

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**О. М. Панзига**

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка*

У статті проаналізовано та уточнено сучасні дидактичні принципи, які визначають стратегію і тактику навчання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах. На їх основі визначено методичні принципи: комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, використання контрастивного підходу, урахування лінгвістичного та навчального досвіду, інтенсифікації навчання, текстової спрямованості навчання. З'ясовано можливості реалізації принципів у процесі формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх учителів.

**Ключові слова:** друга іноземна мова, фонетична рецептивна компетентність, лексична рецептивна компетентність, граматична рецептивна компетентність, дидактичні та методичні принципи.

**О. Н. Панзига. Реализация дидактических и методических принципов в процессе формирования рецептивных языковых компетентностей второго иностранного языка у будущих учителей.** В статье проанализированы и конкретизированы дидактические принципы, определяющие стратегию и тактику обучения второму иностранному в высших учебных заведениях. На их основании определены методические принципы: коммуникативного, межкультурного, социокультурного, когнитивно-интеллектуального направления обучения; взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; использования контрастивного подхода; учета лингвистического и учебного опыта; интенсификации обучения; текстовой направленности обучения. Выявлены возможности реализации этой системы принципов в процессе формирования рецептивных языковых компетентностей у будущих учителей.

**Ключевые слова:** второй иностранный язык, фонетическая рецептивная компетентность, лексическая рецептивная компетентность, грамматическая рецептивная компетентность, дидактические и методические принципы.

**O. M. Panzyha. Realization of didactic and methodological principles in the forming future teachers' receptive linguistic competences of second foreign language.** Modern didactic principles which determine the strategy and tactics of second foreign language teaching in higher education establishments are analyzed in the article. Such methodological principles as communicative; intercultural; social and cultural; cognitive and intellectual orientation of teaching; integrative teaching; use of contrastive approach; integrating language and learning experiences; teaching intensification; text orientation of teaching are identified. The possibilities of this principles system realization in the future teachers' receptive linguistic competences formation are clarified.

**Keywords:** second foreign language, phonetic receptive competence, lexical receptive competence, grammatical receptive competence, didactic and methodological principles.

Уміння вільного володіння німецькою мовою (НМ) як другою іноземною мовою (ІМ2) після англійської мови (АМ) як компонента вищої освіти майбутніх учителів вимагає визначення нових цілей, змісту та принципів навчання ІМ2. Водночас варто визнати, що навчання ІМ2 є актуальним напрямком у методиці навчання іноземних мов (ІМ) і активно

досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Серед них назвемо Н. В. Баграмову, Н. В. Баришнікова, А. Л. Бердичевського, І. Л. Бім, І. Ю. Голуб, І. В. Дубко, А. О. Анісімову, Б. А. Лапідуса, Б. С. Лебединську, Т. А. Лопарьову, А. С. Маркосян, Н. М. Марченко, О. А. Палія, М. І. Реутова, Л. А. Сажко, А. В. Щепілову, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен, У. Есснер, Й. Ценоз та ін. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми свідчить, що недостатньо вивченими є різноманітні підходи до навчання ІМ як ІМ2 на основі АМ. Особливо це стосується визначення і тлумачення принципів навчання ІМ2 та їх реалізації у процесі навчання.

**Метою** цієї статті є аналіз дидактичних і методичних принципів та розгляд можливостей їх реалізації під час формування у майбутніх учителів рецептивних мовних компетентностей ІМ2, які входять до складу іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студента з ІМ2. Мовними компетентностями вважаються фонетична, лексична, граматична, техніки читання і письма [8, с. 95]. Фонетична компетентність (ФК) – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами ФК є, таким чином, фонетичні навички, фонетичні знання і фонетична усвідомленість [8 с. 192]. Лексична компетентність (ЛК) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичний бік мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості [8, с. 215]. Граматична компетентність (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК є, таким чином, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість [8, с. 234]. Рецептивними мовними компетентностями є розуміння та осмислення мовної інформації у прочитаних/прослуханих текстах, що веде до взаєморозуміння між адресантом та адресатом у спілкуванні. Як відомо, навчання ІМ загалом та формування рецептивних мовних компетентностей зокрема здійснюється на основі принципів, які забезпечують повноцінну організацію та ефективність цього процесу. Загальноприйнятим вважається розподіл всіх принципів на загальнодидактичні та методичні [4]. Проаналізувавши наукову літературу з навчання ІМ2, ми стверджуємо, що існує єдина дидактико-методична основа навчання першої іноземної мови (ІМ1) та ІМ2. Хоча водночас методика навчання ІМ2 зумовлена певними особливостями процесу оволодіння ІМ2 [1, 2, 3, 5, 6, 13, 15, 17]. Виходячи з цього, розглянемо загальноприйняті дидактичні та методичні принципи через призму особливостей навчання ІМ2.

