

DOI 10.36074/logos-18.08.2023.59

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

Буровська Олександра Андріївна  
Асистент кафедри мов і літератур  
Далекого Сходу та Південно-Східної Азії  
Навчально-науковий інститут філології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

УКРАЇНА

***Анотація.** У статті представлено етапи планування та підготовки експерименту, розробка критеріїв та норм оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні майбутніх філологів. Розкриті та проаналізовані отримані результати експерименту. Обґрунтовані методичні передумови ефективності застосування розробленої методики формування у майбутніх філологів лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні.*

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.

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.

Метою даного дослідження є представити результати експериментальної перевірки 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.

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.

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.

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).

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.

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 [1, с. 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 складали найрізноманітніші монологи, діалоги.

Оцінювання лексичної компетентності в індонезійському усному мовленні відбувалось наступним чином, 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 [4, с. 23]. Ми проаналізували різні критерії, які пропонують науковці для оцінки оцінки лексичної компетентності [6, с.133; 5, с. 20; 2, с. 16; 3, с. 34]; 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 позначуванням 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 одиниць), 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.

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).

Зведені дані результатів чотирьох зрізів наведені у наступній таблиці.

Таблиця

### Зведені дані результатів чотирьох зрізів

		I зріз	II зріз	III зріз	IV зріз	I зріз	II зріз	III зріз	IV зріз
		I курс				II курс			
<b>Група 1</b>									
1	C1	33	↑37	↓34	↑38	32	↑37	↓34	↑40
2	C2	38	↑42	↓37	↑43	38	↑42	↓40	↑44
3	C3	45	↑48	↓46	↑49	46	↑49	↓46	↑50
4	C4	41	↑45	↓42	↑46	42	↑47	↓45	↑48
<b>Група 2</b>									
1	C5	28	↑34	↓30	↑36	30	↑34	↓32	↑35
2	C6	41	↑46	↓40	↑45	40	↑45	↓42	↑46
3	C7	46	↑49	↓45	↑48	46	↑50	↓46	46
4	C8	39	↑43	↓40	↑44	40	↑46	46	↑48
5	C9	40	↑45	↓43	43	39	↑43	43	↑47
6	C10	35	↑38	↑39	↑43	34	↑40	↓37	↑43
<b>Група 3</b>									
1	C11	44	↑50	↓45	↑49	46	↑48	↓46	↑49
2	C12	38	↑42	↓40	↑44	38	↑43	↓40	↑46
3	C13	36	↑42	42	↑45	38	↑42	↓41	↑45
4	C14	33	↑39	↓40	↑43	33	↑37	↑38	↑42
5	C15	25	↑32	↓31	↑34	31	↑35	↓33	↑36
6	C16	42	↑46	↓44	↑47	41	↑45	45	↑48
<b>Група 4</b>									
1	C17	34	↑40	↓36	↑39	37	↑42	↓40	↑45
2	C18	28	↑36	↓31	↑37	33	↑38	38	↑42
3	C19	45	↑48	↓47	↑50	47	↑50	↓47	↑49
4	C20	36	↑42	42	↑44	36	↑39	↓38	↑44

А також, динаміка зміни результатів навчання студентів 1 та 2 курсу зображена на наступних рисунках 1,2,3,4.

