

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БУРОВСЬКА Олександра Андріївна

УДК: 811.621.251'243'271.1'373:378.147(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ
ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ
УСНОМУ МОВЛЕННІ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта, педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ Буровська О.А.

Науковий керівник: **АСАДЧИХ Оксана Василівна**, доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2024

Анотація

БУРОВСЬКА **Олександра Андріївна.** *Методика диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні.* Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2024.

Дисертаційне дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню, практичній розробці та експериментальній перевірці методики диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання мови як першої іноземної.

У ході дослідження було конкретизовано зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання майбутніх лінгвістів. Лексична компетентність в індонезійському усному мовленні – це сукупність знань про значення індонезійських лексичних одиниць та референтів, які вони позначають, а також здатність використовувати слова в усному мовленні відповідно до мовленнєвої ситуації та відповідно до норм індонезійської мови; вміння доречно вживати слова та розуміти їх у поєднанні з іншими словами; вміння самостійно поповнювати свій словниковий запас, тобто вміння засвоювати та вживати нові слова в говорінні та розуміти нові слова уніфіковано з точки зору форми, значення та функції в аудіюванні, підготовка до самоконтролю за словесним оформленням мовлення та розуміння мовлення інших людей.

Схарактеризовано лексичні особливості індонезійської мови з типологічної та методичної точки зору. Оскільки індонезійська мова належить до австронезійської мовної сім'ї, значна частина її лексики не має спільних рис з індоєвропейськими мовами, а окремі лексичні одиниці заміщують навіть широко

вживані інтернаціоналізми. Лексика індонезійської мови суттєво відрізняється від української в сенсорно-рецептивному, логіко-понятійному, емоційно-оцінному та морально-ціннісному елементах мовної картини світу. Крім того, лексика української та індонезійської мов відрізняється синкретичним і дискретним відображенням дійсності. Таким чином, індонезійська лексика викликає труднощі у студентів під час її засвоєння, адже відсутній вербальний субстрат у свідомості студентів, який би викликав асоціативні образи під час засвоєння нових слів. Труднощі викликають і семантичні розбіжності в українській та індонезійській мовах, адже словник індонезійської мови налічує велику кількість слів, яким властива міжмовна семантична асиметрія, коли семантичний діапазон слова у двох мовах збігається частково.

Встановлено, що важливим когнітивним процесом у засвоєнні лексики є пам'ять, яка складається із запам'ятовування, зберігання та подальшого відтворення лексичних одиниць у говорінні та механізмів розпізнавання і розуміння на слух. Оптимальному запам'ятовуванню лексичних одиниць, що поєднують форму, зміст і функцію, сприяють такі фактори: регулярне повторення слів з відповідною частотою, наявність стійкої зовнішньої та внутрішньої мотивації до вивчення індонезійської мови, а також різні форми представлення матеріалу в короткочасній пам'яті, що виражається в диференціації прийомів навчання (прийомів, які спираються на домінуючу модальність сприйняття – аудіальну, візуальну та кінестетичну – під час самостійної роботи) та в використанні прийомів мультисенсорного навчання (з одночасною опорою на зорові, слухові та рухові рецептори під час аудиторного навчання), кількість смислових зв'язків, які спрямовані на відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, що складає основу для формування лексичної навички.

Формування лексичної компетенції в індонезійському усному мовленні ґрунтується на принципах природовідповідності, комунікативно орієнтованого формування мовленнєвої компетентності, функціональності, уваги до рідної

мови, усвідомленості навчального матеріалу, індивідуалізації, диференціації, розвитку навчальної автономії, взаємопов'язаного навчання мови і культури, поєднання навчання мови з країнознавством та ін. Доведено, що воно базується на комунікативно-діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах.

Для ефективного формування лексичної компетентності необхідно здійснювати добір лексичних одиниць (критерії тематичності, ситуативності, семантично-функціональної цінності, культурної маркованості, історико-культурної цінності, дериваційної цінності, частотності та тематичної вичерпності), усних аудіовідеотекстів (критерії тематичності, достатності для репрезентації виучуваного матеріалу, насиченості лексичними одиницями, відповідності мовленнєвому досвіду студентів, новизни, співвіднесеності вербальної та невербальної інформації, якості пред'явлення аудіовідеотексту), друкованих текстів (критерії тематичності, достатності для репрезентації виучуваного матеріалу, насиченості лексичними одиницями, відповідності мовленнєвому досвіду студентів, новизни), зображень об'єктів індонезійського природного середовища та культури (інформативність, тематичність, якість та естетичність зображення, відповідність зображених об'єктів лексичному запасу студентів, достовірність). Відповідно до критеріїв було здійснено добір мовного, мовленнєвого та зображувального матеріалу.

Розроблено та експериментально перевірено технологію та модель організації процесу формування лексичної компетентності майбутніх лінгвістів в індонезійському усному мовленні на початкових етапах навчання. Технологія навчання реалізується у 4 етапи. I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова; III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності; IV етап – ситуативно-комунікативний (на рівні міні-монологів та міні-діалогів). Модель організації процесу формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні реалізується в межах 36 змістовно-тематичних

модулів. Кожен модуль складається із двох мікромодулів тривалістю по 100 хвилин: частка аудиторної роботи складає 50 хвилин, частка самостійної – 50 хвилин. У межах кожного мікромодуля студенти вивчають орієнтовно 25-35 лексичних одиниць. Кожен мікромодуль складається з чотирьох занять.

Експериментально доведено гіпотезу дослідження: рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи. Доведено, що під час аудиторних занять доцільно використовувати прийоми мультисенсорного сприйняття лексики, натомість у процесі самостійної роботи студенти мають виконувати прийоми диференційованого навчання, які спираються на домінуючу модальність сприйняття студента. Ефективність методики підтверджена за допомогою χ^2 критерію Пірсона. Визначено десять передумов ефективності застосування авторської методики.

Ключові слова: дидактична модель, індонезійське усне мовлення, когнітивний підхід, когнітивні стратегії, критерії добору, критерії оцінювання, лексична компетентність, майбутні філологи, мовленнєві ситуації, навчальний матеріал, навчання іноземних мов, система вправ та завдань, словниковий запас, стратегії навчання.

Abstract

BUROVSKA Oleksandra Andriivna. The method of differentiated formation of future philologists' lexical competence in Indonesian oral speech. Qualification work on manuscript rights. Dissertation for obtaining the scientific

degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. Kyiv National Taras Shevchenko University. Kyiv, 2024.

The dissertation research is devoted to the theoretical justification, practical development and experimental verification of the methodology of differentiated formation in future philologists of lexical competence in Indonesian oral speech at the initial stage of learning the language as the first foreign language.

In the course of the study, the content of lexical competence in Indonesian oral speech at the initial stage of training future linguists was specified. Lexical competence in Indonesian oral speech is a set of knowledge about the meaning of Indonesian lexical units and the referents they denote, as well as the ability to use words in oral speech according to the speech situation and according to the norms of the Indonesian language; the ability to use words appropriately and understand them in combination with other words; the ability to independently replenish one's vocabulary, that is, the ability to learn and use new words in speech and to understand new words in a unified way from the point of view of form, meaning and function in listening, preparation for self-control over the verbal design of speech and understanding the speech of other people.

The lexical features of the Indonesian language are characterized from a typological and methodological point of view. Since the Indonesian language belongs to the Austronesian language family, a significant part of its vocabulary has no common features with Indo-European languages, and individual lexical units replace even widely used internationalisms. The lexicon of the Indonesian language is significantly different from the Ukrainian in the sensory-receptive, logical-conceptual, emotional-evaluative and moral-value elements of the linguistic picture of the world. In addition, the vocabulary of the Ukrainian and Indonesian languages differs in syncretic and discrete reflection of reality. Thus, Indonesian vocabulary causes difficulties for students during its assimilation, because there is no verbal substrate in the minds of students, which would cause associative images during the assimilation of new words. Semantic differences in the Ukrainian and Indonesian languages also

cause difficulties, because the dictionary of the Indonesian language includes a large number of words that are characterized by cross-language semantic asymmetry, when the semantic range of a word in two languages partially coincides.

It was established that an important cognitive process in learning vocabulary is memory, which consists of memorizing, storing and further reproducing lexical units in speech and mechanisms of recognition and understanding by ear. The optimal memorization of lexical units that combine form, content and function is facilitated by the following factors: regular repetition of words with an appropriate frequency, the presence of stable external and internal motivation to learn the Indonesian language, as well as various forms of presenting the material in short-term memory, which is expressed in the differentiation of learning techniques (techniques that rely on the dominant modality of perception - auditory, visual and kinesthetic - during independent work) and in the use of multisensory learning techniques (with simultaneous reliance on visual, auditory and motor receptors during classroom learning), the number semantic connections, which are aimed at the reproduction of a lexical unit in different contexts, which forms the basis for the formation of lexical skills.

The formation of lexical competence in Indonesian oral speech is based on the principles of naturalness, communicatively oriented formation of speech competence, functionality, attention to the native language, awareness of educational material, individualization, differentiation, development of educational autonomy, interconnected language and culture learning, combination of language learning with country studies etc. It has been proven that it is based on communicative and activity-based and person-oriented approaches.

For the effective formation of lexical competence, it is necessary to select lexical units (criteria of thematicity, situationality, semantic-functional value, cultural markedness, historical-cultural value, derivational value, frequency and thematic exhaustiveness), oral audio-video texts (criteria of thematicity, sufficiency for the representation of the studied material, saturation of lexical units, correspondence to students' speech experience, novelty, correlation of verbal and non-verbal information,

quality of presentation of audio-video text), printed texts (thematic criteria, sufficiency for the representation of the studied material, saturation of lexical units, correspondence to students' speech experience, novelty), images of objects of the Indonesian natural environment and culture (informativeness, thematics, quality and aesthetics of the image, correspondence of the depicted objects to the vocabulary of students, credibility). In accordance with the criteria, language, speech and visual material was selected.

The technology and model of the organization of the process of forming the lexical competence of future linguists in Indonesian oral speech at the initial stages of education were developed and experimentally verified. Learning technology is implemented in 4 stages. The first stage is the acquisition of cognitive and metacognitive strategies for learning vocabulary; II stage – perception, awareness and memorization of the form, meaning, function of the word; III stage – automation of receptive and reproductive actions at the level of a replica / phrase, supraphrase / dialogic unity; The IV stage is situational and communicative (at the level of mini-monologues and mini-dialogues). The organization model of the process of formation of lexical competence in Indonesian oral speech is implemented within 36 content-thematic modules. Each module consists of two micro-modules lasting 100 minutes each: the share of classroom work is 50 minutes, the share of independent work is 50 minutes. Within each micromodule, students study approximately 25-35 lexical units. Each micromodule consists of four classes.

The hypothesis of the study was experimentally proven: the level of lexical competence in Indonesian oral speech will be high under the following conditions: the organization of training on the basis of competence, communicative-activity and person-oriented approaches, in accordance with the principles of training developed in section 1, on the condition that training and explanation methods are used, as well as using the developed subsystem of exercises, which is implemented in four stages. It has been proven that during classroom classes it is advisable to use the techniques of multisensory perception of vocabulary, instead, in the process of independent work,

students should perform the techniques of differentiated learning, which are based on the dominant modality of the student's perception. The effectiveness of the technique was confirmed using Pearson's χ^2 test. Ten prerequisites for the effectiveness of using the author's methodology have been determined.

Keywords: didactic model, Indonesian oral speech, cognitive approach, cognitive strategies, selection criteria, evaluation criteria, lexical competence, future philologists, speech situations, educational material, foreign language learning, system exercises and tasks, vocabulary, learning strategies.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Статті у фахових виданнях України

1. **Асадчих О.В., Буровська О.А.** Лексична компетентність в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів. Київ: Науковий журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»), 2023. Випуск 7(21). – С. 339-354 (Особистий внесок здобувача-аналіз літературних джерел, аналіз результатів, формулювання висновків, підготовка статті до друку).

2. **Буровська О.** Етапи формування індонезійської лексичної компетентності у навчанні майбутніх філологів. Київ: Науковий журнал «Вісник науки та освіти» (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»), 2023. Випуск 10 (16). – С. 67-80.

3. **Burovska O.A.** Lexical competence in indonesian oral speech of future philologists: experimental verification of the formation effectiveness. Київ: Науковий журнал «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»), 2023. Випуск 12 (26). – С. 356-371.

Статті у наукометричних базах Scopus та Web of Science

4. **Asadchykh O., Himawan P., Kindzhybala O., Burovska O., Pereloma T.** Features of the formation of linguistic socio-cultural competence in speaking in the foreign languages learning process. AD Alta: Journal of interdisciplinary research. Special issue no.:12/01/XXV. (Vol.12, issue 1, special issue XXV) (Web of Science). <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/39879/1/120125.pdf> (Особистий внесок здобувача- формулювання цілей та задач дослідження, аналіз результатів, підготовка статті до друку).

5. **Liudmyla Smovzhenko, Oksana Asadchykh, Oleksandra Burovska, Prabowo Himawan, Oksana Kindzhybala.** Differentiated formation of lexical competence in speech among future philologists-orientalists. Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics", Issue 55, 1511-522, 2024 (Scopus) (Особистий внесок здобувача- узагальнення результатів, формулювання висновків, підготовка статті до друку).

Тези опубліковані за матеріалами конференцій

6. **Буровська О.А.** Навчання лексики індонезійської мови в умовах онлайн освіти. Науково-практична конференція «Сходознавчі читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка», ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (10-11 травня 2023; Київ).

7. **Буровська О.А.** Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні: збірник наукових праць «ЛОГОΣ» з матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції «Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences» (18.08.2023; Кембридж, Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії), ГО «Європейська наукова платформа» сумісно з CAMBRIDGE DATA SCIENCE LTD (Великобританія). <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/issue/view/14>

8. **Буровська О.А.** «Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 10 травня 2024 року): – К. : ПП «ЮНІСОФТ», 2024. – 10-15 с.
https://figshare.com/articles/conference_contribution/10_2024_2024_178_/26125300?file=47304163

ЗМІСТ

Анотація	2
ВСТУП	14
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	24
1.1. Зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів (початковий етап навчання)	24
1.2. Лінгвокультурні засади навчання лексики індонезійської мови.....	35
1.3. Психологічні засади диференційованого формування лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні	48
1.4. Методичні засади формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні	65
Висновки до розділу I	79
РОЗДІЛ II ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	81
2.1. Добір навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні	81
2.2. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання.....	96
2.3. Модель процесу формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні	120
Висновки до розділу 2	131

РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ.....	133
3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів.....	133
3.2. Результати експерименту та їх інтерпретація	148
3.3. Методичні передумови ефективності застосування розробленої методики	205
Висновки до розділу 3	210
ВИСНОВКИ.....	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	219
ДОДАТОК 1.....	246
ДОДАТОК 2.....	247

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дипломатична співпраця України з Республікою Індонезія розпочалася «Спільним комюніке про встановлення дипломатичних відносин між Україною та Республікою Індонезія» (11 червня 1992 року). Відтоді між нашою державою та Республікою Індонезія підписано низку угод та меморандумів про співпрацю в галузі вищої освіти, про економічне та технічне співробітництво, про сприяння та захист інвестицій, про уникнення подвійного оподаткування та попередження податкових ухилень стосовно податків на доходи, про повітряне сполучення, про співробітництво в галузі озброєнь та військової техніки, про економічне та технічне співробітництво, про дослідження та використання космічного простору в мирних цілях, про співробітництво в галузі сільського господарства тощо (Договірні-правова база між Україною та Республікою Індонезія). Така полівекторна дипломатія між двома країнами викликає потребу в підготовці фахівців з індонезійської мови, які допоможуть розвитку відносин між двома державами, появи нових напрямів співробітництва. Місія з підготовки фахівців з індонезійської мови нині покладена на Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Разом з розвитком індонезистики в Україні постало питання пошуку ефективних методик навчання індонезійської мови, яка має велику кількість генетичних та типологічних особливостей порівняно з українською.

Методика навчання індонезійської мови не зазнала ґрунтовних та системних досліджень у теорії та практиці світової лінгводидактики. Виняток складають хіба що дослідження науковців азійського регіону: I. N. Suparsa, I. B. N. Mantra, I. A. M. S.Widiastuti (розвиток методики навчання індонезійської мови як іноземної) (Suparsa, Mantra, 2017); B. E Praheto, M. R. Andayani, N. E.Wardani (ефективність інтерактивних мультимедіа у вивченні навичок індонезійської

мови у вищих навчальних закладах) (Praheto, Andayani, & Wardani, 2020); R. Kusmiarti, I. Yuniati (удосконалення умінь спілкування учнів під час вивчення індонезійської мови за допомогою колаборативного навчання) (Kusmiarti, & Yuniati, 2020); I. Suyitno, G. Susanto, M. Kamal, A. Fawzi (когнітивні стратегії студентів у процесі навчання індонезійської мови) (Suyitno, Susanto, Kamal, & Fawzi, 2017); K. Saddhono (інтеграція культури у процесі навчання індонезійської мови іноземців) (Saddhono, 2015); I. F. Rachman; D. Zuchdi, N. Nurhadi (культурні аспекти навчання індонезійської мови як іноземної) (Rachman, Zuchdi, & Nurhadi, 2019); D. Heriwan, T. Taufina (навчання індонезійської мови за технологією Jigsaw) (Heriwan, Taufina, 2020). Формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні є однією з важливих проблем методики навчання індонезійської мови, адже саме словниковий запас є головною передумовою вільного володіння мовою. Від словникового запасу залежить здатність правильно й точно висловлювати свої думки та розуміти мовлення інших.

Проблема формування лексичної компетентності в лінгвометодиці не нова. В цьому напрямі існує велика кількість теоретичних напрацювань та практичних розробок. Так, в останні десятиліття в напрямі формування лексичної компетентності проведено такі дослідження: А.Кравченко (методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів) (Кравченко, 2019: 22); І.Романов (методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців) (Романов, 2019: 235); Л. Бірецька (формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання) (Бірецька, 2014: 28-37); В. Борщовецька (навчання студентів-економістів англійської фахової лексики) (Борщовецька, 2004: 11-17); В. Борщовецька, Ю. Семенчук (використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою) (Борщовецька, Семенчук, 2009). Використання навчальних стратегій для оволодіння

іншомовною лексикою: О. Козаченко (методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів) (Козаченко, 2000: 19); І. Липська (методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей) (Липська, 2010: 324); Є. Мірошниченко (навчання англійської професійної лексики студентів-економістів під час усного мовленнєвого спілкування в непрофесійних сферах комунікації) (Мірошниченко, 1996: 20); Ю. Семенчук (формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання) (Семенчук, 2007: 283); Н. Шандра (формування англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури) (Шандра, 2019); А. Котловський (формування англійської лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи) (Котловський, 2017: 253); В. Терещук (формування англійської лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища) (Терещук, 2014: 320); Т. Яхнюк (використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики) (Яхнюк, 2002: 222). У сфері навчання лексики науковцями схарактеризовано цілі та зміст формування лексичної компетентності, окреслено підходи, методи, принципи, засоби навчання лексики, способи презентації лексичних одиниць, підсистеми вправ для формування лексичних рецептивних та репродуктивних навичок; схарактеризовано психологічні, психолінгвістичні, лінгвістичні та лінгвокультурологічні засади формування лексичної компетентності; розроблено критерії добору навчальних матеріалів для навчання лексики, розроблено критерії оцінки різних аспектів лексичної компетентності. Проте нам не вдалося знайти праць, присвячених навчанню лексики індонезійської мови як іноземної. Здобутки ж у галузі формування лексичної компетентності інших мов (зокрема європейських) потребують переосмислення та адаптації до навчання

лексики індонезійської мови, адже словниковий склад її є особливим з погляду походження, семантики, функціонування, особливим є відображення мовної картини світу в лексичних засобах індонезійської мови, - усе це створює низку труднощів лінгвістичного, психологічного та методичного характеру, а відтак потребує пошуку нових методик для ефективного формування лексичної компетентності в усному та писемному мовленні.

Отже, **актуальність дослідження** зумовлена:

- потребою у підготовці унікальних фахівців з індонезійської мови з високим рівнем лексичної компетентності в усному мовленні, які володіють достатнім словниковим запасом, знаннями денотативних та конотативних значень слів, парадигматичних та синтагматичних відношень слів в індонезійській мові, знання правил вживання слів; у яких сформовані лексичні рецептивні та репродуктивні навички; рефлексія, навчальна автономія та стратегії вивчення лексики, стійка мотивація до розширення власного тезаурусу та лексикону;

- труднощами формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні, викликаними суттєвими розбіжностями в структурі, семантиці та функціональних характеристиках лексичних одиниць індонезійської мови відносно української, а також відсутністю наукових праць, присвячених методиці формування означеної компетентності;

- потребою пошуку шляхів імплементації здобутків у галузі методики навчання мов східного та європейського ареалів у теорію та практику навчання індонезійської мови.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана у межах загальної наукової теми «Модернізація суспільного розвитку України в умовах світових процесів глобалізації», що її досліджує Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (витяг з протоколу №4 від 22.11.2018 р.). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Інституту філології Київського

національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 29.11.2021 р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка методики диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання.

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

1. Окреслити зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів (початковий етап навчання).

2. Схарактеризувати склад лексики індонезійської мови з методичного погляду, окреслити психологічні та методичні засади формування лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні майбутніх філологів.

3. Визначити критерії добору та здійснити добір навчального матеріалу (лексичних одиниць, усних аудіовідеотекстів (міні-монологів / міні-діалогів), друкованих текстів (міні-монологи / міні-діалоги), зображень об'єктів індонезійського природного середовища та культури) для формування лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні майбутніх філологів.

4. Розробити підсистему вправ та модель організації процесу формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання;

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання; схарактеризувати методичні передумови ефективності методики.

Об'єктом дослідження є процес навчання індонезійської мови як першої майбутніх філологів.

Предметом дослідження є методика диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи, та з використанням моделі авторської методики, відповідно до якої формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття.

Експериментальною базою дослідження став навчальний процес та його суб'єкти – студенти I-II курсів спеціальності 035 «Філологія» (035.064 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша – індонезійська»), освітньої програми «Індонезійська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експерименті, становить 20 осіб.

Вирішення перелічених вище завдань потребувало застосування **методів дослідження**: *теоретичні* – критичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з методики навчання іноземних мов, педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики з метою визначення теоретичних засад формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні; аналіз навчальних програм підготовки студентів спеціальності 035 «Філологія» (035.064 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша – індонезійська»); *емпіричні* – метод анкетування з метою виявлення мотивації студентів до вивчення індонезійської мови; експеримент – для перевірки ефективності розробленої методики; *статистичні* – метод χ^2 критерій Пірсона для обрахунку результатів експерименту.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання складають такі компоненти: когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, поведінковий, мотиваційний.

2. Оптимальному запам'ятовуванню лексичних одиниць у єдності форми змісту та функції сприяють такі фактори: регулярні повторення слів з відповідною частотою, наявність стійких зовнішніх та внутрішніх мотивів до вивчення індонезійської мови, розмаїття форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті (опора на візуальні, аудіальні, кінестетичні рецептори), що виражається в диференціації прийомів навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття та в використанні прийомів мультисенсорного навчання; кількість смислових зв'язків, які спрямовані на відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, що складає основу для формування лексичної навички.

3. Формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, диференціації, розвитку навчальної автономності, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури та поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного. Основними методами навчання визначено метод вправлення та пояснення.

4. Формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні здійснюється на основні дібраних матеріалів: лексичних одиниць, усних аудіовідеотекстів (міні-монологів / міні-діалогів); друкованих текстів (міні-монологів / міні-діалогів); зображень об'єктів індонезійського природного середовища та культури.

5. Підсистема вправ для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання охоплює

різнотипові вправи, які реалізуються послідовно у чотири етапи: I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова; III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності; IV етап – ситуативно-комунікативний.

6. Методичними передумовами ефективності розробленої методики є:

- 1) формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в єдності когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивного, поведінкового та мотиваційного компонентів;
- 2) врахування типологічних особливостей індонезійської мови в цілому та лексики зокрема;
- 3) раціональна організація повторень лексичних одиниць;
- 4) поєднання прийомів навчання, які ґрунтуються на мультимодальному сприйнятті лексичних одиниць та прийомів, які спираються на домінуючу модальність сприйняття;
- 5) формування у студентів когнітивних та метакогнітивних стратегій;
- 6) використання мовленнєворухового аналізатора як опорного у навчанні лексики;
- 7) формування лексичної компетентності філологів-індонезистів на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів;
- 8) ретельність добору лексичних одиниць, комунікативних ситуацій, текстових матеріалів, зображувальних матеріалів;
- 9) використання розробленої підсистеми вправ;
- 10) раціональне планування навчального процесу.

Наукова новизна дослідження: *вперше* розроблено методику диференційованого формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання: визначено зміст означеної компетентності, схарактеризовано лінгвальні особливості лексики індонезійської мови, психологічні та методичні засади її навчання, описано критерії добору навчального матеріалу для лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні; *уточнено* тематичні групи лексики, які складають зміст компетентності, що формується; *уточнено* критерії оцінювання лексичної

компетентності в говорінні; подальшого розвитку набула концепція особистісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Практичне значення дослідження полягає у доборі лексичного матеріалу, аудіовідеотекстів (міні-монологів / міні-діалогів); друкованих текстів (міні-монологів / міні-діалогів); зображень об'єктів індонезійського природного середовища та культури; у розробці підсистеми вправ для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні. Результати дослідження можуть бути використані під час укладання підручників, навчальних посібників з практики індонезійської мови, під час удосконалення навчальних програм, а також можуть бути використані в курсі методики навчання індонезійської мови. Матеріали дослідження лягли в основу навчального посібника «Багратіон К.В., Буровська О.А. «Indonesia: Facts and Figures. Second edition» Навчальний посібник. – Чернігів: ТОВ «Сівер Друк», 2021».

Розроблену методику **впроваджено** у навчальний процес студентів спеціальності 035 «Філологія» (035.064 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша – індонезійська»), освітньої програми «Індонезійська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Etymology of economic terminology in Indonesian language» («4th Conference on Indonesian Language, Literature and Culture» червень 2019, Університет Адама Міцкевича, Познань, Польща); «Reduplication in Indonesian language» (Seminar dan Lokakarya III Pengajaran BIPA (Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing) 26-28 вересня 2019, Гамбурзький університет, Гамбург, Німеччина); «Lingua didactics as a science that studies teaching of foreign languages. Tendencies of modern lingua didactics» (Semiloka ke-5. Pembelajaran Bahasa Indonesia bagi Pemelajar Asing 28 – 30 квітня 2023, Музей Папуа, Гельнхаузен, Німеччина); «Навчання лексики індонезійської мови в умовах онлайн освіти» (Науково-практична конференція «Сходознавчі

читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка» ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка 10-11 травня 2023 Київ); «Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні» (Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences 18 серпня 2023, Кембридж, Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії); «Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання» («Наукові читання пам'яті загиблих сходознавців». Міжнародна науково-практична конференція, ННІ філології КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, 10 травня 2024 року).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 8 статтях, із них 6 – у фахових збірниках, 1 – у зарубіжному виданні та в 1 навчальному посібнику апробаційного характеру. Результати дослідження додатково відображено в 5 тезах доповідей.

Структура й обсяг дисертації зумовлена її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг дисертації – 249 сторінок. Кількість таблиць – 20, рисунків – 13. Список використаних джерел розміщений на 27 сторінках і налічує 227 найменувань, з яких 163 – українською і російською, 64 – англійською та німецькою мовами. Додатки викладені на 1 сторінці.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

1.1. Зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів (початковий етап навчання)

Комунікативна компетентність філолога посідає провідну роль в його професійній діяльності (в науковій, літературно-видавничій, освітній галузях; на викладацьких посадах у закладах загальної середньої освіти, закладах вищої освіти; у друкованих та електронних засобах масової інформації, PR-технологіях; у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо; у різних галузях господарства, де потрібні послуги з перекладу і створення текстів індонезійською мовою; також у туристичних фірмах та міжнародних організаціях) (Опис освітньої програми, 2019: 10-11).

Майбутні філологи як мовна особистість має бути висоосвіченою людиною з високим рівнем мовної, мовленнєвої спроможності, духовності та культури, людиною, здатною до досягнення успішного спілкування та поставлених життєвих цілей (Мамчур, 2016: 106). Майбутні філологи мають володіти ключовими (або універсальними), базовими (властивими для професійної філологічної діяльності), спеціальними (навички та вміння використання професійних мовних знань на практиці у процесі професійної діяльності та комунікації) компетентностями (Климович, 2022: 9). Відповідно до Опису освітньої програми «Індонезійська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» (I-ого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю

035.064 Філологія (східні мови та літератури (переклад включно), перша – індонезійська)) випускники бакалаврату повинні оволодіти такими компетентностями: мати базові уявлення про мову як особливу знакову систему, її природу та функції, про генетичну і структурну типологію мов світу; фонетичний, лексичний, граматичний рівні мови; здатність аналізувати просторові (горизонтальні) та соціальні (вертикальні) різновиди східної мови, описувати соціолінгвальну ситуацію; здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати індонезійську мову в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя; розуміння сутності й соціального значення майбутньої професії, основних проблем дисциплін, що визначають галузь східної філології, їх взаємозв'язку в цілісній системі знань; здатність створювати усні й письмові тексти різних жанрів і стилів індонезійською мовою; здатність до надання консультацій з дотримання норм індонезійської літературної мови та культури мовлення; здатність до використання у професійній діяльності знань з лінгвокраїнознавства Індонезії (Опис освітньої програми, 2019: 12-13). Тож майбутній фахівець з індонезійської мови повинен вільно володіти цією мовою, розуміти та продукувати тексти різних стилів, жанрів, реєстрів, усвідомлювати соціолінгвістичні особливості функціонування мови та їх дотримання у процесі комунікації. Тож комунікативна компетентність є ключовою в освіті філолога.

Комунікативну компетентність майбутніх філологів, услід за Н.О. Арістовою, розуміємо «як систему знань, умінь і навичок, цінностей і ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, від рівня сформованості якої залежить ступінь їхньої готовності і здатності спілкуватися рідною та іноземними мовами не залежно від конкретної ситуації, ефективно організовувати професійне спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, працювати в команді, розв'язувати конфлікти, адекватно сприймати себе у спілкуванні під час взаємодії, спонукати партнерів по спілкуванню до

спільної плідної праці задля досягнення поставленої мети, а також швидко засвоювати нові і більш ефективні форми комунікативної поведінки» (Арістова, 2017). Комунікативна компетентність філолога асоціюється з багатим словниковим запасом, нормативністю, філігранністю, витонченістю його мовлення, з володінням мовою як засобом досягнення різноманітних комунікативних цілей. Одним із визначальних факторів якості комунікативної компетентності є словниковий запас майбутнього фахівця.

Розвиток словникового запасу мови відіграє ключову роль в її опануванні, адже без лексики людина не може висловити своїх думок взагалі (Folse, 2004: 1-13; Caro, 2017): якість практичного оволодіння ІМ залежить від глибини сформованості лексичної компетентності як компонента комунікативної. Тільки достатньо великий словниковий запас дає можливість студентові брати активну участь в іншомовному спілкуванні, швидко і якісно отримувати інформацію з автентичних джерел (Семенчук, 2007: 7). В останні роки вчені-методисти роблять акцент на навчання лексики, вважаючи її ключовою складовою комунікації (Widdowson, 1990; Caro, 2017; Rosado; Alquahtani, 2015; Wilkins, 1972; Velásquez, 2016; Nordquist, 2020; Sosyal, 2014; Nam, 2010; Robb, 2009), як головний компонент комунікативної компетентності (Decarrico, 2001). Одним із важливих аспектів підготовки студента-філолога є формування лексичної компетентності, адже слово для філолога є професійним знаряддям, уміння користуватися словом визначає якість його фахової підготовки. Багатство словникового запасу, широкий прагматикон, уміння влучно та правильно вживати слова для досягнення комунікативних цілей, для зв'язного висловлення думок характеризують лексичну компетентність філологів.

О. Кучерук розмежовує поняття лексичної та лексикологічної компетентності. Остання охоплює теоретичні знання з лексикології; навички й уміння систематизувати лексикологічні поняття й терміни, класифікувати, зіставляти лексичні засоби, здійснювати аналіз слова в єдності змісту, форми й функції на основі лексикологічних знань, робити відповідні узагальнення,

працювати зі словниками (Кучерук, 2018: 26). Формування лексичної компетентності у майбутніх філологів передбачає як збагачення їхнього словникового запасу новою лексикою та набуття навичок користування цією лексикою в усному та писемному мовленні, так і осмислення слова як одиниці мови, зокрема його семантико-функціональних характеристик, здатність працювати зі словниковою статтею, визначати інтегративні семи, культурно марковані значення слів, усвідомлювати парадигматичні та синтагматичні відношення слова. Тому в практиці навчання філологів лексикологічна та лексична компетентності мають рівну значимість і повинні формуватися одночасно, хоча, у межах предмету нашого дослідження, акцент будемо робити на практичному використанні лексики в усному мовленні.

Аналіз наукових праць, присвячених формуванню лексичної компетентності, за останні роки показав, що лексичну компетентність методисти розуміють: як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, вона базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості (Методика навчання іноземних, 2013: 215; Биконя, 2018: 176); як здатність індивіда на основі лексичних знань, рецептивних та репродуктивних лексичних навичок адекватно розпізнавати на слух та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи лінгвосоціокультурні особливості лексики, ситуацію спілкування та стилі мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль лексичного оформлення власного мовлення (Полянiчко, 2020: 145); (лексичну компетентність у рецептивному мовленні) як систему екстралінгвальних знань (які вербалізуються), знань лексичних та фразеологічних одиниць, які репрезентують різні стилі мовлення; лексичних навичок, які інтегруються в мовленнєві уміння (зокрема, читання) й забезпечують здатність та готовність до рецепції мовлення; умотивованість, здатність та готовність самостійно розширювати власний словниковий запас (Кравченко, 2019: 50); (лексичну

компетентність в продуктивному мовленні) як системну динамічну взаємодію знань парадигматичних та синтагматичних відношень лексичних одиниць іноземної мови, навичок вживання лексичних одиниць в усному мовленні, здатність та готовність використовувати лексичні одиниці в продукуванні монологічного та діалогічного (Романов, 2019: 35). С.Боднар визначає лексичну компетентність як комплексну характеристику особистості майбутнього фахівця, яка: знання лексичних одиниць, фразеологічних зворотів, термінів; соціокультурних норм ділового спілкування; навички та вміння практичного використання лексики в умовах навчальної та професійної іншомовної діяльності; здатність розуміння, свідомого відтворення та самостійного продукування висловлювань з використанням усіх мовних засобів, що вивчалися (Боднар, 2014: 34-35); як кластер знань (форма, значення та вживання лексичної одиниці), умінь і навичок, які людина розвиває і розгортає в різних контекстах спілкування (Caro, 2017: 207). Отже, узагальнюючи аналіз дефініцій лексичної компетентності, визначаємо, що науковці розглядають означену компетентність у складі лексичних знань та навичок, які інтегруються у види мовленнєвої діяльності.

Наукові дослідження останніх років показують, що лексична компетентність не розглядається як просто словниковий запас того, хто вивчає мову, а інтегрується з різними видами мовленнєвої діяльності. Науковці оперують поняттями лексична компетентність в говорінні / аудіюванні / читанні / письмі; в усному мовленні / писемному мовленні. Такий підхід є цілком виправданий і закономірний, адже слово ми розглядаємо у єдності форми, змісту та функції. Тому відокремлювати його від контексту недоцільно в навчальних умовах. Вивчення слова на рівні словникової статті можливе лише для того, щоб вивчити його форму й семантичний діапазон; функціональна палітра слова виражається лише в контексті. Контекстна репрезентація лексичної одиниці експлікує її парадигматичні та синтагматичні відношення, конотативні значення. Тому доєднуємося до думки науковців, які є прихильниками формування

лексичної компетентності інтегровано з видами мовленнєвої діяльності – зокрема усним мовленням.

Усне мовлення характеризується відтворюваністю мовленнєвим апаратом людини й сприйняттям на слух цілісного відрізка мовленнєвого потоку; непередготовленістю та спонтанністю; наявністю готових виразів, кліше; надлишковою інформативністю; наявністю паузації; інтонації, міміки, жестів; присутністю співрозмовника (Дербеньова, 2013: 9-10). Отже, поняття «усне мовлення» охоплює два види мовленнєвої діяльності – говоріння та аудіювання, а формування лексичної компетентності в усному мовленні передбачає навчання лексики інтегровано з цими видами мовленнєвої діяльності.

Враховуючи проаналізовані дефініції лексичної компетентності та її інтегрованість з видами мовленнєвої діяльності, визначаємо *лексичну компетентність в індонезійському усному мовленні* як систему знань денотативних та конотативних значень лексичних (фразеологічних) одиниць індонезійської мови та позначуваних ними референтів, навички адекватного вживання та розуміння слів в сполучуваності з іншими в усному мовленні (говорінні та аудіюванні) відповідно до ситуації мовлення (зокрема стилю та мети мовлення) та норм індонезійської мови; здатність автономно збагачувати свій словниковий запас – засвоювати та використовувати в говорінні та розуміти в аудіюванні нові слова в єдності форми, значення та функції; готовність до самоконтролю лексичного оформлення власного мовлення та розуміння мовлення інших.

Для формування лексичної компетентності необхідно чітко окреслити її компонентний склад. Аналіз наукових джерел дав можливість визначити основні компоненти цієї компетентності:

- когнітивний компонент (Полянiчко, 2020); знання про лексичний склад мови (сукупність мовних даних про слово, знання програми дій зі словом, стратегій використання слова) (Семенчук, 2007: 12; Соломко, 2018: 138); знання слова на трьох рівнях – фонологічному, семантичному, структурно-

синтаксичному (Воробець, 2019: 29); знання порівняльних (значення словоформи і метафоричні розширення значення), емоційних (конотації слова), прагматичних значень слова (знання про вживання цього слова у певних ситуаціях) (Амеліна, 2014: 133-134); окрім цих значень, вважаємо доцільним додати денотативні значення слова (прямі значення, які співвідносяться з референтами); уявлення про референт, позначуваний лексичною одиницею (Кравченко, 2019: 50-52); знання правил читання, правопису, правил морфеміки та словотвору, граматичних правил поєднання слів (Пассов, 1977: 15); форм і значень слів, правопису, правильної вимови, сполучуваності, особливості лексичного оформлення різних стилів мови (Соломко, 2018: 138); широта (кількість слів, які знає людина) і глибина (морфологічні та синтаксичні властивості слова, асоціації зі словами, взаємодія слів у контексті) лексичних знань (Caro, Mendinueta, 2017; Yuksel, 2011); когнітивний підхід являє собою свідоме оволодіння мовою в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань (Черпак, 2014: 96); когнітивний підхід до навчання реалізується в тому випадку, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача (Бондар, 2014: 35);

- діяльнісно-практичний (Полянiчко); мовленнєві лексичні навички (автоматизовані динамічні зв'язки як єдність семантичних, слуховимовномоторних і графемно-морфемних образів слів і словосполучень; дії по вибору лексичної одиниці адекватно задуму і правильне її поєднання з іншими словами), які в процесі іншомовної діяльності перетворюються на мовленнєві уміння (Семенчук, 2009: 12; Пассов, 1977: 136; Шатилов, 1986: 120; Пішта, 2022: 21; Соломко, 2018: 138; Yuksel, 2011); навички використання лексики відповідно до ситуації спілкування та стилю мовлення (Полянiчко, 2020: 145); навички ідентифікації лексичних одиниць у тексті (мовленні) (Кучерук, 2018: 26); здатність комунікативно виправдано використовувати лексичні одиниці в мовленні, з дотриманням актуальних лексичних норм мови (Кучерук,

2018: 26); навички здогадки про значення лексичних одиниць під час аудіювання (Шостак, 2015: 21);

- пізнавально-мовленнєвий досвід; ціннісне ставлення до влучного, добірного слова (Кучерук, 2018: 26);

- поведінковий: уміння самостійно працювати з лексичними одиницями (Полянiчко, 2020); підтримка навичок на необхідному рівні; уміння користуватися стратегіями швидкого та міцного засвоєння лексичних одиниць; розширювати знання про екстралінгвальний простір (Кравченко, 2019: 50-52);

- рефлексивний (Полянiчко, 2020); самоконтроль лексичного оформлення власного мовлення (Полянiчко, 2020: 145);

- мотиваційний: передбачає наявність цілей і мотивів навчання лексики, активність студентів у вивченні іноземної мови (Полянiчко, 2020);

- аналітичні уміння (для філологів): уміння аналізувати словникову статтю, визначити інтегративну сему лексичної одиниці, визначати їхні денотативні значення; уміння аналізувати загально-вживану та культурно марковану лексику на предмет особливостей її вживання та сполучуваності з іншими словами, набуття контекстуальних значень; на предмет її стилістичної диференціації, тобто вживання залежно від стилю мовлення та жанру тексту (Кравченко, 2019: 50-52);

Початковий рівень володіння іноземною мовою відповідає рівню А1-А2 за загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Відповідно до цього рівня студенти повинні: мати достатній лексичний запас, щоб здійснювати звичайні повсякденні трансакції, до яких входять знайомі ситуації і теми, мати достатній лексичний запас для вираження основних комунікативних потреб, для вирішення простих повсякденних потреб; студент володіє окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними ситуаціями (ЗЄР, 2003). Студенти повинні мати такий словниковий запас, який дозволить їм здійснювати усне спілкування – аудіювання та говоріння.

Відповідно рівнів А1 та А2 (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти») студенти повинні *в аудіюванні*: розуміти лінійну фактичну інформацію, що стосується загальних побутових або пов'язаних з роботою тем, розрізняючи як основний зміст, так і специфічні деталі, за умови чіткої артикуляції та вимови, до якої звикли; розуміти головний зміст чіткого нормативного мовлення про знайомі теми, що регулярно зустрічаються на роботі, у навчанні, на дозвіллі, у тому числі короткі розповіді; в *діалогічному* мовленні студент може спілкуватись досить легко у конструктивних ситуаціях та коротких бесідах, здійснювати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль; може ставити запитання і відповідати на запитання, обмінюватись думками та інформацією на близькі/знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях; у *монологічному* мовленні: студент може продукувати усні описи та розповіді: описувати повсякденні аспекти свого оточення, напр., людей, роботу, професійне навчання, події, види діяльності, житлові умови, освіту, теперішню або попередню роботу, описувати простими словами людей, місцевість та майно (ЗЄР, 2003).

Формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі є особливим, адже студенти розпочинають вивчати мову, яка не має генетичної спорідненості з українською та англійською (яку вони вивчали у школі). Індонезійська мова практично не має спорідненої лексики з сучасними європейськими мовами (окрім невеликої кількості запозичень), відсутній субстрат для опанування нової лексики. Окрім того, мовна картина світу індонезійців, індонезійська культура в цілому та культура спілкування є особливими і відмінними від європейською. Саме на початковому етапі студенти стикаються з низкою труднощів, пов'язаних із засвоєнням форми, значень та функцій лексичних одиниць та позначуваних ними референтів, з осягненням мовної картини світу.

Зважаючи на компонентний склад іншомовної лексичної компетентності, на вимоги до словника та до усного мовлення тих, хто вивчають мову, на

початковому рівні, а також складність індонезійської мови, викликана розбіжностями лексичної системи та культурним контекстом відносно української мови, визначаємо компонентний **склад лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні на початковому етапі навчання:**

- когнітивний: знання та усвідомлення форми, змісту та функції лексичних (фразеологічних) одиниць; знання культурно маркованих референтів, позначуваних цими одиницями; знання денотативних та конотативних значень слів; знання парадигматичних та синтагматичних відношень слів в індонезійській мові; знання окремих правил вживання слів;

- діяльнісно-практичний: лексичні рецептивні навички аудіювання – ідентифікації форми слів (фразеологізмів), розуміння їхнього значення, розуміння змісту висловлення; лексичні репродуктивні навички говоріння – використання лексичних одиниць (фразеологізмів) в монологічному та діалогічному мовленні відповідно до ситуації спілкування (зокрема з урахуванням мети висловлення, стилю спілкування); дотримуватися лексичних норм мови; навички здогадування про значення слів у рецептивному мовленні;

- рефлексивний: здатність оцінювати власний рівень володіння лексичною компетентністю; контролювати правильність інтерпретації лексичних одиниць в рецептивному мовленні та правильність вживання в продуктивному мовленні;

- поведінковий: здатність самостійно поповнювати свій словник лексичними та фразеологічними одиницями, користуватися стратегіями швидкого та міцного засвоєння лексичних одиниць; розширювати знання про індонезійську культуру та побут; здатність користуватися словником, аналізувати на основі словникової статті правильність вибору слів для спілкування;

- мотиваційний: стійка мотивація до розширення власного тезаурусу та лексикону, мотивація до спілкування індонезійською мовою, аудіювання індонезійського мовлення, мотивація до правильного та влучного вживання слів під час говоріння, до точного розуміння слів під час аудіювання.