Особливості оволодіння ІМ2 полягають у тому, що цей процес відбувається інтенсивно, на тлі взаємодії трьох мов: рідної мови (РМ) та ІМ1, ІМ2 та з урахуванням лінгвістичного і навчального досвіду студентів з оволодіння РМ та ІМ1 для формування комунікативної компетентності ІМ2. Сприятливо, як зазначає Б. А. Лапідус, на оволодіння ІМ2 впливає той факт, що студенти є білінгвами, що проявляється в таких важливих для оволодіння мовою психічних функціях, як пам'ять та мислення [6, с. 36]. Білінгв – це та людина, яка, маючи на меті вербальну комунікацію, використовує одночасно чи по черзі наявні лінгвістичні коди [15, с. 12]. Сукупність фактів: значний мовний досвід у практичному володінні та теоретичних знаннях з ІМ1 та РМ, а також розвинене мислення – полегшує та прискорює осмислення. Як наслідок, оволодіння значеннями, закономірностями функціонування елементів ІМ2, а також процеси запам'ятовування та формування навичок, що передбачають процеси

осмислення, відбуваються набагато швидше. Б. А. Лапідус акцентує увагу на тому, що на молодших курсах у студентів з'являються неспецифічні вміння вчитися, організувати свою роботу, раціонально розподіляти свій час, що, в свою чергу, переносяться на вивчення ІМ2 [6, с. 36–37]. Крім того, як стверджує А. О. Анісімова, у процесі оволодіння ІМ2 використовуються прийоми оволодіння ІМ1, тобто студент рухається в психологічному просторі, утвореному єдиною для кількох мов когнітивною базою, яка містить взаємодію найрізноманітніших факторів, що детермінують оволодіння черговою ІМ у конкретній індивідуально-психологічній, предметній чи соціальній ситуації [1, с. 48].

Розглянемо дидактичні і методичні принципи, беручи до уваги вказані особливості оволодіння ІМ2. Передусім визначимося з поняттям “принцип”. Принцип навчання – першооснова, закономірність, згідно з якою має функціонувати і розвиватися система навчання міжкультурного спілкування [9, с. 73]. Загальновідомо, що реалізація принципів є передумовою створення високої ефективності навчального процесу, тому, зважаючи на постійне вдосконалення, нові умови й вимоги до нього, це питання перебуває під пильною увагою науковців. В основі будь-якої навчальної дисципліни лежать дидактичні принципи – вихідні положення, які визначають стратегію і тактику навчання, тому що вони пов'язані з цілями, змістом, методами, прийомами організації навчання і проявляються у взаємозв'язку і взаємному впливові [4, с. 40]. Визначення системи принципів у дидактиці вищої школи відбувається з урахуванням специфіки процесу навчання у ВНЗ, яка полягає у професіоналізації освіти, дослідницькому характері навчання, значній ролі самоосвіти й інтелектуально-творчої діяльності студентів [1, с. 49]. Існує велике різноманіття загальнодидактичних принципів, які змінюються, доповнюються, набувають нового звучання або ж взагалі з'являються нові під впливом розвитку вищої освіти, появи нових вимог тощо, але всі вони покликані вдосконалити навчально-виховний процес, окреслити чіткіші напрями роботи, що і сприяє якісному досягненню поставлених цілей. Так, до дидактичних принципів вищої професійної освіти В. А. Попков пропонує віднести такі: науковості, системності та послідовності, врахування міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії та практики навчання з життям, професійної спрямованості, наочності, доступності, створення позитивного ставлення до навчання і мотивації [10]. Н. Д. Гальскова та Н. І. Гез визначають такі принципи навчання ІМ: особистісно орієнтованої спрямованості, свідомості, творчого та діяльнісного характеру навчання, автономності [9, с. 73]. Ми погоджуємося з думкою А. О. Анісімової, що внаслідок розвитку вищої освіти з'являються нові принципи, такі як: принцип забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів; принцип професійної мобільності; принцип проблемності; принцип емоційності та мажорності всього процесу навчання; принцип урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів [1, с. 49]. У свою чергу вважаємо за потрібне визначити найактуальніші в межах нашого дослідження дидактичні принципи, які сприятимуть досягненню мети формування мовних компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (МД). Ґрунтуючись на наукових дослідженнях, практичному досвіді своїх колег і своєму власному, до цих принципів ми віднесли принцип науковості, принцип системності та послідовності, принцип урахування міжпредметних зв'язків, принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності, принцип наочності, принцип доступності та посильності, принцип створення позитивного і вмотивованого ставлення до навчання. Розглянемо кожен із принципів окремо в аспекті навчання ІМ2.

