

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПРОКОПЧУК МАРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 371.315:811.111

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ
ШКОЛИ (АНГЛІЙСЬКА МОВА ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ)

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови
Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



М. М. Прокопчук

Науковий керівник: Бориско Наталія Федорівна, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Прокопчук М. М. Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької). – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови. – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2018.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької).

У роботі вивчено сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми формування мовних компетенцій у другій іноземній мові; досліджено психолого-педагогічні передумови формування мовних компетенцій в учнів молодшого підліткового віку, які вивчають англійську мову як другу іноземну після німецької мови; розглянуто мовні компетенції другої іноземної мови на початковому етапі основної школи як об'єкт навчання, визначено їхню структуру та зміст; уточнено психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу; здійснено порівняльний аналіз фонетичного, лексичного, граматичного, графічного рівнів англійської та німецької мов у межах чинної програми.

У межах дослідження проаналізовано принципи добору фонетичного, лексичного, граматичного навчального матеріалу; уточнено додаткові методичні критерії залучення навчального матеріалу; теоретично обґрунтовано і практично розроблено систему вправ для інтегрованого формування мовних компетенцій другої іноземної мови з навчально-стратегічною компетенцією в учнів основної школи; запропоновано модель організації навчання.

Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант, за результатами експерименту укладено методичні рекомендації.

Ключові слова: мовні компетенції, рідна мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, інтерференція, перенос, мовні навички, мовна усвідомленість, навчально-стратегічна компетенція.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Праці, в яких опубліковані *основні* наукові результати дисертації:

1. Прокопчук М. М. Врахування вікових особливостей учнів 5 класу у процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 29 : збірник наукових праць / за ред. В. І. Гончарова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 166–170.

2. Прокопчук М. М. Мовні компетенції та особливості їх формування при оволодінні другою іноземною мовою учнями основної школи / М. М. Прокопчук // Збірник наукових праць “Педагогічний процес: теорія і практика”. – Випуск 1. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 137–145.

3. Прокопчук М. М. Особливості етапів формування мовних компетентностей в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Іноземні мови. – 2014. – №2. – С. 15–20.

4. Прокопчук М. М. Особливості навчання другої іноземної мови п’ятикласників загальноосвітніх шкіл / М. М. Прокопчук // Науково-педагогічний журнал «Рідна школа. – № 9 (925). – К. : Фенікс, 2007. – С. 36–38.

5. Прокопчук М. М. Психолого-педагогічні передумови навчання другої іноземної мови учнів молодшого підліткового віку / М. М. Прокопчук // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та психологія”. – Вип. 20. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2011. – С. 35–43.

6. Прокопчук М. М. Спеціальні принципи навчання другої іноземної мови / М. М. Прокопчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія “Педагогіка та психологія”. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 3. – С. 304–310.

7. Прокопчук М. М. Методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи мовних компетенцій з англійської мови як другої іноземної // Іноземні мови в сучасній школі. – 2014. – № 2. – С. 14–19.

8. Прокопчук М. М. Характеристика навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій у другій іноземній школі в учнів 5-го класу

(англійська після німецької) / М. М. Прокопчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст] Вип. 111 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2013– С. 250–256.

9. Прокопчук М. М. Експериментальна перевірка методики формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // *The scientific method*. – Warsaw, 2017. – №5 (5). Vol.1. – P. 62–69.

10. Прокопчук М. Н. Интерференция и перенос в процессе формирования языковых компетенций у учащихся в обучении английскому языку после немецкого / М. Н. Прокопчук // Научный педагогический и психологический журнал “Образование и саморазвитие”. – № 3 (37). – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – С. 104–109.

11. Прокопчук М. Н. К вопросу о типологии упражнений для формирования языковых компетенций у учеников основной школы (английский язык после немецкого) / М. Н. Прокопчук // Научный педагогический и психологический журнал “Образование и саморазвитие”. – № 4 (38). – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – С. 237–242.

12. Prokopchuk M. M. Language competence developing of secondary school learners (English after German) / М. М. Prokopchuk // *European Humanity Studies: State and Society*. – К. : East European Institute of Psychology, 2017. – № 1. – P. 87–100.

13. Прокопчук М. М. Аналіз підходів до вирішення проблеми формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций Научно-информационного центра «Знание» по материалам XII международной заочной конференции: «Развитие науки в XXI веке» г. Харьков : сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – Харків : научно-информационный центр «Знание», 2016. – С. 73–78.

Праці *апробаційного* характеру:

14. Прокопчук М. М. Дружня англійська. Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів / М. М. Прокопчук. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 164 с.

Праці, які *додатково відображають наукові результати дисертації*:

15. Прокопчук М. М. Використання правил-підказок і правил-попереджень у процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам XX международной заочной конференции: «Развитие науки в XXI веке» 3 часть, Харків : научно-информационный центр «Знание», 2016. – С. 88–94.

16. Прокопчук М. М. Лінгвістичні передумови формування лексичної компетентності в учнів основної школи / М. М. Прокопчук / Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (27 березня 2012 р.).– Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2012– С. 103–105.

17. Прокопчук М. М. Модель формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Лінгвістика, Комунікація. Освіта : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 14 – 15 берез. 2013 р.). – Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2013. – С. 218–220.

18. Прокопчук М. М. Мовна усвідомленість як складова мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної наук.-практ. конф., 01–03 квітня 2015 року. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 794 с. – С. 632–633.

19. Прокопчук М. М. Особливості мотиваційного аспекту змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетентностей в другій іноземній мові в учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций Научно-информационного центра «Знание» по материалам III заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке»: сборник со статьями

(уровень стандарта, академический уровень). – Харків : научно-информационный центр «Знание», 2015. – 136 с. – С. 84–85.

20. Прокопчук М. М. Особливості навчання другої іноземної мови учнів молодшого підліткового віку в загальних освітніх закладах / М. М. Прокопчук // Матеріали звіт. наук. конф., 3 – 4 квітн. 2006 р. – Ін-т педагогіки АПН України; Редкол.: В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. – К. : Пед. Думка, 2006, – 230 с. – С. 95–96.

21. Прокопчук М. М. Особливості формування фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення англійської мови після німецької учнями молодшого підліткового віку / М.М. Прокопчук // Збірник центру публікацій «Велес» за матеріалами IV міжнародної науково-практичної конференції 3 частина: "Інноваційні підходи і сучасна наука", м. Київ: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень). – К. : Центр наукових публікацій, 2018. – С. 53–61.

22. Прокопчук М. М. Особливості предметного та процесуального аспектів змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Матеріали XI Міжвузівської конференції молодих учених "Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур" (29–30 січня 2013 року) / Ред. колегія В. Д. Каліущенко (відп. ред.). – Донецьк : ДонНУ, 2013. – С. 144–146.

23. Прокопчук М. М. Система вправ для навчання читання (англійська мова як друга іноземна) / М. М. Прокопчук // Пріоритетні напрями навчання іноземних мов учнів початкової школи відповідно до комунікативного підходу та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: матеріали науково-методичного семінару – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2007. – С. 17–25.

24. Прокопчук М. М. Система вправ для формування мовних компетенцій в учнів основної школи в процесі навчання другої іноземної мови / М. М. Прокопчук // Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін : [зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю. 20 квітня 2012 р., м. Євпаторія]. – Ялта ; Євпаторія : [РВВ КГУ ; ЕІСН КГУ], 2012. – С. 79–81.

25. Прокопчук М. М. Суб'єктивні та об'єктивні чинники відбору та організації змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Україна і світ: діалог мов та культур" (19–21 березня 2014 р.). – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 586–588.

26. Прокопчук М. М. Теоретичні передумови формування мовних компетенцій в учнів середньої школи / М. М. Прокопчук // Матеріали Х Міжвузівської конференції молодих учених «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських мов і літератур» (24 – 25 січня 2012 року) / Ред. колегія В.Д. Каліущенко (відп. ред.). – Донецьк : ДонНУ, 2012. – С. 141 –144.

27. Прокопчук М. М. Щодо питання організації навчального матеріалу для формування мовних компетенцій в підручниках з другої іноземної мови для учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций Научно-информационного центра «Знание» по материалам VI заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке» г. Харьков: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – Харків : научно-информационный центр «Знание», 2015. – С. 26–30.

28. Prokopchuk M. M. Peculiarities of teaching materials for young teenage learners who study English after German / M. M. Prokopchuk // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції 29–30 листопада 2013 року», Дніпропетровськ, 29–30 листопада 2013 р., м. Дніпропетровськ. Частина II / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : РоялПринт, 2013. – С. 231–232.

29. Prokopchuk M. M. Psycholinguistic approach of interference and transfer in second foreign teaching / M. M. Prokopchuk // English in Globalised World: збірник наукових праць (англ. м.). – Кам'янець-Подільський : ВПП «Апостроф», 2012. – С. 143–144.

30. Prokopchuk M. M. Learning strategy development of secondary school learners who study English after German / M. M. Prokopchuk // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (29 – 30 березня 2017 р.) . – К. : Вид. центр КНЛУ, 2017. – С. 463–464.

RESUME

M. M. Prokopchuk. Methodology of Developing Language Competences to Secondary School Students (English after German). – As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies. Specialty 13.00.02 – Teaching Theory and Methodology: German Languages. – Kyiv National Linguistic University of Ministry of Education and Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2018.

The thesis deals with the problem of developing language competences to secondary school students who study English after German.

In terms of the theoretical research, the current state of scientific thought on the issue of developing language competences to secondary school students who study English after German is analyzed; the psycho-pedagogical background of English as the second foreign language after German is studied; the structure and contents of the second foreign language competences are defined; the psycholinguistic, psycho-pedagogical and methodological peculiarities of interference and transfer are specified; the contrastive analysis of English and German on phonological, lexical, grammar, graphical levels within the current curriculum requirements is performed.

In terms of practical research, the material selection of developing second foreign language competences is carried out; the system of learning activities aimed at developing language competences in English after German to secondary school students is presented; the model of the teaching process is introduced.

The experimental teaching proves the validity of the suggested methodology; its optimal edition is substantiated. Methodological recommendations on developing language competences in English after German to secondary school students are developed.

Key words: language competences, the mother tongue, the first foreign language, the second foreign language, interference, transfer, language skills, language awareness, learning competence.

З М І С Т

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	9
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	11
ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1 МЕТОДИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	19
1.1. Аналіз підходів до вирішення проблеми формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи	19
1.2. Принципи навчання, характеристика мовних компетенцій та особливості їх формування при оволодінні другою іноземною мовою.....	29
1.3. Психолого-педагогічні передумови формування мовних компетенцій в учнів основної школи.....	41
1.4. Психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування мовних компетенцій в учнів основної школи.....	52
1.5. Порівняльна характеристика першої та другої іноземних мов	63
Висновки до розділу 1	80
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	83
2.1. Характеристика змісту навчального матеріалу для формування мовних компетенцій в англійській мові після німецької та особливості його відбору і організації.....	83
2.2. Характеристика етапів формування мовних компетенцій в учнів основної школи.....	94
2.3. Система вправ для формування і вдосконалення мовних компетенцій в учнів основної школи.....	102
2.4. Модель формування мовних компетенцій в учнів основної школи в процесі навчання англійської мови на базі німецької	123

	10
Висновки до розділу 2	133
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	136
3.1. Організація та проведення експериментального навчання	136
3.2. Аналіз, оцінка та інтерпретація результатів експерименту	157
3.3. Методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи мовних компетенцій з англійської мови як другої іноземної.....	168
Висновки до розділу 3	180
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	216

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ГК – граматична компетенція

ГС – граматична структура

ЗМ – зразок мовлення

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

ІМ – іноземна мова

ІКК – іншомовна комунікативна компетенція

ІМ1 – перша іноземна мова

ІМ2 – друга іноземна мова

ЛК – лексична компетенція

ЛО – лексичні одиниці

МД – мовленнєва діяльність

МК – мовні компетенції

НМ – німецька мова

НСК – навчально-стратегічна компетенція

РМ – рідна мова

КТП – компетенція у техніці письма;

КТЧ – компетенція у техніці читання;

КТЧП – компетенція у техніці читання і письма

ФК – фонетична компетенція

ВСТУП

Інформаційні, технологічні, геополітичні перетворення в суспільстві, а також нові форми відносин між Україною та міжнародною спільнотою зумовлюють необхідність володіння громадянами кількома іноземними мовами. Ураховуючи сучасні виклики в освітянському просторі, з 2005/2006 навчального року Міністерство освіти і науки України ініціювало обов'язкове вивчення другої іноземної мови (ІМ2) в усіх типах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Навчання ІМ2 має свої особливості, пов'язані насамперед із попереднім лінгвістичним і навчальним досвідом учнів молодшого підліткового віку. Урахування рівня розвитку навчально-стратегічної компетенції (НСК) в рідній мові (РМ) та першій іноземній мові (ІМ1) дозволяє здійснювати перенос на рівні знань, умінь і навичок у разі тотожності навчального матеріалу для формування мовних компетенцій (МК) в ІМ2; нейтралізувати інтерференцію з боку мов, що вивчалися раніше; створити умови для достатнього рівня мотивації та відчуття швидкого й ефективного вивчення третьої для учнів мови.

Закладенню фундаментальних підвалин, висвітленню деяких аспектів методики навчання ІМ2 в ЗЗСО присвячені роботи О. В. Алікіної (2009), А. О. Анісімової (2010), М. В. Баришнікова (2003), І. Л. Бім (2001), Н. Д. Гальскової (2007), І. В. Дубко (2012), Н. В. Лучініної (2002), М. І. Реутова (2005), Л. А. Сажко (2014), А. Л. Тихонової (2000), Н. М. Чичеріної (1997), А. В. Щепілової (2005) та ін. Однак питання розробки ефективної методики формування МК в англійській мові (АМ) як ІМ2 після німецької мови (НМ) в ЗЗСО України в руслі сучасних теорій автономії учнів досі залишається поза увагою науковців.

Опитування вчителів, які викладають ІМ2, свідчать про те, що учні 10 – 11 років, які відносяться до групи молодшого підліткового віку (5-й клас ЗЗСО), з перших уроків ІМ2 здатні інтуїтивно здійснювати перенос не лише раніше сформованих мовних і мовленнєвих навичок, але й набутих в РМ та ІМ1 стратегій опанування навчальним матеріалом у поле діяльності ІМ2.

Значною мірою цей процес можна інтенсифікувати за рахунок оволодіння учнями під керівництвом вчителя уміннями здійснювати перенос вищезазначених

навичок, апробації раніше набутих навчальних стратегій вивчення фонетичного, лексичного, граматичного, графічного, орфографічного навчального матеріалу. Такий підхід до формування МК в ІМ2 дозволяє активно та свідомо використовувати мовний і навчальний досвід учнів, надає можливість учням 5-го класу розмірковувати над власним процесом формування МК в ІМ2.

У роботах сучасних вітчизняних та зарубіжних методистів (Баришніков М. В., Басай Н. П., Бім І. Л, Бражник Е. І., Денисова Л. Г., Каратенкова В. В., Рогова Г. В., Редько В. Г., Соловцова Є. І. та ін.) наголошується, що найбільш ефективним підходом до навчання ІМ2 в ЗЗСО є опора на ІМ1, навіть в контексті недосконалого володіння останньою, що обумовлюється низкою чинників, серед яких генетична близькість ІМ1 та ІМ2, яка спричиняє інтерференцію та перенос на всіх рівнях мовних систем.

Шкільна практика свідчить, що нехтування психолінгвістичними, психолого-педагогічними та методичними аспектами переносу та інтерференції в процесі навчання ІМ2, відсутність відповідних вправ і завдань у змісті навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 призводить до значної кількості помилок на всіх рівнях мови, яку вивчають.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що сучасні тенденції політики уряду щодо розвитку багатомовної освіти на теренах України; недостатнє вивчення питання формування МК в ІМ2 в ЗЗСО в теоретичному аспекті в методиці навчання ІМ; відсутність навчальних матеріалів, які є релевантними не лише цілям, але й умовам навчання, засвідчують **актуальність** теми дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напрямку дослідження безпосередньо пов'язаний із науково-дослідною темою кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету «Методика навчання іноземних мов і культур у системі безперервної освіти» (протокол № 11 від 12.02.2009 р.). Тема затверджена Вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 13 від 30.05.2011 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 22.02.2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити та експериментально перевірити методику інтегрованого формування мовних і навчально-стратегічної компетенцій в англійській мові після німецької мови (НМ) в учнів основної школи.

Мета дослідження зумовлює необхідність розв'язання таких конкретних **завдань**:

1) проаналізувати сучасні підходи до розв'язання проблеми формування мовних компетенцій в учнів основної школи, компонентного складу мовних компетенцій у другій іноземній мові та з'ясувати особливості їх формування в умовах шкільної штучної субординативної багатомовності;

2) визначити психолого-педагогічні передумови формування мовних компетенцій у другій іноземній мові в учнів основної школи та проаналізувати психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу в процесі формування мовних компетенцій у другій іноземній мові в учнів основної школи;

3) схарактеризувати етапи формування мовних компетенцій у другій іноземній мові, навчальний матеріал для формування мовних компетенцій в англійській мові після німецької та з'ясувати особливості його добору й організації, а також здійснити порівняльний аналіз фонетичного, лексичного, граматичного, графічного, орфографічного матеріалу в межах чинної програми з метою обґрунтування його методичної типології;

4) обґрунтувати і розробити систему вправ для інтегрованого формування мовних компетенцій та навчально-стратегічної компетенції в другій іноземній мові в учнів основної школи, реалізувати її у двох комплексах вправ, створити модель навчання в межах навчального предмета «Друга іноземна мова» (англійська мова після німецької);

5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики та укласти методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи мовних компетенцій з урахуванням навчально-стратегічної компетенції в другій іноземній мові (англійська мова після німецької).

Об'єкт дослідження – процес формування в учнів основної школи мовних компетенцій у процесі навчання англійської мови як другої іноземної після німецької.

Предмет дослідження – методика інтегрованого формування в учнів 5-го класу мовних компетенцій з урахуванням навчально-стратегічної компетенції в процесі навчання англійської мови після німецької.

Для розв'язання вищезазначених завдань використано такі загальнонаукові **методи дослідження**: критичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури для обґрунтування теоретичних засад і положень з проблеми дослідження; порівняння, класифікація та групування в процесі порівняльного аналізу навчального матеріалу з метою створення відповідної системи вправ; лінгводидактичне тестування учнів 5-го класу з метою виявлення рівня сформованості мовних компетенцій у другій іноземній мові; опитування 120 учнів та 50 вчителів для визначення рівня здатності учнів молодшого підліткового віку до самоконтролю, взаємоконтролю, рефлексії власного репертуару навчальних дій із мовним і мовленнєвим матеріалом ІМ1, методичний експеримент і математично-статистичне опрацювання отриманих результатів з метою перевірки їх достовірності й доцільності впровадження.

На захист винесено такі **наукові положення**:

1. Інтегроване формування мовних компетенцій в англійській мові як другій іноземній в учнів основної школи відбувається швидше, якщо в цьому процесі не лише враховуються зумовлені мовними контактами психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти переносу та інтерференції мовних і мовленнєвих знань і навичок учнів, а й стимулюється перенос учнівського лінгвістичного і навчального досвіду, набутого в процесі вивчення німецької мови як першої іноземної.

2. Формування і вдосконалення мовних компетенцій у другій іноземній мові є більш ефективними за умови інтеграції з навчально-стратегічною компетенцією, яка уможливорює свідомий когнітивний і рефлексивний підхід учнів до процесу власного учіння, самоаналізу і самоконтролю.

3. Для створення ефективної методики формування мовних компетенцій у другій іноземній мові потрібно спиратися на спеціальні методичні принципи:

- 1) комунікативно-когнітивного спрямування навчального процесу;
- 2) урахування штучної субординативної багатомовності;
- 3) урахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів;
- 4) контрастивного навчання;
- 5) ефективної та економної організації навчального процесу.

4. Система вправ для формування мовних компетенцій у другій іноземній мові складається з чотирьох підсистем: для формування фонетичної компетенції (ФК), лексичної компетенції (ЛК), граматичної компетенції (ГК) та компетенції у техніці читання і письма (КТЧП), кожна з яких містить відповідні групи вправ, які також мають певну ієрархію підгруп вправ згідно з етапами формування цільових компетенцій. Вправи мають містити такі обов'язкові компоненти:

- 1) завдання з інформацією, яка орієнтує учнів у міжмовних зв'язках;
- 2) виконання завдання;
- 3) контроль за виконанням завдання;
- 4) завдання на рефлексію, що виконується на початку або в кінці вправи та дозволяє формувати мовні компетенції інтегровано з навчально-стратегічною компетенцією.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому:

1) *вперше обґрунтовано і розроблено* методику інтегрованого формування мовних компетенцій у другій іноземній мові в учнів основної школи з урахуванням сформованих у німецькій мові мовних і навчально-стратегічної компетенцій;

2) *удосконалено* визначення принципів організації навчання другої іноземної мови; етапів інтегрованого формування мовних компетенцій у другій іноземній мові; структуру відповідних вправ;

3) *набуло подальшого розвитку* визначення складу і структури мовних компетенцій; психолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу мовних і мовленнєвих знань і навичок в процесі формування мовних компетенцій у другій іноземній мові.

Практичне значення полягає в доборі та організації навчального матеріалу для формування мовних компетенцій у другій іноземній мові в учнів основної школи, у створенні двох комплексів вправ відповідно до запропонованої методики за темами експериментального навчання і розробці моделі навчання, в укладенні методичних рекомендацій щодо формування цільових компетенцій у другій іноземній мові та підручника для навчання англійської мови як другої іноземної (перший рік вивчення мови).

Запропонована методика **впроваджена** в навчальний процес Ужгородської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 19, Одеського навчально-виховного комплексу № 90 ім. О. С. Пушкіна, Красилівської загальноосвітньої школи I–III ступенів, Сираївської загальноосвітньої школи I–III ступенів, Мукачівської СЗОШ I–III ступенів № 4 у 2012/2013 та 2013/2014 навчальних роках. Усього експериментальним дослідженням було охоплено 225 учнів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на міжнародних науково-методичних та науково-практичних конференціях: «Теория и технология иноязычного образования» (Київ, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 27–28 жовтня 2011 р.); «English in Globalized World» (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 15–16 березня 2012 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, КНЛУ, 21–23 березня 2012 р.); «Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності» (Херсон, 17 травня 2013 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, КНЛУ, 03–05 квітня 2013 р.); «Международная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы» (Брест, БрГТУ, 19–20 грудня 2013 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, КНЛУ, 19–21 березня 2014 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, КНЛУ, 01–03 квітня 2015 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Развитие науки в XXI веке» (Харків, 13 червня 2015 р.); «Развитие науки в XXI веке» (Харків, 28 вересня 2015 р.); «Развитие науки в XXI веке» (Харків, 16 квітня 2016 р.); «Проблеми емпіричних досліджень у психології та гуманітарних науках» (до 565-річчя від дня народження Леонардо да Вінчі) (Краків, 20–21 лютого 2017 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, КНЛУ, 29–30 березня 2017 р.); «Інноваційні підходи

і сучасна наука» (Київ, 30 березня 2018 р.) та також всеукраїнських конференціях: «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських мов і літератур» (Донецьк, ДонНУ, 24–25 січня 2012 р.); «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних наук» (Ялта, Кримський гуманітарний університет, 20 квітня 2012 р.); «Психолого-педагогічні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» (Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 24 жовтня 2012 р.); VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Перший крок у науку» (Луганськ, Луганський державний інститут культури і мистецтв, 14–15 березня 2012 р.); молодих науковців (Чернігів, ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 27 березня 2012 р.); молодих учених «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських мов і літератур» (Донецьк, ДонНУ, 29–30 січня 2013 р.); «Лінгвістика. Комунікація. Освіта» (Луганськ, ЛДКАМ, 14–15 березня 2013 р.); «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, НМетАУ, 29–30 листопада, 2013 р.).

Структура й обсяг дисертації зумовлені її цілями і завданнями. Робота складається з анотації українською та англійською мовами, змісту, вступу, трьох розділів, семи додатків, переліку використаних джерел загальною кількістю 303 найменування (із них 81 – англійською та німецькою мовами). Загальний обсяг дисертації – 287 сторінок. Кількість таблиць – 16, схем – 3, рисунків – 3. Додатки викладено на 67 сторінках.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

1.1. Аналіз підходів до вирішення проблеми формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи

Для аналізу підходів до вирішення проблеми формування МК в ІМ2 в учнів основної школи дамо визначення терміну «підхід». Як базова методична категорія «підхід до навчання» означає не лише стратегію навчання та вибір метода навчання для реалізації визначеної стратегії, але й точку зору на сутність того, яким чином необхідно формувати ІКК, або окремі її складові [1, с. 200].

Таким чином, проаналізуємо існуючі підходи до формування ІКК в ІМ2 в чинній концепції і програмі навчання ІМ2 в ЗЗСО України, в роботах методистів, серед яких особливої уваги заслуговують дослідження М. В. Баришнікова [8], І. Л. Бім [17], Н. Д. Гальскової [39], В. Г. Редька, Н. П. Басай [160; 161], Л. А. Сажко [170; 171; 173; 174] та інші та з'ясуємо розуміння специфіки формування МК в ІМ2 в сучасній методичній науці.

У чинній концепції сформульовані основні завдання у сфері опанування учнями ІМ2 в ЗЗСО України. Ці завдання полягають у сприянні формування сучасної особистості, готової до діалогу культур; розвитку в учнів уміння соціальної взаємодії; формуванні толерантного ставлення до народів, мова яких вивчається; ознайомленні учнів із молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору; розвитку готовності до досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів [161].

Отже, такий підхід до формування ІКК в ІМ2 визначає і специфіку формування МК в ІМ2, оскільки він також надає можливість учням робити власні лінгвістичні відкриття, формуючись і розвиваючись як лінгвістично цікавій особистості.

Актуальною в межах нашого дослідження є висновки, зроблені в роботах Л. А. Сажко. Науковець зауважує, що в процесі опанування як другої, так і більшої кількості іноземних мов окрема компетенція, зокрема і МК, до певної міри не формується кожного разу, а удосконалюється, збагачується. Результатом такого її вдосконалення є різнобічний розвиток учня, становлення його як особистості, усвідомлення свого місця, своєї власної культури у сучасному глобальному суспільстві [170, с. 4].

Наведені вище завдання також вимагають узгодження із цілями навчання ІМ2, оскільки цілі навчання, як базова методична категорія, визначають характер всіх інших складових процесу навчання, в тому числі і підходу до методики формування МК в ІМ2.

Аналіз методичної літератури свідчить про різні інтерпретації цілей навчання ІМ2 в ЗЗСО. Так, наприклад, в чинній програмі зазначено, що головна мета навчання ІМ2 в ЗЗСО полягає у формуванні в учнів ІКК [130, с. 3].

Н. П. Басай, В. Г. Редько наголошують, що мета навчання ІМ2 полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, яка дозволяла б їм здійснювати спілкування в усній та писемній формах у межах сфер і тем, визначених чинною програмою [160, с. 62].

Для І. Л. Бім мета навчання НМ як ІМ2 після АМ – оволодіння учнями елементарною комунікативною компетенцією ІМ2, що, в свою чергу передбачає розвиток:

а) умінь усно та письмово спілкуватися з носіями мови в обмеженій кількості стандартних ситуаціях спілкування;

б) сприймати на слух (аудіювання) та зором (читання) нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів, розуміючи з різним ступенем глибини закладену в них інформацію;

в) соціокультурної компетенції на основі залучення учнів до культури німецькомовних країн, кращого усвідомлення своєї власної культури та вміння представляти її у процесі спілкування;

г) компенсаторних стратегій, які дозволяють уникати труднощі за рахунок використання перифразу у говорінні, запиту додаткової інформації, пояснень, тощо – в аудіюванні; навчальних умінь [17, с. 8].

Н. Д. Гальскова під цілями навчання НМ як ІМ2 розуміє формування в учнів здатності, готовності та бажання брати участь в міжкультурній комунікації та самовдосконалюватись в оволодінні ними комунікативною діяльністю, виокремлюючи прагматичний і педагогічний аспекти [41, с. 32].

В свою чергу, прагматичний аспект передбачає формування в учнів ІКК в ІМ2, яка дозволяє їм відповідно до актуальних потреб та інтересів використовувати ІМ2 на базовому рівні в найбільш типових соціально детермінованих ситуаціях в межах тем, визначених чинною програмою.

До педагогічного аспекту цілей навчання ІМ2 в ЗЗСО відноситься подальше вдосконалення мовних і мовленнєвих здібностей учнів, розвиток здатності розуміти спільні та відмінні риси рідної культури та культур країн ІМ1, ІМ2.

І. Л. Бім зауважує, що врахування специфіки навчального предмету дозволяє не лише інтегрувати педагогічні цілі з комунікативними, але й говорити про комунікативно-когнітивне спрямування навчального процесу. М. В. Барішніков розвиває ідеї Н. Д. Гальскової та І. Л. Бім та формулює дві пріоритетні цілі навчання ІМ2:

- 1) когнітивного-комунікативну та
- 2) когнітивно-розвивальну [8, с. 19].

Розв'язуючи питання методики взаємопов'язаного навчання читання та інших видів комунікативної діяльності в ІМ2 (французька мова після англійської), науковець пояснює, що когнітивно-комунікативні цілі передбачають в першу чергу оволодіння учнями умінням читати автентичні іншомовні тексти.

На думку науковця, друга пріоритетна ціль навчання ІМ2 тісно пов'язана з першою і практично реалізуються в процесі навчання учнів читати автентичні іншомовні тексти, оскільки читання текстів молодіжної преси країни мови, що

вивчається, в значній мірі впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток учнів.

Не можемо не погодитись із М. В. Баришніковим, що процес формування МК в ІМ2 повинен розвивати загальнономисленнєві та мовленнєві здібності учнів, загострювати їхню увагу на мовних засобах вираження думки в РМ, ІМ1 та ІМ2, робити учнів лінгвістично цікавими особистостями [8, с. 19].

Ідеї про комунікативно-когнітивні та когнітивно-розвивальні цілі навчання ІМ2 широко представлені у низці робіт вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються вирішенням як загальних, так і окремих питань методики навчання ІМ2 в ЗЗСО [160; 171; 173; 216; 217; 236].

Вище представлені підходи до визначення цілей навчання в ІМ2 дозволяють зробити висновки про те, що мета навчання полягає у формуванні ІКК в ІМ2; навчальний процес повинен мати комунікативно-когнітивне спрямування, що, в свою чергу, передбачає комунікативно-когнітивний характер формування МК в ІМ2; для успішного формування МК в ІМ2 учні повинні чітко усвідомлювати цілі та заплановані результати навчання; процес формування МК в ІМ2 повинен сприяти формуванню в учнів рефлексії та оволодінні конкретними прийомами самоконтролю і самокорекції.

Цілі навчання ІМ2 реалізуються, як і при вивченні ІМ1, в процесі вирішення конкретних навчально-комунікативних і власне-комунікативних задач і вимагають уточнення вимог до рівня оволодіння мовним і мовленнєвим навчальним матеріалом на конкретному етапі навчання ІМ2.

Н. П. Басай, В. Г. Редько конкретизують вимоги до рівня володіння ІМ2 на всіх трьох етапах навчання та визначають особливості кожного з них. Проаналізуємо вимоги до початкового рівня володіння ІМ2, обравши ті з них, що відображають специфіку формування МК в ІМ2. Основні з них є такі:

- виробити слухо-вимовні і ритміко-інтонаційні навички правильного оформлення і розуміння ІМ2;
- розвивати вміння диференціювати смисло-розпізнавальні фонемні ІМ2 і основні інтонаційні моделі;

- забезпечити засвоєння алфавіту ІМ2 з практичною метою, у тому числі для вироблення первинного уміння пошуку слів у словнику;
- сформувати навички написання букв, буквосполучень, слів і речень ІМ2;
- сприяти оволодінню необхідним лексичним мінімумом з метою побудови і розуміння усних і письмових висловлювань, а також розвивати навички систематизації лексики за заданим параметром (наприклад, за тематичною ознакою, за словотворчими елементами тощо);
- навчити граматично правильно оформлювати своє мовлення на елементарному рівні (відповідно до вимог програми) з метою розв'язання поставлених комунікативних завдань, а також аналізувати і систематизувати здобуті граматичні знання і навички;
- сформувати в учнів стійку мотивацію оволодіння ІМ2;
- навчити застосовувати прийоми, навички, уміння, сформовані у вивченні РМ та ІМ1;
- сформувати найважливіші прийоми навчання (використання візуальної інформації як опори для конструювання змісту спілкування, передбачення змісту тексту за заголовком, ілюстраціями, опорними словами, виділення в тексті основної інформації, виписування ключових слів, заповнення таблиць, користування словником тощо) [161].

Вищезазначені завдання, які необхідно розв'язати в процесі формування і вдосконалення МК в ІМ2 на початковому етапі, також свідчать про комунітивно-когнітивний підхід до вивчення нової мови, про інтегрований підхід до формування як всіх МК в ІМ2 і паралельне, взаємозв'язане формування всіх компетенцій, що входять до складу ІКК в ІМ2.