На початковому етапі навчання студенти повинні оволодіти такими тематичними групами лексики:

1) знайомство (уміння розказати про себе: вік, звідки родом, скільки років, де проживаю, описати зовнішність) (4-6 прикладів слів індонезійською мовою);

2) я та моя сім'я (уміти розказати про себе та про свою велику сім'ю: батьки, брати/сестри, тітки/дядьки, бабусі/дідусі- чим усі займаються/де працюють) (orang tua, saudara, paman, tante, nenek, kakek);

3) житло (rumah, kamar, kamar tidur, dapur, kamar mandi, kamar tamu, kamar anak, lantai, parkir, balkon, jendela, pintu, tangga, banyak, taman, di luas, kebun);

4) плани на тиждень (Senin, Selasa, Rabu, Kamis, Jumat, Sabtu Minggu, membersihkan rumah, membaca buku, mengerjakan P.R., bertemu teman, pergi ke bioskop, melakukan olahraga);

5) на базарі, в супермаркеті (toko, toko buku, pusat perbelanjaan, pasar, supermarket, beli, jual, baju, kaos, celana, gaun, rok, tas, makanan, harga, mahal, murah, berapa, penjual, uang, uang tunai, kartu, dompet, diskon, ikan, bayar.);

6) фрукти та овочі в Індонезії та Україні (apel, jeruk, nanas, rambutan, buah naga);

7) у ресторані (pelayan, memesan, meja, hidangan utama, minuman, hidangan penutup, tagihan.);

8) у довідковому бюро (Bisakah kamu membantuku? Bagaimana menuju ke pusat kota? Berapa nomor ambulansnya? Dimana saya bisa menukarkan uang?);

9) у готелі (hotel, nomor kamar, kunci, bar, kulkas, lobi/ruang masuk, pengangkat, reception, kolam renang, kata sandi, handuk, paspor.);

10) у посольстві Індонезії (kedutaan, duta besar, menteri, tanda tangan);

11) на борту літака (bandara, terbang, penerbangan, pesawat, kabin, bagasi, barang, mendarat, sabuk pengaman, pramugari udara, lepas landas.);

12) замовлення візи (janji temu, menerapkan, menyetujui, membatalkan);

13) календар (Musim panas, musim gugur, musim dingin, musim semi, tahun, ulang tahun, Tahun Baru, Natal.);

14) традиція «Арісан» в Індонезії (kelompok, uang, keuangan, pembayaran, pertemuan, membayar, pendanaan, meminjam, menyediakan);

15) класична та нетрадиційна медицина в Індонезії (dokter, sakit, rumah sakit, ambulans, konsultasi, pil, tenggorokan, kepala, perut, kaki, tangan.);

16) здоровий спосіб життя (gaya hidup sehat, makanan sehat, makanan cepat saji, berolahraga, tidur nyenyak);

17) видатні місця Індонезії: Національний музей Індонезії; Музей історії Джакарти; Музей кераміки та древнього живопису; Музей Кебон Джахе (як наше Личаківське кладовище); Музей Ваянгу (театр тіней); Морський музей; Національний парк «Таман міні», Національний парк на Балі, Національний парк на Сулавесі, Національний парк на Суматрі (Museum Nasional Indonesia, Museum Sejarah Jakarta, Museum Keramik dan Lukisan Kuno, Museum Kebon Jahe, Museum Wayang, Museum Maritim, Taman Nasional Taman Mini, Taman Nasional Bali, Taman Nasional Sulawesi, Taman Nasional Sumatera.);

18) подорожі (Балі, Улувату, Тегелалангу) (bepergian, pesawat, bandara, paspor, mendaftar, layanan hotel, pantai);

19) поліція Індонезії (kantor polisi, polisi, tangkap, rampok, penjara, curi, bunuh.).

Отже, аналіз наукової літератури дав можливість уточнити поняття лексична компетентність в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів на початковому етапі навчання та окреслити її компонентний склад: когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, поведінковий та мотиваційний компоненти.

1.2. Лінгвокультурні засади навчання лексики індонезійської мови

«Мова – це дзеркало, яке знаходиться між світом і людиною, за допомогою якого ми можемо пізнати найважливіші властивості світу. У ньому відображені

не лише реальний світ й умови життя, але й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світовідчуття, бачення світу» (Заремська, 2011: 396). Мова є відбитком дійсності та пов'язана з життям кожної людини, копіює її буття, завдяки мові людина пізнає світ, який тісно закарбовується у свідомості, мова і дійсність нерозривно існують у свідомості кожного індивідуума. У мові закодовані й відображені культура, побут, історія, міфологія, набутий досвід в інтерпретації її носіїв. Засобами мовами передаються ці знання від покоління до покоління, завдяки мові людина проходить соціалізацію й стає членом суспільства. Усе це відображається в мовній картині світу. Поняття «мовної картини світу» пов'язане з іменем Лео Вайсгербера (1899-1985), який очолював неогумбольдтівський напрям в Германії. У мовній картині світу відображається «історично складена в побутовій свідомості людей певного мовного колективу та історично відображена в лексиконі сукупність досвідних уявлень про світ, його облаштування, що через етноспецифічну концептуалізацію відбивається в сукупностях лексем» (Огуй, 2013: 25). Наразі в лінгвістиці оперують поняттями «картина світу», «мовна картина світу», «концептуальна картина світу», «національна мовна картина світу». Поняття «національна мовна картина світу» є відпраним у нашому дослідження, оскільки для розкриття специфіки лексико-семантичної системи індонезійської мови в методичному річечі саме національний аспект набуває для нас особливої актуальності.

Національну мовну картину світу (НМКС), услід за І.Чернишенко, розуміємо як «зафіксоване в лексиці відповідної мови специфічне бачення (тобто логічне осмислення, відчування й оцінювання) реального світу й усього, що привноситься в нього людською свідомістю» (Чернишенко, 2007). НМКС формується через посередництво суб'єктів – членів спільноти, в межах яких функціонує мова – їхнього ставлення, оцінок, соціальних факторів, традицій, звичаїв, стереотипів, предметів побуту, природних об'єктів та явищ, суспільних процесів. НМКС – це інтегрований результат колективного пізнання світу та

суспільних факторів впливу на їхню свідомість. НМКС, з одного боку, формується під впливом зовнішніх факторів (природного середовища, історичних подій, видів діяльності, суспільного устрою), а з іншого боку, отримання нових знань, нової інформації проходить через призму уже існуючих у свідомості людини концептів та стереотипів, які впливають на інтерпретацію дійсності та формування нових понять, образів, концептів у свідомості людини. НМКС виконує об'єднувальну функцію як вертикально (в історичному континуумі), так і горизонтально (в певному часовому зрізі) для окремих груп людей, цілих етносів. Тим самим уможлиблює взаєморозуміння між ними, обмін інформацією, тобто комунікацію.

У структурі мовної картини світу виділяють чотири компоненти: сенсорно-рецептивний, логіко-поняттєвий, емоційно-оцінний і морально-ціннісний (Голубовська, 2004). Ці компоненти мають національно-специфічний характер. *Сенсорний (зоровий та слуховий) аспект* мовної картини світу відображає в мовних засобах осмислення та категоризацію реалій, які сприймаються рецепторами, зокрема зоровими та слуховими. З погляду екзистенції зорові та слухові образи мають універсальне відбиття у нашій свідомості (звук, об'єкт, ознака, кількість, дія є однаковими в фізичному сприйнятті кожною людиною), як наприклад, звуки (гавкання собаки, щебетання солов'я), кольори, матеріальні предмети. Проте концептуалізація цих образів та відбиття в мовних засобах часто не збагається в різних мовах. Так, на позначення гавкання собаки в українській мові існує вигук «гав» та похідні слова – гавкати, гавкання, гавкітливий тощо, в індонезійській мові гавкання передається іншим звуковим комплексом «menggonggong», anjingnya menggonggong собака гавкає; індонез. merah tua (досл. старий червоний) малиновий колір, але малина індонезійською називається raspberi, тобто в індонезійців цей колір не асоціюється з малиною; індонез. merah jambu рожевий від merah червоний і jambu гуава. Категоризація навколишніх об'єктів індонезійської та української мов відрізняється синкретно-

дискретним їх сприйняттям та відбиттям у мовних засобах: наприклад, індонез. *untung baik* везіння, в індонезійській мові *untung* вигода, *baik* хороший.

Логіко-поняттєвий аспект мовної картини світу відображається в основному в лексиці, фразеології та граматиці мови. Особливості вербалізації світу визначаються дією двох факторів: 1) зовнішнім світом (природним середовищем і матеріальною культурою того фрагмента об'єктивного світу, який безпосередньо сприймається етносом); 2) національним способом мислення, національною ментальністю. Культурно марковану лексику І.Голубовська класифікує на такі групи: 1) номени реальних об'єктів зовнішнього світу; 2) номени концептів колективної етнічної свідомості. Слова першої групи І.Голубовська класифікує на такі групи а) номени, які позначають однопорядкові для різних мов поняття, відмінні за ступенем деталізації і змістовим наповненням значень; б) номени, що позначають специфічні, унікальні для даного мовного ареалу поняття (безеквівалентна лексика); в) номени, що позначають близькі поняття різної прототипової віднесеності (словами з різним лексичним фоном) (Голубовська, 2004). Концепти колективної свідомості індонезійців на початковому етапі навчання ми не розглядаємо, адже основною метою цього етапу є формування лексикону і тезуарусу студентів на більш простому рівні – слово / значення / функція.

Групу А складають слова, які мають частково схожі значення з українською мовою, проте їм властива міжмовна семантична асиметрія. Наприклад, в українській мові «хвороба» позначає фізичні та душевні розлади, також закачування, в індонезійській мові: *penjakit* фізична хвороба, *penjakit djiwa* душевна хвороба, *mabuk laut* морська хвороба, *kartu keadaan pasien* історія хвороби; індонез. *kertas* папір (на якому пишуть, за загортання товарів, для фотографій, туалетний), проте для позначення поняття «документ» це слово не вживається, натомість використовується слово *surat*. Індонез. *sore*, *petang* вечір (з 16.00 до 18.00), *malam* вечір з 18.00; *malam* вечір як захід (збігається з українським), українському слову «річ» відповідають такі індонезійські: *barang*,

benda – предмет, barang – майно, begasi багаж, pakaian одяг, buku, karja (коли дають оцінку: хороша річ), hal, sesuatu (про факт, явище).

Групу Б складає безеквівалентна лексика – слова, що позначають культурно специфічні поняття та реалії: babirusa бабіруса (тварина з родини свинячих, яка мешкає на островах Буру, Манголе, Таліабу), kumbang barber жук-вусач, lorikeet лорикет (птаха родини папугових); nasi goreng індонезійське блюдо – смажений рис; sambal — індонезійський соус або паста, зазвичай приготовлена із суміші різних перців чилі з другорядними інгредієнтами; jamu – система традиційної медицини з використанням лікарських засобів рослинного, тваринного та мінерального походження (у вигляді мазей, порошків і особливо відварів); rendang – група страв падангської кухні, об'єднана загальним способом кулінарної обробки: дуже тривалим тушкуванням в гостро-пряному соусі на основі кокосового молока, який у результаті повністю випаровується; nasi padang – прийнята в падангській кухні подача вареного рису з численними різноманітними гарнірами (Ренданг).

Групу В складають слова, у яких спільне денотативне значення і різні конотації – культурно марковані семи: andjing hutan вовк (тварина), проте в індонезійській мові andjing hutan не асоціюється з досвідченим моряком (pelaut kawakan), а також не символізує підступність: вовк в овечій шкурі – mussang berbulu ajam (досл. вівера в курячому пір'ї); merebut kembali відвойовувати – в індонезійській мові не асоціюється з семою «досягати»: mentjapai dengan ketekunan, memenangkan; tukang sihir відьма – в індонезійській мові не асоціюється зі злою жінкою (perempuan djahanam); korengan, berkudis – прашивий (заражений паршею) в індонезійській мові не асоціюється з семою «поганий» (про людину чи тварину): djahat (злий), banjak kutunja (проклятий).

Емоційно-оцінний аспект мовної картини світу індонезійців має незрівнянно вужчу вербалізацію. Індонезійській мові не властиве, як українській, багатство емотивно-оцінних значень: так, індонез. kecil малий, маленький, малесенький, малюсінський, крихітний; cantik гарний, гарненький, гарніосінський, гарнюній;

kecil-terlalu kecil – маленький-премаленький (досл. малий-дуже малий); nenek – баба, бабище, бабуся, бабуня; bodoh – дурень, дурко, дурисвіт; pergi, berjalan, melangkah (мають нейтральну семантику) – іти, ходити, крокувати, простувати, чимчикувати, брести, плентатись, волоктись, чвалати, чалапати, клигати, чапати, дибати, чухрати, валандатись, талабанитись, шкандибати, човгати, тягтись, плуганити. В індонезійській мові експресивні значення / конотації несуть кореневі морфеми (натомість в українській мові – кореневі та афіксальні): aib ганьбити, kebencian ненависть, sukacita радість, duka горе, kesedihan смуток, musang вівера (має негативну конотацію), merpati голуб (має позитивну конотацію й символізує мир: merpati perdamaian голуб миру).

Морально-ціннісний аспект мовної картини світу репрезентований у паремійному матеріалі. Він відображає насамперед систему моральних цінностей народу-носія мови – чесність, співчуття, повага, рівність, справедливість, відповідальність, наполегливість, патріотизм, повага до старших, до батьків. Приклади репрезентації морально-ціннісного аспекту мовної картини світу в індонезійській лінгвокультурі: Satu penghormatan terhadap bapak, tetapi dua terhadap ibu – матір потрібно поважати удвічі більше, ніж батька. Dengarkan suara burung, anak dipangku dilepaskan – слухати птахів, забувши про дитини (безвідповідальність за виховання своїх дітей) (Рахмат, 2012: 101-105).

Отже, лексичний склад індонезійської мови є специфічним. Переважна кількість лексики немає спільних рис з індоєвропейськими мовами, і навіть інтернаціоналізми знаходять замітники питомими лексичними одиницями. Таким чином, індонезійська лексика викликає труднощі у студентів під час її засвоєння, адже відсутній вербальний субстрат у свідомості студентів, який би викликав асоціативні образи під час засвоєння нових слів. Труднощі викликають і семантичні розбіжності в українській та індонезійській мовах, адже словник індонезійської мови налічує велику кількість слів, яким властива міжмовна семантична асиметрія, коли семантичний діапазон слова у двох мовах збігається

частково: наприклад, matahari сонячний (пряме значення), gembira сонячний (переносне – радісний), asin солоний, jang diasinkan – засолений; keras, padat – твердий (пряме значення), kejakinan teguh твердий (переносне значення), pasti (встановлений, напр., ціна).

Типовою рисою, яка складає суттєві відмінності між мовними картинами світу українців та індонезійців є синкретно-дискретне відображення дійсності в мовних засобах. Для індонезійської мови властива дискретність, тобто поелементне сприйняття реалій навколишньої дійсності, що передається кількома лексичними одиницями, тоді як українська мова тяжіє до синкретного відображення дійсності в мові. Типовими вияви синкретно-дискретних розбіжностей є такі:

- синкретно-дискретне сприйняття об'єкта: референт, позначуваний в українській мові одним словом, в індонезійській – кількома словами: наприклад, jang terletak laut (приморський), jang berada didaerah pesisir (приморський, у прибережній зоні); jarak antara dua udjung (розмах); таких випадків дуже багато в індонезійській мові; в українській мові існує одне слово і синкретне сприйняття кількох референтів, які в індонезійській мові сприймаються дискретно і відповідно існує декілька слів на їх позначення: padi (рис, рослина), antah (неочищений рис), beras (очищений рис), nasi (рис, приготовлений для їжі); laut – море, океан; burung jalak – шпак; kuda betina – кобила;

- синкретно-дискретне сприйняття статі: guru – учитель і вчителька, murid – учень, учениця;

- синкретно-дискретне сприйняття дії: lalu lintas транспорт, від lalu проходить і lintas пересікати; tanya jawab діалог від tanya запитувати та jawab відповідати; jatuh cinta закохуватися від jatuh падати і cinta любов, любити;

- синкретно-дискретне сприйняття предмета / особи й ознаки: wanita muda дівчина, ambulans – швидка допомога (таких випадків дуже мало); anak laki-laki – хлопчик; ikan – риба, рибка; desa – село, сільський; gunung гора, гірський; besar

hati гордий від besar великий, hati серце; pandjang tangan довгорукий від pandjan довгий та tangan рука;

- синкретно-дискретне сприйняття предмета / особи й дії / функції: kereta luncur сани; matahari bersinar світило, сонце;

- синкретно-дискретне сприйняття ознак: hijau muda салатовий від hijau зелений і muda молодий; merah anggur бордовий від merah червоний та anggur вино;

- синкретно-дискретне сприйняття дії та результату: pukul mundur відбивати напад, від pukul бити і mundur відступати.

Австронезійські мови займають особливе місце в типологічній та генеалогічній класифікації мов світу. Вони не мають споріднених елементів з індоєвропейськими мовами (наявні тільки запозичення). Лексичний склад індонезійської мови теж своєрідний: індонезійська мова має значний пласт питомої лексики, спільної для багатьох австронезійських мов, запозиченої лексики з інших австронезійських мов, також слів, запозичених з китайської, тамільської, арабської, перської та індоєвропейських мов (індійської, португальської, голландської). Зупинимося більш детально на лексичному складі індонезійської мови з погляду його походження.

Жителі численних островів Індійського та Тихого океанів від Тайваню на півночі та Новій Зеландії на півдні, Мадагаскару на заході та острови Пасха на сході говорять мовами, що належать до австронезійської мовної родини. До неї належить й індонезійська мова, яка з 1945 року стала офіційною мовою Республіки Індонезії, що займає четверте місце у світі за кількістю населення. Індонезійська мова сформувалася у ХХ столітті на основі малайської, хоча малайці склали меншість на Індонезійському архіпелазі (Алиева, 1960: 1; Ілюхін, 2017: 148). В Індонезії розмовляють близько 740 мовами (Tondo, 2009: 278). Індонезійська мова функціонує як національна, надетнічна, офіційна мова, тоді як регіональні мови використовуються для неофіційних внутрішньоетнічних відносин спілкування та місцеві культурні заходи. В

Індонезії індонезійська мова є одним із основних інструментів національної та надетнічної єдності та головною протидією загрози етнічного розколу (Steinhauer, 1994: 773; Sneddon, 2003: 6). Загальновідомо, що індонезійською мовою розмовляють близько 150 млн осіб, користуючись в усіх сферах офіційного життя.

Історія Індонезії нараховує декілька тисяч років. За цей час змінювалася політична карта індонезійського архіпелагу – від створення власних держав до експансії Голландією і здобуття незалежності. Крім того, мови народів, що населяли ці острови зазнали певних впливів, пов'язаних з релігією, торгівлею, іншими контактами. Тому лексика індонезійської мови неоднорідна за складом.

Склад лексики індонезійської мови з погляду походження (Юзмухаметов, 2020):

- лексика, спільна для австронезійських мов (успадкована), що відображає природній характер глотогенези: індонез. laki (чоловік), tangan (рука), яван. laki, tangan, тагал. laki, tangan, мальг. lahy, tanana;

- лексика, запозичена з мов індонезійського архіпелагу, складає особливу групу в індонезійській мові; на нашу думку, це зумовлено низкою факторів – острівний характер Індонезії, відповідно, наявність великої кількості мов та діалектів, сам характер індонезійської мови, яка була розроблена, як свідчить Ю.Гусева, за зразком есперанто і, з одного боку, є близькою до всіх мов на території Індонезії, а з іншого боку, не належить ні до якої конкретної групи, вважається нейтральною для всіх мов на території Індонезії (Гусева); змінами політичної карти індонезійського архіпелагу та постійними контактами народів цієї частини світу. Так, наприклад, з яванської мови індонезійською запозичено близько 28% слів;

- китайські запозичення зумовлені імміграцією китайців у Індонезію хвилями протягом століть: у XIV столітті сталася перша хвиля імміграції моряків, мусульман з провінції Юнань в Південному Китаї; у XVII ст. відбулася друга хвиля китайської імміграції разом із приходом голландців та португальців;

третя іміграція відбулася у 1911 році (Suryaningtyas, 2018: 236-237). Проте, китайські матеріальні та духовні надбання не зайняли ключових позицій в культурі та державному устрої індонезійців, а відтак і лексичні запозичення з китайської мови займають незначний сегмент в індонезійській лексичній системі, проте все-таки трапляються запозичення з китайської та тамільської мов: кит. loteng поверх, кит. tanglong ліхтар, там. kolam басейн, там. tempelai наречений;

- лексика, запозичена з арабської та перської мов: XIV століття знаменується появою перших мусульман та стрімкого поширення ісламу; вважається, що ісламська теософія у формі суфізму легко сприймалася місцевим населенням, оскільки мала багато спільного з буддизмом, саме розповсюдження ісламу поповнило словниковий склад народів, які жили на території сучасної Індонезії, ця лексика збереглась і донині (Джамалуддин, 2003; Jones, 2008; Riddel, 2001): перс. anggur виноград, перс. kismis родзинки, перс. kurma хурма; перс. bandar порт, перс. taufan буря, буревій; арб. abjad алфівіт, араб. ilmu наука, ilmiah науковий, араб. kitab книга, kuliah коледж, лекція, араб. kertas папір; слова арабського походження потрапили до індонезійської мови разом з поширенням в Індонезії мусульманської релігії; у цілому індонезійською мовою було запозичено значну частку слів арабського та перського походження – релігійна лексика, абстрактна та філософська лексика, політична та мілітарна лексика, морська та торгівельна лексика, ботанічна, зоологічна, медична лексика, лексика на позначення часу (Jones, 1984: 13-16).

- лексика, запозичена з індоєвропейських мов:

- V-XIII століття знаменуються поширення буддизму та індуїзму на острови Індонезії (Satyawati Suleiman, 1974: 10-13), що зумовило проникнення низки слів індійського походження (з санскриту, який був на той час мовою богослужіння та літописання): kepala голова, bahu плече, lidah язик, kata слово, говорити; багато індійських слів входять в композити, що виникли на малайському ґрунті: напр. matahari сонце – мал. mata око, інд. hari день. Також із санскриту були

запозичені продуктивні афікси (antar, maha, mala, nir, pra, serba, swa) (Jones, 1984: 5-8).

- у 1512 році до Індонезії було направлено португальську експедицію під командуванням Антоніу ді Абреку; загальновідомо, що основна мета цієї експедиції полягає в налагодженні поставок місцевих прянощів до Португалії; контакти португальцями лишили окремий прошарок лексики відповідного походження. Основні прошарки лексики, запозичені з португальської мови: побутова лексика (meja стіл, beranda ганок), назви продуктів харчування (keju сир, mentega масло), назви одягу та текстилю (seriau, kemeja, kebaja), воєнна та адміністративна лексика (armada, peluru) (Jones, 1984: 5-8);

- кінець XVI століття знаменується голландською експансією островів Індонезії, яка тримала три з половиною століття; на мові це позначилось низкою запозичень з голландської мови – слів на позначення технологій (bensin бензин, aki акумулятор, bioskop – кіно,), назви транспорту (sepeda велосипед), мілітарна лексика (artileri артилерія, trekker тригер), релігійна лексика (baptis баптист), спортивна та мистецька лексика (actor, tonil), інші слова (partai – партія, sekolah – школа, biologi – біологія) (De Vries, 1988; Jones, 1984: 24-25);

- слова, запозичені з англійської мови: ця група слів з'явилася у зв'язку з технологічним прогресом та поширенням англійської мови у світі (Jones, 1984: 26-27): komputer, smartphone, telepon, jeans, cracker, hot dog, outsourcing, broker, default, dealer;

- інтернаціональна лексика, яка проникла в індонезійську посередництвом голландської: revolusi революція, demokrasi демократія, international міжнародний, parlemen парламент;

- слова-замінники європеїзмів: після звільнення Індонезії від голландського владарювання в індонезійській мові з'явилася тенденція замінювати європейські запозичення словами з місцевих мов або спеціальними утвореннями: magnet магніт – besi berani (сміливе залізо), замість прийменника sonder без вживається яванське слово tanpa.

Беручи за основу критерій схожості мовних одиниць іноземної мови з рідною мовою тих, хто вивчають цю іноземну, який є визначальний в інтерпретації складності цих одиниць для засвоєння, визначаємо, що лексика української мови та індонезійської має суттєві розбіжності як у плані форми, так і в плані змісту мовних одиниць. Це говорить про те, що лексичні одиниці є складними для засвоєння їх українцями, адже під час вивчення індонезійських слів відсутні будь-які асоціації з рідною мовою (а також англійською) в плані їхньої форми, що значно ускладнює запам'ятовування. Специфіка категоризації образу світу в свідомості двох народів (яка відображається в мовних засобах) є так само специфічною, і ця специфіка відображається синкретно-дискретних відношеннях, семантичному діапазоні слів, в сенсорно-рецептивному, логіко-поняттєвому, оцінно-ціннісному та морально-етичному аспектах мовної картини світу. Усе це ще більше ускладнює процес формування лексикону та тезаурусу студентів.

Для формування компетентності в усному мовленні важливим є потенційний словник, який складають слова, про значення яких людина, яка чує мову, може здогадатися – це слова, схожі за звучанням зі словами рідної мови, слова, про значення яких можна здогадатися за контекстом, слова, значення яких можна здогадатися за морфемною структурою, інтернаціональна лексика. Як показав аналіз словника, в індонезійській мові досить невелика кількість інтернаціоналізмів у нашому розумінні цього поняття (інтернаціоналізмами ми називаємо переважно слова греко-латинського походження, які існують в різних мовах). Крім того, в індонезійській мові часто відбувається витіснення європеїзмів питомою лексикою. Проте морфологічні процеси є важливими з погляду методики на професійне навчання, адже володіння семантикою кореневих та афіксальних морфем дозволяє розвивати у студентів потенційний словник.

Морфологічні та дериваційні особливості лексики індонезійської мови:

- нечітке розмежування сфер лексики та граматики; у багатьох випадках при застосуванні засобів афіксації та редуплікації, лексичне і граматичне значення поєднуються; такий синкретизм є однією з ознак, що відображає індонезійський тип аглютинації;

- імпліцитна транспозиція, або конверсія частин мови: одна й та ж одиниця виконує функції різних частин мови і проявляє себе по-різному в дистрибутивному плані: як іменник, дієслово, прикметник (Алиева, 2015: 32); це викликає низку труднощів під час рецепції мовлення;

- афіксальні моделі виконують як дериваційні, так і граматичні функції: особливість індонезійської аглютинації – широко розповсюджений синкретизм афіксів, які реалізують в одній моделі дериваційну та граматичну функції (напр. расу – цвях, метасу – прибивати; dirasu – бути прибитим) (Алиева, 2015: 127);

- особливою є редуплікація, яка слугує: для утворення нового слова з іншим лексичним значенням; для переходу слова з однієї частини мови до іншої; для вираження граматичного значення; для створення синоніма, тобто стилістичного варіанта слова (Алиева, 2015: 131);

- продуктивні словотвірні афікси: префікс per- утворює дієслова з перехідним значенням від іменних частин мови та неперехідних дієслів (наприклад, dua два, perdua подвоїти; engkau ти, per engkau розмовляти на «ти»); префікс re- (peng, rem, rep, rej) утворює від різних частин мови іменники зі значенням діяча та знаряддя дії (lukis малювати, pelukis художник); префікс se- утворює слова зі значенням сполучників та прислівників (lalu минулий, проходити, минати, selalu завжди, постійно, lama довго, попередній, час, selama протягом); суфікс -an слугує для утворення іменників зі значенням: результату або об'єкту дії karangan твір, стаття; знаряддя або засіб дії usungan ноші, tutupan кришка; збірна назва manisan солодощі; схожість, подібність anakan лялька (від anak дитина); суфікси -i та -kan утворюють перехідні дієслова від інших частин мови: matai дивитися від mata око, satukan об'єднати, satu один; префікс ke- разом з суфіксом -an утворюють слова зі значенням дії та стану:

kesatuan – єдність, об'єднання; префікс re- (peng-, rem-, ren-, renj-) з суфіксом -an утворює віддієслівний іменник зі значенням активного процесу, спрямованого на певний об'єкт: pengangkutan перевезення, доставка,angkut транспортувати; префікс per- з суфіксом -an утворюють іменники найчастіше зі значенням: неперехідної дії, процесу – perantara посередництво, antara між, посеред; місце – perairan водняний простір, air вода; абстрактні поняття: peradaban цивілізація, adab цивілізований (Теселкин, 1960);

- редуплікація як спосіб словотвору має такі види: повторення першого приголосного звуку (з епентичним -e): lelaki чоловік, чоловічий від laki чоловік; подвоєння кореневого слова без змін: mata-mata шпiон від mata око; подвоєння кореневого слова зі зміною одного із звуків: gerak-gerik поведінка від gerak рухатися, lauk-pauk різні приправи від lauk приправа; редуплікація з додаванням префікса ke- і суфікса -an слугує для утворення прикметників / прислівників: keanak-anakan дитячий, по-дитячому від anak дитина; редеплікація + інфікс -em- слугує для утворення іменників зі збірним значенням: gunung-gemunung гірська область від gunung гора (Теселкин, 1960).

Отже, лексичний склад індонезійської мови суттєво відрізняється від української як у плані формальному, так і в плані семантичному. Лексика індонезійської мови не має спільних форм слів з європейськими мовами, запозичення з європейських мов не складають великого прошарку лексики, що ускладнює формування потенційного словника студентів, специфічною є категоризація світу в свідомості індонезійців та її відображення в мовних засобах.

1.3. Психологічні засади диференційованого формування лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні

Словниковий запас людини характеризується кількістю слів та їхніх значень, які людина пам'ятає. Тому пам'ять вважаємо ключовою фізіологічною сутністю в навчанні лексики іноземної мови.

Пам'ять – психічний процес, який полягає у запам'ятовуванні, збереженні, відтворенні людиною її досвіду, і дає можливість його повторного застосування у життєдіяльності людини (Доброштан, 2020: 38); закріплення, зберігання та подальше відтворення людиною її попереднього досвіду (Варій, 2009: 310). *Запам'ятовування* – це утворення й закріплення тимчасових нервових зв'язків. Запам'ятовування розпочинається із фіксації образів органами чуття (сенсорна пам'ять, яка триває долі секунди). Після цієї фіксації частина інформації, на яку не зосереджено увагу, відразу забувається. Ті об'єкти, на які було зосереджено увагу, переходять у короткотривалу пам'ять (існують у вербальному форматі) і зберігаються у ній 20-30 секунд. Далі відбувається обробка одержаної інформації («встановлення смислових зв'язків між отриманим матеріалом і семантично спорідненими узагальненнями, що зберігаються в довготривалій пам'яті. При цьому відбувається трансформація не тільки наявного матеріалу, а й структур довготривалої пам'яті. Як тільки ці зв'язки встановлено й закріплено, навчальний матеріал залишається в довготривалій пам'яті «для вічного зберігання») (Варій, 2009: 313), переведення вербального коду в семантичний й інформація переходить з короткотривалої пам'яті в довготривалу, де вона може зберігатися роками.

Встановлення смислових зав'язків на етапі запам'ятовування залежить від низки чинників, серед яких, зокрема, такі: повторення матеріалу; від дії мотиваційного чинника в різноманітних його формах: емоцій, інтересу, виразності мотиву запам'ятовування; від розмаїтості форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті, тобто від наявності різноманітних кодів: візуального, акустичного і понятійного; від ступеня осмисленості матеріалу, тобто наявності аналогічних за змістом знань, що зберігаються в довготривалій пам'яті; від кількості смислових зв'язків, які встановлюються у процесі запам'ятовування, чому сприяє його повторне відтворення в різних контекстах, тобто його осмислення (Варій, 2009: 313-314). Означені чинники відіграють ключову роль під час запам'ятовування лексики іноземної мови. Тому для

кращого вивчення нових слів необхідні регулярні повторення з відповідною частотою. Існують технології, які ґрунтуються на різній часовій періодичності повторень. Вчені пропонують таку схему повтору: 5 – 10 хв. після первинного засвоєння інформації, потім через 24 год., 1 тиждень, 1 місяць і, нарешті, 6 місяців після вивченого матеріалу (Борщовецька, 2014: 205). При такій схемі рівень забування засвоєних лексичних одиниць буде мінімальним. Ефективність і вибір цих технологій залежить, вочевидь, від індивідуальних особливостей пам'яті студентів, зовнішніх факторів, які уможливають цей процес, змісту інформації. Але слід відзначити, що усі ці технології передбачають поступове збільшення інтервалів часу між повтореннями. Заняття з індонезійської мови проходять за розкладом у певні дні, тому викладач не зможе дотримати належної періодичності, однак, сформувавши у студентів навчальні стратегії запам'ятовування, він зможе привити у студентів потребу самостійно здійснювати повторення з належною періодичністю. Однак викладач має організувати роботу з лексикою так, щоб вивчені блоки лексики зазнавали належного повторення протягом усього періоду навчання в університеті.

Запам'ятовування лексики рідної та іноземної мови, на думку вчених, здійснюється на основі асоціацій, проте ці асоціації різняться: так, носії мови запам'ятовують слова на основі парадигматичних та синтагматичних асоціацій, оснований на семантичних факторах; особи, які вивчають іноземну мову, асоціюють слова на основі фонологічної схожості (Борщовецька, 2014; Виготский, 1982; Brown, 1992). Лексика індонезійської мови, як уже зазначалося вище, не має спорідненості зі словами індоєвропейських мови (за винятком запозичених слів), а відтак відсутні фонологічні зв'язки між словами рідної / англійської та індонезійської мови, що створює низку труднощів у процесі навчання. Тож при навчанні лексики індонезійської мови слід, очевидно, орієнтуватися на внутрішні асоціативні зв'язки слів, застосовуючи прийом «родини слів».

Мотиваційний чинник (які є виявом емоцій, інтересу, виразності мотиву запам'ятовування) відіграє ключову роль у вивченні лексики іноземної мови (Dweck, 1986). Мотивацію розуміємо як керувальну силу, яка спонукає індивіда до виконання певної дії і допомагає підтримувати виконання цієї дії (Brophy, 1983; Schrodt, Wheelless, Ptacek, 2000; Stipek, 1996). У психології існують різні класифікації мотивів. Проте найбільш релевантною для нашого дослідження є класифікація мотивів на зовнішні та внутрішні (Шовковий, 2010; Кочарян, 2011; Дзюбко, 2009; Бондар, 2017; Красногорова, 1999; Keith; Legault, 2016; Plant, 1985). Зовнішні мотиви керують поведінкою, яка орієнтована на досягнення результату, що відокремлюється від самої дії (Legault, 2016: 1). Ці мотиви пов'язані із соціальною роллю людини – це мотиви виконання взятих на себе обов'язків, мотив відповідальності перед близькими, мотив здобути професію і стати висококваліфікованим фахівцем, мотив бути унікальним фахівцем (з індонезійської мови), мотив налагодження співпраці з індонезійськими партнерами, мотив самоствердження, мотив демонстрації своїх здібностей. Внутрішні мотиви керують поведінкою, яка за своєю суттю приносить задоволення, вона не залежить від результату, відокремленого від самої дії (Legault, 2016: 1). Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке він отримує від процесу пізнання (Бондар, 2017). Ці мотиви пов'язані безпосередньо зі змістом навчання. Це мотиви пізнання, яка є природньою потребою людини: опанування комунікативною компетентністю, вивчення культури та історії Індонезії, опанування мовної системи індонезійською мовою.

Нами було проведено опитування серед студентів-індонезистів з метою виявлення рівня зовнішніх та внутрішніх мотивів. Студентам було запропоновано опитувальник, який містив питання і студенти мали поставити відповідну кількість балів – від 0 до 5, оцінивши, наскільки їм відповідає. Той чи інший мотив (0 – мотив відсутній, 1 – мотив існує на дуже низькому рівні, 2 –

мотив існує на низькому рівні, 3 – мотив існує на середньому рівні 4 – мотив існує на достатньому рівні, 5 – мотив існує на дуже високому рівні).

Таблиця 1.1.1.

Анкета для опитування

№	Питання	Кількість респондентів					
		0	1	2	3	4	5
1.	Ви відчуваєте моральний обов'язок добре опанувати індонезійську мову?	0	0	0	1	8	7
2.	Ви відчуваєте відповідальність за якість свого навчання перед батьками, рідними, друзями?	0	0	6	3	6	1
3.	Ви плануєте в майбутньому знайти роботу, пов'язану з індонезійською мовою?	0	0	0	1	8	7
4.	Ви плануєте стати висококваліфікованим фахівцем з індонезійської мови?	0	0	0	2	4	10
5.	Чи приваблює Вас унікальність Вашої професії і чи хочете Ви бути унікальним фахівцем (з індонезійської мови)	0	0	0	0	2	14
6.	Чи плануєте Ви в майбутньому співробітництво з індонезійцями?	1	0	0	2	0	13
7.	Вам важливо, якою буде про Вас як студента думка викладачів та одногрупників?	0	0	0	8	6	2
8.	Ви прагнете показати максимально свої здібності до навчання?	0	0	0	1	5	10
9.	Ви мрієте вільно спілкуватися індонезійською мовою?	0	0	0	0	0	16
10.	Ви хочете дізнатися про культуру та історію Індонезії якомога більше?	0	0	0	0	1	15

11.	Чи захоплює Вас індонезійська мова специфікою будови фонетичної, лексичної, граматичної систем?	0	0	0	1	4	11
12.	Наскільки цікавим для Вас є словниковий склад індонезійської мови в плані специфіки відображення в ній мислення та світосприйняття індонезійців.	0	0	0	0	1	15
13.	Наскільки вмотивовані Ви розширювати словниковий запас індонезійською мовою?	0	0	0	0	4	12

В анкетуванні взяли участь 16 студентів-індонезистів. Як показав аналіз анкетування, у студентів-індонезистів достатньо добре розвинені зовнішні та внутрішні мотиви вивчення індонезійської мови. Щодо зовнішніх мотивів, то студенти найбільше вмотивовані (1-2 особи мають середній рівень мотивації, 14-15 осіб – достатній або високий рівень) відчуттям морального обов’язку добре вчити індонезійську мову, бажанням стати висококваліфікованим фахівцем з індонезійської мови, знайти роботу, пов’язану з індонезійською мовою, мати унікальну професію, бути унікальним фахівцем (з індонезійської мови), прагненням проявити максимально здібності до навчання; на майбутнє співробітництво з індонезійцями 13 студентів мають високий рівень мотивації, 2 студенти – середній і 1 студент не вмотивований взагалі. Найбільше вмотивовані студенти у вивченні індонезійської мови тим, щоб стати унікальними висококваліфікованими фахівцями з індонезійської мови, а також мати у майбутньому співробітництво з індонезійцями (найбільше респондентів поставили найвищий бал – 5). Однак, варто зауважити, що відчуття відповідальності за якість свого навчання перед батьками, рідними, друзями, а також думка викладачів та одногрупників-студентів про успішність респондентів не формують ключові мотиви до вивчення індонезійської мови.

Внутрішні мотиви пов'язані з інтересом до індонезійської мови та культури, з внутрішньою потребою пізнання. Такі мотиви у студентів розвинені на належному рівні. Найвищий показник має мотив вільно спілкуватися індонезійською мовою (5 балів поставили усі 16 респондентів), мотив дізнатися якомога більше про культуру та історію Індонезії, а також інтерес до словникового складу індонезійської мови в плані специфіки відображення в ній мислення та світосприйняття індонезійців є так само на високому рівні (1 респондент має достатній рівень мотивації, 15 - високий). Інтерес до специфіки будови фонетичної, лексичної, граматичної систем індонезійської мови (1 респондент має середній рівень, 4 – достатній, 11 - високий) та мотив збагачувати словниковий запас (4 респонденти мають достатній рівень, 12 – високий) сформовані на належному рівні.

Отже, мотиваційна сфера студентів-індонезистів створює сприятливі умови для вивчення мови, збагачення словникового запасу, опанування індонезійської культури. Студенти умотивовані набути комунікативної компетентності з індонезійської мови, збагатити свій лексикон і тезаурус, щоб у майбутньому працювати з індонезійською мовою.

Спираючись на висновки В. Шовкового (Шовковий, 2021: с. 62), визначаємо фактори, які впливають на оптимізацію мотивації до опанування словникового складу мови: мотиви прагнення досягти успіхів мають домінувати над мотивами уникнення невдачі (наприклад, одержання поганих оцінок); домінування в мотиваційній сфері мотивів, спрямованих на вивчення мови, оволодіння комунікативною діяльністю, збагачення словникового запасу; розуміння престижу професії, усвідомлення перспектив обраного фаху; створення позитивної робочої атмосфери на занятті, повага до студентів, відзначення їхніх здобутків у навчанні мови, опора на позитивні емоції; врахування інтересів студентів – цікавий навчальний матеріал про Індонезію, про слово індонезійської мови стимулюватиме студентів до вивчення цієї мови; забезпечення розуміння матеріалу, що вивчається (чим більше і краще студенти розумітимуть структуру

мови, лексичний склад мови, особливості семантики та функціонування слів – тим більшим буде бажання вивчати їх); опора на результативність навчання (студенти мають відчувати та розуміти результати своєї роботи, прогрес у навчанні); здійснення навчання на оптимальному рівні складності (обсяг лексичного матеріалу має бути посильний, тематичні групи лексики повинні відповідати початковому рівню навчання індонезійської мови); надання можливості говорити індонезійською мовою.

Розмаїття форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті (опора на візуальні, аудіальні та кінестетичні рецептори) відіграє важливу роль в опануванні лексики іноземної мови. У навчанні індонезійської мови модальність сприйняття є надзвичайно актуальною, оскільки студенти вивчають лексику, яка не має формальної схожості з лексикою української та англійської мови через типологічну віддаленість цих мов. У студентів немає належного лексичного субстрату, який би створював асоціативні зв'язки та сприяв кращому запам'ятовуванню нових слів. Традиційно в психології панує думка про те, що люди поділяються на кілька груп за домінантними рецепторами у сприйнятті інформації – аудіали, візуали, кінестетики. Науковці подають різні співвідношення аудіалів, візуалів та кінестетиків. Так, Г.Бущак наводить такі дані: кінестетична модальність переважає у 36,6 % студентів, візуальна модальність – у 22 %, аудіальна модальність – у 17,1 %; кінестетики-візуали складають 11,0 %, візуали-аудіали – 9,8 % (Бущак, 2013: 84-85). М.Щербина та О.Бігич наводять інші цифри: 46% – аудіали, 33% – візуали, 21% – кінестетики; а також зазначають, що більшість респондентів мають мультимодальне сприйняття з домінуванням одного з рецепторів (Shcherbyna, Bigych, 2019); у дослідженнях П.Міллер 29 % людей є візуалами, 34 % – аудіалами і 37 % – кінестетиками. (Miller, 2001: 7). Очевидно, таке розмаїття результатів залежить від низки факторів, зокрема й обраного студентами фаху. Так, М.Щербина і О.Бігич виявили переважну більшість аудіалів, провівши дослідження серед майбутніх учителів. Закономірно, що для належного опанування іноземної мови

потрібно мати хороший слух, інакше аудіювання стане непосильним для здобувача освіти. Тож, можна припустити, що на вчителів іноземної мови вступають абітурієнти з домінантним типом сприйняття – аудіальним.

Аудіали – люди, які сприймають світ переважно на слух (Кондрацька, 2014: 70). Вони звертають увагу не стільки на те, що говорять, скільки на те, як говорять: на висоту голосу, тембр, темп, інтонацію (Сеїтова, 2015). Студенти-аудіали добре розпізнають звуки мови, наголос, мелодику, а також прекрасно наслідують сегментні та суперсегментні мовні одиниці, тому вимова у них дуже хороша. Також аудіали здатні добре впоруватися із завданнями на аудіювання, усний переклад (Баб'як, 2013: 34; Afanasyeva). У сприйнятті мовлення ключову роль відіграє мовленнєво-слуховий аналізатор (центр Верніке) – задній відділ лівої верхньої скроневої звивини, який і забезпечує сприймання чужого мовлення, це слуховий центр мовлення (Рібцун, 2012).

Для кращого засвоєння лексики аудіалам необхідно спиратися на слухові рецептори, тобто аудіали повинні чути слова – як окремо, так і в контексті. Для аудіалів важливо, щоб слова озвучувалися носіями мови, з максимально правильною артикуляцією. Тому аудіалам слід користуватися онлайн-словниками з додатками, які уможливають озвучення слів; користуватися ресурсом <https://forvo.com/languages/>, де подаються аудіозаписи слів / словосполучень, зроблені кількома різними особами, аудіалам також слід проговорювати слова (окремо та в словосполученнях чи реченнях) вголос, а також записувати і перечитувати, оскільки аудіали добре чують тільки звукову оболонку слова і часто стикаються з проблемою, коли не впізнають слово через розходження графічної та звукової оболонки. Крім того, аудіалам варто записувати слова (словосполучення, фрази) на диктофон і прослуховувати їх. Важливим є промовляння вголос значення слова або слухання перекладу з електронного носія. Під час ознайомлення з реаліями індонезійської культури (які зазвичай позначаються безеквівалентною лексикою), варто добирати такий формат репрезентації, щоб візуальні образи поєднувалися з аудіосупроводом,

коли акцентуватиметься увага аудіалів на певних образах. Для вивчення слів, яким властива семантична асиметрія відносно схожих слів з українською мовою, важливо використовувати контекст, який репрезентує семантичне вираження слова.

Візуали найкраще сприймають інформацію зоровими аналізаторами; коли вони думають, у їхній свідомості з'являються образи, у них чудова зорова пам'ять (Сеитова, 2015; Afanasyeva). Для навчання візуалів лексики слід спиратися на зорові рецептори. Тому під час презентації лексичних одиниць викладач має записувати слова, студенти ж повинні читати нові слова – як окремо, так і в контекстах, записувати лексичні одиниці і перечитувати написане. Використання різних кольорів під час презентації нових слів сприятиме кращому їх засвоєнню, особливо коли це стосується слів, які відрізняються незначними елементами (наприклад, одним звуком). Варто також записувати іншими кольорами слова, які слід виділити, на які потрібно звернути увагу. Успіхів у навчанні лексики можна досягти, якщо використовувати онлайн-словники з додатками, які містять зображення. Запам'ятовуванню слів сприятиме також використання написів (за можливістю з рисунками), розташованих на видних місцях (наприклад, перед робочим столом). Для навчання лексики слід використовувати різну наочність з зображенням позначуваних референтів (бажано використовувати малюнки з написом). Для вивчення абстрактної лексики студентам варто уявити певну абстракції, зобразити її на папері і підписати. Під час вивчення культурних реалій та слів, що їх позначають, необхідно використовувати яскраву наочність, відеоматеріали (бажано з аудіосупроводом), які формуватимуть у свідомості студентів яскравий і чіткий образ цих реалій.

