

Особливості етапів формування мовних компетентностей в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької)

У статті досліджується проблема формування мовних компетентностей в учнів 5-го класу, які вивчають англійську мову після німецької. Автор надає характеристику етапів формування мовних компетентностей у процесі вивчення другої іноземної мови учнями молодшого підліткового віку.

Ключові слова: перша іноземна мова, друга іноземна мова, мовні компетентності, мовна усвідомленість, навчально-стратегічна компетентність.

Прокопчук М. Н. Особенности этапов формирования языковых компетентностей у учеников 5-го класса (английский язык после немецкого)

В статье исследуется проблема формирования языковых компетентностей у учеников 5-го класса, которые изучают английский язык после немецкого. Автор характеризует этапы формирования языковых компетентностей в процессе обучения второму иностранному языку учеников младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, языковые компетентности, языковая осознанность, учебно-стратегическая компетенция.

Prokopchuk M. Peculiarities of language competence forming phases in the 5th form (English after German)

The article deals with the problem of the language competence forming for 5 year students who learn English as the second foreign language after German. The author characterizes the peculiarities of the main stages of the second language competence forming for the young teenager learners.

Key words: the first foreign language, the second foreign language, language competences, language awareness, learning strategies.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер оволодіння іноземною мовою (ІМ) в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту [8, с. 8].

Введення другої іноземної мови (ІМ2) в перелік обов'язкових дисциплін для вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), починаючи з 2005 – 2006 навчального року, зумовило необхідність наукових досліджень для розв'язання як загальних, так і окремих питань методики навчання ІМ2 в ЗНЗ. Одним із таких питань є створення ефективної методики формування мовної компетенції (МК) в ІМ2, складовими елементами якої є знання, мовні навички та мовна усвідомленість, і яка є базою для формування усіх мовленнєвих компетенцій.

Відтак, **темою** нашої статті є дослідження особли-

востей етапів формування мовних компетенцій в учнів молодшого підліткового віку, які вивчають англійську мову (АМ) після німецької мови (НМ).

Аналіз досліджень І. Л. Бім, О. К. Бобришевої, Ю. М. Кажан, Л. О. Калашнікової, О. О. Клименко, Б. М. Маруневич, І. М. Мельник, Л. К. Орловської, М. І. Реутова та інших науковців, які розглядали як загальні так і окремі питання методики навчання ІМ2, свідчить про те, що у процесі навчання ІМ2 виникає необхідність враховувати генетичну близькість першої іноземної мови (ІМ1) та ІМ2, наявність уже сформованих в рідній мові (РМ) та ІМ1 навичок оперування навчальним матеріалом. Це, у свою чергу, спонукає до:

- активного залучення попереднього навчального досвіду учнів в РМ та ІМ1;
- актуалізації уже наявних фонетичних, лексичних, граматичних, графічних, орфографічних навичок в ІМ1;
- формування навчальної автономії учнів завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії та особливих вправ для оволодіння стратегіями, які допомагають спланувати й організувати процес роботи над ІМ2 взагалі [5, с. 44].

Розглянемо, яким чином зазначені вище положення реалізуються у процесі формування МК в ІМ2 на різних етапах формування мовних та мовленнєвих навичок. Оскільки навичка є основним компонентом МК, ми вважаємо, що всі мовні компетенції проходять у процесі формування подібні етапи.

Враховуючи психологічну характеристику дій учня з мовним навчальним матеріалом для формування МК в ІМ2: рецепцію, репродукування і продукування, ми поділяємо точку зору колективу авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої, відповідно до логіки яких на першому етапі здійснюється ознайомлення з новими мовними явищами; на другому – має місце формування фонетичних, лексичних або граматичних навичок, на третьому – відбувається подальша автоматизація дій учнів з новим мовленнєвим матеріалом, тобто удосконалення навичок [6, с. 64].

Однак специфіка формування МК в ІМ2 обумовлюється знаннями, мовними і мовленнєвими навичками, мовною усвідомленістю учнів в РМ та ІМ1 та стратегіями оперування відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом, якими вже володіють учні та які підлягають переносу або нейтралізації у процесі формування МК в ІМ2.

Зіставний аналіз фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу в межах, визначених чинною програмою, показує, що учні в процесі формування МК в ІМ2 під керівництвом учителя оперують трьома групами мовних явищ:

- 1) тотожних з ІМ1, незначні відмінності яких не впливають на розуміння висловлювання ІМ2 і піддаються переносу;
- 2) тотожних з явищами ІМ1, які, разом з тим, мають деякі фонетичні, лексичні або граматичні відмінності від ІМ1, що, у свою чергу, впливає на коректність висловлювання ІМ2;
- 3) ті, що вимагають формування нових навичок, оскільки не мають аналогів в ІМ1.