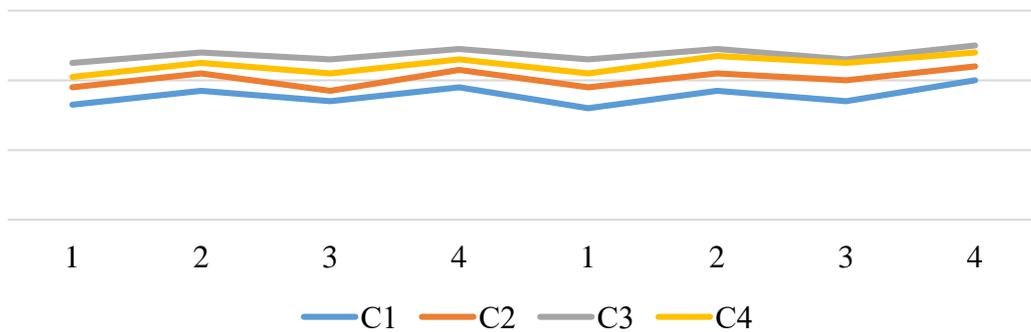


Рис. 1. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 1

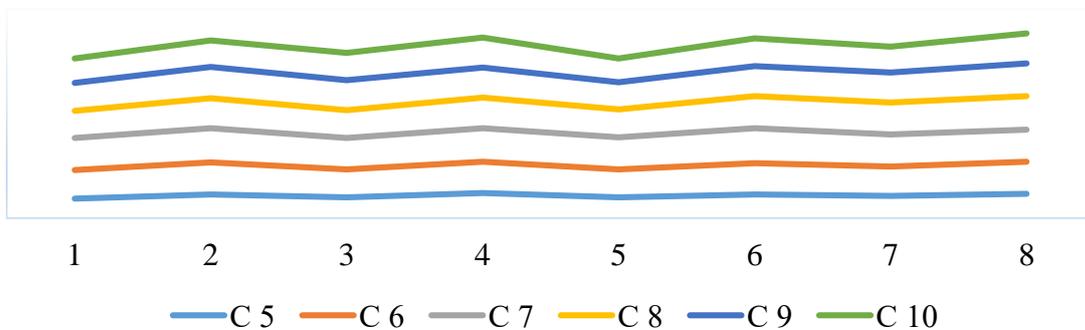


Рис. 2. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 2

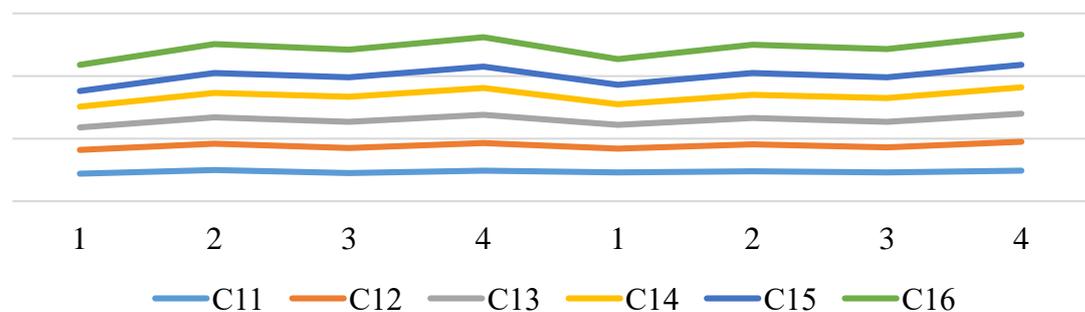


Рис. 3. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 3

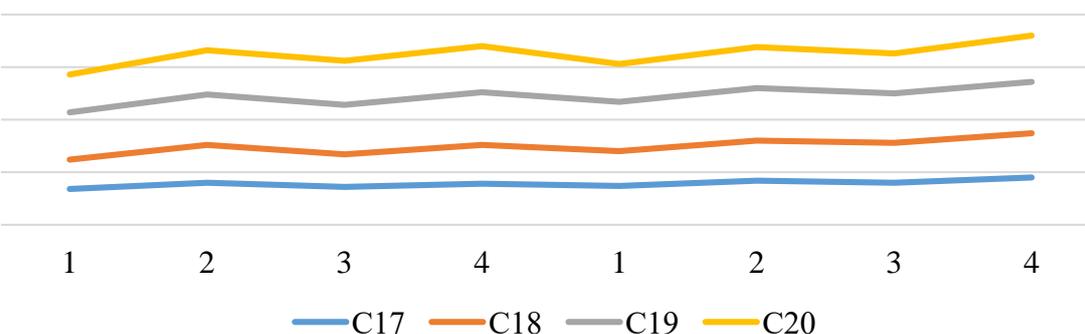


Рис. 4. Динаміка зміни результатів навчання студентів групи 4

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  $\chi^2$  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.

Ефективне застосування авторської методики залежить від визначення та дотримання низки 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 індоєвропейськими 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 вивчуваною 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 **приймів навчання, які ґрунтуються на мультимодальному сприйнятті лексичних одиниць** (з одночасним використанням зорових, слухових та рухових рецепторів) під час аудиторного навчання, та **приймів, 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 проектує 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 сформуванню 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 сформуванню 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 домінуюча 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.

### Список використаних джерел:

- [1] Сушко, М. О. (2013) Експериментальна перевірка методики формування граматичної компетентності китайською мовою у майбутніх учителів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. (22). 161-171. Вилучено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu\\_Ptp\\_2013\\_22\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_Ptp_2013_22_19).
- [2] Кравченко, А. О. (2019) *Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів* (дис. ... канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, Україна.
- [3] Романов, І. І. (2019) *Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців* (дис. ... канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, Україна.
- [4] Смоліна, С. В. (2010) Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. (4). 16–23.
- [5] Сяська, Н. В. (2013) Ефективність формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. (39(4)). 259-264. Вилучено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_39%284%29\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%284%29_42)
- [6] Шостак, І. І. (2015) *Формування у майбутніх фіналістів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, Україна.