Кінестетики – люди, які сприймають більшу частину інформації через дотик до предметів та за допомогою рухів (Сеитова, 2015). Кінестетики добре запам'ятовують рухи, відчуття. Кінестетикам властивий механічний тип пам'яті, вони добре пишуть, виконують завдання з пошуку в тексті, добре працюють в

команді, схильні до виконання практичних завдань (Afanasyeva). Під час вивчення нової лексики кінестетикам рекомендується вдаватися до різних рухів – повторювати слово й виконувати дію реально чи схематично, застосовувати міміку під час промовляння слів (емоційно маркованих), так само схематично робити обриси предметів, які називаються. Кінестетикам краще працювати не з електронними словниками, а з паперовими – робити закладки в словниках, виписувати слова на картки, щоб можна було потім ці картки розкладати, переміщувати. Кінестетикам варто змінювати місце навчання й рухатися під час навчання, тому вивчення нових слів під час прогулянки з картками, на яких виписані слова, буде значно продуктивнішим, ніж сидіння перед комп'ютером. Кінестетикам важливий рух і дотик, тому кількаразове записування слів, їх обведення олівцем на папері чи в повітрі, зображення на папері чи в повітрі позначуваних понять сприятимуть кращому засвоєнню лексичних одиниць.

Дослідження науковців показують, що «чистих» аудіалів, візуалів, кінестетиків не існує. Поділ на такі різновиди зумовлений домінуванням того чи іншого рецептора (наприклад, у когось більше розвинений аудіальний канал чи візуальний, проте інші рецептори теж працюють). Часто зустрічаються випадки, коли в людини добре розвинені два чи навіть три види рецепторів. Звичайно, що такі люди сприймають інформацію багатогранно і всеохопно.

З метою оптимізації процесу навчання лексики та максимального використання природнього ресурсу студентів варто застосовувати диференціацію способів презентації та вивчення лексики студентами відповідно до домінантної модальності сприйняття. Однак під час навчання в аудиторії, коли присутні всі студенти з різними модальними типами сприйняття, дуже складно організувати навчальний процес з адаптацією його до кожної групи студентів, адже неможна «закрити очі чи вуха» частині студентів, так само недоцільним є кількаразове повторення матеріалу викладачем. Для того, щоб навчальний процес мав позитивні результати, необхідно застосовувати *мультисенсорне навчання*, яке передбачає використання різних органів чуття –

слуху, зору, дотику, логіки (Абанішина, 2013; Литвинова, 2020; Крекотень, 2022; Morgan, 2019; Kelly, 2016; Jasmine, 2015; Henry, 1998; Joshi, 2002). Мультисенсорне професійне навчання дозволяє залучати всі канали надходження інформації, що дозволяє максимально повно реалізувати можливості кожного студента, розвивати у студентів мотивацію до навчання, розумову активність.

Під час мультисенсорного навчання лексики необхідно використовувати такі комплексні прийоми: читання вголос або аудіювання слова (словосполучення / фразу), прослуховування слова (словосполучення / фрази) або в озвученні викладача, або диктора, записування слова (словосполучення / фрази) в зошит + озвучення вголос, виділення яскравими кольорами певних особливостей, які має слово, презентація (або пошук і презентація, за можливості) зображень позначуваних референтів; малювання в повітрі позначуваного референта; визначення будови слова, походження, особливостей вживання, порівняння значень з українським відповідником, пошук слова у словнику та аналіз словникової статті, визначення інтегративної семи.

Диференційоване професійне навчання лексики слід використовувати під час самостійної роботи зі словами. Для оптимальної організації самостійної роботи студентів слід озброїти навчальними стратегіями – метакогнітивними та когнітивними (Saks, 2018; O'Malley, 1990; Oxford, 1986; Park, 1997; Schmeck, 1988). Когнітивні стратегії навчання – це операції, які виконуються над матеріалом, який необхідно засвоїти, тоді як метакогнітивні стратегії навчання використовують знання когнітивних процесів для регулювання процесу навчання (Benson, 2011). Метакогнітивні стратегії навчання, спрямовані на регулювання процесу навчання, зокрема стратегії планування процесу учіння; стратегії контролю; стратегії самооцінки виконання завдання (Задорожна, 2012: 68; Ванівська, 2017: 39; Гудима, 2018: 186; Никитенко, 2013: 16). Студенти мають усвідомлювати (здійснивши рефлексію, використавши тести для перевірки домінантної перцептивної модальності, наприклад, тест

С.Єфремцева), які рецептори у них розвинені краще і на них спиратися під час вивчення нових слів. Метакогнітивні стратегії орієнтовані на те, щоб спланувати й обрати оптимальні способи запам'ятовування нових слів (наприклад, проговорювання в голос, записування й проговорювання; слухання і повторення за диктором; слухання, проговорювання і записування; виписування на окремі картки, зіставлення з українськими відповідниками, малювання обрисів позначуваних предметів у повітрі, аналіз словникової статті, аналіз семантики та форми слова, особливостей його функціонування у мові). Метакогнітивні стратегії також передбачають здійснення контролю за правильністю виконання завдання та використання відповідних прийомів контролю. Вкрай важливою у цьому процесі є рефлексія, коли студенти можуть об'єктивно оцінити рівень засвоєння лексики.

Когнітивні стратегії навчання охоплюють стратегії запам'ятовування: організацію повторень, створення ментальних зв'язків; використання опор; організацію дій з новою лексикою. Студенти повинні мати інформацію про регулярність повторення лексики, потребу звертатися до пройденого лексичного матеріалу протягом певного періоду часу – кількох місяців, через рік, тощо, при чому, під час повторень спиратися на домінуючі рецептори сприйняття (наприклад, прослуховувати / перечитувати / записувати вивчені слова); також студенти повинні вміти створювати ментальні зв'язки – асоціації, які сприяють кращому засвоєнню нових слів (наприклад, внутрішньомовні зіставлення, виділення компонентного складу слова тощо). Використання опор під час вивчення лексики більш притаманне візуалам та кінестетикам. Опори допомагають їм згадувати лексичні одиниці. Крім того, студенти повинні розуміти, що лексичні одиниці не функціонують у мовленні окремо, а в зв'язку з іншими одиницями, у контекстах. Тому вивчення окремих слів не слід обмежуватися. Аудіали повинні слухати не лише окремі слова, а фрази. Візуали повинні читати як окремі слова, так і фрази. Кінестетики повинні записувати слова і фрази. Аудіали, візуали та кінестетики мають аналізувати та

встановлювати логічні зв'язки не лише ті, які стосуються етимології, морфемної будови слова, семантичного поля, але й його функцій у мовленні.

Незалежно від домінантних рецепторів студенти повинні прагнути до того, щоб проговорювати слова – окремо, у словосполученнях, фразах, адже загально відомо, що у навчанні мови мовленнєворуховий аналізатор виконує ключову роль.

Мовленнєворуховий аналізатор (центр Брока), який знаходиться у задньому відділі лівої другої й третьої лобової нижньої звивини лівої півкулі й забезпечує власне усне мовлення, відіграє ключову роль у вивченні мови. У фізіологічному відношенні мовлення є складним руховим актом, здійснюваним умовно-рефлекторно. Усне мовлення є наслідком роботи мовленнєвого апарату, який має центральний та периферичний відділи, які пов'язані між собою двома видами нервових шляхів – аферентними й еферентними (Анатомо-фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності). Робота периферійного відділу (артикуляційного) має рефлексивний характер. Коли з'являється артикуляційна інтенція, центральний відділ мовленнєвого апарату посилає сигнали на периферійні відділи, тобто на мовленнєві органи, які беруть безпосередню участь в продукуванні звуків, слів, речень, текстів. Умовно-рефлексивний характер периферійного відділу мовленнєвого апарату вказує на те, що репродуктивні навички формуються саме через мовленнєворуховий аналізатор, тобто шляхом вправляння у вимові – звуків, складів, слів, речень.

Мовленнєворуховому аналізатору відводять провідну роль у вивченні мови, особливо її лексичного складу. Важливим у цьому процесі є відтворення вголос мовних одиниць (слів, словосполучень, речень) без опори на написане. Таке відтворення сприяє, з одного боку, набуттю людиною умовного рефлексу вимови мовної одиниці, а з іншого боку, активізує процес відтворення (пригадування і повторення) слова, а також самоаудіювання, що сприяє зміцненню ще й аудитивних навичок а формуванню слохо-вимовних еталонів мовних одиниць у корі головного мозку. Ми неодноразово проводили дослідження серед студентів:

пропонували їм вивчити 25 незнайомих слів. Спочатку одні і ті ж студенти вчили 25 слів мовчки (вони їх перечитували, проговорювали пошепки). Ми провели словниковий диктант (диктували слова українською мовою, а студенти записували індонезійською). Виявилося, що середній коефіцієнт навченості склав 0,66 (тобто студенти вивчили близько 66% цих слів). Потім ми взяли інші 25 незнайомих слів. Студенти спочатку вчили їх мовчки, а потім виконували завдання на проговорювання вголос (усні словникові диктанти, умовно-комунікативні вправи – відповіді на питання) з тенденцією до повного зняття опор (підглядувань на написане слово). Провівши аналогічний попередньому словниковий диктант, ми виявили, що середній коефіцієнт навченості склав 0,87. Це засвідчило, що мовленнєворуховий аналізатор відіграє важливу роль у формуванні знань лексичних одиниць та лексичних навичок.

Ще одним фактором, який впливає на запам'ятовування лексики, є *кількість смислових зв'язків*, які встановлюються у процесі запам'ятовування, чому сприяє повторне відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, яке супроводжується осмисленням вживання та функціонування. Така процедура сприяє формуванню лексичних навичок, які (інтегровано з фонетичними та граматичними) складають основу кожного виду мовленнєвої діяльності.

Лексичну навичку розуміємо як автоматизовану дію вживання лексичної одиниці в продуктивному мовленні, а також сприйняття та розуміння слова в рецептивному мовленні (відповідно до комунікативного наміру та в поєднанні з іншими словами). Науковці одностайні в тому, що лексична навичка набувається у процесі діяльності: чим більше вправлять, чим більше контекстів, тим міцнішою стає навичка. Рецептивне і продуктивне мовлення мають окремі осередки в корі головного мозку, які відповідають за ці процеси, а відтак і формування лексичних рецептивних і лексичних репродуктивних навичок має здійснюватися окремо: репродуктивна навичка – шляхом вправляння в репродуктивному мовленні (зокрема в говорінні), а рецептивна – в рецептивному

(зокрема, в аудіюванні). Крім того, лексична навичка формується на основі усвідомлення значення слова, особливостей його функціонування в мові.

Збереження – процес пам'яті, який полягає у ступені збереження обсягу й змісту інформації впродовж тривалого часу. Для збереження потрібне періодичне повторення (Варій, 2009: 315). У довгостроковій пам'яті інформація може зберігатися роками, за умови, що вона переведена у семантичну форму (якщо знання декларативні) або переведена на рівень навичок (якщо знання процедурні). Семантична форма декларативного знання передбачає переведення інформації у певні фрейми, інформаційні блоки, створення асоціацій. Переведенню інформації в семантичну форму передують її усвідомлення, визначення головного, встановлення закономірностей, логічних зав'язків. Міцність сформованої навички визначається тривалістю збереження її в довгостроковій пам'яті.

У навчанні лексики потрібно досягати збереження в довготривалій пам'яті формального вираження, семантичного коду та функціональних особливостей слова. У семантичній формі зберігаються інтегративні семи, які об'єднують лексичні значення, відображають асоціації, які формують денотативні та конотативні значення лексичних одиниць. Знання форми слова, вживання його у зв'язку з іншими словами, відповідно до ситуації мовлення досягається шляхом формування відповідної навички і зберігається у пам'яті у вигляді процедурних знань. Для переведення лексичної одиниці в довготривалу пам'ять мають бути закарбовані у свідомості особи декларативні та процедурні знання, пов'язані зі словом.

Протилежний процесу збереження лексичної одиниці в пам'яті процес *забування*, який характеризується здатністю впізнавати та відтворювати слово в єдності форми, значення та функції. Забуванню підлягає інформація, яка недостатньо закріплена у свідомості людини. За запобіжником забування є регулярність повторення. Тому у процесі навчання лексики важливо організувати систематичні повторення слів у контекстах: чим більше і частіше

студенти будуть чути слова та використовувати їх у мовленні, тим довше їх пам'ятатимуть.

Формування лексичної компетентності в усному мовленні спирається на роботу *оперативної* пам'яті, яка пов'язана з процесом відтворення і за своєю природою є короткостроковою. У результаті відтворення відбувається актуалізація (вилучення) раніше закріпленого змісту із довгострокової пам'яті і переведення його в оперативну пам'ять. Кожна мовленнєва дія чи в говорінні, чи в аудіюванні супроводжується актуалізацією лексичних одиниць у єдності форми, змісту та функції, які вступають у синтагматичні відношення й забезпечують як розуміння змісту повідомлення, так і вираження інтенції мовця.

Відтворення буває мимовільним і довільним. При мимовільному відтворенні людина не ставить спеціальної мети пригадати інформацію, вона спливає у пам'яті автоматично, без докладання зусиль; воно мимовільне відтворення визначається випадку тими асоціаціями, які утворилися в минулому в досвіді людини. Мимовільне відтворення визначається ходом діяльності людини. Довільне відтворення (пригадування) передбачає докладання певних зусиль з боку людини, використання спеціальних прийомів, методів, опор для того, щоб пригадати необхідне; людина прагне не відволікатися на випадкові асоціації (Кузнєцов, 2013: 131-145). Навчання лексики розпочинається процесами довільного відтворення лексичних одиниць як окремих, так і в контекстах. Згодом довільне відтворення переходить у мимовільне, коли людина користується словами в рецептивному та репродуктивному мовленні використовує слова без додаткових інтелектуальних зусиль. Мимовільне відтворення слова є відповідною лексичною навичкою.

Отже, аналіз наукової літератури з психології дав можливість схарактеризувати психологічні засади навчання лексики індонезійської мови студентів-філологів. Обґрунтовано, що ключовим когнітивним феноменом засвоєння лексики є пам'ять, яку складають механізми запам'ятовування, збереження та подальшого відтворення лексичних одиниць в усному мовленні.

Оптимальному запам'ятовуванню лексичних одиниць у єдності форми змісту та функції сприяють такі фактори: регулярні повторення слів з відповідною частотою, наявність стійких зовнішніх та внутрішніх мотивів до вивчення індонезійської мови, розмаїття форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті (опора на візуальні, аудіальні, кінестетичні рецептори), що виражається в диференціації прийомів навчання та в використанні прийомів мультисенсорного навчання; кількість смислових зв'язків, які спрямовані на відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, що складає основу для формування лексичної навички.

1.4. Методичні засади формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні

Формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні потребує визначення підходів, принципів, методів та засобів навчання.

Підхід є базисною категорією методики й визначає загальну концепцію навчання. Підхід до навчання іноземної мови, услід за Н.Голуб, визначаємо як «загальну концептуальну позицію, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей (Голуб). Релевантними методиці диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні є компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи.

Компетентнісний підхід нині є ключовим у системі вищої освіти. Цей підхід спрямований на формування професійних і особистісних якостей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями, здатності оцінювати соціальні процеси, визначити місце й роль у них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її

вдосконалення. Результатом компетентнісного навчання є не поінформованість студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у процесі фахової, суспільної діяльності та особистих стосунках (Овсієнко, 2017: 83-84). Компетентнісний підхід орієнтований на формування умінь розв'язувати професійні розмовні взаємодії та завдання, спроможності знаходити необхідну інформацію, креативного підходу до діяльності (Бедевельська, 2012: 233-234). Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов глобально спрямований на те, щоб сформувати у студентів такий рівень володіння мовою, такі мовленнєві навички та вміння, які дозволять людині, яка вивчає мову, функціонувати в умовах реального життя та користуватися мовою в різних ситуаціях (Marcellinus, 2005: 35; Mansour). В річищі компетентнісного підходу фокус уваги переміщується зі знань студентів про мову на вміння користуватися мовою (Griffith, 2014). У межах компетентнісного підходу навчання лексики індонезійської мови не повинне обмежуватися лише знаннями лексичних одиниць та їхніх значень. Лексична компетентність має бути орієнтована на здатність та готовність користуватися лексикою в усному та писемному мовленні. Тому опанований словниковий запас студента має інтегруватися з різними видами мовленнєвої діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід розуміють як «організацію освітнього процесу, основу якого містить комунікативна взаємодія, що забезпечує участь кожного учасника цього процесу, як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності» (Русалкіна, 2017: 73). Цей підхід орієнтований на моделювання спілкування, створення відповідної психологічної готовності о комунікації, пріоритетними лишаються мовленнєві навички та вміння.

У межах комунікативно-діялісного підходу формування мовленнєвих навичок та вмінь відбувається шляхом вправлення у комунікації. «Процес навчання мови є моделлю процесу мовленнєвої комунікації» (Шовковий, 2021: 82-83). Діялісна сутність комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови імплементується в діялісних завданнях, які реалізуються з допомогою

методичних прийомів та вправ. Студент повинен бути активним виконавцем вправ і завдань, оскільки саме в активній практиці формуються навички та вміння. Формування лексичної компетентності на засадах комунікативно-діяльного підходу передбачає:

- формування репродуктивних лексичних навичок, які інтегруються в уміння говоріння;
- опанування лексичною одиницею у єдності форми (правильна вимова, написання), змісту (значення) та функції (правильного вживання залежно від ситуації спілкування);
- навчання лексики має обов'язково здійснюватися на рівні речення, тексту;
- активізацію студентів у вживанні лексичних одиниць;
- перевага мовленнєвих вправ над мовними з метою формування лексичних навичок.

Особистісно-орієнтований підхід – підхід до навчання, що ґрунтується на «створенні сприятливого середовища та умов для активної навчальної діяльності з опертям на індивідуальні особливості, моральні цінності, особистий досвід учня, який сприймається педагогом як особистість, що має власні риси характеру, нахили та інтереси» (Кулик, 2017: 115). Особистісно орієнтоване професійне навчання – це процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента й викладача, яка орієнтована на засвоєння предметних знань, формування відповідних навичок та вмінь як засобу саморозвитку особистості, становлення її як суб'єкта діяльності, формування життєвих компетентностей (Шишкін: 293). «Функція особистісно орієнтованої освіти полягає в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної діяльності (Яценко, 2006). Особистісно орієнтоване професійне навчання спрямоване не лише на навчання студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, потреб, можливостей, а й на самопізнання, саморозвиток, набуття студентами стратегій навчання та вмінь ними користуватися. Особистісно орієнтований підхід

передбачає організацію такого навчального середовища, в якому створюються необхідні умови навчання та розвитку студентів відповідно до їхніх індивідуально-психологічних особливостей; закладаються підвалини для самостійного розвитку та освіти майбутніх фахівців за рахунок самопізнання власних психологічних особливостей та набуття навчальних стратегій. У процесі формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні особистісно орієнтований підхід спрямований на врахування домінантних рецепторів під час сприйняття – зорового, слухового, кінестетичного. Перед викладачем постає завдання допомогти студентам визначитися з модальністю сприйняття та сформуванню у студентів стратегії самостійного опанування лексики.

Описані вище підходи реалізуються в основних компонентах методичної системи – цільовому, змістовому, операційному, мотиваційному, контролювально-коригувальному.

У межах **цільового компоненту** методичної системи означені підходи реалізуються так:

- відповідно до *компетентнісного підходу* професійне навчання лексики має бути процесом формування відповідної компетентності, які охоплює поруч із лексичними знаннями, навичками та вміннями низку інших особистісних характеристик – стійкої мотивації до збагачення словникового запасу та користування новою вивченою лексикою в говорінні та аудіюванні; до правильного та влучного вживання слів під час говоріння, до точного розуміння слів під час аудіювання; здатність оцінювати власний рівень володіння лексичною компетентністю; контролювати правильність інтерпретації лексичних одиниць в рецептивному мовленні та правильність вживання в продуктивному мовленні; здатність самостійно поповнювати свій словник лексичними та фразеологічними одиницями;

- відповідно до *комунікативно-діяльнісного підходу* формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному

мовленні є набуття студентами не лише знань форми, семантичного діапазону та функціональних особливостей слів, а розвиток у них навичок використання лексичних одиниць в говорінні – відповідно мовленнєвого наміру мовця, ситуації спілкування, культурного контексту, а також розпізнавання та семантизація лексичних одиниць під час аудіювання. Навчання лексичної одиниці має «завершуватися» її введенням у мовлення – продукування та рецелювання монологів та діалогів, які містять цю одиницю. Саме в таких умовах слово постає як одиниця мовлення, а весь акцент переноситься на його функціональний діапазон. Метою навчання лексики є здобуття студентами знань про культуру та побут, про поняття та реалії Індонезії, знань культурно маркованої лексики – безеквівалентної лексики, слів з міжмовною семантичною асиметрією, слова з різними конотативними значеннями; набуття студентами навичок вживання та розуміння лексичних одиниць відповідно до мовленнєвих ситуацій, зокрема врахування таких культурно маркованих чинників, як вік і соціальний статус співрозмовників, стиль і мета мовлення, місце і час, етнічне середовище;

- відповідно до *особистісно орієнтованого* підходу студенти повинні навчитися рефлексії та самоаналізу, самооцінці свого лексикону та тезаурусу; користуватися стратегіями швидкого та міцного засвоєння лексичних одиниць з опорою на домінантні рецептори.

Змістовий компонент методичної системи визначає обсяг навчального матеріалу, а також конкретні знання, навички та вміння, якими повинні оволодіти студенти:

- у межах компетентнісного підходу змістом навчання є формування лексичних знань та навичок, які визначають здатність та готовність до аудіювання та говоріння, а також готовність до рефлексії, до самооцінки лексичних знань та навички, володіння навчальними стратегіями відповідно до домінувальних рецепторів; здатність самостійно поповнювати свій словник лексичними та фразеологічними одиницями, користуватися словником,

аналізувати на основі словникової статті правильність вибору слів для спілкування;

- у межах *комунікативно-діяльнісного* змістом навчання лексики є лексична одиниця в єдності форми, змісту та функції; знання тезаурусу та лексикону індонезійської мови, лексичні рецептивні та репродуктивні навички; культурно марковані лексичні одиниці; екстралінгвальні країнознавчі знання про культуру та побут індонезійців; навички вживання та розуміння лексичних одиниць в усному мовленні відповідно до ситуації спілкування (зокрема з урахуванням віку, соціального статусу та інших характеристик учасників спілкування, врахування стилю, експресії соціального середовища, в якому відбувається спілкування);

- відповідно до *особистісно орієнтованого* підходу студенти повинні вивчати такий обсяг лексичних одиниць, який максимально дозволяє ресурс пам'яті; студенти повинні навчатися відповідно до індивідуальних траєкторій навчання та розвитку.

Операційний компонент методичної системи визначає методи, прийоми, технології навчання. Формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні потрібно здійснювати за допомогою комунікативно орієнтованих методів та прийомів, покликаних моделювати комунікацію з використанням виучуваних лексичних одиниць. У межах операційного компоненту відбувається навчання лексики з метою подальшого її використання під час говоріння та аудіювання, а також у процесі вправління в говорінні та аудіюванні. Саме тому процес становлення лексичної навички охоплює декілька етапів, які спрямовані на роботу з лексичною одиницею на різних рівнях – слова, фрази, надфразової єдності та тексту. Операційний компонент реалізується з допомогою підсистеми вправ і завдань, спрямованих до досягнення автоматизму та гнучкості в використанні лексичних одиниць у продуктивному мовленні та упізнаванні, семантизації, сполучуваності слів у рецептивному мовленні. У цілому не применшуючи ролі мовних вправ (на

підстановку, трансформацію, завершення чи розширення зразка мовлення, добір синонімів, антонімів), вважаємо умовно-комунікативні та комунікативні вправи з вивченими лексичними одиницями вкрай важливими і такими, що здатні забезпечити формування лексичної компетентності в усному мовленні. *Особистісно орієнтований* підхід спрямований на використання прийомів навчання, адекватних індивідуальним особливостям сприйняття студентів. Для аудіалів використовувати прийоми навчання, які спираються на слухові рецептори, для візуалів – на зорові рецептори, для кінестетиків – на записування слів, використання прийомів «слово і рух».

Мотиваційний компонент у межах компетентнісного підходу передбачається вироблення стійкої мотивації до вивчення індонезійської мови, збагачення власного лексикону та тезаурусу як під час навчання в університеті, так і в процесі майбутньої професійної діяльності. Компетентнісний підхід спрямований на формування та розвиток зовнішніх мотивів, які сприятимуть професійному становленню майбутніх фахівців. Студенти повинні відчувати потребу саморозвитку та самовдосконалення як передумову професійного становлення. У межах *комунікативно-діяльнісного підходу* передбачається формування насамперед внутрішніх мотивів, спрямованих на потребу спілкуватися індонезійською мовою, пізнання індонезійської культури, побуту, збагачення словникового запасу з метою набуття комунікативної компетентності – здатності та готовності спілкуватися з індонезійцями. *Особистісно орієнтований* підхід передбачає врахування індивідуальних інтересів студентів, опору на сформовані зовнішні та мотиви кожного студента, формування та розвиток мотивів, які не притаманні студентові, однак є важливими для його майбутньої професійної діяльності, опанування індонезійської мови в цілому та збагачення словникового запасу зокрема.

Контрольовально-коригувальний компонент в системі формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні передбачає контроль і перевірку не лише знань окремих слів

(словосполучень) в їхньому формальному, семантичному та функціональному аспектах. Основним об'єктом контролю та корекції є: а) лексична репродуктивна навичка – правильно вжите слово в певному контексті, відповідно до мовленнєвої ситуації, правильна сполучуваність слова, відповідність слів нормам мови; б) лексична рецептивна навичка – правильне розуміння змісту і функції слова під час аудіювання. Контролю та корекції підлягають також сформовані навчальні стратегії, які є запорукою професійного розвитку майбутніх філологів.

Принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання (Український педагогічний словник, 1997: 270). Відповідно до предмету навчання та описаних вище підходів основними принципами навчання визначаємо такі:

Принцип ситуативності, принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, принцип функціональності, принцип урахування рідної мови, принцип усвідомлення навчального матеріалу, принцип індивідуалізації, диференціації, принцип розвитку навчальної автономності, принцип розвитку навчальної автономності, принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури та принцип поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного.

Принцип ситуативності передбачає здійснення навчання лексики на основі ситуацій, відповідно добір та групування лексики слід здійснювати за ситуативно-тематичним принципом.

Принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок передбачає оволодіння окремими підсистемами мови (зокрема лексикою) і, відповідно, формування мовленнєвих навичок (зокрема лексичних) у зв'язку з формуванням у студентів здатності використовувати іноземну мову як засіб спілкування (Бігич, 2013: 115). Формування лексичних навичок не є ключовою метою навчання, а реалізується у зв'язку з розвитком мовленнєвих умінь, зокрема говоріння та аудіювання.

Принцип функціональності (Бірюк, 2015: 160) передбачає засвоєння нових лексичних одиниць у тісному зв'язку з їхніми функціями у мовленні: відповідно до цього принципу студенти повинні виконувати лексичні Студенти мають усвідомити семантичний діапазон слова, інтегративні семи, а також особливості функціонування цього слова з метою подальшого використання в усному мовленні. Формування лексичних навичок має здійснюватися на основі усвідомлення значення і функції лексичної одиниці.

Принцип урахування рідної мови (Василенко, 2010; Бреус, 2011) передбачає організацію навчального процесу з урахуванням досвіду спілкування рідною мовою студентів, а також володіння знаннями системи мови. Студенти п у процесі опанування іноземної мови намагаються перенести свій мовно-мовленнєвий досвід на вивчення іноземної мови, що викликає міжмовну інтерференцію. Міжмовній інтерференції підлягають формальні, семантичні та функціональні характеристики слова. Інтерференція форми слова частково збігається з фонетичною інтерференцією і полягає у неправильній вимові слова. Семантична інтерференція передбачає надання слову значень (особливо конотативних), які властиві слову в рідній мові з однаковим з іноземною денотатом, як під час продуктивного мовлення, так і в рецептивному. Функціональна інтерференція полягає у неправильному використанні слова у відповідних мовленнєвих ситуаціях. Відповідно до цього принципу особливої уваги під час навчання підлягають слова, яким властива міжмовна семантична та функціональна асиметрія. Навчання лексики відповідно до цього принципу спрямоване на подолання міжмовної інтерференції.

Принцип індивідуалізації «передбачає врахування особливостей студентів у процесі навчання і втілюється у вигляді мотивувальної, регулювальної та розвивальної індивідуалізації на різних етапах навчання завдяки вправам, що враховують інтереси, рівні навченості, особливості навчальних стилів студентів» (Павловська, 2015: 38). Відповідно до цього принципу слід враховувати низку психологічних особливостей, серед яких – рівень успішності, мотивація та

особливості сприйняття й запам'ятовування. Відповідно до цього принципу ми розподіляємо студентів на доміантними рецепторами – аудіали, візуали, кінестетики. Означений принцип передбачає формування у студентів стратегій вивчення лексики відповідно до доміантних типів сприйняття, використання різних прийомів презентації лексичного матеріалу, різних видів опор (візуальних, аудіальних, власних записів студентів). Це сприятиме особистому розвитку студентів, оптимальній реалізації їхніх мовливостей, збагаченню їхнього словникового запасу, а відтак і зміцненню інтересу та мотивації до вивчення мови, стимулюванню пізнавальної діяльності.

Принцип розвитку навчальної автономності (Шовковий, 2021: 7) орієнтований на те, щоб у студентів сформувати низку характеристик, які забезпечать потребу, здатність та готовність вивчати індонезійську мову та поповнювати словниковий запас протягом усієї професійної кар'єри: стійкі зовнішні та внутрішні мотиви, навчальна автономія, яка забезпечується індивідуальними навчальними стратегіями, рефлексія (самоаналіз та самооцінка). Саме ці характеристики сприятимуть прогресивному розвитку словникового запасу студента.

Принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури та принцип поєднання країнознавчого (екстралінгвальних знань про культуру народу-носія мови), *лінгвокраїнознавчого* (володіння культурно маркованими мовними одиницями) *та соціолінгвістичного* (знань особливостей функціонування мови в різних сферах суспільного життя, уміння користуватися мовою в різних сферах соціальної взаємодії) матеріалу (Шовковий, 2021: 9) передбачає опанування студентами знаннями про культуру та побут Індонезії, формування знань про культурно марковані значення лексичних одиниць, навичок вживання / розуміння культурно маркованих лексичних одиниць в ситуаціях спілкування.

Методи формування лексичної компетентності в усному мовленні. Метод навчання розуміємо як упорядковану за певними принципами систему цілеспрямованих послідовних дій суб'єктів навчання над свідомо визначеним

предметом діяльності із застосуванням відповідних засобів, внаслідок чого отримують очікувані результати навчання (Козаков, 2003: 35). Провідним методом навчання лексики традиційно вважають вправляння або метод вправ.

Метод вправи (вправляння) – це засіб систематичного й ефективного відпрацювання умінь чи навичок шляхом ритмічно повторюваних розумових дій, практичних операцій у процесі взаємодії викладача й студентів або в ході самостійної роботи. Педагогічна функція цього методу полягає в трансформуванні частини знань студентів в уміння та навички, в забезпеченні їм можливості відтворення практичних дій і творчої діяльності, оскільки відтворення сприяє закріпленню вмінь та навичок (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006: 104). Вправу розуміємо як планомірно організоване повторне виконання дії (розумової чи практичної) з метою її засвоєння. Вправа лежить в основі набуття тих чи інших навичок і умінь (Словник термінів і понять з педагогіки, 2005: 27). Вправляння спрямоване на реалізацію діяльнісно-практичного компонента індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні. Спираючись на класифікацію вправ, розроблену в підручнику за загальною редакцією С.Ніколаєвої, визначаємо такі вправи, релевантні формуванню лексичних навичок (Тулякова, 2020: 187):

- рецептивні: некомунікативні (сприйняття й упізнавання / диференціація / ідентифікація лексичних одиниць в усному мовленні); умовно-комунікативні (аудіювання на рівні речення або понадфразової та діалогічної єдності, аудитивні матеріали повинні містити слова, які вивчаються); комунікативні завдання (аудіювання на рівні тексту, який містить вивчену лексику);

- рецептивно-репродуктивні: некомунікативні (імітація, підстановка, заміна лексичних одиниць, розширення речень вивченими словами, складання речень з поданими словами, заучування напам'ять лексичних одиниць та фраз / мікротекстів, які їх містять); умовно-комунікативні (підстановка лексичних одиниць у зразки мовлення, трансформація зразка мовлення шляхом заміни окремих слів, розширення / завершення зразка мовлення вивченими словами,

відповіді на питання, постановка питань, переказ відомого слухачам тексту, що містить вивчену лексику); комунікативні завдання (переказ невідомого слухачам тексту, що містить вивчену лексику); лексичні вправи на рівні слова сприяють засвоєнню насамперед форми і денотативного значення слова, а лексичні вправи на рівні фрази, надфразової єдності, тексту сприяють опануванню студентами синтагматичних відношень слова, конотативних значень та функціональних особливостей лексичних одиниць;

- продуктивні: умовно-комунікативні (об'єднання зразків мовлення, які містять вивчену лексику, у надфразові та діалогічні єдності); комунікативні завдання (продукування висловлень на рівні тексту, які містять вивчені слова).

Важливу роль в організації вправ відіграють опори. Опори варто використовувати під час виконання усіх видів вправ. Серед основних опор виділяємо такі:

- зображення реалій Індонезії, побутових предметів: такі опори можна використовувати під час ознайомлення з новою лексикою, під час виконання некомунікативних вправ (на називання предметів, трансформацію мовленнєвого зразка новими словами, розширення / завершення мовленнєвого зразка тощо); умовно-комунікативних вправ (відповіді на питання відповідно зображення з використанням вивчених слів, об'єднання зразків мовлення відповідно до зображень); зображувальна наочність має важливе значення у формуванні референтно-сигніфікативних зав'язків у свідомості студентів-візуалів;

- опорні слова / сполуки слів: такі опори слід використовувати під час виконання різнотипових вправ; окремим переліком подаються слова, вільні та фразеологічні словосполуки, якими студент має користуватися під час виконання завдань – групування слів, імітація, підстановка слів, трансформація, завершення / розширення мовленнєвого зразка; аудіювання окремих слів, словосполучень, речень, текстів (особливо важливими ці опори є для студентів, у яких аудіальні рецептори розвинені не достатньо добре); відповіді на питання,

переказ тексту; записані студентами-кінестетиками власноруч опорні лексичні одиниці сприятимуть кращому їх запам'ятовуванню;

- контексти: під поняттям контексту як опори розуміємо використання фраз, текстів, які репрезентують слова в його функціонально-семантичному прояві, а також особливості синтагматичних відношень слова; такі опори слів використовувати в умовно-комунікативних вправах та комунікативних завданнях, які передбачають наслідування мовлення, а відтак і правильне використання слів у подальшому самостійному продуктивному мовленні. Контекстні опори повинні мати аудитивно-графічний формат (студенти слухають речення / текст, потім демонструється у графічній формі контекст вживання лексичної одиниці), який сприятиме оптимальному засвоєнню лексичної одиниці аудіалами та візуалами, а переписування слова в зошит студентами сприятиме швидшому його засвоєнню кінестетиком.

У навчанні лексики вбачаємо доцільність використовувати індивідуальні вправи (для формування лексичних навичок в монологічному мовленні), парні вправи (для формування лексичних навичок в діалогічному мовленні, взаємодиктанти), у командах (наприклад, проведення вікторини).

На етапі презентації лексичних одиниць варто застосовувати метод **пояснення** – процедура визначення нового знання, що розкриває сутність об'єкта пізнання, переводить пізнавальну діяльність на новий рівень функціонування, служить розвитку не тільки наукового знання, а також індивідуального пізнання й практики. Семантична структура методу пояснення є цілісною багаторівневою системою засобів дій, які знаходять свій вираз не тільки в оволодінні педагогічними технологіями, але й у відтворенні та осмисленні цінностей, значень та смислів майбутньої професії (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006: 104). Принцип усвідомлення навчального матеріалу передбачає розуміння, осмислення закономірностей семантичних, функціональних та композиційних, контрастивних особливостей лексики індонезійської мови. Тому пояснення є одним із головних методів

навчання лексики індонезійської мови на етапі презентації. Пояснення варто поєднувати з унаочненням (вербальним, яке реалізується на рівні слова, фрази, тексту, які репрезентують семантичні та функціональні особливості слова; невербальним зображенням об'єктів матеріальної культури індонезійців), яке сприятиме кращому розумінню та усвідомленню мовного матеріалу. Прийоми пояснення лексичних одиниць:

- аналіз форми слова (компонентного складу);
- контекстуальний аналіз значення та функції слова;
- аналіз словникової статті, визначення інтегративної семи; пошук необхідних значень;
- співвіднесення слова з референтом (зображенням референта);
- переклад лексичної одиниці;
- дефініція позначуваного поняття;
- добір синонімів, антонімів;
- порівняння семантичного і функціонального діапазону слова індонезійської мови з українською мовою (коли слова мають спільні денотативні значення).

Отже, формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, диференціації, розвитку навчальної автономності, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури та поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного. Основними методами навчання визначено метод вправління та пояснення.

Висновки до розділу I

Аналіз наукової літератури, з лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики, психології дав можливість схарактеризувати зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні, особливості її лексичного складу, психологічні та методичні засади формування означеної компетентності на початковому етапі навчання.

1. Лексичну компетентність в індонезійському усному мовленні складають такі компоненти: когнітивний (знання форми, змісту та функції лексичних одиниць; правил вживання слів, знання про культуру та побут індонезійців); діяльнісно-практичний (лексичні рецептивні та репродуктивні навички, навички дотримуватися лексичних норм мови, здогадування про значення слів у рецептивному мовленні); рефлексивний (здатність до самоаналізу та самооцінки лексичних знань та навичок, контроль правильності вживання та розуміння лексичних одиниць); поведінковий (здатність користуватися стратегіями самостійного розширення свого словникового запасу); мотиваційний (стійка мотивація до розширення власного тезаурусу та лексикону, до спілкування індонезійською мовою).

2. Лексика індонезійської мови має низку особливостей в структурному, семантичному та функціональному аспектах порівняно з українською мовою. Специфічною є категоризація світу в свідомості індонезійців та її відображення в мовних засобах. Категоризаційні відмінності відображаються в синкретно-дискретних відношеннях. Лексика відзначається автохтонністю (що спричиняє відсутність лексичну субстрату в європейців), а також певною кількістю запозичень з мов неіндоєвропейського мовного ареалу. Усе це викликає значні труднощі для засвоєння лексики, а також у формуванні потенційного словника, необхідного для рецептивного мовлення. Невеликий прошарок лексики європейського походження поступово витісняється питомою лексикою.

3. Обґрунтовано, що психологічну основу навчання лексики індонезійської мови складають механізми запам'ятовування, збереження та подальшого

відтворення лексичних одиниць в усному мовленні. Оптимальному запам'ятовуванню лексичних одиниць у єдності форми змісту та функції сприяють такі фактори: регулярні повторення слів з відповідною частотою, наявність стійких зовнішніх та внутрішніх мотивів до вивчення індонезійської мови, розмаїття форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті (опора на візуальні, аудіальні, кінестетичні рецептори), що виражається в диференціації прийомів навчання та в використанні прийомів мультисенсорного навчання; кількість смислових зв'язків, які спрямовані на відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, що складає основу для формування лексичної навички.

4. Обґрунтовано, що формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, розвитку навчальної автономності, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури та поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного. Основними методами навчання визначено метод вправління (який реалізується у підсистемі вправ і завдань) та пояснення (яке здійснюється за допомогою низки прийомів).

РОЗДІЛ II

ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

2.1. Добір навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні

Добір навчального матеріалу відіграє визначальну роль у навчанні іноземної мови. Формування лексичної компетентності в усному мовленні не обмежується лише навчанням студентів лексичних одиниць, адже слово, вилучене з контексту, в методиці навчання мови не представляє особливого інтересу у своєму словниковому вигляді, бо для усного спілкування потрібно не просто знати форму, значення, функції слова, а необхідно навчитися користуватися словом як одиницею мовлення – його синтагматичними характеристиками, уміти встановлювати значення, а також уміти адекватно використовувати слова в одиницях вищого порядку – фразах, надфразових єдностях, текстах. Тому у доборі навчального матеріалу не слід обмежуватися словом / фразеологізмом як одиницею добору. Спираючись на компонентний склад лексичної компетентності в усному мовленні, визначаємо такі одиниці добору навчального матеріалу:

- лексична одиниця (слово / фразеологізм);
- усний аудіовідеотекст (міні-монолог / міні-діалог);
- друкований текст (міні-монолог / міні-діалог);
- зображення об'єктів індонезійського середовища та культури.

Добір лексичного матеріалу. Добір слова є цілком закономірним у межах нашого предмета дослідження. У методиці навчання іноземних мов лексику класифікують на активну, пасивну та потенційну. До активної лексики відносять

слова, які використовуються мовцями в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. До пасивної лексики відносять слова, які використовуються в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (Шандра, 2019: 102-103). Однак, на початковому етапі, вважаємо, таку диференціацію не слід робити, адже в цей час вивчається лексика побутової сфери, де лексичні одиниці однаковою мірою використовуються в усіх видах мовленнєвої діяльності. Такий розподіл більш характерний для наступних етапів – коли студенти працюють з художніми, публіцистичними, науковими текстами. І стосується він здебільшого не форм слів, а особливостей їхніх значень у певних контекстах.

Потенційний словник складають лексичні одиниці, про значення яких мовець може здогадатися. Традиційно до потенційного словника відносять: слова-інтернаціоналізми, слова, схожі за звучанням та за значенням з рідною мовою та іншими іноземними, які знає студент, похідні і складані слова (якщо студент знає значення окремих компонентів), конвертовані слова, нові значення відомих студентові слів, слова, значення яких можна здогадатися з контексту, ситуації (Шандра, 2019: 102-103). Потенційний словник студента-українця, який вивчає індонезійську мову має низку особливостей:

- дуже мала кількість інтернаціоналізмів;
- незначна кількість англіцизмів-неологізмів, які з'являються в мові з поширенням телекомунікаційних технологій;
- відсутність слів, схожих з українськими;
- наявність великої кількості дискретних одиниць (понять, позначуваних двома і більше словами);
- стирання граматичних значень (наприклад, terbang, летіти, полетів, полечу, літав тощо);
- наявність редуплікації та аглютинації;
- асиметричний семантичний діапазон слів індонезійської мови зі словами української / англійської, які мають спільні денотативні значення, що потенційно

може викликати міжмовну інтерференцію, коли студенти переносять значення слова в рідній / англійській мові на слово індонезійської.

Означені характеристики потенційного словника, з одного боку ускладнюють процес сприйняття мовлення (такі, як відсутність інтернаціоналізмів та англіцизмів, семантична асиметрія), а з іншого полегшують процес сприйняття чужого мовлення (наприклад, стійкі дериваційні процеси, редуплікація, дискретність).

При доборі навчального матеріалу необхідно враховувати труднощі, з якими стикаються студенти під час навчання. У методиці навчання іноземних мов традиційно труднощі поділяють на три групи:

- *предметні труднощі* – труднощі екстралінгвального характеру, вони зумовлені відсутністю знань про об'єкти реальності, які складають предмет спілкування (Кравченко, 2019: 75); ідеться про об'єкти, поняття, явища процеси побуту та культури індонезійців, які відсутні в українців чи європейців, з культурою яких знайомі студенти; предметні труднощі спричинені знаннєвим аспектом комунікації. Для подолання цих труднощів студентів потрібно озброїти належними екстралінгвальними знаннями.

- *логічні труднощі* – труднощі, які виникають під час сприйняття текстового матеріалу, труднощі композиційного, змістового, смислового характеру, труднощі, пов'язані з використанням фразеологізмів, лексичних одиниць у переносному значенні (Кравченко, 2019: 75-76). Ми погоджуємося з думкою А.Кравченка і вважаємо недопустимим використовувати на початковому етапі навчання тексти, які мають відхилення від норм індонезійської мови у стильовому, композиційному та мовному оформленні. Правильно структурно та стилістично організований текст для читання / аудіювання має слугувати взірцем індонезійського мовлення у цілому, а також слововживання зокрема. (Кравченко, 2019: 76). Проте використання текстових матеріалів, які містять фразеологізми та слова, вжиті в переносному значенні, вважаємо цілком виправданим.

Мовно-мовленнєві труднощі спричинені недостатнім словниковим запасом та недостатнім рівнем відповідних (у нашому випадку – лексичних) навичок (Кравченко, 2019: 76-77); а також розбіжностями в денотативних та конотативних значеннях лексичних одиниць рідної та іноземної мови (Гнаткевич, 1971: 7; Семенчук, 2007: 83-84). Під час навчання індонезійської мови на початковому етапі (як показує наш досвід) виникають такі лексичні труднощі:

- запам'ятовування слова (яке не має нічого спільного в етимології з європейськими словами);

- недостатні знання семантичного та функціонального діапазону слова (зазвичай викликане міжмовною інтерференцією), відповідно, слова вживаються та інтерпретуються неправильно;

- труднощі викликані структурною дискретністю номенів, коли один об'єкт, ознака, дія позначаються кількома словами: з одного боку, це полегшує розуміння слова, але, за умови, що студент усвідомлює і «зчитує» окремі фрагменти мовної картини світу індонезійців; але, з іншого боку, така дискретність часто спричиняє труднощі під час сприйняття тексту.

Основними критеріями добору лексичних одиниць (слів / фразеологізмів) визначаємо такі (Бірецька, 2014; Деркач, 2014; Методика навчання іноземних мов і культур, 2013; Гринюк, 2007; Морська, 2001; Пасічник, 2022):

- критерій тематичності;
- критерій ситуативності;
- критерій семантично-функціональної цінності;
- критерій культурної маркованості;
- критерій історико-культурної цінності;
- критерій дериваційної цінності;
- критерій частотності та тематичної вичерпності;

Відповідно до критерію *тематичності* добору підлягають лексичні одиниці (слова, фразеологізми, складні номени), які відповідають тематиці ситуацій усного спілкування на початковому етапі навчання індонезійської мови. У першому розділі описано 19 тематичних груп лексики, які вивчають студенти 1-2 курсу і які підлягають добору. Це лексика побутової сфери спілкування (знайомство, родина, житло, повсякдення, покупки, продукти, промислові товари, у ресторані, у довідковому бюро, у готелі, у посольстві Індонезії, подорож, календар, визначні дати, традиції, класична та нетрадиційна медицина Індонезії, видатні місця Індонезії, поліція Індонезії).