Проаналізуємо особливості формування МК із різними групами навчального мовного матеріалу на трьох етапах: орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному і варіативно-ситуативному.

Мета *орієнтовно-підготовчого етапу* полягає в ознайомленні учнів з новим мовним явищем на рівні фонетики, каліграфії, орфографії, лексики, граматики та його подальшому аналізі з метою актуалізації раніше сформованих навичок в ІМ1. За допомогою виконання некомунікативних зіставних або контрастивних фонетичних, граматичних і лексичних вправ «створюється орієнтовна, підготовча основа, яка є необхідною умовою для подальшого формування навички» [6, с. 63].

Під зіставними вправами ми розуміємо вправи, які спрямовані на перенос раніше сформованих тотожних навичок ІМ1 володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, незначні відмінності якого від ІМ2 не впливають на розуміння висловлювання ІМ2.

Відповідно, контрастивні вправи спрямовані на диференціацію тотожних мовних явищ в ІМ1 та ІМ2, які мають фонетичні, лексичні або граматичні відмінності від ІМ1, і які, у свою чергу, впливають на коректність висловлювання ІМ2.

У процесі виконання зазначених вище вправ здійснюється осмислення та первинне запам'ятовування мовного явища на основі аналізу мовних явищ і виконання «первинних мовних або мовленнєвих операцій за зразком, з опорою на правило чи без правила» [3, с. 101].

На цьому етапі мовний матеріал, на основі якого формуються фонетичні, каліграфічні, орфографічні, лексичні або граматичні навички в ІМ2, перетворюється у факт свідомості учнів. Усвідомленню розбіжностей і тотожностей мовних явищ в ІМ1 та ІМ2 сприяє більш високий рівень інтелектуальної діяльності, яким характеризуються учні 5-го класу порівняно з учнями початкової школи. Однак процедура подачі мовного матеріалу ускладнюється через те, що саме на цьому етапі виявляється інтерферуючий вплив з боку контактуючих мов, оскільки тенденція ідентифікувати мовний матеріал, що подається, з відповід-

ним у контактуючих мовах максимально виявляється саме тут [2, с. 77].

Крім того, практика навчання ІМ2 в ЗНЗ показує, що на цьому етапі можливі труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем сформованості відповідних навичок в ІМ1. Як зазначає І.Л. Бім, низький рівень володіння ІМ1 може гальмувати оволодіння ІМ2 [4, с. 8]. Практика роботи в школі також доводить, що мовні та мовленнєві навички, сформовані на недостатньому рівні в ІМ1, не тільки гальмують процес формування МК в ІМ2, але й призводять до великої кількості помилок у мовленні учнів. З метою подолання гальмівних бар'єрів через недосконалу сформованість навичок в ІМ1 на цьому етапі доцільним є така актуалізація раніше набутих знань і сформованих навичок в ІМ1, яка допомагає учню знайти логічні зв'язки між відповідними явищами у двох мовах, здійснити пошук тотожних або різних елементів. З цією метою можуть використовуватись контрастивні або зіставні вправи; вправи на переклад з метою формування у свідомості учня стійкого уявлення про конкретне мовне явище в ІМ1 та ІМ2.

А.В. Щепілова наголошує, що цей процес відбувається в учнів на першому етапі шляхом цілеспрямованого спостереження за його функціонуванням, самостійних висновків про його значення, комунікативні функції та правила утворення, порівняння з корелятами з інших мов, корекції висновків [10, с. 49].

Наприклад, при читанні/написанні нових ЛО, утворенні граматичних форм і структур в АМ як ІМ2, семантизації ЛО в ІМ2 учні спираються на такий важливий засіб логічного мислення як аналогія, не тільки всередині самої мови, а й на аналогічні форми і структури НМ як ІМ1, яка має домінуючий вплив при вивченні ІМ2. Причому аналогія служить джерелом як переносу так і інтерференції при вивченні АМ як ІМ2. Організація переносу та попередження інтерференції при оволодінні мовним явищем з опорою на аналогію в ІМ1 обумовлюється тією чи іншою групою мовного матеріалу, обсягом знань учнів щодо суттєвих ознак мовних явищ, які порівнюються в контактуючих мовах.