Водночас, необхідно зазначити, що в сучасній науці залишається відкритим і питання компонентів ІКК у контексті опанування ІМ2. Так, наприклад, І. Л. Бім виокремлює в складі ІКК в ІМ2 мовленнєву, мовну, соціокультурну, компенсаторну і навчальну компетенції [17, с. 11].

На думку Л. А. Сажко компонентний склад ІКК, запропонований вітчизняним вченим С. Ю. Ніколаєвою, є більш глибоким і точним і може бути базовим не лише для навчання ІМ1, але й для ІМ2. Відповідно науковець розглядає специфіку мовленнєвої, соціокультурної, мовної та навчально-стратегічної компетенцій через призму особливостей вивчення нової для учнів мови [170, с. 4].

І. Л. Бім, Л. А. Сажко в своїх роботах конкретизують зміст мовленнєвої компетенції відповідно до зазначеного в програмі рівня володіння ІМ2, а саме А2+, визначеному і описаному в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

І. Л. Бім звертає увагу на той факт, що досягти базового рівня володіння ІМ2 можливо лише за умови чіткого розуміння учнями цілей та очікуваних результатів навчання, формування в них рефлексії (вміння побачити та оцінити свої успіхи та невдачі), а також у володінні конкретними прийомами самоконтролю та самокорекції [17, с. 16]. Думка науковця набуває актуальності в умовах значно меншої кількості навчальних годин порівняно з ІМ1 та передбачає свідомий підхід до формування МК в ІМ2, як потужний засіб інтенсифікації навчального процесу та створення умов для економії навчального часу та зусиль учнів.

Не зважаючи на різні підходи до визначення компонентів ІКК в ІМ2, спільною для науковців є думка про те, що кожна цільова компетенція набуває специфіки у зв'язку з переносом, що виникає в результаті мовних контактів РМ, ІМ1 та ІМ2.

Як свідчать науковці (Бім І. Л., Баришніков М. В., Маркосян А. С., Савчук О. О. та ін.) та практика викладання ІМ2 в ЗЗСО, у процесі вивчення ІМ2 явища переносу мають місце на всіх рівнях: а) на рівні мовленнєвих компетенцій (чим більшою кількістю мов володіє учень, тим на більш високому рівні розвинуті його мовленнєвомисленнєві механізми: короткочасна пам'ять, механізми сприйняття, вибору, комбінування, продукування у говорінні та письмі і таке ін.);

б) на рівні МК (тотожні лінгвістичні явища в раніше виучуваних мовах переносяться в ІМ2 або полегшуючи формування МК в ній, або гальмують цей процес); в) на рівні лінгвосоціокультурної компетенції (на основі соціокультурних знань, засвоєних у процесі навчання ІМ1, формуються нові соціокультурні поведінкові навички, що також можуть бути предметом переносу, особливо при генетичній близькості ІМ1 та ІМ2 та відповідно культур); г) на рівні НСК (навчальні уміння, якими учень оволодів у процесі вивчення ІМ1 та РМ, переносяться у процес оволодіння ІМ2, полегшуючи її засвоєння) [17, с. 7].

Врахування переносу на всіх чотирьох рівнях є методичним підґрунтям для інтегрованого формування всіх складових ІКК в ІМ2, оскільки, як зазначено в програмі, у 5-му класі не рекомендується введення усного пропедевтичного курсу, на відміну як це відбувається в ІМ1, а формування МК в ІМ2 варто розпочинати з перших уроків інтегровано і паралельно з іншими складовими ІКК. Причому, як зазначають науковці, швидкість формування МК в ІМ2 значною мірою залежить від рівня сформованості НСК в ІМ1, що також є предметом переносу в поле навчальної діяльності ІМ2.

І. Л. Бім називає загальні та спеціальні навчальні уміння ІМ1, які можуть бути предметом переносу в ІМ2, та говорить про те, що створення умов для організації переносу цих умінь з ІМ1 в ІМ2 значно прискорює процес формування МК в ІМ2, якщо учні свідомо здійснюють цей перенос. До таких умінь науковець відносить: 1) уміння працювати з підручником, робочим зошитом, книгою для читання, двомовним словником; 2) володіння технологіями виконання найбільш розповсюджених видів вправ і тестів; 3) уміння виробляти власну стратегію засвоєння лексики; 4) уміння самостійно робити граматичні висновки, узагальнення на основі спостереження за мовним явищем, аналізу матеріалів підручника, мовлення вчителя тощо; 5) уміння самостійно здійснювати пошук та підбір додаткового матеріалу з певної теми; 6) володіння прийомами активної мовленнєвої взаємодії, прийомами самостійної, парної, групової форм роботи на уроці, технології навчання в співробітництві, проектної методики тощо [17, с. 15].

Л. А. Сажко також звертає увагу на той факт, що в процесі формування МК як складової ІКК в ІМ2 особливого значення набуває розвиток здібностей учнів долати труднощі мовного і психологічного характеру в умовах дефіциту іншомовних знань, навичок та вмінь [170; 171].

Так, наприклад, під час формування лексичної компетенції в ІМ2 необхідно заохочувати учнів використовувати синоніми чи описувати поняття в разі незнання лексичних одиниць (ЛО); у разі необхідності вміти перефразувати своє висловлювання, наприклад, замінювати складнопідрядне речення простими; використовувати міміку й жести у процесі спілкування; звертатися до партнера за допомогою (наприклад, повторити репліку, пояснити значення незнайомого слова); вміти не концентрувати увагу на незрозумілій лексиці у процесі аудіювання чи читання; вміти здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою словотворчих елементів, порівняння з РМ та / або ІМ1 у разі генетичної близькості виучуваних мов тощо.

Ідеї науковців щодо необхідності в процесі формування ІКК в ІМ2 спонукати учнів до пошуку опор не лише на рівні мови і мовлення, але й у використанні різних стратегій навчання є методологічною основою для створення відповідної методики формування всіх МК в ІМ2.

З іншого боку, методисти також попереджають, що у процесі формування ІКК в ІМ2 поруч з переносом існує проблема інтерференції, яка вимагає методичного вирішення, оскільки у разі нехтування цим явищем не лише гальмується процес формування і вдосконалення МК в ІМ2, але може стати причиною значної кількості орфографічних, фонетичних, лексичних, граматичних помилок в усному та писемному мовленні учнів.

Розглянемо, яким чином вищезазначені процеси впливають на формування всіх МК в ІМ2.

В процесі формування ФК рекомендується особливу увагу приділяти звукам, які є мають часткову схожість з ІМ1, але неправильна артикуляція яких може призводити до порушення розуміння значення слова.

Не слід забувати і про формування інтонаційних навичок, відтак, під постійним контролем має бути процес оволодіння різними комунікативними типами речень: ствердження, заперечення, перепитування, спонукання, запит інформації тощо. Згідно із програмою учні мають засвоїти правильну інтонацію розповідних, питальних та спонукальних речень.

В основі навчання лексики і граматики лежить принцип усного випередження, згідно із яким лексичний і граматичний матеріал засвоюється усно в мовленнєвих зразках, після чого має місце аналіз мовних явищ.

Специфіка формування і вдосконалення ЛК і ГК полягає у порівнянні із подібними явищами в РМ та /або в ІМ1 та подальшому використанні мовного матеріалу на практиці.

Новий мовний матеріал спочатку пред'являється у певному контексті з метою демонстрації використання його у мовленні, а потім активізується за допомогою відповідних вправ. Ці вправи повинні бути комунікативно спрямованими і сприяти формуванню в учнів відповідних мовленнєвих навичок і розширенню знань про функції ЛО і ГС.

З перших уроків учні повинні оволодівати технікою читання і письма ІМ2, вчитися правильно озвучувати і писати вже відомі літери латинського алфавіту буквосполучення, здійснювати при цьому аналіз і синтез у разі генетичної близькості мов.

Методичним завданням є такий підхід до формування компетенції у КТЧП, при якій організується свідомий перенос сформованих в ІМ1 графічних, каліграфічних, орфографічних навичок, які є тотожними в ІМ1 та ІМ2.

У процесі співвіднесення зорового образу слова із слуховим, читання речень і тексту, написанням висловлювань учні можуть також стикатися із сильним впливом раніше сформованих навичок в ІМ1 у разі часткової тотожності у виучуваних мовах. З метою нейтралізації впливу інтерференції з боку ІМ1 використовуються спеціальні вправи для формування навичок техніки читання і письма.

М. В. Баришніков, на відміну від вітчизняних науковців, з метою переносу раніше сформованих навичок техніки читання та нейтралізації інтерференції ІМ1, пропонує пропедевтичний курс навчання техніки читання ІМ2. При чому, науковець говорить про те, що раціоналізації на цьому етапі сприяють два фактори:

1) фактична відсутність труднощів сприйняття та розуміння графічних образів слів ІМ2, що мають повну або часткову тотожність на фонетичному рівні з РМ та/або ІМ1;

2) психологічний комфорт, налаштування на успіх у формуванні навичок техніки читання, впевненість у своїх силах і здібностях у учнів підліткового віку, що почали вивчати ІМ2 [8, с. 132].

Безумовно, цікавим методичним рішенням є використання М. В. Баришніковим лаконічних та чітко сформульованих правил читання та спеціальних інструкцій-пояснень для організації переносу в процесі формування компетенції техніки читання в ІМ2. Однак, залишається відкритим питання, яким чином не лише організувати перенос, але й нейтралізувати інтерференцію в процесі формування інших МК в ІМ2.

Проаналізовані нами стратегічні документи з навчання ІМ2, загальні та окремі положення методики навчання ІМ2 щодо формування і вдосконалення МК в ІМ2, дозволяють нам зробити низку висновків щодо як загальних підходів до процесу навчання ІМ2 в ЗНЗ, так і формування МК в ІМ2, а саме:

1. У контексті міжкультурної парадигми виучуваних мов формування МК в ІМ2 набуває великого особистісно-розвивального потенціалу, оскільки знайомство із новою культурою відбувається на мовному і мовленнєвому навчальному матеріалі, що створює умови для паралельного та взаємопов'язаного формування всіх складових ІКК в ІМ2.

2. Мета навчання полягає у формуванні ІКК в ІМ2, а навчальний процес має комунікативно-когнітивне спрямування, а відтак, і процес формування МК в ІМ2 носить комунікативно-когнітивний характер.

3. У процесі опанування ІМ2 окрема компетенція, зокрема і МК, до певної міри не формується кожного разу, а удосконалюється та збагачується.

4. В процесі формування МК в ІМ2 учні змушені порівнювати не лише мовні явища РМ, ІМ1 та ІМ2, але й культурні особливості носіїв мов, які вивчаються.

5. Для успішного формування і вдосконалення МК в ІМ2 необхідно створювати умови для розвитку в учнів рефлексії та оволодінні конкретними прийомами самоконтролю і самокорекції, спонукаючи учнів до пошуку опор на рівні мови і мовлення, апробації стратегій навчання РМ та ІМ1.

Проаналізувавши різні підходи до вирішення проблеми формування МК в учнів основної школи в ІМ2, вважаємо за необхідне уточнити принципи навчання ІМ2, особливості формування МК при оволодінні ІМ2. Розгляду цих питань буде присвячений наступний підрозділ.

1.2. Принципи навчання, характеристика мовних компетенцій та особливості їх формування при оволодінні другою іноземною мовою

Враховуючи комунікативно-когнітивне спрямування навчального процесу при формуванні МК в ІМ2, так, як наслідок, необхідність створення умов для розвитку в учнів молодшого підліткового віку рефлексії репертуару навчальних дій із мовним матеріалом ІМ2 вимагає уточнення спеціальних методичних принципів навчання ІМ2, реалізація яких має пріоритетне значення для успішного формування МК в ІМ2.

Розглянемо класифікації вчених, предметом уваги яких є принципи навчання ІМ2 [8; 69; 160; 236; 258] і виокремимо спеціальні методичні принципи, що відображають специфіку формування МК в ІМ2.

В. Г. Редько та Н. П. Басай виділяють 11 принципів навчання ІМ2:

- 1) комунікативної спрямованості навчання;
- 2) ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;
- 3) діяльнісного характеру навчання;
- 4) диференціації навчання;

- 5) соціокультурної спрямованості навчального процесу;
- 6) контрастивного (порівняльного) навчання;
- 7) домінуючої ролі вправ;
- 8) урахування особливостей РМ та ІМ1;
- 9) свідомого навчання;
- 10) врахування вікових особливостей;
- 11) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [160, с. 65–66].

М. В. Баришніков вважає, що принципи навчання ІМ2 відрізняються від принципів навчання ІМ1 і формулює такі:

- 1) міжкультурної спрямування навчального процесу навчання ІМ2;
- 2) когнітивно-інтелектуального спрямування навчального процесу;
- 3) ґрунтовності процесу навчання;
- 4) раціонального поєднання свідомого і підсвідомого в навчанні;
- 5) врахування штучного субординативного трилінгвізма;
- 6) врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається;
- 7) комплексного навчання всіх видів комунікативної діяльності;
- 8) адекватності навчальних вправ;
- 9) оптимального поєднання аналітичних і синтетичних форм роботи над автентичним текстом;
- 10) раціонального використання довідкової літератури при читанні автентичних текстів [8, с. 24–34].

Класифікація Г. Нойнера містить 5 основних принципів навчання ІМ2:

- 1) когнітивного навчання та вивчення мови;
- 2) опори на рецептивні види МД;
- 3) орієнтування на теми;
- 4) опори на тексти;
- 5) ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації тих, хто навчається [236, с. 41–45].

Ю. М. Кажан адаптує запропоновану класифікацію Г. Нойнера та доповнює її принципами проблемності навчання та розвитку навчальної автономії студентів з опорою на досвід вивчення ІМ1 [69].

Як бачимо, запропоновані класифікації містять як загальнодидактичні, загальнометодичні так і спеціальні методичні принципи ІМ2.

Наприклад, у класифікації В. Г. Редька та Н. П. Басай принципи № 9 та № 10 належать до загальнодидактичних, № 1, № 2, № 3, № 4, № 5, № 7, № 11 до загальнометодичних, №6, № 8 – спеціальні методичні; в класифікації Н. В. Барішнікова принципи № 2, № 3, № 4 – загальнодидактичні, № 1, № 7, № 8, № 9, № 10 – загальнометодичні, № 5, № 6 – спеціальні методичні принципи. Класифікація Г. Нойнера містить загальнометодичні принципи – № 1, № 3 та спеціальні методичні принципи – № 2, № 4, № 5.

В класифікації Ю. М. Кажан запропоновані принципи відносяться до загальнодидактичного та спеціально методичного принципу відповідно. При чому, слід зазначити, що в умовах штучної шкільної субординативної триглосії деякі запропоновані загальнометодичні принципи можуть набувати особливого значення. Так, наприклад, принципи когнітивно-інтелектуального спрямування процесу навчання (М. В. Барішніков) і когнітивного навчання та вивчення мови (Г. Нойнер, Ю. М. Кажан) відображують специфіку навчання ІМ2 в ЗЗСО, оскільки вікові особливості учнів молодшого підліткового віку вимагають свідомого формування МК в ІМ2 на відміну від способів формування МК в ІМ1 в учнів початкової школи.

Отже до спеціальних методичних принципів, що враховують особливості формування МК в ІМ2 відносимо принципи: когнітивно-інтелектуального спрямування навчального процесу (М. В. Барішніков, Г. Нойнер); врахування штучного субординативного трилінгвізму (М. В. Барішніков); врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається (М. В. Барішніков); контрастивного навчання (В. Г. Редько, Н. П. Басай); ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації тих, хто навчається (Г. Нойнер, Ю. М. Кажан).

Проаналізуємо виокремлені нами спеціальні методичні принципи через призму специфіки формування МК в ІМ2:

1. *Принцип когнітивно-інтелектуального спрямування навчального процесу* (М. В. Барішніков, Г. Нойнер), який передбачає у процесі формування МК в ІМ2 активізувати когнітивні та мовленнєво-мисленнєві процеси в учнів, тим самим забезпечуючи високу продуктивність навчання. Цьому процесу сприяють більш високий інтелектуальний розвиток учнів молодшого підліткового віку, їхній попередній лінгвістичний та навчальний досвід та більш висока здатність до аналізу, рефлексії і самооцінки порівняно із учнями початкової школи. Такий підхід до формування МК в ІМ2 призводить до зміни характеру пізнавальної діяльності учнів, мовний розвиток яких чинить модифікаційний вплив на їхній когнітивний розвиток, на формування мовної усвідомленості. Крім того, у процесі формування МК в ІМ2 в учнів формуються уміння та навички використання раціональних прийомів оволодіння ІМ2, активізуються інтелектуальні процеси, наприклад, впізнати те чи інше мовне явище ІМ1, проаналізувати його, порівнюючи його із тотожним явищем ІМ2, здійснити перенос навчальних умінь виконання вправ на розкриття дужок, множинного вибору тощо.

2. *Принцип врахування штучного субординативного трилінгвізму* (М. В. Барішніков) враховує той факт, що ефективність процесу формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу обумовлюється методично цілеспрямованим урахуванням природи штучного субординативного трилінгвізму як співіснування у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда РМ, ІМ1 та ІМ2, що знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Врахування психологічних закономірностей багатомовності, що є предметом нашої уваги в підрозділі 1.4, дозволяє гальмувати інтерференцію з боку ІМ1 та РМ і допомагає учням здолати перешкоди як мовного, так і психологічного характеру.

3. *Принцип врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається* (М. В. Барішніков) дозволяє враховувати та використовувати рівень розвитку НСК учнів в РМ та ІМ1 з метою переносу ефективних методів і стратегій у процес формування МК в ІМ2 шляхом активізації раніше сформованих навичок

та умінь оперування навчальним матеріалом. Реалізація цього принципу в навчанні дозволяє формувати в учнів уміння обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, планувати навчальний процес, самостійно здобувати, використовувати та оцінювати свої знання.

4. *Принцип контрастивного навчання* (В. Г. Редько, Н. П. Басай) враховує необхідність зіставного аналізу мовних явищ АМ та НМ та соціокультурної інформації з навчальною метою. Цей принцип передбачає використання зіставлення та протиставлення мовних явищ як методичний прийом, що дозволяє використовувати раніше вивчені мови як мови-опори з метою стимулювання позитивного переносу або нейтралізації інтерференції і скоротити кількість мовних, мовленнєвих явищ ІМ2, які потребують спеціального цілеспрямованого опрацювання. Крім того, реалізація цього принципу дозволяє порівнювати соціокультурні явища рідної, німецькомовної та англomовної культур, що, в свою чергу, формує в учнів позитивне відношення до ІМ1 та ІМ2, до культури народів-носіїв цих мов, а також розширює уявлення учнів про досягнення власної культури, ролі РМ та культури в дзеркалі культури інших країн.

5. *Принцип ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації тих, хто навчається* (Г. Нойнер, Ю. М. Кажан) дозволяє компенсувати меншу кількість годин за рахунок переносу в МК в ІМ2 не тільки знань і навичок в МК в ІМ2, але й навчальних умінь оперування мовним і мовленнєвим навчальним матеріалом. Цьому сприяє така організація формування МК в ІМ2, при якій учні під керівництвом вчителя свідомо підходять до навчального процесу та аналізують і порівнюють не лише мовні та мовленнєві явища виучуваних мов, але й здійснюють свідомий аналіз репертуару власних навчальних дій з цим матеріалом, сприяючи формуванню своєї навчальної автономії завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії та виконуючи спеціальні вправи, що побудовані на сюжетно-тематичній основі.

Розглянувши принципи навчання ІМ2, зосередимо нашу увагу на характеристиці МК в ІМ2 та особливості їх формування при ІМ2.

У програмі для ЗЗСО головна мета навчання полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [131]. Хоча ІКК і є складним багатокомпонентним утворенням, ми погоджуємось з Н.Ф. Бориско, що вона (ІКК) має в якості «стрижневого» компоненту МК, які є домінуючими на першому ступені навчання, та входять до складу інших компетенцій [25, с. 62]. Це підтверджується і деякими цифровими показниками. Так, згідно з оцінкою співвідношення компонентів ІКК, наведених у дослідженнях В. А. Коккота, цей вид компетенції має найбільшу питому вагу на всіх рівнях розвитку ІКК: від 50% на рівні елементарного володіння до 30 % на найвищому рівні практичного білінгва [76, с. 26].

В методиці навчання ІМ МК визначаються як субкомпетенції ІКК, які разом з навчально-стратегічною компетенцією створюють базу для мовленнєвих та лінгвосоціокультурної компетенцій [100, с. 31].

Відтак, МК є базовими для формування інших складових ІКК і в той же час до їх складу входять елементи інших цільових компетенцій, тобто кожна компетенція створює базу для формування іншої і навіть виступає специфічним рівнем розвитку ІКК [25, с. 237]. Наприклад, МК є базою для формування мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетенцій.

Вищезазначені субкомпетенції тісно пов'язані між собою, а швидкість і якість їх формування значною мірою залежить від рівня сформованості НСК. Як зазначає І. Л. Бім, специфіка цілей та запланованого результату у процесі навчання ІМ2 виявляється в тому, що, використовуючи опору на досвід вивчення ІМ1 та враховуючи закономірності оволодіння ІМ2, можна розраховувати на більш високий рівень розвитку мовленнєвих здібностей учнів в цілому, на позитивний вплив ІМ2 на навчання ІМ1 (особливо в плані розвитку соціокультурної та НСК), а також навчальних і компенсаторних стратегій, що входять до складу стратегічної компетенції [17, с. 11].

В методиці МК розуміють як здатність учня практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі

набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Передбачається формування мовних і мовленнєвих навичок та оволодіння певною сумою відповідних мовних знань, пов'язаних з різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматикою, а також з навчанням техніки читання і письма [104, с. 15].

Відповідно виокремлюють низку компетенцій згідно з різними підсистемами мови: фонетичної, лексичної, граматичної та техніки читання і письма, враховуючи той факт, що швидкість і якість їх формування значною мірою залежить від рівня сформованості НСК, зокрема навчальної компетенції, тому що саме вона виступає основою і умовою розвитку в учнів загальної мовної усвідомленості, без якої неможливо успішне формування МК.

Важливими для нашої наукової роботи є дослідження Н. Ф. Бориско [24], Н. К. Склярєнко [181], С. В. Смоліної [186], які присвячені питанню методики формування ФК, ЛК і ГК. Науковці надають характеристику кожній цільовій компетенції в ІМ1 через призму не лише декларативних, процедурних, але й метакогнітивних або метамовних знань. В свою чергу, МК розглядаються як триєдина система, яка має в своєму складі *мовні знання, мовні навички та мовну усвідомленість*.

Скористаємось цим підходом та уточнимо, які знання, мовні навички та уміння на рівні мовної усвідомленості вже є наявними на початку вивчення ІМ2 з досвіду РМ та ІМ1, і, таким чином, обумовлюють специфіку формування МК в ІМ2.

Почнем з ФК. До *фонетичних знань* ІМ2, окрім тих, що задекларовані в чинній програмі для ІМ2, зазначимо наявні в учнів знання про фонетичну сторону мовлення РМ, ІМ1, а саме: про фонєми РМ та ІМ1 та їхні артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр); транскрипцію або інші умовні символи та графічні можливості відображення

інтонації, які у разі схожості та /або часткової схожості в ІМ2 вже опановані учнями.

На рівні *фонетичних навичок* – вже сформовані в учнів рецептивні та репродуктивні слухо-вимовні навички на сегментному рівні, рецептивні та репродуктивні інтонаційні на суперсегментному рівні, що є тотожними та/або часткового тотожними з РМ, ІМ1.

В межах *фонетичної усвідомленості* – здатність учнів розмірковувати над процесом формування своєї ФК та оволодівати вимовою в РМ та ІМ1; свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів виучуваних мов, їхні особливості та закономірності утворення і функціонування; аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки; свідомо використовувати фонетичний мовний досвід РМ та ІМ1 в процесі формування ФК в ІМ2.

Крім того, учні вже мають навчальний досвід роботи в РМ та ІМ1, який також може бути використаний в процесі формування ФК в ІМ2, а саме, досвід роботи з фонетичними довідниками РМ та ІМ; використання різноманітних схем (наприклад, артикуляційного апарату, знаків транскрипції тощо). Однак, слід зауважити, що в межах вимог шкільної програми, вищезазначені знання та фонетична усвідомленість мають обмежений характер. Наприклад, як правило, йдеться мова про апроксимовану вимову, наближену до оригіналу, що, однак, не впливає на розуміння висловлювання.

Розглянемо ЛК. Специфіка *лексичних знань* в полягає в тому, що учні вже знають з курсу РМ та ІМ1 про властивість слова мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну та соціокультурну забарвленість; мають уяву про синтаксичну та лексичну сполучувану цінність слова; правила словотвору; типи словників; основні поняття, пов'язані зі структурою слова. Таким чином, більша частина лексичних знань може бути об'єктом переносу з РМ, ІМ1 в процесі формування лексичних навичок в ІМ2.

Щодо специфіки *лексичних навичок* ІМ2, окрім навичок обґрунтованої здогадки про значення ЛО в РМ та ІМ1, зазначимо наявність значної кількості

сформованих в ІМ1 репродуктивних і рецептивних лексичних навичок, що становлять природну базу для переносу та інтерференції у зв'язку з генетичною близькістю АМ та НМ.

В межах *лексичної мовної усвідомленості* в ІМ2 учні вже здатні розмірковувати над процесом формування своєї ЛК та оволодівати лексичним складом РМ та ІМ1; свідомо здійснювати вибір необхідної ЛО відповідно до сфери, тематики спілкування та комунікативної мети; аналізувати лексичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки; свідомо використовувати лексичний мовний досвід РМ та ІМ1.

Крім того, у процесі формування ЛК в ІМ2 необхідно враховувати інтернаціоналізми та запозичення з РМ, ІМ1 в ІМ2 та навпаки; похідні та складні слова, компоненти яких відомі учням; слова, обсяг яких не входить в протиріччя з семантичним обсягом слів в РМ та ІМ1; слова, специфічні за своїм змістом в ІМ2; слова, спільні із РМ та ІМ1 коренем, але відмінні за змістом; словосполучення та складні слова ІМ2, окремі компоненти яких хоча і відомі учням, але не співпадають за змістом з семантично близькими словами в РМ та ІМ1; ЛО, обсяг значення яких ширший за обсяг значень відповідних слів в РМ та ІМ1; ЛО, обсяг яких вузьчий за обсяг відповідних слів в РМ та ІМ1) тощо; ЛО з соціокультурним компонентом РМ, ІМ1 та ІМ2 та лексичних знань в РМ, ІМ1 та ІМ2; тотожної в ІМ1 та ІМ2 тематики для усного мовлення та читання.

Як вже згадувалось раніше, у процесі формування ЛК в ІМ2 важливу роль відіграє рівень сформованості НСК в ІМ1, а саме, досвід ведення словника та лексичної картотеки, створення та запис синонімічних/антонімічних гнізд слів, навички роботи з лексичними таблицями, лексико-семантичними схемами, функціонально-смысловими таблицями тощо може бути предметом усвідомленого. Безумовно, що такий досвід може бути предметом уваги з боку вчителя та учнів з метою його переносу в процес формування ЛК в ІМ2 [16; 68; 69; 81; 93; 163; 197].

Звернемось до ГК. Специфіка *граматичних знань* в ІМ2 полягає в тому, що учнів вже на початку вивчення ІМ володіють знаннями про частини мови: іменник

(однина/множина), дієслово (теперішній/минулий/майбутній часи); модальні дієслова; наказовий спосіб), прикметник (ступені порівняння), прийменник (прийменники місця і часу), займенник (особові, присвійні, безособові), числівник (кількісні та порядкові), сполучник, вигук, прикметник (ступені порівняння) тощо, а, відтак, становлять поле переносу в ІМ2.

Специфіку *граматичних навичок* ІМ2 становлять репродуктивні граматичні навички говоріння і письма, рецептивні граматичні навички аудіювання і читання, які є тотожними або частково тотожними з ІМ1. В межах *граматичною усвідомленістю* учні вже здатні розмірковувати над процесом формування своєї ГК та оволодівати граничним складом РМ та ІМ1, конструюючи систему власних граматичних знань; свідомо реєструвати й розпізнавати граматичні явища РМ та ІМ1, особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування; аналізувати граматичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки; свідомо використовувати граматичний мовний досвід РМ та ІМ1.

Крім того, учні вже мають досвід роботи із різноманітними граматичними довідниками РМ та ІМ1, знайомі із різними способами подачі навчальної граматичної інформації: зразками мовлення, моделями, схемами, ілюстративними таблицями, когнітивними метафорами тощо в РМ та ІМ1. Врахування цього навчального досвіду також повинно враховуватись в процесі формування ГК в ІМ2 та обумовлює специфіку цього процесу.

Звернемось до КТЧП в ІМ2. Враховуючи генетичну близькість АМ та НМ, та, як наслідок, подібність графічних, каліграфічних, орфографічних норм виучуваних мов, можемо зауважити, що учні вже на початку вивчення ІМ2 володіють значними знаннями про ці рівні мови, які можуть бути перенесені з досвіду вивчення ІМ1 у разі повної чи часткової тотожності з ІМ2.

В свою чергу, переносу/інтерференції піддаються у разі тотожності/часткової тотожності і рецептивні *навички* на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей, впізнання і розрізнення графем, репродуктивні орфографічні і каліграфічні навички.

Вважаємо за потрібне згадати про *об'єктивні* труднощі графічної та орфографічної систем АМ як ІМ2: невідповідність між літерою і звуком, графічним і звуковим образом слова; наявність частково тотожних явищ в ІМ1 та ІМ2 на рівні графіки і орфографії (тотожні букви, наявність диграфів, триграфів, полісемії, буквеної полісемії, наявність буквосполучень, які передають один звук, відсутність звучання окремих букв); наявність сформованих в ІМ1 навичок, які можуть гальмувати процес формування КТЧП в ІМ2.

Шкільна практика та наукові дослідження свідчать про труднощі формування КТЧП, що носять *суб'єктивний* характер. Ми погоджуємось з думкою О. Б. Бігич, яка зазначає, що одноманітність вправ з навчання техніки читання та письма, відсутність спеціальної графічної наочності, скорочення обсягу класної роботи з розвитку відповідних навичок, що входять до складу КТЧП, недооцінки вправ на засвоєння правил читання та важливості проведення буквено-звукового та звуко-буквеного аналізу, відсутності вправ на запам'ятовування графічних образів слів з опорою на наочність, ігнорування контролю техніки читання і письма за допомогою спеціальних прийомів не сприяють успішному формуванню КТЧП [16, с. 4].

Також до цього переліку варто додати володіння на недостатньому рівні вчителями методикою навчання ІМ2; відсутність або недостатній зв'язок між вчителями ІМ1 та ІМ2; відсутність спеціальних вправ у змісті навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2, які спрямовані на організацію свідомого переносу або нейтралізації інтерференції з боку мовних, мовленнєвих і навчальних навичок РМ та ІМ1.

В процесі формування *мовної усвідомленості* КТЧП в ІМ2 необхідно зазначити здатність учнів розмірковувати над процесом формування своєї КТЧП в ІМ1; вміння свідомо реєструвати і розпізнавати подібні та відмінні риси графічної, орфографічної, каліграфічної підсистем РМ та ІМ1; свідомо використовувати графічний, орфографічний, каліграфічний досвід ІМ1.

Визначені нами особливості формування МК в ІМ2 через специфіку знань, навичок та мовної усвідомленості у зв'язку з мовним і навчальним досвідом РМ та ІМ1 дозволяють зробити наступні висновки:

1. Аналіз сучасних підходів до формування МК в ІМ2 дозволив уточнити спеціальні методичні принципи навчання ІМ2, що відображують специфіку формування МК в ІМ2: 1) когнітивно-інтелектуального спрямування навчального процесу; 2) врахування штучного субординативного трилінгвізму; 3) врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається; 4) контрастивного навчання; 5) ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації тих, хто навчається.

2. МК є базою для формування всіх інших субкомпетенцій: до її складу входять елементи цих компетенцій, а кожна окрема компетенція створює базу для формування іншої і навіть виступає специфічним рівнем розвитку ІКК.

3. Спільними структурними елементами МК виступають знання, навички та мовна усвідомленість в сфері фонетики, лексики, граматики і техніки читання і письма.

4. Враховуючи наявний в учнів лінгвістичний досвід в РМ та ІМ1, до структурного компоненту МК «знання» відносимо, окрім знань фонетичних, лексичних, граматичних, графічних, каліграфічних, орфографічних явищ ІМ2 в межах, визначених програмою, ще й знання наявних в ІМ2 збігів та розбіжностей з фонетичними, лексичними, граматичними, графічними, каліграфічними, орфографічними системами РМ та ІМ1, а також знання правил їхнього функціонування в ІМ2 з опорою на РМ чи ІМ1.

5. Сформована НСК в РМ та ІМ1 дозволяє перенести методи і прийоми оволодіння фонетичним, лексичним, граматичним, графічним, каліграфічним, орфографічним навчальним матеріалом в РМ та ІМ1 в процес формування МК в ІМ2, роблячи цей процес предметом усвідомленої навчальної діяльності учнів.

6. Врахування переносу на всіх чотирьох рівнях є методичним підґрунтям для інтегрованого формування всіх складових ІКК в ІМ2, а швидкість формування

МК в ІМ2 значною мірою залежить від рівня сформованості НСК в ІМ1, що також є предметом переносу в поле навчальної діяльності ІМ2.