Критерій *ситуативності* тісно пов'язаний з критерієм тематичності. Ситуативність мовлення передбачає врахування таких характеристик: 1) комуніканти; 2) висловлення (повідомлення, текст); 3) процеси вербалізації й розуміння; 4) обставини комунікативного акту; 5) комунікативні й практичні цілі комунікантів (Корольов, 2009). Проаналізувавши навчальну програму з практики індонезійської мови, ми дійшли висновку про доцільність виділення низки ситуацій спілкування у межах початкового етапу навчання індонезійської мови:

Тема спілкування: Знайомство (адресат – адресант: члени родини, знайомі, партнери; комунікативна мета: познайомити, представити, стратегія - інформування);

Тема спілкування: Покупка товарів на ринку (адресат – адресант: продавець, покупець, консультант, адміністратор; комунікативна мета: одержати / надати інформацію про товар, домовитися про повернення товару, розрахуватися за покупку; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Покупка товарів у продуктовому супермаркеті (адресат – адресант: продавець, покупець, консультант, адміністратор; комунікативна мета: одержати / надати інформацію про товар, домовитися про повернення товару, розрахуватися за покупку; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Відвідання ресторану (адресат – адресант: клієнт, офіціант, адміністратор; комунікативна мета: одержати / надати інформацію про блюда та напої, зробити замовлення, розрахуватися; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Звернення до довідкового бюро (адресат – адресант: пересічна людина, працівник бюро; комунікативна мета: одержати / надати інформацію; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Проживання в готелі (адресат – адресант: клієнт, адміністратор готелю, покоївка; комунікативна мета: замовити номер в готелі, розпитати шлях до номера, ознайомитися з розпорядком роботи готелю; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Замовлення та одержання візи в посольстві Індонезії (адресат – адресант: клієнт, працівник посольства; комунікативна мета: замовити та одержати візу; стратегії: інформування, спонукання до певних дій);

Тема спілкування: Подорож літаком. Замовлення квитків та посадка на літак (адресат – адресант: клієнт, працівники аеропорту (паспортний контроль); комунікативна мета: замовити квитки, дати відповіді на питання працівників служби паспортного контролю; стратегії: інформування, спонукання до певних дій);

Тема спілкування: Подорож літаком. Перебування на борту літака (адресат – адресант: клієнт, стюардеса; комунікативна мета: замовити напої, дізнатися про деталі польоту; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Відвідання лікаря (адресат – адресант: хворий, лікар; комунікативна мета: викликати лікаря, пояснити самопочуття; стратегії: інформування, спонукання до певних дій);

Тема спілкування: Екскурсія до видатного місця Індонезії (адресат – адресант: клієнт, працівник екскурсійного бюро; комунікативна мета: замовити екскурсію, розпитати про деталі подорожі, а також про видатне місце; стратегії: інформування);

Тема спілкування: Звернення до поліції Індонезії. У поліцейській дільниці (адресат – адресант: постраждалий, працівник поліції; комунікативна мета: розповісти про пригоду, одержати допомогу / консультацію працівника поліції; стратегії: інформування);

Відразу зауважуємо, що усі виділені нами мовленнєві ситуації мають частину спільних характеристик, а частину відмінних.

До спільних характеристик мовленнєвих ситуацій відносимо:

Канал зв'язку: очний або дистанційний (телефонна розмова).

Етнічне середовище: індонезійці.

Час: безвідносність у часі.

Експресія: нейтральна, позитивна модальність мовлення.

Жанр: побутова розмова (діалогічне мовлення), повідомлення (монологічне мовлення).

Стиль: розмовний.

Сфера спілкування: побутова.

Відмінними характеристиками є суб'єкти спілкування (адресат та адресант), їхні соціальні ролі, тема спілкування, комунікативна мета, стратегії та тактики мовлення.

Окремо варто виділити описи та розповіді, які позбавлені ситуативних характеристик. До них ми відносимо такі:

Житло індонезійців.

Фрукти та овочі в Індонезії та Україні.

Традиція «Арісан».

Народна медицина в Індонезії.

Здоровий спосіб життя по-індонезійськи.

Видатні місця Індонезії.

Критерій *семантично-функціональної* цінності. У науково-методичній літературі зазвичай виділяють зазвичай критерій семантичної цінності Семантичну цінність слова розглядають як здатність виражати в процесі

спілкування важливі поняття, відображати реальні соціальні контакти, здатність правильно й точно висловлювати думку (Семенчук, 2007: 77-78; Шандра, 2019: 105; Методика навчання іноземних мов і культур, 2013: 222). Навчання лексики з позиції комунікативно-діяльнісного підходу диктує необхідність зосереджувати увагу саме на синтагматичних відношеннях слова, тобто на семантико-функціональному вияві лексичної одиниці в контексті, у мовленні. Тому пропонуємо використовувати критерій семантико-функціональної цінності. Синкретичне визначення означеного критерію (семантико-функціональної цінності) дозволяє застосовувати його так: добирати лексичні одиниці (багатозначні) та їхні конкретні значення, яких вони набувають у певних контекстах та ситуаціях спілкування (значення і функцію розглядаємо в єдності). Студенти мають навчитися співвідносити та користуватися значенням слова в певному контексті або ситуації спілкування. Наприклад:

Enak! – смачно

Merasa tidak enak - почуваюся недобре.

Слово enak, саме по собі перекладається, як смачно, однак в контексті самопочуття, воно набуває значення «добре». Якщо ми хочемо сказати «Він хворий» у прямому значенні, то використовуємо слово “sakit”. Також enak в контексті може стати “добре”, “круто”.

Відповідно до критерію *культурної маркованості* добору підлягають культурно марковані лексичні одиниці – слова, які мають частково схожі значення з українською мовою, проте їм властива міжмовна семантична асиметрія, безеквівалентна лексика, слова, у яких спільне з українською мовою денотативне значення і різні конотації. Культурну маркованість розглядаємо так само в семантично-функціональному аспекті, адже конкретних сем, особливо переносних, слово набуває саме в контекстах, під час функціонування в мовленні.

Критерій *історико-культурної цінності*. За цим критерієм добираємо лексичні одиниці, які називають важливі поняття індонезійської культури. Без

знання і розуміння цих понять неможлива перцепція культури, а відтак і спілкування з індонезійцями. Відповідно до цього критерію добору підлягають такі слова: топоніми (назви найбільш важливих географічних об'єктів), антропоніми (типові імена людей), слова, що називають архітектурні, політичні, соціальні, міфологічні, історичні поняття та реалії, які найбільш повно розкривають специфіку індонезійської культури. Приклади таких слів: імена людей: Sukarno, Suharto, Susilo Bambang Yudoyono; toponim: Jakarta, Surabaya, Semarang, Sumatera, тощо.

Критерій *дериваційної цінності* у навчанні індонезійської мови відіграє надзвичайно важливу роль. Індонезійськомовна лексика відрізняється структурно від української – дискретністю номінативних одиниць, редуплікацією та аглютинацією. Відповідно, добору підлягають лексичні одиниці, які беруть активну участь в дискретній номінації (наприклад, pohon дерево: pohon kelapa – кокос, pohon semangka – ялина, pohon jeruk лимон), продуктивні афікси (наприклад, перфікси per-, pe-, суфікси -an, -i та -kan, циркумфікси ke- -an, per- -an).

Критерій *частотності та тематичної вичерпності*. У науково-методичній літературі за критерієм частотності добирають лексичні одиниці, які вживаються найчастіше в мовленні. Проте варто зауважити, що нині ми не маємо частотних словників індонезійської мови і встановити, наскільки часто вживається те чи інше слово – надзвичайно складно. Однак слід зауважити, що в індонезійській та українській мовах існують певні лексичні та граматичні категорії, які є спільними (через їхній універсальний характер), що дозволяє на основі словника української мови говорити про частотність лексичних одиниць індонезійської мови, якими вербалізуються ці категорії. Проте варто зауважити, що орієнтуватися тільки на частотність вживання слів під час їх добору не слід, оскільки це порушить тематично-ситуативну організації лексичного матеріалу. Майбутній філолог повинен бути готовим до спілкування з носіями мови в найрізноманітніших ситуаціях й користуватися словами різних тематичних груп.

У кожній тематичній групі існують слова з невисокою абсолютною частотністю вживання в повсякденному спілкуванні, проте знання цих слів уможлиблює спілкування в межах певних тем і ситуацій. Наприклад, частотність вживання слів «мама». «батько» є незрівнянно вищою, ніж частотність вживання слів «русалка» (puteri laut), «лісовик» (ruh hutan) тощо. Проте знання цих слів уможливить спілкування у межах теми «міфічні уявлення індонезійців».

Таким чином, окрім частотності вживання слів (для встановлення якої в індонезійській мові необхідні суттєві філологічні дослідження), велику цінність складає тематична вичерпність лексичних одиниць. Відповідно, пропонуємо виділити критерій *частотності та тематичної вичерпності*.

За цим критерієм пропонуємо слова розподіляти на дві групи:

- слова з абсолютною високою частотністю вживання: до цієї групи відносимо лексичні одиниці, які мають високу частотність незалежно від стилю та тематики мовлення; до цієї групи відносимо такі слова: сполучники, прийменники, вказівні та заперечні частки, займенники, займенникові прислівники, числівники, дієслова, що називають повсякденні дії (іти, робити, говорити, знати, бути, бачити, чути, спати, читати, могли, приходити, думати, приносити тощо (pergi, melakukan, berbicara, mengetahui, menjadi, melihat, mendengar, tidur, membaca, mampu, datang, berpikir, membawa, dsb.)), часо-просторова лексика (вгору, вниз, тут, там, туди, сюди, вчора, сьогодні, завтра, вранці, вдень, ввечері (atas, bawah, sini, sana, sana, sini, kemarin, hari ini, besok, pagi, siang, malam));

- слова, які повно й вичерпно називають поняття, реалії, процеси, ознаки певної тематичної групи, мовленнєвої ситуації; наприклад, назви видів житла індонезійців, назви елементів інтер'єру, екстер'єру: балюстрада, балясина, веранда, дизайн, карниз (langkan, langkan, beranda, desain, cornice); абсолютна частотність вживання таких слів є досить низькою.

Таким чином, добору підлягають лексичні одиниці, які відповідають названій вище тематиці та ситуаціям мовлення, конкретні значення, яких

набувають слова у певних контекстах та ситуаціях спілкування, культурно марковані слова, які позначають культурно важливі поняття та реалії, яким притаманна семантична та функціональна асиметрія відносно української мови, слова, які мають дериваційну цінність, високу частотність вживання та тематичну вичерпність.

Наводимо перелік лексичних одиниць до теми «У ресторані»:

Таблиця 2.1.1.

№	Індонезійська мова	Українська мова	№	Індонезійська мова	Українська мова
1.	Ayam	Курка	2.	Sayuran	Овочі
3.	Kopi	Кава	4.	Saus tomat	Томатний соус
5.	Minuman	Напій	6.	Dapur	Кухня
7.	Dingin	Холодний	8.	Pisau	Ніж
9.	Sebotol anggur	Вино	10.	Limun	Лимонад
11.	Bumbu	Спеції	12.	Reservasi	Бронювання
13.	Masak	Готувати	14.	Makan siang	Обід
15.	Sendok	Ложка	16.	Tagihan	Чек
17.	Makan malam	Вечеря	18.	Rebus	Варене
19.	Makan	Їсти	20.	Menu	Меню
21.	Makanan	Харчування	22.	Daging	М'ясо
23.	Alat makan	Столові прибори	24.	Hidangan laut	Морепродукти
25.	Steak	Стейк	26.	Tip	Чайові
27.	Telur ikan	Рибна ікра	28.	Sarapan	Сніданок
29.	Garpu	Вилка	30.	Serbet	Серветка
31.	Goreng	Смажене	32.	Basah	Мокрий
33.	Buah	Фрукт	34.	Pesan	Замовлення
35.	Gelas	Скло	36.	Vegetarian	Вегетаріанський
37.	Bakar	Грильоване	38.	Selada	Листя салату
39.	Bayar	Платити	40.	Air	Вода
41.	Pelayan	Офіціант	42.	Jus	Сік
43.	Piring	Тарілка	44.	Pencuci mulut	Десерт
45.	Teh	Чай	46.	Soto	Сото
47.	Panas	Гаряче	48.	Pedas	Гостре
49.	Es	Лід	50.	Asin	Солоне
51.	Gula	Цукор	52.	Susu	Молоко
53.	Manis	Солодке	54.	Koki	Шеф-кухар

55.	Yang dimasak matang	Який ретельно проварений	56.	Roti	Хліб
57.	Minyak goreng	Олія (для смаження)	58.	Pesta	Вечірка
59.	Bawang putih	Часник	60.	Hidangan	Блюдо
61.	Lada hitam	Чорний перець	62.	Enak	Смачно
63.	Meja	Стіл	64.	Taplak meja	Скатертина
65.	Kursi	Стілець	66.	Olah rasa	Смак
67.	Tomat	Помідор	68.	Juru masak	Кухар
69.	Kasir	Касир	70.	Empu kunyit	Куркума (приправа)

Добір текстового матеріалу

Усний аудіовідеоматеріал визначаємо як фрагмент усного монологу чи діалогу (на рівні фрази / репліки, надфразової / діалогічної єдності), який супроводжується відео, репрезентує специфіку вживання лексичної одиниці в усному мовленні.

Усний аудіовідеотекст (міні-монолог та міні-діалог) у навчанні лексики виконує такі функції:

- забезпечує демонстрацію особливостей функціонування слова у мовленні;
- сприяє формуванню лексичних навичок аудіювання;
- відео дозволяє сформувати більш міцний зв'язок лексичної одиниці з позначуваним референтом;
- сприяє активізації слухового каналу сприйняття лексичної одиниці.

Друкований текст так само визначаємо як фрагмент усного монологу чи діалогу (на рівні фрази / репліки, надфразової / діалогічної єдності), який репрезентує специфіку вживання лексичної одиниці в мовленні.

Друкований текст (міні-монолог / міні-діалог) у навчанні лексики так само важливий, оскільки він:

- дозволяє більшою мірою концентрувати увагу на формі слова, його зв'язках з іншими словами, особливостях функціонування в мовленні;

- сприяє формуванню репродуктивної навички в репродуктивному мовленні (наприклад, переказ міні-монологу, міні-діалогу);

- сприяє активізації зорового каналу сприйняття лексичної одиниці.

Ми проаналізували критерії, виділені у працях учених методистів (Бориско, 2000: 117; Вавіліна, 2012: 110-112; Коробейнікова, 2014: 71-74; Косович, 2021: 51-53; Піддубцева, 2019; Кравченко 2019: 14; Максименко, 2012: 85-86; Щербина, 2021: 71), врахували програмні вимоги до навчання лексики індонезійської мови на початковому етапі навчання й визначили критерії, релевантні добору аудіовідеотекстів та друкованих текстів (таблиця 2.1.2).

Таблиця 2.1.2.

Критерії добору аудіовідеоматеріалів та друкованих текстів

	Аудіовідеотекст	Друкований текст
Критерії добору	Критерій тематичності	
	Критерій достатності для репрезентації виучуваного матеріалу	
	Критерій насиченості лексичними одиницями	
	Критерій відповідності мовленнєвому досвіду студентів	
	Критерій новизни	
	Критерій співвіднесеності вербальної та невербальної інформації	
	Критерій якості пред'явлення аудіовідеотексту	

За критерієм *тематичності* добору підлягають аудіовідеотексти та друковані тексти, які відповідають тематиці ситуацій усного спілкування на початковому етапі навчання індонезійської мови, містять лексичні одиниці відповідних тематичних груп та ситуацій спілкування.

За критерієм *достатності для репрезентації виучуваного матеріалу* (лексичних одиниць) добираємо аудіовідеотексти та друковані тексти, обсяг,

зміст, мовне наповнення яких є достатнім для того, щоб продемонструвати семантичні та функціональні особливості слова, специфіку його вживання у певних контекстах та ситуаціях спілкування.

Критерій насиченості лексичними одиницями. Відповідно до цього критерію добору та використанню підлягають аудіовідеотексти та друковані тексти, які містять кілька (1 і більше слів в 1 реченні) лексичних одиниць тематичної групи, які мають семантичні та функціональні особливості.

Відповідно до *критеріїв відповідності мовленнєвому досвіду студентів та новизни* добору підлягають міні-діалоги та міні-монологи, які, з одного боку, доступні для сприйняття студентів, відповідають розвитку їхнього словникового запасу, рівню розвитку аудитивних навичок та вмінь, а з іншого боку, такі міні-тексти повинні містити нові лексичні одиниці, знайомі слова але з новими значеннями, містити нову інформацію про особливості функціонування та вживання слова в мовленні. Перевагу надаємо текстам, які містять екстралінгвальну новизну, тобто інформацію про культуру, побут, природне середовища індонезійців.

Критерій співвіднесеності вербальної та невербальної інформації передбачає добір аудіовідеотекстів, у яких достатня для розуміння референтів, семантичних та функціональних особливостей слова кількість вербальної та невербальної інформації, у яких вербальний текст співвідноситься з відеокадрами.

За критерієм *якості пред'явлення аудіовідеотексту* добору підлягають аудіовідеотексти з нормативним, чітким, виразним мовленням, у темпі, який відповідає рівням А1-А2.

Отже, відповідно до означених критеріїв добору підлягають міні-монологи та міні-діалоги, які відповідають темам з практики індонезійської мови на першому та другому курсах, зміст, обсяг та мовне наповнення яких дозволяє сформувати у свідомості студентів уявлення про функціонально-семантичні особливості слів, відповідають мовленнєвому досвіду студентів та мають

лінгвальну та екстралінгвальну новизну; а аудіовідеотексти містять вербальну та невербальну інформацію та якість пред'явлення аудіовідеотексту відповідає рівням А1-А2.

Добір зображувальних матеріалів. Зображення об'єктів індонезійського середовища та культури (фото, відео) є вкрай необхідними під час навчання студентів значної кількості культурно маркованої лексики – безеквівалентної та фонової. Адже саме зображувальні матеріали дозволять вибудувати ментальні зв'язки між лексичною одиницею та позначуваним референтом.

У навчанні іноземної мови зображувальні матеріали виконують низку функцій: 1) підвищують мотивацію до вивчення мови, 2) слугують опорою у формуванні мовленнєвих навичок та вмінь; 3) сприяють кращому розумінню автентичних текстів та розвитку зв'язного мовлення, 4) розширюють соціокультурні знання, 5) сприяють розвитку самостійності у вивченні мови (Малецька, 2015: 390-391). Під час добору зображувальних матеріалів спираємося на такі критерії:

- *інформативність* – зображувальний навчальний матеріал має відповідати темі, містити усю необхідну і важливу інформацію про об'єкт індонезійської культури чи середовища; зображення повинне сформувати чітке й повне уявлення про об'єкт культури й середовища;

- *тематичність*: зображувальний навчальний матеріал повинен відповідати виучуваній темі, містити цікаві та важливі деталі про предмети індонезійської культури та побуту.

- *якість та естетичність зображення*: зображення повинне мати естетичний вигляд, викликати у студентів позитивні емоції;

- *відповідність зображених об'єктів лексичному запасу студентів* – знанням слів, що їх позначають, та мовленнєвим лексичним навичкам вживання цих слів в усному мовленні; з одного боку, зображення повинні містити нові об'єкти культури та середовища, а студенти одночасно із засвоєння форми слова будуть набувати уявлення про позначуваний цим словом референт; а з іншого

боку, на етапі практики в говорінні / аудіюванні з використанням зображення як опори студенти повинні володіти достатньою кількістю слів, які позначають об'єкти культури, середовища та їхні елементи, щоб розуміти чи продукувати мовлення;

- *достовірність* – цей критерій передбачає використання таких зображувальних матеріалів, які містять достовірну інформацію про культуру та побут Індонезії, найоптимальніше використовувати фотоматеріали.

Прикладами зображувальної наочності, яка відповідає означеним критеріям, можуть бути такі фото (рис. 2.1.1.):



Рис. 2.1.1. Приклад зображувальної наочності

Отже, аналіз наукової літератури, навчальних програм дав можливість визначити одиниці та добору навчального матеріалу для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні: лексична одиниця (слово / фразеологізм); усний аудіовідеотекст (міні-монолог / міні-діалог); друкований текст (міні-монолог / міні-діалог); зображення об'єктів індонезійського середовища та культури. За допомогою дібраних та розроблених критеріїв здійснено добір слів, міні-монологів та міні-діалогів, зображувальних засобів навчання.

2.2. Підсистема вправ для диференційованого формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання

Головною передумовою реалізації будь-якої методики навчання в умовах комунікативного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та інших підходів

є система вправ та завдань або підсистема вправ, яка покликана створити усі належні умови для усвідомлення студентами процесів, явищ, які відбуваються в мові та сформуванню у них належні навички та вміння.

Поняття дидактичне моделювання розглядається як процес творчої діяльності дослідника, результатом якої може бути повністю або частково оновлений об'єкт наукового пошуку. Відповідно, дидактична модель – це категорія, у змісті якої мають бути передбачені структурні компоненти, що здатні забезпечувати ефективну діяльність двох суб'єктів навчального процесу – студента й викладача, якість якої прогнозує дослідник.

У сучасній лінгводидактиці для навчання мовних аспектів оперують поняттям «підсистема вправ». Систему (або підсистему) С.Ф. Шатілов визначає як сукупність типів, видів і різновидів вправ, які виконуються в певній кількості та послідовності, яка відображає закономірності формування навичок та вмінь і забезпечує максимально високий рівень володіння іноземною мовою (Шатілов, 1986: 59). Відповідно, підсистему вправ для формування **лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання** розуміємо як сукупність типів і видів вправ та етапність їх виконання, яка забезпечить формування лексичних знань (форми, змісту, функцій лексичних одиниць у зв'язку з позначуваними ними референтами), лексичних рецептивних і репродуктивних навичок, а також лексичної рефлексії, навчальної автономії, стійкої мотивації до розширення словникового запасу та до вивчення мови в цілому, – що сприятиме набуттю умінь говоріння та аудіювання на рівнях А1-А2.

Поділяючи висновки А.Кравченка (Кравченко, 2019), І.Бім (Бім, 1977), З.Соломко (Соломко, 2013), Н.Скляренко (Скляренко, 1999), вважаємо що при розробленні вправ необхідно дотримуватися таких вимог:

- чітка структурованість вправ (наявність інструкції, наповнення вправи та контрольної фази);

- комунікативна зорієнтованість вправ – навчання лексики має виходити на рівень, фрази / репліки, надфразової / діалогічної єдності, міні-монологу, міні-діалогу;

- новизна: ця новизна повинна полягати в наявності нових слів у вправах, нових значень, нових функцій, яких набуває слово у мовленні, нової екстралінгвальної інформації;

- культурологічна спрямованість: у вправах повинен міститися інформація соціокультурного характеру;

- відповідність вправ підходам та принципам навчання, виділеним у попередньому розділі;

- етапність вправ має відповідати етапам формування лексичних навичок;

- вправи повинні сприяти розвитку рефлексії у студентів;

- вправи повинні стимулювати навчальну автономії студентів, сприяти самостійному розширенню словникового запасу студентів;

- вправи повинні розвивати стійку мотивацію до опанування лексики та мови в цілому;

- у вправах повинен бути присутній елемент диференціації відповідно до когнітивних особливостей студентів (домінантних способів сприйняття інформації);

- під час розробки вправ необхідно поступово переходити на автентичні матеріали (фрази / репліки, надфразові / діалогічні єдності, міні-монологи, міні-діалоги);

- використання мультисенсорності та домінантної модальності сприйняття під час виконання окремих вправ.

Підсистема вправ або система вправ та завдань має спиратися на етапність у формуванні лексичних рецептивних та репродуктивних навичок.

У методиці навчання набуто значного досвіду щодо етапів формування лексичних навичок. Так, Ю. Пассов виділяє 6 стадій формування лексичної навички: 1) сприйняття слова в процесі його функціонування; створення

звукового образу слова; 2) семантизація слова; 3) імітація слова ізольовано або в контексті речення; 4) позначення (самостійне називання об'єктів певним словом); 5) комбінування (слово вступає в нові зв'язки); 6) вживання слова в різних контекстах (Пассов, 1977). Така етапність орієнтована насамперед на формування репродуктивної лексичної навички. У формуванні лексичної рецептивної навички виділяють таку етапність: 1) презентація, семантизація та первинне закріплення лексичної одиниці (сприйняття, впізнавання, ідентифікація, диференціація, самостійна семантизація, імітація, номінація та запам'ятовування лексичної одиниці); 2) автоматизація мовленнєвих дій студентів (підстановка, завершення або розширення мовленнєвого зразка, семантично адекватні заміни, вибір із семантичного простору згідно із задумом висловлювання і сполучуваності лексичної одиниці); 3) включення нових слів у просте / складне висловлювання (Соломко, 2013: 35-42).

Отже, З. Соломко у формуванні рецептивної лексичної навички пропонує використовувати рецептивно-репродуктивні вправи, які стоять між рецептивним сприйняттям лексичної одиниці в мовленні, аналізом її значення й функції та рецептивним сприйняттям слова в у висловленні. На потребі використання фрагментів репродуктивного мовлення у формуванні рецептивних навичок наголошують і В.Шовковий (Шовковий, 2021) та І.Чеп'якова (Чеп'якова, 2014), вважаючи, що впізнання лексичних одиниць оптимізується за умови сформованості звуко-семантичного образу-еталону у свідомості студентів, на який накладатимуться і тим самим ідентифікуватимуться поступальні образи слів. Цей звуко-семантичний образ-еталон формується через артикуляційні органи людини й відкладається в корі головного мозку.

Інші науковці подають змішану модель формування лексичної навички (не розділяють модель формування рецептивної та репродуктивної навички), яка реалізується у три етапи: 1) ознайомлення з новою лексичною одиницею (значення, функції, співвіднесення з референтом); 2) автоматизація дій з новою лексичною одиницею (на рівні слова, фрази / репліки, надфразової / діалогічної

єдності), мікротесту; 3) застосування лексичної одиниці в мовленні (Смоліна, 2010: 19; Соломко, 2013: 36; Котловський, 2017: 121-127; Боднар, 2014: 35-37). С. Шатилов на першому етапі пропонує здійснювати презентацію, семантизацію та первинне відтворення слова; на другому етапі пропонує формувати лексичні навички в ситуативному тренуванні в однотипних мовленнєвих ситуаціях, а на третьому етапі – навчати комбінувати вивчені слова в різних ситуаціях та контекстах (Шатилов, 1986: 125).

Для формування лексичної компетентності в усному мовленні з використання мультисенсорного навчання під час аудиторних занять та з опорою на домінуючі типи модальності сприйняття під час самостійної роботи змішану модель вважаємо цілком виправданою, адже означена модель дозволяє паралельно формувати репродуктивні та рецептивні навички, а також використовувати мультисенсорність у сприйнятті лексичних одиниць. Крім того, репродуктивні навички вважаємо базовими і такими, що передують формуванню рецептивних.

Зважаючи на сказане вище, визначаємо чотириетапну підсистему вправ для навчання лексики індонезійської мови:

I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики;

II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова;

III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності;

IV етап – ситуативно-комунікативний (на рівні міні-монологів та міні-діалогів).

I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики. Мета цього етапу: виявити у студентів домінуючий тип сприйняття, ознайомити їх з метакогнітивними та когнітивними стратегіями вивчення лексики.

На цьому етапі студенти проходять тестування для виявлення доміантного типу сприйняття – візуального, аудіального, кінестетичного. Студенти набувають знань про особливості запам'ятання лексики, про когнітивні та метакогнітивні стратегії навчання та особливості їх застосування.

Для стратегії запам'ятовування лексики **аудіалами** визначаємо таку послідовність дій:

- прочитати, визначити значення нових слів (окремо або у фразах), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;
- прослухати з електронного носія слова (фрази) з опорою на друкований текст (та або зображення), повторюючи за диктором;
- прослухати з електронного носія слова (фрази) через 10-15 хв. (з опорою або без опори на зображення); повторювати слова (фрази) за диктором;
- повторювати прослуховування 7-8 разів, збільшуючи інтервал між прослуховуванням удвічі (повторювати слова / фрази) за диктором (використання зображень не обов'язкове);
- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

Для стратегій запам'ятовування лексики **візуалами** визначаємо таку послідовність дій:

- 1) - прочитати, визначити значення нових слів (окремо або у фразах), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;
- прослухати з електронного носія слова (фрази) з опорою на друкований текст, повторюючи за диктором;
- перечитати з електронного носія слова (фрази) через 10-15 хв.;
- дивлячись тільки на переклад слів (фраз) озвучити їхні відповідники індонезійською мовою
- повторювати перечитування 7-8 разів, збільшуючи інтервал між прослуховуванням удвічі, пригадувати індонезійські фрази з опорою на переклад українською мовою;
- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

2) - прочитати, визначити значення нових слів (окремо або у фразах), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;

- дібрати (за можливістю) зображення позначуваних референтів, підписати їх кольоровими маркерами;

- перечитати назви (слова, фрази) з опорою на зображення;

- озвучити назви референтів, спираючись тільки на зображення (через 10-15 хв.);

- повторювати цю процедуру 7-8 разів, збільшуючи інтервал між прослуховуванням удвічі;

- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

3) - прочитати, визначити значення нових слів (абстрактна лексика), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;

- намалювати абстрактний образ поняття, позначуваного цими словами і підписати його;

- перечитати назви (слова, фрази) з опорою на зображення;

- озвучити назви референтів, спираючись тільки на зображення (через 10-15 хв.);

- повторювати цю процедуру 7-8 разів, збільшуючи інтервал між прослуховуванням удвічі;

- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

Для стратегій запам'ятовування лексики **кінестетиками** визначаємо таку послідовність дій:

1) - прочитати, визначити значення нових слів (абстрактно у фразах), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;

- прослухати слова і повторити за диктором;

- записати слова (фрази) індонезійською мовою та їхній переклад, озвучити ці слова / фрази;

- перечитати слова / фрази з перекладом, (за можливістю) намалювати обриси позначуваних референтів на папері / у повітрі / відтворити їх рухами тіла;

- спираючись на переклад, переписати і озвучити слова / фрази (через 10-15 хв.); за потреби, супроводжуйте написання іншими рухами тіла, які відтворюють обрис чи дію, позначувані словом;

- повторювати цю процедуру 7-8 разів, збільшуючи інтервал між прослуховуванням удвічі;

- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

2) - прочитати, визначити значення нових слів (абстрактно у фразах), запам'ятати якомога більше слів і їхніх значень;

- прослухати слова і повторити за диктором;

- записати слова (фрази) індонезійською мовою на картках, а їхній переклад (чи зображення) на інших картках, озвучити ці слова / фрази;

- перемішати картки, а потім вибрати і поєднати картки, на яких написані індонезійські слова / фрази з картками, де написаний переклад або мститься зображення; озвучувати фрази індонезійською мовою;

- повторювати цю процедуру кілька разів, щоразу збільшуючи інтервал між повторенням удвічі;

- визначити оптимальну частоту повторень і використовувати її.

Також корисним для кінестетиків буде аудіювання слів / фраз під час певної фізичної діяльності (наприклад, прогулянка «в навушниках», прибирання в кімнаті «в навушниках»). При цьому студенти повинні одночасно і повторювати за диктором почуте.

Студенти, у яких однаково добре розвинені два чи три рецептори сприйняття можуть обирати одну зі стратегій (візуальну, аудіальну або кінестетичну) або користуватися кількома, поєднуючи різні способи повторення: наприклад, прослуховування + перечитування; прослуховування + записування; перечитування + записування; прослуховування + перечитування + записування.

Студенти повинні володіти метакогнітивними стратегіями та усвідомлювати, що:

- систематичні повторення та розуміння лексичного матеріалу є запорукою його засвоєння;

- навчання аудіювання здійснюється шляхом вправлення в аудіюванні: чим більше студенти будуть слухати індонезійську мову, тим краще її розумітимуть;

- навчання говоріння здійснюється шляхом вправлення в говорінні: чим більше студенти будуть говорити індонезійською мовою, тим краще говоритимуть;

- навчання лексичних має здійснюватися в контекстах, у фразах, а не абстрактно;

- мовленнєво-руховий аналізатор є ключовим у навчанні мови, тому проговорювання слів (фраз) мають бути домінантними навчанні лексики (незалежно від домінантного типу сприйняття);

- під час навчання лексики слід опиратися на домінантні типи сприйняття, але не обмежуватися ними, адже й аудіали, і візуали, і кінестетики повинні навчити чути і говорити індонезійською мовою.

II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова. Мета цього етапу: формувати знання форми, значення та особливостей вживання лексичної одиниці в мовленні; формувати зв'язок слова з позначуваним референтом; формувати навички розпізнання та відтворення лексичної одиниці; формувати вміння застосовувати стратегії мультисенсорного навчання лексики та навчання на основі домінантного типу модальності сприйняття.

На цьому етапі відбувається ознайомлення студентів з лексичною одиницею, формування у свідомості студентів звуко-семантичного образу-еталону слова; формування знань про семантику слова та особливості його функціонування в мовленні; впізнавання слова та імітація (в контексті); встановлюється зв'язок слова з позначуваним референтом; застосування метакогнітивних та когнітивних стратегій.

Для семантизації лексичних одиниць викладач використовує різні прийоми (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013: 224-225):

- однослівний / багатослівний переклад, пофразовий переклад;
- пояснення значення та функції слова
- зображення позначуваного референта;
- дефініція, коментар індонезійською мовою;
- здогадування значення слова за контекстом, за схожістю слова в інших мовах, за компонентним складом;
- використання міміки, жестів, рухів тіла;

Приєм використання зображення позначуваного референта є вкрай важливим для студентів з домінантною візуальною модальністю сприйняття. Приєм використання міміки, жестів, рухів тіла є важливими у сприйнятті лексичних одиниць студентами візуалами та кінестетиками.

2.1. Презентація та семантизації лексичної одиниці в контексті, пояснення особливостей вживання у мовленні з використанням мультисенсорного сприйняття (слухання, читання, записування, повторення за диктором).

На початковому етапі навчання лексики вважаємо доцільним вести своєрідний словник, який відображає функціонування слова на рівні фрази.

Таблиця 2.2.1.

Слово	Фраза	Переклад фрази

Фіксація лексичних одиниць у контексті (а не абстрактно) дозволить формувати у студентів знання форми, значення та особливостей функціонування слова в мовленні.

На цьому підетапі використовуємо рецептивно-репродуктивні некомунікативні лексичні вправи на рівні фрази / репліки на сприйняття та імітацію, аналіз слів.

Вправа 2.1.1. Мета: формування знань форми, значень та функцій лексичних одиниць, рецептивно-репродуктивних навичок.

Інструкція 1: Прослухайте речення та повторіть за диктором.

Інструкція 2. Прочитайте ці речення і запишіть у зошит / словник.

Saya ingin (perlu) memesan meja untuk 2 orang. Biarkan aku melihat menunya. Bawakan saya daftar anggurnya. Saya sedang diet. Saya alergi terhadap jeruk dan cumi. Saya seorang vegetarian. Apa yang bisa Anda tawarkan kepada saya? Saya suka daging babi. Kami sudah kehabisan salad ini. Tolong menunya. Hidangan ini berisi saus kacang dan kembang kol. Ini adalah pisang goreng. Saya akan memesan udang dengan saus mangga. Bawalah sup krim seafood dan sup krim stik kepiting. Saya tidak suka nasi goreng jahe. Salad tuna dengan buah zaitun ternyata enak.

Bahan masakan "ayam indonesia dengan jamur": fillet ayam, jamur shitake, kecap, bawang putih, tepung kanji, daun bawang, jahe, minyak sayur.

Після виконання першої інструкції:

- викладач семантизує слова та пояснює особливості вживання їх у мовленні: такими прийомами: за допомогою перекладу слова: bawang, пояснює значення і функції таких слів: bawang putih, daun bawang; за компонентним складом та схожістю студенти здогадуються про значення таких слів: saus mangga, fillet ayam, jamur shitake; міміку, жести, рухи тіла викладач використовує для семантизації таких слів: suka, enak.

- після цього студенти перечитують фрази і записують їх у зошит / словник.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна некомунікативна лексична вправа на рівні фрази / репліки.

2.2. Запам'ятовування лексичних одиниць з використанням як мультисенсорного сприйняття так і домінантного (домінантних) рецепторів, застосування метакогнітивних та когнітивних стратегій, рефлексія, навчальна автономія.

Для цього використовуємо такі види вправ:

- некомунікативні рецептивно-репродуктивні лексичні на рівні слова: вправи на упізнавання та імітацію;

- некомунікативні рецептивно-репродуктивні лексичні на рівні фрази / репліки.

Вправа 2.2.1 (для аудіалів). Мета: формувати знання форми, значень, функцій лексичних одиниць, уміння застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії вивчення лексики, формування навчальної автономії.

Інструкція. Варіант 1: *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте та повторіть за диктором фрази з електронного носія інформації у такій періодичності: 15 хв. – 1 година – 3 години – 1 день – 2 дні – 4 дні – 1 тиждень – 2 тижні.*

Інструкція. Варіант 2. *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації. Проекспериментуйте періодичність повторення і визначте найбільш оптимальну для себе.*

Kami memesan meja untuk tiga orang. Pesanlah meja untuk 5 orang. Pesanan Anda akan siap dalam 20 menit. Tolong menunya. Kami ingin melakukan pemesanan. Bahan apa yang dimiliki salad Gado gado? Rujak gado gado berisi sambal kacang, kentang, wortel, tauge. Bahan sop buntut: buntut, kecap, cengkeh, daun salam, cabai, pala, garam, tomat. Hidangan daging apa yang kamu punya? Kami ingin menyelesaikannya.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна лексична на рівні фрази.

Вправа 2.2.2 (для візуалів). Мета: формувати знання форми, значень, функцій лексичних одиниць, уміння застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії вивчення лексики, формування навчальної автономії.

Інструкція. Варіант 1. *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації.*

Перечитуйте фрази у такій періодичності: 15 хв. – 1 година – 3 години – 1 день – 2 дні – 4 дні – 1 тиждень – 2 тижні.

Інструкція. Варіант 2. *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації. Проекспериментуйте періодичність повторення і визначте найбільш оптимальну для себе.*

Речення із вправи 2.2.1.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна лексична на рівні фрази.

Вправа 2.2.3 (для візуалів та аудіалів). Мета: формувати знання форми, значень, функцій лексичних одиниць, уміння застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії вивчення лексики, формування навчальної автономії.

Інструкція. Варіант 1: *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації. Запишіть фрази у словник. Проаналізуйте словникові значення слів та визначт*

Повторіть переписування фраз у такій послідовності: 15 хв. – 1 година – 3 години – 1 день – 2 дні – 4 дні – 1 тиждень – 2 тижні.

Інструкція. Варіант 2. *Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації. Проекспериментуйте періодичність повторення і визначте найбільш оптимальну для себе.*

Речення із вправи 2.2.1.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна лексична на рівні фрази.

Вправа 2.2.4 (для студентів у яких добре розвинені візуальні та кінестетичні рецептори). Мета: формувати знання форми, значень, функцій лексичних одиниць, уміння застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії вивчення лексики, формування навчальної автономії.

Інструкція. Варіант 1: Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте фрази з електронного носія інформації. Запишіть фрази у словник. Повторіть прослуховування та переписування фраз у такій послідовності: 15 хв. – 1 година – 3 години – 1 день – 2 дні – 4 дні – 1 тиждень – 2 тижні.

Інструкція. Варіант 2. Прочитайте та перекладіть фрази, запам'ятайте значення виділених слів. Прослухайте та запишіть фрази з електронного носія інформації. Проекспериментуйте періодичність повторення і визначте найбільш оптимальну для себе.

Речення із вправи 2.2.1.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна лексична на рівні фрази.

III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні фрази / репліки, надфразової / діалогічної єдності. Мета цього етапу: закріплювати знання лексичних одиниць та позначуваних ними референтів; формувати лексичні рецептивні (аудіювання) та репродуктивні (говоріння) навички; розвивати вміння застосовувати стратегії мультисенсорного навчання лексики та навчання на основі домінантного типу модальності сприйняття; розвивати рефлексію, навчальну автономію в опануванні лексики, стійку мотивацію до розширення власного тезаурусу та лексикону.

Для цього використовуємо такі вправи:

- некомунікативні рецептивні лексичні вправи на рівні слова / фразеологізму, словосполучення: вправи на впізнавання та ідентифікацію слів;
- некомунікативні репродуктивні лексичні вправи на рівні слова / фразеологізму, словосполучення: словникові диктанти, вправи на підстановку, заміну слів, розширення речень, складання речень зі словами певної тематичної групи;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні лексичні вправи на рівні надфразової / діалогічної єдності (з рецептивною домінантою): вправи на сприйняття, диференціацію, ідентифікацію;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні лексичні вправи на рівні надфразової / діалогічної єдності (з репродуктивною домінантою): вправи на розширення / завершення зразка мовлення вивченими словами, на трансформацію зразка мовлення, вправа на питання – відповіді.

Означені вправи є мультисенсорними – викладач використовує різні рецептори під час виконання вправ; студенти слухають, говорять, читають, записують.

3.1. Впізнавання та відтворення лексичних одиниць (на рівні слова / фразеологізму), фрази / репліки, рефлексія.

Вправа 3.1.1. Мета: *формувати усні репродуктивні лексичні навички (на рівні слова, словосполучення), рефлексію.*

Інструкція: *Усний словниковий диктант. Викладач називає слова і словосполучення українською мовою, а студенти мають усно перекласти індонезійською.*

Зарезервувати, замовити, столик на 2 особи, переглянути меню, карта вин, бути на дієті, алергія на цитрусові, я – вегетаріанець, запропонувати, я люблю свинину, у нас це закінчилось, середнього просмаження, бажаєте ще, вечір середи, принести меню, страва містить, банани в клярі по-індонезійськи, креветки з чатні із манго, суп з морепродуктів, суп із крабових паличок, імбирний жарений рис, салат із тунця з маслинами. (Cadangan, pesan, meja untuk 2 orang, lihat menu, daftar anggur, sedang diet, alergi jeruk, saya vegetarian, sarankan, saya suka daging babi, kami kehabisan, setengah matang, ingin lebih, Rabu malam, menu yang dibawakan, hidangannya antara lain, pisang babak belur Indonesia, udang dengan sambal mangga, sup seafood, sup stik kepiting, nasi goreng jahe, salad tuna dengan buah zaitun.)

Інгредієнти блюда «курка по-індонезійськи з грибами»: куряче філе, гриби шіітаке, соєвий соус, часник, крохмаль, зелена цибуля, імбир, рослинна олія (Bahan masakan "ayam indonesia dengan jamur": fillet ayam, jamur shiitake, kecap, bawang putih, tepung kanji, daun bawang, jahe, minyak sayu.).

Інструкція 2. *Дайте відповіді на питання (рефлексія):*

Seberapa baik Anda mempelajari kosakata baru?

Menurut Anda mengapa Anda tidak dapat mengingat kata-kata tertentu?

Langkah apa yang harus diambil untuk mempelajari semua kata dengan sempurna?

Тип вправи: некомунікативна репродуктивна лексична на рівні слова / словосполучення.

Вправа 3.1.2. Мета: *формувати репродуктивні лексичні навички в говорінні (на рівні фрази), рефлексію, навчальну автономію.*

Інструкція 1: *Зараз перед Вами на екрані будуть з'являтися фото. Ви повинні назвати осіб і дати відповідь на питання – що вони роблять:*



Рис. 2.2.1. Фото до Вправи 3.1.2.

Інструкція 2. *Запишіть у зошит фрази, які говорять Ваші одногрупники. Прочитайте їх уголос, прочитайте один одному.*

Інструкція 3. *Дайте відповіді на питання:*

Bagaimana Anda menilai tingkat pengetahuan kosa kata dan keterampilan Anda dalam menggunakannya dalam pidato?

Menurut Anda, metode kerja apa yang harus Anda ikuti untuk meningkatkan tingkat kosa kata?

Apakah Anda mengulang kosakata secara berkala berdasarkan reseptor dominan (pendengaran/penglihatan/gerakan)?

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна лексична на рівні фрази (з репродуктивною домінантою).

Вправа 3.1.3. Мета: *формувати рецептивні лексичні навички в аудіюванні (на рівні фрази).*

Інструкція 1. *Прочитайте слова, подані нижче. Після цього прослухайте фрази, закресліть слова, які Ви почули (прослуховування здійснюється 2 рази).*

Pelayan, memesan, meja, hidangan utama, minuman, hidangan penutup, tagihan.

1. Saya tidak minum minuman beralkohol.
2. Kami membutuhkan meja untuk 4 orang.
3. Saya siap memesan.
4. Hidangan utamanya adalah pasta.
5. Ada banyak pelanggan di sebuah restoran.
6. Aku tidak inging makanan penutup, terima kasih.
7. Pelayannya sangat profesional.
8. Bisakah kamu memberiku tagihan?
9. Saya tidak bisa makan daging.

Інструкція 2. *Прослухайте фрази втретє і повторіть їх за диктором, запишіть у зошит і перечитайте.*

Інструкція 3. *Дайте відповіді на питання:*

Seberapa baik Anda memahami kata-kata?

Apa alasan kesalahan Anda?

Apa yang akan Anda lakukan untuk meningkatkan keterampilan kosakata reseptif Anda?

Тип вправи: некомунікативна / умовно-комунікативна рецепетивно-репродуктивна лексична на рівні фрази (з рецептивною домінантою);

3.2. Упізнавання та відтворення лексичних одиниць (на рівні надфразової єдності, діалогічної єдності), рефлексія, навчальна автономія.

Вправа 3.2.1. Мета: формування у студентів репродуктивних лексичних навичок на рівні надфразової єдності, рефлексії, навчальної автономії.