На цьому етапі також постає задача активізації не лише мовних знань і навичок, але й навчальних стратегій, що входять до складу навчально-стратегічної компетенції (НСК) учнів 5-го класу, яка є базовою для всіх мовних і мовленнєвих компетенцій. Оскільки учні вже мають досвід оперування мовним і мовленнєвим матеріалом в ІМ1, цей досвід може бути об'єктом активізації з метою подальшого переносу у процес формування МК в ІМ2.

Як свідчить аналіз даних опитування 120 учнів 5-го класу м. Києва, проведений в 2011-2012 навчальному році у ЗНЗ № 40, КГСМ № 1, гімназії «Академія», об'єктом переносу на початковому ступені навчання ІМ2 можуть бути стратегії запам'ятовування,

що вже використовувалися учнями в ІМ1. Наприклад, з метою запам'ятовування нових слів або словосполучень 30% опитаних застосовують метод запису слів у словник, 28% учнів повторюють нові слова декілька разів, 16% – прописують їх декілька разів у зошиті, 13% – вчать вірші, співають пісні, 6% учнів візуалізують нові слова.

Водночас аналіз даних опитування свідчить про недостатній рівень сформованості в учнів 10 – 11 років НСК: лише 20% опитаних використовують мовну здогадку, 7% – здійснюють порівняння РМ та ІМ1, 4% – у разі необхідності використовують інше слово, 2% – використовують іншу граматичну структуру, 4% учнів не здатні продукувати висловлювання ІМ, якщо не можуть подолати ускладнення в усному та письмовому мовленні.

Відтак, ми погоджуємось із І. Л. Бім, яка наголошує на тому, що процес переносу лінгвістичного та навчального досвіду в ІМ2 повинен бути предметом усвідомлення учнів, контролюватися і стимулюватися з боку вчителя [4, с. 16].

Про необхідність розвитку умінь контролю і самоконтролю процесу формування МК в ІМ2 також свідчить аналіз даних опитування: лише 6,8% опитаних майже завжди помічають і виправляють власні помилки, 10,5% опитаних майже ніколи цього не роблять, лише 9% учнів 5-го класу часто помічають помилки своїх однокласників.

Зазначене вище свідчить про те, що завдання вчителя на цьому етапі полягає, по-перше, в постійному спонуканні учнів до порівняння та аналізу у створенні умов для розвитку чутливості до лінгвістичних відкриттів у процесі формування МК в ІМ2, по-друге, у постійному контролі та розвитку в учнів рефлексії власних дій з навчальним матеріалом.

Розглянемо, як вищезазначене реалізується в роботі над фонетичним, орфографічним, каліграфічним, лексичним та граматичним матеріалом у залежності від групи мовного матеріалу.

У процесі роботи над мовним матеріалом, що належить до *першої групи*, активізується поле переносу, здійснюється перенос фонетичних, лексичних і граматичних знань і навичок з ІМ1 в ІМ2, тим самим значно заощаджується навчальний час для формування відповідної мовної навички.

Фонетичні, орфографічні, каліграфічні, лексичні та граматичні явища, що відносяться до *другої групи*, потребують диференціювання та усвідомлення, оскільки нова навичка, що формується в ІМ2, зазнає інтерференції з боку раніше сформованої в ІМ1. Наприклад, можуть не збігатися читання чи написання окремих ЛО у виучуваних мовах, порядок слів у реченні в німецькій мові з аналогічним реченням в англійській мові тощо. Відповідно на цьому етапі використовуються контрастивні вправи.

В результаті виконання вищезазначених вправ на порівняння чи зіставлення фонетичних, лексичних чи граматичних явищ учні під керівництвом учителя формулюють правила-інструкції або правила-попередження.

Під правилом-інструкцією ми розуміємо таке правило, що вказує на дії, які необхідно виконати для досягнення певної мети, та служить для учня безпосереднім керівництвом до дії [1, с. 207], а під правилом-попередженням ми, у свою чергу, розуміємо правило, що попереджає учня про наявність відмінності у мовному матеріалі обох мов.

Робота над фонетичними, орфографічними, лексичними, граматичними явищами *третьої групи*, які не мають аналогів в ІМ1, передбачає формування нових навичок, що потребує більших зусиль і часу для їх формування, тобто формування такої фонетичної, лексичної або граматичної навички проходить шлях, як це відбувається в ІМ1. Однак, на відміну від опанування мовних явищ в ІМ1 у початковій школі, учні молодшого підліткового віку свідомо підходять до навчального процесу: їх інтелектуальний рівень розвитку дозволяє використовувати поруч з дедуктивним індуктивний підхід до вивчення ІМ. Учні цього віку спроможні під керівництвом учителя аналізувати мовні та мовленнєві явища, власні навчальні дії опанування нової мови, робити узагальнення і формулювати власні правила-інструкції.