**Принцип науковості.** Викладання навчальної дисципліни має відображати сучасний стан цієї науки. Специфіка цього принципу в навчанні ІМ2 полягає в урахуванні наукових даних методики про закономірності навчання ІМ2, соціальної психології – про особливості спілкування за допомогою мови, психолінгвістики – про механізми породження і сприйняття

мовлення. Майбутнім учителям слід постійно стежити за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями у методиці навчання ІМ та суміжних науках, вивчати та узагальнювати передовий досвід колег, самостійно визначати, які із запропонованих методів і прийомів навчання є найпридатнішими для цієї аудиторії й за цих умов навчання, вміти добирати навчально-методичний комплекс, а також додатковий навчальний матеріал [7, с. 66]. Зауважимо, що в процесі оволодіння ІМ2 студенти набувають знань про систему нової мови, відбувається формування полікультурної особистості, тобто когнітивна база збагачується новими елементами, з'являються нові можливості для порівняння методів, прийомів та стратегій у двох ІМ.

Принцип системності та послідовності. Навчання відбувається за системою, яка забезпечує збереження наступності змістової та процесуальної сторін навчання, закріплення знань, умінь, навичок, особистісних якостей індивіда, їх послідовний розвиток і удосконалення [7, с. 69]. У процесі оволодіння ІМ2 цей принцип набуває нового трактування. Він передбачає вивчення всіх граматичних явищ у чіткій послідовності та системності із систематичним використанням зіставлення, що дає змогу створювати у студентів абстрактне уявлення про зміст граматичного явища і формувати вміння самостійного наукового пошуку [1, 55]. Навчання лексичного матеріалу теж відбувається у чіткій послідовності. Відправним моментом, як зауважує А. М. Щукін, є отримання знань (формування мовної бази та мовної компетентності), а кінцевим результатом – розвиток на основі знань і мовленнєвих навичок і вмінь комунікативної компетентності [16, с. 162]. Процес навчання ІМ2 відбувається на основі набутого лінгвістичного і навчального досвіду з ІМ1. Одна мовна система накладається на іншу, і, завдяки явищам як позитивного переносу (трансферу), так і інтерференції, відбувається засвоєння нової мови. Наступність поетапного навчання також відіграє свою значущу роль: отримані знання, сформовані навички та вміння з ІМ1 у часовому значенні були раніше, а наступним етапом стало опанування ІМ2. Тобто ми можемо стверджувати, що при взаємодії двох нерідних мов відбувається їх позитивний взаємовплив, що в результаті формує багатомовну особистість.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків. Суть цього принципу полягає в узгодженому вивченні теорій законів, понять, спільних для споріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання й методологічних принципів, формування спільних видів діяльності та систем відношень [10, с. 34]. У нашому випадку взаємодії РМ – ІМ1 – ІМ2 цей принцип проявляється оптимально. Він виконує організуючу роль, тобто впливає на побудову програм або ж має впливати, детермінує структуру навчального матеріалу, відбір методів і форм навчання. Крім цього, на чому неодноразово наголошувалося, під час оволодіння ІМ2 необхідно застосовувати, розвивати, закріплювати знання і вміння, отримані при вивченні РМ і ІМ1, а у змісті навчального матеріалу важливо виділити питання, вивчення яких вимагає опори на раніше засвоєні знання, отримані навички та вміння з РМ і ІМ1. Слідом за А. М. Щукіним, стверджуємо, що цей принцип реалізується на тлі взаємодії практичних курсів двох ІМ, а також теоретичних дисциплін з ІМ1. Зміст названих дисциплін в основному збігається або ж має спільну базу і включає такий матеріал: звукову сторону слова (фонетика); правила вимови (орфоєпія); способи передачі звукового складу літерами (графіка й орфографія); значення і вживання слів (лексика); стійкі сполучення слів (фразеологія); структуру слова і правила словотворення; форми та граматичні категорії слів (морфологія); правила сполучуваності слів, побудову із них речень і більших мовленнєвих утворень (синтаксис); вживання слів у різних умовах мовного спілкування, видах і жанрах (стилістика). Саме така взаємодія сприяє практичному оволодінню мовою, тобто обсяг знань і вмінь, які формуються на практичних заняттях, отримують поглиблене осмислення і систематизацію на заняттях з теорії мови, а в нашому випадку студенти немовби проходять ще один етап осмислення через елементи системи нової (ІМ2) мови, а це сприяє процесам аналізу, наукового пошуку [16, с. 156].

Принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності. Професійна спрямованість навчання передбачає врахування майбутньої кваліфікації (у нашому випадку вчителя) і професійних інтересів на заняттях з ІМ2. Професійна компетентність учителя ІМ1 – це інтегральна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [9, с. 265]. Цей принцип реалізується при формуванні рецептивних мовних компетентностей з ІМ2 у тренувальних вправах на імітацію, наприклад у ситуації відпрацювання певних звуків, коли один із студентів виконує роль викладача, а група повторює за ним; у вправах на переклад з РМ на ІМ2, з ІМ1 на ІМ2 і навпаки; в оцінюванні різних видів роботи однокласників; читання й перевірка робіт однокласників тощо.

Принцип наочності. Цей принцип є одним із провідних у навчанні ІМ, оскільки використання засобів наочності дає змогу компенсувати відсутність мовного середовища [1, 2, 3, 12, 16]. Він ґрунтується на діалектиці переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення в процесі пізнання. Відповідно до цього навчання будується на конкретних образах, які сприймаються тими, хто навчається [16, с. 152]. Існують два напрямки використання наочності – як засіб навчання й засіб пізнання. У першому випадку спеціально відібрані аудіовізуальні зразки (звукозаписи, таблиці, схеми, навчальні картинки, відеофільми, комп'ютерні програми) допомагають оволодіти звуко-вимовними нормами мови, лексико-граматичними одиницями, а також навчитися розуміти мовлення на слух і виражати свої думки в межах відібраного кола тем і ситуацій спілкування. У другому випадку засоби наочності виступають в якості джерела інформації, що знайомить студентів з країною, мова якої вивчається [16, с. 152]. Наочність потрібна також як опора під час програмування мовлення або його сприймання, оскільки увага розподіляється між змістом мовлення та його мовною формою, яка вимагає значних зусиль. За цих умов наочність сприяє розвантаженню оперативної пам'яті, в якій також мають утримуватися операції з мовними знаками [7, с. 68]. Крім того, використання наочності у навчальному процесі з ІМ підвищує вмотивованість навчання, забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу та його запам'ятовування, сприяє розвитку творчої уяви та мислення, стимулює мовленнєві дії. На заняттях з ІМ2 використовується мовна та немовна (предметно-зображальна), слухова, зорова, слухо-зорова наочність з метою демонстрації розбіжностей і збігів вивчених ІМ. Таким чином легше систематизується, узагальнюється і фіксується мовний матеріал.

Принцип доступності і посиленості. Цей принцип передбачає, що матеріал подається відповідно до вікових й інтелектуальних можливостей студентів, а його засвоєння не викликає у них труднощів. Доступність забезпечується як самим матеріалом, його організацією, так і методикою роботи з ним. Щодо навчання ІМ2 дуже важливо не перетнути межу і не захопитися, хоча не слід забувати і про інтенсивність навчання ІМ2. Крім того, в процесі формування рецептивних мовних компетентностей посиленість передбачає ретельний відбір навчального матеріалу та видів завдань і вправ з урахуванням рівнів підготовки студентів, дотримання певних вимог до обсягу поданих текстів, темпу виконання текстів для аудіювання, темпу читання, зняття суб'єктивних та об'єктивних труднощів [16, с. 156]. Тобто завдання, що ставляться перед студентами, мають бути їм зрозумілими. Необхідно враховувати рівень сформованості мовних та мовленнєвих компетентностей, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, щоб поставлене завдання було успішно виконане. Посиленість означає відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання.