Інструкція 1. *Опишіть 2-3 реченнями, з яких інгредієнтів складаються такі страви індонезійської кухні, закінчивши речення словами, які потрібно перекласти.*

М'ясний салат з грибами й горіхами «бамії» готується з таких інгредієнтів: свинина 200 гр., арахіс 100 гр., часник 2 зубки, свіжі гриби 6 штук, рослинна олія 3 столові ложки, червоний стручковий перець. Сіль і чорний перець додають за смаком.

М'ясний салат з грибами й горіхами «бамії» готується з таких інгредієнтів : 200 gram daging babi, 100 gram kacang tanah, 2 siung bawang putih, 6 jamur segar, 3 sendok makan minyak sayur, cabai merah. Tambahkan garam dan lada hitam secukupnya.

Гарбузова халва готується з гарбуза, цукру, масла, мигдалю, світлих та темних родзинок. Гарбузове пюре викладають на тарілку, посипають мигдалем, родзинками, поливають топленим маслом.

Гарбузова халва готується: labu, gula, mentega, almond, kismis terang dan gelap. Гарбузове пюре викладають на тарілку, посипають taburi dengan almond, kismis, dan mentega cair.

Інструкція 2. *Які слова Ви не змогли пригадати? Які прийоми роботи Ви застосуєте, щоб вивчити ці слова більш досконало?*

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна лексична вправа на рівні надфразової єдності.

Вправа 3.2.2. Мета: формування у студентів репродуктивних лексичних навичок на рівні діалогічної єдності, рефлексії, навчальної автономії.

Інструкція 1. *Складіть міні-діалог на 3-4 репліки на одну з тем:*

Sepakati dengan temanmu restoran mana yang akan kamu kunjungi di Jakarta.

Pesan meja dari pengelola restoran untuk waktu tertentu.

Tanyakan kepada pelayan tentang bahan salah satu masakan.

Tanyakan kepada pelayan tentang salah satu minumannya.

Інструкція 2. *Чи достатньо у вас словникового запасу, щоб говорити і розуміти людину, з якою розмовляєте? (Apakah Anda memiliki cukup kosakata untuk berbicara dan memahami lawan bicara?)*

З якими лексичними проблемами ви зіткнулися? Чому, на вашу думку, виникає ця проблема? (Masalah leksikal apa yang Anda temui? Menurut Anda mengapa permasalahan ini muncul?)

Які дії ви зробите, щоб подолати цю проблему? (Tindakan apa yang akan Anda ambil untuk mengatasi masalah ini?)

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна лексична вправа на рівні діалогічної єдності: відповіді на питання з використанням тематичної лексики.

Вправа 3.2.3. Мета: формування у студентів рецептивних лексичних навичок на рівні надфразової єдності, рефлексії, навчальної автономії.

Інструкція 1. *Прослухайте висловлювання (2-3 речення), встановіть відповідність висловлювання предметам, які зображені.*

A. Скатерть є обов'язковим елементом сервіровки стола. Біла скатерть підходить для сервіровки завжди.

B. Стіл без скатерті накритий на 6 персон. Для кожної особи стоїть по дві тарілки, по 1 виделці, по 1 ножу.

C. Правил для сервіровки серветок немає. Серветку можна покласти під тарілку з закусками.

D. Сервіровка стола передбачає наявність бокалу для води, бокалу для вина та чарку та горілки або коньяку. У бокал для води можна покласти серветки.

A. Taplak meja adalah elemen penting dari pengaturan meja. Taplak meja putih selalu cocok untuk disajikan.

B. Meja tanpa taplak meja diatur untuk 6 orang. Untuk setiap orang ada dua piring, 1 garpu, 1 pisau.

C. Tidak ada aturan untuk menyajikan serbet. Serbet dapat diletakkan di bawah piring makanan pembuka.

D. Penataan meja termasuk gelas air, gelas anggur, dan gelas shot dan vodka atau cognac. Serbet dapat diletakkan di dalam gelas air.



1



2



3



4



5

Рис. 2.2.2. Фото до Вправи 3.2.3.

Інструкція 2. *Дайте відповіді на питання. Чи задоволені Ви рівнем свого словникового запасу? Яких слів Ви не зрозуміли? Які заходи Ви будете вживати для того, щоб усунути прогалини у Вашому словниковому запасі.*

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивна лексична вправа на рівні надфразової єдності: упізнавання лексичних одиниць в надфразових єдностях.

3.3. Розвиток потенційного словника (здійснюємо на рівні надфразових та діалогічних єдностей).

Вправа 3.3.1. Мета: *формувати потенційний словник – навички здогадування значення слів.*

Інструкція. *Прослухайте текст двічі. Поясніть значення слів:*

Area merokok, bebas rokok, tersedia, pedas, bawang, lengkar.

<https://www.sederet.com/tutorial/dialog-bahasa-inggris-di-restoran-terjemahannya/>

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивна лексична вправа на рівні надфразової єдності: упізнавання лексичних одиниць в надфразових єдностях.

IV етап – ситуативно-комунікативний. Мета цього етапу: розширювати екстралінгвальні знання, удосконалювати лексичні рецептивні та репродуктивні навички на рівні міні-монологу, міні-діалогу (як в аудіюванні, так і в говорінні), розвивати рефлексію, навчальну автономію в опануванні лексики, стійку мотивацію до розширення власного тезаурусу та лексикону.

Для цього використовуємо такі вправи:

- рецептивні комунікативні лексичні вправи на впізнавання лексичних одиниць в міні-діалогах та міні-монологів;
- рецептивно-репродуктивні лексичні вправи на переказ міні-діалогів та міні-монологів;
- продуктивні комунікативні вправи (продукування висловлень на рівні тексту, які містять вивчені слова).

Вправа 4.1. Мета вправи: *формування лексичних навичок у репродуктивному мовленні, формування екстралінгвальних знань.*

Інструкція. *Прочитайте та прослухайте текст. Перекажіть текст якомога ближче до змісту.*

Hari senin aku telah betjanjian dengan sahabatku, Fyka. Aku mulai bersiap siap menuju restoran dekat mall. Kami masuk dengan membuka pintu dan mulai memesan makanan serta minuman yang telah tersedia di daftar menu. Akhirnya aku memesan steak chicken dengan minum milkshake spesial, sedangkan Fyka memesan kentang goreng juga jus manggak kesukaannya. Kami menuju meja nomor 23 dengan 2 kursi saling berhadapan di ujung restoran. Sambil menunggu kami mengobrol dengan beberapa tawaran yang mengganggu beberapa orang disana, kami sempat ditegur oleh salah satu pelanggan restoran itu. Pesanan mulai datang dengan dibawakan oleh 2 orang pelayan laki-laki perempuan yang tinggi yang hampir sama. Sampai di meja aku merebut makanan yang di nampan salah satu pelayan restoran terkenal. Tak lupa aku sempat meminta maaf dengan sopan atas nasihat Fyka. Makan sangat cepat dan segeralah aku dan sahabatku menuju kasir dengan berlarian takut mengantre. Sampai sana belum ada yang membaya, kami menuju depan dan mulai mengeluarkan dompet. Pelayan tadi membacakan totalnya yang harus kami bayar, aku dan Fyka iuran untuk membayar tagihan di restoran. Restoran ini di kota dan harganya sangat mahal, terutama dekat dengan mall yang super duper terkenal. Rp.100.500,00 harga tagihan kami, dengan berat hati aku mengeluarkan semua uang yang aku bawa dengan diikuti oleh Fyka yang segera menyerahkan uang yang sudah kami kumpulkan. Sampai luar restoran aku dan Fyka berpisah karena berbeda arah, aku berlari dengan napas terengah-engah.

Тип вправи: *рецептивно-репродуктивна лексична вправа на переказ міні-монологу.*

Вправа 4.2. Мета вправи: *формування лексичних навичок у продуктивному мовленні (монологічному), формування екстралінгвальних знань, рефлексії, навчальної автономії.*

Інструкція 1. *Розкажіть про інгредієнти та особливості приготування та вживання однієї з індонезійських страв: індонезійський арахісовий соус, індонезійський салат Gado gado, індонезійський пудинг з чорного рису, мигдаль в карі (Saus kacang Indonesia, salad Gado gado Indonesia, puding nasi hitam Indonesia, kari almond.).*

Інструкція 2. *Дайте відповіді на питання.*

Apakah Anda memiliki cukup kata untuk membahas topik tersebut?

Kata-kata apa yang kamu lewatkan?

Teknik apa yang akan Anda gunakan untuk meningkatkan kosa kata dan keterampilan reproduksi leksikal Anda?

Тип вправи: комунікативна продуктивна лексична вправа на продукування міні-монологів з використанням тематичної лексики.

Вправа 4.3. Мета вправи: *формування лексичних навичок аудіювання на рівні міні-тесту, екстралінгвальних знань, навчальної автономії, рефлексії, розвиток потенційного словника.*

Інструкція 1. *Передивіться відео та дайте відповіді на питання: правильне твердження чи не правильне.*

https://www.youtube.com/watch?v=eGzCD8yFp_I (Діалог 1)



Рис. 2.2.3. Фото до Вправи 4.3.

1. Dialog 1. Apa yang dipesan wanita?
2. Dialog 1. Mengapa wanita tidak mau makan nasi goreng?
3. Dialog 2. Pak memesan gado-gado yang sangat pedas. (Benar/ Salah)
4. Dialog 2. Minuman apa yang di pesan oleh Bapak?
5. Dialog 2. Apa yang ditanyakan Bapak kepada pelayan setelah dia makan?

Інструкція 2. *Дайте відповіді на питання: Наскільки добре ви розумієте лексичні одиниці в тексті, який прослухали?*

До яких дій Ви будете вдаватися, щоб покращити свої лексичні навички в аудіюванні?

Тип вправи: комунікативна рецептивна на розуміння міні-текстів з використанням тематичної лексики.

Отже, технологія формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні реалізується за допомогою чотириетапної підсистеми вправ: I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова; III етап – автоматизація

рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності; IV етап – ситуативно-комунікативний.

2.3. Модель процесу формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні

Упровадження методики формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні потребує створення моделі організації навчального процесу, адже саме модель створює передумови імплементації теоретичних засад методики у практику навчання.

Модель може бути як системою, що складається уявно або реалізується матеріально, відображаючи об'єкт дослідження, так і відображенням визначених характеристик об'єкта з метою його дослідження. Модель вважається вдалою, якщо вона демонструє поведінку і структуру, подібні оригіналу, що досліджується, та на основі її вивчення можна виявити нові його особливості і властивості, що не містяться у вхідному матеріалі (Енциклопедичний словник з державного управління, 2010: 451). В лінгводидактиці модель організації процесу навчання мови розглядають як штучно створений об'єкт, який відображає структуру навчального процесу, взаємовідношення між його компонентами (Задорожна, 2012: 67). Такими компонентами вчені традиційно визначають цілі та очікуваний результат навчання; об'єкт навчання; суб'єкти навчання; навчальна дисципліна; зміст навчання; методи навчання, форми організації навчання, засоби навчання; форми контролю (Дружченко, 2018; Бойко; Сем'ян, 2019; Романов, 2019; Лазоренко, 2016; Мартинова, 2016). Лінгводидактичну модель формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні вибудовуємо на таких принципах (Крапчатова, 2014:106; Ігнатенко, 2017: 128; Принципи побудови моделей):

- циклічність: кожен змістовно-тематичний модуль розглядаємо як цикл, у якому реалізується підсистема вправ у відповідній послідовності; організація навчання в кожному циклі відповідно до окреслених у першому розділі підходів

та принципів навчання, з використанням методів та засобів навчання, заявлених у тому ж підрозділі;

- системність: усі змістовно-тематичні модулі взаємопов'язані між собою, лексичні одиниці, вивчені на попередніх заняттях, систематично мають повторюватися в наступних модулях; системного характеру мають і вправи, які виконуються в межах кожного змістовно-тематичного модуля у певній послідовності, яка відповідає етапам формування лексичної навички; системність реалізується у взаємодії компонентів лінгводидактичної моделі;

- етапність: лінгводидактична модель імплементується в навчальний процес поетапно: етапність передбачає послідовність змістовно-тематичних модулів, кожен з яких має цілі, обсяг лексичних одиниць, підсистему вправ;

- здійсненність: цей принцип лінгводидактичної моделі передбачає постановку таких цілей, яких можна досягнути у процесі навчання, та добору такого обсягу лексичного матеріалу, який зможуть засвоїти студенти протягом змістовно-тематичного модуля; використання комплексу вправ, релевантних змісту навчання та етапам формування лексичної навички;

- наочність: модель має бути унаочнена у вигляді схеми, де відображені її компоненти та показано їхній взаємозв'язок.

Схарактеризуємо основні компоненти лінгводидактичної моделі формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання.

Цілі навчання: формування лексичної компетентності в усному мовленні: знання форми, змісту та функції лексичних (фразеологічних) одиниць; знання культурно маркованих референтів, позначуваних цими одиницями; лексичні рецептивні навички аудіювання; лексичні репродуктивні навички говоріння; дотримання лексичних норм спілкування, навички здогадування про значення слів у рецептивному мовленні; здатність оцінювати власний рівень володіння лексичною компетентністю; здатність до навчальної автономії – самостійного

збагачення словникового запасу; стійка мотивація до вивчення лексики та індонезійської мови в цілому;

Змістом навчання є: лексичні одиниці (форма, зміст, функції) та навички оперування ними, екстралінгвальні знання соціокультурного характеру; міні-діалоги та міні-монологи; стратегії опанування лексики індонезійської мови з використанням домінантної модальності сприйняття.

Суб'єктами навчання є студенти I-II курсу спеціальності 035 «Філологія», які вивчають індонезійську мову як фах.

Лінгводидактична модель реалізується у межах навчальної дисципліни «Перша іноземна мова (індонезійська)».

Основними підходами до навчання визначено такі: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований.

Принципами навчання є: принципи ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, диференціації, розвитку навчальної автономності, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури та поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного.

Лінгводидактична модель реалізується за допомогою методів вправ та пояснення.

Засоби навчання: монолог-зразок, діалог-зразок, зображувальна наочність.

Лінгводидактична модель реалізується під час практичних занять та самостійної роботи.

Етапи та підсистема вправ навчання: чотириетапна підсистема вправ – I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова; III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності; IV етап – ситуативно-комунікативний.

Контроль: контроль з боку викладача, самоконтроль та рефлексія.

Результати навчання: студенти володіють словниковим запасом у межах означених тематичних модулів, володіють лексичними рецептивними та репродуктивними навичками, за допомогою яких продукують та розуміють монологічне та діалогічне мовлення на рівні А2; володіють стратегіями навчання лексики з використанням домінантної модальності сприйняття; оцінюють свій словниковий запас та рівень сформованості лексичні навички; мають стійкі мотиви до розширення словникового запасу та вивчення мови в цілому.

Графічно модель організації процесу формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання показано на рис. 2.3.1.

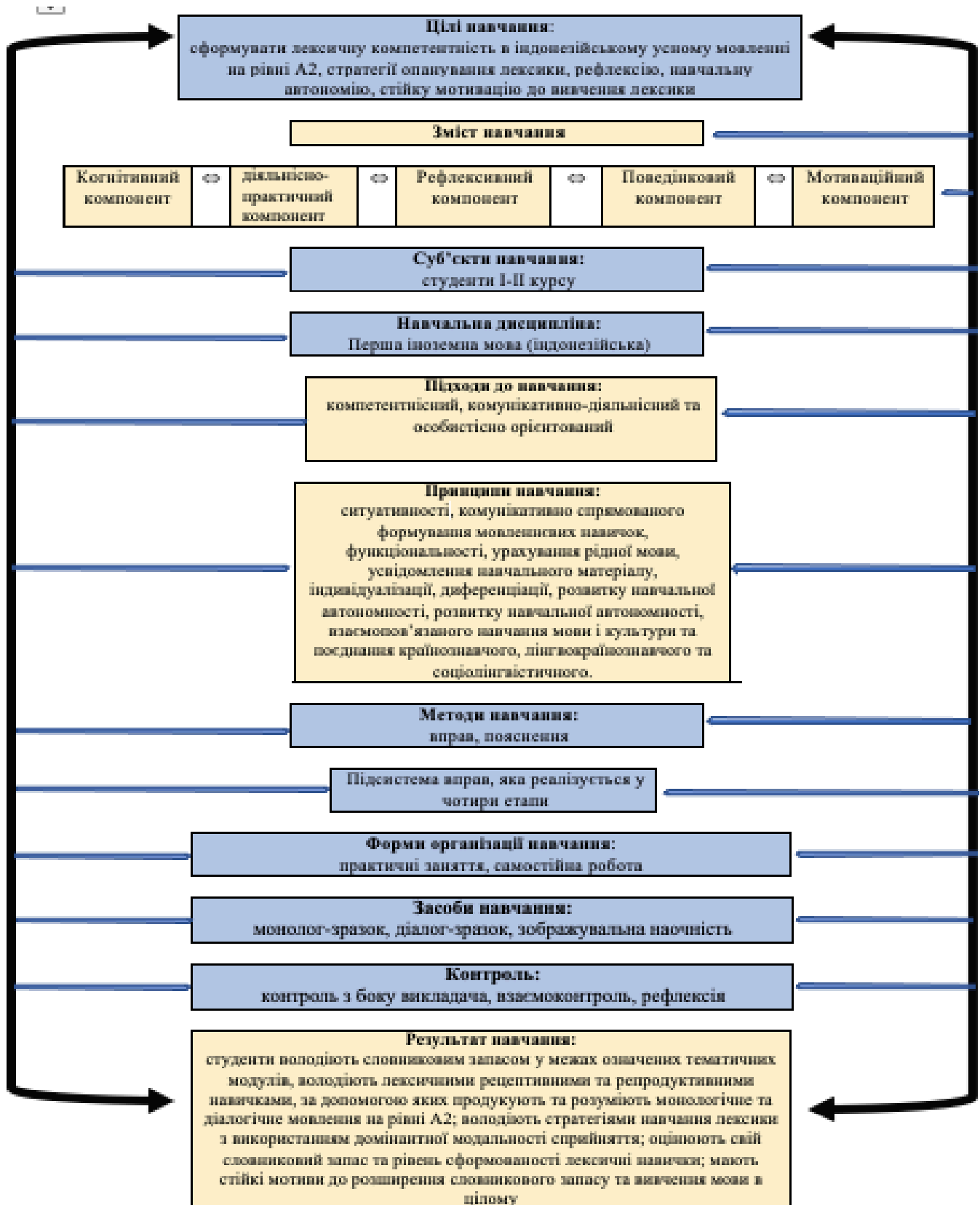


Рис. 2.3.1. Графічна модель організації процесу формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання

Частка аудиторної роботи для реалізації моделі навчання складає 50%; частка самостійної роботи – 50%.

Кількість кредитів – 36 (1080 годин), по 18 кредитів на кожному курсі. Лексичний аспект, який частково інтегрується з говорінням та аудіюванням складає третю частину загального часового фонду.

Планування роботи студентів. Наступним етапом розробки моделі авторської методики є планування навчального процесу.

Відповідно до програми з практики індонезійської мови студенти мають 36 змістовно-тематичних модулів (18 – на I курсі, 18 – на II курсі). Кожен змістовно-тематичний модуль реалізується у межах 1 кредиту (тобто протягом 30 годин – 15 аудиторних та 15 самостійної роботи). Відповідно лексичний аспект займає 5 академічних год. аудиторних і 5 академічних год. самостійної роботи) в межах одного змістовно-тематичного модуля. Наводимо перелік змістовно-тематичних модулів (ЗТМ):

1 курс

ЗТМ 1. Знайомство (уміння розказати про себе: вік, звідки родом, скільки років, де проживаю, описати зовнішність).

ЗТМ 2. Я та моя сім'я (уміти розказати про себе та про свою велику сім'ю: батьки, брати/сестри, тітки/дядьки, бабусі/дідуся- чим усі займаються/де працюють).

ЗТМ 3. Моя кімната. Кімната індонезійця.

ЗТМ 4. Дім моєї мрії. Будинки індонезійців.

ЗТМ 5. Запрошення іноземного друга до себе у гості (як дістатися мого місця проживання). У гості до друга-індонезійця.

ЗТМ 6. Розпорядок дня українця / індонезійця.

ЗТМ 7. Мої плани на тиждень.

ЗТМ 8. На ринку: українському / індонезійському.

ЗТМ 9. Переваги та недоліки класичного базару (ярмарку) та супермаркету.

ЗТМ 10. Фрукти та овочі в Індонезії та Україні.

- ЗТМ 11. У ресторані: українському / індонезійському.
- ЗТМ 12. У довідковому бюро.
- ЗТМ 13. Поселення та виселення із готелю в Україні / Індонезії.
- ЗТМ 14. У посольстві Індонезії.
- ЗТМ 15. На борту літака.
- ЗТМ 16. Замовлення візи в аеропорті.
- ЗТМ 17. Поселення та виселення із готелю.
- ЗТМ 18. Подорож різними видами транспорту в Україні / Індонезії.

2 курс

- ЗТМ 1. Календарі світу.
- ЗТМ 2. Традиція «Арісан» в Індонезії.
- ЗТМ 3. Класична та нетрадиційна медицина в Індонезії.
- ЗТМ 4. Здоровий спосіб життя та зарядка.
- ЗТМ 5. Національний музей Індонезії.
- ЗТМ 6. Музей історії Джакарти.
- ЗТМ 7. Музей кераміки та стародавнього живопису.
- ЗТМ 8. Музей Кебон Джахе.
- ЗТМ 9. Музей Ваянгу (театр тіней).
- ЗТМ 10. Морський музей в Індонезії.
- ЗТМ 11. Національний парк «Гаман міні».
- ЗТМ 11. Національний парк на Балі.
- ЗТМ 12. Національний парк на Сулавесі.
- ЗТМ 13. Національний парк на Суматрі.
- ЗТМ 14. Видатні місця із Балі та його столиця.
- ЗТМ 15. Район Улувату.
- ЗТМ 16. Подорожуючи до Тегелалангу.
- ЗТМ 17. Правила поведження в аеропорту.
- ЗТМ 18. У відділку поліції (в Україні / Індонезії).

У межах кожного змістовно-тематичного модуля виділяємо два мікромодулі. Кожен мікромодуль охоплює тематично однорідну лексику в обсязі 25-35 слів. Для навчання лексики в межах одного мікромодуля сукупно відводимо 100 хвилин – 50 хв. аудиторних та 50 хв. самостійної роботи.

Розподіл часу у межах змістовно-тематичного модуля.

Для формування лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні пропонуємо **два варіанти** моделі авторської методики:

За варіантом 1 формування лексичної компетентності здійснюється з використанням лише мультисенсорних прийомів.

За варіантом 2 формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття.

Подаємо розподіл часового ресурсу у межах 1 мікромодуля змістовно-тематичного модуля за двома варіантами авторської методики у таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Планування роботи студентів у межах змістового модуля

К-кість годин	Форма ор-ції навчання	Цілі	Види вправ і завдань
Без виділення окремих годин (під час усіх видів роботи)	Ауд. / С.р.	Варіант 1. Набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики. Варіант 2. Набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики. Виявлення у студентів домінуючого типу сприйняття.	
Заняття 1			
20 хв.	Ауд*.	Варіант 1. Сприйняття, усвідомлення та	2.1.1,
20 хв.	С.р*.	запам'ятання форми, значення, функції слова. Формування знань форми, значення та	2.2.1 (мульти

		особливостей вживання лексичної одиниці в мовленні; зв'язку слова з позначуваним референтом; формування навичок розпізнання та відтворення лексичної одиниці; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі мультисенсорного сприйняття.	- сенсорн і)
20 хв.	Ауд.	Варіант 2. Сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова.	2.1.1, 2.2.1,
20 хв.	С.р.	Формування знань форми, значення та особливостей вживання лексичної одиниці в мовленні; зв'язку слова з позначуваним референтом; формування навичок розпізнання та відтворення лексичної одиниці; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі домінантного типу модальності сприйняття.	2.2.2, 2.2.3, 2.2.4
Заняття 2			
20 хв.	Ауд.	Варіант 1. Закріплення знань лексичних одиниць та позначуваних ними референтів; формування лексичних рецептивних (аудіювання) та репродуктивних (говоріння) навичок; розвиток рефлексії, навчальної автономії, стійкої мотивації;	3.1.1, 3.1.2,
20 хв.	С.р.	формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі мультисенсорного сприйняття (у процесі повторення лексики). Варіант 2. Закріплення знань лексичних одиниць та позначуваних ними референтів; формування	3.2.1, 3.2.2.

		лексичних рецептивних (аудіювання) та репродуктивних (говоріння) навичок; розвиток рефлексії, навчальної автономії, стійкої мотивації; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі домінантного типу модальності сприйняття (у процесі повторення лексики).	
		Заняття 3	
40 хв.	Ауд.	Варіант 1. Розширення екстралінгвальних знань, удосконалення лексичних репродуктивних навичок на рівні міні-монологу, міні-діалогу; розвиток рефлексії, навчальної автономії в опануванні лексики, стійкої мотивації до розширення власного тезаурусу та лексикону; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі мультисенсорного сприйняття (у процесі повторення лексики).	4.1, 4.2.
40 хв.	С.р.		
		Варіант 2. Розширення екстралінгвальних знань, удосконалення лексичних репродуктивних навичок на рівні міні-монологу, міні-діалогу; розвиток рефлексії, навчальної автономії в опануванні лексики, стійкої мотивації до розширення власного тезаурусу та лексикону; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі домінантного типу модальності сприйняття (у процесі повторення лексики).	4.1, 4.2.
		Заняття 4	

20 хв.	Ауд.	Варіант 1. Розширення екстралінгвальних знань, удосконалення лексичних рецептивних навичок на	4.3.
20 хв.	С.р.	рівні міні-монологу, міні-діалогу; розвиток рефлексії, навчальної автономії в опануванні лексики, стійкої мотивації до розширення власного тезаурусу та лексикону; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі мультисенсорного сприйняття (у процесі повторення лексики).	
		Варіант 2. Розширення екстралінгвальних знань, удосконалення лексичних рецептивних навичок на рівні міні-монологу, міні-діалогу; розвиток рефлексії, навчальної автономії в опануванні лексики, стійкої мотивації до розширення власного тезаурусу та лексикону; формування умінь застосування стратегій вивчення лексики на основі домінантного типу модальності сприйняття (у процесі повторення лексики).	4.3.

*Ауд. – аудиторні години.

*С.р. – самостійна робота.

Отже, розроблена модель методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні охоплює 36 змістових модулів, кожен з яких складається із двох мікромодулів, під час яких вивчається 25-35 лексичних одиниць. Запропоновано два варіанти моделі навчання, які відрізняються використанням мультисенсорних прийомів навчання лексики та прийомів диференційованого навчання з опорою на домінантну модальність сприйняття.

Висновки до розділу 2

Аналіз наукової літератури з лінгводидактики дав можливість здійснити добір лексичного матеріалу, обґрунтувати та розробити підсистему вправ для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні, розробити модель організації процесу навчання.

1. Критеріями добору лексичних одиниць визначено такі: критерій тематичності; ситуативності; семантично-функціональної цінності; культурної маркованості; історико-культурної цінності; дериваційної цінності; частотності та тематичної вичерпності. Критеріями добору міні-текстів визначено такі: тематичності, достатності для репрезентації виучуваного матеріалу, насиченості лексичними одиницями, відповідності мовленнєвому досвіду студентів, для аудіовідеоматеріалів – співвіднесеності вербальної та невербальної інформації, якості пред'явлення аудіовідеотексту. Для добору зображувальних засобів навчання – інформативність, тематичність, якість та естетичність зображення, відповідність зображених об'єктів лексичному запасу студентів, достовірність.

2. Підсистема вправ охоплює різнотипові вправи, які реалізуються послідовно у чотири етапи: I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова; III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності; IV етап – ситуативно-комунікативний.

3. В моделі авторської методики представлені такі компоненти: цілі та очікуваний результат навчання; об'єкт навчання; суб'єкти навчання; навчальна дисципліна; зміст навчання; методи навчання, форми організації навчання, засоби навчання; форми контролю. Означені компоненти взаємозумовлені й функціонують під час реалізації процесу формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в межах 36 змістовно-тематичних модулів. Кожен модуль складається із двох мікромодулів тривалістю по 100 хвилин: частка аудиторної роботи складає 50 хвилин, частка самостійної – 50 хвилин. У

межах кожного мікромодуля студенти вивчають орієнтовно 25-35 лексичних одиниць.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНДОНЕЗІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ

У розділі 3 описано характеристики експерименту, у процесі якого здійснювалася перевірка ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні; розроблено критерії оцінки означеної компетентності, а також окреслено методичні передумови ефективності розробленої методики.

3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів

Експеримент в дослідженнях з методики навчання нині відіграє ключову роль в дослідженнях з методики навчання, адже довести ефективність розроблених методик можна лише за умови експериментальної апробації та застосування методів математичної статистики до аналізу одержаних результатів.

Педагогічний експеримент – своєрідний навчальний процес, організований так, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах. Педагогічний експеримент створює умови для

- 1) перевірки ефективності запроваджень у навчально-виховний процес;
- 2) порівняння ролі та впливу різних факторів на педагогічний процес;
- 3) вибору оптимальних факторів для організації певних ситуацій навчання та виховання;
- 4) виявлення умов реалізації певних педагогічних задач;
- 5) виявлення специфіки та закономірностей протікання педагогічного процесу в конкретних, в тому числі й заданих, умовах (Педагогічний експеримент, 2008: 26).

Ґрунтуючись на висновках учених, визначаємо такі компоненти експерименту:

- мета та завдання експерименту;
- об'єкт та предмет дослідження;
- обмеженість у часі (тривалість);
- план та структура експерименту;
- гіпотеза експерименту;
- наявність навчальних матеріалів, технології та моделі навчання, ефективність яких підлягає перевірці;
- наявність учасників експерименту;
- можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується;
- наявність варійованої та неварійованих величин;
- застосування математичного апарату для обчислення результатів експерименту;
- наявність критеріїв та норм оцінювання (Гончаренко, 2008: 253-255; Білоус, 2017: 148-159; Вайнагій, 2021: 173-185; Гурвич, 1980; Дружченко, 2018: 150-158; Кіндрась, 2015: 154-174; Коробейнікова, 2012: 44-49; Крисак, 2016: 146-152; Лазоренко, 2016: 162-168; Панасенко; Тулякова, 2019: 145-169; Патієвич, 2015: 165-170; Романов, 2019: 155-163).

Мета експерименту полягає в перевірці ефективності методики формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів.

Завдання експерименту:

1) розробити навчальні матеріали для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів на початковому етапі навчання; розробити підсистему вправ та модель авторської методики; визначитися з видом експерименту, сформувавши мету та завдання

експерименту, гіпотезу дослідження, здійснити добір учасників експерименту; розробити критерії та норми оцінювання;

2) провести перший етап експериментального навчання, застосувавши варіант 1 розробленої методики (з використанням мультисенсорних прийомів);

3) провести перший проміжний зріз для виявлення результатів навчання, які навчалися за варіантом 1 авторської методики;

4) провести другий етап експериментального навчання, застосувавши варіант 2 розробленої методики (диференційоване навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття);

5) провести другий проміжний зріз для виявлення результатів навчання студентів, які навчалися за варіантом 2 методики; провести порівняння результатів двох проміжних зрізів, визначити, яка з моделей авторської методики є більш ефективною;

6) провести третій етап експериментального навчання, застосувавши варіант 1 розробленої методики (з використанням мультисенсорних прийомів);

7) провести третій проміжний зріз для виявлення результатів навчання студентів, які навчалися за варіантом 1 авторської методики;

8) провести четвертий зріз (підсумковий) для виявлення результатів навчання студентів, які навчалися за варіантом 2 методики; провести порівняння результатів двох третього та четвертого зрізів, визначити, яка з моделей авторської методики є більш ефективною.

Об'єктом експериментального дослідження є лексична компетентність в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів.

Предметом дослідження стали такі компоненти лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні: когнітивний; діяльнісно-практичний; рефлексивний; поведінковий; мотиваційний.

Тривалість експерименту була визначена відповідно до розробленої в підрозділі 2.3 моделі нашої методики. Експеримент тривав з вересня 2018 року по травень 2023 року. Експеримент здійснювався протягом 36 кредитів (1080

годин), по 18 кредитів на кожному курсі. Лексичний аспект, який частково інтегрувався з говорінням та аудіюванням, складав третю частину загального часового фонду.

План та структура експерименту (таблиця 3.1.1).

Таблиця 3.1.1.

План та структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин / кредитів	Кількість груп та студентів	Завдання етапів
1.	I етап експериментального навчання	Вересень – жовтень 2018, 2019, 2020, 2021.	4 кредити	2018-2019: I курс, 4 особи; 2019-	Апробація варіанту 1 авторської методики.
2	Перший проміжний зріз	Жовтень 2018, 2019, 2020, 2021.	2 години	2020 рік: I курс: 6 осіб, II курс: 4 особи;	Виявити проміжний рівень сформованості лексичної компетентності в усному мовленні.
3	II етап експериментального навчання	Жовтень – листопад 2018, 2019,	4 кредити	2020-2021 рік: I курс: 6	Апробація варіанту 2 авторської методики.

		2020, 2021.		осіб, II курс	
4	Другий проміжний зріз	Листопад 2018, 2019, 2020, 2021.	2 години	II курс: 6 осіб; 2021- 2022 рік:	Виявити проміжний рівень сформованості лексичної компетентності в усному мовленні.
5	III етап експеримента льного навчання	Лютий березень 2018, 2019, 2020, 2021.	5 кредитів	I курс: 4 особи, II курс II курс: 6 осіб;	Апробація варіанту 1 авторської методики.
6	Третій проміжний зріз	Березень 2018, 2019, 2020, 2021.	2 години		Виявити проміжний рівень сформованості лексичної компетентності в усному мовленні/
7	IV етап експеримента льного навчання	Квітень – травень 2018, 2019, 2020, 2021.	5 кредитів		Апробація варіанту 2 авторської методики.
8	Четвертий зріз (підсумковий)	Травень 2018, 2019,	2 години		Виявити рівень сформованості лексичної компетентності в усному мовленні

		2020, 2021.			
9	*Обробка результатів експерименту				

*Зважаючи на невелику кількість студентів, які брали участь в експерименті (по 4 і по 6 осіб у групах – така кількість студентів не дозволить зробити об’єктивні висновки про ефективність розробленої методики), ми застосували особливу організацію експерименту:

- обрали тип експерименту вертикальний, з почерговою зміною варіантів 1 та 2 авторської методики в одних і тих же групах;

- на усіх проміжних етапах збирали результати студентів сукупно і потім порівнювали результати, одержані за теми, які вивчалися за моделлю 1 з результатами, одержаними за теми, які вивчалися за моделлю 2.

Гіпотеза експерименту полягає у припущенні: рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи, та варіанту 2 моделі авторської методики.

Варіант 2 як більш оптимальний для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні визначаємо з таких міркувань: використовуючи прийоми диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття під час самостійного опанування лексики, студенти можуть більшою мірою активізувати провідні рецептори сприйняття індонезійської лексики, що має призвести до більш позитивних результатів, ніж використання тільки мультисенсорних прийомів навчання.

Учасники експерименту. Учасниками експерименту були студенти 1 та 2 курсів спеціальності 035 «Філологія», які вивчають індонезійську мову як фах, Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Зважаючи на невелику кількість студентів, які навчаються на цій освітній програмі, ми зробили суцільну вибірку. Усього в експерименті взяли участь 20 студентів (у таблиці 3.1.2 наведено кількість студентів за роками навчання).

Таблиця 3.1.2.

Учасники експерименту (за роками навчання)

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
1 курс	4	6	6	4	-
2 курс	-	4	6	6	4

Неварійовані умови експерименту: постійний склад учасників експерименту; кількість кредитів, частка аудиторних годин та самостійної роботи в межах одного змістового модуля; кількість та тематика змістових модулів; критерії оцінювання; викладач-експериментатор, система вправ та завдань.

Відповідно до моделі розробленої методики, **варійованою величиною** визначено *прийоми сприйняття та запам'ятовування лексичних одиниць*.

Варіант 1: Формування лексичної компетентності здійснюється з використанням лише мультисенсорних прийомів.

Варіант 2: Формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття.

За класифікацією П. Б. Гурвича (Гурвич, 1980: 26-36), експеримент є *основним* (передбачав перевірку визначеної гіпотези), *вертикальний* (перевірку варіантів моделі авторської методики на одній вибірці); *природний* (навчання відбувалося в звичайних умовах закладу вищої освіти); *відкритий*: викладач

оновлював матеріали для формування лексичної компетентності в усному мовленні, студенти склали найрізноманітніші монологи, діалоги (Гурвич, 1980).

Критерії та норми оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні.

Формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні вказує на потребу звернутися до висновків С.Смоліної, яка вважає, що перевірка окремих слів є недоцільною, адже наявність знань лексики ще не гарантує розвиненість лексичних рецептивних / репродуктивних навичок. Лексичний компонент мовлення варто перевіряти у процесі розвитку умінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, адже формування лексичних навичок не є самоціллю, а засобом розвитку мовленнєвих умінь (Смоліна, 2010: 23). Ми проаналізували різні критерії, які пропонують науковці для оцінки оцінки лексичної компетентності (Шостак, 2015: 133; Сяська, 2013; Кравченко, 2019; Романов, 2019; Швачка, 2023); врахували зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні і дійшли висновків, що найбільш релевантними для вимірювання означеної компетентності слід визнати такі критерії:

в аудіюванні:

- *точність розуміння лексичної одиниці*: означений критерій передбачає оцінку семантичної та функціональної точності розуміння слова в мовленні, яка полягає у правильному визначенні денотативних та конотативних значень лексичних одиниць, встановлення зв'язку слова з іншими словами в реченні;

- *співвіднесення слова з позначуваним референтом*: означений критерій спрямований на перевірку рівня володіння екстралінгвальною інформацією, яка позначається лексичною одиницею; здатності співвідносити лексичні одиниці з об'єктами, процесами навколишньої дійсності.

в говорінні:

- *правильність вживання слова*: означений критерій поєднує прагматичну правильність (адекватне використання лексичної одиниці відповідно до задуму того, хто говорить), ситуативну правильність (відповідність лексичної одиниці ситуації спілкування), функціональну правильність (правильне поєднання слова в контексті з іншими словами; правильне поєднання фраз та діалогічних єдностей), фонологічну правильність (правильна вимова лексичної одиниці);

- *темп мовлення*: цей критерій спрямований на оцінку швидкості переведення лексичних одиниць в оперативну пам'ять та використання їх під час говоріння;

- *глибина рефлексії*: означений критерій спрямований на перевірку здатності студентів об'єктивно оцінювати рівень своєї лексичної компетентності: чим меншою є розбіжність результатів самооцінки з реальними результатами, тим вищою є рефлексія;

- *стійкість мотивації та навчальної автономії*: за цим критерієм перевіряємо готовність та бажання студентів самостійно поповнювати словниковий запас новою лексикою, розширювати екстралінгвальні знання про культуру, побут, природне середовище індонезійців.

У таблиці 3.1.1 подано шкалу оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні відповідно до розроблених критеріїв.

Таблиця 3.1.3.

Шкала оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні відповідно до розроблених критеріїв

Критерій	Шкала оцінки
<i>Точність розуміння лексичної одиниці</i>	10 балів – студент розуміє точно і правильно усі слова, які зустрічаються в усному висловленні; розуміє контекстуально зумовлені значення слова, конотативні значення; правильно визначає зв'язок слів у висловленні;

	<p>9 балів – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 1 слова з повідомлення; проте у цілому зміст повідомлення розуміє; лексичні прогалини мають швидше локальний характер нерозуміння;</p> <p>8 балів – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 2 слів з повідомлення; лексичні прогалини мають швидше локальний характер нерозуміння;</p> <p>7 балів – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 3 слів з повідомлення; лексичні прогалини мають швидше локальний характер нерозуміння; студент може не зрозуміти 1 речення.</p> <p>6 балів – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 4 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти 1 речення;</p> <p>5 балів – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 5 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти 1-2 речення;</p> <p>4 бали – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 6 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти 1-3 речення;</p> <p>3 бали – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 7 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти до 4 речень;</p> <p>2 бали – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 8 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти до 5 речень;</p>
--	--

	<p>1 бал – студент може не зрозуміти значення (денотативного / конотативного) 9 слів з повідомлення; студент може не зрозуміти до 6 речень;</p> <p>0 – студент не розуміє 10 і більше слів.</p>
<p><i>Співвіднесення слова з позначуваним референтом</i></p>	<p>За цим критерієм студенти набирають 0-10 балів. Студенти одержують завдання: співвіднести 10 висловлень (які студенти сприймають на слух) з 15 референтами. За кожне правильне співвіднесення студенти одержують 1 бал.</p>
<p><i>Правильність вживання слова</i></p>	<p>15 – студент вживає усі слова правильно в прагматичному, ситуативному, функціональному та фонологічному аспектах; можливі «обмовки», які студент відразу самостійно виправляє; використовує різноманітні лексичні одиниці для уникнення повторів;</p> <p>14 – можлива одна помилка прагматичного, або ситуативного, або функціонального характеру; у цілому студент продукує мовлення, яке адекватно сприймається співрозмовниками, можливий 1 невинуватий повтор;</p> <p>13 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального характеру (загальною кількістю – 2); у цілому студент продукує мовлення, яке адекватно сприймається співрозмовниками, можливі невинуваті повтори;</p> <p>12 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 3); у цілому студент продукує мовлення, яке адекватно сприймається співрозмовниками, можливі невинуваті повтори;</p>

	<p>11 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 4); у цілому студент продукує мовлення, яке адекватно сприймається співрозмовниками, можливі невинуваті повтори; можливе вживання 1 речення, зміст якого незрозумілий для співрозмовників.</p> <p>10 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 5-6); у цілому студент продукує мовлення, яке адекватно сприймається співрозмовниками, можливі невинуваті повтори; можливе вживання 2 речень, зміст якого незрозумілий для співрозмовників.</p> <p>9 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 6-7); можливі невинуваті повтори; можливе вживання частини (до 1/3) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.</p> <p>8 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 7-8); можливі невинуваті повтори; можливе вживання частини (до 50%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.</p> <p>7 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 9-10); можливі невинуваті повтори; можливе вживання частини (до 50%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.</p>
--	--

6 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 10-11); можливі невиправдані повтори; можливе вживання частини (до 60%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.

5 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 11-12); можливі невиправдані повтори; можливе вживання частини (до 70%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.

4 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 12-13); можливі невиправдані повтори; можливе вживання частини (до 70%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.

3 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 13-14); можливі невиправдані повтори; можливе вживання частини (до 80%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.

2 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 14); можливі невиправдані повтори; можливе вживання частини (до 90%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.

1 – можливі помилки прагматичного, або ситуативного, або функціонального, або фонологічного характеру (загальною кількістю – 15); можливі невиправдані повтори; можливе

	<p>вживання частини (до 90%) речень, зміст яких незрозумілий для співрозмовників.</p> <p>0 – більше 16 помилок, мовлення незрозуміле.</p>
<i>Темп мовлення</i>	<p>5 – темп мовлення високий, студенти не роблять невиправданих пауз для пригадування та добору слів; переводять в операційну пам'ять лексику дуже швидко;</p> <p>4 – студент робить вимушені паузи під час вимови 1-3 слів, проте самостійно згадує слова або просить підказки викладача і продовжує мовлення далі;</p> <p>3 – студент робить вимушені паузи під час вимови 4-6 слів, проте самостійно згадує слова або просить підказки викладача;</p> <p>2 – студент робить вимушені паузи під час вимови 7-9 слів;</p> <p>1 – студент робить вимушені паузи під час вимови 10 і більше слів.</p>
<i>Глибина рефлексії</i>	<p>5 – студент об'єктивно оцінює рівень сформованості лексичних навичок у рецептивному та репродуктивному усному мовленні; результати самооцінювання та реальні результати збігаються на 90+%; розуміє та усвідомлює лексичні помилки;</p> <p>4 – результати самооцінювання та реальні результати збігаються на 75-89%; розуміє та усвідомлює лексичні помилки;</p> <p>3 – результати самооцінювання та реальні результати збігаються на 60-74%; розуміє та усвідомлює більшість лексичних помилок;</p>

	<p>2 – результати самооцінювання та реальні результати збігаються на 40-59%; розуміє та усвідомлює частку лексичних помилок;</p> <p>1 – результати самооцінювання та реальні результати збігаються на 20-39%; розуміє та усвідомлює частку лексичних помилок;</p> <p>0 – результати самооцінювання та реальні результати збігаються менше, ніж на 20%;</p>
<p><i>Стійкість мотивації та навчальної автономії</i></p>	<p>5 – студент поповнює самостійно словниковий запас, використовує активно і без помилок в продуктивному мовленні слова, які не вивчалися під керівництвом викладача; розповідає про культурні факти, поняття, які опанував самостійно;</p> <p>4 – студент поповнює самостійно словниковий запас, використовує активно (з можливими 1-3 помилками ситуативного, прагматичного, фонологічного, функціонального характеру) в продуктивному мовленні слова, які не вивчалися під керівництвом викладача; розповідає про культурні факти, поняття, які опанував самостійно;</p> <p>3 – студент поповнює самостійно словниковий запас, використовує (з можливими 4-6 помилками ситуативного, прагматичного, фонологічного, функціонального характеру) в продуктивному мовленні слова, які не вивчалися під керівництвом викладача; згадує про культурні факти, поняття, які опанував самостійно;</p> <p>2 – студент самостійно поповнює словниковий запас лише в ситуаціях безпосереднього спілкування, коли виникає потреба</p>

	<p>щось сказати, але бракує запасу слів; вживає 4-6 нових слів, з помилками ситуативного, прагматичного, фонологічного, функціонального характеру; згадує дуже рідко про культурні факти, поняття, які опанував самостійно;</p> <p>1 – студент самостійно поповнює словниковий запас вкрай рідко, у мовленні можна почути 1-3 нові слова; згадує дуже рідко про культурні факти, поняття, які опанував самостійно.</p>
--	--

Отже, відповідно до розробленої шкали студенти можуть набрати від 0 до 50 балів. Відповідно, 45-50 балів – «відмінно» (високий рівень лексичної компетентності), 37-44 – «добре» (достатній рівень лексичної компетентності), 30-36 – «задовільно» (середній рівень лексичної компетентності), 0-29 – «незадовільно» (низький рівень лексичної компетентності).