Наведемо приклад правила-інструкції для формування фонетичної навички, яка відсутня у лінгвістичному досвіді учнів. Нагадаємо, що, враховуючи недостатній рівень самоконтролю, правило-інструкція формується під керівництвом учителя: учням пропонується обрати необхідний варіант із запропонованих.

Завдання: Прочитай та обери необхідний варіант із запропонованих:



Щоб правильно вимовити англійський звук [x], необхідно

- широко відкрити рота;
- розтягнути губи.

Крім того, необхідно наголосити на комплексному підході до формування МК в ІМ2. На кожному етапі її формування мають місце вправи, що враховують спільні психологічні механізми. Виконання цих вправ спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення необхідного рівня МК в ІМ2. Наприклад, ознайомлення з фонетичним явищем ІМ2 здійснюється на рівні слова або фрази з подальшим порівнянням з ІМ1, ознайомлення із ЛО здійснюється в межах речення з одночасною демонстрацією значення та функції ГС, до складу якої входить ця ЛО.

Відтак, крім основних цілей кожного із вищезазначених етапів, досягнення яких забезпечується спеціально організованою системою вправ, ми можемо виокремити особливості формування МК в ІМ2 на кожному із етапів. Специфіка орієнтовно-підготовчого етапу полягає у необхідності:

- активізації раніше набутих мовних знань і сформованих навичок та умінь в ІМ1 з метою активізації полів переносу та інтерференції під час формулювання під керівництвом учителя правил-інструкцій та правил-попереджень;
- використання двомовних (зіставних та/або контрактивних) аналітичних вправ для ознайомлення з новими мовними явищами першої і другої груп навчального матеріалу з подальшим їх аналізом з метою, наприклад, семантизації ЛО та ГС, переносу сформованих раніше каліграфічних, орфографічних, фонетичних навичок тощо;
- розвитку мовної (лексичної, граматичної і фонетичної) усвідомленості та навчальних стратегій учнів.

Мета *стереотипно-ситуативного* етапу полягає в автоматизації дій учнів з новим мовним матеріалом — граматичним, лексичним, фонетичним, що пред'являється в ситуації або контексті, і виконуються окремі мовленнєві (мовні) дії за зразком або правилом. Відповідно мають місце заучування, повторення, підстановка, заміна/вставка ЛО, звуження-розширення зразків мовлення (ЗМ), складання речень, відповіді на запитання, розширення-завершення, доповнення, трансформація ЗМ, підстановка у ЗМ, впізнання, диференціація та ідентифікація, (ре)продукція інтонаційних моделей, самостійне вживання інтоном, списування (виписування) і дописування слів/словосполучень/речень, диктанти різних видів.

Специфіка формування МК в ІМ2 на цьому етапі полягає в індуктивному характері процесу навчання, оскільки учні під керівництвом учителя роблять висновки щодо функцій та форми мовного явища, порівнюючи його з ІМ1. Цей процес «лінгвістичних відкриттів» відбувається від окремого (конкретного мовного явища ІМ2 в порівнянні з ІМ1) до загального висновку щодо форми і функції цього мовного явища в ІМ2. Використання індуктивного підходу до формування МК в ІМ2 робить цей процес емоційно та інтелектуально насиченим, спонукає учнів розвивати не лише мовну здогадку, логічне мислення, але й приводить до перегляду навчальних стратегій, що використовувались у процесі навчання ІМ1, тим самим допомагаючи розвивати власні стратегії навчання ІМ2, здійснювати свідомий рефлексивний підхід до формування МК в ІМ2.

Водночас особливістю формування МК в ІМ2 може бути використання разом з індуктивним підходом також і дедуктивного. Наприклад, спочатку презентується парадигма відмінювання дієслова *to be* в

порівнянні з німецьким *sein*, а потім організується робота над його формами відповідно до підмета у реченні.

У процесі виконання вищезазначених вправ продовжується формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок в ІМ2, що піддаються інтерференції з боку ІМ1 під контролем учителя, використовується взаємоконтроль і самоконтроль з опорою на сформульовані на попередньому етапі правила-інструкції та правила-попередження.