Принцип створення позитивного і вмотивованого ставлення до навчання. Цей принцип ґрунтується на розумінні мотиву як стимулу діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб людини. Розуміння мотивів, якими керуються студенти, дуже важливе в процесі оволодіння

ІМ, а особливо ІМ2, тому що, як доводить Б. А. Лапідус, власний досвід викладання, курс ІМ2 знаходиться в менш сприятливих умовах порівняно з ІМ1, не тільки з погляду кількості аудиторних годин, а й мотивів навчання. Спостереження показують, що у переважній більшості студентів спочатку присутня висока мотивація вивчення ІМ2 (НМ). Вони з великим інтересом і бажанням приступають до її вивчення, хочуть навчитися писати, говорити, читати. Однак практика показує, що такий інтерес залежить від успіхів в оволодінні мовою. Якщо студент просувається вперед у слуханні, говорінні, читанні та письмі, він з цікавістю навчається, охоче вивчає мову і проявляє активність. Саме тому важливо організувати емоційно-позитивне ставлення студентів до самого процесу занять, яке залежить від індивідуально-особистісних уявлень студентів, від поведінки викладача на занятті, прийомів навчання, а також внутрішньої мотивації [16, с. 161]. Вмотивовані студенти, незалежно від виду мотивації, докладають більше зусиль у досягненні своєї мети. Вибір тем, добір завдань відповідно до рівня знань студентів, різні організаційні види робіт, відповідна атмосфера на занятті створюють позитивне та вмотивоване ставлення до вивчення ІМ2. Особистість викладача, ставлення до предмета та до студентів може як укріпити, так і знищити первинну мотивацію. Власна діяльність студентів, позитивні досягнення у вивченні ІМ2, видимий результат надихає та стимулює їх.

Описані дидактичні принципи утворюють основу для виокремлення методичних принципів, які відображають специфіку навчання ІМ2. Аналіз наукових досліджень та літератури свідчить, що існує велике різноманіття принципів та їхніх назв, але в основу кожної системи методичних принципів покладено розуміння мови як інструмента спілкування та інструмента пізнання, а також урахування особливостей вивчення ІМ2 [1, с. 60]. І, як стверджує М.В. Барішніков, методичні принципи навчання ІМ2 зовсім інші, ніж з ІМ1. Це пояснюється аксіологічними особливостями дисципліни “Практичний курс другої іноземної мови” та специфікою цілей навчання ІМ2 [2, с. 24]. Отже, спираючись на наукові дослідження [1, 3, 13, 15, 17], вважаємо за доцільне виокремити методичні принципи, які є основою ефективного формування рецептивних мовних компетентностей з ІМ2. До такої сукупності принципів зараховуємо принципи комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, взаємопов’язаного навчання видів МД, використання контрастивного підходу, урахування лінгвістичного та навчального досвіду, інтенсифікації навчання, текстової спрямованості навчання.

Почнемо розгляд із методичного принципу комунікативної спрямованості навчання, оскільки більшість науковців вважає його провідним у методиці [3, 4, 12, 13, 14, 16]. Цей принцип характеризує сучасне навчання ІМ і діє незалежно від мови, яка вивчається [4, с. 150]. Л. А. Сажко додає, що в процесі оволодіння ІМ2 (або наступними ІМ) контекст іншомовної діяльності учнів розширюється [13, с. 259]. Суть цього принципу полягає у формуванні рис полікультурної мовної особистості, які надають студенту можливість брати участь у міжкультурному спілкуванні на рівних та автономних правах [4, с. 150]. Цей принцип, як наголошує більшість дослідників [4, 12, 14, 16], є визначальним при виборі: змісту навчання (відбір і організація мовного матеріалу, тем і ситуацій спілкування, які забезпечують формування комунікативної компетентності); організації навчання (використанні різних прийомів і засобів, які моделюють ситуації реального спілкування, а також поведінку учасників процесу навчання); органічне поєднання мови та культури в процесі навчання. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що принцип комунікативної спрямованості має пронизувати увесь навчальний процес з ІМ2 на будь-якому його етапі [12, с. 43]. Хоча розглянутий принцип і вважається провідним у методиці, він буде реалізуватися ефективніше, якщо працюватиме у поєднанні з принципом когнітивно-інтелектуальної спрямованості, який належить також до провідних у навчанні ІМ [1, 2, 3, 7, 12, 15, 16]. Він забезпечує цілеспрямоване сприйняття та осмислення явищ, що вивчаються, оволодіння ними в процесі виконання