3.2. Результати експерименту та їх інтерпретація

I етап експериментального навчання. Мета першого етапу – апробація варіанту 1 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням мультисенсорних прийомів).

За варіантом 1 авторської методики студенти вивчали такі змістовно-тематичні блоки:

I-ий курс: ЗТМ 1. Знайомство (уміння розказати про себе: вік, звідки родом, скільки років, де проживаю, описати зовнішність). ЗТМ 2. Я та моя сім'я (уміти розказати про себе та про свою велику сім'ю: батьки, брати/сестри, тітки/дядьки, бабусі/дідусі- чим усі займаються/де працюють). ЗТМ 3. Моя кімната. Кімната індонезійця. ЗТМ 4. Дім моєї мрії. Будинки індонезійців.

II-ий курс: ЗТМ 1. Календарі світу. ЗТМ 2. Традиція «Арісан» в Індонезії. ЗТМ 3. Класична та нетрадиційна медицина в Індонезії. ЗТМ 4. Здоровий спосіб життя та зарядка.

Перший проміжний зріз. Мета першого проміжного зрізу полягала у виявленні проміжного рівня сформованості лексичної компетентності в усному мовленні.

Для першого проміжного зрізу було запропоновано виконати такі завдання:

Завдання 1 (для 1 курсу). Berkenalan. *Прослухайте діалоги / монологи*
Після прослуховування виконайте тестові завдання.

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Selamat pagi, semuanya.

Nama saya Riki Satria. Saya lahir di Bekasi pada tanggal 14 Juli 2000, tetapi sekarang saya tinggal di Kebon Jeruk, Jakarta Barat.

Saya merupakan anak pertama dari tiga bersaudara. Saya memiliki dua adik perempuan, Nini dan Nina, yang masih duduk di sekolah dasar. Ayah saya bekerja di sebuah perusahaan dan ibu saya bekerja di sebuah rumah sakit.

Musik adalah salah satu hobi saya. Saya telah bermain gitar sejak kelas 4 dan sekarang sudah membuat 4 lagu. Impian saya adalah membuat band.

Terima kasih.

1. Di mana Riki lahir?
 - a. Kebon Jeruk
 - b. Bandung
 - c. Bekasi

2. Bulan apa Riki lahir?
 - a. Juni
 - b. January
 - c. Juli

3. Di mana Riki tinggal sekarang?
 - a. Kebon Jeruk

- b. Bandung
 - c. Bekasi
4. Berapa saudara yang dimiliki Riki?
- a. 2
 - b. 3
 - c. 4
5. Di mana ayah Riki bekerja?
- a. Di perusahaan
 - b. Di rumah sakit
 - c. Di sekolah
6. Di mana ibu Riki bekerja?
- a. Di sekolah
 - b. Di rumah sakit
 - c. Di perusahaan
7. Apa saja hobi Riki?
- a. Gambaran
 - b. Musik
 - c. Masakan
8. Sejak kelas 4, apa yang dilakukan Riki?
- a. Bermain gitar
 - b. Bermain sepak bola
 - c. Bermain piano
9. Berapa lagu yang telah membuat Riki

- a. 5
- b. 4
- c. 6

10. Apa impian Riki?

- a. Menulis buku
- b. Membuat band
- c. Membuat lagu

Halo, nama saya Rakasiwi, seorang siswa di sekolah Jakarta. Umur saya 16 tahun, tapi saya akan berusia 17 tahun bulan depan. Cita-cita saya adalah menjadi ilmuwan besar seperti Einstein.

Ayah saya adalah seorang guru fisika dan ibu saya adalah seorang guru kimia. Orang tua saya sudah mengajarkan banyak hal tentang fisika dan kimia sejak saya kecil. Hobiku bermain sepak bola. Makanan favoritku adalah gado-gado dan minuman favoritku adalah jus melon. Saya juga suka memasak dengan ibu dan kakak saya. Mari berteman! Terima kasih!

- 1. Di kota apa Rakasiwi berlokasi ?
 - a. Yogyakarta
 - b. Jakarta
 - c. Makassar

- 2. Berapa usia Rakasiwi?
 - a. 17
 - b. 15
 - e. 16

3. Apa cita-cita Rakasiwi?
 - a. Menjadi dokter
 - b. Menjadi ilmuwan
 - c. Menjadi sastrawan

4. Di mana orang tua Rakasiwi bekerja?
 - a. Di sekolah
 - b. Di museum
 - c. Di pasar

5. Siapa ayah Rakasiwi?
 - a. Guru fisika
 - b. Guru kimia
 - c. Guru sejarah
6. Siapa ibu Rakasiwi?
 - a. Guru fisika
 - b. Guru kimia
 - c. Guru sejarah

7. Apa saja hobi Rakasiwi?
 - a. Bermain sepak bola
 - b. Bermain bola basket
 - c. Bermain tenis

8. Apa makanan favorit Rakasiwi?
 - a. Nasi goreng
 - b. Gado-gado
 - c. Soto ayam

9. Apa makanan favorit Rakasiwi?
 - a. Jus jeruk
 - b. Jus melon
 - c. Jus apple

11. Apa lagi yang suka membuat Rakasiwi?
 - a. Menulis
 - b. Masak
 - c. Gambar

Завдання 1 (для 2 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Jenis kalender di dunia

(<https://gradecipta.com/berbagai-jenis-kalender-di-dunia/>)

Di seluruh dunia kita mengenal kalender masehi untuk acuan tanggal. Kalender masehi didasari oleh perputaran bumi mengelilingi Matahari. Namun ternyata di dunia ini ada banyak sekali jenis kalender yang beredar. Ada yang berdasarkan peredaran matahari, ada pula bulan, dan juga ada yang berdasarkan keyakinan tertentu.

Jika ditelusuri, ternyata di dunia ini terdapat 40 jenis kalender yang berbeda! Bahkan negara dan agama yang berbeda juga memiliki kalender mereka sendiri untuk menandai hari, bulan dan tahun. Namun apabila Anda mencari garis besarnya maka secara umum terdapat tiga jenis yang umum digunakan, yaitu:

1. Kalender Lunar atau Bulan

Kalender bulan menggunakan peredaran bulan sebagai acuan waktu. Jika Anda adalah umat muslim tentu sudah tidak asing lagi dengan garis edar bulan. Karena perhitungan hari dan tanggal pada tahun Hijriah menggunakan peredaran bulan.

Tahun bulan punya 354 hari dan 12 bulan. Tambahan jumlah bulan setiap 3 tahun. Diukur berdasarkan waktu yang diperlukan oleh bulan untuk melalui setiap fasenya: mulai dari bulan baru, pertengahan, sampai bulan penuh .

Sebagian besar negara dan agama menggunakan tahun matahari. Sementara itu kalender Hijriah dan Yahudi menggunakan acuan siklus bulan.

2. Matahari atau Solar

Kalender matahari menggunakan peredaran matahari sebagai acuan waktu. Dimana peredaran bumi berotasi mengelilingi matahari menjadi acuan waktu dalam satu tahun. Tahun Matahari punya 365 hari dan 12 bulan.

Tambahan hari pada bulan Februari setiap 4 tahun sekali yang disebut sebagai tahun kabisat. Hmm, bagi mereka yang ulang tahun setiap tanggal 29 Februari, artinya mereka ulang tahun 4 tahun sekali juga nih. Cukup unik ya. Diukur berdasarkan jarak waktu yang diperlukan Bumi untuk menyelesaikan satu revolusi penuh mengelilingi matahari.

3. Lunisolar

Di dalam kalender lunisolar, Anda akan menemukan perpaduan antara fase edar matahari dan bulan dikombinasikan ke dalamnya. Mungkin saat ini sudah jarang yang menggunakan acuan waktu gabungan seperti ini, namun tidak ada salahnya Anda mempelajarinya lebih lanjut. Digunakan oleh mereka yang beragama Budha dan Hindu.

Kalender Hindu sudah digunakan di India selama ribuan tahun. Sebetulnya tidak berbeda jauh dengan acuan waktu matahari karena jumlah hari dalam setahun berjumlah 354 dan bukan 365 hari. Umat Hindu menggunakan acuan waktu ini untuk menentukan hari raya mereka. Seperti Diwali, Navrati dan Holi yang juga dikenal sebagai festival warna-warni di India. Sementara umat Budha juga tidak terlalu jauh berbeda. Kalender yang mereka gunakan memecah waktu dalam satu tahun menjadi 12 bulan. Dimana setiap bulannya terdiri dari 29 atau 30 hari.

1. Kalender apa yang kami gunakan untuk acuan tanggal?
 - a. Kalender Maya

- b. Kalender Masehi
 - c. Kalender Hijriah
2. Dapatkah agama bisa memiliki kalender sendiri?
 - a. Ya.
 - b. Tidak.
 3. Siapa menggunakan kalender lunar?
 - a. Umat muslim
 - b. Umat kristen
 - c. Umat Buddha
 4. Jenis kalender apa yang dimaksud dengan kalender masehi?
 - a. Kalender matahari
 - b. Kalender bulan
 - c. Kalender lunisolar
 5. Kalender mana yang tidak menggunakan acuan siklus bulan?
 - a. Kalender Hijriah
 - b. Kalender Hindu
 - c. Kalender Yahudi

Завдання 2 (для 1 – 2 курсу). *Встановіть відповідності між предметами та реченнями, де зустрічаються їхні назви. Речення читає диктор.*

Ruang saya

1. Dinding di kamar saya berwarna coklat.
2. Saya memiliki jendela besar di kamar saya.
3. Karpet ini baru.
4. Kursi berlengan ini sangat nyaman.
5. Ada 4 kursi di ruang makan kami.

- 6. Langit-langit ini berwarna putih.
- 7. Saya punya lemari pakaian yang besar.
- 8. Kami membeli meja baru.
- 9. Saya punya banyak tanaman.
- 10. Saya punya tempat tidur besar.

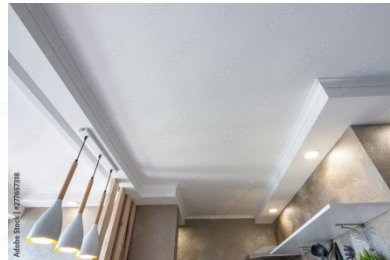


Рис. 3.2.1. Фото до Завдання 2

Завдання 3 (для 1 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками. Розкажіть про своє житло та про житло простих індонезійців.*

Завдання 3 (для 2 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками. Обговоріть традиційну та нетрадиційну медицину.*

Мета завдання 3: перевірити правильність вживання слів в усному мовленні: прагматичну, ситуативну, функціональну, фонологічну правильність; перевірити темп мовлення.

Завдання 4 (для 1 і 2 курсу). *Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки добре Ви чуєте і розумієте знайому лексику і діалогах та монологів індонезійською мовою.*

Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки правильно і точно Ви вживаєте у своєму мовленні нову лексику. Наскільки повно Ви використовуєте вивчену лексику.

Мета завдання: виявити здатність студентів об'єктивно оцінювати рівень своєї лексичної компетентності.

Завдання 5. *Оцініть себе за 5 бальною шкалою: наскільки активно Ви самостійно поповнюєте свій словниковий запас, вивчаєте нові слова та використовуєте їх у мовленні, знайомитеся з культурою Індонезії. Наскільки Ви мотивовані до самостійного вивчення нової лексики.*

Мета завдання: виявити стійкість мотивації та навчальної автономії студентів.

Результати першого зрізу на 1-их курсах подано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

Результати першого зрізу на 1-их курсах

		<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>Kp4</i>	<i>Kp5</i>	<i>Kp6</i>	<i>Разом</i>
--	--	------------	------------	------------	------------	------------	------------	--------------

<i>2018 рік</i>								
<i>Група 1</i>								
1	Б-ак	8	8	10	4	2	1	33
2	С-ак	8	8	12	4	3	3	38
3	С-ра	10	10	14	5	3	3	45
4	Ш-га	8	9	13	5	3	3	41
<i>2019 рік</i>								
<i>Група 2</i>								
1	Б-ко	6	6	9	3	3	1	28
2	В-ко	8	9	13	5	3	3	41
3	К-ш	10	10	14	5	4	3	46
4	Л-ик	8	9	12	4	3	3	39
5	О-ук	9	9	13	4	3	2	40
6	Ш-кий	7	7	12	3	3	3	35
<i>2020 рік</i>								
<i>Група 3</i>								
1	Г-ко	9	9	13	5	4	4	44
2	І-ва	9	9	11	4	2	3	38
3	К-ля	8	8	11	4	3	2	36
4	М-ук	7	7	10	3	3	3	33
5	Т-ра	6	6	8	2	2	1	25
6	Ю-но	9	9	14	5	3	2	42
<i>2021 рік</i>								
<i>Група 4</i>								
1	Д-ко	7	8	11	3	3	2	34
2	М-еш	7	6	10	2	2	1	28
3	Т-ля	10	9	13	5	4	4	45

4	Х-ик	8	8	11	4	3	2	36
---	------	---	---	----	---	---	---	----

Результати першого зрізу на II-их курсах подано в таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2.

Результати першого зрізу на II-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	Разом
2019 рік								
Група 1								
1	Б-ак	8	8	9	4	2	1	32
2	С-ак	8	8	12	4	3	3	38
3	С-ра	10	10	14	5	4	3	46
4	Ш-га	8	9	13	5	3	4	42
2020 рік								
Група 2								
1	Б-ко	6	6	9	3	3	3	30
2	В-ко	8	8	13	5	3	3	40
3	К-ш	10	10	14	4	4	4	46
4	Л-ик	8	9	12	4	3	4	40
5	О-ук	9	8	12	4	3	3	39
6	Ш-кий	7	7	11	3	3	3	34
2021 рік								
Група 3								
1	Г-ко	9	10	13	5	4	5	46
2	І-ва	9	9	11	4	2	3	38

3	К-ля	8	9	11	4	3	3	38
4	М-ук	7	8	9	3	3	3	33
5	Т-ра	6	7	8	4	3	3	31
6	Ю-но	8	9	13	5	3	3	41
2022 рік								
Група 4								
1	Д-ко	7	8	12	4	3	3	37
2	М-еш	7	6	10	4	3	3	33
3	Т-ля	10	9	14	5	4	5	47
4	Х-ик	8	8	11	4	3	2	36

Одержані результати свідчать про те, що серед студентів I-ого курсу високого рівня навченості набули 3 студенти, оцінку «добре» одержали 9 студентів, оцінку «задовільно» – 6 студентів, оцінку «незадовільно» - 2 студенти. Серед студентів II курсу результати виявилися такими: «відмінно одержали» 4 студенти, оцінку «добре» отримали 9 студентів, 7 студентів одержали оцінку «задовільно». Як видно з результатів зрізу, у переважній більшості студентів рівень сформованості лексичної компетентності на достатньому рівні. Водночас слід зауважити, що рівень рефлексії, стійкої мотивації та навчальної автономії сформовані на середньому рівні. Ми вважаємо, що рефлексія, навчальна мотивація та автономія впливають на рівень сформованості лексичних навичок (Буровська, 2024: 10-15).

II етап експериментального навчання. Мета другого етапу – апробація варіанту 2 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття).

За варіантом 2 авторської методики студенти вивчали такі змістовно-тематичні блоки:

I-ий курс. ЗТМ 5. Запрошення іноземного друга до себе у гості (як дістатися мого місця проживання). У гості до друга-індонезійця. ЗТМ 6. Розпорядок дня українця / індонезійця. ЗТМ 7. Мої плани на тиждень. ЗТМ 8. На ринку: українському / індонезійському.

II-ий курс: ЗТМ 5. Національний музей Індонезії. ЗТМ 6. Музей історії Джакарти. ЗТМ 7. Музей кераміки та стародавнього живопису. ЗТМ 8. Музей Кебон Джахе.

Другий проміжний зріз. Мета другого проміжного зрізу полягала у виявленні проміжного рівня сформованості лексичної компетентності в усному мовленні з тем, які вивчалися за варіантом 2 авторської методики.

Для другого проміжного зрізу було запропоновано виконати такі завдання:

Завдання 1 (для 1 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Keluarga

Selamat pagi semuanya.

Saya ingin memperkenalkan diri dan keluarga saya. Nama saya Sika Anggraini. Kalian bisa memanggil saya Sika. Saya berumur 15 tahun dan saya lahir di Surabaya.

Saya anak kedua di keluarga saya. Saya memiliki satu kakak perempuan yang merupakan seorang mahasiswa. Namanya Maya Anggraini. Dia berumur 20 tahun, dan sekarang dia belajar di Universitas.

Orang tua saya berasal dari Jakarta, tapi mereka bekerja di Surabaya, karena itu saya dan kakak saya berbicara bahasa Jawa lebih baik dari orang tua kami. Kami belajar bahasa Jawa sejak kecil.

Ayah saya bekerja di perusahaan, namanya Aldi Putra. Ibuku namanya Cahyani, dan beliau adalah seorang guru. Beliau mengajar bahasa Inggris di sekolah dasar dekat rumah saya. Saya juga memiliki seekor anjing, namanya Sandy. Dia tidak suka kucing. Saya pikir itu cukup. Terima kasih atas perhatian kalian.

1. Berapa umur Sika?
 - a. 13
 - b. 14
 - c. 15

2. Di mana Sika lahir?
 - a. Padang
 - b. Surabaya
 - c. Makassar

3. Beberapa anak di keluarga Sika?
 - a. Dua
 - b. Satu
 - c. Tiga

4. Siapa kakak perempuan Sika?
 - a. siswa
 - b. mahasiswa
 - c. darmasiswa

5. Orang tua Sika bekerja di mana?
 - a. Jakarta
 - b. Denpasar

- c. Surabaya
-
- 6. Bahasa apa yang digunakan Sika dengan orang tua?
 - a. Bahasa Indonesia
 - b. Bahasa Jawa
 - c. Bahasa Inggris
 - 7. Mengapa Sika dan kakaknya dapat berbicara dalam bahasa ini dengan baik?
 - a. Karena belajar sejak kecil.
 - b. Karena belajar di sekolah.
 - c. Karena semua berbicara dalam bahasa ini.
 - 8. Di mana ayah Sika bekerja?
 - a. Di perusahaan
 - b. Di rumah sakit
 - c. Di sekolah
 - 9. Siapa ibu Sika?
 - a. Pegawai
 - b. Guru
 - c. Musisi
 - 10. Hewan peliharaan apa yang dimiliki Sika?
 - a. Kucing
 - b. Anjing
 - c. Bebek

Halo, semuanya.

Saya ingin memperkenalkan diri dan berbagi sedikit tentang keluarga saya.

Saya Regan Wiliantara, Anda bisa memanggil saya Regan. Saya lahir pada tahun 2005 di Tangerang. Sekarang saya berumur 15 tahun dan saya adalah anak tunggal di keluarga saya.

Saya tinggal di Tangerang bersama orang tua dan sepupu saya karena orang tuanya bekerja di luar negeri. Ayah saya adalah seorang dosen. Dia mengajar Ekonomi di sebuah universitas. Namanya Tomo Wiliantara. Banyak orang yang mengatakan bahwa saya sangat mirip dengan ayah saya.

Sementara itu, ibu saya adalah seorang ibu rumah tangga. Namanya Sari Rahayu. Dia selalu menjaga saya karena dia menghabiskan sebagian besar waktunya di rumah.

Sepupu saya sekarang sudah menjadi siswa SMA. Namanya Farhan. Dia tinggal bersama kami sejak dua tahun yang lalu. Karena sebentar lagi dia akan lulus, dia akan melanjutkan sekolah di luar negeri dan tinggal bersama orang tuanya.

Saya rasa itu saja tentang saya dan keluarga saya. Terima kasih.

1. Kapan Regan lahir?
 - a. 2005
 - b. 2000
 - c. 2001

2. Di mana Regan lahir?
 - a. Surabaya
 - b. Badung
 - c. Tangerang

3. Berapa umur Regan?
 - a. 13
 - b. 14
 - c. 15

4. Mengapa sepupunya tinggal bersama Regan?
 - a. Karena orang tua sepupu Regan bekerja di luar negeri.
 - b. Karena orang tua Regan bekerja di luar negeri.
 - c. Karena mereka tidak memiliki orang tua.

5. Siapa ayah Regan?
 - a. Rumah tangga
 - b. Dosen
 - c. Dokter

6. Siapa ibu Regan?
 - a. Rumah tangga
 - b. Dosen
 - c. Dokter

7. Siapa Farhan bagi Regan?
 - d. Ayah
 - e. Ibu
 - f. Sepupu

8. Apa yang Farnah tidak membuat setelah lulus?
 - d. Melanjutkan sekolah di luar negeri
 - e. Melanjutkan tinggal bersama Regan.
 - f. Tinggal bersama orang tuanya

Завдання 1 (для 2 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Здорове життя та спорт

<https://www.merdeka.com/jabar/7-contoh-gaya-hidup-sehat-yang-wajib-diketahui-rajin-olahraga-hingga-istirahat-cukup-klm.html>

Untuk mencegah risiko terkena berbagai penyakit sangat dianjurkan untuk menerapkan gaya hidup sehat. Salah satu bentuk menjalani gaya hidup sehat adalah memperhatikan pola makan yang teratur dengan makanan yang sehat dan bergizi. Selain itu, dibutuhkan istirahat yang cukup, rajin olahraga serta selalu berpikir positif agar terhindar dari permasalahan kesehatan batin atau kesehatan mental. Jika kamu memiliki tubuh yang sehat maka kamu juga bisa jadi lebih produktif dan bisa punya kesempatan menjadi lebih bermanfaat untuk orang lain.

Contoh gaya hidup sehat yang pertama kamu bisa memulainya dengan rajin olahraga setiap harinya. Dengan berolahraga seperti halnya jogging atau pergi ke gym bisa membuat otot kamu terlatih dan menambah stamina. Sehingga kamu tidak akan mudah lelah. Kamu juga dapat memulainya dengan melakukan jalan santai ataupun yoga. Kamu perlu tahu bahwa berolahraga juga bisa memiliki dampak sebagai pereda stress yang baik. Ketika berolahraga, kamu akan menghasilkan hormon endorfin yang dapat menjaga mood agar tak mudah stres.

Contoh gaya hidup sehat berikutnya adalah dengan bijak memilih makanan. Sebab, makanan memiliki pengaruh yang sangat besar bagi kesehatan tubuh. Makanan sembarangan dapat memicu berbagai penyakit dalam tubuh, misalkan saja kolesterol tinggi, diabetes, dan lain sebagainya. Jangan hanya bergantung dengan satu jenis makanan pokok saja.

Selanjutnya adalah dengan memperbanyak minum air putih. Sebab, sekitar 60 persen dari komposisi tubuh kamu adalah air. Sayangnya, setiap hari cairan dalam tubuh akan terus berkurang lewat keringat, urin, dan bahkan setiap kali kamu bernapas. Hal ini menjadi alasan mengapa pentingnya untuk selalu memastikan kebutuhan cairan kamu terpenuhi setiap hari. Perbanyak minum air putih dan hindari minuman yang mengandung gula.

Contoh gaya hidup sehat lainnya adalah istirahat teratur. Dalam hal ini, tidur merupakan sebuah pondasi agar pikiran dan tubuh yang sehat terbentuk. Dilansir dari

National Sleep Foundation, durasi tidur yang ideal bagi orang dewasa sekitar 7-9 jam per malam.

1. Selama berolah raga, apa yang dihasilkan dalam tubuh?
 - a. hormon endorfin
 - b. Hormon tiroid
 - c. Hormon kortisol
2. Apakah olahraga membantu mengurangi stres?
 - a. Ya.
 - b. Tidak.
3. Makanan tidak dapat menyebabkan penyakit.
 - a. Betul
 - b. Salah
4. Minum banyak air dengan gula baik untuk kesehatan.
 - a. Betul
 - b. Salah
5. Berapa durasi tidur yang normal?
 - a. 10 jam
 - b. 6 jam
 - c. 8 jam

Завдання 2 (для 1 – 2 курсу). *Встановіть відповідності між предметами та реченнями, де зустрічаються їхні назви. Речення читає диктор.*

Мета завдання 2: виявити рівень володіння екстралінгвальною інформацією, яка позначається лексичною одиницею; здатності співвідносити лексичні одиниці з об'єктами, процесами навколишньої дійсності.

Keluarga

1. Putri mereka berusia 6 tahun.
2. Mereka memiliki empat anak.
3. Ayah saya adalah dokter.
4. Ibu saya adalah perawat.
5. Kakek saya berusia 88 tahun.
6. Saya punya keluarga kecil.
7. Putra saya suka sepak bola.
8. Saya mempunyai saudara kandung.
9. Orang tua saya tegas.
10. Nenek saya suka membaca.

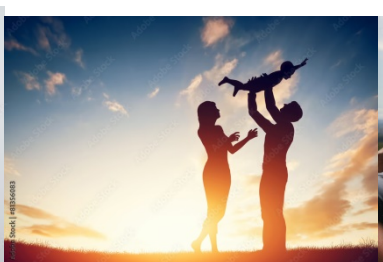




Рис. 3.2.2. Фото до Завдання 2

Завдання 3 (для 1 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками про гостинність українців та індонезійців. Запросіть індонезійця до себе в гості.*

Завдання 3 (для 2 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками. Обговоріть Музей історії Джакарти.*

Мета завдання 3: перевірити правильність вживання слів в усному мовленні: прагматичну, ситуативну, функціональну, фонологічну правильність; перевірити темп мовлення.

Завдання 4 (для 1 і 2 курсу). *Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки добре Ви чуєте і розумієте знайому лексику і діалогах та монологів індонезійською мовою.*

Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки правильно і точно Ви вживаєте у своєму мовленні нову лексику. Наскільки повно Ви використовуєте вивчену лексику.

Мета завдання: виявити здатність студентів об'єктивно оцінювати рівень своєї лексичної компетентності.

Завдання 5. *Оцініть себе за 5 бальною шкалою: наскільки активно Ви самостійно поповнюєте свій словниковий запас, вивчаєте нові слова та*

використовуєте їх у мовленні, знайомитеся з культурою Індонезії. Наскільки Ви мотивовані до самостійного вивчення нової лексики.

Мета завдання: виявити стійкість мотивації та навчальної автономії студентів.

Результати другого зрізу на І-их курсах подано в таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3.

Результати другого зрізу на І-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	Разом
2018 рік								
Група 1								
1	Б-ак	8	9	9	4	4	3	37
2	С-ак	9	8	13	4	4	3	42
3	С-ра	10	10	14	5	4	5	48
4	Ш-га	9	9	14	5	4	4	45
2019 рік								
Група 2								
1	Б-ко	7	7	10	3	4	3	34
2	В-ко	10	9	13	5	5	4	46
3	К-ш	10	10	15	5	4	5	49
4	Л-ик	9	9	13	4	4	4	43
5	О-ук	9	10	14	4	4	4	45

6	Ш-кий	8	8	12	3	3	4	38
2020 рік								
Група 3								
1	Г-ко	10	10	15	5	5	5	50
2	І-ва	9	9	13	4	4	3	42
3	К-ля	9	9	13	4	3	4	42
4	М-ук	8	8	12	4	3	4	39
5	Т-ра	6	7	9	4	3	3	32
6	Ю-но	9	9	14	5	5	4	46
2021 рік								
Група 4								
1	Д-ко	8	8	13	4	3	4	40
2	М-еш	7	6	12	4	4	3	36
3	Т-ля	9	9	14	5	4	5	48
4	Х-ик	9	8	12	5	4	4	42

Результати другого зрізу на II-их курсах подані в таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

Результати другого зрізу на II-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	Разом
2019 рік								
Група 1								
1	Б-ак	8	9	9	4	4	3	37
2	С-ак	9	8	13	4	4	4	42
3	С-ра	10	10	15	5	4	5	49
4	Ш-га	9	10	14	5	5	4	47
2020 рік								
Група 2								

1	Б-ко	7	8	9	3	4	3	34
2	В-ко	9	9	13	5	5	4	45
3	К-ш	10	10	15	5	5	5	50
4	Л-ик	10	10	14	4	4	4	46
5	О-ук	9	9	13	4	4	4	43
6	Ш-кий	8	9	12	4	3	4	40
2021 рік								
Група 3								
1	Г-ко	10	9	14	5	5	5	48
2	І-ва	9	9	13	4	4	4	43
3	К-ля	9	9	13	4	3	4	42
4	М-ук	8	7	11	4	3	4	37
5	Т-ра	7	7	10	4	4	3	35
6	Ю-но	9	9	15	5	5	4	45
2022 рік								
Група 4								
1	Д-ко	8	9	13	4	4	4	42
2	М-еш	8	7	12	4	4	3	38
3	Т-ля	10	10	15	5	5	5	50
4	Х-ик	8	8	11	5	4	4	39

Заміри під час другого експериментального зрізу показали, що рівень лексичної компетентності в усіх студентів підвищився. Серед студентів I-ого курсу високого рівня навченості (з оцінкою «відмінно») набули 8 студентів, оцінку «добре» одержали 9 студентів, оцінку «задовільно» – 3 студентів, оцінку «незадовільно» - 0 студентів. Серед студентів II курсу результати виявилися такими: «відмінно одержали» 8 студентів, оцінку «добре» отримали 10 студентів, 2 студенти одержали оцінку «задовільно». За всіма критеріями спостерігається стабільна динаміка в формуванні лексичної компетентності в

усному мовленні. Окремо варто зазначити, що під час вивчення цього змістовно-тематичного модуля в переважній більшості студентів глибина рефлексії, стійкість мотивації й навчальної автономії виявилися на достатньому рівні, що, очевидно, позитивно вплинуло на словниковий запас, точність розуміння лексичних одиниць та правильність їх вживання у мовленні (Буровська, 2024: 10-15).

Для визначення рівномірності покращення рівня лексичної компетентності студентів було використано χ^2 критерій Пірсона (Бондар Критерій Пірсона; Навчальний посібник).

Гіпотеза H_0 : приріст рівня лексичної компетентності студентів є рівномірним.

Гіпотеза H_1 : приріст рівня лексичної компетентності студентів є нерівномірним.

Теоретична величина приросту – середнє арифметичне усіх результатів.

$$f_{\text{теор}} = 4,9.$$

Таблиця 3.2.5.

		I зріз	II зріз	Приріст $f_{\text{емп.}}$	$f_{\text{теор.}}$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2 / f_{\text{теор.}}$
<i>I курс</i>								
1	Б-ак	33	↑37	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
2	С-ак	38	↑42	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
3	С-ра	45	↑48	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
4	Ш-га	41	↑45	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
1	Б-ко	28	↑34	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
2	В-ко	41	↑46	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
3	К-ш	46	↑49	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
4	Л-ик	39	↑43	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
5	О-ук	40	↑45	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087

6	Ш-кий	35	↑38	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
1	Г-ко	44	↑50	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
2	І-ва	38	↑42	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
3	К-ля	36	↑42	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
4	М-ук	33	↑39	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
5	Т-ра	25	↑32	7	4,575	2,425	5,880625	1,28538251
6	Ю-но	42	↑46	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
1	Д-ко	34	↑40	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
2	М-еш	28	↑36	8	4,575	3,425	11,730625	2,56407104
3	Т-ля	45	↑48	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
4	Х-ик	36	↑42	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
II курс								
1	Б-ак	32	↑37	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
2	С-ак	38	↑42	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
3	С-ра	46	↑49	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
4	Ш-га	42	↑47	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
1	Б-ко	30	↑34	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
2	В-ко	40	↑45	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
3	К-ш	46	↑50	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
4	Л-ик	40	↑46	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
5	О-ук	39	↑43	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
6	Ш-кий	34	↑40	6	4,575	1,425	2,030625	0,44385246
1	Г-ко	46	↑48	2	4,575	-2,575	6,630625	1,44931694
2	І-ва	38	↑43	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
3	К-ля	38	↑42	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
4	М-ук	33	↑37	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776

5	Т-ра	31	↑35	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
6	Ю-но	41	↑45	4	4,575	-0,575	0,330625	0,07226776
1	Д-ко	37	↑42	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
2	М-еш	33	↑38	5	4,575	0,425	0,180625	0,03948087
3	Т-ля	47	↑50	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
4	Х-ик	36	↑39	3	4,575	-1,575	2,480625	0,54221311
Сума								13,94

Критичні значення для $\chi^2_{кр}$ (для $v=39$):

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 54,572 \\ 62,428 \end{cases}$$

$$\chi^2_{емп.} = 13,94.$$

$$\chi^2_{емп.} < \chi^2_{кр.}$$

Приймається гіпотеза H_0 : приріст рівня лексичної компетентності усіх студентів є рівномірним.

III етап експериментального навчання. Мета третього етапу – апробація варіанту 1 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів мультисенсорного навчання).

За варіантом 1 авторської методики студенти вивчали такі змістовно-тематичні блоки:

I-ий курс. ЗТМ 9. Переваги та недоліки класичного базару (ярмарку) та супермаркету. ЗТМ 10. Фрукти та овочі в Індонезії та Україні. ЗТМ 11. У ресторані: українському / індонезійському. ЗТМ 12. У довідковому бюро. ЗТМ 13. Поселення та виселення із готелю в Україні / Індонезії.

II-ий курс: ЗТМ 9. Музей Ваянгу (театр тіней). ЗТМ 10. Морський музей в Індонезії. ЗТМ 11. Національний парк «Таман міні». ЗТМ 11. Національний парк

на Балі. ЗТМ 12. Національний парк на Сулавесі. ЗТМ 13. Національний парк на Суматрі.

Третій проміжний зріз. Мета третього проміжного зрізу полягала у виявленні проміжного рівня сформованості лексичної компетентності в усному мовленні з тем, які вивчалися за варіантом 1 авторської методики.

Для третього проміжного зрізу було запропоновано виконати такі завдання:

Завдання 1 (для 1 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Kamar saya

Saya ingin menceritakan tentang kamarku. Kamar ini adalah tempat favoritku. Ada beberapa perabotan di kamarku. Di sudut kamar, ada tempat tidur. Di bagian kiri tempat tidur, ada lemari kayu besar. Aku selalu meletakkan pakaian bersih di dalamnya. Di bagian kanan ada meja kecil dan kursi. Ada telepon di dalam laci. Ada juga jam dengan alarm untuk membangunkanku. Aku tidak suka bangun pada pagi hari. Itulah semua benda yang ada di kamarku. Saya selalu membersihkan kamar saya agar terlihat nyaman.

1. Apa yang ada di sudut kamar?
 - a. Lemari
 - b. Pakaian
 - c. Tempat tidur

2. Apa yang ada di dalam lemari?
 - a. Pakaian
 - b. Pena
 - c. Telepon

3. Apa yang tidak ada di bagian kanan tempat tidur?
 - a. Kursi
 - b. Meja
 - c. Lemari

4. Apa yang ada di dalam laci?
 - a. Pena
 - b. Telepon
 - c. Uang

5. Seperti apa kamar seorang gadis ingin kamarnya terlihat?
 - a. Kotor
 - b. Nyaman
 - c. Bersih

Aku punya kamar tidur yang cantik, kamar tidurku berwarna pink. Aku sangat menyukai warna pink. Kamar tidurku merupakan tempatku ternyaman. Di kamar aku bisa melakukan hal apa saja yang ingin aku lakukan, seperti belajar, tidur, menonton televisi, dan masih banyak lagi. Hal yang sering aku lakukan di kamar tidur adalah membaca, ada banyak sekali buku di kamarku. Tidak ada lemari di kamar tidur saya, tetapi ada sebuah rak buku di dekat kipas angin.

Kamar tidur saya tidak begitu luas tapi sangat rapi, saya rajin membersihkannya setiap hari, karena jika kamar tidur kotor aku sangat tidak nyaman. Di kamarku terdapat barang-barang yang membuatku semakin nyaman di dalamnya, seperti tempat tidur, meja belajar, rak buku masih banyak lagi, semuanya berwarna pink. Ada banyak foto

di dinding kamar saya. Ada dua buah bantal di atas tempat tidur. Di kamarku juga terdapat kamar mandi, bagiku kamar tidur adalah istana bagiku.

1. Apa warna kamarnya?
 - a. Ungu
 - b. Pik
 - c. Hijau

2. Apa yang paling sering dilakukan orang ini di kamarnya?
 - a. Membaca
 - b. Menonton televisi
 - c. Belajar

3. Apa yang tidak ada di kamar tidur?
 - a. Lemari
 - b. Meja
 - c. Rak buku

4. Apa yang ada di dinding?
 - a. Lukisan
 - b. Foto
 - c. Poster

5. Berapa banyak bantal yang ada di tempat tidur?
 - a. Satu
 - b. Dua
 - c. Tiga

Завдання 1 (для 2 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Kebon Jahe

Awalnya Museum Taman Prasasti merupakan sebuah area pemakaman elit bernama Kebon Jahe Kober dengan luas 5,5 hektar.

Lahan tersebut mulai digunakan pada tahun 1795 untuk menggantikan kuburan lain di samping Gereja Nieuw Hollandsche Kerk (sekarang Museum Wayang) yang sudah penuh.

Danu bercerita, saat itu kondisi Batavia sangat padat dan tidak sehat, sehingga menyebabkan banyak warga terserang wabah penyakit.

«Batavia lama di Kotatua drainasenya kotor, menimbulkan penyakit malaria, hingga pemerintahan dipindahkan ke Weltevreden, kini area RSPAD Gatot Subroto sampai Museum Gajah,» ujarnya.

Akibatnya, proses kematian berjalan cepat. Inilah yang membuat halaman Gereja Nieuw Hollandsche Kerk tidak mampu menampung banyaknya makam.

Pemerintah lalu mencari lahan pemakaman baru di luar kota, arah selatan.

Lokasi pemakaman Kebon Jahe cukup strategis di dekat Sungai Krukut. Sungai ini lantas dimanfaatkan untuk membawa jenazah dan kerabat pengantar dengan puluhan perahu dari pusat kota menuju Kebon Jahe.

Setelah mengarungi sungai, jenazah dibawa dengan kereta menuju pemakaman yang jaraknya sekitar 500 meter.

Dulunya pemakaman ini dikhususkan bagi pegawai kompeni dan orang-orang yang disetarakan dengan orang Belanda.

1. Sekarang Kebon Jahe Kober memiliki nama:
 - a. Sungai Krukut
 - b. Museum Taman Prasasti
 - c. Gereja Nieuw Hollandsche Kerk
2. Mengapa begitu banyak orang meninggal?

- a. wabah penyakit
 - b. karena perang
 - c. karena kelaparan
3. Di mana lokasi pemakaman Kebon Jahe?
 - a. di dekat Museum Gajah
 - b. Gereja Nieuw Hollandsche Kerk
 - c. di dekat Sungai Krukut
 4. Sebelumnya, pemakaman Kebon Jahe diperuntukkan bagi warga biasa.
 - a. Betul
 - b. Salah

Завдання 2 (для 1 – 2 курсу). *Встановіть відповідності між предметами та реченнями, де зустрічаються їхні назви. Речення читає диктор.*

Мета завдання 2: виявити рівень володіння екстралінгвальною інформацією, яка позначається лексичною одиницею; здатності співвідносити лексичні одиниці з об'єктами, процесами навколишньої дійсності.

Плани на тиждень

1. Saya akan belajar di perpustakaan pada hari Senin.
2. Malam ini saya akan berbelanja bersama kakakku.
3. Saya selalu mengerjakan pekerjaan rumahku di hari kerja.
4. Saya menonton TV setiap hari.
5. Saya akan pergi ke bioskop bersama teman-temanku pada hari minggu.
6. Saya tidak akan bermain sepak bola pada hari Jumat.
7. Saya berolahraga setiap hari.
8. Keluarga saya akan mengadakan barbekyu akhir pekan ini.
9. Saya tidak menyiapkan buku setiap hari.
10. Saya harus membersihkan rumah besok.



Рис. 3.2.3. Фото до Завдання 2

Завдання 3 (для 1 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками про індонезійську кухню. Запросіть знайомого індонезійця до індонезійського ресторану, обговоріть страви та зробіть замовлення.*

Завдання 3 (для 2 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками. Обговоріть Національний парк на Балі. Запросіть знайомого до національного парку, обговоріть карту маршруту.*

Мета завдання 3: перевірити правильність вживання слів в усному мовленні: прагматичну, ситуативну, функціональну, фонологічну правильність; перевірити темп мовлення.

Завдання 4 (для 1 і 2 курсу). *Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки добре Ви чуєте і розумієте знайому лексику і діалогах та монологів індонезійською мовою.*

Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки правильно і точно Ви вживаєте у своєму мовленні нову лексику. Наскільки повно Ви використовуєте вивчену лексику.

Мета завдання: виявити здатність студентів об'єктивно оцінювати рівень своєї лексичної компетентності.

Завдання 5. *Оцініть себе за 5 бальною шкалою: наскільки активно Ви самостійно поповнюєте свій словниковий запас, вивчаєте нові слова та використовуєте їх у мовленні, знайомитеся з культурою Індонезії. Наскільки Ви мотивовані до самостійного вивчення нової лексики.*

Мета завдання: виявити стійкість мотивації та навчальної автономії студентів.

Результати третього зрізу на 1-их курсах подані в таблиці 3.2.6.

Таблиця 3.2.6.

Результати третього зрізу на 1-их курсах

		<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>Kp4</i>	<i>Kp5</i>	<i>Kp6</i>	
<i>2018 рік</i>								
<i>Група 1</i>								
<i>1</i>	Б-ак	8	9	8	4	3	3	<i>34</i>
<i>2</i>	С-ак	7	8	11	4	3	4	<i>37</i>
<i>3</i>	С-ра	9	9	14	5	4	5	<i>46</i>
<i>4</i>	Ш-га	9	8	12	5	4	4	<i>42</i>
<i>2019 рік</i>								

<i>Група 2</i>								
1	Б-ко	7	7	7	3	3	3	30
2	В-ко	7	8	12	5	4	4	40
3	К-ш	9	8	13	5	5	5	45
4	Л-ик	8	7	13	4	4	4	40
5	О-ук	9	9	13	4	4	4	43
6	Ш-кий	8	8	12	4	3	4	39
<i>2020 рік</i>								
<i>Група 3</i>								
1	Г-ко	9	9	13	5	4	5	45
2	І-ва	8	8	12	4	4	4	40
3	К-ля	9	9	13	4	3	4	42
4	М-ук	8	8	12	4	4	4	40
5	Т-ра	7	6	9	3	3	3	31
6	Ю-но	9	9	13	5	4	4	44
<i>2021 рік</i>								
<i>Група 4</i>								
1	Д-ко	7	7	11	3	4	4	36
2	М-еш	6	7	9	3	3	3	31
3	Т-ля	10	9	13	5	5	5	47
4	Х-ик	9	9	11	5	4	4	42

Результати третього зрізу на II-их курсах подані в таблиці 3.2.7.

Таблиця 3.2.7.

Результати третього зрізу на II-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	
<i>2019 рік</i>								
<i>Група 1</i>								

1	Б-ак	8	8	8	4	3	3	34
2	С-ак	8	8	12	4	4	4	40
3	С-ра	9	9	14	5	4	5	46
4	Ш-га	9	9	14	5	4	4	45
2020 рік								
Група 2								
1	Б-ко	7	8	7	4	3	3	32
2	В-ко	8	9	12	5	4	4	42
3	К-ш	9	10	14	5	4	4	46
4	Л-ик	10	9	14	4	5	4	46
5	О-ук	9	9	13	4	4	4	43
6	Ш-кий	8	7	11	4	3	4	37
2021 рік								
Група 3								
1	Г-ко	9	9	14	5	4	5	46
2	І-ва	8	8	12	4	4	4	40
3	К-ля	9	9	12	4	3	4	41
4	М-ук	8	7	11	4	4	4	38
5	Т-ра	7	8	9	3	3	3	33
6	Ю-но	9	9	14	5	4	4	45
2022 рік								
Група 4								
1	Д-ко	8	8	12	4	4	4	40
2	М-еш	8	8	12	4	3	3	38
3	Т-ля	10	9	13	5	5	5	47
4	Х-ик	8	8	10	4	4	4	38

Заміри під час третього експериментального зрізу показали, що рівень лексичної компетентності в студентів знизився. Серед студентів І-ого курсу

високого рівня навченості (з оцінкою «відмінно») набули 4 студенти, оцінку «добре» одержали 11 студентів, оцінку «задовільно» – 5 студентів, оцінку «незадовільно» - 0 студентів. Серед студентів II курсу результати виявилися такими: «відмінно одержали» 7 студентів, оцінку «добре» отримали 10 студентів, 3 студенти одержали оцінку «задовільно». За всіма критеріями спостерігалось незначне зниження рівня навченості. В одного студента рівень не змінився, один студент виявив той же самий рівень, що й після вивчення другого змістовно-тематичного модуля.

Для визначення, чи рівномірним є зниження рівня лексичної компетентності студентів було так само використано χ^2 критерій Пірсона.

Гіпотеза H_0 : спад рівня лексичної компетентності студентів є рівномірним.

Гіпотеза H_1 : спад рівня лексичної компетентності студентів є нерівномірним.

Теоретична величина приросту – середнє арифметичне усіх результатів.

$$f_{\text{теор}} = 4,9.$$

Таблиця 3.2.8.