7. Використання раніше набутих лінгвістичних знань та навичок в РМ та ІМ1, опора на досвід вивчення РМ та ІМ1 на рівні НСК дає можливість інтенсифікувати процес формування МК в ІМ2.

Уточнення спеціальних принципів навчання ІМ2, специфіки мовних знань, навичок та мовної усвідомленості у процесі формування МК в ІМ2 дають можливість перейти до питання психолого-педагогічних особливостей формування МК в ІМ2 в учнів молодшого підліткового віку.

1.3. Психолого-педагогічні передумови формування мовних компетенцій в учнів основної школи

Як стверджують психологи, будь-який вік представляє собою особливий ступінь психічного розвитку та характеризується безліччю змін, які у своїй сукупності складають своєрідність структури особистості дитини на певному ступені її розвитку [52, с. 34]. Підлітковий вік не є винятком, він охоплює часовий простір від 10-ти до 15-ти років і не є однорідним за своєю структурою. Відповідно, виокремлюють три основні стадії розвитку підлітків: 10–11 років, 12–13 років і 14–15 років [41; 189; 201]. Таким чином, учні 5-го класу відносяться до молодшого підліткового віку, який має свої психолого-педагогічні особливості, що необхідно враховувати для успішного формування МК в ІМ2.

Аналіз досліджень вітчизняних психологів Л. С. Виготського [36], П. Я. Гальперіна [43], В. В. Давидова [52], Д. Б. Ельконіна [221], К. К. Платонова [127], Л. С. Рубинштейна [166], Д. І. Фельдштейна [201] та ін. свідчить, що їхні підходи до психологічного змісту учнів цього віку спираються на діалектико-матеріалістичне розуміння розвитку, а психологічні новоутворення підлітків, зміна провідної діяльності розглядаються вищезазначеними дослідниками відповідно до власних концепцій.

Наприклад, Л. С. Виготський детально розглядає проблему інтересів підліткового віку та наголошує на тому, що всі психологічні функції підлітків

діють в певній системі, скеровуються конкретними устремліннями та інтересами. Вчений також виокремлює новоутворення цього віку – розвиток рефлексії та на її основі – самоусвідомлення та самопізнання. При чому, розвиток рефлексії у підлітків не обмежується лише внутрішнім змінами самої особистості, підліток здатний до більш глибокого і широкого розуміння своїх однолітків через самоусвідомлення та самопізнання [36, с. 55].

В межах своєї концепції Д. Б. Ельконін говорить про те, що психологічні новоутворення підліткового віку виникають на основі провідної діяльності попереднього періоду. Навчальна діяльність молодших підлітків змінює своє спрямування на пізнання самого себе. Але бажання стати дорослим спричиняє супротив з боку навколишньої дійсності. В цей час навчальна діяльність поступається потребі спілкування з однолітками. Психолог підкреслює, що діяльність спілкування є надзвичайно важливою для формування особистості. В цій діяльності формується також і самосвідомість підлітків, а головним новоутворенням цього віку стає соціальна свідомість, спрямована на самопізнання [221, с. 29].

Д. І. Фельдштейн досліджує підлітковий період розвитку людини через призму діяльнісного підходу. Відповідно, розвиток особистості розглядається як процес, рушійною силою якого є здолання внутрішніх протиріч, зміна типів діяльності, що обумовлює перебудову існуючих потреб і виникнення нових. Вчений зазначає, що бажання самостійності молодшого підлітків проявляється через потребу визнання дорослими його можливостей і значущості через вирішення локальних завдань. Не останнє місце в цьому процесі відіграють ситуативно обумовлені емоції. Для підлітків важливо отримати схвалення своєї діяльності як з боку дорослих, так і однолітків [201, с. 39].

Не зважаючи на різні підходи психологів щодо характеристики новоутворень та визначенні провідної діяльності учнів молодшого підліткового віку, всі вчені схиляються до думки, що саме спілкування стає важливою сферою розвитку підлітків, вони проявляють свою індивідуальність через спілкування з однолітками. Саме через спілкування з однолітками учні отримують схвальну

оцінку власних дій, що, в свою чергу, стимулює їх до кращого самопізнання та прийняття системи ціннісних орієнтацій поведінки в соціумі. В учнів цього віку зростає прагнення до самоактуалізації, підвищується рівень соціальної активності, розвивається здатність до рефлексії, усвідомлення свого внутрішнього світу та особистісних якостей [41, с. 175].

Вищезазначене ставить під сумнів, що всі методи і прийоми, які використовувались у молодшому шкільному віці у процесі навчання ІМ1, будуть релевантними для формування МК в ІМ2. Відтак і сам процес засвоєння ІМ2 повинен відбуватися на більш усвідомленому рівні та мати комунікативно-когнітивне спрямування. Причому, когнітивний аспект повинен підпорядковуватися комунікативному, але разом з тим, повинен використовуватися там, де для цього є всі підстави: якщо необхідно знайти будь-які аналогії, що полегшують засвоєння, або навпаки, для того, щоб уникнути інтерференції [16, с. 18].

Отже, враховуючи, що 1) спілкування з однолітками стає діяльністю, в процесі якої формується самосвідомість учнів молодшого підліткового віку; 2) тематика повсякденного спілкування молодших підлітків РМ, як правило, базується на вирішенні нагальних морально-етичних і особистісних потреб; 3) актуальним для молодших підлітків є внутрішня потреба у схвальній оцінці своїх вчинків з боку однолітків та вчителів; 4) початок розвитку рефлексії та на її основі самоусвідомлення можемо зробити припущення, що формування МК в ІМ2 буде більш успішним, якщо,

по-перше, навчання ІМ2 буде моделювати умови реального спілкування підлітків, інтегруючи спілкування в навчальну діяльність, а ІМ2, в свою чергу, буде розглядатися не лише як мета, але і як засіб спілкування;

по-друге, тематика спілкування та мовленнєві моделі будуть відповідати інтересам та потребам особистості молодших підлітків, тобто допомагати вирішувати його нагальні потреби щодо інтимно-особистісної сфери та здоланню внутрішніх і зовнішніх протиріч входження в світ дорослих та знаходження свого місця в колективі однолітків;

по-третє, з метою створення доброзичливих взаємовідносин серед учнів молодшого підліткового віку навчальна взаємодія учнів на уроці з ІМ2 буде організована в парах, мінігрупах по три, чотири учня, що, в свою чергу, буде створювати сприятливий клімат для індивідуального розвитку кожного члена колективу та стимулювати мисленнєву активність всіх учасників групи, оскільки розв'язання комунікативних завдань буде залежати від активності кожного учасника;

по-четверте, активне спілкування учнів між собою засобами ІМ2 буде відбуватися під контролем учителя або за його участю (враховуючи відносно невисокий рівень рефлексії учнів цього віку з метою її корекції);

по-п'яте, навчальний процес ІМ2 буде набувати, на відміну від ІМ1, комунікативно-когнітивного спрямування для задоволення інтелектуального пошуку розв'язання комунікативних завдань учнів молодшого підліткового віку.

Детальний аналіз якісних змін в динамічній структурі учнів 5-го класу через систему підструктур, яку запропонував К. К. Платонов [127], було здійснено в авторській статті [134]. Зауважимо, що аналіз складових елементів таких підструктур та їх складові елементів, як *скерованість* (інтереси, мотиви); *досвід* (знання, уміння, навички); *психічні властивості* (сприйняття, мислення, емоції, пам'ять) здійснювався крізь призму специфіки навчальної діяльності учнів 5-го класу в процесі формування МК в ІМ2.

З одного боку, проведене нами опитування учнів, які починають вивчати АМ після НМ, та вчителів, які викладають ІМ2 (див. Додаток Б, Д), свідчить, що, головним чином, *інтерес* до вивчення нової мови, на першому році навчання головним чином підтримується: бажанням реалізувати себе в майбутній професійній діяльності (29,1 % респондентів); використанням ІМ2 як засобу спілкування (21,2 % респондентів). З іншого боку, оскільки учні молодшого підліткового віку ще не можуть реалізувати свої особистісні можливості на уроці ІМ2, не завжди можуть керувати своєю увагою, складності виникають і з стійкістю та переключенням уваги; в навчальному процесі не здійснюється опора на лінгвістичний та психологічний аспект лінгвістичного досвіду учнів; не

враховуються особливості вікового розвитку учнів 10–11-ти років; не береться до уваги специфіка ІМ2 як засобу спілкування, як наслідок, інтерес до вивчення ІМ2 може швидко згасати.

Інтерес до навчальної діяльності тісно пов'язаний з *мотивацією* навчання. Аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації навчання ІМ, дозволяє зробити висновок про те, що провідною мотивацією є зовнішня, коли мотиви діяльності закладені поза навчальною діяльністю, тобто в соціальних спрямуваннях особистості учня [32; 43; 127; 189]. Це підтверджується й анкетуванням: цікавий підручник як засіб мотивації до вивчення ІМ2 визначили 60 % опитаних вчителів та 11,2 % учнів. Для 24,8 % учнів важливим мотиваційним чинником вивчення ІМ є особистість вчителя та його позитивне ставлення до них.

Водночас слід пам'ятати про те, що внутрішня мотивація діяльності особистості тісно пов'язана з зовнішньою, оскільки особистість є продукт взаємодії соціального середовища та взаємодії з ним [201, с. 35]. Таким чином і завдання вчителя буде полягати в тому, щоб співвідносити соціальні мотиви особистості учня: бажання спілкуватися засобом ІМ2, в нашому випадку мотиви спілкування, з мотивами внутрішніми.

Надаючи характеристику *соціальному досвіду* підліткового віку, необхідно враховувати те, що особистість учня знаходиться в розвитку і формується під впливом двох основних процесів: 1) в умовах навчальної діяльності; 2) під впливом готового різноманітного соціального досвіду [32, с. 105]. Підтвердження цієї ідеї знаходимо в роботі І. І. Вернікової, яка наголошує, що знання, навички та уміння набуваються учнями не тільки в процесі їхньої основної діяльності – навчання, а, перш за все, в процесі спілкування з навколишньою дійсністю. Соціальний досвід особистості – це знання, якими вона володіє та оволодіває, види діяльності та типи спілкування і відносин, що виникають на цій основі [30, с. 34].

На початок вивчення ІМ2 у навчальному досвіді учнів, окрім вищезазначеного, знаходяться: навчальні уміння, що пов'язані з інтелектуальними процесами: аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням,

класифікацією, абстракцією, конкретизацією, комбінуванням тощо; компенсаторні та спеціальні уміння, що є предметом усвідомлених дій учнів, переносяться з досвіду роботи над ІМ1 та входять до складу НСК в ІМ2: робота з підручником, робочим зошитом, книжкою для читання, володіння технологією виконання найбільш розповсюджених видів вправ, робота з текстом, уміння виробляти власні стратегії для засвоєння лексики, володіння прийомами парної, групової форм роботи на уроці тощо [16, с. 14].

Це підтверджується і результатами проведеного нами анкетування (див. Додаток Д): 50 % опитаних вчителів засвідчили, що на уроках з ІМ1 їхні учні у разі необхідності використовують інше слово, 10% учнів здатні використати перефразування у разі, якщо забули слово ІМ; 90 % респондентів зазначили, що їхні учні на початок вивчення ІМ2 на достатньому рівні володіють прийомами роботи в парах, 20% володіють прийомами активної мовленнєвої взаємодії, 10 % мають досвід роботи над проектами тощо.

Психологами та вчителями-практиками також підкреслюється розвиток таких спеціальних здібностей в учнів, які вивчають ІМ2, як мовленнєвий слух, пластичність артикуляційного апарату, вербальної пам'яті [15, с. 7], які також відносяться до психологічного аспекту філологічного досвіду учнів та сприяють не тільки засвоєнню ІМ2, але й успішному формуванню МК в ІМ2.

Досліджуючи проблему переносу у навчанні ІМ2, О. О. Савчук узагальнює ті аспекти, що, на нашу думку, дозволяють інтенсифікувати процес формування МК в ІМ2, роблять його економічним і раціональним, оскільки сприяють більш швидкому подоланню труднощів як лінгвістичного, так і психологічного характеру. За результатами цих узагальнень переносу підлягають: наявний у того, хто навчається, досвід вивчення ІМ1 і навички та вміння роботи в РМ та ІМ1; уміння переключатися з однієї мовної системи на іншу більш легко за рахунок володіння певними навичками; навички самостійної роботи над мовою; розвинутий механізм здогадки, більш розвинуте лінгвістичне мислення; вищий рівень абстрагування у порівнянні з тим, який забезпечується володінням РМ;

достатня розвинута здатність до рефлексії і самооцінки; володіння загальними навчальними вміннями [169, с. 56].

Однак, необхідно зазначити, що низький рівень сформованості навчальних умінь буде вимагати додаткових зусиль з боку вчителя та учнів та гальмувати процес формування МК в ІМ2. І навпаки, перенос цих навичок і умінь повинен значно полегшити роботу вчителя та учнів на уроці та інтенсифікувати навчальний процес в цілому.

Вищезазначене дозволяє зробити припущення, що 1) використання лінгвістичного та навчального досвіду учнів, розвинуті на певному рівні компенсаторні та спеціальні навчальні вміння учнів з досвіду ІМ1, які входять до складу НСК в ІМ2, зробить процес формування МК в ІМ2 більш швидким та допоможе учням молодшого підліткового віку здолати труднощі як мовного, так і психологічного характеру в процесі формування МК в ІМ2; 2) використання раніше набутого досвіду в РМ та ІМ1 може бути дієвим в процесі формування МК в ІМ2 за умови використання контрастивного підходу, оскільки це дозволить виявити подібність знань та навичок в РМ, ІМ1 та ІМ2 і здійснити їх перенос, тим самим, прискорюючи формування МК ІМ2; 3) контрастивний підхід до навчання ІМ2 дозволить з'ясувати кількість мовних явищ, у процесі засвоєння яких виникає необхідність нейтралізувати інтерференцію з боку раніше сформованих навичок в ІМ1, які гальмують формування ФК, ЛК, ГК та КТЧП.

Розглянемо такі психічні властивості особистості молодшого підліткового віку, як *мислення*, *сприйняття* та *пам'ять*, оскільки вони безпосередньо пов'язані з формування умінь і навичок ІМ2. Як зазначають психологи, серед усіх психічних процесів найбільший вплив на якість оволодіння іншомовним мовлення має *мислення* – процес відображення у свідомості людини зв'язків і відношень реального світу [32; 43; 127; 201].

Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язування пізнавальних завдань. На відміну від молодшого школяра він починає аналіз завдань зі з'ясування можливих відношень у наявних даних, висуває різні припущення про їх зв'язок, а потім перевіряє їх.

У підлітка розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування розумових завдань [189, с. 217]. Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здібностей, як: врахування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язання проблеми; продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу; об'єднання і розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом [41, с. 179].

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що інтелектуальний розвиток учнів 10–11 років знаходиться на відносно високому рівні: підлітки спроможні робити порівняння, знаходити спільні та відмінні риси в РМ, ІМ1 та ІМ2, що в свою чергу, може значно прискорити запуск мовленнєвого механізму ІМ2. Але ми ставимо під сумнів той факт, що молодші підлітки спроможні самостійно знаходити способи отримання інформації та її збереження у символічній формі, самостійно без керівництва з боку вчителя розвивати виконавчі функції більш високого порядку, зокрема планування, прийняття рішень тощо. Підтвердження нашим теоретичним висновкам знаходимо в результатах проведеного нами анкетування учнів та вчителів (див. Додаток Б, Д): лише 6,8 % опитаних учнів майже завжди помічають та виправляють власні помилки, проте 8,8 % респондентів часто помічають помилки однокласників.

Враховуючи вищенаведені результати анкетування, вважаємо методично доцільним такий спосіб формування МК в ІМ2, коли учні усвідомлено набувають знання про мовні явища ІМ2, а всі етапи формування і вдосконалення МК контролюються з боку вчителя, однокласників та за допомогою спеціально організованої навчальної інформації, яка створює підґрунтя для розвитку в учнів рефлексії власних навчальних дій оперування мовними і мовленнєвими явищами ІМ2.

Необхідно також враховувати той факт, що в учнів, які мають чотирьохрічний досвід вивчення ІМ1, на певному рівні вже сформована НСК в РМ та ІМ1, що пов'язана з домінуючим типом мислення, тому тяжіння до певного способу пізнання дійсності вже є помітним в молодшому підлітковому віці: 20,5 % опитаних учнів зазначають, що саме власна здогадка допомагає їх

зрозуміти незнайоме слово ІМ, 19,8 % – активно користуються двомовними словниками на уроках та позаурочний час, 15,5 % – широко використовують зображальні опори: малюнки біля тексту, 6,2 % учнів малюють нові слова для кращого запам'ятовування, 13,1% – вчать вірші, співають пісні з новим мовним та мовленнєвим матеріалом.

У цьому плані цікавими є дослідження М. К. Кабардова, який визначає два типи оволодіння ІМ: *комунікативний (комунікативно-мовленнєвий)* і *некомунікативний (когнітивно-лінгвістичний)*. Загальний висновок проведеного дослідження полягає в тому, що в залежності від ступеня навантаження, типу (методики навчання), від основного каналу отримання інформації і т.д. здібними до вивчення ІМ можуть бути обидва навчальні типи учнів [66; 67]. Учні, для яких є характерним перший тип оволодіння ІМ, є активні в зовнішній комунікативній поведінці. Вони відрізняються більшим об'ємом слухового сприйняття та слухової оперативної пам'яті, більшою швидкістю актуалізації знань і переробки нової інформації, значними успіхами в умовах довільного і мимовільного запам'ятовування, більш високими результатами в продукуванні мовлення.

Некомунікативний тип характеризує учнів, які є активними переважно в пізнавальній сфері. Вони є продуктивними в довільному запам'ятовуванні та при наявності зорового підкріплення вербального матеріалу. Цей тип учнів досягає значних успіхів у мовному аналізі, з'ясуванні логіко-граматичних закономірностей мови тощо [66, с. 127].

Зрозуміло, що наявність в класі учнів *комунікативного* і *некомунікативного* типів оволодіння ІМ2 буде впливати на методику формування МК в ІМ2: врахування особливостей сприйняття нової мови учнів різного типу може допомогти вчителю ефективно організувати навчальний процес та максимально прискорити запуск мовленнєвого механізму ІМ2.

Зміст і логіка навчального предмету, а саме використання вправ на зіставлення мовних і мовленнєвих явищ РМ, ІМ1 та ІМ2, повинні реалізувати здібність учнів другого типу активно і самостійно мислити, розмірковувати, порівнювати, аналізувати, і, таким чином, буде допомагати учням першого типу

мислення свідомо сприймати навчальний матеріал, розкриваючи поняття нової мови функціонально та більш глибокого усвідомлювати поняття РМ і ІМ1.

Навчання мови тісно пов'язано з процесами *пам'яті*, оскільки вони «вплетені» в будь-яку діяльність, в тому числі і в діяльність спілкування. В. О. Артемов зазначав, що механічне запам'ятовування мовних форм усного мовлення, відірваних від процесу спілкування, не може бути фізіологічно виправданим [7, с. 89].

Будь-яке мовлення, в тому числі ІМ2, фізіологічно є продуктом другої сигнальної системи вищої нервової діяльності, мовлення є не умовним рефлексом, а складним актом комунікації за допомогою мови. Відтак, мовленнєва пам'ять формується в умовах спілкування, в умовах усвідомленої мовленнєвої діяльності. Для активного процесу розвитку мовленнєвої пам'яті є важливою настанова на запам'ятовування в певній ситуації спілкування.

Згідно з психологічними дослідженнями розвиток пам'яті у підлітковому віці відбувається у напрямі її інтелектуалізації. Порівняльний аналіз мнемічної діяльності молодших школярів і підлітків засвідчив ширший вибір у підлітків прийомів опосередкованого запам'ятовування і частіше їх використання. Вони більш усвідомлено, цілеспрямовано використовують мнемічні прийоми [41, с. 183].

Успішність роботи пам'яті безпосередньо пов'язана з *емоціями*. Джерело емоцій – в об'єктивній дійсності, в її співвідношенні з потребами особистості [32, с. 43].

Емоції продовжують відігравати важливу роль у житті молодшого підлітка. Конкретність та образність мислення, що зберігаються в цьому віці, яскрава емоційна забарвленість сприйняття, здатність до наслідування, фізичних вправах, іграх задіяні в процесі навчання, відкривають необмежені можливості в розширенні мотиваційного підґрунтя діяльності учнів, активізації довільної уваги та довільного запам'ятовування, творчого процесу мовних відкриттів та в створенні позитивного емоційного фону вивчення ІМ2.

Крім того, як вже зазначалося раніше, через позитивне схвалення вчителями та однолітками власних дій у молодших підлітків формується база для рефлексії та самопізнання. Це підтверджується і результатами анкетування, згідно з якими 23 % опитаних учнів зазначають, що гарне ставлення вчителя допомагає їм здолати психологічний дискомфорт на уроці ІМ, для 16,1 % емоційний фон створює гарна оцінка на попередньому уроці, для 14,2 % опитаних гарні стосунки з друзями є важливим підґрунтям для створення психологічного клімату на уроці.

Однак результати анкетування також свідчать про те, що вчителі не завжди помічають внутрішні хвилювання та стан тривоги учнів впродовж навчального процесу: лише 40 % опитаних вчителів визнали, що вони часто помічають хвилювання учнів на уроці під час відповіді на запитання педагога, 20% – роблять це рідко, 20% – майже ніколи, в той час як відповіді учнів свідчать про відносно високий рівень тривоги на уроках ІМ: 11,8 % учнів майже завжди хвилюються, виконуючи навчальні дії на уроках ІМ, для 7,4% опитаних учнів відповіді на запитання вчителя часто супроводжується внутрішнім хвилюванням.

Вищезазначене дозволяє зробити низку висновків, а саме:

1. Процес формування МК в ІМ2 має бути спрямованим на кореляцію соціальних мотивів особистості учнів з внутрішніми, створюючи позитивне підґрунтя для формування МК в ІМ2.
2. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних із виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок, що, в свою чергу, дає можливість здійснювати усвідомлений перенос мовних знань (фонетичних, лексичних і граматичних) та мовленнєвих навичок на рецептивному і продуктивному рівнях з ІМ1 в МК в ІМ2 у разі їх тотожності, або свідомо нейтралізувати інтерференцію з боку РМ, ІМ1.
3. Можливість робити власні лінгвістичні відкриття в процесі формування МК в ІМ2 має задовольняти пізнавальні потреби та інтереси учнів молодшого підліткового віку, підтримувати стійкий інтерес до нового предмету, але цей

процес повинен бути спеціально організованим та контрольованим з боку вчителя.

4. Враховуючи порівняно невисокий рівень рефлексії у молодших підлітків, важливим є така організація процесу формування МК в ІМ2, при якій учні чітко розуміють цілі запланованих результатів навчання, в них формується більш високий рівень рефлексії, а оволодіння учнями конкретними прийомами самоконтролю та самокорекції відбувається під контролем вчителя.

Визначені психолого-педагогічні передумови формування МК в ІМ2 в учнів основної школи віку є підґрунтям для подальшого аналізу психолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу у процесі формування МК в ІМ2 в учнів основної школи.

1.4. Психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування мовних компетенцій в учнів основної школи

Загальновідомо, що процес навчання ІМ2 у ЗЗСО має свої особливості порівняно з навчанням ІМ1, що пов'язано як з психолого-педагогічними особливостями учнів молодшого підліткового віку, так і з результатом мовних контактів РМ, ІМ1 та ІМ2, явищами інтерференції та переносу. Питання психолого-педагогічних особливостей учнів 5-го класу було досліджено в підрозділі 1.3. Звернемось до проблеми багатомовності, що дозволить нам дослідити причини і закономірності переносу та інтерференції з боку РМ та ІМ1 та уточнити їх психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти.

У методиці викладання ІМ2 існує думка, що ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання ІМ2 може забезпечити методично цілеспрямоване врахування природи багатомовності як складного лінгвістичного явища, яке об'єктивно посідає головне місце в системі навчання ІМ2. Для найбільш повного врахування у навчальному процесі всіх виявів багатомовності дамо визначення цьому поняттю. Скористаємось визначенням трилінгвізму М. В. Барішнікова [8,

с. 52] та дамо визначення багатомовність як співіснування трьох і більше мов у мовленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних цілях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. В нашому випадку йдеться про індивідуальну штучну субординативну багатомовність, яку розуміємо як володіння конкретним індивідом трьома мовами, для якого ці мови, що її утворюють, знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості [8, с. 52].

З огляду на вищезазначене, можна сказати, що, учні, які вивчають ІМ2, є носіями штучної субординативної багатомовності. Це означає, що вони, окрім своєї РМ, є компетентними ще у двох мовах (однак ступінь володіння якими не може бути однаковим з РМ) і здатні за необхідності на комунікативно достатньому рівні користуватися однією із трьох мов.

Таким чином, ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання ІМ2 може забезпечити методично цілеспрямоване урахування природи трилінгвізму як складного психолінгвістичного, психологічного, лінгвістичного явища, яке об'єктивно посідає головне місце в системі навчання ІМ2.

А. В. Щепілова також наголошує на тому, що трилінгвізм дає можливість для постійного порівняння, співвіднесення (свідомого й несвідомого) засобів висловлювання думки різними мовами [216, с. 327]. Як наслідок, субординативна штучна природа шкільного трилінгвізму обумовлює той факт, що процес оволодіння ІМ2 підтримується або гальмується психологічно й лінгвістично двома раніше засвоєними мовами. Ці процеси відбуваються за рахунок реалізації учнями свого лінгвістичного досвіду, в якому внаслідок контактування мов мають місце дві закономірності: інтерференція та перенос.

Зупинимося більш детально на цих явищах, оскільки вони відіграють важливу роль у формуванні МК в ІМ2 й обумовлюють ефективність цього процесу.

Термін «інтерференція» розглядається більшістю авторів по-різному у зв'язку з існуванням різних сторін мовної взаємодії (механізму, причини, процесу, результату, наслідку). Різноманітні підходи щодо розкриття сутності

інтерференції та її зворотного боку переносу дозволяють здійснити їх аналіз у різних аспектах: *психолінгвістичному, психолого-педагогічному та методичному*.

Психолінгвістичний аспект інтерференції допомагає зрозуміти дії мовленнєвих механізмів у плані їх співвідношення зі структурою мови, оскільки висвітлює причини виникнення інтерференції, процес її появи в ході мовленнєвої діяльності, вплив на мовну комунікацію. Саме такий підхід до розуміння сутності інтерференції виявлено в роботах І. О. Зимньої [63], А. Є. Карлінського [72], О. О. Леонтьєва [84], В. В. Ітельсона [65], С. С. Сорокіної [188], С. Л. Рубінштейна [166] та ін. З позиції психолінгвістичного підходу інтерференцію розглядається, з одного боку, як процес конфліктної взаємодії психофізіологічних мовленнєвих механізмів, з іншого, як зовнішній результат психічного процесу, наслідок взаємодії систем РМ та ІМ, або мовних факторів у системах обох мов. Цей аспект також передбачає вивчення психолінгвістичного механізму інтерференції, а саме інтерференції навичок та їх взаємодію в процесі засвоєння нової мови [63, с. 37]. Відповідно до психологічних і психолінгвістичних досліджень в умовах оволодіння новою діяльністю людина намагається використовувати вже сформовані в ході попередньої діяльності навички, тому що «загальний закон формування навички полягає в тому, що, зіткнувшись з новим завданням, людина намагається спочатку використати такі прийоми, якими вона вже володіє» [65, с. 221]. Таким чином, у процесі засвоєння нової мови має місце використання вже сформованих навичок у діяльності, пов'язаній з вирішенням нового завдання [62, с. 121].

Основним завданням у процесі формування МК в ІМ2 є попередження інтерференції раніше сформованих навичок в РМ та ІМ1. О.О. Леонтьєв зауважує, що це завдання особливо гостро стоїть на початковому ступені навчання нової мови [84, с. 25]. Крім того, враховуючи односторонній характер інтерферуючого впливу у напрямку від РМ до ІМ, що пояснюється умовами субординативної взаємодії мовних кодів, можна зробити припущення, що у процесі формування МК в ІМ2 інтерферентний вплив буде спостерігатись в напрямку від РМ до ІМ1, від ІМ1 до ІМ2, від РМ до ІМ2. Отже можна вважати, що особливість початкового

ступеню оволодіння ІМ2 в умовах субординативної взаємодії мовних кодів полягає в тому, що процес формування іншомовних навичок повинен відбуватися на основі мовленнєвих механізмів, сформованих на базі не лише РМ, але й ІМ1.

Перенос як психолінгвістична закономірність, яку доцільно враховувати в процесі оволодіння нерідною мовою, досліджується в роботах В. В. Алімова [3], М. В. Барішнікова [8], І. Л. Бім [16], О. І. Волкової [34], І. О. Зимньої [63], Б. А. Лапідуса [80], А. С. Маркосян [90], О. О. Савчук [169] та ін. На думку Б. А. Лапідуса [80] для переносу при вивченні ІМ2 важливим є не просто загальний високий рівень володіння ІМ1, а рівень володіння явищем-корелятором. Наприклад, правильність вживання учнями, що вивчають АМ як ІМ2, таких граматичних явищ як дієслово *to be*, означеного/неозначеного артикля (*Das ist ein Buch. Das Buch ist interessant. This is a book. The book is interesting.*), ступенів порівняння прикметників (*lang – länger – am längsten; long – longer – the longest*), тільки одне заперечення (*Ich lese dieses Buch nicht. I do not read this book.*), побудова безособових речень (*Es ist kalt. It is cold.*), які є схожими з відповідними в явищами в НМ, обумовлені високим рівнем сформованості відповідних навичок в ІМ1. Перенос виявляється на тих же рівнях, що й інтерференція, але має позитивний характер. А. О. Анісімова, досліджуючи формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2, зазначає, що сформовані граматичні навички в РМ та ІМ1 мають позитивний вплив у процесі навчання ІМ2, при ознайомленні з різними частинами мови та їх категоріями, а також у використанні структур там, де є наявною схожість між ними [5, с. 23].

Приділяючи належну увагу переносу при вивченні ІМ1, психологи і психолінгвісти заперечують думку про те, що навчання мовлення ІМ – це формування системи нових навичок, які раніше не існували. Як зазначає О.О. Леонтьєв, оволодіваючи ІМ, учні користуються тими вміннями та навичками, що сформувалися в РМ [84, с. 31], тобто відбувається перенос раніше сформованих навичок та вмінь. Це пояснюється тим, що ці вміння є сформовані, стійкі, домінуючі, а вміння і навички володіння виучуваною мовою перебувають на стадії становлення. Підтвердженням цього можуть слугувати дослідження в

галузі навчання ІМ, так І. О. Зимня та О. О. Леонтьєв [62, с. 198] розглядають механізм іншомовного мовлення як сукупність декількох груп навичок: 1) можуть бути актуалізовані та перенесені на новий мовний матеріал з РМ в ІМ; 2) були раніше сформовані в РМ й при оволодінні іншомовним мовленням підлягають корекції; 3) повинні бути сформовані через їх відсутність у лінгвістичному досвіді людини. З формуванням таких груп навичок пов'язані й типи переносу, що стосуються механізмів переходу від операцій рідного мовлення до операцій іншомовного [34, с. 231].

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що, по-перше, в ході формування МК в ІМ2 буде спостерігатися намагання учнів спиратися на вже сформовані вміння та навички, пов'язані з використанням РМ та ІМ1, в їх іншомовній мовленнєвій діяльності ІМ2; по-друге, аналіз мовних систем РМ, ІМ1 та ІМ2 на рівні фонетики, лексики, граматики графіки, каліграфії, орфографії (є предметом нашої уваги в підрозділі 1.4) дозволить виокремити три групи мовного матеріалу, на базі якого формуються відповідні три групи навичок.

До *першої* групи віднесемо раніше сформовані навички, що можуть бути перенесені з РМ та ІМ1 в МК в ІМ2. До *другої* групи віднесемо сформовані раніше навички в РМ та ІМ1, що можуть гальмувати формування МК в ІМ2, спричиняючи інтерференцію і, як наслідок, помилки в мовленні учнів. Такі навички будуть підлягати нейтралізації за допомогою усвідомленої роботи учнів над мовним матеріалом, в результаті якого учні під керівництвом вчителя та самостійно будуть робити висновки щодо особливостей нової мовної системи. І нарешті до *третьої* групи віднесемо ті навички, що необхідно буде сформувати, оскільки відповідні мовні явища не мають аналогів в РМ або ІМ1.

Відтак, *психолінгвістичними* аспектами інтерференції та переносу процесі формування МК в ІМ2 в учнів основної школи є: 1) процес формування іншомовних навичок будується на основі мовленнєвих механізмів, сформованих на базі не лише РМ, але й ІМ1; 2) в ході формування МК в ІМ2 буде спостерігатися намагання учнів спиратися на вже сформовані навчальні вміння в РМ та ІМ2;

2) наявність трьох груп мовних і мовленнєвих навичок у процесуальному аспекті змісті навчання ІМ2.