мовленнєвих дій, цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуацій спілкування [1, с. 51]. Це, як наголошує І. Л. Бім, зумовлено тим, що студенти мають досвід вивчення ІМ1, і тому оволодіння ІМ2 відбувається свідоміше: вони вміють порівнювати й аналізувати окремі мовні явища ІМ1 і ІМ2, організацію процесу навчання, мають розвинену рефлексію [3, с. 18]. За принципом когнітивної спрямованості у навчанні ІМ2 особливий акцент переноситься на врахування пізнавального процесу при оволодінні ІМ2 та особливості ментальної діяльності того, хто навчається. Оптимальною визначається така організація навчального процесу, яка, з одного боку, збігається з природним шляхом пізнання, притаманним психіці людини, а з іншого боку, сприяє її когнітивному розвитку [1, с. 62]. М. В. Баришніков стверджує, що цей принцип передбачає організацію та навчання ІМ2, відмінні від ІМ1. У процесі навчання ІМ2 дуже часто стимулюється пізнавальна сфера: чому певне явище в одній мові таке, а в іншій відрізняється? Встановлено, що знання, інформація, отримані в результаті подолання інтелектуальних труднощів, стають міцнішими, слугують надійною спрямовуючою основою для формування мовленнєвих навичок і розвитку комунікативних умінь [2, с. 25]. У роботах західних науковців цей принцип виноситься на перший план і ґрунтується на таких положеннях: а) свідоме порівняння мовних феноменів РМ – ІМ1 – ІМ2, що сприяє свідомій активації спільної мовної бази, явищ трансферу; б) свідоме сприйняття й обговорення розбіжностей з метою уникнення інтерференції; в) свідоме обговорення досвіду навчання та розширення можливостей ефективного вивчення мови, тобто обговорення продукту навчання та навчального процесу. Усі ці процеси: порівняння, обговорення, дискутування, припущення – стимулюють тих, хто навчається, відкривати “світ мови”, влаштовувати власний “мовний світ в голові”. А в результаті це задоволення від нових мовних відкриттів виступає мотивувальним фактором, вагомим для оволодіння ІМ2 [17, с. 42].

Отже, когнітивно-інтелектуальне навчання сприяє високій продуктивності опанування ІМ2, активації когнітивного, мовленнєвого та мотиваційного аспектів діяльності студентів.

Реалізація принципів комунікативної та когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання ІМ2, як засобу міжкультурного спілкування, можлива лише за умов, близьких до реального спілкування. Принцип міжкультурної спрямованості навчання передбачає знайомство і порівняння культур народів виучуваних мов. Усе, що відбувається на занятті, має умовний і навчальний характер. Єдине, що є справжнім у процесі навчання ІМ2, – це автентичні тексти, підготовлені в середовищі функціонування мови, яка вивчається, та які виступають засобом ознайомлення з культурою цієї країни [2, с. 24]. Під час цього процесу бажано звертатися як до рідної культури, так і до культури ІМ1. Адже такий підхід сприяє розширенню світосприйняття студентів, збагаченню палітри картини світу, усвідомленню місця своєї культури у полікультурному світі [13, с. 260]. І. Ю. Голуб доводить, що явище, розглянуте не в одній, а у двох-трьох іноземних культурах, легше сприймається студентами, вони швидше роблять висновки та узагальнення щодо категорій та механізмів міжкультурного спілкування [5]. Отже, цей принцип забезпечує реалізацію завдання отримання лінгвістичного досвіду в ІМ2. Принцип соціокультурної спрямованості навчання тісно пов'язаний з попереднім. Суть цього принципу полягає у тому, що в процесі навчання ІМ2 необхідно використовувати автентичні матеріали різного характеру, завдяки чому відбувається ознайомлення із національними, культурними традиціями носіїв виучуваної мови, збагачуються знаннями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників іншої культури, студенти мають можливість порівняти ознаки різних культур і своєї рідної [13, с. 260]. Специфіка щодо ІМ2 полягає у більш ранньому використанні автентичних текстів для аудіювання і читання, на основі яких відбувається формування мовних компетентностей у рецептивних

видах МД, та у можливості спиратися на основі володіння ІМ1 на ширший соціокультурний контекст [3, с. 19]. Отже, дотримуючись соціокультурного принципу навчання ІМ2, студенти мають можливість стати повноправними учасниками діалогу культур.