		II зріз	III зріз	Спад $f_{\text{емп.}}$	$f_{\text{теор.}}$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2 / f_{\text{теор.}}$
<i>I курс</i>								
1	Б-ак	↑37	↓34	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
2	С-ак	↑42	↓37	5	2,175	2,825	7,980625	3,66925287
3	С-ра	↑48	↓46	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
4	Ш-га	↑45	↓42	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
1	Б-ко	↑34	↓30	4	2,175	1,825	3,330625	1,53132184
2	В-ко	↑46	↓40	6	2,175	3,825	14,630625	6,72672414
3	К-ш	↑49	↓45	4	2,175	1,825	3,330625	1,53132184
4	Л-ик	↑43	↓40	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
5	О-ук	↑45	↓43	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046

6	Ш-кий	↑38	↑39	-1	2,175	-3,175	10,080625	4,63477011
1	Г-ко	↑50	↓45	5	2,175	2,825	7,980625	3,66925287
2	І-ва	↑42	↓40	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
3	К-ля	↑42	42	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
4	М-ук	↑39	↓40	1	2,175	-1,175	1,380625	0,63477011
5	Т-ра	↑32	↓31	1	2,175	-1,175	1,380625	0,63477011
6	Ю-но	↑46	↓44	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
1	Д-ко	↑40	↓36	4	2,175	1,825	3,330625	1,53132184
2	М-еш	↑36	↓31	5	2,175	2,825	7,980625	3,66925287
3	Т-ля	↑48	↓47	1	2,175	-1,175	1,380625	0,63477011
4	Х-ик	↑42	42	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
II курс								
1	Б-ак	↑37	↓34	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
2	С-ак	↑42	↓40	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
3	С-ра	↑49	↓46	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
4	Ш-га	↑47	↓45	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
1	Б-ко	↑34	↓32	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
2	В-ко	↑45	↓42	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
3	К-ш	↑50	↓46	4	2,175	1,825	3,330625	1,53132184
4	Л-ик	↑46	46	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
5	О-ук	↑43	43	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
6	Ш-кий	↑40	↓37	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
1	Г-ко	↑48	↓46	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
2	І-ва	↑43	↓40	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
3	К-ля	↑42	↓41	1	2,175	-1,175	1,380625	0,63477011
4	М-ук	↑37	↑38	-1	2,175	-3,175	10,080625	4,63477011

5	Т-ра	↑35	↓33	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
6	Ю-но	↑45	45	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
1	Д-ко	↑42	↓40	2	2,175	-0,175	0,030625	0,01408046
2	М-еш	↑38	38	0	2,175	-2,175	4,730625	2,175
3	Т-ля	↑50	↓47	3	2,175	0,825	0,680625	0,31293103
4	Х-ик	↑39	↓38	1	2,175	-1,175	1,380625	0,63477011
Сума								52,3103448

Критичні значення для $\chi^2_{кр}$ (для $v=39$):

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 54,572 \\ 62,428 \end{cases}$$

$$\chi^2_{емп.} = 52,31.$$

$$\chi^2_{емп.} < \chi^2_{кр.}$$

Приймається гіпотеза H_0 : зниження рівня лексичної компетентності усіх студентів є рівномірним.

IV етап експериментального навчання. Мета четвертого етапу – апробація варіанту 2 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття).

За варіантом 2 авторської методики студенти вивчали такі змістовно-тематичні блоки:

I-ий курс. ЗТМ 14. У посольстві Індонезії. ЗТМ 15. На борту літака. ЗТМ 16. Замовлення візи в аеропорті. ЗТМ 17. Поселення та виселення із готелю. ЗТМ 18. Подорож різними видами транспорту в Україні / Індонезії.

II-ий курс: ЗТМ 14. Видатні місця із Балі та його столиця. ЗТМ 15. Район Улувату. ЗТМ 16. Подорожуючи до Тегелалангу. ЗТМ 17. Правила поведження в аеропорту. ЗТМ 18. У відділку поліції (в Україні / Індонезії).

Четвертий зріз. Мета четвертого зрізу полягала у виявленні рівня сформованості лексичної компетентності в усному мовленні з тем, які вивчалися за варіантом 2 авторської методики.

Для четвертого зрізу було запропоновано виконати такі завдання:

Завдання 1 (для 1 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Jadwal saya

Halo! Namaku Fitri. Aku selalu bangun jam 5 pagi. Kemudian aku berolahraga selama kurang lebih 30 menit agar aku selalu sehat dan tidak mudah sakit. Pukul 5.30, aku mandi.

Setelah itu, aku bersiap-siap ke sekolah. Aku biasanya keluar dari kamarku pada pukul enam lebih lima belas. Aku pergi ke sekolah pada pukul enam tiga puluh dan belajar sampai pukul 1 siang, jadi aku selalu makan siang di kantin sekolah. Aku biasanya pergi ke perpustakaan sepulang sekolah ketika aku memiliki banyak pekerjaan rumah, dan pada hari Selasa dan Kamis, aku akan langsung pulang untuk les privat dengan tutor Bahasa Inggrisku.

Sore hari, biasanya jam 4 sore, aku bersepeda bersama teman-teman atau pergi ke rumah temanku. Selanjutnya, aku mandi begitu sampai di rumah kemudian membantu ibuku membuat makan malam. Kami biasanya makan malam pada pukul 6.30. Setelah mencuci piring, aku pergi ke kamarku untuk belajar sampai jam 9 malam. Setelah itu aku menonton beberapa video lucu di internet. Video-video itu membuat aku mudah mengantuk, jadi aku pergi tidur.

1. Apa yang Fitri membuat kemudian bangun?

- a. Mandi
 - b. Berolahraga
 - c. Bersiap-siap ke sekolah
2. Apa yang Fitri membuat pada jam lima tiga puluh menit?
- a. Mandi
 - b. Berolahraga
 - c. Bersiap-siap ke sekolah
3. Kapan Fitri pergi ke sekolah?
- a. 5:30
 - b. 6:30
 - c. 5:20
4. Di mana Fitri makan siang?
- a. Di kantin
 - b. Di kelas
 - c. Di taman
5. Apa yang Fitri membuat setelah sekolah pada hari Senin dan Kamis?
- a. bantu ibu
 - b. Pergi ke perpustakaan
 - c. Punya les privat
6. Apa yang Fitri membuat untuk membantu ibunya?
- a. buat makan malam
 - b. bersihkan rumah
 - c. cuci piring
7. Apa yang membuat Fitri mengantuk?

- a. pembersihan
- b. Pekerjaan rumah
- c. Video lucu

Selamat siang! Nama saya Intan. Dari Senin sampai Sabtu, saya biasanya bangun jam 5 pagi. Saya perlu mempersiapkan diri ke sekolah. Ada banyak aktivitas yang harus saya lakukan sebelum pergi ke sekolah.

Pertama-tama, saya tidur saya sampai saya cukup tidur. Setelah itu, saya menyapu lantai. Saya suka melihat kamar saya rapi dan bersih.

Lalu, saya menyiapkan beberapa buku berdasarkan jadwal. Aku mencuci muka, menyikat gigi, lalu mandi. Akhirnya, saya makan sarapan setelah memakai seragam sekolah saya. Sebelum keluar dari rumah aku memeluk orangtuaku. Saya menikmati waktu belajar di sekolah dan suka bermain dengan teman-teman saya juga.

Sekolah selesai pada pukul 1 siang. Setelah sekolah, saya mengganti seragam saya lalu makan siang. Saya biasanya membantu orang tua memasak untuk makan malam kami dan membantu mencuci piring setelah makan. Setelah menonton TV selama satu jam, saya belajar dan melakukan pekerjaan rumah saya. Pada akhirnya, saya pergi tidur jam 9 malam.

1. Apa yang Intan membuat kemudian bangun?
 - a. makan sarapan
 - b. sapkan buku
 - c. sapu lantai

2. Apa yang Intan membuat sebelum keluar dari rumah?
 - a. pakai seragam sekolah
 - b. siapkan buku
 - c. peluk orangtua

3. Kapan kelas sekolah berakhir?
 - a. jam dua siang
 - b. jam tiga siang
 - c. Jam satu siang

4. Apa yang dilakukan Intan selama satu jam setelah makan malam?
 - a. Belajar
 - b. menonton TV
 - c. tidur

5. Tetapkan jadwal harian Intan dalam urutan yang benar.
 - a. Mandi
 - b. Mencuci pering
 - c. Tidur
 - d. Peluk orang tua
 - e. Masak makanan malam
 - f. Makan siang
 - g. Pakai seragam sekolah
 - h. Belajar dan membuat pekerjaan rumah
 - i. Ganti seragam sekolah
 - j. Sikat gigi
 - k. Sapu lantai
 - l. cuci muka
 - m. Pulang rumah
 - n. Makan sarapan
 - o. Pergi ke sekolah
 - p. Nonton TV
 - q. Siapkan buku
 - r. Bangun

Завдання 1 (для 2 курсу). *Прослухайте діалоги / монологи. Після прослуховування виконайте тестові завдання.*

Мета завдання: виявити точність розуміння лексичних одиниць в усному мовленні.

Museum sejarah Jakarta

<https://megapolitan.kompas.com/read/2022/07/02/03150081/museum-sejarah-jakarta--sejarah-isi-harga-tiket-dan-jam-buka>

Museum ini dulunya merupakan gedung balai kota di era pemerintahan VOC di Batavia. Gedung Museum Sejarah Jakarta awalnya kantor sebuah lembaga museum. Lalu tepatnya pada tahun 1919, warga kota saat itu terutama warga Belanda mulai tertarik dengan sejarah kota Batavia. Hingga kemudian di tahun 1930 didirikanlah Yayasan Oud Batavia (Batavia Lama). Yayasan ini bertujuan mengumpulkan segala ihwal tentang sejarah kota Batavia. Sampai akhirnya mulai dibuka untuk umum pada tahun 1939. Pada masa kemerdekaan, Museum Oud Batavia berubah nama menjadi Museum Jakarta Lama dibawah naungan LKI (Lembaga Kebudayaan Indonesia). Lambat laun berganti nama menjadi Museum Sejarah Jakarta yang diresmikan pada tanggal 30 Maret 1974.

Koleksi-koleksi di Museum Sejarah Jakarta mayoritas peninggalan-peninggalan masyarakat Belanda yang bermukim di Batavia sejak awal abad XVI, seperti mebel, perabot rumah tangga, senjata, keramik, peta, serta buku-buku. Namun seiring berjalannya waktu ditambah koleksi seperti replika perjalanan sejarah Kota Jakarta dari masa Batavia, replika peninggalan masa kerajaan Tarumanegara dan Padjajaran, hasil penggalian arkeologi di Jakarta dan berbagai batu prasasti. Sedikitnya ada 23.500 koleksi barang baik dalam bentuk benda asli maupun replika yang bisa dilihat di sana.

Di dalam museum ada perpustakaan Museum Fatahillah. Di sana terdapat aneka koleksi buku tentang Batavia dan Jakarta. Koleksinya mencapai 1.200 judul buku. Di dalam museum juga terdapat ruang sinema dan taman yang memiliki luas 1.000 meter.

1. Di mana lokasi Museum Sejarah Jakarta?

a. Bandung

- b. Batavia
- c. Yogyakarta

2. Kapan Yayasan Oud Batavia didirikan?

- a. 1919
- b. 1974
- c. 1930

3. Apa nama pertama dari Museum Sejarah Jakarta?

- a. Museum Oud Batavia
- b. Museum Fatahillah
- c. Museum Jakarta Lama

4. Koleksi utama museum ini berasal dari abad ke berapa?

- a. abad 15
- b. abad 16
- c. abad 17

5. Museum Sejarah Jakarta memiliki perpustakaan sendiri.

- a. Betul
- b. Salah

Завдання 2 (для 1 – 2 курсу). *Встановіть відповідності між предметами та реченнями, де зустрічаються їхні назви. Речення читає диктор.*

Мета завдання 2: виявити рівень володіння екстралінгвальною інформацією, яка позначається лексичною одиницею; здатності співвідносити лексичні одиниці з об'єктами, процесами навколишньої дійсності.

- 1. Apartemen ini sangat mahal.
- 2. Kami memasak makanan kami di dapur.
- 3. Mobil saya ada di garasi.
- 4. Saya punya kamar mandi kecil.

5. Kamar tidur saya ada di lantai dua.
6. Kami memiliki kolam renang besar di halaman.
7. Ada sofa besar dan TV di ruang tamu kami.
8. Kami tidak memiliki tangga di rumah kami.
9. Ada banyak bunga di taman kami.
10. Kami memiliki banyak sayuran di kebun kami.

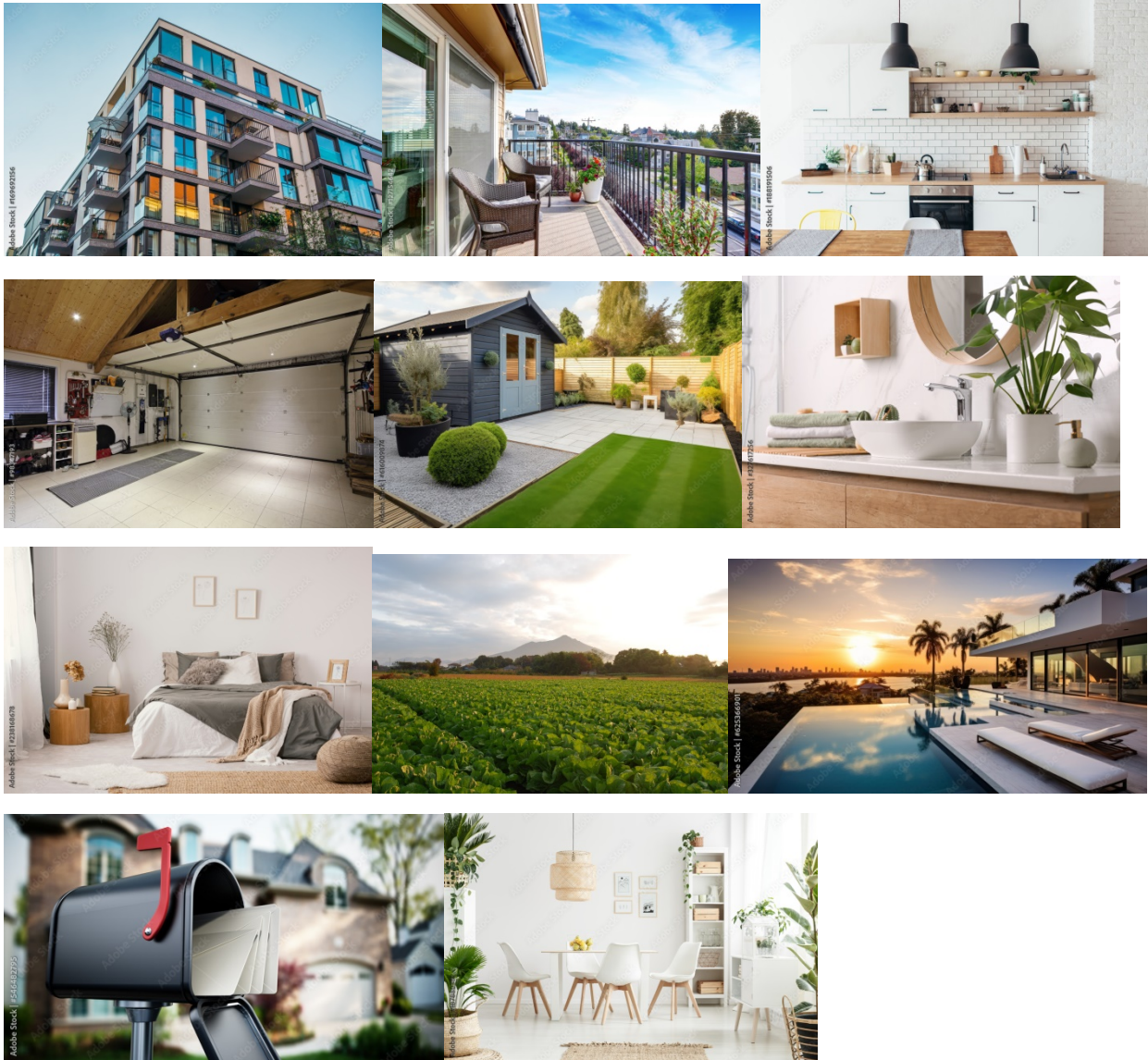




Рис. 3.2.4. Фото до Завдання 2

Завдання 3 (для 1 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками про види транспорту Індонезії. Запросіть знайомого індонезійця здійснити подорож по Індонезії різними видами транспорту.*

Завдання 3 (для 2 курсу). *Поговоріть із Вашими одногрупниками. Обговоріть Подорожуючи до Тегалалангу. Запросіть знайомого здійснити подорож по Тегалалангу, обговоріть карту маршруту.*

Мета завдання 3: перевірити правильність вживання слів в усному мовленні: прагматичну, ситуативну, функціональну, фонологічну правильність; перевірити темп мовлення.

Завдання 4 (для 1 і 2 курсу). *Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки добре Ви чуєте і розумієте знайому лексику і діалогах та монологів індонезійською мовою.*

Оцініть за 20-и бальною шкалою, наскільки правильно і точно Ви вживаєте у своєму мовленні нову лексику. Наскільки повно Ви використовуєте вивчену лексику.

Мета завдання: виявити здатність студентів об'єктивно оцінювати рівень своєї лексичної компетентності.

Завдання 5. *Оцініть себе за 5 бальною шкалою: наскільки активно Ви самостійно поповнюєте свій словниковий запас, вивчаєте нові слова та*

використовуєте їх у мовленні, знайомитеся з культурою Індонезії. Наскільки Ви мотивовані до самостійного вивчення нової лексики.

Мета завдання: виявити стійкість мотивації та навчальної автономії студентів.

Результати четвертого зрізу на 1-их курсах подані в таблиці 3.2.9.

Таблиця 3.2.9.

Результати четвертого зрізу на 1-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	
2018 рік								
Група 1								
1	Б-ак	8	8	11	4	3	4	38
2	С-ак	8	10	13	4	4	4	43
3	С-ра	10	10	15	5	4	5	49
4	Ш-га	9	10	14	5	4	4	46
2019 рік								
Група 2								
1	Б-ко	7	8	10	4	3	4	36
2	В-ко	9	9	14	5	4	4	45
3	К-ш	10	10	14	5	4	5	48
4	Л-ик	9	9	13	4	5	4	44
5	О-ук	9	9	13	4	4	4	43
6	Ш-кий	9	9	13	4	4	4	43
2020 рік								

Група 3								
1	Г-ко	10	10	14	5	5	5	49
2	Г-ва	9	9	13	5	4	4	44
3	К-ля	9	9	14	5	4	4	45
4	М-ук	9	8	13	4	4	5	43
5	Т-ра	7	8	9	4	3	3	34
6	Ю-но	9	10	14	5	5	4	47
2021 рік								
Група 4								
1	Д-ко	8	8	11	4	4	4	39
2	М-еш	8	8	11	4	3	3	37
3	Т-ля	10	10	15	5	5	5	50
4	Х-ик	10	9	12	5	4	4	44

Результати четвертого зрізу на 2-их курсах наведені в таблиці 3.2.10.

Таблиця 3.2.10.

Результати четвертого зрізу на 2-их курсах

		Кр1	Кр2	Кр3	Кр4	Кр5	Кр6	
2019 рік								
1	Б-ак	8	8	12	4	4	4	40
2	С-ак	9	10	13	4	4	4	44
3	С-ра	10	10	15	5	5	5	50
4	Ш-га	10	10	14	5	4	5	48
2020 рік								
1	Б-ко	7	7	10	4	3	4	35
2	В-ко	9	10	14	5	4	4	46

3	К-ш	9	9	14	5	4	5	46
4	Л-ик	9	9	15	5	5	5	48
5	О-ук	9	10	15	5	4	4	47
6	Ш-кий	9	9	13	4	4	4	43
2021 рік								
1	Г-ко	10	10	14	5	5	5	49
2	І-ва	9	10	14	5	4	4	46
3	К-ля	9	9	14	5	4	4	45
4	М-ук	9	8	13	4	4	4	42
5	Т-ра	7	8	10	4	3	4	36
6	Ю-но	9	10	15	5	5	4	48
2022 рік								
1	Д-ко	8	10	13	5	4	5	45
2	М-еш	8	9	13	4	4	4	42
3	Т-ля	10	10	14	5	5	5	49
4	Х-ик	10	9	12	5	4	4	44

Заміри під час четвертого експериментального зрізу показали, що рівень лексичної компетентності в усіх студентів знов підвищився. Серед студентів I-ого курсу високого рівня навченості (з оцінкою «відмінно») набули 8 студентів, оцінку «добре» одержали 10 студентів, оцінку «задовільно» – 2 студенти, оцінку «незадовільно» - 0 студентів. Серед студентів II курсу результати виявилися такими: «відмінно одержали» 12 студентів, оцінку «добре» отримали 8 студентів, 2 студенти одержали оцінку «задовільно». За всіма критеріями спостерігається стабільна динаміка в формуванні лексичної компетентності в усному мовленні (Буровська, 2024: 10-15).

Для визначення, чи рівномірним є покращення рівня лексичної компетентності студентів було використано χ^2 критерій Пірсона.

Гіпотеза H_0 : приріст рівня лексичної компетентності студентів є рівномірним.

Гіпотеза H_1 : приріст рівня лексичної компетентності студентів є нерівномірним.

Теоретична величина приросту – середнє арифметичне усіх результатів.

$$f_{\text{теор}} = 4,9.$$

Таблиця 3.2.11.

		III зріз	IV зріз	Приріст $f_{\text{емп.}}$	$f_{\text{теор.}}$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2$	$(f_{\text{емп.}} - f_{\text{теор.}})^2 / f_{\text{теор.}}$
<i>I курс</i>								
1	Б-ак	↓34	↑38	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
2	С-ак	↓37	↑43	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
3	С-ра	↓46	↑49	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
4	Ш-га	↓42	↑46	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
1	Б-ко	↓30	↑36	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
2	В-ко	↓40	↑45	5	3,725	1,275	1,625625	0,4364094
3	К-ш	↓45	↑48	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
4	Л-ик	↓40	↑44	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
5	О-ук	↓43	43	0	3,725	-3,725	13,875625	3,725
6	Ш-кий	↑39	↑43	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
1	Г-ко	↓45	↑49	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
2	І-ва	↓40	↑44	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
3	К-ля	42	↑45	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
4	М-ук	↓40	↑43	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
5	Т-ра	↓31	↑34	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738

6	Ю-но	↓44	↑47	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
1	Д-ко	↓36	↑39	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
2	М-еш	↓31	↑37	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
3	Т-ля	↓47	↑50	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
4	Х-ик	42	↑44	2	3,725	-1,725	2,975625	0,7988255
II курс								
1	Б-ак	↓34	↑40	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
2	С-ак	↓40	↑44	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
3	С-ра	↓46	↑50	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
4	Ш-га	↓45	↑48	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
1	Б-ко	↓32	↑35	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
2	В-ко	↓42	↑46	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
3	К-ш	↓46	46	0	3,725	-3,725	13,875625	3,725
4	Л-ик	46	↑48	2	3,725	-1,725	2,975625	0,7988255
5	О-ук	43	↑47	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
6	Ш-кий	↓37	↑43	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
1	Г-ко	↓46	↑49	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
2	І-ва	↓40	↑46	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953
3	К-ля	↓41	↑45	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
4	М-ук	↑38	↑42	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
5	Т-ра	↓33	↑36	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
6	Ю-но	45	↑48	3	3,725	-0,725	0,525625	0,14110738
1	Д-ко	↓40	↑45	5	3,725	1,275	1,625625	0,4364094
2	М-еш	38	↑42	4	3,725	0,275	0,075625	0,02030201
3	Т-ля	↓47	↑49	2	3,725	-1,725	2,975625	0,7988255
4	Х-ик	↓38	↑44	6	3,725	2,275	5,175625	1,38942953

Сума	22,5436242
------	------------

Критичні значення для $\chi^2_{кр}$ (для $\nu=39$):

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 54,572 \\ 62,428 \end{cases}$$

$$\chi^2_{емп.} = 22,54.$$

$$\chi^2_{емп.} < \chi^2_{кр.}$$

Приймається гіпотеза H_0 : приріст рівня лексичної компетентності усіх студентів є рівномірним.

Зведені дані результатів чотирьох зрізів наведені в таблиці 3.2.12.

Таблиця 3.2.12.

Зведені дані результатів чотирьох зрізів

		<i>I зріз</i>	<i>II зріз</i>	<i>III зріз</i>	<i>IV зріз</i>	<i>I зріз</i>	<i>II зріз</i>	<i>III зріз</i>	<i>IV зріз</i>
		<i>I курс</i>				<i>II курс</i>			
<i>Група 1</i>									
<i>1</i>	Б-ак	33	↑37	↓34	↑38	32	↑37	↓34	↑40
<i>2</i>	С-ак	38	↑42	↓37	↑43	38	↑42	↓40	↑44
<i>3</i>	С-ра	45	↑48	↓46	↑49	46	↑49	↓46	↑50
<i>4</i>	Ш-га	41	↑45	↓42	↑46	42	↑47	↓45	↑48
<i>Група 2</i>									
<i>1</i>	Б-ко	28	↑34	↓30	↑36	30	↑34	↓32	↑35
<i>2</i>	В-ко	41	↑46	↓40	↑45	40	↑45	↓42	↑46
<i>3</i>	К-ш	46	↑49	↓45	↑48	46	↑50	↓46	46
<i>4</i>	Л-ик	39	↑43	↓40	↑44	40	↑46	46	↑48
<i>5</i>	О-ук	40	↑45	↓43	43	39	↑43	43	↑47

6	Ш-кий	35	↑38	↑39	↑43	34	↑40	↓37	↑43
<i>Група 3</i>									
1	Г-ко	44	↑50	↓45	↑49	46	↑48	↓46	↑49
2	І-ва	38	↑42	↓40	↑44	38	↑43	↓40	↑46
3	К-ля	36	↑42	42	↑45	38	↑42	↓41	↑45
4	М-ук	33	↑39	↓40	↑43	33	↑37	↑38	↑42
5	Т-ра	25	↑32	↓31	↑34	31	↑35	↓33	↑36
6	Ю-но	42	↑46	↓44	↑47	41	↑45	45	↑48
<i>Група 4</i>									
1	Д-ко	34	↑40	↓36	↑39	37	↑42	↓40	↑45
2	М-еш	28	↑36	↓31	↑37	33	↑38	38	↑42
3	Т-ля	45	↑48	↓47	↑50	47	↑50	↓47	↑49
4	Х-ик	36	↑42	42	↑44	36	↑39	↓38	↑44

Графічний малюнок динаміки змін результатів навчання подано на рис.3.2.5-3.2.8.

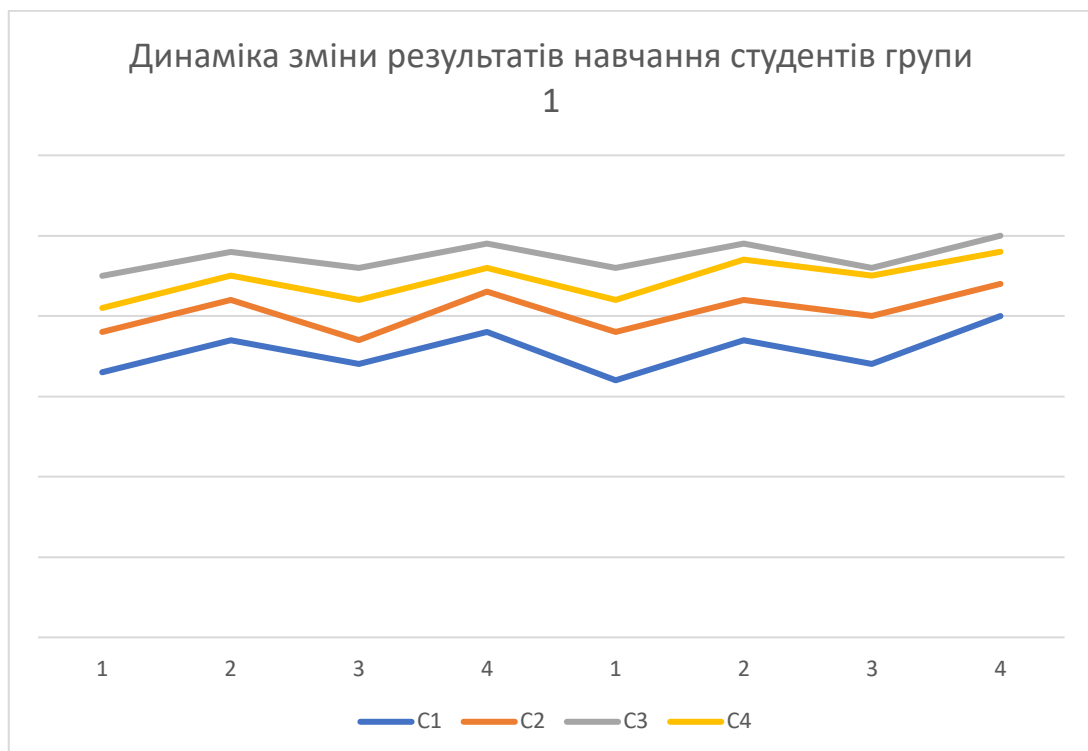


Рис. 3.2.5. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 1

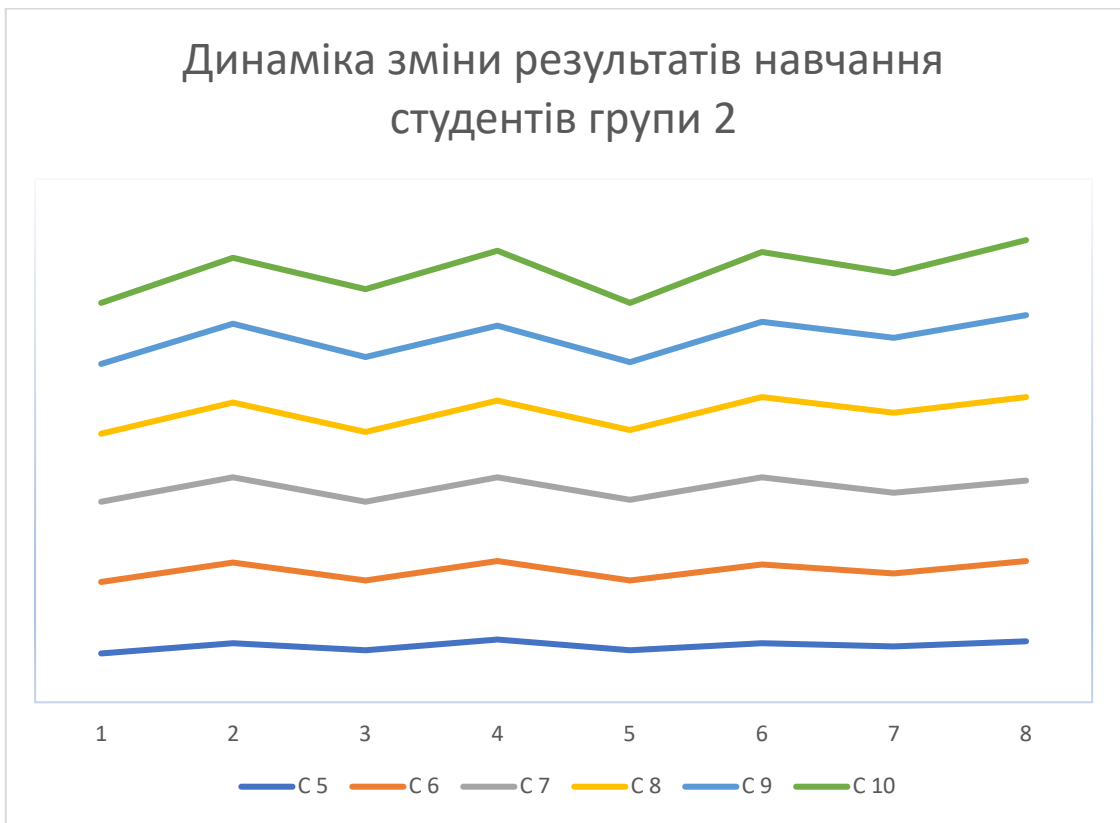


Рис. 3.2.6. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 2

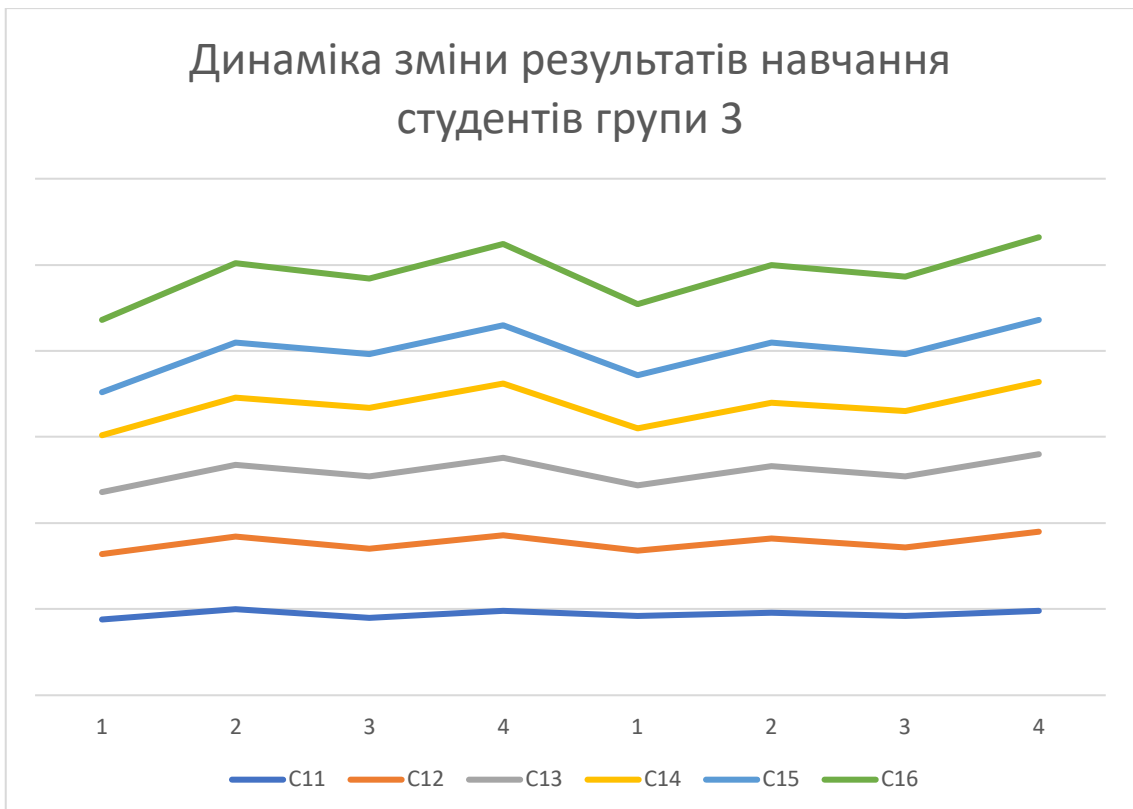


Рис. 3.2.7. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 3

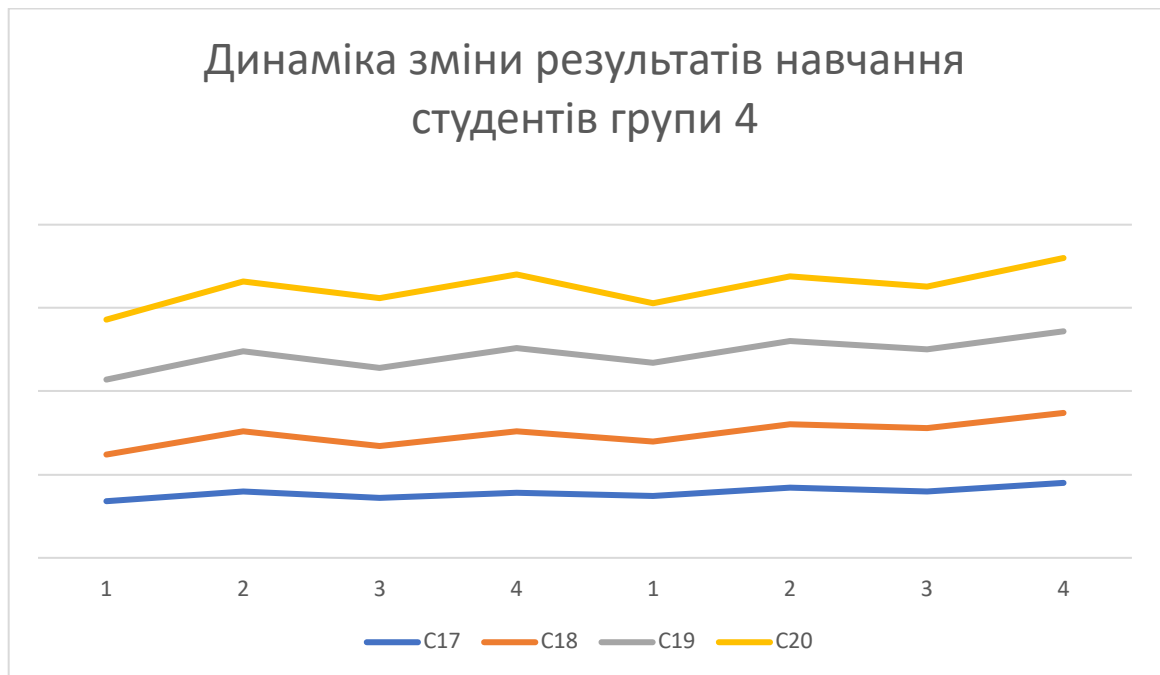


Рис. 3.2.8. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 4

Отже, результати експерименту показують, що рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні підвищувався, студенти навчалися за варіантом 2 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття); а також рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні знижувався, коли опанування змістовно-тематичного модуля переходило на варіант 1 авторської методики (формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів мультисенсорного навчання). Підвищення та зниження рівня навченості студентів було рівномірним під час усіх зрізів. Рівномірність підвищення / зниження лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні підтверджена за допомогою χ^2 критерію Пірсона. У процесі експерименту доведено гіпотезу: рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів

навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи, та варіанту 2 моделі авторської методики.

3.3. Методичні передумови ефективності застосування розробленої методики

Ефективне застосування авторської методики залежить від визначення та дотримання низку методичних передумов.

Першою передумовою визначаємо **формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в єдності когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивного, поведінкового та мотиваційного компонентів**. Відтак лексична компетентність має виходити за межі традиційних знань лексичних одиниць та навичок оперування ними; у процесі формування лексичної компетентності студенти повинні набути стійкої мотивації до збагачення словникового запасу, а також рефлексії, навчитися самостійно збагачувати свій тезаурус та лексикон. Як показали результати експерименту, рефлексія, мотивація та навчальна автономія мають прямий вплив на формування безпосередніх знань форми, змісту та функції слів, а також на якість навичок оперування цими словами.

Другою методичною передумовою ефективності використання авторської методики визначаємо **врахування типологічних особливостей індонезійської мови в цілому та лексики зокрема**. Кореневі та афіксальні одиниці лексем індонезійської мови не мають нічого спільного з індоевропейськими мовами (зокрема з українською та англійською), навіть слова, які називаються європейцями інтернаціоналізмами, мають специфічні питомі відповідники в індонезійській мові. Слід також враховувати ще одну особливість – синкретно-дискретне відображення дійсності в мовних засобах: для індонезійської мови властива дискретність, тобто поелементне сприйняття реалій навколишньої

дійсності, що передається кількома лексичними одиницями, тоді як українська мова тяжіє до синкретного відображення дійсності в мові. Навчання лексики індонезійської мови є формування специфічної мовної картини світу, яка має суттєві відмінності з українською в сенсорно-рецептивному, логіко-поняттєвому, емоційно-оцінному і морально-ціннісному складниках. Індонезійська мова має велику кількість запозиченої лексики з інших східних мов, наявний також прошарок слів, запозичених з європейських мов. Усе це свідчить про те, що вивчення формального аспекту лексичних одиниць викликає значні труднощі у студентів через відсутність лексичного субстрату, який складають схожі з рідною або виучуваною іноземною мовами. Відповідно, потенційний словника студента мінімізується, а для вивчення ледь не кожного слова необхідно близько шести випадків його рецепції та репродукції.

Третьою передумовою ефективності авторської методики навчання визначаємо **раціональну організацію повторень лексичних одиниць**: на етапі запам'ятовування інтервал між повтореннями має щоразу подвоюватися, таким чином, необхідно вийти на відносно перманентне використання лексичної одиниці протягом тривалого часу навчання; навчання та повторення слова має здійснюватися у реченнях та в текстах.

Четвертою передумовою ефективності авторської методики є поєднання **прийомів навчання, які ґрунтуються на мультимодальному сприйнятті лексичних одиниць** (з одночасним використанням зорових, слухових та рухових рецепторів) під час аудиторного навчання, та **прийомів, які спираються на домінуючу модальність сприйняття** – аудіальну, візуальну та кінестетичну – під час самостійної роботи. Оскільки в аудиторії одночасно перебувають студенти з різними типами домінуючої модальності сприйняття, вважаємо, що прийоми навчання, які ґрунтуються на мультисенсорній рецепції лексичних одиниць, є цілком доречними; проте під час самостійної роботи студенти можуть користуватися прийомами навчання, які відображають специфіку їхньої домінуючої модальності сприйняття. Як показали результати

експерименту, варіант авторської методики диференційованого навчання лексики з опорою на домінуючу модальність сприйняття має позитивні результати у формуванні лексичної компетентності майбутніх філологів-індонезистів. Для *аудіалів* основними прийомами навчання визначаємо слухання лексичних одиниць як окремо, так і в контекстах з використанням дикторського мовлення, електронних словників, яке має поєднуватися з говорінням, письмом та читанням. Для *візуалів* основними прийомами навчання є читання слів окремо та в контекстах, використання різнокольорових шрифтів, переписування / перечитування слів / речень, використання зображень позначуваних словами об'єктів. Для *кінестетиків* ефективними є прийоми навчання, які супроводжуються фізичними рухами – використовуємо записування слів окремо і в контекстах, вживання слів одночасно з виконанням дій, які вони позначають, з використанням міміки, жестів, зображувати предмети рухами в повітрі.

П'ятою передумовою ефективності розробленої методики визначаємо формування у студентів **когнітивних** (організація повторень, створення ментальних зв'язків; використання опор; організація дій з новою лексикою) та **метакогнітивних** (стратегії використання оптимальних способів запам'ятання) **стратегій**. Володіння студентами когнітивними та метакогнітивними стратегіями створює передумови для організації самостійної роботи над опануванням лексики, передумови для автономного перманентного поповнення власного словникового запасу.

Шостою передумовою визначаємо **використання мовленнєворухового аналізатора як опорного у навчанні лексики**, що реалізується у відтворенні вголос лексичних одиниць як окремо від контексту, так і в контекстах. Саме мовленнєворуховий аналізатор, з одного боку, сприяє набуттю лексичної навички в говорінні, а з іншого боку, завдяки проговорюванню лексичних одиниць у свідомості студента формуються образи-еталони, які складають основу для навчання аудіювання.

Сьомою передумовою можемо визначити організацію процесу **формування лексичної компетентності філологів-індонезистів на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів**. Системність означених підходів дозволить вибудувати таку стратегічну лінію навчання лексики, яка охоплює та проєктує цільовий, змістовий, операційний, суб'єктний та контролювально-коригувальний компоненти методичної системи, реалізує студентоцентричне навчання. Відповідно до єдності цих трьох підходів навчання лексики індонезійської мови є процесом формування лексичної компетентності, яка охоплює, окрім лексичних знань та навичок, рефлексію, стійку мотивацію, навчальну автономію, тобто готовність до перманентного розвитку свого словникового запасу; формування лексичних навичок, які складають основу лексичної компетентності, відбувається шляхом вправлення в рецепції (аудіювання) та репродукції (говоріння) слів, з наступним інтегруванням їх у мовленнєву діяльність – аудіювання та говоріння. Особистісно-орієнтований підхід дозволяє сформувати індивідуальні траєкторії розвитку у студентів лексичної компетентності, пізнати їм свої природні можливості, свої здібності до вивчення мови та ефективно їх використовувати під час опанування лексики та тезаурусу індонезійської мови. Триєдність означених підходів передбачає опору на систему принципів навчання – ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, диференціації, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного.

Восьмою умовою ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні визначаємо **ретельність добору лексичних одиниць**, які відповідають низці критеріїв: тематичності, ситуативності, семантично-функціональної цінності, культурної маркованості, історико-культурної цінності, дериваційної цінності,

частотності та тематичної вичерпності; **комунікативних ситуацій**, у яких студенти набувають навичок правильного використання слова у мовленні, поєднання його з іншими словами; **текстових матеріалів**, в яких слово здатне репрезентувати семантичні та функціональні особливості. Текстові матеріали мають відповідати певній тематиці, містити виучувані лексичні одиниці в контекстах, які відображають семантичний та функціональний діапазон слова, особливості його сполучуваності, відповідати рівню навченості студентів, містити нову та цікаву інформацію лінгвістичного та/або екстралінгвістичного характеру. Аудіоматеріали повинні охоплювати елементи вербальної та невербальної інформації, яка складає культурний прошарок комунікації. Ретельний добір **зображувальних матеріалів** допоможе сформувати повне і глибоке уявлення про культуру, побут, природне середовище індонезійців.

Дев'ятою передумовою ефективності авторської методики є **використання підсистеми вправ** для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні, яка реалізується у чотири етапи та передбачає, окрім набуття рецептивних і репродуктивних лексичних навичок, ще й оволодіння когнітивними та метакогнітивними стратегіями, знаннями форми, значень та особливостей вживання слова; підсистема вправ завершується ситуативно-комунікативним етапом, який передбачає інтегрування лексичної навички в усне мовлення на рівні тексту. Підсистема вправ орієнтована як на мультисенсорне сприйняття лексики, так і на врахування індивідуальної модальності сприйняття кожного студента. Мультисенсорні вправи студенти виконують в аудиторії, а вправи, в яких врахована домінантна модальність сприйняття, виконуються автономно.

Десятою передумовою ефективності запропонованої методики є **раціональне планування навчального процесу**: на початковому етапі лексика вивчається в межах 36 змістовно-тематичних модулів, лексичний аспект займає 5 академічних год. аудиторних і 5 академічних год. самостійної роботи; у межах кожного змістовно-тематичного модуля виділено два мікромодулі, кожен з яких

охоплює тематично однорідну лексику в обсязі 25-35 слів; у процесі планування навчального процесу рекомендуємо надавати перевагу технології формування лексичної компетентності здійснюється з використанням прийомів диференційованого навчання з опорою на домінуючу модальність сприйняття. Один мікромодуль складає 4 заняття.