Про особливості оволодіння ІМ2 в *психолого-педагогічному аспекті* свідчать дані психології. Психологи стверджують, що 1) кожна наступна ІМ засвоюється відносно легше ніж попередня; 2) в якості опори для засвоєння наступної ІМ важливим є не тільки РМ, але ІМ; 3) знання декількох іноземних мов сприяють здолання бар'єру монолінгвізму [11; 166]. На це вказують досвід навчання ІМ2 та експериментальні дані А. О. Анісімової [5], Б. А. Лапідуса [80], М. І. Реутова [163] та інших. Крім того, попередній психологічний, лінгвістичний, навчальний досвід вивчення РМ та ІМ1 позитивно впливають на такі важливі для оволодіння ІМ2 функції як мислення та пам'ять. Дослідження психологів та психолінгвістів підтверджують той факт, що глобальна діяльність людського мислення у фізіологічному плані базується на взаємодії першої та другої сигнальної систем. При вирішенні людиною різноманітних завдань (вербальних та невербальних) мислення робить опору, як правило, на лінгвістичний досвід в РМ, на індивідуалізовані мовленнєвомисленнєві елементи [35; 166].

Учні, що починають вивчення ІМ2, не тільки володіють значним мовним досвідом – досвідом двомовності, що поєднує практичне володіння та основи теоретичних знань, але й характеризуються більш розвинутим мисленням порівняно з учнями молодшого шкільного віку. Як зазначає М. І. Реутов, сукупність цих факторів полегшують та прискорюють процеси мислення [163, с. 25].

Оскільки психолого-педагогічні особливості тісно пов'язані з віковими особливостями учнів молодшого підліткового віку, що були предметом нашої уваги в підрозділі 1.3, ми скористаємось зробленими нами висновками на визначимо *психолого-педагогічні* аспекти інтерференції та переносу, а саме, використання в процесі формування МК в ІМ2 метакогнітивних навичок, що дає можливість 1) здійснювати свідомий перенос мовних знань, мовних і мовленнєвих навичок на рецептивному і продуктивному рівнях з РМ, ІМ1 в МК в

ІМ2; 2) свідомо нейтралізувати інтерференцію з боку раніше сформованих мовних і мовленнєвих навичок з боку РМ та ІМ1.

Звернемося до *методичного* аспекту врахування інтерференції та переносу в процесі формування МК в ІМ2. Вивчення й аналіз наукової літератури з навчання ІМ2 свідчить про те, що процес ІМ2 ґрунтується на одній дидактико-методичній основі з ІМ1. Однак у наукових дослідженнях констатується водночас особливість методики навчання ІМ2, що зумовлюється своєрідністю процесу оволодіння ІМ2 [8; 15; 80; 40] та ін. Як зазначають вчені, особливість оволодіння ІМ2 полягає у факті взаємовпливу трьох контактуючих мов (РМ, ІМ1 та ІМ2) у структурі мовної особистості учня, у використанні ним лінгвістичного та навчального досвіду з оволодіння РМ та ІМ1. Міжмовна інтеракція виявляється, в першу чергу, у переносі з лінгвістичного та навчального досвіду в РМ та ІМ1 навичок і вмінь у комунікативну компетенцію ІМ2 [8; 15; 40; 90; 216].

Учні молодшого підліткового віку, що вивчають ІМ2, володіють не лише певним мовним досвідом, але й досвідом двомовності, який поєднує практичне мислення й теоретичне знання, тому сукупність цих факторів полегшує й прискорює осмислення нової мовної системи. Як результат, скорочується шлях до оволодіння значенням, закономірностями функціонування елементів ІМ2, а також скорочується процеси запам'ятовування і вироблення навичок. Тобто має місце більш швидке формування МК в ІМ2 за рахунок опори на сформовані МК та НСК в РМ та ІМ1. Підтвердження цієї думки знаходимо в роботах А. С. Маркосян, яка говорить про те що, якщо при оволодіння ІМ1 в учнів вперше формуються навички та уміння, прийоми аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстракції, конкретизації, комбінування тощо, необхідні для засвоєння будь-якої нерідної мови, то оволодіння ІМ2 нібито накладається на оволодіння ІМ1 [90, с. 47].

На процес формування МК в ІМ2 переносяться і прийоми оволодіння ІМ1 [16; 40]. Такий перенос характеризується як рух учня всередині психологічного простору, що утворюється єдиною для кількох мов когнітивною базою, що містить у собі взаємодію найрізноманітніших факторів, які детермінують

оволодіння ІМ2 в конкретній індивідуально-психологічній, предметній та соціальній ситуації. Рухаючись своєю індивідуальною траєкторією при вивченні ІМ2 учень має вже певний досвід у використанні різних когнітивних стратегій, набутий ним при вивченні ІМ1, у нього на певному рівні розвинуті компенсаторні та спеціальні навчальні уміння, що входять до складу НСК в ІМ2. Як ми вже наголошували в підрозділі 1.2, ціла низка навчальних умінь можуть бути перенесені з досвіду роботи над ІМ1 у процес навчання ІМ2 за умови, що вони сформовані на достатньому рівні та є предметом усвідомлених дій учнів.

Водночас, врахування у процесі формування МК в ІМ2 явищ інтерференції та переносу з боку раніше набутого досвіду оволодіння РМ та ІМ1 та більш високий рівень інтелектуального розвитку учнів 5-го класу порівняно з учнями молодшого шкільного віку, що було предметом нашої уваги в підрозділі 1.3, уможливорює комунікативно-когнітивний підхід як до формування МК в ІМ2, так і всього навчального процесу в цілому. Когнітивний підхід тісно пов'язаний з розвитком комунікативних умінь та з роботою над різними аспектами мови, що дозволяє усвідомити й виробити свій індивідуальний стиль навчальної діяльності. Наприклад, індивідуальні способи й прийоми засвоєння лексичних та граматичних явищ, оволодіти знаннями, які полегшують, наприклад, розуміння текстів (предметні знання з інших галузей) або адекватне сприйняття структурних ознак того чи іншого граматичного явища (знання граматичного правила) [15, с. 86].

Поєднання когнітивного та комунікативного підходу до оволодіння ІМ2 дозволяє оволодіти учням когнітивними, метакогнітивними та соціо-афективними стратегіями роботи над формуванням МК в ІМ2. Володіння вищезазначеними стратегіями, в свою чергу, дозволяє учням правильно здійснювати вибір необхідних мовних явищ, оптимізувати процеси засвоєння мовного матеріалу, вдосконалювати пам'ять, планувати свою навчальну діяльність, здійснювати контроль і рефлексію, взаємодіяти з партнерами по спілкуванню.

Попередження інтерференції та посилення переносу у процесі формування МК в ІМ2 можливе за рахунок міжмовних зіставлень, оскільки зіставний аналіз мовних явищ, як прийом контрастивної лінгвістики, ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникати труднощі або, навпаки, полегшення у процесі навчання. Зіставний аналіз також дає змогу визначити, коли необхідно в процесі презентації мовного матеріалу йти від форми до змісту (за наявності аналогії у пред'явленні явищ, легких для засвоєння), а коли від змісту до форми (за відсутності аналогії, значних відмінностей, труднощів матеріалу для певної аудиторії) [79, с. 21].

Таким чином, *методичний* аспект інтерференції та переносу в процесі формування МК в ІМ2 полягає: 1) в необхідності враховувати попередній лінгвістичний і навчальний досвід учнів молодшого підліткового віку в РМ та ІМ1; 2) зіставленні фонетичних, лексичних, граматичних, графічних, каліграфічних, орфографічних явищ як методичного прийом, що дозволяє використовувати раніше вивчені мови як мови-опори з метою переносу і скоротить кількість мовних явищ ІМ2, які потребують цілеспрямованого опрацювання; 3) у врахуванні впливу характеру дидактично орієнтованого опису мови, який використовується при вивченні ІМ1 та ІМ2 (використанні педагогічної граматики і фонетики); 4) у використанні контрастивного підходу, що дає можливість не тільки прискорити цей процес, але й підвищити інтелектуальну активність учнів, спрямовану на порівняння мовних і мовленнєвих явищ.

Розглянемо наступну проблему, що стосується встановлення *мови-джерела* міжмовного переносу при навчанні АМ як ІМ2. Так, наприклад, Н. М. Чичеріна виділяє три підходи до встановлення мови-джерела міжмовного переносу та інтерференції у процесі навчання ІМ2: 1) врахування пріоритетного впливу з боку ІМ1 – навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2; 2) врахування впливу як з боку РМ так і ІМ1 – у процесі навчання має місце подвійна інтерференція, хоча вона може бути нерівнозначною; 3) врахування пріоритетного впливу з боку РМ і можливого впливу з боку ІМ1 – у процесі

навчання діє як позитивний, так і негативний з боку ІМ1, однак вплив з боку РМ є визначальним [210]. Спираючись на визначені Н. М. Чичеріною підходи до встановлення домінуючого впливу на ІМ2 з боку контактуючих мов, ми також поділяємо погляд А. О. Анісімової, М. В. Баришнікова, А. В. Бердичевського, І. Л. Бім, І. І. Кітроської, Б. А. Лапідуса, Б. С. Лебединської, А. С. Маркосян, М. І. Реутова та інших, що вплив з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 є більшим, ніж вплив з боку РМ [5; 8; 12; 16; 74; 81; 83; 90; 164].

Зокрема, пріоритетну роль ІМ1 у порівнянні з РМ у вивченні ІМ2 Б. А. Лапідус пояснює через фактор суміжності у часі, за яким опорні елементи в когнітивній структурі були засвоєні пізніше, ніж відповідні їх елементи РМ, тобто ближче до часу засвоєння ІМ2. На думку вченого, окрім фактору суміжності у часі, на характер взаємодії контактуючих мов впливає також те, що І. І. Кітроська кваліфікує як «спеціальність ситуації навчання», яка створює одне поле взаємодії нерідних мов, зближує мови, що вивчаються. В інших термінах ця ситуація називається «психологічною орієнтацією» як саме по собі усвідомлення того, що слід говорити ІМ [74].

Виявом психологічної орієнтації є те, що, намагаючись відірватись від РМ, той, хто навчається, часто підсвідомо, скоріше вживатиме одиницю іншої мови, що вивчається, ніж зробить крок назад і звернеться за допомогою до своєї РМ [5, с. 26]. Досліджуючи роль ІМ1 у навчанні ІМ2, А. С. Маркосян [90] вказує на те, що, при оволодінні ІМ2 той, хто навчається нібито повторює той шлях, ті розумові дії, які привели його до оволодіння ІМ1, водночас, в його пам'яті граматична система ІМ1 є актуально усвідомленою на відміну від системи РМ, якою він користується практично несвідомо, не замислюючись над тим, як він це робить, як породжує нескінчену кількість лінгвістично коректних висловлювань без особливого контролю. Таким чином, актуально усвідомлювана система мови слугує неначе орієнтиром для того, хто навчається.

На переважання опори на ІМ1 у процесі навчання активного мовленнєвого матеріалу на початковому ступені наголошується у дослідженні М. І. Реутова [163], пояснюючи це тим, що ІМ1 та ІМ2 (АМ та НМ відповідно) є спорідненими

мовами та, відповідно, мають більший вплив інтерференції з боку ІМ1, ніж РМ. Науковець вважає, що інтерференція з боку ІМ2 на ІМ1 є сильнішою та небезпечнішою, оскільки ті, хто вивчає ІМ2, знаходяться під значним впливом зовнішніх схожостей мовних форм та співвіднесеності значень. Разом з тим, на початковому етапі активно засвоюється тотожний із ІМ1 мовний матеріал.

Підтвердженням домінуючого впливу ІМ1 у процесі формування МК в ІМ2 знаходимо також в методиці багатомовності. Ця галузь методичної науки досліджує закономірності вивчення однією особою більше ніж трьох мов, в свою чергу, оволодіння базовою, доміантною мовою розглядається як гарантія вивчення всіх інших мов. За теорією інтегративного навчання, оволодіння ІМ1 є лінгвістичною опорою для вивчення всіх інших ІМ, оволодіння ІМ2 стає ще більш сильною опорою при вивченні третьої іноземної мови і, врешті, оволодіння четвертою іноземною мовою реалізується на основі багатомовного лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, а також досвіду, який надбано. Оволодіння другою, третьою та четвертою іноземними мовами сприяє підвищенню рівня володіння ІМ1 [8].

Таким чином, у процесі формування МК в ІМ2 виникає необхідність використання ІМ1 як мови-опори у зв'язку із наявним лінгвістичним і навчальним досвідом ІМ1, генетичної близькості виучуваних мов, ефективність формування відповідних мовних і мовленнєвих навичок слід розглядати через призму взаємодії ІМ1 та ІМ2, вважаючи джерелом переносу та інтерференції ІМ1.

Все викладене вище дозволяє нам зробити низку висновків:

1. Ефективність процесу формування МК в ІМ2 в учнів 5 класу обумовлюється методично цілеспрямованим урахуванням природи штучної субординативної багатомовності як співіснування у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда (РМ, ІМ1, ІМ2), що знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості.

2. Внаслідок контактування мов у лінгвістичному досвіді учнів мають місце дві закономірності: інтерференції та переносу, які суттєво впливають на процес формування МК в ІМ2 в учнів 5 класу ЗЗСО.

3. Спираючись на існуючі моделі можливої взаємодії мовних засобів різних контактуючих мов, та беручи до уваги те, що лінгвістичні фактори ІМ2 знаходяться в різній залежності з кореспондуючими явищами РМ та ІМ1, можна визначити ступінь опори на кожен з них.

4. Враховуючи генетичну близькість АМ як ІМ2 та НМ як ІМ1, фактор суміжності у часі, характер дидактично орієнтованого опису ІМ1 та ІМ2, вважаємо, що навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес формування МК в ІМ2, а перенос з якої є базою для ефективного формування МК в ІМ2.

5. Зіставлення мовних явищ як методичний прийом дозволяє використовувати опору на ІМ1 з метою переносу і скорочує кількість мовних явищ ІМ2, які потребують цілеспрямованого опрацювання.

6. Контрастивний підхід щодо формування МК в ІМ2 дає можливість не тільки прискорити цей процес, але й підвищити інтелектуальну активність учнів, спрямовану на порівняння мовних явищ.

7. Прискоренню запуску мовленнєвого механізму ІМ2 також сприяє перенос раніше сформованих навчальних умінь та навчальних стратегій для здобуття знань, умінь збереження набутих знань в пам'яті з ІМ1 в ІМ2 на рівні НСК.

Проведення зіставних досліджень функціонального типу залишається в компетенції психології, а перед нами виникає потреба виявлення потенційних зон переносу та інтерференції. Це можна зробити, надавши порівняльну характеристику навчального мовного матеріалу ІМ1 та ІМ2 в межах програмних вимог, що буде предметом нашої уваги в наступному підрозділі.

1.5. Порівняльна характеристика першої та другої іноземних мов

Уточнені нами в попередньому підрозділі психологолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу, спеціальні принципи навчання та специфіка компонентного складу МК в ІМ2, з'ясування мови-джерела переносу та інтерференції створюють методологічну

основу для визначення полів переносу раніше набутих знань і сформованих навичок в ІМ1 на рівні фонетики, лексики, граматики, графіки та орфографії та дозволяють прогнозувати ймовірні помилки, що можуть виникати внаслідок інтерференції з боку ІМ1. Як зазначають науковці, прогнозування помилок є тим позитивним моментом, який можна використовувати на початковому ступені з метою ефективного ІМ2 [163, с. 125; 205, с. 60]. З цією метою представимо порівняльну характеристику мовних явищ ІМ1 та ІМ2 у такому обсязі, який є необхідним у межах нашого дослідження для обґрунтування методичних висновків та подальшої розробки методики формування МК в АМ як ІМ2.

Необхідно наголосити, що граматичний і лексичний навчальний інструментарій чітко визначені чинної програмою, а фонетичний інструментарій охоплює два рівні: сегментний (фонем, алофонів та їх ознак) і суперсегментний (мелодика, ритм, наголос, паузація). Що стосується сегментного рівня фонетичної підсистеми, вважаємо за доцільне скористатися результатами аналізу науковців В. Д. Аракіна [6], В. А. Васильєва [28], Н. Ф. Бориско [24], О. І. Стеріополо [191] та інших та об'єднати дані в таблиці 1.4.2. Прокоментуємо дані та спрогнозуємо ймовірні фонетичні труднощі у оволодінні ФК в АМ як ІМ2. Розглянемо кількісні характеристики голосних фонем. Відповідно до даних таблиці система голосних фонем в АМ та НМ відрізняється за кількісними параметрами: в НМ – 39 фонем, 18 голосних, серед яких 15 монофтонгів та 21 приголосних, а АМ – 44 фонем, 20 голосних, серед яких 12 монофтонгів та 24 приголосних. Водночас, голосні в НМ та АМ можуть бути довгими та короткими, що впливає на значення слова.

Таблиця 1.4.2

Порівняльна характеристика фонетичних підсистем ІМ2 та ІМ1

Характеристика	НМ (ІМ1)	АМ (ІМ2)
1. Кількість фонем	39	44
2. Кількість голосних фонем	18	20
3. Кількість монофтонгів	15	12
4. Дифтонги	+	+

5. Дистинктивна функція довгих голосних	+	+
6. Сильний відступ в коротких голосних	+	–
7. Якісна редукція голосних в ненаголошеній позиції	–	+
8. Огублені голосні переднього ряду	+	–
9. Кількість приголосних фонем	21	24
10. Сильний відступ в коротких голосних	+	–
11. Напружена вимова дзвінких приголосних	+	+
12. Вимова смично-вибухових [p], [t], [k] з придихом перед голосними	+	+
13. Веляризації багатьох приголосних	–	–
14. Палаталізація приголосних фонем [t], [d], [l] перед голосними переднього ряду	–	–
16. Палаталізовані приголосні	–	–
17. Прогресивна асиміляція	+	–
	(часткова)	
18. Тип словесного наголосу: силовий (С)/ мелодійний (М) вільний(В) / зв'язаний (З)	С (+М) В (З – морфологічно)	С В
19. Середній темп мовлення (склади за хвилину)	210	220
20. Дистинктивна функція словесного наголосу	+	+
21. Акцентний ритм	+	+

Умовні позначення:

+ наявність явища в мові

– відсутність явища в мові

Однак, враховуючи той факт, що система німецьких голосних має свої особливості: наявність різкого розмикання голосових зв'язок на початку вібрації голосних (твердий приступ) [246, с. 28]; сильного відступу в коротких голосних як в ударній, так і в ненаголошеній позиції в слові [23]; прогресивна асиміляція

приголосних; відсутність якісної редукації в ненаголошеній позиції, можна зробити припущення, що набуті раніше навички в ІМ1 будуть піддаватися інтерференції на формування відповідних навичок в ІМ2 та спричиняти помилки в мовленні учнів, а саме :а) у вимові голосних в початковій позиції з твердим приступом; б) у вимові коротких голосних з сильним відступом, особливо в ненаголошеному положенні; в) у неякісній редукації англійських голосних в ненаголошеній позиції; г) у надмірному огублені англійських голосних.

З іншого боку, система приголосних АМ має чимало спільних рис з НМ [6]. До них можна віднести: напружена, енергійна вимова дзвінких приголосних, що спричиняє їх часткове оглушення; вимова смично-вибухових [p], [t], [k] з придихом перед голосними, особливо в наголошених складах; відсутність веляризації у багатьох німецьких та англійських приголосних; відсутність палаталізації приголосних фонем [t], [d], [l] перед голосними переднього ряду [e:], [i:], [ɪ].

Враховуючи той факт, що в АМ палаталізація дзвінких в позиції вкінці слова або складу настає лише частково [28, с. 71], а в НМ оглушення дзвінких вкінці слова та складу є нормою, можна прогнозувати значну кількість помилок в оглушенні приголосних в АМ, наприклад, [bet] замість [bed], [fet] замість [fed] [mlk] замість [mlg], [kɪsɪs] замість [kɪsɪz] тощо.

Як зазначає Н. Ф. Бориско, з точки зору міжмовної інтерференції існує методична типологія звуків мови, що вивчається [24, с. 5]. Відповідно до вченого, формування навичок вимови *першої групи* (максимально наближені за акустичними особливостями та артикуляцією) не викликає особливих труднощів, оскільки має місце перенос навичок з РМ в ІМ.

В нашому випадку перенос буде мати місце з ІМ1 в ІМ2. Для засвоєння цих звуків можна обмежитись імітацією. Сприймання та відтворення звуків *другої групи* характеризується високим ступенем інтерференції. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з ІМ1 в ІМ2, що призводить не лише до появи акценту в мовленні, але й до помилок у змісті висловлювання.

Звуки цієї групи вимагають посиленої уваги та спеціального тренування в різноманітних вправах, особливо в тих, де є контрастування з відповідними звуками в ІМ1. Звуки *третьої* групи також викликають значні труднощі при їх засвоєнні, тому що для їх вимови необхідно формувати нову артикуляційну базу.

Зіставний аналіз фонетичних підсистем АМ та НМ показує, що в них є як тотожні, так і відмінні фонетичні явища. Результат аналізу дозволяє розташувати фонетичні явища ІМ2 за ступенем складності їх засвоєння в такі групи: до *першої групи* віднесемо фонетичні явища, які мають багато спільних ознак із відповідними явищами в НМ, відтак піддаються позитивному переносу. До них відносимо:

- а) звуки [a:], [ɪ], [ə], [a], [i:], [h], [s], [m], [b], [p], [t], [k], [f], [ŋ], [v], [g] АМ та НМ;
- б) наголос в простих словах;
- в) тривалість та короткість голосних у відкритих та закритих складах;
- г) придих приголосних [p], [t], [k]; д) відсутність палаталізації приголосних; до *другої групи* ми відносимо фонетичні явища, що, хоча і мають риси тотожності з явищами НМ, але разом з тим, мають тяжкі для розпізнання на слух відмінності.

До них відносимо: а) звуки [ə:], [ɔ:], [ɔ], [n], [l], [ʃ], [ʒ], [æ], [r], [u], [u:] АМ; б) наголос в складних іменниках та прикметниках. Відповідно для нейтралізації інтерференції з боку сформованих раніше слухо-вимовних навичок в ІМ1 необхідно розробити підсистему контрастивних вправ, відповідних правил-підказок та правил-попереджень; до фонетичних явищ *третьої групи* віднесемо ті, що не мають відповідностей в РМ або ІМ1. До них відносяться: звуки [θ], [ð], [w].

В свою чергу, формування цих слухо-вимовних навичок будуть відбуватися як це було при навчання ІМ1. Таким чином, належність фонетичного явища ІМ2 до однієї з трьох груп зумовлює труднощі його засвоєння і відповідно методику навчання: способи ознайомлення учнів з ним, види і кількість вправ, які потрібні для оволодіння певним звуком у рецепції та (ре)продукції [24, с. 6].

Звернемось до наступної характеристики, такої як наголос в словах. В обох мовах розрізняють по силі три ступені наголосу: головний, другорядний та

нульовий [246, с. 28; 198, с. 234]. В абсолютній більшості слів НМ та АМ наголос нерухомий, наприклад, *die Mutter – mother, die Schwester – sister, lernen – study*. Проте, в АМ низка простих та складних слів можуть мати два рівних по силі наголоси, наприклад, *thirteen, Solomon Gundy*. Таким чином, під впливом навички в НМ учні можуть використовувати один наголос, що буде змінювати звуковий ряд АМ, що теж вимагає використання додаткових методичних прийомів в процесі формування ФК в ІМ2.

Розглянемо суперсегментний рівень в АМ та НМ. Звернемося до інтонації. Її основними засобами є фразовий наголос, мелодія, темпоральний компонент (темп, паузи), ритм, тембр – мають в обох мовах тотожні закономірності. В обох мовах головний наголос у фразі отримують зазвичай лексично повнозначні слова, в той час як службові слова зазвичай є ненаголошеними [246, с. 28; 28, с.71].

Мелодія має в кожній мові свою специфіку: спостерігається відмінність у висхідному та низхідному тоні в реченнях, початку синтагм розповідних та питальних речень, у мелодичній структурі простих та складних речень, наприклад, при перерахуванні однорідних членів речення.

Наприклад, *Dort sind viele Tiere: Bären, Löwen, Elefanten, Krokodile und andere.* (There are many animals: bears, lions, elephants, crocodiles and others.) Це, в свою чергу, вимагає використання додаткових методичних прийомів для подолання інтерференції з боку раніше сформованих слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок в ІМ1.

Водночас, деякі мелодичні малюнки можуть бути схожими між собою [242]. Наприклад, спадний тон в обох мовах найбільш використовується в неемфатичних ствердженнях, спеціальних питаннях та спонукальних реченнях: *Ich habe einen Vater.* (I have a father.). *What day is it today?* (*Welcher Tag ist heute?*) *Read it!* (*Lies (das) vor!*) [28].

Мелодична структура з висхідним тоном в обох мовах використовується в незакінчених реченнях, що передують наступному, а також в підрядних реченнях, що передують головному, в загальних питаннях, перепитуваннях і риторичних питаннях, що може бути використане для переносу з НМ в АМ. Наприклад: *Hast*

du den Aufsatz geschrieben? Den Aufsatz? Und du? – Have you the article written? The article? And you?)

Що стосується середнього темпу мовлення, то він в АМ дещо швидше (220 складів на хвилину), в НМ (210) [80]. В свою чергу, інтерференція НМ на початковому етапі може проявлятися в уповільненні темпу окремих фраз АМ, що пов'язано з такою особливістю темпу мовлення АМ як, скорочення або збільшення тривалості ненаголошених складів, швидкість вимови яких в ритмо-групі прямо пропорційна їх кількості.

Зіставний аналіз фонетичних систем АМ та НМ показує, що в них є як тотожні, так і відмінні фонетичні явища. Результат аналізу дозволяє розташувати фонетичні явища відповідно до ступеню складності їх засвоєння в такі групи: 1) відносно легкі для засвоєння явища (багато спільних ознак із відповідними явищами в НМ, створюють базу для переносу раніше сформованих навичок в ІМ1); 2) складні для засвоєння фонетичні явища (хоча і мають риси тотожності з явищами НМ, але разом з тим, відрізняються від них за суттєвими ознаками; 3) відносно складні явища, які не мають аналогів у РМ або ІМ1. Відповідно до цих параметрів, можна передбачити роботу над конкретним фонетичним явищем: для першої групи мовних явищ стимулювати перенос раніше сформованої навички з ІМ1 в ІМ2 шляхом свідомої імітації та правил-підказок; для другої групи мовних явищ організувати спеціальне тренування з метою нейтралізації інтерференції із залученням правил-попереджень; для третьої групи мовних явищ сформувати нову артикуляційну та інтонаційну базу.

Враховуючи вимоги чинної програми щодо апроксимованої вимови учнів, для цілеспрямованого опрацювання необхідно обрати лише ті фонетичні явища, що будуть заважати комунікації ІМ2 у разі інтерференції з боку ІМ1.

Крім того, оскільки формування ФК в ІМ1 здійснювалось в початковій школі імпліцитним шляхом та не було предметом усвідомленого опрацювання з боку учнів, то питання використання контрастивних фонетичних вправ буде вимагати особливої уваги та контролю з боку не тільки учнів, але й учителя, а їх кількість є досить обмежена.

Перейдемо до *ЛК*. Як відомо, у процесі формування МК в говорінні, аудіюванні, читанні і письмі ІМ2 важливим є наявність в учнів словникового запасу та міцних і гнучких лексичних навичок. Проведемо зіставний аналіз лексичних підсистем АМ та НМ в межах тем, сфер і ситуацій спілкування, визначених чинної програмою для 5-го класу.

Відповідно до Л. С. Бархударова [10] приймаємо типологію лексичних міжмовних відповідностей, що відображують три випадки збігу семантичної структури лексичних одиниць ІМ1 та ІМ2 (повне, часткове та відсутність збігу, а також збіг в сполучуваності, вимові, написанні і морфологічній структурі слова). Таким чином, віднесення слів до категорії лексичних міжмовних відповідностей здійснюється з врахуванням: 1) значення, 2) сполучуваності, 3) вимови, 4) написання, 5) морфологічної структури слова. Проведений нами аналіз лексичних одиниць підручників з НМ як ІМ1 авторів Н. П. Басай [287; 288; 289], З. Л. Павлюк [304; 305; 306], та АМ як ІМ2 авторів Т. Г. Пахомової [307], М. М. Прокопчук [308], Т. Л. Сірик [311] дозволив виокремити труднощі засвоєння лексики АМ як ІМ2 учнів 5 класу (3 % ЛО – вимагають спеціальних вправ для нейтралізації інтерференції з боку НМ) і позитивні моменти (19,8% ЛО, що входять до змісту вищезгаданих підручників для ІМ1 – піддаються переносу).

Серед проаналізованого лексичного матеріалу можна виокремити незначну кількість англіцизмів (напр., *die Bar – bar, der Basketball – basketball, der Bestseller – bestseller, das Hockey – hockey, das Skateboard – skateboard, das Judo – judo, die Jeans – jeans, die E-Mail – e-mail, die Homepage – homepage* тощо), 2) інтернаціоналізми (напр., *das Taxi – taxi, das Kilo – kilo, das Telefon – telephone*), 3) слова загальногерманського словарного фонду, у більшості випадків кореневі, які належать до загально побутових тем (напр., *der Finger – finger, der Frost – frost, das Gold – gold*).

Таким чином, вищезгадані ЛО є природною мовною базою для переносу, оскільки значення цих ЛО зрозуміло без опори на лінгвістичний контекст і знання екстралінгвістичної ситуації, тому що ці міжмовні відповідності завжди однозначні. Водночас, як зазначає Н.С. Форкун, перенос навичок з ІМ1 в ІМ2 буде

залежати від того, наскільки вони є міцними в ІМ1. Якщо навички сформовані на достатньому рівні, в учнів виробляється певний підхід до явищ ІМ2, основою якого є мовний і мовленнєвий матеріал ІМ1 [205, с. 62].

До групи *часткових лексичних відповідностей* віднесемо: 1) значну кількість ЛО в АМ та НМ, що повністю збігаються за значенням, але лише частково за вимовою та написанням, наприклад, *das Salz – salt, der Koch – cook, haben – have; mine – my, der Name – name, singen – sing, die Nummer – number, neun – nine, komplett – complete* і т.д., 2) ЛО, які частково співпадають у вимові, але не співпадають за значенням в обох мовах, наприклад, *wenn – when, bekommen – become, mine – mine, wir – we*.

Зрозуміло, що засвоєння згаданих вище ЛО буде гальмуватися за рахунок раніше сформованих лексичних навичок ІМ1. Окрім того, неспівпадання на рівні семантики буде спричиняти інтерференцію на засвоєння значення англомовних ЛО.

Відтак, щоб навчання ЛО першої та другої груп відбувалося успішно, вважаємо методично доцільним використовувати деякі особливі форми навчальної інформації, такі, як правила-підказки та правила-попередження (під *правилом-підказкою* ми розуміємо таке правило, що вказує на дії, які необхідно виконати для досягнення певної мети, та слугує для учня безпосереднім керівництвом до дії [1, с. 207], а під *правилом-попередженням* ми, в свою чергу, розуміємо правило, що попереджає учня про наявність відмінності у мовному матеріалі виучуваних мов).

Крім того, це можуть бути вправи на порівняння/зіставлення лексичного матеріалу виучуваних мов, що, в свою чергу, буде створювати правильну орієнтацію учнів і дозволить їм усвідомити можливості переносу та формальні труднощі ІМ2, які виникають внаслідок інтерференції з боку ІМ1.

До третьої групи належить більша частина виучуваних ЛО, які не мають ані повних, ані часткових відповідностей в АМ та НМ: вони характеризуються відсутністю збігу у вимові, написанні або морфологічній структурі слова.

Наприклад, die Übung – exercise, sein – his, der Brief – letter, lesen – read, der Dank – thanks, dieser/diese/dieses – that, aus – from та багато інших ЛО.

Також до цієї групи віднесемо слова-реалії, що позначають предмети, поняття і ситуації, що не існують в практиці носіїв НМ. Наприклад, May Pole, the Beehive, Boxing Day, tam-o'-shanter, penny тощо.

Проведений аналіз дозволяє передбачити можливі труднощі формування ЛК в ІМ2, пов'язаних із розбіжностями в формі та значенні ЛО в ІМ1 та ІМ2, співвідношення планів вираження та змісту в кореспондуючих мовах і дистрибуція слів [205, с. 67].

Враховуючи вищезазначене, ми можемо виділити групи ЛО в АМ за ступенем та характером складності в залежності від їх співвіднесеності з НМ: 1 група – завдяки тотожності з еквівалентами в НМ по значенню, сполученості та частковим співпаданням вимови та структури. До цієї групи відносяться: а) більшість інтернаціональних слів; б) значна кількість спільногерманського словникового фонду; в) англіцизми в НМ; 2 група – ЛО, що лише частково збігаються в значенні, сполученості, вимові та структурі.

Особливу складність із слів цієї групи становлять ті, що співпадають у вимові в ІМ1 та ІМ2, але не мають різне значення; 3 група – ЛО АМ, які відсутні в мовному і мовленнєвому досвіді учнів, не мають аналогій з НМ на семантичному або формальному рівнях, відтак вимагають значних зусиль та навчального часу для їх формування.