Широке використання та опора на правила-інструкції допомагають учням усвідомити формальні труднощі ІМ2, які виникають у процесі формування МК внаслідок інтерференції ІМ1, та свідомо здійснювати перенос тих знань і навичок, що є тотожними у виучуваних мовах. Наведемо приклад правила-інструкції, що може використовуватись на цьому етапі. Як уже зазначалось раніше, на першому етапі ці правила формулюються учнями під керівництвом учителя, а на другому етапі формування вони використовуються в якості вербальної опори.

I have a book.

Ich habe ein Buch.

В англійській мові, як і в німецькій, перед зліченими іменниками в однині використовують:

| | | |
|-------------|-------------------------------------|---------|
| неозначений | <input checked="" type="checkbox"/> | артикль |
| означений | <input type="checkbox"/> | |

Використання правил-попереджень на цьому етапі формування МК в ІМ2 сприяє попередженню інтерференції з боку ІМ1 на рівні мовленнєвих слухо-визуальних, лексичних, граматичних, каліграфічних, орфографічних навичок, наприклад:

My mother is a doctor.

Meine Mutter ist Ärztin.

В англійській мові на відміну від німецької перед іменниками в однині перед назвою професії завжди вживається неозначений артикль.

Особливістю формування МК в ІМ2 на цьому етапі полягає також в активізації раніше набутого навчального досвіду з метою розвитку мовної усвідомленості

та оволодінні навчальними стратегіями. З цією метою учням пропонується здійснити аналіз власного репертуару навчальних стратегій з метою обрання найефективнішої та здійснити її перенос у процес формування МК в ІМ2, наприклад:



Я можу правильно прочитати слова: **copy, cosy, close, go, above, another, brother**, тому що я

- використовую правило-попередження;
- прочитав слова багато разів;
- склав речення із цими словами;
- придумав вірш із цими словами.

Використання вищезазначених правил і завдань для роботи над мовним матеріалом першої і другої груп, над розвитком навчальних стратегій та залучення вправ для розвитку мовної усвідомленості становить специфіку формування МК в ІМ2. Відтак зростає роль рефлексії та усвідомленості, розвиток яких також набуває особливого значення в умовах субординативного трілінгвізму.

Скористаємося засобами організації рефлексії та мовної усвідомленості, запропонованими Н. Ф. Бориско, та адаптуємо їх до умов формування МК в ІМ2. На нашу думку, релевантними є такі з них:

- використання прикладів ІМ1 та ІМ2, які наочно демонструють фонетичні/лексичні/граматичні явища, що вивчаються;
- запис власного мовлення або читання вголос на плівку, порівняння з автентичним записом та подальший аналіз джерела помилок;
- організація індуктивного шляху засвоєння знань (від використання і порівняння окремих мовних явищ ІМ1 та ІМ2 до загальних правил);
- «комфортно» сформульовані правила-інструкції, правила-попередження;
- візуалізація правил, наприклад представлення структури розповідного, питального і заперечного речень у вигляді малюнків, схем тощо;
- квантування правил (розбивання великого за обсягом правила на частини);
- методично спрямоване обговорення з учнями джерел фонетичних, лексичних, граматичних помилок;
- порівняння з ІМ1 [7, с. 116 – 117].

Крім того, не слід забувати про перенос уже сформульованих в ІМ1 навчальних стратегій виконання фонетичних, лексичних та граматичних некомунікативних та умовно-комунікативних вправ, стратегій запам'ятовування і зберігання лексичного матеріалу, а саме: ведення двомовних словників, картотеки, словника синонімів/антонімів, прописування слів, складання з ними словосполучень і речень, їх візуалізація, утворення асоціацій тощо. Іншими словами, попередній навчальний досвід учнів: знання, навички

і мовна усвідомленість РМ та ІМ1 має бути предметом усвідомленого переносу в НСК в ІМ2. На цьому етапі формуються власні стратегії вивчення ІМ2 (попередні навчальні стратегії піддаються перегляду в умовах мовного матеріалу ІМ2: ефективні переносяться в поле діяльності ІМ2, неефективні відхиляються).

Враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що специфіка формування МК в ІМ2 на другому етапі полягає у:

- активному залученні раніше сформульованих правил-інструкцій, правил-попереджень з метою автоматизації дій учнів з фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом;
- використанні вправ і завдань для переносу раніше набутих навчальних стратегій для ефективного засвоєння цього навчального матеріалу;
- розвитку в учнів чутливості до «лінгвістичних відкриттів» шляхом постійного порівняння навчального матеріалу та шляхів оперування ним.