Отже, основними передумовами ефективності застосування методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні визначаємо такі: 1) формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в єдності когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивного, поведінкового та мотиваційного компонентів; 2) врахування типологічних особливостей індонезійської мови в цілому та лексики зокрема; 3) раціональна організація повторень лексичних одиниць; 4) поєднання прийомів навчання, які ґрунтуються на мультимодальному сприйнятті лексичних одиниць та прийомів, які спираються на домінуючу модальність сприйняття; 5) формування у студентів когнітивних та метакогнітивних стратегій; 6) використання мовленнєворухового аналізатора як опорного у навчанні лексики; 7) формування лексичної компетентності філологів-індонезистів на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів; 8) ретельність добору лексичних одиниць, комунікативних ситуацій, текстових матеріалів, зображувальних матеріалів; 9) використання розробленої підсистеми вправ; 10) раціональне планування навчального процесу.

Висновки до розділу 3

У результаті дослідження зроблено такі висновки.

1. Логіка нашого дослідження та фактор кількості студентів визначили релевантність основного, вертикального, природного, відкритого експерименту, в якому взяли участь студенти-індонезисти I-II року навчання в кількості 20 осіб.

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності авторської методики навчання. Основними критеріями оцінки лексичної компетентності в усному індонезійському мовленні визначено такі: точність розуміння лексичної одиниці, співвіднесення слова з позначуваним референтом, правильність вживання слова, темп мовлення, глибина рефлексії, стійкість мотивації та навчальної автономії.

2. Під час експерименту доведено гіпотезу дослідження: рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи. Доведено, що під час аудиторних занять доцільно використовувати прийоми мультисенсорного сприйняття лексики, натомість у процесі самостійної роботи студенти мають виконувати прийоми диференційованого навчання, які спираються на домінуючу модальність сприйняття студента. Ефективність методики підтверджена за допомогою χ^2 критерію Пірсона. Результати зрізів дозволили простежити динаміку позитивного впливу фактору застосування прийомів навчання, які спираються на домінуючу модальність сприйняття.

3. Визначено основні передумови ефективності розробленої методики, які ґрунтуються на компонентному складі лексичної компетентності в усному мовленні, врахуванні типологічних особливостей індонезійської мови, врахуванні когнітивних процесів, зокрема пам'яті та домінуючої модальності сприйняття, а також базуються на використанні прийомів навчання, які спираються на тип сприйняття студента, на формуванні у студентів когнітивних та метакогнітивних стратегій запам'ятовування, на організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на ретельності добору лексичних одиниць, комунікативних ситуацій, текстових матеріалів, зображувальних матеріалів, на

використанні розробленої підсистеми вправ та на раціональному плануванні навчального процесу.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження вдалося теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати методику формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання. У процесі аналізу наукової літератури, анкетування, моделювання та експерименту вдалося зробити такі висновки.

1. Окреслено зміст лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів на початковому етапі навчання. Лексичну компетентність в індонезійському усному мовленні схарактеризовано як систему знань денотативних та конотативних значень лексичних (фразеологічних) одиниць індонезійської мови та позначуваних ними референтів, навички адекватного вживання та розуміння слів в сполучуваності з іншими в усному мовленні (говорінні та аудіюванні) відповідно до ситуації мовлення (мовленнєві ситуації) (зокрема стилю та мети мовлення) та норм індонезійської мови; здатність автономно збагачувати свій словниковий запас – засвоювати та використовувати в говорінні та розуміти в аудіюванні нові слова в єдності форми, значення та функції; готовність до самоконтролю лексичного оформлення власного мовлення та розуміння мовлення інших. Обґрунтовано такий компонентний склад лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні: когнітивний (знання та усвідомлення форми, змісту та функції лексичних (фразеологічних) одиниць, а також позначуваних ними референтів, знання парадигматичних та синтагматичних відношень слів), діяльнісно-практичний (лексична рецептивні та репродуктивні навички), рефлексивний (здатність оцінювати власний рівень лексичної компетентності; контролювати правильність інтерпретації та вживання лексики), поведінковий (здатність самостійно поповнювати свій словник лексичними та фразеологічними одиницями) та мотиваційний (стійка мотивація до вивчення та використання лексики) компоненти.

2. Схарактеризовано склад лексики індонезійської мови з погляду типології та з методичного погляду. Оскільки індонезійська мова належить до австронезійської мовної родини, то переважна кількість лексики немає спільних рис з індоєвропейськими мовами (за винятком невеликої кількості запозичень з португальської, англійської та нідерландської мов), навіть інтернаціоналізми знаходять заміники питомими лексичними одиницями. Лексика індонезійської мови має суттєві розбіжності в сенсорно-рецептивному, логіко-поняттєвому, емоційно-оцінному та морально-ціннісному компонентах мовної картини світу порівняно з українською мовою. Окрім того, різніть системи української та індонезійської мов синкретно-дискретне відображення дійсності у лексиці двох мов. Усе це викликає труднощі у студентів під час її засвоєння, адже відсутній вербальний субстрат у свідомості студентів, який би викликав асоціативні образи під час засвоєння нових слів.

Обґрунтовано, що ключовим когнітивним процесом засвоєння лексики є пам'ять, яку складають механізми запам'ятовування, збереження та подальшого відтворення лексичних одиниць в говорінні та розпізнавання і розуміння під час аудіювання. Оптимальному запам'ятовуванню лексичних одиниць у єдності форми змісту та функції сприяють такі фактори: регулярні повторення слів з відповідною частотою, наявність стійких зовнішніх та внутрішніх мотивів до вивчення індонезійської мови, розмаїття форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті (опора на візуальні, аудіальні, кінестетичні рецептори), що виражається в диференціації прийомів навчання та в використанні прийомів мультисенсорного навчання; кількість смислових зв'язків, які спрямовані на відтворення лексичної одиниці в різних контекстах, що складає основу для формування лексичної навички.

Доведено, що формування індонезійськомовної лексичної компетентності в усному мовленні здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів ситуативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок,

функціональності, урахування рідної мови, усвідомлення навчального матеріалу, індивідуалізації, розвитку навчальної автономності, розвитку навчальної автономності, взаємопов'язаного навчання мови і культури та поєднання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного. Основними методами навчання визначено метод вправління та пояснення.

3. Обґрунтовано, що для ефективного формування лексичної компетентності необхідно здійснювати добір лексичних одиниць (критерії тематичності, ситуативності, семантично-функціональної цінності, культурної маркованості, історико-культурної цінності, дериваційної цінності, частотності та тематичної вичерпності), усних аудіовідеотекстів (критерії тематичності, достатності для репрезентації виучуваного матеріалу, насиченості лексичними одиницями, відповідності мовленнєвому досвіду студентів, новизни, співвіднесеності вербальної та невербальної інформації, якості пред'явлення аудіовідеотексту), друкованих текстів (критерії тематичності, достатності для репрезентації виучуваного матеріалу, насиченості лексичними одиницями, відповідності мовленнєвому досвіду студентів, новизни), зображень об'єктів індонезійського природного середовища та культури (інформативність, тематичність, якість та естетичність зображення, відповідність зображених об'єктів лексичному запасу студентів, достовірність). Відповідно до критеріїв було здійснено добір мовного, мовленнєвого та зображувального матеріалу.

4. Розроблено підсистему вправ для формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів на початковому етапі навчання, яка реалізується у 4 етапи (I етап – набуття когнітивних та метакогнітивних стратегій вивчення лексики, мета – виявити у студентів домінантний тип сприйняття, ознайомити їх з метакогнітивними та когнітивними стратегіями вивчення лексики відповідно до домінантного типу сприйняття; II етап – сприйняття, усвідомлення та запам'ятання форми, значення, функції слова, мета – формувати знання форми, значення та особливостей вживання лексичної одиниці в мовленні; формувати зв'язок слова

з позначуваним референтом; формувати навички розпізнання та відтворення лексичної одиниці; формувати уміння застосовувати стратегії мультисенсорного навчання лексики та навчання на основі домінантного типу модальності сприйняття; III етап – автоматизація рецептивних та репродуктивних дій на рівні репліки / фрази, надфразової / діалогічної єдності, мета – закріплювати знання лексичних одиниць та позначуваних ними референтів; формувати лексичні рецептивні (аудіювання) та репродуктивні (говоріння) навички; розвивати уміння застосовувати стратегії мультисенсорного навчання лексики та навчання на основі домінантного типу модальності сприйняття; розвивати рефлексію, навчальну автономію в опануванні лексики, стійку мотивацію до розширення власного тезаурусу та лексикону; IV етап – ситуативно-комунікативний (на рівні міні-монологів та міні-діалогів), мета – розширювати екстралінгвальні знання, удосконалювати лексичні рецептивні та репродуктивні навички на рівні міні-монологу, міні-діалогу (як в аудіюванні, так і в говорінні), розвивати рефлексію, навчальну автономію в опануванні лексики, стійку мотивацію до розширення власного тезаурусу та лексикону.

Створено модель організації процесу формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання. Модель охоплює такі компоненти: цілі та очікуваний результат навчання; об'єкт навчання; суб'єкти навчання; навчальна дисципліна; зміст навчання; методи навчання, форми організації навчання, засоби навчання; форми контролю. Означені компоненти взаємозумовлені й функціонують під час реалізації процесу формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в межах 36 змістовно-тематичних модулів. Кожен модуль складається із двох мікромодулів тривалістю по 100 хвилин: частка аудиторної роботи складає 50 хвилин, частка самостійної – 50 хвилин. У межах кожного мікромодуля студенти вивчають орієнтовно 25-35 лексичних одиниць. Кожен мікромодуль складається з чотирьох занять.

5. Експериментально доведено гіпотезу дослідження: рівень лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні буде високим за умов: організації навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, відповідно до розроблених у розділі 1 принципів навчання, за умови застосування методів вправління та пояснення, а також використання розробленої підсистеми вправ, яка реалізується у чотири етапи. Доведено, що під час аудиторних занять доцільно використовувати прийоми мультисенсорного сприйняття лексики, натомість у процесі самостійної роботи студенти мають виконувати прийоми диференційованого навчання, які спираються на домінуючу модальність сприйняття студента. Ефективність методики підтверджена за допомогою χ^2 критерію Пірсона.

Визначені основні передумови ефективності застосування методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні визначаємо такі: 1) формування лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні в єдності когнітивного, діялісно-практичного, рефлексивного, поведінкового та мотиваційного компонентів; 2) врахування типологічних особливостей індонезійської мови в цілому та лексики зокрема; 3) раціональна організація повторень лексичних одиниць; 4) поєднання прийомів навчання, які ґрунтуються на мультимодальному сприйнятті лексичних одиниць та прийомів, які спираються на домінуючу модальність сприйняття; 5) формування у студентів когнітивних та метакогнітивних стратегій; 6) використання мовленнєворухового аналізатора як опорного у навчанні лексики; 7) формування лексичної компетентності філологів-індонезистів на засадах компетентнісного, комунікативно-діялісно-практичного та особистісно орієнтованого підходів; 8) ретельність добору лексичних одиниць, комунікативних ситуацій, текстових матеріалів, зображувальних матеріалів; 9) використання розробленої підсистеми вправ; 10) раціональне планування навчального процесу.

Перспективою подальших досліджень є розробка, впровадження та апробація методики диференційованого навчання інших мовних аспектів індонезійської мови та видів мовленнєвої діяльності з опорою на домінуючу модальність сприйняття студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаньшина А. С., Курликова Л. В. Мультисенсорний метод як засіб формування мовної компетенції та стійкої мотивації школярів до вивчення англійської мови. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ*: Матеріали II Міжнародної конференції. Харків, 2013. С. 13–14.
2. Алиева Н. Ф. Особенности грамматического строя индонезийского языка в типологическом освещении : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.22 / Рос. АН Ин-т востоковедения. Москва, 1992. 43 с.
3. Алиева Н.Ф. Структурно-типологическое исследование языков Юго-Восточной Азии. Институт востоковедения РАН. Москва: Ивран, 2015. 168 с.
4. Амеліна С.М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 131–135.
5. Анато́мо-фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності. *Studfiles* : веб-сайт. URL: // <https://studfile.net/preview/5721922/> (дата звернення: 20.08.2024).
6. Арістова Н.О. Комунікативна компетентність майбутніх філологів: сутність, зміст, структура. *Вісник національного авіаційного університету. Збірника наукових праць: педагогіка, психологія*. 2017. №11. Вип. 2 (11). С. 9–15.
7. Асадчих О. В., Буровська О.А. Лексична компетентність в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів. *Київ: Науковий журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*. 2023. Вип. 7(21). С. 339–354.

8. Баб'як Ж. В., Дудар О. В. Когнітивні стилі як основні чинники методики викладання іноземної мови: педагогіка співпраці. *Національного університету Острозька академія. Наукові записки. Сер.: Філологічна*. 2013. Вип. 37. С. 34–36.
9. Багратіон К.В., Буровська О.А. *Indonesia: Facts and Figures*. Second edition: навч. посіб. Чернігів: ТОВ «Сівер Друк», 2021. 149 с.
10. Бедевельська М. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 1(62), С. 232–235.
11. Биконя О. П., Олійник Ю. В. Англомовна лексична компетентність майбутніх вихователів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 28. С. 174–181.
12. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.
13. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2017. 276 с.
14. Бірецька Л. С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 27. С. 232–238.
15. Бірецька Л.С. Вправи для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Іноземні мови*. 2014. №3. С. 28–37.
16. Бірюк Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: лінгводидактичні основи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2015. Вип. 42. С. 157–162.

17. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. Вип. 10. С. 34–38.
18. Боднар С. В. Роль ІКТ у процесі формування лінгвокультурної компетентності студентів мовних спеціальностей. *Перспективи та інновації науки. Серія Педагогіка*. 2024. Вип. 18(36). С.701–712.
19. Боднар С. В., Мартинова Р. Ю. Рівні компетенцій і компетентностей володіння іноземною мовою. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2022. Вип. 36. С. 18–26.
20. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 34–38.
21. Бондар Л. В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів–майбутніх практичних психологів. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2017. Вип. 10. С. 23–27.
22. Бондар О. П., Ковальов Ю. Г., Ковальова О. С. Критерії Пірсона і Крамера-Уелча в педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2018. Вип. 4. С. 48–52.
23. Бориско, Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови) : автореф. дис...д-ра. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 36 с.
24. Борщовецька В. Д. Когнітивний підхід до процесу перекладу та переробки лексичної інформації: сучасні підходи, виклики і перспективи. *Науковий журнал - Міжнародний філологічний часопис*. 2022. Том 13 (№ 1). С. 41–49.
25. Борщовецька В. Д., Семенчук, Ю. О. Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 19–23.

26. Борщовецька В.Д. Когнітивні основи навчання іншомовної лексики. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного аграрного університету: зб. наук. праць*. 2014. Вип.29. С. 204–209.
27. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ. 2004. 285 с.
28. Бреус В. В. Принцип урахування рідної мови у вправах для навчання лексичного матеріалу у підручнику Л. Биркун “Our English” для 5 класу. *Вісник студентського наукового товариства*. 2011. С .28–31.
29. Буровська О. А. Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні. «ΛΟΓΟΣ»: зб. наукових праць з матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції «Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences». Великобританія. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/issue/view/14> (дата звернення: 24.07.2024).
30. Буровська О. А. Етапи формування індонезійської лексичної компетентності у навчанні майбутніх філологів. *Науковий журнал «Вісник науки та освіти» (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2023. Вип. 10 (16). С. 67–80.
31. Буровська О. А. Лінгвістичний аналіз економічної термінології в індонезійській мові. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2018. Vol. VI (50), Issue: 167. P. 7–11.
32. Буровська О. А. Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. 2024. С. 10–15.

33. Буровська О. А. Редуплікації у сучасній індонезійській мові. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. Київ: КДПУ, 2017. Вип.153. С.58–62.
34. Буровська О. А. Специфіка процесу словотвору у сучасній індонезійській мові. *Наукові записки Острозької академії. Серія «Філологічна»*. Острог, 2016. Вип. 63. С. 30 – 41
35. Буровська О.А. Навчання лексики індонезійської мови в умовах онлайн освіти. *Сходознавчі читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка*: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Видавництво «Науковий Світ», 2023. С. 15–18.
36. Бушак Г. А. Можливості віртуального навчального середовища та навчальні стилі студентів. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Інформатизація вищого навчального закладу*. 2013. Вип. 775. С. 83–89.
37. Вавіліна С. Г. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 21. С. 109–118.
38. Вайнагій Т. М. Формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів в умовах полікультурного середовища: дис. ... ка-та пед-них наук: 13.00.02 / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2021. 373 с.
39. Ванівська О. І. Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: метакогнітивний, диференційований та інтегрований підходи. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152). С. 37–43.
40. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
41. Василенко Н. В. Роль принципу урахування рідної мови іноземних студентів у процесі навчання української орфоєпії. *Науковий вісник*

Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 31. С. 67–74.

42. Ващило О.В. Критерії відбору автентичних подкастів для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Іноземні мови.* 2019. №2. С. 18–25.

43. Ващило О.В. Організація навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологу-міркування із використанням технології подкастингу. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2021. №1. С. 33–39.

44. Ващило О.В., Корнева З.М., Методичні засади навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологу-міркування. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2020. №1. С. 10–18.

45. Воробець А. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Germanic Philology. Journal of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.* 2019. Vol. 822. P. 24–35.

46. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Я. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1982. Т.1. 487 с.

47. Гнаткевич Ю.В. Методическая типология пассивной лексики (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.731 / КГПИИЯ. Київ, 1971. 239 с.

48. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі.* 2015. Вип. 3. С. 2–10. URL: https://lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%203_.pdf (дата звернення: 13.06.2024).

49. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис.... доктора філолог.наук: 10.02.15. Київ, 2004. 38 с.

50. Гончаренко С. У. Експеримент психолого-педагогічний. *Енциклопедія освіти.* 2008. С. 253–255.

51. Гончаренко С. Український педагогічний словник : словник / за ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
52. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2007. №2. С. 30–34.
53. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018. 236 с.
54. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: (спецкурс). Владимир: Владимирский гос. пед. ин-тим. П. И. Лебедева-Подольского, 1980. 104 с.
55. Гусева Ю. Влияние иностранных языков на словарный состав индонезийского языка. URL: <http://surl.li/uestc> (дата звернення: 13.06.2024).
56. Деркач Г. Особливості відбору лексичного мінімуму для активного і пасивного словника студентів факультетів фізичного виховання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10, Ч. 2. С. 19–24.
57. Джамалуддин В. Значение творчества ал-Палимбани в развитии суфийской традиции в Индонезийском регионе Нусантары в 18 в. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Санкт-Петербург, 2003. 24 с.
58. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 33–43.
59. Доброштан Н., Куліш О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету*. 2020. Вип. 7. С. 37–44.
60. Договірно-правова база між Україною та Республікою Індонезія. URL: <https://indonesia.mfa.gov.ua/spivrobotnictvo/441-dogovirno-pravova-baza-mizh-ukrajinoju-ta-indonezijeju> (дата звернення: 02.07.2024).

61. Дружченко Т. П.. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2018. 268 с.

62. Енциклопедичний словник з державного управління / Сурмін Ю. П., та ін. ; за ред. Ковбасюка Ю. В., Трощинського В. П., Сурміна Ю. П.. Київ: НАДУ, 2010. 820 с.

63. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.

64. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2013. Вип. 22. С. 125–133.

65. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* Тернопіль, 2012. № 2. С. 66–72.

66. Заремська, І. М. Мовна картина світу як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови.* 2011. №7. С. 396-402.

67. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науковотехнічних текстів французькою мовою: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2017. 239 с.

68. Ігнатенко В. Д., Борщовецька В. Д. Особливості оцінювання якості анотативного і реферативного видів письмового перекладу. *Іноземні мови.* 2020. № 3. С. 13–17.

69. Ілюхін О. М. Передумови становлення індонезійської мови. *Одеський лінгвістичний вісник.* 2017. Вип. 9, Т.2. С. 147–149.

70. Кіндрась І. В. Навчання усного турецького монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей (початковий рівень): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2015. 239 с.
71. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы / пер. с англ. Сидоровой Т.. Москва: Мир, 1978. 285 с.
72. Климович Ю. Ю. Розвиток мовної особистості студента-філолога в умовах перевернутого навчання: навчально-методичний посібник. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2022. 112 с.
73. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.
74. Козаченко О. М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 19 с.
75. Кондрацька Л. В. Вплив модальностей на засвоєння навчального матеріалу учнями початкових класів в умовах меритократичної освіти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 6 (43). С. 68–73.
76. Коробейнікова Т. І. Експериментальна перевірка ефективності формування у майбутніх учителів англomовної компетенції в діалогічному мовленні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. Умань, 2012. Вип. 6, Ч. 1. С. 44–49.
77. Коробейнікова Т. І. Зміст формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. Вип. 49. С. 70–74.
78. Корольов І. Р. Мовленнєвий жанр і комунікативна ситуація: співвідношення понять. *Studia Linguistica* : зб. наук. пр. Київ: ВПЦ «Київ. ун-т», 2009. Вип. 3. С. 130–134.

79. Косович О. Критерії відбору навчальних матеріалів у навчанні аудіюванню на старшому етапі загальноосвітньої середньої школи. *Pedagogical Discourse*. 2021. Вип. 30. С. 50–55.

80. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... на здобуття науково ступеня к.пед.н.: 13.00.02 / Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль, 2017. 253 с.

81. Котловський А. Система вправ для формування англомовної лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 1. С. 121–127.

82. Котловський А. Система вправ для формування англомовної лексикограматичної компетентності майбутніх економістів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2017. № 1. С. 121–127.

83. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М.. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків. 2011. 40 с.

84. Кравченко А. О. Критерії добору лексичного та текстового матеріалу з англійської мови для диференційованого формування лексичної компетентності в читанні у студентів-філологів першого курсу. *Традиції та нові наукові стратегії у центральній та Східній Європі*. 2019. Вип 12. С. 10–14.

85. Кравченко А. О. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів: дис. ... кан-та пед. наук : 13.00.02 / Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2019. 245 с.

86. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 240 с.

87. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.
88. Кречотень О. В. Мультисенсорний підхід у викладанні іноземної мови. *Modern Engineering and Innovative Technologies : International Scientific Periodical Journal*. 2022. № 19. Вип. 3. С. 46–53.
89. Крисак Л.В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх лікарів загальної практики англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення. *Молодь і ринок*. 2016. № 4 (135). С. 149–153.
90. Кузнєцов М. А., Кузнєцов О. І., Козуб Я. В. Процеси пам'яті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 45 (1). С. 131–145.
91. Кулик О. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 114–119.
92. Кучерук О.А. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. *Українська мова і література в школах України*. 2018. № 1. С. 26–31.
93. Лазоренко Л. В. Навчання англійськомовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 251 с.
94. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ, 2010. 324 с.
95. Литвинова С. Г. Використання технології мультисенсорного навчання для підвищення якості освіти в закладах загальної середньої освіти. *Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних*

технологій і засобів навчання НАПН України : матеріали наук.-прак. конф., 11 лют. 2021 р. Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. 163 с.

96. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 285 с.

97. Малецька І. В. Наочність як засіб покращення викладання іноземної мови. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Вип. 101. С. 389–393.

98. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2016. С. 105–111.

99. Мартинова Р. Ю., Боднар С. В. Рівні методичної компетенції у викладанні іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*. 2022. Том 37. С. 17–25.

100. Мартинова Р. Ю. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів. *Науковий огляд* : міжнар. наук. журн. 2014. Т. 5, № 4. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/215>. (дата звернення: 13.06.2024).

101. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / Бігич О. Б. та ін./ за загальн. ред. Ніколаєвої С. Ю.. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

102. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: колективна монографія / Шовковий В. та ін. / за загальн. ред. Шовкового В.). Київ, 2021. 294 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1qKLF2-fYUvKJp2O715nroW100Vlay4nm/view> (дата звернення: 02.06.2024).

103. Мірошниченко Є.В. Навчання професійної лексики студентів-економістів під час усного мовленнєвого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (початковий етап, англійська мова): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1996. 20 с.

104. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 184 с.

105. Муранова Н. П. Особистісно орієнтований підхід як методологічне підґрунтя доуніверситетської підготовки старшокласників. *Нові технології навчання* : зб. наук. праць. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, НМЦ «Немішаєве». 2014. Вип. 80. С. 222–225.

106. Навчальний посібник щодо вивчення дисципліни «Методи прикладного статистичного аналізу»/ Укл.: Швачич Г. Г. та ін. Дніпропетровськ: НМетАУ, 2017. 178 с.

107. Никитенко О. В. Значення навчально-стратегічної компетентності у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів. *Актуальні проблеми економіки та соціального розвитку підприємств харчової промисловості* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24–25 квітня, 2014 р. Київ : НУХТ, 2014. С. 221–223. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/15627/1/Nikit-%201.pdf>. (дата звернення: 13.06.2024).

108. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2, С. 82–87.

109. Огуй О. Д. Мовна картина світу: проблема організації складників. *Мовознавство*. 2013. № 4. С. 16–18.

110. Олійник Т. І. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. 2013. № 4. С. 9–20.

111. Опис освітньої програми «Індонезійська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» (I-ого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 035.064 Філологія (східні мови та літератури (переклад включно), перша – індонезійська)). Київ, 2019. URL: <https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/bak-opusy-op-ta-proh-nd/035-064-b-implpzm/> (дата звернення: 02.06.2024).

112. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 248 с.

113. Павловська Ю. В. Вправи для індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*. 2015. Вип. 1. С. 37–43.

114. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. *Науковий вісник молодих учених і аспірантів ХДУ. Природничоматематичні науки*. 2015. URL: <http://www.srw.kspu.edu/?p=1195> (дата звернення: 02.06.2024).

115. Пасічник О. Проблема добору лексичного мінімуму з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти: історія, сьогодення, перспективи. *Український Педагогічний журнал*. 2022. Вип. 1. С. 98–106.

116. Пассов Е. И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению : навч. посіб. Москва : Русский язык, 1989. 277 с.

117. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : навч. посіб. Москва: Русский язык, 1977. 216 с.

118. Патієвич О. В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2015. 276 с.

119. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / укладач О. Е. Жосан. Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

120. Писемне й усне мовлення : методичні рекомендації / уклад. Т. А. Дербеньова. Вінниця : Нова Книга, 2013. 104 с.

121. Піддубцева О. І. Критерії добору навчального матеріалу для формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх агрономів у читанні. *Гуманітарний корпус* : зб. наук. стат. з актуальних проблем

філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. 2019. Т. 2, № 23. С. 94–97.

122. Пішта П. Я. Методика перевірки лексичної компетентності. *Формування інноваційних педагогічних технологій в умовах сьогодення* (м. Полтава, 17–18 червня 2022 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2022.

123. Полянiчко О. Д. Компоненти змісту лексичної компетентності майбутніх учителів історії. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім "Гельветика", 2020. Т. 2, Вип. 13. С. 143–146.

124. Принципи побудови моделей. *Вікі ЦДУ* : веб-сайт. URL: <https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B1%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9> (дата звернення: 02.06.2024).

125. Рахмат А. Вербалізація концепта МАТЬ в руській фразеології (на фоні індонезійського мови). *Известия російського державного педагогічного університету ім. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2012. №152. С.101–105.

126. Результати діагностичного дослідження по технології нейролінгвістического програмування. / Сеїтова С. М., Кожашева Г. О., Гетало Е. Н., Абдыкаримова А. Ж. . *Austrian Journal of Technical and Natural Sciences*. 2015. №5–6.

127. Ренданг. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B3> (дата звернення: 02.06.2024).

128. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та*

спеціальна психологія: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. №22. С. 219–222.

129. Романов І. І. Методика диференційованого формування англomовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2019. 235 с.

130. Русалкіна Л. Комунікативнодіяльнісний підхід як невід'ємний складник іншомовної підготовки майбутніх лікарів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2017. Вип. 2, С. 70–75.

131. Сем'ян Н.В. Методичні аспекти оцінювання креативних текстів студентів . *Молодь і ринок: Науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Посвіт, 2023. № 6–7 (214–215). С. 99–110. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/287903/281986> (дата звернення: 02.06.2024).

132. Сем'ян Н. В. Формування у майбутніх філологів англomовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2019. 234 с.

133. Сем'ян Н.В. Добір поетичних творів для формування у майбутніх філологів англomовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні . *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фаховий журнал. Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. Полтава, 2019. Вип. 2 (185). С. 53–58.

134. Сем'ян Н.В. Критерії та норми оцінювання у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. *Інноваційна педагогіка*: наук. фаховий журнал. Причорном. наук.-досл. інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 10 (том 3). С. 10–13.

135. Семенчук Ю. О. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 283 с.

136. Семенчук. Ю. А. Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике: монография. Тернополь: Тернопольский национальный экономический университет. Вектор, 2017. 211 с.;

137. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови сьогодні і завтра* : Тези конференцій. Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1999. С. 96–98

138. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: посібник / Приходько В. В., Малий В. В., Галацька В. Л., Мироненко М. А.. Дніпропетровськ, 2005. 181 с.

139. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

140. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.

141. Соломко З. К. Комп'ютерні вправи для формування та вдосконалення німецькомовної рецептивної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи. *Іноземні мови*. 2013. № 2. С. 35–42.

142. Соломко З. К. Рецептивна лексична компетентність у складі фахової іншомовної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60, Т. 2. С. 137–141.

143. Сяська Н.В. Ефективність формування англomовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(4). С. 259-264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%284%29_42 (дата звернення: 02.06.2024).

144. Терещук В. Г. Формування англomовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального

середовища : дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 / Терноп. пед. ун-т. Тернопіль, 2014. 320 с.

145. Теселкин А.С., Алиева Н.Ф. Индонезийский язык: Языки зарубежного Востока и Африки. Москва: Издательство Восточной литературы, 1960. 60 с.

146. Тулякова К. Р. Методика навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів : дис. ... кан-та пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2020. 275 с.

147. Тулякова К.Р Особливості англомовного професійно орієнтованого монологу фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів. Інноваційна педагогіка. *Тематична рубрика: Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 20, Т 3. С. 85–89.

148. Тулякова К.Р Психолінгвістичні особливості англомовного публічного виступу у діяльності майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип.72 Т 2 . С. 206–210

149. Тулякова К.Р. Технологія мовно-конфліктного моделювання в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка. Тематична рубрика: теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип.31, Т1. С.173–177

150. Чеп'якова І. Ю. Методика організації контролю якості засвоєння похідних дієслів давньогрецької мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2014. № 25. С. 81–88.

151. Чернишенко, І. А. Фактори формування національних мовних картин світу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 32. С. 158–162.

152. Шандра Н. А. Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури : дис. ... кан-та пед. наук : 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 282 с.

153. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.

154. Швачка В. Є. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої лексичної компетентності у процесі самостійної роботи : кваліфікаційна робота магістра з методики навчання англійської мови. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2023. 80 с.

155. Шишкін Г. О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук.праць. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 40. С. 292–297.

156. Шовковий В. М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2010. 604 с.

157. Шовковий В.М. Добір мовного та мовленнєвого матеріалу для диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. 2020. Вип. 22, Т. 3. С. 68–74. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_3/16.pdf (дата звернення: 07.06.2022).

158. Шостак І. І. Формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів:

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 20 с.

159. Щербина М. Б. Методика диференційованого формування англomовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів : дис. на здобуття наук. ступеня док. філософії : 011 Освітні, педагогічні науки . Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2023. 201 с.

160. Юзмухаметов Р. Т. Арабо-персидские лексические заимствования в индонезийском языке . *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2020. №2 (107).

161. Якименко Н. Е., Рахмат А. Самые интересные пословицы о семье в индонезийской и русской культуре. Идеографический объяснительный словарь. Индонезия. Бандунг, 2018. 147 с.

162. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 / Київ, 2002. 222 с.

163. Яценко, С. Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. Вип. 30. С. 54–57.

164. Afanasyeva T. S., Grishakina N. I. The use of representative systems as a means of teaching students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. P. 924–932 URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/99/5219/article_99_5219_pdf_100.pdf (Last accessed: 02.06.2024).

165. Alquahtani M. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*. 2015. Vol. 3.3. P. 21–34.

166. Asadchykh O., Himawan P., Kindzhybala O., Burovska O., Pereloma T.. Features of the formation of linguistic socio-cultural competence in speaking in the foreign languages learning process. *AD Alta: Journal of interdisciplinary research. Special issue no.:12/01/XXV*. Vol.12, issue 1, special issue XXV. (Web of Science).

URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/39879/1/120125.pdf> (Last accessed: 02.06.2024).

167. Benson P. Teaching and researching autonomy. *Pearson Education*.
Bogaards P. *Lexical units and the learning of foreign language vocabulary*.
Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P.321–343.

168. Borshchovetska V., Harbuza T., Durdas A., Nypadymka A., Radchenko Y., Zatserkovnyi O. Enhancing professional vocabulary acquisition through cognitive approaches in CLIL curricula. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2024. № 19(1). P. 65–84.

169. Brophy J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 1983. Vol. 18. P. 200–215.

170. Brown G. D. A. Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory. *Harris R. J. Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam : North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 1992. P. 105–121.

171. Burovska O. Lingua didactics as a science that studies teaching of foreign languages. *Tendencies of modern lingua didactics «Semiloka ke-5. Pembelajaran Bahasa Indonesia bagi Pemelajar Asing»* (28–30 квітня 2023, Музей Папуа, Гельнхаузен, Німеччина). URL: <https://bit.ly/SEMILOKA2023> (Last accessed: 02.06.2024).

172. Burovska O.A. Lexical competence in indonesian oral speech of future philologists: experimental verification of the formation effectiveness. *Науковий журнал «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*. Київ. 2023. Вип. 12 (26). С. 356–371.

173. Caro K., Mendinueta N. R. Lexis, Lexical Competence Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, 2017. Vol. 8(2). P. 205–213. URL: <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01> (Last accessed: 02.06.2024).

174. De Vries J. W. Dutch loanwords in Indonesian. *International Journal of the Sociology of Language*. 1988. Vol. 73, P. 121–136.

175. Decarrico J. S. Vocabulary Learning and Teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 2001. 3rded. P. 285–299.
176. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. P. 1040–1048.
177. Folse K. Myths about teaching and learning second language vocabulary: what research says. *TESL Reporter*. 2004. Vol. 37. 2. P. 1–13.
178. Gairns R. Working with Words. *A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 199 p.
179. Griffith W. I. & Lim Hye-Yeon Introduction to Competency-Based Language Teaching. *Competency-Based Education in Mexico*. 2014. Vol. 38, No. 2. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=519 (Last accessed: 02.06.2022).
180. Henry M. K. Structured, sequential, multisensory teaching: *The Orton legacy*. *Annals of Dyslexia*. 1998. Vol. 48(1). P. 1–26.
181. Heriwan D., Taufina T. Pengaruh Model Pembelajaran Jigsaw terhadap Hasil Belajar Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*. 2020. Vol. 4(3). P. 673–680.
182. Indonesia T. R. K. B. Kamus Bahasa Indonesia. Jakarta: Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional, 2008. 725p.
183. Jasmine J., Connolly D. M. The use of multisensory approaches during center time, through visual, auditory, and kinesthetic-tactile activities, to enhance spelling accuracy of second grade students. *Journal of Education and Social Policy*. 2015. Vol. 2(1). P. 12–19.
184. Jones R. Loan-words in Indonesian and Malay. Jakarta : KITLV-Jakarta, 2008. URL : <https://www.worldcat.org/title/loan-words-in-indonesian-and-malay/oclc/311499830/viewport>. (Last accessed: 02.06.2022).
185. Jones, R. Loan-words in contemporary Indonesian. JWM Verhaar (Ed.). 1984.

186. Joshi R. M., Dahlgren M., Boulware-Gooden R. Teaching reading in an inner-city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*. 2002. Vol. 52(1). P. 229–242.
187. Keith Weber The relationship of interest to internal and external motivation. *Communication research reports*. Vol. 20, № 4. P. 376–383.
188. Kelly K., Phillips S. Teaching literacy to learners with dyslexia: A multisensory approach. Los Angeles, CA: Sage Publications. 2016.
189. Kusmiarti R., Yuniati I. Improving Student Communication Skills In Learning Indonesian Language Through Collaborative Learning. 2020.
190. Legault Lisa Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1.
191. Mansour D. The Competency-Based Approach to English Language Teaching In Algerian Secondary Schools: Palpable Myths or Disheartening Realities URL: <https://www.inst.at/trans/23/the-competency-based-approach-to-english-language-teaching-in-algerian-secondary-schools-palpable-myths-or-disheartening-realities/> (Last accessed: 02.06.2022).
192. Marcellinus Marcellino Competency-based language instruction in speaking classes: its theory and implementation in indonesian contexts. *Indonesian Journal of English Language Teaching*. Vol. 1. № 1. May 2005. P. 33–44.
193. Miller Pamela. Learning styles: The multimedia of the mind. 2001. ED 451340. 10 p.
194. Morgan Kristen. Multisensory Teaching: Crossing Into a New Discipline. 2019. Vol. 33. P. 46–51.
195. Nam J. Linking Research and Practice: Effective Strategies for Teaching Vocabulary in the ESL Classroom. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada* 2010. Vol. 129, 28(1), P. 127–135. DOI: 10.18806/tesl.v28i1.1064

196. Nordquist Richard. Lexical Competence. Retrieved from (2020, August 27). URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-lexical-competence-1691114> (Last accessed: 07.06.2023).
197. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
198. Oxford R. Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. 1986.
199. Park G.-P. Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students. *Foreign Language Annals*. 1997. Vol. 30(2), P. 211–221. DOI:10.1111/j.1944–9720.1997. tb02343.
200. Plant R. W., Ryan R. M. Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*. 1985. Vol. 53(3). P. 435–449.
201. Praheto B. E., Andayani M. R., Wardani N. E. The effectiveness of interactive multimedia in learning Indonesian language skills in higher education. *Rupkatha J. Interdiscip. Stud. Humanity*. 2020. Vol. 12(1). P. 1–11.
202. Rachman I. F. Cultural issues in Indonesian language learning for foreign speakers. *International Journal of Educational Research Review*. 2019. Vol. 4(3). P. 454–460.
203. Riddell P. G. Islam and the Malay-Indonesian world: transmission and responses. *University of Hawaii Press*. 2001.
204. Robb L. Reading Strategy Lessons for Science and Social Studies. *New York, NY: Scholastic*. 2009.
205. Saddhono K. Integrating culture in Indonesian language learning for foreign speakers at Indonesian universities. *Journal of Language and Literature*. 2015. Vol. 6(2). P. 349–353.

206. Saks Katrin & Leijen Äli. Cognitive and Metacognitive Strategies as Predictors of Language Learning Outcomes. *Psihologija*. 2018. Vol. 51. P. 25–25. DOI: 10.2298/PSI180121025S.
207. Satyawati Suleiman Concise ancient history of Indonesia. THE *Archaeological foundation jakarta*. 1974. 60 p.
208. Schmeck R. R. Learning Strategies and Learning Styles. *Springer Science+Business Media, LLC*. 1988.
209. Schrodtt P., Wheelless L. R., Ptacek K. M. Informational reception apprehension, educational motivation, and achievement. *Communication Quarterly*. 2000. Vol. 48. P. 60–73.
210. Semian N. English Intercultural Tutorial for University Students Majoring in Japanese. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11(1). P. 25–34 (Canada, Scopus) URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1340765.pdf> (Last accessed: 05.08.2023).
211. Semian N. Innovative aspects of teaching foreign students to read in English during distance learning. *Revista de Psicologia Educativa*. 2021. Vol. 9. P. 1–11.
212. Shcherbyna M., Bigych O. The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers . *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. VII (84). Issue: 207. P. 39–42.
213. Shovkovyi V., Lazer-Pankiv O., Druzhchenko T. Aplicando a metodologia de case study no ensino da leitura de textos antigos gregos a estudantes de Filologia Clássica: princípios teóricos. *Boletim De Estudos Clássicos*. 2023. Vol. (68). P. 107–132. DOI: [10.14195/2183-7260_68_7](https://doi.org/10.14195/2183-7260_68_7)
214. Sneddon J. The Indonesian Language. Its history and role in modern society, Sydney. 2003.
215. Sosyal Uluslararası, Dergisi Aratırmalar, Ekmekçi Emrah, Yaman İsmail Developing lexical competence through online exercises: evaluations through the eyes of students. 2014.

216. Steinhauer Hein. The Indonesian language situation and linguistics; Prospects and possibilities. *Bijdragen tot de taal-, land-, en Volkenkunde*. 1994. P. 150. DOI:10.1163/22134379-90003070.
217. Stipek D.J. Motivation and instruction. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. *New York: Macmill*. 1996. P. 85–113.
218. Suparsa I. N., Mantra I. B. N., Widiastuti I. A. M. S. Developing learning methods of Indonesian as a foreign language. 2017.
219. Suryaningtyas A., Weningtyastuti R.. Eksistensi dan stereotip etnis Tionghoa dalam kehidupan sosial masyarakat. *Media Informasi Penelitian Kesejahteraan Sosial*, 2018. Vol.42(3). P. 235–240.
220. Suyitno I., Susanto G., Kamal M., Fawzi A. Cognitive Learning Strategy of BIPA Students in Learning the Indonesian Language. *IAFOR Journal of Language Learning*. 2017. Vol. 3(2). P. 175–190.
221. Tondo H. Kepunahan bahasa-bahasa daerah: Faktor penyebab dan implikasi etnolinguistik. *Jurnal masyarakat dan budaya*. 2009. Vol. 11(2). P. 277–296.
222. Tuliakova K. R. English language for future specialists in the field of mediation and conflict regulation *Науковий часопис Національного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. №73. С.99–103 URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32583/Tuliakova.pdf?sequence=1> (дата звернення: 12.10.2023).
223. Velásquez Edna Lexical Competence and Reading Comprehension: A Pilot Study with Heritage Language Learners of Spanish. *Gist Education and Learning Research Journal*. ISSN 1692-5777. No.13. (July - December) 2016. P. 56–74.
224. Widdowson H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1990.
225. Wilkins D. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold. 1972.
226. Yuksel I. Evaluation of Foreign Language Learners' Lexical Competence. *Problems of Education in the 21st Century*. 2011. Vol. 36. P. 10–16.

227. Zuchdi D., Nurhadi N. Culture based teaching and learning for Indonesian as a foreign language in Yogyakarta. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2019. Vol. 38(3). P. 465–476.

ДОДАТОК 1

ДОВІДКА № 2 від 06 11 2023
про впровадження в навчальний процес результатів наукового
дослідження асистента Буровської О. А.

Методику формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні, запропоновану Буровською О. А., було впроваджено в навчальний процес на кафедрі мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у 2020/2023 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 20 студентів. Викладачі кафедри проводили заняття з індонезійської мови на різних курсах освітнього рівня «бакалавр» за розробленою Буровською О. А. методикою навчання.

Створена лінгводидактична модель процесу змішаного навчання студентів усного японського мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації аудиторного та позакласного навчання студентів з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише японської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена методика формування лексичної компетентності студентів мовних спеціальностей усного індонезійського мовлення базується на формуванні компетентності усного мовлення студента, що вивчає індонезійську мову, на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-індонезистів.

Розроблена підсистема вправ для формування усного індонезійського мовлення студентів сприяла підвищенню ефективності навчання та сприяло кращому засвоєнню матеріалу.

Завідувачка кафедри мов і літератур
Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного
університету
імені Тараса Шевченка

д.філол.н.доц. Наталя ІСАЄВА

Підпис *Ісаєва* засвідчує
Секретар *Сем*
"06" 11 2023 р.



ДОДАТОК 2

Список опублікованих праць за темою дисертації та відомості про апробацію дослідження

Статті у фахових виданнях України

1. **Асадчих О.В., Буровська О.А.** Лексична компетентність в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів. Київ: Науковий журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»), 2023. Випуск 7(21). – С. 339-354 (Особистий внесок здобувача- аналіз літературних джерел, аналіз результатів, формулювання висновків, підготовка статті до друку).
2. **Буровська О.** Етапи формування індонезійської лексичної компетентності у навчанні майбутніх філологів. Київ: Науковий журнал «Вісник науки та освіти» (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»), 2023. Випуск 10 (16). – С. 67-80.
3. **Burovska O.A.** Lexical competence in indonesian oral speech of future philologists: experimental verification of the formation effectiveness. Київ: Науковий журнал «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»), 2023. Випуск 12 (26). – С. 356-371.

Статті у наукометричних базах Scopus та Web of Science

4. **Asadchykh O., Himawan P., Kindzhybala O., Burovska O., Pereloma T.** Features of the formation of linguistic socio-cultural competence in speaking in the foreign languages learning process. AD Alta: Journal of interdisciplinary research. Special issue no.:12/01/XXV. (Vol.12, issue 1, special issue XXV) (Web of Science). <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/39879/1/120125.pdf>

(Особистий внесок здобувача- формулювання цілей та задач дослідження, аналіз результатів, підготовка статті до друку).

5. **Liudmyla Smovzhenko, Oksana Asadchykh, Oleksandra Burovska, Prabowo Himawan, Oksana Kindzhybala.** Differentiated formation of lexical competence in speech among future philologists-orientalists. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics", Issue 55, 1511-522, 2024 (Scopus)* (Особистий внесок здобувача- узагальнення результатів, формулювання висновків, підготовка статті до друку).

Тези опубліковані за матеріалами конференцій

6. **Буровська О.А.** Навчання лексики індонезійської мови в умовах онлайн освіти. Науково-практична конференція «Сходознавчі читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка», ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (10-11 травня 2023; Київ).
7. **Буровська О.А.** Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції «Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences» (18.08.2023; Кембридж, Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії), ГО «Європейська наукова платформа» сумісно з CAMBRIDGE DATA SCIENCE LTD (Великобританія). <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/issue/view/14>
8. **Буровська О.А.** «Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні на початковому етапі навчання». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 10 травня 2024 року): – К. : ПП «ЮНІСОФТ», 2024. – 10-15 с.

https://figshare.com/articles/conference_contribution/10_2024_2024_178_/26125300?file=47304163