Водночас необхідно зауважити, що порівняння і зіставлення безеквівалентних ЛО, фонові лексики, лексики з національно-культурним компонентом, представлених фразеологізмів, формул мовленнєвого етикету в РМ, ІМ1 та ІМ2 сприяють кращому розумінню власної культури та культури ІМ1, усвідомленню та прийняттю різноманітної палітри мов і культур світової спільноти.

Саме тому при роботі над мовним матеріалом, і насамперед лексичним, велику роль відіграє національно-маркована безеквівалентна, фонові і конотативна лексика в РМ, ІМ1 та ІМ2, оскільки вона може збігатися за основним

значенням, але розрізнятися за культурно-історичними асоціаціями в РМ, ІМ1 та ІМ2 [103, с. 7]. Виокремлення вищезазначених груп ЛО і свідома опора на лінгвістичний та мовленнєвий досвід учнів в РМ та ІМ1 спонукають до пошуку вирішення проблеми переносу та інтерференції з боку ІМ1 на лексичному рівні.

З метою організації переносу та попередження інтерференції з боку раніше сформованої ЛК в ІМ1 виникає потреба у розробці спеціального комплексу вправ для формування динамічного стереотипу ІМ2, який на наступному ступені навчання дозволив би учням здійснювати перенос тотожних навичок та протидіяти інтерференції вже в процесі складання програми майбутнього мовленнєвого висловлювання, створював підґрунтя для швидкого пошуку потрібних лексико-граматичних структур для реалізації свого замислу в усному мовленні ІМ2.

Звернемось до *ГК*, оскільки для успішного запуску мовленнєвого механізму ІМ2 важливим є не тільки знання ЛО та навички їх використання, але й знання граматичних структур і навички їх вживання. В процесі мовлення відбувається оперування сполученнями слів, що займають своє місце в синтаксичній схемі. Здійснимо зіставний аналіз активного граматичного мінімуму ІМ1 та ІМ2 в межах чинною програми для учнів 5 класу, що вивчають АМ після НМ.

Зіставний аналіз синтаксичних структур АМ та НМ показує, що вони мають низку спільних граматичних особливостей: дієслівність, номінативність, двоскладовість [274; 245]. Не зважаючи на той факт, що граматичні структури в початковій школі засвоюються імпліцитно (шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях), учні молодшого підліткового віку володіють знаннями про частини мови та правила їх вживання у реченні у РМ. Відтак, звернемось до частин мови, що вивчаються в НМ відповідно до вимог програми та здійснимо їх зіставний аналіз з відповідними еквівалентами в АМ.

Зіставний аналіз дієслова в обох мовах вказує на те, що воно має багато спільних граматичних категорій: особа, число, час, спосіб, стан (існування опозиції активний / пасивний стан в межах граматичної категорії) [5; 238].

Розглянемо ті граматичні категорії, що вивчаються в межах програми більш детально. Для зручності представимо результати аналізу в таблиці 1.4.1.

Таблиця 1.4.1

Порівняльна характеристика граматичного матеріалу 5-го класу в англійській та німецькій мові відповідно до чинної програми

Частина мови	ІМ1	ІМ2
Дієслово	Грамматична категорія <i>часу</i> (виділення групи теперішнього невизначеного часу, утворення його часової форми за допомогою закінчень, що додаються до основи інфінітиву, й комбінацій допоміжних дієслів з неособовими формами дієслова	
	Präsens – особові закінчення - e, - st, - t, - en, що також додаються до основи інфінітиву Ich gehe, du gehst, sie geht, sie gehen	Present Indefinite – нульове закінчення й закінчення s для третьої особи однини, що є доданими до основи інфінітиву I go, he goes
Іменник	Грамматична категорія <i>числа</i> : наявність опозиції однина – множина, поділ іменників на злі чувані – незлічувані; наявність особливих форм утворення множини; наявність груп Pluralia tantum – Singularia tantum.	
	eine Hand – Hände ein Hund – Hunde ein Heft – Hefte das Gold	a hand – hands a dog – dogs a copy-book – copy-books gold
Артикль	Вживання означеного та неозначеного артиклів	
	ein, eine, ein der, die, das -, die	a, an the -, the

Прикмет- ник	Ступені порівняння прикметників на рівні ЛО	
	gut – besser – am besten (der/das/die) beste	good, better, the best
Займен- ник	Особові та присвійні займенники	
	ich – mein (-e) du – dein (-e) er – sein (-e) sie – ihr (-e) wir – unsere (-e) ihr – euer (-e) sie – ihr (-e) Sie – Ihr (-e)	I – my you – your he – his she – her we – our you – your they – their you – your
Числів- ник	Утворення порядкових числівників за допомогою суфіксів і означеного артикля.	
	eins – der / die/ das erster zwei – der / die/ das zweiter drei – der / die/ das dritter vier – der / die/ das vierter	one – the first two – the second three – the third four – the fourth

Особливої уваги вимагає синтаксис, оскільки порядок слів в англійському та німецьких реченнях має свої особливості. Наприклад, в НМ дієслово в ролі присудка має фіксоване місце в реченні незалежно від позиції підмета. Наприклад, Ich lese ein Buch jeden Tag. Jeden Tag lese ich ein Buch.

На відміну від НМ в АМ використовується прямий порядок слів в реченні: підмет + присудок + обставина: I read a book every day. В розповідному реченні підмет завжди стоїть перед присудком. Шкільна практика свідчить, що саме ця невідповідність у виучуваних мовах на рівні синтаксису спричиняє найбільшу кількість помилок в мовленні учнів.

Вищезазначений аналіз дозволяє віднести до *першої групи* такі граматичні явища, засвоєння яких може бути прискореним за рахунок зіставної опори на відповідні граматичні явища НМ, а саме: а) утворення та використання ступенів порівняння прикметників; б) значення та використання артиклів; в) зміст та використання простих форм прикметників та прислівників, числівників та присвійних займенників.

Але, як свідчить практика навчання ІМ2 в ЗЗСО, специфіка формування ГК в ІМ2 полягає в тому, що труднощі загального характеру (складність явища, різноманіття морфологічних форм, інтерференція з боку РМ та ІМ1) можуть зростати та згасати в залежності від того, як співвідноситься граматичне явище в ІМ2 з його корелятором в ІМ1. В цьому випадку можна говорити про відносну легкість засвоєння того чи іншого граматичного явища.

До *другої групи* віднесемо ті граматичні явища, які є схожими, але не тотожними в обох мовах. В нашому випадку це може бути вплив НМ на вибір порядку слів в реченні, а саме хибне використання головних членів речення при непрямому порядку слів. Ці граматичні явища є складними для засвоєння, оскільки вимагають спеціальних вправ для нейтралізації впливу інтерференції з боку раніше сформованих навичок в ІМ1.

До *третьої групи* віднесемо граматичні явища, що не мають аналогій в ІМ1, тому їх засвоєння також буде вимагати часу і зусиль для формування відповідних мовних і мовленнєвих навичок їх вживання в усному та писемному мовленні (наприклад, використання допоміжних дієслів do\does в Present Simple в питальних та заперечних реченнях).

Таким чином, наявність граматичного матеріалу, що має відповідності в ІМ1 та належний рівень сформованості НСК (навички роботи з різними зразками мовлення (моделями, схемами, ілюстративними таблицями, когнітивними метафорами тощо) в граматиці може прискорити процес формування ГК в ІМ2. Водночас граматичні явища, що викликають інтерференцію, будуть вимагати спеціально організованої підсистеми вправ з метою зменшення негативного впливу з боку ІМ1.

Перейдемо до компетенції з техніки письма (КТП) та компетенції з техніки читання (КТЧ), які в межах нашого дослідження розглядаємо як єдину складову МК (КТЧП), оскільки: 1) їх матеріальною основою є система закодованих знаків у вигляді тексту; 2) формування КТП відбувається одночасно з КТЧ.

Зіставний аналіз АМ та НМ на рівні каліграфічних навичок дозволяють констатувати той факт, що значна кількість каліграфічних навичок відносяться до першої групи навчального матеріалу (є предметом переносу з ІМ1 в ІМ2), за винятком прописних **A, G, I, L, M** та маленьких **p, t, q**, які частково відрізняються на написанні у виучуваних мовах і, відтак, відносяться до другої групи.

Шкільна практика свідчить, що процес переносу графічних рецептивно-репродуктивних навичок не становить методичної проблеми у зв'язку із використанням латиниці у виучуваних мовах. Проте має місце як міжмовна, так і внутрішньомовна інтерференція (написання літер **p – q; b – d; i – l; f – t** тощо). Для її нейтралізації використовуються вправи на диференціацію, впізнавання тощо.

Зіставний аналіз змісту навчальних матеріалів підручників для формування КТЧ дозволяє констатувати наявність спільних труднощів формування КТЧ в ІМ1 та ІМ2, знання про які, як і збіг у читання деяких слів створюють базу для переносу відповідних знань, навичок і розвитку мовної усвідомленості: кількісна неадекватність між буквами та звуками; різночитання однакових букв та буквосполучень; наявність букв, які не читаються; передача одного і того ж звука різними буквами і буквосполученнями [100, с. 271–272].

Крім того, констатуємо певну кількість слів ІМ1 та ІМ2, написання яких підпорядковується фонетичному, морфологічному, історичному принципам. Тотожні рецептивно-репродуктивні навички письма і читання ІМ1 утворюють поля переносу та мають стати предметом усвідомлення в процесі формування відповідних МК в ІМ2.

Результат аналізу дозволяє розташувати вищезазначені навички відповідно до ступеню складності їх засвоєння в такі групи:

1) піддаються переносу у зв'язку із їхньою тотожністю (рецептивно-репродуктивні навички техніки читання більшості приголосних; голосних **e, o, i** в

закритому складі та буквосполученнях **er** в ненаголошеній позиції, буквосполучення **ng, nk, ss**);

2) складні для засвоєння рецептивно-репродуктивні навички техніки читання та орфографічні навички техніки письма (хоча і мають графічні, орфографічні риси тотожності з явищами НМ, але разом з тим, мають інше читання, що, як свідчить шкільна практика, призводить до великої кількості помилок як в рецептивних, так і продуктивних видах мовленнєвої діяльності у разі відсутності спеціальних вправ для створення стійких до інтерференції гальмівних бар'єрів): читання буквосполучень *sp, st, sw, wh, ou, ow, air, ore, all, oo, ee, ea, ch*; голосних *a, u, y* в наголошеній позиції у закритому складі, літери *o* в наголошеній позиції в словах типу *brother*; відсутність оглушення дзвінких приголосних вкінці слова в АМ; читання літер *z, w, v*;

3) рецептивно-репродуктивні навички техніки читання та орфографічні навички техніки письма, що необхідно сформувані у зв'язку їхньої відсутності в досвіді вивчення ІМ1 (буквосполучення *are, ere, ore, ire, yre, ure, th*).

З огляду на результати зіставлень лексичних, граматичних, фонетичних, графічних, орфографічних, каліграфічних підсистем контактуючих мов приходимо до таких висновків:

1. Порівняльна характеристика мовних систем ІМ1 та ІМ2 може слугувати основою для прогнозування труднощів формування МК в ІМ2 з позиції міжмовної інтерференції. Процес формування ФК, ЛК, ГК і КТЧП в ІМ2 повинен базуватися на врахуванні цих труднощів, пов'язаних з інтерферентним впливом навичок в ІМ1, а також на використанні знань і навичок в ІМ1 для переносу.

2. Порівняльна характеристика мовних систем ІМ1 та ІМ2 дозволяє виокремити три групи навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного, для навчання техніки читання і письма), до складу яких входять відповідні навички: 1) ті, що піддаються переносу з МК ІМ1 в МК ІМ2; 2) ті, що гальмують процес формування МК в ІМ2; 3) ті, що потребують формування через відсутність їхніх аналогів в ІМ1.

3. Відповідно до трьох груп навчального матеріалу можна передбачити роботу над конкретним мовним явищем: для першої групи створити умови для стимулювання переносу раніше сформованих навичок з ІМ1 в ІМ2 шляхом свідомої імітації та використання правил-підказок; для другої групи мовних явищ організувати спеціальне тренування з метою нейтралізації інтерференції із залученням правил-попереджень; для третьої групи мовних явищ створити умови для їхнього свідомого формування.

4. Результати порівняльної характеристики лексичних, граматичних, фонетичних, графічних, орфографічних, каліграфічних явищ ІМ1 та ІМ2 в межах чинної програми є підґрунтям для укладання системи вправ і розробки методики формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу ЗЗСО.

Таким чином, порівняльна характеристика графічного, орфографічного, фонетичного, лексичного та граматичного мовного матеріалу в межах, визначених чинною програмою для 5-го класу, дозволив нам зрозуміти характер мовних взаємодій ІМ1 та ІМ2 на рівні ФК, ЛК, ГК та КТЧП та, відповідно, визначити групи мовних явищ відповідно до трьох груп мовних навичок, що, в свою чергу, є основою для подальшої характеристики навчального матеріалу для формування МК в ІМ2, з'ясування особливостей його відбору та організації.

Висновки до розділу 1

1. Аналіз сучасних підходів до формування МК в ІМ2 дозволив уточнити принципи навчання ІМ2: 1) когнітивно-інтелектуального спрямування навчального процесу; 2) врахування штучного субординативного трилінгвізму; 3) врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається; 4) контрастивного навчання; 5) ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації тих, хто навчається.

2. МК є базою для формування всіх інших складових ІКК, а швидкість її формування в ІМ2 значною мірою залежить від рівня сформованості НСК в РМ та ІМ1.

3. Структурними елементами МК як ІМ2 виступають знання, навички та мовна усвідомленість в сфері фонетики, лексики, граматики, графіки, каліграфії, орфографії ІМ2; знання наявних збігів та розбіжностей фонетичних, лексичних, граматичних, графічних, орфографічних підсистем РМ, ІМ1, ІМ2, а також знання правил про утворення цих явищ в ІМ2 з опорою на мови, навчання яких розпочалося раніше.

4. Сформована НСК в РМ та ІМ1 дозволяє перенести методи і прийоми оволодіння технікою читання і письма, фонетичним, лексичним і граматичним навчальним матеріалом з ІМ1 в ІМ2, роблячи цей процес предметом усвідомленої роботи учнів. Використання раніше набутих лінгвістичних знань та навичок в РМ та ІМ1, опора на досвід вивчення РМ та ІМ1 на рівні НСК дає можливість інтенсифікувати процес формування МК в ІМ2.

5. Процес формування МК в ІМ2 має бути спрямованим на кореляцію соціальних мотивів особистості учнів із внутрішніми, створюючи позитивну мотиваційну базу, а врахування відповідного рівня когнітивного розвитку молодших підлітків надасть можливість учням усвідомлено здійснювати перенос мовних знань (графічних, каліграфічних, орфографічних, фонетичних, лексичних і граматичних) та мовних і мовленнєвих навичок на рецептивному і продуктивному рівнях з ІМ1 в МК в ІМ2 у разі їх тотожності, або нейтралізувати інтерференцію з боку ІМ1.

6. Враховуючи порівняно невисокий рівень рефлексії у молодших підлітків, важливим є така організація процесу формування МК в ІМ2, при якій учні чітко розуміють цілі запланованих результатів навчання, в них формується більш високий рівень рефлексії, а оволодіння учнями конкретними прийомами самоконтролю та самокорекції відбувається під контролем вчителя.

7. Ефективність процесу формування МК в ІМ2 в учнів 5 класу обумовлюється методично цілеспрямованим урахуванням природи штучного субординативного трілінгвізму як співіснування у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда (РМ, ІМ1, ІМ2), що знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Внаслідок контактування мов у лінгвістичному досвіді учнів мають місце дві закономірності: *інтерференції* та *переносу*, які суттєво впливають на процес формування МК в ІМ2 в учнів 5 класу ЗЗСО.

8. Спираючись на існуючі моделі можливої взаємодії мовних засобів різних контактуючих мов, та беручи до уваги те, що лінгвістичні фактори ІМ2 знаходяться в різній залежності з кореспондуючими явищами РМ та ІМ1, можна визначити ступінь опори на кожну з них. Враховуючи генетичну близькість АМ як ІМ2 та НМ як ІМ1, фактор суміжності у часі, характер дидактично орієнтованого опису ІМ1 та ІМ2, вважаємо, що навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес формування МК в ІМ2, а перенос з якої є базою для ефективного формування МК в ІМ2.

9. Аналіз мовних явищ в ІМ1 та ІМ2 на рівні МК дозволяє виокремити три групи навичок в ФК, ЛК, ГК і КТЧП в ІМ2: 1) піддаються переносу з МК ІМ1 в МК ІМ2; 2) гальмують процес формування МК в ІМ2; 3) потребують формування у зв'язку із відсутністю їхніх аналогів в ІМ1.

10. *Зіставлення* як методичний прийом в процесі формування МК в ІМ2, які містять графічні, каліграфічні, орфографічні, фонетичні, лексичні, граматичні навички першої групи, дозволяє використовувати правила-підказки, що значно зменшує кількість мовних явищ АМ як ІМ2, які потребують цілеспрямованого опрацювання та, відповідно, інтенсифікують навчальний процес.

11. Контрастивний підхід та використання методичного прийому *зіставлення* в процесі формування МК в ІМ2, які містять відповідні мовні і мовленнєві навички другої групи, передбачають використання правил-попереджень, які нейтралізують інтерференцію з боку раніше сформованих мовних і мовленнєвих навичок ІМ1, активізують інтелектуальну діяльність учнів та підвищують рівень свідомого формування МК в ІМ2.

12. Результати порівняльної характеристики мовних явищ ІМ1 та ІМ2 на рівні лексики, граматики, фонетики, графіки, орфографії в межах вимог чинної програми є підґрунтям для подальшого аналізу змісту навчальних матеріалів, з'ясування особливостей його відбору та організації; укладання підсистеми вправ і розробки методики формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу ЗЗСО України.

Основні положення цього розділу висвітлені у 7 статтях [132; 134; 135; 138; 147; 148; 152] та 6 тезах [137; 141; 149; 154; 264; 266].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Характеристика змісту навчального матеріалу для формування мовних компетенцій в англійській мові після німецької та особливості його відбору і організації

Як вже зазначалось у першому розділі, навчання АМ як ІМ2 відбувається в умовах мовних контактів РМ, ІМ1 та ІМ2 при домінуючому впливі ІМ1. Це обумовлює той факт, що на початку вивчення АМ у навчальному репертуарі учнів існують сформовані три групи мовних і мовленнєвих навичок: 1) тотожні з ІМ1, 2) мають деякі відмінності з ІМ1, 3) відмінні від ІМ1. Відповідно кожна група навичок має свій рівень складності, який необхідно враховувати при відборі та організації навчального матеріалу для формування МК в ІМ2.

Під змістом навчальних матеріалів розуміють спеціально відібраний та методично організований матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, який презентується учням та засвоюється ними в процесі навчання), тексти для читання та аудіювання, ілюстративна наочність, невербальні знакові повідомлення (формули, графіки, схеми), мова жестів та міміки, факти невербальної поведінки, реалії країни, мова якої вивчається та відповідні мовні і мовленнєві вправи [220, с. 335].

Використовуючи зроблені нами висновки щодо психолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу у процесі формування МК в ІМ2 в підрозділі 1.4, уточнимо специфіку змісту відповідних навчальних матеріалів.

По-перше, можливість розмежування полів інтерференції та переносу мовного матеріалу відповідно до результатів зіставного аналізу ІМ1 та ІМ2 на рівні ФК, ЛК, ГК, КТЧП та НСК.

По-друге, з метою організації переносу на рівні мовних, мовленнєвих навичок і навчальних умінь у змісті навчальних матеріалів передбачається використання правил-підказок і правил-попереджень у процесі роботи з трьома групами навчального матеріалу, обумовлюючи комунікативно-когнітивний підхід до формування МК в ІМ2.

Специфіка вищезазначених правил у змісті навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 полягає: 1) у доповненні правил учнями під контролем вчителя; 2) на початковому ступені навчання вони формулюються доступною для учнів мовою та є лаконічними та оперативними, дають конкретні вказівки щодо необхідних дій; 3) є наочними з опорою на знайомий мовний матеріал ІМ1; 4) передбачають графічну основу для підкріплення слухового сприйняття зоровим, створюючи умови для комплексного формування МК в ІМ2; 5) створюють базу для мисленнєвої діяльності учнів за рахунок порівняння мовного матеріалу ІМ1 та ІМ2; 6) є достатніми для конкретного відрізка навчання, тобто учням повідомляється лише та інформація про мовне явище або способи його функціонування в мовленні, які є мінімально необхідними для успішного формування МК в ІМ2; 7) враховують мовні знання, мовну усвідомленість РМ, ІМ1 і рівень сформованості НСК в ІМ1.

По-третьє, за умов наявності трьох груп навчального матеріалу, які є неоднорідними відповідно до складності формування мовних і мовленнєвих навичок, використовуючи дидактичний принцип «від простого до складного», вважаємо методично доцільним таку організацію навчального матеріалу, при якій спочатку переносяться і вдосконалюються навички першої групи (легкі для засвоєння), потім організується робота з навчальним матеріалом другої групи (відносно складні), в процесі якої учні вчать доповнювати та використовувати в якості опори правила-попередження, нейтралізуючи інтерференцію з боку ІМ1, а вже потім – формуються мовні і мовленнєві навички третьої групи (складні), що відсутні в лінгвістичному досвіді учнів, з опорою на навчальні уміння ІМ1.

По-четверте, зміст навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 має відповідати психолого-педагогічним потребам учнів молодшого підліткового віку,

тобто бути спрямованим на кореляцію соціальних мотивів особистості учнів з внутрішніми, а спосіб організації змісту навчальних матеріалів повинен спонукати учнів до спілкування ІМ2, синтезуючи в собі зовнішню та внутрішню мотивацію.

По-н'яте, в умовах, коли зіставляється, порівнюється мовний і соціокультурний навчальний матеріал РМ, ІМ1 та ІМ2, посилюється соціокультурний контекст змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2, створюються умови для: а) формування власної соціальної та культурної ідентичності шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови та власної національної культури; б) адаптації учнів до європейських стандартів з метою входження в сучасний світовий соціум; в) розвитку мовної усвідомленості та індивідуальних навчальних стратегій успішного формування МК в ІМ2.

Досягнути цієї мети допомагають також і відповідні ілюстративні матеріали, використання інформації з інших додаткових джерел: газет, журналів, інтернету відповідно до тем спілкування визначених чинною програмою.

З'ясувавши специфіку змісту навчального матеріалу для формування МК в ІМ2, перейдемо до розгляду питання особливостей його відбору. Як відомо, відбір змісту навчання в цілому в методиці навчання ІМ традиційно проводиться з урахуванням наступних двох основних принципів: 1) необхідності і достатності змісту для реалізації цілей навчання; 2) доступності змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями [94, с. 109].

В своїй монографії В. Г. Редько пропонує свій перелік принципів добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з ІМ, які уточнюють вищезазначені принципи: 1) прагматичності та соціальної ефективності; комунікативної цінності навчального матеріалу; 2) тематичної організації навчання іншомовного спілкування; науковості; 3) врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків; 4) автентичності; 5) концентричного вивчення тем для спілкування; 6) частотності; 7) типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу; 8) диференційованого навчання; 9) культурної відповідності та цінності

навчального матеріалу; 10) виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу [159, с. 68].

Аналіз вищезазначеного переліку принципів, а також інших наукових робіт, присвячених питанню відбору змісту навчального матеріалу для формування МК [80], [44], [13], [199] та ін. також свідчить про певну деталізацію основних принципів відбору, що призводить до ототожнення термінів «принципи» та «критерії» відбору навчального матеріалу.

Поділяючи точку зору Н. Ф. Бориско щодо різниці між принципами і критеріями відбору навчального матеріалу, розуміємо під принципами відбору – загальні положення, які визначають побудову моделі змісту предмету навчання, що реалізується в підручнику, а під критеріями відбору – основні ознаки, за допомогою яких відбувається кількісна та якісна оцінка одиниць, які відбираються до відповідного мінімуму [25, с. 112].

Як вже наголошувалось в підрозділі 1.5, кількісні та якісні показники змісту ФК та ГК чітко регламентовані чинною програмою [130], тобто вже пройшли процедуру відбору відповідно до принципів і критеріїв, і були проаналізовані нами в підрозділі 5.1.

Зосередимо нашу увагу на уточненні критеріїв відбору лексичного інструментарію на рівні ЛО для формування МК в ІМ2. Аналіз літератури, в якій досліджуються питання критеріїв відбору навчального матеріалу для формування ЛК в ІМ1 [13; 38; 40; 82; 83; 175; 187] та ІМ2 [17; 70] свідчить про те, що кожен науковець наголошує на пріоритетність використання якісних, або кількісних критеріїв згідно з логікою свого дослідження. Наприклад, Б. А. Лапідус говорить, що *якісні критерії* (тематичний, стилістичної необмеженості, сполучуваності, словотворчою цінності та ін.) грають першочергову роль в процесі відбору лексики порівняно із *статистичними (кількісними) критеріями* [82].

Враховуючи специфіку навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2, вважаємо за потрібне звернути увагу на запропоновані І. Н. Дмитрусенко, Ю. М. Кажан, О. І. Санкової, З. К. Соломко, Д. М. Усманової [53; 69; 70; 175; 187;

199] додаткові критерії для формування рецептивних [53; 69; 70; 175;187] та продуктивних лексичних [199] навичок та розподілити критерії на три групи:

- 1) *статистичні (кількісні)*: частотності та розповсюдженості [40; 82; 199];
- 2) *лінгвістичні (якісні)*: сполучуваності (цінність лексики визначається її здатністю поєднуватися з іншими словами); стилістичної необмеженості (відбір слів, що не обмежені вузькою сферою використання); семантичної цінності (відбір назв таких понять і явищ, які часто зустрічаються в художній та суспільно-політичній літературі); словотворчої цінності (здатність слів створювати передумови для лексичної здогадки та самостійної семантизації); багатозначності; тематичності (відповідність визначеній тематиці спілкування) [1; 17; 40; 53; 70; 82; 95;158; 175; 199];

3) *методичні (додаткові)*: орієнтовані на врахування специфіки формування МК в ІМ1 та/або ІМ2: наявність ЛО, подібних в АМ та НМ (когнатів, англіцизмів, інтернаціоналізмів; наявність матеріалу для порівнянь, аналізу, рефлексії, використання навчальних стратегій [69; 70]; цілеспрямованого відбору ретроспективно і перспективно значущого матеріалу для формування МК в ІМ1 [175].

Статистичні та лінгвістичні критерії можуть бути використані в процесі відбору лексики як для ІМ1, так і ІМ2, а методичні принципи дозволяють враховувати специфіку розглянутих нами особливостей предметного та процесуального змісту навчальних матеріалів для формування МК та НСК в ІМ2.

Скористаємось методичними критеріями, запропонованими Ю. М. Кажан [70], О. І. Санковою [175]: 1) *подібності в ІМ1 та ІМ2 (наявність ЛО, подібних в АМ та НМ)* [70] та 2) *цілеспрямованого добору ретроспективно і перспективно значущого матеріалу* [175] для добору додаткового лексичного інструментарію для формування МК в ІМ2.

Джерелом відбору для нас будуть слугувати зміст чинних підручників для НМ як ІМ1 [288; 289; 290; 295; 296; 297] та підручників для АМ як ІМ1 [298; 299; 302] та німецько-англійський словник для дітей молодшого шкільного віку [246].

Здійснено процедуру добору в два етапи. На першому етапі скористаємося статистичними та лінгвістичними критеріями: 1) *тематичним* (відповідно до якого зміст ЛК повинен відповідати зазначеній у програмі тематиці спілкування); 2) *співвіднесеності слів*, який визначається цінністю ЛО та її здатністю узгоджуватися з іншими словами; 3) *словотворчої цінності* (передбачає здатність слова утворювати похідні одиниці); 4) *частотності використання слова*; 5) *стилістичної необмеженості слова*.

На другому етапі – методичними (додатковими) критеріями, а саме, критеріями 1) *подібності в ІМ1 та ІМ2* та 2) *цілеспрямованого відбору ретроспективно і перспективно значущого матеріалу*.

В результаті нами було відібрано 495 ЛО, які відповідають вищезазначеним додатковим критеріям відбору. Причому, 25% відібраних ЛО відносяться до першої групи та піддаються переносу з досвіду ІМ1, відповідно 75% становлять ЛО, що піддаються впливу інтерференції з боку НМ як ІМ1. Алфавітний покажчик із зазначенням групи навчального матеріалу представлено в додатку Е.

Відібраний та систематизований лексичний матеріал на рівні ЛО, по-перше, дозволяє нам визначити межі полів переносу та інтерференції в процесі формування МК в ІМ2 на рівні лексичного інвентаря для учнів 5-го класу та, по-друге, може бути використаним вчителями-практиками та авторами підручників для АМ, НМ як ІМ2.

Звернемось до питання організації змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 та проаналізуємо існуючі підходи в чинних підручниках, які використовуються для навчання ІМ2 в ЗЗСО України, зазначивши специфіку кожного з них. Аналіз підручників для АМ як ІМ2 авторів М.О. Кучми, Л. І. Морської [294], Т. Г. Пахомової [298], М. М. Прокопчук [299], Т. Л. Сірик [302]; НМ як ІМ2 авторів Н. П. Басай [288; 289; 290], М. М. Сидоренко, О. А. Палія [301], С. І. Сотнікової [303]; французької мови як ІМ2 Ю. М. Клименко [293]; іспанської як ІМ2 авторів В. Г. Редька, В. І. Береславської [300] свідчить: 1) про використання двох основних концептуальних підходів щодо організації навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2: *тематичного* і *тематично-*

сюжетного; 2) відсутність в змісті навчальних матеріалів відповідних вправ і завдань для організації переносу або/та нейтралізації інтерференції з боку ІМ1; 3) нехтування попереднім навчальним досвідом вивчення ІМ1 в процесі формування МК в ІМ2 у переважній більшості підручників.

Відповідно до *тематичної* структури організації мовного матеріалу здійснюється тематичний підбір текстів, серед яких є стрижневий текст, навколо якого можуть групуватися інші тексти, але всі вони підпорядковані певній темі. Під темою розуміють «відрізок дійсності, який відображається у нашій свідомості й виступає способом організації уявлень про дійсність» [15, с. 67].

Прикладом такої організації навчального матеріалу є підручники [288; 289; 290; 291; 295; 296]. Як зазначає І. Л. Бім, така структура організації змісту навчальних матеріалів є найбільш типова для сучасного підручника з ІМ, хоча також розповсюджена і блочна структура, коли кожен блок – лексичний, граматичний, текстовий, усно-мовленнєвий тощо – виокремлюється згідно з домінуючим видом діяльності учня. Прикладом такої організації навчального матеріалу для формування МК в ІМ2 є підручники [292; 302].

Згідно із *тематично-сюжетною* структурою змісту навчальних матеріалів мовний і мовленнєвий матеріал інтегруються в сюжетну лінію, яка наскрізно проходить через зміст ситуацій спілкування, що мають соціокультурне спрямування. Формування МК відбувається на зразках усного та писемного мовлення головних героїв. Фабула, яка скріплює всі навчальні матеріали, робить цей процес психологічно ближчим до користувача, створює поле психологічного комфорту. Оскільки головні герої, як правило, однолітки учнів, вони вимушені реалізовувати певні комунікативні наміри засобами ІМ2 в межах власних інтересів та вподобань. У ході взаємодії з головними героями учні виступають носіями певних соціальних стосунків, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Таким чином, формування МК в ІМ2 відбувається за умови моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування підлітків. Прикладом такого підходу до організації навчального матеріалу є підручники [293; 298; 299].

Щодо організації граматичного матеріалу, можемо зазначити, що в змісті навчальних матеріалів підручника [292] він виноситься в окремий блок після кожної серії уроків. В підручниках [294; 300] всі граматичні правила акумулюванні в граматичному довіднику, мова пояснення граматичних явищ має описовий характер, використовується науковий лінгвістичний опис мовної системи. В підручнику [298], граматичні коментарі винесені в кінець підручника під рубрикою «Grammar» та ілюструються окремими реченнями або мінідіалогами на прикладі мовлення діючих персонажів підручника. У змісті підручників [289; 290; 294; 301] граматичні правила, які пояснюють те чи інше мовне явище, даються в рамці під маркованим грифом, наприклад, Remember! Gramatica! відповідно.

Не зважаючи на різні підходи авторів щодо організації граматичного матеріалу, ми поділяємо точку зору Ю. І. Пасова про те, що на вибір типу правил та їх місця в змісті навчальних матеріалів впливає практична мета навчання, в нашому випадку оволодіння комунікативною граматиною та комунікативно-когнітивний підхід до формування МК в ІМ2 [119] та залежить від концепції автора підручника.

Щодо вибору підходу до організації змісту навчального матеріалу можемо зауважити, що він залежить від концепції автора підручника. Водночас констатуємо, що переважна кількість авторів проаналізованих нами підручників схиляються до тематичної організації змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2.