Метою *варіативно-ситуативного етапу* є автоматизація мовленнєвих дій з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом, тобто виконання мовленнєвих дій шляхом їх переносу в різні ситуації спілкування. Таким чином досягається гнучкість виконання дії, при якій увага зосереджена більшою мірою на змісті висловлювання, а не на його формі. Навичка при цьому включається в різного роду мовленнєві вміння [9, с. 130].

На цьому етапі використовуються, як правило, умовно-комунікативні вправи, в яких увага спрямовується на зміст висловлювання та на усвідомлення структурного оформлення цілісного мовленнєвого продукту. Вправами цієї групи забезпечується формування «пластичних» і «лабільних» якостей навички, її гнучкості у варіативних мовленнєвих ситуаціях. З цією метою мовний матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки цьому, як уже зазначалось вище, формується така якість навички як стійкість, продовжується формування автоматизованості та гнучкості навички [6, с. 64].

Водночас специфіка умовно-комунікативних вправ цього етапу полягає, по-перше, у навчанні та самонавчанні, і, по-друге, у рефлексії власних навчальних дій: роздумах над тим, як можна й необхідно виконати вправу, для чого виконується вправа тощо. З цією метою учням пропонується проаналізувати завдання до вправи і обрати найефективніший спосіб її виконання, наприклад,

Мені легко було написати листа, тому що я



- знаю, як пишуться листи німецькою мовою;
- написав за зразком;
- знаю, як пишуть слова;
- використав дані таблиці.

У процесі виконання вправ учні здійснюють операції на об'єднання ЗМ у понадфразову і діалогічні єдності: запитання – відповідь; запитання – контрзапитання; спонукання – згода/відмова і т.п.

Вдосконалення фонетичних, лексичних, граматичних МК та компетенцій у техніці читання і письма пов'язані з роботою над різними зразками діалогічного та монологічного мовлення. Завдання до таких текстів передбачають мисленнєву діяльність учнів, вони дають загальний орієнтир можливої мовленнєвої реакції: відреагувати вербально згідно з реальним станом речей, висловити своє відношення щодо почутого, обґрунтувати свою думку в усній чи письмовій формах тощо. Водночас завдання до вправ формулюються таким чином, щоб учні використовували мовленнєві моделі саме такого структурного типу, який відпрацьовується на конкретному уроці та обирали такі лексичні одиниці серед вивчених, які максимально допомагають реалізувати комунікативний намір через зміст висловлювання.

Відтак особливість останнього етапу формування МК в ІМ2 полягає у:

- використанні одномовних вправ;
- забезпеченні активізації відповідного навчального матеріалу в усному та писемному мовленні.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок про особливості етапів формування МК в АМ, яка вивчається учнями молодшого підліткового віку після НМ, які полягають в:

- 1) активному залученні учнів до порівняння та аналізу мовних явищ, які вивчаються, використовуючи відповідні правила-інструкції та правила-попередження, тим самим створюючи умови для розвитку в учнів чутливості до лінгвістичних відкриттів у процесі формування МК в ІМ2;
- 2) забезпеченні комплексного підходу до формування МК в ІМ2;
- 3) врахуванні недостатнього рівня сформованості НСК в учнів 5-го класу і постійному контролі з боку вчителя, розвитку в учнів рефлексії власних дій з навчальним матеріалом засобом спеціально організованих завдань;
- 4) розвитку мовної усвідомленості та НСК учнів завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії та завдань для оволодіння стратегіями, які допомагають спланувати й організувати процес роботи як над конкретним мовним явищем, так і над новою мовою взагалі.

Організація навчального процесу з формування МК в учнів 5-го класу в ІМ2 із різними групами навчального мовного матеріалу на кожному етапі формування відповідних мовних і мовленнєвих навичок є підґрунтям для створення подальшої ефективної системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 449 с.
2. Алхазішвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи / А. А. Алхазішвили // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 77 – 99.
3. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анісімова Аліна Олександрівна. – К., 2010. – 227 с.
4. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): [учебное пособие] / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
5. Кажан Ю.М. Вправи для формування у майбутніх вчителів рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові як другій іноземній/ Ю. М. Кажан // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 39 – 44.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – [вид. 2-е, випр. і перероб.]. / кол. авторів під керів. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
8. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Григорович Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Сергей Филиппович Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
10. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному / Алла Викторовна Щепилова. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 485 с.

Отримано 24.02.14