Реалізація вищеназваних принципів можлива лише за умови взаємопов'язаного навчання видів МД. Хоча кожен із видів МД і має свої механізми, основу формування яких становлять різні психофізіологічні процеси, у процесі формування ІКК розвиваються вміння в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі не відокремлено, а інтегровано і незалежно від мови, яка вивчається, що і має бути враховане при організації занять з ІМ2. Під час навчання продуктивних видів МД відбуваються операції переходу від думки, що виникає в інтегральному предметно-схемному коді (коді смислу), до розгорнутого висловлювання у звуковій чи графічній формі. При навчанні рецептивних видів МД відбуваються протилежні дії, що сприяють переходу від заданого мовлення у звуковій чи графічній формі до його осмислення, тобто коду смислу. Важливо зазначити, що має місце інтеграція і під час роботи над мовним матеріалом, коли навчання вимови, лексичних одиниць, граматичних структур відбувається на мовленнєвих одиницях [12, с. 44]. Ми погоджуємося з І. Л. Бім, що специфічним для навчання ІМ2 є те, що читання з самого початку може мати більшу питому вагу порівняно з навчанням ІМ1, тому що студенти вже знають латинський шрифт, швидше оволодівають правилами читання, користуються знайомими прийомами роботи з іншомовним текстом [3, с. 20]. Так, під час навчання ІМ2 необхідно враховувати специфіку кожного виду МД і використовувати їх позитивний взаємний вплив, здійснювати інтегрований характер навчання видів МД та аспектів мови, подавати й активізувати одиниці мови у реченнях, які є комунікативною одиницею навчання [8, с. 117].

Специфічним принципом, вартим особливої уваги, вважаємо принцип використання контрастивного підходу в навчанні ІМ2. Суть цього принципу полягає у пошуку та виявленні розбіжностей між мовами, які вивчаються. Принцип використання контрастивного підходу можна співвіднести з принципом урахування штучного субординативного трилінгвізму, який був визначений М. В. Барішніковим. Штучний субординативний трилінгвізм, вважає науковець, об'єктивно посідає центральне місце в системі навчання ІМ2. Методично обґрунтовано, що опора на нього забезпечує ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання. При вивченні явищ, які є в ІМ1, передбачається посилання на них. З цією метою використовуються зіставлення та порівняння, в іншому випадку, коли немає схожості, наголошується на уникненні згаданих прийомів [2, с. 29–30]. Крім того, Л. А. Сажко справедливо зауважує, що мовна ситуація в Україні є іншою, і більшість мешканців нашої країни є білінгвами, оскільки володіють рідною та ще однією мовою. Різниця полягає лише у рівні володіння цими мовами [13, с. 262]. Зіставлення, як встановила І. Л. Бім, відбувається на трьох рівнях: а) на мовному; б) соціокультурному; в) на рівні навчальних умінь [3, с. 20–21]. Організація процесу формування мовних компетентностей у рецептивних видах МД на основі цього принципу передбачає врахування зіставлення мовних систем з метою визначення спільного, що сприятиме трансферу, та визначення відмінностей для уникнення інтерференції. Відбувається також зіставлення і соціокультурної інформації. При оволодінні ІМ2 має місце порівняння етикету, норм поведінки представників різних народів у певних ситуаціях спілкування, зіставлення країнознавчої інформації. З огляду на це виникає необхідність урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів, отриманого в процесі вивчення РМ і ІМ1. Міжмовна інтеракція виявляється передусім у транспозиції із лінгвістичного і навчального досвіду в комунікативну компетентність ІМ2 [2, с. 30]. У процесі ж опанування ІМ2 цей досвід, збагачений системами двох мов (РМ та ІМ1), значно прискорює вивчення наступної ІМ, незважаючи на наявність інтерферуючого чинника. При раціональній організації навчального процесу навіть за меншої кількості годин можливо досягти значних успіхів