Тематично-сюжетна організація навчальних матеріалів створює додаткові труднощі для авторів підручників та вчителів, які самостійно добирають та організовують додатковий навчальний матеріал для формування МК в ІМ2, оскільки виникає необхідність: 1) дотримуватись сюжетної лінії впродовж всього курсу навчання; 2) створювати персонажі, психотипи яких є цікавими та близькими для учнів молодшого підліткового віку; 3) залучати такі ситуації спілкування, в яких головні персонажі проявляють свою соціальну активність через взаємодію один з одним; 4) тримати учнів в стані психологічної напруги, створюючи інтригу

та підтримуючи інтерес щодо розгортання фабули; 5) створювати психологічний комфорт і мотивувати учнів до подальшого вдосконалення МК в ІМ2.

Однак необхідно зауважити, що наявність сюжету при організації мовного матеріалу для формування МК в ІМ2 може бути додатковим фактором для створення умов розвитку інтересу до вивчення ІМ2 та підвищеної мотивації, оскільки в процесі мовленнєвої взаємодії в учнів виникає бажання не лише дізнатися, що буде далі з головними героями, як вони вирішують конкретні життєві ситуації, але й надати оцінку їхнім діям, здійснити трансформацію мовного, мовленнєвого та культурного досвіду головних героїв у поле власних надбань. Такий підхід до формування МК відповідає віковим особливостям учнів молодшого підліткового віку та комунікативно-когнітивному підходу, що є провідним у процесі вивчення ІМ2, оскільки: 1) спосіб організації навчальних матеріалів забезпечує таке спілкування засобами ІМ2, при якому синтезуються зовнішня та внутрішня мотивації вивчення нової мови; 2) задовольняється когнітивний розвиток молодших підлітків; 3) в учнів формується власна палітра соціальних ролей; 4) задовольняється потреба підлітків у спілкуванні засобами ІМ2. Відтак, враховуючи психолого-педагогічні передумови формування МК в ІМ2, що були предметом нашої уваги в підрозділі 1.3, особливості процесуального і мотиваційного аспектів змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2, вважаємо *тематично-сюжетний* підхід до організації змісту навчального матеріалу для формування МК в ІМ2 пріоритетними.

Крім того, аналіз вищезазначених підручників для навчання АМ як ІМ2 свідчить про «циклічну прогресію» організації і презентації навчального матеріалу, при якій він (навчальний матеріал) розподіляється таким чином, кожне мовне явище стає об'єктом вивчення та оволодіння декілька разів, але кожного разу на більш високому рівні [25, с. 124]. Прикладами використання «циклічної прогресії» є підручник [292; 299], для змісту яких характерним є випереджальне введення окремих мовних явищ, а регулярна повторюваність матеріалу забезпечується циклічним характером прогресії. Під якою ми, слід за Н. Ф. Бориско, маємо на увазі дозування навчального мовного і мовленнєвого матеріалу та темп його подачі в

змісті підручника. Ми також поділяємо точку зору науковця про методичний аргумент на користь «стрімкої» прогресії, який полягає в тому, що «циклічна прогресія» забезпечує природне повторення матеріалу та багаторазове опрацювання мовного, мовленнєвого явища.

Водночас, в підручниках [294; 302] спостерігається тяжіння до використання «лінійної прогресії» [25, с. 124], при якій визначальною є прогресія тематичного мінімуму, в яких теми, як правило, не повторюються, а повторюваність ГС є стихійною. Аналіз змісту чинних підручників також засвідчив факт нехтування його авторами наявних полів переносу та інтерференції в змісті навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, графічному, каліграфічному, орфографічному). Формування МК в ІМ2 починається на мовному і мовленнєвому матеріалі, що належать до другої та/або третьої груп навчального матеріалу, що, як свідчить практика навчання і логіка формування МК в ІМ2, призводить до значної кількості помилок як в усному, так і писемному мовленні учнів, їхня неспроможність контролювати власний процес учіння, втрата інтересу до вивчення нової мови через значну кількість помилок, неспроможність свідомо контролювати процес формування МК в ІМ2 через відсутність комунікативно-когнітивного підходу до навчання.

У змісті підручників також відсутні специфічні для навчання ІМ2 правила-підказки, правила-попередження для організації переносу та/або нейтралізації інтерференції з боку ІМ1 та завдання для аналізу навчального репертуару учнів в процесі формування МК в ІМ2. Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що всі проаналізовані нами підручники, за винятком підручника [298], частково побудовані на методичних засадах ІМ1і не враховують специфіку формування МК в ІМ2.

Перейдемо до наших пропозицій щодо організації навчального матеріалу для формування МК в ІМ2. Беручи до уваги психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування МК в ІМ2 в учнів основної школи, результати зіставного аналізу мовних систем

ІМ1 та ІМ2, вважаємо методично виправданим з перших уроків вивчення нової мови розпочинати процес формування МК в ІМ2 на навчальному матеріалі, що містить першу групу навичок із залученням правил-підказок на тематично-сюжетній основі. При чому, необхідно ще раз зауважити, що використання навчального матеріалу першої групи буде вимагати не лише переносу мовних і мовленнєвих навичок, але навчальних стратегій в поле навчальної діяльності ІМ2.

Поступове введення навчального матеріалу, що відноситься до другої групи, і, відповідно, потребує додаткових інтелектуальних зусиль для формулювання і використання правил-попереджень у процесі формування МК в ІМ2, також є методично виправданим з метою поступового нарощування складності навчального процесу, збереження інтересу до вивчення нової навчальної мови та загальної інтелектуалізації навчального процесу.

Робота з найскладнішим для опанування, з нашої точки зору, навчальним матеріалом третьої групи вважаємо методично доцільним розпочинати після того, як учні опанують процес здійснення переносу та нейтралізації інтерференції з боку ІМ1. Але й при роботі з цією групою навчальних матеріалів також буде мати місце перенос на рівні НСК тих прийомів навчальної діяльності, що будуть ефективними для формування тих навичок ІМ2, що відсутні в лінгвістичному досвіді учнів.

Таким чином, запропонований нами алгоритм щодо організації навчального матеріалу для формування МК в ІМ2 дозволить учням легко опанувати нову мову, нейтралізує низку психологічних блоків, пов'язаних з інтерференцією ІМ1, буде відповідати психолінгвістичним, психолого-педагогічним та методичним аспектам інтерференції і переносу, як невід'ємної частини мовних контактів ІМ1 та ІМ2.

Вищезазначене дозволяє зробити такі висновки:

1. В умовах шкільної субординативної багатомовності у процесі відбору та організації змісту навчальних матеріалів необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що значною мірою впливають на ефективність формування МК в ІМ2.

2. Психолого-педагогічні особливості учнів молодшого підліткового віку та особливості предметного, процесуального аспектів змісту навчальних матеріалів

для формування МК в ІМ2 свідчать на користь тематично-сюжетної організації змісту навчальних матеріалів як більш ефективною для формування МК в ІМ2 та використання «циклічної стрімки прогресії».

3. Враховуючи психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування МК в ІМ2 в учнів основної школи, результати зіставного аналізу мовних систем ІМ1 та ІМ2, вважаємо методично виправданим розпочинати формування МК в ІМ2 з використанням першої групи навчального матеріалу, поступово залучаючи навчальні матеріали другої та третьої груп.

Аспектний аналіз змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 дозволив з'ясувати їхні особливості, уточнити додатковий критерій відбору, визначити особливості організації навчальних матеріалів, що, в свою чергу, є основою для уточнення принципів навчання ІМ2 та розробки систем вправ для формування МК в ІМ2 в учнів основної школи.

2.2. Характеристика етапів формування мовних компетенцій в учнів основної школи

Основні положення особливостей формування МК в ІМ2, зразки правил-попереджень, правил-підказок, результати опитування учнів молодшого підліткового віку та вчителів, які викладають ІМ2, представлені в авторській статті [142]. У цьому підрозділі ми схарактеризуємо особливості використання цих правил із трьома групами навчального матеріалу на орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному та варіативно-ситуативному етапах.

Варто нагадати, що уточнення специфіки формування МК в АМ як ІМ2 після НМ було зроблено крізь призму психологолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу на рівні фонетики, лексики, граматики, графіки, каліграфії та орфографії, що дозволило:

- 1) прогнозувати ймовірні помилки учнів в процесі формування МК в ІМ2;
- 2) з'ясувати ймовірні поля переносу на рівні знань, умінь та мовної усвідомленості;
- 3) обґрунтувати методичну необхідність використання правил-попереджень і

правил-попереджень при роботі з трьома групами навчального матеріалу; 4) запропонувати алгоритм дій роботи над кожною із них на орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному та варіативно-ситуативному етапах [212, с. 29].

На *орієнтовно-підготовчому етапі* учні знайомляться із новим мовним матеріалом та здійснюють його аналіз із метою актуалізації раніше сформованих навичок в ІМ1. В процесі роботи із *першої* та *другої* групами навчального матеріалу за допомогою виконання некомунікативних двомовних зіставних вправ «створюється орієнтовна, підготовча основа, яка є необхідною умовою для подальшого формування навички» [96, с. 63]. У процесі виконання цих вправ здійснюється осмислення та первинне запам'ятовування мовного явища на основі аналізу мовних явищ та виконання «первинних мовних або мовленнєвих операцій за зразком, з опорою на правило чи без правила» [5, с. 101]. Мовний матеріал, на основі якого формуються відповідні навички в ІМ2, перетворюється у факт свідомості учнів.

Шкільна практика навчання ІМ2 в ЗЗСО свідчить, що на цьому етапі можливі труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем сформованості відповідних навичок в ІМ1. 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, мовної усвідомленості, яка допомагає учню знайти логічні зв'язки між відповідними явищами в двох мовах, здійснити пошук тотожних або різних елементів.

З цією метою можуть використовуватись зіставні вправи; вправи на переклад з метою формування в свідомості учня стійкого уявлення про конкретне мовне явище в ІМ1 та ІМ2. 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 [216, с. 49].

Специфіка формування МК в ІМ2 на цьому етапі також полягає в індуктивному характері процесу навчання, оскільки учні під керівництвом вчителя

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 та 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 в реченні.

При роботі з навчальним матеріалом *третьої* групи використовуються вправи, що не містять завдань на зіставлення тотожних мовних та мовленнєвих явища, що вивчаються, оскільки вони не мають аналогій із ІМ1. Однак робота над цією групою навчального матеріалу також передбачає свідоме формування МК в ІМ2. Завдання на формування НСК інтегруються до структури вправи, а самі вправи для формування МК в ІМ2 крім трьох обов'язкових компонентів: 1) завдання або інструкцію до вправи; 2) виконання завдання; 3) контроль виконаного завдання [182, с. 3], мають (додатковий компонент) 4) завдання на рефлексію, яке спонукає учнів до роздумів над тим, яку мету має/мала вправа, які способи та прийоми варто використати / було використано для досягнення мети.

Завдання до таких вправ відрізняються від „звичайних” тим, що вони мають особливу двоплановість. Перший план таких вправ полягає у навчанні та самонавчанні, а другий – у рефлексії, роздумах над тим, як можна та потрібно виконати вправу; чому саме так, а не інакше; для чого виконується ця вправа і т.д. [26, с. 31].

Як зазначає Ю. М. Кажан, таке обговорення можливих шляхів виконання вправи і досягнення певного результату сприяє формуванню навчальної автономії тих, хто вивчає нову мову [69, с. 119].

О. М. Соловова наголошує, що зіштовхування різних бачень однієї і тієї ж проблеми стає основою і каталізатором рефлексії [186, с. 78]. При чому, аналітико-рефлексивний компонент може бути як до виконання вправи, так і після цього. В результаті, можемо говорити про два варіанти методики формування МК в ІМ2.

Розглянемо переваги та недоліки кожного варіанту методики інтегрованого формування МК і НСК в ІМ2.

У разі розширення структури вправи за рахунок завдання на рефлексію *на початку її виконання* учням пропонується насамперед проаналізувати спосіб виконання вправи, обрати із запропонованих стратегій виконання вправи найбільш, на їхню думку, ефективну/ефективні та потім виконати вправу. Таким чином, навчальні дії учнів спрямовуються на: 1) свідоме оперування навчальним матеріалом в процесі формування МК в ІМ2; 2) передбачення результатів власних навчальних дій; 3) створення відчуття успіху, віри у власні можливості виконувати мовні та мовленнєві операції ІМ2 шляхом переносу знайомих прийомів та стратегій оперування навчальним матеріалом із досвіду навчання ІМ1.

Недоліком першого варіанту формування МК в ІМ2 може бути високий рівень контролю на всіх етапах їхнього формування та позбавлення учнів можливості власного пошуку рішень, виконання помилкових дій та самостійного шляху формування власних навчальних стратегій.

У разі розширення структури вправи за рахунок завдання на рефлексію *після її виконання* учні спочатку виконують вправу, а потім аналізують власні навчальні дії, схвалюючи чи відкидаючи стратегії оперування навчальним матеріалом у процесі формування МК в ІМ2. В такий спосіб учні мають можливість: 1) інтуїтивно обирати прийоми та стратегії оволодіння МК в ІМ2 в процесі виконання запропонованої нами системи вправ; 2) індуктивно робити власні «лінгвістичні відкриття», порівнюючи мовний, мовленнєвий, соціокультурний навчальний матеріал; 3) отримувати відчуття успіху, прогресу, радості від власних

умовиводів щодо тотожності або відмінності запропонованого для вивчення мовного і мовленнєвого навчального матеріалу та ефективних способів його оперування.

Недоліком такого варіанту формування МК в ІМ2 може бути неефективне використання учнями навчального часу завдяки його витраті на апробацію неефективних способів оперування навчальним матеріалом.

Інша специфіка формування МК в ІМ2 полягає у комплексному підході до цього процесу [3]. Виконання 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 функцію ГС, до складу якої входить ця ЛО. Таким чином, специфіка *орієнтовно-підготовчого етапу* полягає у необхідності:

1) активізації раніше набутих мовних знань та сформованих навичок та умінь в ІМ1 з метою активізації полів переносу та попередження інтерференції під час формулювання під керівництвом вчителя правил-підказок і правил-попереджень в роботі з першою та другою групами навчального матеріалу;

2) використання двомовних зіставних, комплексних, з аналітико-рефлексивним елементом вправ для ознайомлення з новими мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу та одномовних із аналітико-рефлексивним елементом вправ для ознайомлення з третьою групою;

3) використання разом з індуктивним підходом також і дедуктивного;

4) у постійному спонуканні учнів до порівняння та аналізу для створення умов для розвитку чутливості до лінгвістичних відкриттів у процесі формування МК в ІМ2.

На *стереотипно-ситуативному* етапі відбувається автоматизація мовленнєвих дій учнів із новими мовним явищем. Відповідно мають місце аудіювання запитань, повідомлень, розпоряджень на рівні фрази, групи фраз, імітація, заучування скоромовок, віршів, пісень з опорою на правила-підказки і

правила-попередження для автоматизації мовленнєвих дій з фонетичним матеріалом; імітація, підстановка, трансформація, завершення зразка мовлення, виразне читання вголос, повторення, відповіді на запитання, складання речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження для автоматизації мовленнєвих дій з лексичним і граматичним матеріалом; списування (випишування), дописування, заповнення пропусків, вписування (кросворди, головоломки), правильне розташування, диктанти різних видів; озвучення, читання окремих літер, слів, словосполучень, речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження для розвитку відповідних навичок з техніки читання та письма. З цією метою використовуються некомунікативні, умовно-комунікативні, з частковим керуванням, із різними видами опор, групові/парні, із рольовим елементом, одномовні, двомовні зіставні, з аналітико-рефлексивним елементом вправи.

Опора на правила-підказки допомагають учням свідомо здійснювати перенос тих навичок, що є тотожними у виучуваних мовах. Як вже зазначалось раніше, на першому етапі ці правила формулюються учнями під керівництвом вчителя, а на другому етапі формування вони використовуються в якості вербальної опори.

При роботі з кожною групою навчального матеріалу, враховуючи вікові особливості учнів молодшого підліткового віку та комунікативно-когнітивний підхід до формування МК в ІМ2, зростає роль рефлексії та мовної усвідомленості, як складових МК.

Враховуючи відносно високий рівень інтелектуального розвитку учнів молодшого підліткового віку та наявні поля переносу та інтерференції в змісті навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2, вважаємо методично доцільним скористатися засобами організації рефлексії та мовної усвідомленості для навчання ІМ1, запропонованими Н. Ф. Бориско, та обрати ті, що визначають специфіку опанування ІМ2: 1) використання прикладів ІМ1 та ІМ2, які наочно демонструють мовні явища, що вивчаються; 2) запис власного мовлення або читання вголос на плівку, порівняння з автентичним записом та подальший аналіз

джерела помилок; 3) організація поруч із дедуктивним індуктивного шляху засвоєння знань (від використання і порівняння окремих мовних явищ ІМ1 та ІМ2 до загальних правил); 4) доповнення і використання в якості опори лаконічних правил-підказок, правил-попереджень; візуалізація правил: представлення структури розповідного, питального та заперечного речень у вигляді малюнків, схем тощо; 5) квантування правил (розбивання великого за обсягом правила на частини); 6) методично спрямоване обговорення з учнями джерел мовних і мовленнєвих помилок; 7) порівняння у разі доцільності і необхідності з ІМ1 [100, с. 116].

Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що специфіка формування МК в ІМ2 на другому етапі полягає в: 1) активному залученні сформульованих на першому етапі правил-інструкцій, правил-попереджень з метою автоматизації дій учнів з мовним матеріалом, контролю та розвитку в учнів рефлексії власних дій з трьома групами навчального матеріалу; 2) використанні двомовних зіставних, комплексних, з аналітико-рефлексивним елементом вправ для автоматизації мовленнєвих дій з мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу та одномовних з аналітико-рефлексивним елементом вправ для третьої групи з метою переносу навчального досвіду з ІМ1 та використання засобів рефлексії та мовної усвідомленості.

Метою третього *варіативно-ситуативного етапу* є вдосконалення мовленнєвих дій із мовним матеріалом, коли мовленнєві дії учнів вдосконалюються 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 [212, с.130]. На цьому етапі використовуються, як правило, умовно-комунікативні, одномовні, зі штучно створеними або природними опорами, аналітико-рефлексивні вправи, в процесі виконання яких увага учнів спрямовується на зміст висловлювання та на усвідомлення структурного оформлення цілісного мовленнєвого продукту. Вправами цієї групи забезпечується формування «пластичних» та «лабільних» якостей навички, її гнучкості у

варіативних мовленнєвих ситуаціях. Для цього мовний матеріал вживається поряд із тим, що вивчався раніше, завдяки цьому формується така якість навички як стійкість, продовжується формування автоматизованості та гнучкості навички [96, с. 64]. Специфіка умовно-комунікативних одномовних вправ цього етапу полягає в: 1) удосконаленні навичок; 2) рефлексії власних навчальних дій учнів над тим, як можна та необхідно виконати вправу, для чого виконується вправа тощо.

На цьому етапі учні об'єднують зразки мовлення у понадфразові і діалогічні єдності, у мінітексти (монологи і діалоги), самостійно вживають мовні явища відповідно до інструкції вправи. Водночас, завдання до вправ формулюються таким чином, щоб учні використовували мовленнєві моделі саме такого структурного типу, який відпрацьовується на конкретному уроці та обирали такі ЛО, ГС серед вивчених, які максимально допомагають реалізувати комунікативний намір через зміст висловлювання.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок про особливості етапів формування МК в АМ, яка вивчається учнями молодшого підліткового віку після НМ, які на *першому етапі* обумовлюються: активізацією раніше набутих мовних знань та сформованих навичок та умінь в ІМ1 з метою активізації полів переносу та попередження інтерференції під час формулювання під керівництвом вчителя правил-підказок і правил-попереджень в роботі з першою та другою групами навчального матеріалу; використанням двомовних зіставних, комплексних, з аналітико-рефлексивним елементом вправ для ознайомлення з новими мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу та одномовних із аналітико-рефлексивним елементом для ознайомлення з третьою групою; використанням разом з індуктивним підходом також і дедуктивного; в постійному спонуканні учнів до порівняння та аналізу у створенні умов для розвитку чутливості до лінгвістичних відкриттів у процесі формування МК в ІМ2; усвідомленням й аналізом власного процесу навчання;

на другому етапі: активному залученні сформульованих на першому етапі правил-підказок, правил-попереджень з метою автоматизації дій учнів з мовним матеріалом, контролю та розвитку в учнів рефлексії власних дій з трьома групами

навчального матеріалу; використанні двомовних зіставних, комплексних, з аналітико-рефлексивним елементом вправ для автоматизації мовленнєвих дій із мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу та одномовних з аналітико-рефлексивним елементом вправ для третьої групи групи із метою переносу навчального досвіду з ІМ1 та використання засобів рефлексії та мовної усвідомленості; тренування обраних стратегій, індивідуальний вибір найбільш ефективних;

на третьому етапі: використанні одномовних умовно-комунікативних, комплексних, з аналітико-рефлексивним елементом вправ, у процесі виконання яких учні вдосконалюють мовні / мовленнєві навички та навчаються / самонавчаються, збагачують палітру індивідуального репертуару навчальних дій із мовним матеріалом.

Уточнення специфіки етапів формування відповідних мовних і мовленнєвих навичок із визначеними раніше групами навчального матеріалу є підґрунтям для опису загальної системи вправ для формування МК в ІМ2.

2.3. Система вправ для формування і вдосконалення мовних компетенцій в учнів основної школи

З'ясування особливостей етапів формування МК в ІМ2 та уточнені спеціальні методичні принципи навчання ІМ2, які були предметом нашої уваги в підрозділі 1.2, дозволяють нам уточнити критерії класифікації вправ для формування МК в ІМ2, описати специфіку типів вправ та з'ясувати місце вищезазначених вправ у загальній системі вправ для формування МК в ІМ2.

Спираючись на критерії класифікації вправ, виділені в методиці навчання ІМ Н. К. Складенко [182], у своєму дослідженні для укладання власної класифікації обираємо ті з них, що є релевантними для формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу: 1) комунікативність; 2) ступінь керування; 3) наявність чи відсутність опор; 4) спосіб організації навчальної діяльності учнів. Враховуючи особливості штучної субординативної шкільної багатомовності та психолого-педагогічні особливості учнів 5-го класу, вважаємо за необхідне ввести додаткові критерії, серед яких:

5) участь контактуючих мов; 6) спрямування на формування однієї компетенції або двох і більше; 7) наявність аналітико-рефлексивних дій у процесі виконання вправи [69, с. 123].

Введення *п'ятого критерію* обумовлюється необхідністю врахування природи субординативної штучної багатомовності, що формується в школі. Це, в свою чергу, спонукає залучення до процесу формування МК в ІМ2 не лише одномовних, а також двомовних зіставних вправ.

Необхідність *введення шостого критерію* обумовлено організацією навчального процесу з ІМ2: програмою не передбачено пропедевтичного усного курсу для формування ІКК в ІМ2, рекомендується розпочинати навчання відразу з формування в учнів навичок і вмінь з певної теми, у зв'язку з чим фонетичний аспект мовлення засвоюється безпосередньо у практичній діяльності під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом, а робота над вимовою здійснюється постійно упродовж усього курсу навчання. Рекомендується лексичний і граматичний мовний матеріал спочатку пред'являти в певному контексті, а потім опрацьовувати в спеціальних вправах [130, с. 8]. Це передбачає об'єднання у навчанні мовного матеріалу при формуванні навичок і вмінь в різних видах мовленнєвої діяльності (МД) таким чином, що всі цільові компетенції формуються у тісному взаємозв'язку, створюючи базу для формування одна одної.

Введення *сьомого критерію* обумовлено специфікою формування МК в ІМ2, оскільки аналіз та зіставлення мовного, мовленнєвого, соціокультурного навчального матеріалу та рефлексія власних навчальних дій учнів із цим матеріалом вимагає аналітичних дій учнів.

Згідно з *першим критерієм* розрізняють комунікативні, умовно-комунікативні та некомунікативні вправи. Необхідно зазначити, що в сучасній методичній науці тривають дискусії щодо доцільності використання некомунікативних вправ в навчальному процесі через «відсутність у них зв'язків з мовленнєвою ситуацією або мовленнєвим контекстом, через їх некомунікативний, формальний характер, їх спрямованість переважно на мовну сферу» [212, с. 58]. Водночас роль некомунікативних вправ на початковому ступені оволодіння

мовним явищем є надзвичайно важливою, оскільки вони дають можливість ознайомитись із ним і засвоїти його форму і частково функцію при мінімальній витраті часу і найбільшій концентрації уваги саме на цьому явищі. Таким чином, в процесі формування МК в ІМ2 використовуються некомунікативні та умовно-комунікативні вправи.

За *другим критерієм* вправи поділяються на керовані, частково керовані та мінімально керовані. Враховуючи вікові особливості учнів 5-го класу, зазначимо, що ступінь керованості вправи зменшується від етапу до етапу: на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному етапах використовувати вправи з повним і частковим керуванням відповідно. Згідно із цим критерієм специфіка вправ буде полягати у керуванні процесом формування МК в ІМ2 за допомогою правил-підказок і правил-попереджень, про які вже згадувалось раніше. Водночас необхідно зауважити, що з огляду на вікові особливості учнів молодшого підліткового віку, виконання всіх вправ, що використовуються у процесі формування МК в ІМ2, підлягає постійному контролю з боку вчителя, учнів та самоконтролю.

За критерієм *наявності чи відсутності опор* виділяють вправи без опор, вправи з природними опорами, тобто з такими, що використовуються в реальній комунікації, та вправи із штучно створеними опорами різних видів: змістовними або формальними, повними або частковими, вербальними або невербальними, слуховими, зоровими або зорово-слуховими, складеними вчителем/подані в готовому вигляді в підручнику або складеними учнями під керівництвом вчителя [183, с. 12]. Прикладом опор у процесі формування МК в ІМ2 можуть бути: таблиці, які необхідно заповнити, порівнюючи структурні елементи виучуваних мов; ілюстративні таблиці, моделі, схеми, когнітивні метафори, алгоритми; правила-інструкції і правила-попередження; слова/ словосполучення, записані в зошиті, для подальшого використання в монологічному або діалогічному мовленні; малюнки/фотографії, що зображують відомі історичні пам'ятки англomовних країн, предмети, ілюстрації, піктограми; аудіозаписи, рекламні оголошення, листи однолітків, тексти підручника; асоціації, пов'язані із тотожним звучанням в РМ

або ІМ1, звуконаслідування; різноманітні види планів; жести, міміка, пантоміма тощо. Інтенсивне використання цих опор має місце на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному етапах, коли необхідно створити умови для попередження інтерференції з боку ІМ1.

За *способом організації навчальної діяльності* розрізняють фронтальні, хорові, парні, групові та індивідуальні вправи. Враховуючи вікові особливості учнів молодшого підліткового віку та комплексний підхід до формування МК в ІМ2, до системи вправ нами включено всі названі типи. Слід також зауважити, що на кожному з етапів формування МК названі типи вправ представлені різними варіантами комбінування. Наприклад, хорові види робіт мають місце при роботі із фонетичним аспектом мовлення, при багаторазовому повторенні, імітації фонем, інтоном, ЛО, ГС тощо на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному етапах. На варіативно-ситуативному етапі, які правило, здійснюється робота в парах та мінігрупах.

Надамо коротку характеристику типам вправ за визначеними нами додатковими критеріями для формування МК в ІМ2, висвітлюючи особливості їх функціонування в умовах наявності попереднього навчального та лінгвістичного досвіду учнів молодшого підліткового віку.

Згідно із запропованим нами додатковим критерієм *участі контактуючих мов*, що залучаються до процесу формування МК в ІМ2, вправи можуть бути одномовні або двомовні. Наприклад, використання двомовних зіставних вправ на орієнтовно-підготовчому етапі дозволить учням під керівництвом вчителя диференціювати мовні явища, що підлягають переносу або інтерференції з боку ІМ1. На останньому етапі формування МК в ІМ2 використовуються, як правило, одномовні вправи.

Відповідно до *шостого (додаткового) критерію спрямування на формування однієї компетенції або двох і більше* вправи можуть бути націлені на формування однієї цільової компетенції (фонетичної, лексичної чи граматичної, КТЧП) – *аспектні*, або двох і більше (ФК і ЛК; ЛК і ГК; ГК і ФК; ФК і КТЧ, ФК і КТП, ЛК і КТП, ЛК і КТЧ тощо) – *комплексні*.

Практика навчання в школі свідчить, що оскільки МК в ІМ2 формуються на спільному навчальному матеріалі: слова, які містять, наприклад, фонетичне явище, пред'явлені в певному контексті, спочатку прослуховуються, повторюються, потім читаються як окремо так і в складі речення; ЛО пред'являються у складі ГС тощо, відтак, і переважна кількість вправ має комплексний характер та спрямована на формування двох або більше цільових компетенцій в ІМ2.

Згідно із *сьомим (додатковим) критерієм* вправи, що використовуються в процесі формування МК в ІМ2 можуть містити або ні аналітико-рефлексивний компонент. Особливості етапів формування МК в ІМ2, які були предметом нашої уваги в підрозділі 2.1, дозволяють констатувати наявність вправ з аналітико-рефлексивним елементом на всіх етапах, що становить специфіку системи вправ для формування МК в ІМ2. Враховуючи вищезазначене, представимо типи і види вправ відповідно до етапів формування та удосконалення МК в ІМ2 у табл. 2.3.1.

Визначивши структурні елементи розробленої системи вправ для формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу, перейдемо до розгляду її змісту. Проілюструємо надану вище систему вправ для формування МК в ІМ2 на зразку одного модуля «Моя сім'я». Зазначимо, що більшість наведених прикладів є вправи, що відображають специфіку формування МК в ІМ2 при роботі з першою та другою групами навчальних матеріалів.

Проте в навчальному процесі широко використовуються «звичайні» одномовні вправи, приклади яких можна знайти в проаналізованих нами чинних підручниках в підрозділі 2.1.

Заради систематичності в наведених нижче прикладах вправ ми розміщуємо рефлексивно-аналітичний компонент до їхнього виконання, хоча ефективність способів інтегрованого з НСК формування МК в ІМ2 буде перевірена в ході експериментального навчання.

Етапи, типи і види вправ для формування і вдосконалення МК в ІМ2

Етапи формування і вдосконалення МК в ІМ2	Типи вправ	Види вправ
Етап І (орієнтовно-підготовчий)	Некомунікативні, з повним керуванням, із різними видами опор, групові, індивідуальні, із рольовим елементом, зіставні двомовні, контрастивні, комплексні, аналітико-рефлексивні вправи.	Демонстрація, сприйняття, впізнання, диференціація, ідентифікація (тону, звука, ЛО, ГС, графеми, букви, правил читання голосних і приголосних), зіставлення з ІМ1, доповнення правил-підказок і правил-попереджень.
Етап ІІ (стереотипно-ситуативний)	Некомунікативні, умовно-комунікативні, з частковим керуванням, із різними видами опор, групові/парні, із рольовим елементом, двомовні, контрастивні, комплексні, аналітико-рефлексивні вправи.	Аудіювання запитань, повідомлень, розпоряджень на рівні фрази, групи фраз, імітація, заучування скоромовок, віршів, пісень з опорою на правила-підказки і правила-попередження; імітація, підстановка, трансформація, завершення зразка мовлення, виразне читання вголос, повторення, відповіді на запитання, складання речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження;

Продовження табл. 2.3.1

		<p>списування (виписування), дописування, заповнення пропусків, вписування (кресворди, головоломки), правильне розташування, диктанти різних видів; озвучення, читання окремих літер, слів, словосполучень, речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження.</p>
		<p>імітація, підстановка, трансформація, завершення зразка мовлення, виразне читання вголос, повторення, відповіді на запитання, складання речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження;</p> <p>списування (виписування), дописування, заповнення пропусків,</p>

Продовження табл. 2.3.1

		вписування (кросворди, головоломки), правильне розташування, диктанти різних видів; озвучення, читання окремих літер, слів, словосполучень, речень з опорою на правила-підказки і правила-попередження.
Етап III (варіативно-ситуативний)	Умовно-комунікативні, з частковим керуванням, парні/індивідуальні, із рольовим елементом, одномовні, зі штучно створеними і природними опорами, аналітико-рефлексивні вправи.	Об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність, зразків мовлення у діалогічні єдності (запитання відповідь, твердження – твердження).

Описавши специфіку типів і видів вправ для формування і вдосконалення МК в ІМ2, звернемось до питання системи вправ для формування і вдосконалення МК в ІМ2 та з'ясуємо місце вищезазначених вправ у загальній системі за допомогою рис. 2.3.1.



Рисунок 2.3.1. Система вправ для формування і вдосконалення МК в ІМ2

Умовні позначення:

ГФ1 – ГФ2 – групи вправ для формування й удосконалення рецептивних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху) і репродуктивних артикуляційних і інтонаційних навичок говоріння;

ГЛ1 – ГЛ4 – групи вправ для формування й удосконалення лексичних навичок: рецептивних в аудіюванні (ГЛ1), читанні (ГЛ3) та репродуктивних в говорінні (ГЛ2) і письмі (ГЛ4);

ГГ1– ГГ4 – групи вправ для формування й удосконалення граматичних навичок: рецептивних в аудіювання (ГГ1), читанні (ГГ3) та репродуктивних в говорінні (ГГ2) та письмі (ГГ4);

ГП1– ГП2 – групи вправ для формування й удосконалення репродуктивних каліграфічних навичок письма (техніка письма) та орфографічних навичок письма (техніка письма);

ГЧ1– ГЧ2 – групи вправ на впізнання і розрізнення графем (техніка читання) та на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей (техніка читання) – (рецептивно-репродуктивні).

