**
  1. Удосконалено вимоги до необхідного рівня сформованості лексичної та термінологічної компетентності студентів в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи;
  2. Реалізовано принципи інтегрованого формування навичок та вмінь з різних областей професійно-комунікативної діяльності студентів-фармацевтів;
  3. Покращено оволодіння студентами фармацевтичних спеціальностей базовим нормативно-пізнавальним лексико-термінологічним змістом спеціальної галузі на основі розробленого навчального посібника.
7. **Зауваження, пропозиція:** немає
8. Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (протокол №2 від 28 вересня 2018 року)
9. **Відповідальний за впровадження:**

Завідувач кафедри іноземних мов  
Національного медичного університету  
імені О. О. Богомольця

доц. Аврахова Л. Я.





**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО  
МІНІСТЕРСТВА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ»**

Майдан Волі, 1, м. Тернопіль, 46001, тел. (0352) 52-44-92, 52-50-10, факс (0352) 52-41-83,  
e-mail: university@tdmu.edu.ua; www.tdmu.edu.ua

24.10.2018 № 03/488 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
про впровадження  
у навчальний процес результатів дослідження  
Томашевської Агнеси Юріївни  
на тему «Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні  
та говорінні у процесі самостійної роботи»

Результати науково-дослідної роботи А. Ю. Томашевської з проблеми формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи було впроваджено в навчальний процес Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського в 2017-2018 н. р. серед 100 студентів – майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики у процесі викладання дисциплін «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» використано авторські методичні розробки, зокрема, комплекси вправ, розроблені із використанням сучасних матеріалів, які було відібрано на основі науково обґрунтованих критеріїв.

Результати впровадження свідчать про ефективність запропонованої А. Ю. Томашевською методики, в основу якої покладено ідеї особистісно орієнтованого, інтегрованого, рефлексивного та професійно орієнтованого підходів і яка передбачає поетапне формування лексичних навичок, визначених з урахуванням особливостей фармацевтичної термінології, розвиток автономії студентів, їх залучення до активної пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи. Дієвість запропонованої методики зумовлює висновок про доцільність її використання при підготовці майбутніх фармацевтів у вітчизняних закладах вищої освіти.

Довідку про впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (протокол № 11 від 09 жовтня 2018 р.).

В. о. завідувача кафедри іноземних мов  
кандидат педагогічних наук, доцент

Горпініч Т. І.

Проректор з наукової роботи  
заслужений діяч науки і техніки України,  
доктор біологічних наук, професор

Кліщ І. М.

041258





**УКРАЇНА**  
**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**“ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ”**

вулиця Галицька 2, місто Івано-Франківськ, 76018, тел.: (0342) 53-32-95, e-mail: [ifnmu@ifnmu.edu.ua](mailto:ifnmu@ifnmu.edu.ua)

31.05.18 № 09.4.0-2195

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження

у навчальний процес результатів дослідження

Томашевської Агнеси Юрївни

**з теми «Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи»**

**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)**

Результати дисертаційного дослідження Томашевської А. Ю. на тему «Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи» були впроваджені в Івано-Франківському національному медичному університеті у 2017-2018 навчальному році серед 57 студентів другого курсу, які навчаються за спеціальністю 226 «Фармація».

Впровадження розробленої автором методики навчання студентів-фармацевтів дало можливість досягти високого рівня сформованості лексичних навичок шляхом застосування науково-обґрунтованих критеріїв відбору лексичного матеріалу; урахування лінгво-методичної характеристики англійської фармацевтичної лексики; створених комплексів вправ, у яких автоматизація дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, надфразової єдності здійснюється окремо для читання та говоріння, а автоматизація дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні тексту здійснюється спочатку окремо для читання та говоріння, а потім інтегровано.

Запропонована Томашевською А. Ю. методика формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи може бути рекомендована до застосування у вітчизняних закладах вищої освіти.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (протокол № 11 від 30 травня 2018 року)

Завідувач кафедри мовознавства  
 Івано-Франківського національного медичного  
 університету, доктор філ. наук

проф. Луцак С. М.

Проректор з наукової роботи  
 Івано-Франківського національного медичного  
 університету, доктор мед. наук



проф. Вакалок І. П.