у навчанні ІМ2 [13, с. 262]. З цим принципом нерозривно пов'язана інтенсифікація процесу навчання ІМ2, який ми виділяємо як окремий принцип, слідом за І. Л. Бім [3, с. 21]. Суть цього принципу полягає у швидшому оволодінні ІМ2, особливо в галузі читання, значному зниженні фази орієнтування при оволодінні ІМ2, що в свою чергу веде до економії навчального часу та зусиль [3, с. 21]. І, як стверджують західні науковці, під час навчання ІМ2 варто досить концентровано підходити до справи, тобто необхідно розвивати ефективніші методи навчання та вивчення. Наприклад, під час семантизації лексичних одиниць доцільно використовувати дво-, а то й трьохмовні словники; при оволодінні граматику – проводити паралелі схожих явищ; свідоме виявлення відмінностей з метою уникнення інтерференції. А щодо методів свідомого вивчення мови, то це а) обговорення і використання навчальних технологій та стратегій та б) ведення й застосування словників, робота із довідковою літературою, Інтернетом [17, с. 44]. Л. А. Сажко визначила низку факторів, урахування яких допомагає реалізувати цей принцип [13, с. 262]: спорідненість мов; володіння учнями великою кількістю інтернаціоналізмів, лексичних одиниць, запозичених з інших мов (переважно з англійської); наявність високого рівня мотивації в оволодінні учнями ІМ2 як засобом спілкування; рівень сформованості рефлексії в учнів; наявність автентичних навчальних засобів, а також підручників, у яких враховані закономірності оволодіння ІМ2; тривалість курсу навчання, кількість навчальних годин.

У контексті нашого дослідження необхідно ще також виокремити принцип текстової спрямованості навчання ІМ2. Про необхідність дотримання цього принципу свідчать дослідження Г. Нойнера [17, с. 43]. Адже подання нової ІМ відбувається через тексти для читання або аудіювання, відео тощо. І тому текстова робота, і передусім робота з текстами для читання, з самого початку посідає привілейоване місце саме в навчанні ІМ2. На перевазі і важливості читання неодноразово наголошували у своїх роботах В. М. Барішніков, Л. І. Бім, Б. А. Лапідус, Г. Нойнер [2, 3, 6, 17]. Отже, має бути розроблена спеціальна текстова дидактика, яка зможе виконувати різні завдання: а) розробка мовних систем (наприклад при роботі над лексикою чи граматику; під час різних стратегій читання при порівняльному аналізі текстів РМ, МІ1 і МІ2, які були складені для ілюстрації певних феноменів мови); б) розвиток стратегій глобального читання з використанням автентичних текстів, в яких наявна велика кількість англо-німецької лексики, інтернаціоналізмів, англіцизмів; в) розвиток стратегій селективного (вибіркового) читання з використанням автентичних текстів, які вимагають такого стилю читання і містять інтернаціоналізми та англіцизми [17, с. 44]. Реалізація цього принципу необхідна уже з перших занять з ІМ2.

Підбиваючи підсумки, ми можемо стверджувати, що реалізація зазначених дидактичних та методичних принципів з урахуванням специфіки навчання ІМ2 сприятиме інтенсифікації, продуктивності, ефективності та раціоналізації формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх учителів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування рецептивних мовних компетентностей майбутніх учителів у процесі навчання німецької мови після англійської.

## ЛІТЕРАТУРА

1. 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. – 444 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с. – (библиотека учителя).
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
5. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Іванна Юрїївна Голуб. – К., 2010. – 373 с.
6. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности : учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – [вид. 2-е, випр. і перероб.] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
10. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржув – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 136 с.
11. Реутов Н. И. О принципах обучения немецкому языку как второму иностранному в вузах Украины / Николай Иванович Реутов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів:ЧДПУ, 2009. – Вип. 63. – С.170–172.
12. Рогова Г. В. Обучение иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
13. Сажко Л. А. Принципи навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів:ЧНПУ, 2011. – Вип. 92. – С. 259–263.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 “Иностр. яз.” / С. Ф. Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
15. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 “Иностр. яз.” / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
16. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
17. Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26 / [G. Neuner, B. Hufeisen, A Kursisa u.a.]. – Kassel – München : Langenscheidt, 2009. – 174 S.