Визначивши структурні елементи розробленої системи вправ для формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу, перейдемо до розгляду її змісту. Зазначимо, що більшість наведених прикладів є вправи, що відображають специфіку формування МК в ІМ2 при роботі з першою та другою групами навчальних матеріалів. Заради систематичності в наведених нижче прикладах вправ ми розміщуємо рефлексивно-аналітичний компонент на початку їх виконання, а ефективність способів інтегрованого з НСК формування МК в ІМ2 буде перевірена в ході експериментального навчання.


Приклад 1 (група ГФ1)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, із зоровою опорою, індивідуальна, зіставна двомовна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування слухових навичок аудіювання.

Додаткова мета: формування лексичних навичок письма і фонетичної навички говоріння та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть придатний для вас варіант (фаза рефлексії).

	<p>Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> робив такі вправи раніше; <input type="checkbox"/> буду уважно слухати диктора.
---	--

2) Послухайте слова англійською мовою, знайдіть їх в таблиці та з'єднайте із відповідними словами в німецькій мові за зразком.

mother
father

Schwester
Bruder

sister	Mutter
brother	Sohn
son	Cousin
uncle	Vater
cousin	Onkel

3) Впишіть англійські слова у відповідну колонку за зразком.

Звучать як в НМ	Звучать подібно до НМ	Звучать зовсім не так як в НМ
	<i>cousin</i>	<i>mother</i>

4) Послухайте слова ще раз і повторіть їх за диктором, пам'ятаючи як вимовляється звук [ð] в словах *mother, father, brother*.


Приклад 2 (група ГФ2)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з слуховою опорою, індивідуальна, зіставна двомовна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).



Основна мета: автоматизація інтонаційних навичок читання.

Додаткова мета: вдосконалення орфографічних навичок письма та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).

	<p>Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я</p> <p><input type="checkbox"/> робив такі вправи раніше;</p> <p><input type="checkbox"/> буду уважно слухати диктора.</p>
---	--

2) Використовуючи правило-підказку, прочитайте правильно римівку.

	<p><i>I have got a sister. Have you got a sister?</i></p>	
	<p><i>Ich habe eine Schwester. Hast du eine Schwester?</i></p>	
<p>В англійській мові як і в німецькій інтонація розповідних речень висхідна <input type="checkbox"/> нисхідна <input checked="" type="checkbox"/> ; а питальних речень висхідна <input checked="" type="checkbox"/> ; нисхідна <input type="checkbox"/>.</p>		
<p>I have got a mother. I have got a father. I have got a sister. I have got a brother.</p>	<p>Have you got a mother? Have you got a father? Have you got a sister? Have you got a brother?</p>	

3) Перепишіть римівку в зошит, підкресливши слова, у складі яких є буквособолучення *th*.


Приклад 3 (група ГЛ1)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, із ілюстративними опорами, індивідуальна, зіставна двомовна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування лексичних навичок аудіювання.

Додаткова мета: вдосконалення лексичних навичок письма та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).

	<p>Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> робив такі вправи на уроках німецької мови; <input type="checkbox"/> буду уважно слухати.
---	--

2) Послухайте як Лера розпитує Хелен про її та інших дітей улюбленців і з'єднайте відповідний малюнок з іменами дітей за зразком. Німецькі слова з таблиці вам допоможуть.

HM	AM
Hamster	hamster
Fisch	fish
Krabbe	crab
Katze	cat
Frosch	frog

Lera: Have you got a hamster, Helen?

Helen: Yes, I have and Maria's got a cat.

Lera: What about the boys?

Helen: Sam has got a fish, Nick has got a frog.

And guess what? Tim has got a big frog



Sam



Helen



Maria



Nick



Tim

3) Запишіть назви тварин в зошит.


Приклад 4 (група ГЛ2)

(Умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, із ілюстративними опорами, парна, одномовна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: вдосконалення лексичних навичок говоріння.

Додаткова мета: вдосконалення граматичних і лексичних навичок письма, читання та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).

	<p>Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> уважно прочитав завдання; <input type="checkbox"/> робив такі вправи на уроках німецької мови
---	---

2) Використовуючи записи Лери, розкажіть товаришу про родину Сема.

Sam - mother ✓, father ✓, sister ✗, brother ✗, cousin ✗, aunt ✓, uncle ✗, grandparents ✓



Sam has got a mother but he hasn't got a sister. ...

3) Напишіть в зошит, кого з членів родини немає в Сема.

4) Прочитайте речення товаришу.


Приклад 5 (група ГЛЗ)

(Некомунікативна, рецептивна, керована, із ігровим елементом, з вербальною опорою, зіставна двомовна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування лексичних навичок читання.

Додаткова мета: актуалізація лексичних навичок читання шляхом переносу їх корелятивів з німецької мови; вдосконалення лексичних навичок говоріння та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).

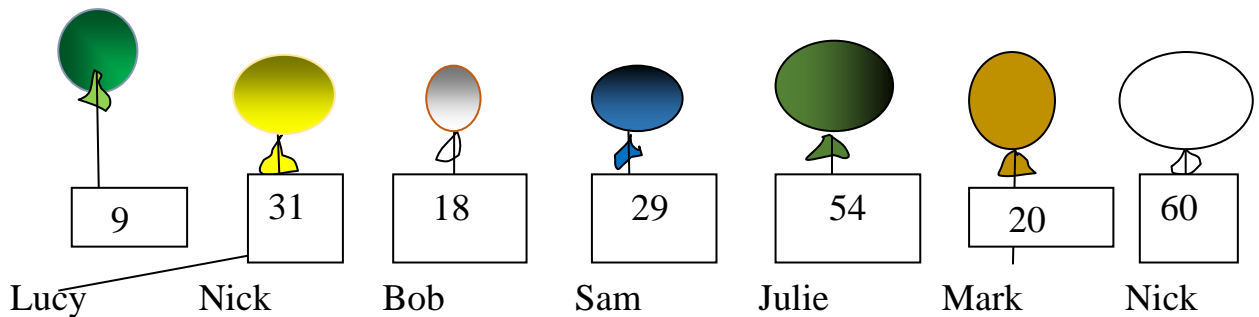
	<p>Щоб зробити цю вправу необхідно</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> згадати німецькі слова; <input type="checkbox"/> використати таблицю; <input type="checkbox"/> уважно прочитати текст; <input type="checkbox"/> перевірити себе, прочитавши текст знову.
---	---

2) Прочитайте текст і допоможіть Ніку знайти подарунок для кожного члена родини за зразком. Німецькі числівники із таблиці вам допоможуть.

Nick has got a large family. His mother Lucy is thirty-one. His father Sam is fifty-four. His grandpa, Mark, is sixty.

His aunt and uncle are twenty-nine and twenty. His cousin, Bob, is eighteen.

HM	AM
zwanzig	twenty
eins	one
fünfzig	fifteen
vier	four
sechzig	sixteen
neun	nine



3) Розкажіть Ніку кому належить кожен подарунок, прочитавши відповідний уривок з тексту.

Приклад 6 (група ГЛ4)

(Умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, керована, з вербальною опорою, двомовна, зіставна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування лексичних навичок письма шляхом опори на сформовані навички в німецькій мові.

Додаткова мета: формування граматичних навичок письма шляхом нейтралізації інтерференції відповідних навичок в німецькій мові; вдосконалення лексичних навичок читання та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Мені буде легко виконати це завдання, тому що я:

- пам'ятаю ці слова німецькою мовою;
- робив подібні вправи на уроках німецької мови.

2) Допоможіть Лері написати про її друзів, використавши німецькі слова в дужках. Правило-попередження вам допоможе.

В англійській мові на відміну від німецької іменники пишуться з маленької літери.

Dear Pam,

*I've got a lot of friends here. Nick has got **an aquarium** (Aquarium, das). He has got a _____ (Fisch, der) in it. Sam has got _____ (Ball, der). Helen has got _____ (Clown, der). Maria is happy as she has got a big _____ (Computer, der). Bob's _____ (Moped, das) is in the _____ (Garage, die).*

What about you?

Love,

Lera

3. Прочитайте лист товаришу.

Приклад 7 (група ГГ1)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з вербальною опорою, одмовна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування граматичних навичок аудіювання.

Додаткова мета: актуалізація граматичних навичок аудіювання шляхом переносу з німецької мови; вдосконалення граматичних навичок письма та НСК.



Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Я зможу легко зробити вправу, тому що я

- використаю правило-підказку;
- робив такі вправи на уроках німецької мови;
- пригадаю римівку.

2) Послухайте речення та плесніть у долоні щоразу, як почуєте відповідні англійські форми дієслова *to be*. Правило-підказка допоможе вам.

	<p>I am Sam, she is Pam.</p> <p>Ich bin Pam, er ist Sam.</p>	
<p>В англійській та німецькій мовах дієслово <i>to be/ sein</i> змінюється відповідно до підмета.</p> <p>I am – ich bin; he/she/it is – er/sie/es ist; they are – sie sind; you are – du bist, ihr seid.</p>		

1. I am a teacher. 2. You have got a brother. 3. We are good friends. 4. They've got parents. 5. She is my sister.

3) Послухайте речення ще раз і запишіть їх в зошит, підкреслюючи форми *to be*.


Приклад 8 (група ГГ2)

(Умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, із зоровою опорою, зіставна двомовна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: вдосконалення граматичних навичок говоріння.

Додаткова мета: вдосконалення граматичних навичок письма та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).

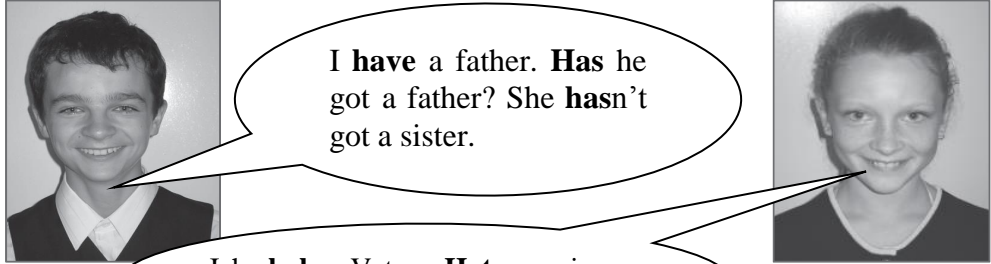
	<p>Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> використаю правило-підказку; <input type="checkbox"/> робив подібні вправи на уроках німецької мови.
---	--

2) Використовуючи слова з таблиці та правило-інструкцію, розпитайте Ніка про його родину за зразком.

-Have you got a brother?

-Yes, I have./ No, I haven't.

✓ a mother, ✓ a father, a sister, ✓ a brother, ✗ a grandmother, ✓ a grandfather, a cousin, ✓ an uncle, ✗ an aunt



I **have** a father. **Has** he got a father? She **hasn't** got a sister.

Ich **habe** Vater. **Hat** er einen Vater? Sie **hat** keine Schwester.

В англійській та німецькій мовах дієслова to have/haben мають тотожні різні функції в реченні.

3) Запишіть , що ви дізнались про сім'ю Ніка.


Приклад 9 (група ГГЗ)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з вербальною опорою, одномовна, парна, комплексна вправа).

Основна мета: автоматизація граматичних навичок читання.

Додаткова мета: вдосконалення артикуляційних і інтонаційних навичок говоріння; актуалізація граматичних знань та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Мені буде легко зробити цю вправу, тому що я

- робив такі вправи на уроці німецької мови;
- пам'ятаю правила-попередження;
- розумію всі слова.

2) Лера зробила 7 помилок в реченнях. Знайдіть їх.

Hello! How am you? This are his sister. His name am Pam. They is from Canada. Has you got grandparents? Her brother have not got a cousin.

3) Прочитайте правильний варіант речень і поясніть правила вживання дієслова to be.

Приклад 10 (група ГГ4)

(Умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з вербальною опорою, двомовна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: формування граматичних навичок письма;

Додаткова мета: гальмування інтерференції з боку німецької мови; вдосконалення граматичних навичок читання та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Якщо необхідно використати дієслово *to be*, я:

- згадаю правило-підказку;
- згадаю правило-попередження;
- просто знаю, як це сказати.

2) Лера написала лист, але переплутала німецькі та англійські форми дієслова *sein/to be*. Перепишіть лист, замінивши німецьку форму дієслова на англійську, використовуючи правило-підказку з вправи з прикладу 9.

Hello Nick,

*I **bin** Lera. I **bin** ten years old. My telephone number **ist** 678-89-90. My friends **sind** Sam and Pam. He **ist** eleven years old. She **ist** nine years old. They **sind** from Canada. What **ist** your name? How old **bist** you? Who **sind** your friends?*

Love,

Lera

3) Прочитайте Лері лист та поясніть її помилки.

Приклад 11 (група ГЧ1)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з вербальною опорою, одномовна, комплексна, аналітико-рефлексивна вправа).

Основна мета: вдосконалення навичок впізнання і розрізнення графем.

Додаткова мета: вдосконалення орфографічних навичок письма, лексичних навичок говоріння та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Мені буде легко виконати цю вправу, тому що я:

- знаю слова, які містять ці буквосполучення;
- робив такі вправи на уроках німецької мови.

2) Знайдіть однакові буквосполучення та напишіть відомі вам слова, що мають ці буквосполучення в своєму складі, за зразком.

th tt tf tp **th** tt **th** ff – mother, father, brother, grandmother

oo oe ee oo oa oo _____

er ee rr er ee ea aa er _____

ck kk cc ck kc ck tk _____

ng gg ng nk ng nj ng _____

3) Виберіть одне слово з кожного рядка та складіть усно з ним речення.

Приклад 12 (група ГЧ2)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, керована, з зоровою опорою, зіставна двомовна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: вдосконалення навичок на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей.

Додаткова мета: вдосконалення орфографічних навичок письма, лексичних навичок читання та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант (фаза рефлексії).



Мені буде легко виконати цю вправу, тому що я:

- знаю як пишуться слова німецькою мовою;
- робив такі вправи на уроках німецької мови.

2) Розгадайте ребус, використавши перші літери слів, написання яких співпадає в англійській та німецькій мовах.



hand



Maria has got a h_____

3) Напишіть відгадане слово.

4) Прочитайте речення вголос і намалюйте домашнього улюбленця Марії.


Приклад 13 (група ГП1)

(Некомунікативна, рецептивно-продуктивна, керована, з зоровою опорою, зіставна двомовна, комплексна, з аналітико-рефлексивним компонентом вправа).

Основна мета: вдосконалення каліграфічних навичок письма.



Додаткова мета: актуалізація каліграфічних навичок письма шляхом переносу їх корелятивів з німецької мови та гальмування інтерференції, вдосконалення орфографічних навичок письма, навичок встановлення та реалізації графемно-фонемних відповідностей, вдосконалення техніки читання та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант.

	<p>Я можу написати англійські літери, тому що я:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> знаю правило-попередження; <input type="checkbox"/> прописую слова з цими літерами; <input type="checkbox"/> пишу диктанти із словами, що містять ці літери; <input type="checkbox"/> пам'ятаю як вони пишуться в німецькій мові.
---	--

2) Заповніть картки, продиктувавши один одному пропущені слова.

Правило-попередження вам допоможе правильно виконати цю вправу.

	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	
---	---	--

В англійській мові написання великих літер A, F, G, I, M, L, T та маленьких p, q, t відрізняється від їх написання в німецькій мові.

Картка 1	Картка 2
An apple, _____, Tim, _____, Jane, _____, parents.	_____, Lily, _____, ten, _____, a queen, _____.

3) Прочитайте написані слова та перевірте один одного.


Приклад 14 (група ГП2)

(Некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, із зоровою опорою, одномовна, з ігровим компонентом, комплексна, з аналітико-рефлексивним та ігровим компонентами вправа).

Основна мета: вдосконалення орфографічних навичок письма.

Додаткова мета: вдосконалення лексичних навичок письма та НСК.

Завдання: 1) Подивіться на вправу, наведену нижче, прочитайте правило-підказку і оберіть з товаришем потрібний для вас варіант.

	<p>Я зможу зробити цю вправу, тому що</p> <p><input type="checkbox"/> робив такі вправи на уроках німецької мови;</p> <p><input type="checkbox"/> пам'ятаю англійський алфавіт та числівники;</p> <p><input type="checkbox"/> знаю, як пишуться слова, що вивчали в цій темі.</p>
---	---

2) Допоможіть Сему розшифрувати закодовані слова, користуючись таблицею-шифром та напишіть їх за зразком.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
u	v	w	x	y	z				
21	22	23	24	25	24				

13-15-20-8-5-18

mother

19-9-19-20-5-18

16-1-18-5-14-20-19

21-14-3-12-5

6-1-13-9-12-25

2-18-15-20-8-5-18

19-15-14

3) Складіть і запишіть речення з розшифрованими словами в зошит.

Завершуючи опис системи вправ для формування МК в ІМ2, сформулюємо такі висновки:

1. У системі вправ для формування МК в ІМ2 необхідно враховувати:

а) конкретні умови навчання (природу штучного субординативного

трилінгвізму); б) схожості та розбіжності фонетичних, лексичних та граматичних підсистем контактуючих мов; в) етапність формування МК в ІМ2.

2. Уточнення спеціальних методичних принципів навчання ІМ2 дозволило уточнити додаткові критерії класифікації вправ для формування МК в ІМ2, серед яких: участь контактуючих мов; спрямування на формування однієї компетенції або двох і більше; наявність аналітико-рефлексивних дій у процесі виконання вправи; описати специфіку двомовних, зіставних, аспектних, комплексних, з аналітико-рефлексивним компонентом типів вправи та з'ясувати їх місце у загальній системі вправ для формування МК в ІМ2.

3. Специфічними вправами, що відображують особливості формування МК в ІМ2, будуть зіставні двомовні, аспектні/комплексні, з аналітико-рефлексивним компонентом вправи.

Організація навчального процесу з формування МК в ІМ2 з використанням запропонованої нами системи вправ може бути представлена у вигляді моделі, детальний опис якої буде зроблено в наступному підрозділі.

2.4. Модель формування мовних компетенцій в учнів основної школи в процесі навчання англійської мови на базі німецької

Спираючись на психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу, психолого-педагогічні та порівняльна характеристика ІМ1 та ІМ2, розглянуті нами в підрозділах 1.4, 1.5, структуру та складові МК в ІМ2, визначені в підрозділі 1.2, які слугують основою для створення моделі, а також використовуючи відібраний додатковий навчальний матеріал, розроблену систему і комплекси вправ, обґрунтуємо модель навчального процесу з формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу, які вивчають АМ після НМ.

Слідом за Е. Г. Азімовим та А. М. Щукіним під моделлю організації навчального процесу ми розуміємо опосередковану ланку для передачі нашого уявлення про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні [1, с. 159].

Процес моделювання передбачає відбір певних складників навчального процесу за кількісними та якісними параметрами, які характеризують мету навчання, суб'єктів навчання, ступінь навчання та навчальну дисципліну, у межах якої побудована модель, засоби навчання, контроль результатів навчання та реалізацію розробленої моделі в умовах поурочної системи в ЗЗСО України.

Зупинимось на кожному складнику окремо та надамо йому характеристики.

Метою навчання є формування в учнів молодшого підліткового віку МК в ІМ2 (АМ після НМ). В свою чергу, МК в ІМ2 складаються із мовних і мовленнєвих навичок та певною сумою відповідних мовних знань, пов'язаних з різними аспектами мови: фонетикою, лексикою, граматикою, а також із технікою читання і письма в ІМ2 на основі набутих раніше знань, навичок в РМ та ІМ1 і мовної усвідомленості.

Рівень володіння АМ як ІМ2 на кінець навчання має відповідати рівню А2+ згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. *Суб'єктом* навчання є учні ЗЗСО молодшого підліткового віку, які розглядаються нами як «ініціатор моделювання і / або користувач його результатів», які вивчають АМ після НМ, та є носіями штучної субординативної багатомовності [107, с. 271].

Навчання здійснюється на *початковому ступені*, який, враховуючи вікові особливості учнів 5-го класу, має на меті формування ІКК в ІМ2 та створення позитивного ставлення учнів до нового предмету.

Формування МК, як складової ІКК, в ІМ2 відбувається в умовах класно-урочної системи. Відповідно до навчального плану на опанування ІМ2 відводиться 2 години на тиждень, що становить 68 навчальних годин на рік. Загальне навантаження учнів 5-го класу складається з класної роботи, на яку відводиться відповідно до навчального плану 34 години у першому семестрі та 34 години у другому семестрі та самостійної роботи (домашнього завдання).

Згідно з Типовим навчальним планом ЗЗСО граничне допустиме тижневе навчальне навантаження на учня 5-го класу складає 25 години, з яких 2 години

відведено на вивчення предмету «Друга іноземна мова» [195]. Відповідно до санітарно-гігієнічних норм на виконання домашньої роботи учням 5-го класу відводиться не більше 2 годин, а обсяг навчального матеріалу для домашньої роботи орієнтовно повинен становити 1/4 обсягу, виконаного на уроці. При п'ятиденному навчанні учні мають п'ять уроків на день, відповідно на виконання одного домашнього завдання з ІМ2 в середньому повинно витратитися не більше 0,4 години.

Аналіз чинної програми свідчить, що тематика, сфери та ситуації спілкування в ІМ2 для учнів 5-го класу співпадають із відповідними темами в ІМ1.

Генетична близькість АМ та НМ обумовлює подібність засобів вираження мовних явищ, що, в свою чергу, передбачає наявність трьох груп навчального мовного матеріалу в ІМ2, які були предметом нашої уваги в підрозділах 1.5, 2.1, та відповідної методики формування МК в ІМ2, яка дозволяє: 1) частково компенсувати меншу кількість годин порівняно із ІМ1 (3 години на тиждень); 2) організувати перенос раніше сформованих навичок і нейтралізувати інтерференцію з боку ІМ1 на рівні МК та НСК; 3) створити позитивну мотивацію до вивчення ІМ2, відчуття швидкого просування і успіху в процесі опанування нової для учнів мови шляхом їхнього залучення до активного пізнання закономірностей і функціонування мовних одиниць в мовленні, порівнюючи та зіставляючи подібні та частково тотожні мовні явища в ІМ1 та ІМ2, доповнюючи і активно використовуючи їх під керівництвом вчителя в якості опор правил-підказок і правил-попереджень в процесі формування МК в ІМ2.

Згідно із чинною програмою, враховуючи меншу кількість годин, які відводяться на вивчення ІМ2, рівень володіння АМ як ІМ2 на кінець 9-го класу має відповідати рівню А2+ згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [130]. Відтак, на кінець першого року навчання ІМ2 рівень володіння АМ як ІМ2 має відповідати рівню А1.

До засобів навчання відносяться фонетичний, лексичний, граматичний, графічний, каліграфічний та орфографічний програмний матеріал і вправи, на основі яких формуються цільові компетенції, а також тексти, усне і писемне мовлення головних персонажів, віршований, писемний, ілюстративний матеріал: малюнки, порівняльні таблиці, схеми, правила-підказки, правила-попередження, доповнені учнями під керівництвом вчителя, зміст підручників з англійської мови для 5-го класу автора М. М. Прокопчук [299], зміст яких потребує розширення відповідно до визначених нами додаткових критеріїв відбору мовного матеріалу для формування МК в ІМ2.

Контроль результатів навчання складається з поточного і рубіжного контролю. Як вже зазначалось, формування МК в ІМ2 відбувається в умовах класно-урочної системи. Згідно з навчальним планом та структурою вищезазначених підручників для навчання ІМ2, які використовуються для навчання АМ як ІМ2, за рік учні виконують 2 семестрові контрольні роботи та 6 тестових завдань після кожного тематичного циклу (unit) відповідно.

Тестові завдання спрямовані на перевірку рівня сформованості в учнів рецептивних і продуктивних мовних і мовленнєвих навичок, що створюють базу для формування мовленнєвих умінь в рецептивних видах МД (аудіюванні і читанні) та репродуктивних видах МД (говорінні і письмі).

Рубіжний контроль здійснюється у процесі виконання 6 тестових завдань в кінці кожного тематичного циклу. На опанування кожного тематичного циклу відводиться 11 навчальних годин, з яких 1 година – на виконання тестового завдання. Поточний контроль здійснюється у ході чи після виконання кожної вправи і передбачає контроль з боку вчителя, взаємоконтроль і самоконтроль. Поточний контроль може бути усним чи письмовим.

Очікуваним результатом навчання за запропонованою моделлю є володіння учнями стійкими до дії інтерференції навичками оперування навчальним матеріалом ІМ2, які є базою для подальшого формування мовленнєвих компетенцій в ІМ2.

Слід зазначити, що оскільки МК в ІМ2 відбувається комплексно: ознайомлення з фонетичними явищами відбувається на основі ЛО, що презентуються як окремо так і у складі ГС, які, в свою чергу, засвоюються учнями у зразках мовлення, що мають лексичне наповнення і фонетичне оформлення, формування орфографічних, графічних та орфографічних навичок відбувається також на основі того ж навчального матеріалу, то на виконання учнями вправ для формування МК в ІМ2 відводимо умовно 60 % навчального часу.

При чому, якщо опрацювання одного модуля триває 10 навчальних годин та 4 години повинно витратитися на виконання домашнього завдання. Відповідно, в межах одного модуля на формування МК в ІМ2 передбачається 6 годин роботи в класі та 2,4 години – на виконання домашнього завдання (самостійна робота).

Розроблену систему вправ нами було реалізовано в двох комплексах до модулів «My friends and I»; «My family», «Nature»; «School»; «Everyday life»; «Holidays and traditions», які містять такі граматичні явища: дієслова *to be, to have, to have got, Present Simple*, модальне дієслово *can* (стверджувальна, питальна, заперечна форми), наказовий спосіб дієслів (команди); іменник (однина/множина); прикметник (якісні/відносні), що вказують на розмір, колір, вік; прийменник (місця, напрямку: *on, in, under, to*); займенник (особові, присвійні та вказівні займенники (*this, that*) з іменниками); числівник (кількісні та порядкові від 1 до 100), які становлять зміст відповідних модулів.

Запропонована нами модель є циклічно-тематичною і передбачає певну кількість циклів уроків. В межах кожного циклу виокремлюються 3 підцикли відповідно до етапів формування МК в ІМ2, які були предметом нашої уваги в підрозділі 2.1. При циклічній організації навчального процесу ми враховували вимоги до побудови „методичного циклу” та „підциклу” [88, с. 226].

Кожен підцикл відповідає певному етапу формування МК, оскільки має на меті „досягти автоматизованих навичок іншомовної діяльності і на цій основі – мовних умінь вищого порядку” [88, с. 227].

Наприклад, у рамках модуля *My freinds and I* ми виділяємо 5 циклів занять (по 2 години) згідно із підтемами, зазначеними в підручнику, з 3 підциклами в кожному циклі відповідно до етапів формування МК в ІМ2:

I – етап ознайомлення учнів з новим мовним матеріалом з його подальшим аналізом з метою актуалізації раніше сформованих мовних, мовленнєвих і навчальних навичок в ІМ1;

II – етап автоматизації мовленнєвих дій із новими мовними явищами за зразком або правилом;

III – етап вдосконалення мовленнєвих дій шляхом їх переносу в різні ситуації спілкування.

2 години, визначених нами на опрацювання 1 циклу, обумовлюється тим фактом, що увесь мовний і мовленнєвий матеріал кожного попереднього циклу вміщується в кожен наступний цикл і всі МК вдосконалюються в процесі роботи над наступним циклом. Представимо структуру модуля на прикладі першого модуля «My friends and I» в таблиці 2.4.1.

Таблиця 2.4.1

Приклад структури першого модуля *My friends and I*

Назва циклу	Hello!			What's your name?			His/her name?			Your favourite sport			Numbers		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Кількість годин	1,2 (КР) та ≈0,48 (ДЗ)			1,2 (КР) та ≈0,48 (ДЗ)			1,2 (КР) та ≈0,48 (ДЗ)			1,2 (КР) та ≈0,48 (ДЗ)			1,2 (КР) та ≈0,48 (ДЗ)		

Умовні позначки:

КР – класна робота

ДЗ – домашнє завдання

Реалізація моделі формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу здійснюється в рамках певної кількості циклів (у залежності від кількості підтем), кожний з яких складається з трьох підциклів, які відповідають трьом етапам формування і удосконалення МК в ІМ2. Кожен підцикл має на меті формування та розвиток

певних навичок і вмінь. У рамках окремого модуля ми виділяємо п'яти циклів занять (відповідно до підтем, передбачених підручником), кожний з яких складається з 3 підциклів з відповідними типами та видами вправ [3].

Зміст *першого підциклу* з формування МК в ІМ2 реалізується на першому уроці, де відбувається ознайомлення учнів із новим мовним і мовленнєвим матеріалом через презентацію нових ЛО, ГС, фонем, інтоном у діалогічному мовленні головних персонажів. На цьому ж уроці учні, як правило, виконують некомунікативні, з повним керуванням, із різними видами опор, індивідуальні/групові, із рольовим елементом, зіставні двомовні, комплексні з аналітико-рефлексивним компонентом вправи з метою зіставлення/ порівняння мовних явищ ІМ1 та ІМ2 та доповнюють під керівництвом учителя правила-підказки та правила-попередження, що створюють підґрунтя для формування слухової/зорової чутливості щодо подібних або різних фонем, інтоном, графем, ЛО, ГС в ІМ1 та ІМ2.

З цією метою виконуються вправи з підгрупи А. Для підвищення мотивації до вивчення ІМ2 мовний і мовленнєвий матеріал пред'являється у зв'язному ситуативному контексті для того, щоб учні могли бачити, яку форму, значення та функцію мають нові мовні явища в мовленні.

Учням пропонується спочатку послухати та виконати дію, виконання якої можна здійснити з опорою на НМ як ІМ1. Також у цьому підциклі завдання вчителя полягає в активізації в учнів наявного навчального досвіду РМ та ІМ1 виконання найбільш розповсюджених мовних вправ (розкрити дужки, обрати правильний варіант із запропонованих, вписати слово в речення, об'єднати слова в словосполучення, скласти речення із запропонованих слів, знайти слово серед запропонованих, знайти зайве/пропущене слово, розгадати кросворд, вписати літеру, з'єднати малюнок і прочитане / почуте слово / словосполучення / речення).

На цьому етапі під час виконання вправ учитель постійно спрямовує увагу учнів на прийоми та стратегії, які вони можуть використати для отримання оптимального результату, знайомить їх з новими прийомами і тренує їх,

організує обговорення процесу виконання вправи. Учням, які працюють в парах або мінігрупах, до виконання вправи або після її виконання пропонується обрати відповідно до свого навчального досвіду вивчення РМ та/або ІМ1 відповідь / відповіді із запропонованих. Таким чином, в учнів активізується раніше набутий навчальний досвід з метою переносу раніше сформованих навчальних стратегій і прийомів оперування цим матеріалом, що прискорює формування МК в ІМ2.

Зміст *другого підциклу* реалізується також на першому уроці, коли в процесі подальшої роботи із навчальним матеріалом відбувається автоматизації дій учнів з новим мовним матеріалом і виконуються окремі мовленнєві (мовні) дії за зразком або з опорою на правила-підказки та/ або правила-попередження. Цей підцикл відповідає другому етапу формуванню МК в ІМ2.

У цьому підциклі триває формування МК в ІМ2 на основі мовленнєвих зразків усного чи писемного мовлення головних персонажів у процесі виконання імітативних, підстановчих, трансформаційних й інших рецептивно-репродуктивних видів умовно-комунікативних вправ, де перед учнями ставляться мовленнєві задачі, але, водночас, їхні висловлювання повністю або частково контролюються вчителем, однокласниками, правилами-інструкціями та правилами-попередженнями.

Варто зазначити, що завдання цього підциклу характеризуються чіткими межами, в яких учні повинні правильно вжити або розпізнати, наприклад, конкретну ЛО, ГС, фонему, інтонему, буквосполучення, застосувати конкретне правило-інструкцію чи правило-попередження.

Відповідно на уроках мають місце такі види роботи як заучування, повторення, підстановка, заміна/вставка ЛО, звуження-розширення, складання речень, відповіді на запитання, розширення-завершення, доповнення, трансформація зразків мовлення, підстановка у зразках мовлення, імітація, впізнання, диференціація та ідентифікація ЛО, ГС, (ре)продукцію ЛО, ГС, інтонаційних моделей, самостійне вживання інтоном, списування (виписування) і дописування, диктанти різних видів. Учнями виконуються вправи з підгруп вправ Б. Причому, оскільки МК формуються комплексно, робота над всіма

цільовими компетенціями відбувається на одному текстовому матеріалі, в результаті чого учні багаторазово використовують його: він читається, прослуховується, проговорюється, прописується. На цьому етапі виконуються вправи підгрупи Б.

У *третьому підциклі*, який реалізується на другому уроці та відповідає третьому етапу формування МК в ІМ2, здійснюється вдосконалення мовленнєвих дій в процесі роботи з навчальним матеріалом на рівні мінітексту шляхом виконання умовно-комунікативних, одномовних вправ, які спонукають учнів виконувати мовленнєві дії шляхом їх переносу в різні ситуації спілкування. Основним змістом цього підциклу є умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, одномовні вправи. У процесі виконання цих вправ використовуються зображальні та вербальні опори.

Певна частина вправ виконується у формі рольової гри, де учні можуть виконувати ролі головних персонажів в заданих ситуаціях, що сприяє створенню цікавого, ненапруженого і тим чи іншим способом вмотивованого спілкування. У цьому підциклі відбувається вдосконалення мовленнєвих дій в процесі розвитку мовленнєвих умінь. Учнями виконуються вправи підгрупи В.

Цикл завершується виконанням тестового завдання для перевірки рівня сформованості МК. Таким чином, у процесі зазначених вище трьох підциклів, які відповідають етапам формування МК в ІМ2, відбувається формування МК в ІМ2 на основі раніше сформованих в ІМ1 мовних і мовленнєвих навичок та навчальних стратегій оперування мовним та мовленнєвим матеріалом.

Схематично циклічна модель формування МК учнів 5-го класу, які вивчають АМ як ІМ2 після НМ представлена у таблиці 2.4.2.

Підцикли: I – ознайомлення учнів з новим мовним і мовленнєвим матеріалом, доповнення під керівництвом вчителя правил-підказок та/ або правил-попереджень; II – автоматизації дій учнів з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним і виконуються окремі мовленнєві (мовні) дії за зразком або з опорою на правила-підказки та / або правила-попередження; III – вдосконалення мовленнєвих дій в процесі об'єднання зразків мовлення у

понадфразову єдність, зразків мовлення у діалогічні єдності (запитання відповідь, твердження – твердження).

Таблиця 2.4.2

**Циклічна модель формування МК учнів 5-го класу, які вивчають
АМ як ІМ2 після НМ**

Цикли	I цикл			II цикл			III цикл			IV цикл			V цикл			ТЗ		
Загальна кількість годин	2 (КР) 0,4 (ДЗ)			2 (КР) 0,4 (ДЗ)			2 (КР) 0,4 (ДЗ)			2 (КР) 0,4 (ДЗ)			2 (КР) 0,4 (ДЗ)			1		
Кількість годин для формування МК	1,6 (КР) 0,24 (ДЗ)			1,6 (КР) 0,24 (ДЗ)			1,6 (КР) 0,24 (ДЗ)			1,6 (КР) 0,24 (ДЗ)			1,6 (КР) 0,24 (ДЗ)					
Підцикли	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
№ уроку	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	

Умовні позначки:

КР – класна робота учнів

ДЗ – домашнє задання

ТЗ – тестові завдання

У процесі виконання завдань для самостійної роботи вдосконалюється фонетичні, лексичні, граматичні, каліграфічні, орфографічні рецептивні та репродуктивні навички учнів з одночасним формуванням власних прийомів і навчальних стратегій опанування ІМ2.

Нами описана модель формування МК в ІМ2 в учнів молодшого підліткового віку, які вивчають АМ як після НМ. Розроблена методика і модель потребують експериментальної перевірки. Розгляду цього питання буде присвячений наступний розділ.

Висновки до розділу 2

1. В умовах шкільної штучної субординативної багатомовності у процесі відбору та організації змісту навчальних матеріалів необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що значною мірою впливають на ефективність формування МК в ІМ2.

2. Визначені особливості змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2 дозволяють уточнити додаткові методичні критерії відбору ЛК: 1) *подібності в ІМ1 та ІМ2* та 2) *цілеспрямованого відбору ретроспективно і перспективно значущого матеріалу*, розширити лексичний інструментарій, з'ясувати переваги тематично-сюжетного підходу до організації змісту навчальних матеріалів для формування МК в ІМ2.

3. Враховуючи психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування МК в ІМ2 в учнів основної школи, результати зіставного аналізу мовних систем ІМ1 та ІМ2, вважаємо методично виправданим розпочинати формування МК в ІМ2, використовуючи навчальний матеріал першої групи, поступово залучаючи навчальні матеріали другої та третьої груп.

4. У процесі формування МК в ІМ2 посилюється соціокультурний контекст змісту навчальних матеріалів, створюються засади для формування власної соціальної та культурної ідентичності шляхом порівняння культури носіїв мови та усвідомлення власної національної культури; адаптації до європейських стандартів; входження в сучасний світовий соціум; розвитку мовної усвідомленості та індивідуальних навчальних стратегій успішного формування МК в ІМ2.

5. Особливість етапів формування МК в АМ як ІМ2 полягає в:

а) активному залученні учнів до порівняння та аналізу мовних явищ, які вивчаються, використовуючи правила-підказки та правила-попередження, тим самим створюючи умови для розвитку в учнів чутливості до лінгвістичних відкриттів;

б) забезпеченні комплексного підходу до формування МК в ІМ2;

в) урахуванні 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;

г) 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.

6. Завдання на формування НСК інтегруються до структури вправи, а самі вправи для формування МК в ІМ2 крім трьох обов'язкових компонентів: 1) завдання або інструкцію до вправи; 2) виконання завдання; 3) контроль виконаного завдання, мають додатковий: 4) завдання на рефлексію, яке спонукає учнів до роздумів над тим, яку мету має/мала вправа, які способи та прийоми варто використати/ було використано для досягнення мети.

7. Розроблена методика формування МК в ІМ2 втілена у системі вправ, яка побудована з урахуванням *загальнодидактичних* та *загальнометодичних* принципів навчання. Особливого значення при створенні системи вправ набувають такі *спеціальні методичні принципи* навчання: 1) комунікативно-когнітивного спрямування навчального процесу, 2) врахування штучної субординативної багатомовності, 3) врахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів, 4) контрастивного навчання, 5) ефективної та економної організації навчального процесу.

8. Послідовність виконання вправ обумовлюється поетапністю формування МК в ІМ2, які мають свої специфіку: використанні одномовних / двомовних зіставних, з аналітико-рефлексивним компонентом вправ на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному етапах та одномовних з аналітико-рефлексивним компонентом вправ на варіативно-ситуативному етапі; використанні правил-підказок і правил-попереджень з трьома групами навчального матеріалу.

9. Запропонована система вправ реалізується в комплексах вправ, які виконуються у навчально-виховному процесі, організованому за запропонованою нами моделлю.

10. Основою розробленої моделі є цикли занять у модулі, до кожного з яких входять 3 підцикли з визначеною мінімальною кількістю годин (приблизно 2,4 години, серед яких 2 години – для роботи в класі, 0,4 години – для домашньої роботи). Вказані підцикли співвідносяться із трьома етапами формування МК в ІМ2: I – етап ознайомлення учнів із новими мовними явищами та їхній подальший аналіз з метою актуалізації раніше сформованих навичок в ІМ1; II – етап автоматизації мовленнєвих дій з новими мовними явищами; III – етап вдосконалення мовленнєвих дій з мовним матеріалом.

Основні положення цього розділу висвітлені у 5 статтях [133; 136; 142; 150; 155] і 6 тезах [143; 146; 151; 153; 156; 265].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

3.1. Організація та проведення експериментального навчання

Розроблена та описана у попередньому підрозділі методика формування МК в ІМ2 потребує перевірки її ефективності за допомогою експериментального навчання. З цією метою нами було підготовлено, організовано та проведено методичний експеримент згідно із вимогами, висунутими у працях таких вчених як П. Б. Гурвич, В. М. Ляховицький, Є. О. Штульман [51; 89; 215].

Під методичним експериментом, слідом за П. Б. Гурвичем, ми розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, невід'ємними ознаками якого є: 1) точна обмеженість в часі; 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез; 3) наявність плану і організація структури експерименту; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується; 5) вимірювання вихідного й заключного стану важливих для дослідження знань, навичок та вмінь за критеріями, що відповідають цілям експерименту [51, с. 39–40].

Формулювання основних положень. Психолого-педагогічні передумови (підрозділ 1.3) формування МК в ІМ2, психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу у процесі формування МК (підрозділ 1.4), порівняльна характеристика систем ІМ1 та ІМ2 (підрозділ 1.5), уточнені особливості компонентного складу МК та принципи навчання ІМ2 (підрозділ 1.2) дають підстави для формулювання *гіпотези* експерименту: ефективність формування МК в АМ як ІМ2 значно зростає за умов: 1) розподілу навчального матеріалу на три групи відповідно до полів переносу, інтерференції або їхньої відсутності та використання відповідної методики роботи з кожною із зазначених груп; 2) інтегрованого формування МК і НСК завдяки розширенню структури вправи на рефлексію; 3) використання в процесі навчання спеціально розроблених комплексів вправ, які містять правила-підказки та правила-

попередження, для активізації мовленнєвої та мисленнєвої діяльності учнів шляхом переносу або гальмування раніше сформованих мовних, мовленнєвих навичок і навчальних умінь учнів в ІМ1 та їх інтенсивне використання в якості опори, способу контролю та самоконтролю на всіх етапах формування і вдосконалення МК в ІМ2; 4) сюжетної організації навчального матеріалу для створення додаткової мотиваційної бази, викликання інтересу в учнів щодо подальшого розгортання подій, пов'язаних із поведінкою головних дійових осіб сюжету, та здійснення трансформації мовного, мовленнєвого та культурного досвіду головних героїв у поле власних надбань.

Визначення наслідків гіпотези. На основі сформульованої вище гіпотези можна передбачити такий наслідок: в результаті організованого навчання за обґрунтованою і розробленою методикою рівень сформованих ФК, ЛК, ГК та КТЧП досягне або перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспалько [14, с. 52].

Методичний експеримент проводився на базі ЗЗСО № 40 м. Києва впродовж I семестру 2012–2013 навчального року. Учасниками експерименту стали 60 учнів 5-А і 5-Б класів, які розпочали вивчення АМ як ІМ2 з першого вересня. Передекспериментальний зріз відрізнявся якісно від післяекспериментального, оскільки на початок вивчення ІМ2 учні мали однаковий «нульовий» рівень сформованості МК в ІМ2, але різний індивідуальний рівень НСК, сформований в процесі навчання РМ та ІМ1. Визначення рівня сформованості НСК на початку проведення експериментального навчання дозволив нам з'ясувати: 1) навчальний тип кожного учня; 2) володіння учнями навчальними стратегіями ІМ1, що були предметом переносу у процес формування МК в ІМ2 та використання яких дозволило зробити процес формування МК в ІМ2 більш усвідомленим та ефективним.

Більш високий рівень мисленнєвого-мовленнєвого розвитку учнів молодшого підліткового віку порівняно із учнями початкової школи та відповідний рівень сформованості НСК в РМ та ІМ1 дозволив: 1) формувати МК

в ІМ2 у такий спосіб, при якому учні під керівництвом вчителя свідомо підходять до навчального процесу; 2) аналізувати і порівнювати не лише мовні та мовленнєві явища виучуваних мов; 3) здійснювати учнями свідомий аналіз репертуару власних навчальних дій із цим матеріалом; 4) формувати навчальну автономію учнів завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії.

Врахування психоло-педагогічних особливостей учнів молодшого підліткового віку (здатності робити власні «лінгвістичні відкриття» на уроках ІМ2, порівнюючи мовні та мовленнєві явища ІМ1 та ІМ2 і способи оперування навчальним матеріалом в ІМ1) дозволили запропонувати два варіанта методики формування МК в ІМ2.

Обидва варіанти методики формування МК в ІМ2 мають як переваги так і недоліки і лише експериментальне навчання може вирішити, який варіант є більш ефективним. В свою чергу, вищезазначене дало можливість здійснити післяекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості мовних і мовленнєвих навичок, що входять до складу МК в ІМ2 і піддаються вимірюванню, в двох експериментальних групах (ЕГ1, де формування МК в ІМ2 здійснювалося відповідно до варіанту методики А, та ЕГ2, де формування МК в ІМ2 здійснювалося згідно з варіантом методики Б). При чому, вважаємо за доцільне також перевірити рівень сформованості НСК в ІМ2, оскільки знання про навчальні стратегії оволодіння МК, навички та вміння використовувати ці навчальні стратегії є запорукою ефективного формування МК в ІМ2 та більш високого рівня розвитку мовленнєвих здібностей учнів в цілому.

Організація та проведення експериментального навчання передбачали вирішення таких завдань: 1) проведення передекспериментальний зрізу рівня сформованості НСК на базі ІМ1, оскільки саме ІМ1 є мовою-джерелом переносу та інтерференції в учнів 5-го класу на початку навчання АМ як ІМ2, що було доведено в підрозділі 1.4; 2) проведення експериментального навчання на основі розробленої методики формування МК в ІМ2 інтегровано із НСК з метою визначення загальної ефективності; 3) проведення післяекспериментального зрізу для визначення підсумкового рівнів сформованості МК в ІМ2 та НСК;

4) оброблення, аналіз та інтерпретація результатів використання різних варіантів розробленої нами методики і обґрунтування оптимального варіанту методики формування МК в ІМ2; 5) формулювання висновків щодо ефективності запропонованої розробленої методики формування МК в ІМ2.

Представимо структуру проведення експериментального навчання у табл. 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Структура та часові параметри методичного експерименту

Етапи експерименту	Час Проведення	Кількість аудиторних годин	Основні завдання
Перед-експериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	10.09.2012	1 година	Визначити рівень сформованості НСК на початку експериментального навчання.
Експериментальне навчання в ЕГ1 та ЕГ2	1.09.2012 – 27.12.2012	48 годин	Перевірити ефективність двох варіантів методики формування МК в ІМ2.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	25.12.12 – 27.12.12	2 години	Визначити рівень сформованості НСК та МК в ІМ2 наприкінці експериментального навчання.

Основна *мета* експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої методики формування МК в ІМ2 учнів 5-го класу ЗЗСО, доцільності та адекватності створеної системи вправ та виявленні більш ефективного варіанту методики в залежності від способу формування МК і НСК в ІМ2: виконання фази рефлексії навчальних дій з мовним/мовленнєвим матеріалом на початку або після виконання вправи, тим самим спонукаючи учнів формувати власний репертуар навчальних дій в процесі виконання мовних вправ, аналізуючи, адаптуючи/відхиляючи запропоновані способи оперування навчальним матеріалом.

Об'єктом експерименту відповідно до сформульованої гіпотези виступає процес формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу ЗЗСО.

За ступенем наближеності до природного процесу навчання за класифікацією П. Б. Гурвича було обрано природний відкритий експеримент, що проводився без спеціального відбору учнів в умовах звичайного навчального процесу [51, с. 29–30]. За складністю організації це був односерійний, багатофакторний, прямий експеримент [96, с. 18]. За класифікацією П. Б. Гурвича це був вертикально-горизонтальний експеримент. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування МК в ІМ2, горизонтальний характер експерименту дозволив виявити більш ефективний варіант методики.

Неварійованими умовами експерименту були тривалість експериментального навчання, кількість занять, комплекси вправ, тематика та навчальний матеріал для кожного комплексу, об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості МК в ІМ2, завдання до- та післяекспериментальних зрізів, експериментатор, кількісний та якісний склад учасників експериментального навчання.

Варійованою умовою експерименту був спосіб формування МК в ІМ2: в ЕГ1, де використовувався **варіант методики А**, формування МК відбувалося інтегровано з формуванням НСК завдяки розширенню структури вправи на рефлексію *на початку* її виконання.

Учням пропонувалось проаналізувати спосіб виконання вправи, обрати із запропонованих стратегій виконання вправи найбільш, на думку учнів, ефективну/ефективні та виконати вправу; в ЕГ2, де використовувався **варіант методики Б**, формування МК відбувалося також інтегровано з формуванням НСК завдяки розширенню структури вправи за рахунок завдання на рефлексію *після* її виконання. Учні спочатку виконували вправу, а потім аналізували власні навчальні дії, схвалюючи чи відкидаючи стратегії оперування навчальним матеріалом у процесі формування МК в ІМ2.

Зважаючи на недостатній рівень розвитку рефлексії та самоконтролю, ступінь керування навчальною діяльністю учнів під час виконання вправ був максимальним в обох групах та здійснювався завдяки правилам-підказкам, правилам-попередженням та взаємоконтролю, самоконтролю та контролю з боку вчителя.

Для коректного та об'єктивного оцінювання рівня сформованості МК в ІМ2 в учнів 5-го класу необхідно визначити *об'єкти контролю та критерії оцінювання* для вимірювання та оброблення отриманих результатів. Слід зазначити, що проблема об'єктів контролю МК розглядалась в працях О. Б. Бігич [16], Ю. В. Головач [48], В. В. Голубець [49], А. В. Долини [54], В. М. Жуковського [58], Ю. М. Кажан [70], О. В. Коломінової [77], І.А. Лукницького [86], С. Ю. Ніколаєвої [105], О. П. Петрашук [121], Є. Ю. Мельник [92], О. В. Молокович [102], Н. К. Скляренко [184], L. Bachman [228], A. Palmer [228], C. Irvine Niakarisi [251], J. C. Richards [271] та ін.

Об'єкти контролю визначались цими авторами з різних позицій в залежності від цілей досліджень. Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в цьому питанні є декілька основних тенденцій пошуку рішення. По-перше, об'єкти контролю традиційно вважають ідентичними об'єктам навчання і, по-друге, всередині об'єктів контролю намагаються виділити конкретні, притаманні контролю, складники. Також спостерігається диференційований підхід до визначення об'єктів контролю, оскільки кожен об'єкт контролю розчленовується на дрібніші, підпорядковані об'єкту, другорядні елементи. Аналіз психологічної літератури свідчить, що саме навичка складається з системи дій та операцій. Відповідно дії та операції в розчленованому вигляді піддаються вимірюванню, в той час як сформовані графічні, орфографічні, фонетичні, лексичні і граматичні навички надзвичайно важко вимірити. Тому в методиці існує думка стосовно того, що контроль рівня сформованості навички – це контроль здатності виконувати окремі операції та дії, які забезпечують якості, притаманні конкретній навичці [96; 108].

Отже, *об'єктами* тестового контролю виступають МК, у складі яких виділяються вимірювальні об'єкти – мовні і мовленнєві навички, що створюють базу для формування мовленнєвих умінь і відповідних компетенцій. З метою контролю рівня сформованості в учнів 5-го класу ФК, ЛК, ГК, КТЧП і НСК був розроблений комплексний тест, головною вимогою до якого за Е. А. Штульманом є його повна адекватність суті дослідження, що проводиться [214].

Крім того, тестові завдання розроблялися нами з урахуванням вищезазначених та інших вимог, які висуваються в методиці навчання іноземних мов, а саме: відповідність структури і змісту тестових завдань цілям та об'єктам тестування; відповідність тестових завдань змісту навчання говоріння/читання/письма/аудіювання АМ як ІМ2 в 5-му класі ЗЗСО України; відповідність тестових завдань віковим психологічним особливостям досліджуваного контингенту тестованих; доступність тестових завдань за структурою та змістом для тестованих (зрозуміле, чітке, недвозначне формулювання завдань, які спонукають тестованих до здійснення конкретних мовних і мовленнєвих дій); забезпечення достатнього рівня мотивації (цільова установка, цікавий зміст, ігровий чи/або сюжетний компонент, приваблива форма презентації і пред'явлення опори тощо) [102; 121; 228].

Тестові завдання, виконані учнями, оцінювалися нами за певними критеріями. Як зазначає Н. К. Скляренко, *критерії* служать для визначення показників сформованості навичок і розвитку вмінь учнів у певному виді мовленнєвої діяльності, а *показники* розглядаються як такі характеристики, що розвиваються під впливом педагогічного процесу і проходять певний шлях розвитку у процесі навчання ІМ [184, с. 85].

Враховуючи комплексність перевірки МК, представимо максимальний кількісний показник балів за виконання тестових завдань для перевірки рівня сформованості МК в усіх видах мовленнєвої діяльності у вигляді таблиці у табл. 3.1.2. Зазначимо, що обрана кількість балів з аудіювання, читання, письма, НСК обумовлена кількісними показниками тестових завдань: 5 – для МК, 6 – для НСК (2 бали – за кожну правильну відповідь). Рівень сформованості МК в говорінні,

техніка читання, НСК і письма оцінювалось відповідно до визначених нами далі критеріїв оцінювання.

Таблиця 3.1.2

Кількісні показники балів відповідно до видів мовленнєвої діяльності

МК \ МД	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо	Загальна сума балів
ФК	10	30	10	-	50
ЛК	10	20	10	10	50
ГК	10	20	10	10	50
ТЧ	-		22	-	22
ТП	-		-	16	16
НСК	12				
	200				

Враховуючи той факт, що навичка є основним компонентом МК і саме вона (навичка) складається з операцій та системи дій, які в розчленованому вигляді піддаються вимірюванню, нами було розроблено 14 тестових завдань для перевірки рівня сформованості рецептивних і репродуктивних фонетичних, лексичних, граматичних навичок в аудіюванні, читанні і письмі, орфографічних репродуктивних навичок письма, що перевірялися в процесі виконання учнями письмових тестових завдань. Окремо на плівку були зафіксовані усні відповіді учнів на запропоновані запитання та читання учнями вголос тексту для перевірки рівня сформованості продуктивних навичок говоріння та рецептивно-репродуктивних навичок читання. Рівень сформованості МК і НСК в ІМ2 визначався в процесі виконання учнями 5-го класу тестових завдань, в якому кожна правильна відповідь оцінювалась у 2 бала, і, відповідно, знімалось 2 бала за кожну вимовну/лексичну/граматичну помилку.

Співвідношення кількості балів і системою оцінювання навчальних досягнень учнів ЗЗСО відбувалась відповідно до шкали: 200 – 185 (12); 184 – 168 (11); 167 – 151 (10); 150 – 134 (9); 133 – 117 (8); 116 – 100 (7); 99 – 83 (6); 82 – 66 (5); 65 – 49 (4); 48 – 32 (3); 31 – 16 (2); 16 – 1 (1).

Представимо структуру комплексного тесту післяекспериментального зрізу у табл. 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

Структура комплексного тесту післяекспериментального зрізу

Мета тестового завдання	Одиниці контролю	Максимальна кількість балів
Перевірка рівня сформованості слухових навичок аудіювання, артикуляційних та інтонаційних навичок говоріння	Контроль на рівні слова, речення, понадфразової єдності.	50
Перевірка рівня сформованості лексичних навичок письма і говоріння	Контроль на рівні слова, речення/фрази.	50
Перевірка рівня сформованості граматичних навичок письма і говоріння	Контроль на рівні речення, фрази	50
Перевірка рівня сформованості навички встановлення та реалізації графемно-фонемних відповідностей	Контроль на рівні тексту	22
Перевірка рівня сформованості орфографічних і граматичних навичок письма	Контроль на рівні слова, речення	16
Перевірка рівня сформованості НСК	Вміння НСК	12
Разом:		200

Для аналізу та інтерпретації даних експериментального навчання ми визначили критерії оцінювання рівня сформованості ФК, ЛК, ГК, ТЧ і ТП в учнів 5-го класу, користуючись наявними у методичних дослідженнях критеріями.

Зупинимось на окремих аспектах оцінювання ФК. Враховуючи сталий інвентар фонем та інтоном АМ як ІМ2 та вимоги чинної програми щодо рівня

володіння учнями 5-го класу ФК, вважаємо за доцільне підраховувати кількість лише випадків відхилення від норми (вимовні помилки, що впливають на зміст спілкування). Відповідно до вимог чинної програми щодо апроксимованої вимови ІМ2 та фонетичну толерантність до використання АМ як засобу міжнародного спілкування, ми розглядаємо апроксимовану вимову АМ як ІМ2 як систему допустимої варіативності вимови, що дозволяє співрозмовникам, які використовують англійську мову як засіб спілкування, зрозуміти один одного. Як зазначає М. Конелі, питання фонетичної толерантності особливо набуває актуальності у зв'язку з перетворенням АМ на засіб іншомовної міжнаціональної і міжкультурної комунікації [234, с. 128].

З іншого боку, ми погоджуємось із А. В. Долиною, що у процесі оцінювання рівня сформованості ФК слід зважати на такі відхилення від норми, в результаті яких не тільки виникає іншомовний акцент, але й змінюється лексичне значення слова [54, с. 135]. Дослідження [54], [48], [86], [239], [226] та ін., аналіз фонологічного рівня АМ та НМ, здійсненого нами в підрозділі 1.4, дозволив нам прогнозувати типові фонетичні помилки, які можуть бути спричинені інтерферентним впливом ІМ1, та, відповідно, відібрати якісні критерії оцінювання рівня сформованості ФК в учнів 5-го класу, які вивчають АМ на базі НМ в аудіюванні, читанні та говорінні. Для контролю рівня сформованості слухових навичок аудіювання та інтонаційних навичок говоріння ми обрали наступні якісні критерії: а) розпізнання окремих звуків і вимова звуків у зв'язному мовленні; б) розпізнання і правильність інтонаційного оформлення розповідних та питальних речень. Розглянемо більш детально згадані вище критерії.

Розпізнання окремих звуків і вимова звуків у зв'язному мовленні. До цієї групи об'єктів контролю віднесемо ті фонетичні явища, що утворюють другу та третю групи навчального фонетичного матеріалу та, відповідно, можуть спричиняти помилки в усному мовленні учнів: недотримання довготи звуків; недотримання правил артикуляції [θ],[ð], [w], [æ], [v]; повне оглушення кінцевих дзвінких приголосних за зразком НМ, палаталізацію; надмірне огублення.

Критерії розпізнання і правильного інтонаційного оформлення розповідних та питальних речень було обрано, оскільки відповідно до вимог чинної програми учні 5-го класу, які вивчають АМ після НМ, повинні вміти розпізнавати і правильно інтонаційно оформлювати своє повідомлення за допомогою нисхідної, висхідної мелодії (інтонація розповідних та питальних речень). Учні виконували відповідні тестові завдання (1, 10) для контролю рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок в читанні та аудіюванні на рівні слів та речень. Максимальна кількість балів за кожне правильно виконане завдання – 10. Максимальна кількість балів за правильне виконання всіх тестових завдань – 20. Кожна правильна відповідь оцінювалась в 2 бали.

1. Listen to the word and tick (✓ what you hear).

- | | | | |
|---|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| a) thin <input checked="" type="checkbox"/> | sin <input type="checkbox"/> | d) sad <input type="checkbox"/> | sat <input type="checkbox"/> |
| b) this <input type="checkbox"/> | sees <input type="checkbox"/> | e) what <input type="checkbox"/> | vet <input type="checkbox"/> |
| c) bad <input type="checkbox"/> | bed <input type="checkbox"/> | f) door <input type="checkbox"/> | dog <input type="checkbox"/> |

Score_____ from 10

10. Choose, as in the example, and read the sentences.

- | | | | |
|--------------------------|--|-------------------------------------|---|
| I'm from Ukraine. | ↓ <input type="checkbox"/> # <input checked="" type="checkbox"/> | 3. Is your mother from America? | ↓ <input type="checkbox"/> # <input type="checkbox"/> |
| 1. She's Pam. | ↓ <input type="checkbox"/> # <input type="checkbox"/> | 4. Is your father thirty years old? | ↓ <input type="checkbox"/> # <input type="checkbox"/> |
| 2. Pam's from Australia. | ↓ <input type="checkbox"/> # <input type="checkbox"/> | 5. This is my book. | ↓ <input type="checkbox"/> # <input type="checkbox"/> |

Score_____ from 10

У говорінні були застосовані такі якісні критерії, як 1) вимова звуків у зв'язному мовленні та 2) правильне інтонаційне оформлення розповідних, питальних речень у ході виконання тестового завдання 9.

9. Answer the questions below.

1. What's your name?
2. How old are you?
3. Where are you from?
4. What relatives have you got?
5. What's your favourite pet?

Score_____ from 24

Аналіз п'яти запитань, на які необхідно було відповісти учням, допоміг прогнозувати максимальну кількість фонетичних помилок на рівні понадфразової єдності (5 інтонаційних та 7 фонетичних) та розробити відповідну шкалу

оцінювання. 24 балів учень отримував за всі правильно зроблені завдання, за кожну помилку знімалось 2 бали.

Кількість фонетичних помилок	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бали	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0

Враховуючи комплексний підхід до перевірки рівня сформованості МК в ІМ2, відразу зазначимо, що такий кількісний критерій, як темп мовлення, нами було обрано як спільний критерій для перевірки рівня сформованості ФК, ЛК та ГК.

Темп мовлення (тм) є індивідуальним і розвивається досить повільно. Враховуючи, що учні 5-го класу, які починають вивчати АМ після НМ, не можуть досягнути рівня носія мови, а також велика «градація» швидкості мовлення у різних людей в РМ, скористаємось даними власних підрахунків англomовного мовлення дітей 9 – 10 років та українських учнів молодшого підліткового віку, які вивчають АМ як ІМ2, та підрахуємо середній показник. Порівняння темпу мовлення англomовних та україномовних учнів свідчить про те, що середній темп мовлення для англomовних учнів цієї вікової категорії становить ≈ 90 слів на хвилину, україномовних в ІМ2 ≈ 70 слів на хвилину. Відповідно, середній показник ≈ 80 слів на хвилину. Цей показник співпадає з даними Є. Ю. Мельника, який досліджував проблему формування граматичної навички говоріння на початковому етапі середньої школи, та підраховував середній темп мовлення учнів даної вікової категорії ІМ [92, с. 154]. Розрахуємо коефіцієнт темпу мовлення учнів 5-го класу ІМ2 згідно із формулою $K_{\text{тм}} = \frac{X^1}{X}$, де X^1 – кількість вимовлених слів на хвилину, а X – середній показник кількості слів на хвилину при максимальній кількості балів – 6.

$K_{\text{тм}}$	1	0,98 - 0,92	0,93 - 0,87	0,86 - 0,81	0,8 - 0,75	0,73 - 0,68	0,67 - 0,62
Бали	6	5	4	3	2	1	0

Перейдемо до питання визначення об'єктів контролю ЛК в ІМ2. Проаналізувавши точки зору науковців І. І. Липської (2010), Н. С. Саєнко (1998),

З. Е. Кузьменко (1990) та ін., які в своїх роботах розглядали питання об'єктів контролю ЛК і беручи до уваги специфіку нашого дослідження, ми можемо виділити такі об'єкти контролю ЛК, як рецептивні навички розпізнавання та розуміння ЛО в читанні, аудіюванні на рівні слова, речення та репродуктивні лексичні навички говоріння і письма на рівні слова, речення. Для контролю рівня сформованості рецептивних лексичних навичок в аудіюванні та читанні учні виконували тестові завдання 3, 7, правильне виконання кожного з яких оцінювалось в 10 балів.

3. Listen and choose the picture, as in the example.



1

Score _____ from 10

7. Find the odd word and write it, as in the example.

~~Blue~~, red, blackboard, orange, white - blackboard;

1) mother, father, book, sister, brother - _____

2) five, six, brother, three, eleven - _____

3) Canada, England, America, Nick, New Zealand - _____

4) fish, cat, dog, friend, parrot - _____

5) yellow, boy, green, black, white - _____

Для контролю рівня сформованості репродуктивних лексичних навичок письма учні виконували тестове завдання 6, максимальна кількість балів за правильне виконання якого – 10 балів.

6. Write the name of the picture, as in the example.

I have got  a dog.

2. We have got  _____.

4. She's got two  _____.

1. His brother has got  _____.

3. Jack is Nick's  _____.

5. This is my  _____.

Score _____ from 10

Для контролю рівня сформованості репродуктивних лексичних навичок говоріння учням було запропоновано дати відповіді на п'ять запитань, які

передбачали використання вивчених раніше ЛО. При виконанні цього завдання в процесі оцінювання усного мовлення учнів нами було застосовано критерії: 1) насиченості мовленнєвих висловлювань учнів новими ЛО; 2) правильність сполучуваності нових ЛО між собою у висловлюванні.

Гнучкість лексичної навички розглядається як здатність включатися в нові ситуації та функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі. Відтак, гнучкість лексичної навички визначається за критерієм **насиченості мовленнєвих висловлювань учнів новими ЛО** (K_n). Відповідно, вищезгаданий нами критерій мивимірюємо за формулою: $K_n = \frac{X^1}{X}$, де X^1 – кількість ЛО, використаних адекватно ситуації, а X – прогнозована кількість ЛО.

Аналіз можливих відповідей на запропоновані 5 запитань дозволили прогнозувати максимальну кількість ЛО, яка становить – 20 ЛО та підрахувати співвідношення коефіцієнта насиченості мовленнєвих висловлювань новими ЛО до кількості балів.

K_n	1	0,95- 0,9	0,85- 0,8	0,75- 0,7	0,65- 0,6	0,55- 0,5	0,45- 0,4	0,35- 0,3	0,25- 0,2	0,1
Бали	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Міцність навички обумовлюється міцністю лексичних зв'язків, які реалізуються в мовленнєвому висловлюванні. На сформованість міцності навички вказує перш за все **коректність комбінування ЛО у висловлюванні** (K_k), яка може бути обрана за критерій оцінки міцності навички. Цей критерій визначається на основі врахування лексичних помилок учнів відповідно до такого співвідношення: $K_k = \frac{X^1}{X}$, де X^1 – кількість лексично правильно оформлених словосполучень, а X – прогнозована загальна кількість сполучень з ЛО. Проаналізувавши запитання, на які відповідали учні, ми спрогнозували максимальну кількість сполучень (20) та підраховали відповідний коефіцієнт.

K_k	1	0,95 – 0,9	0,85 – 0,8	0,75 – 0,7	0,65 – 0,6	0,55 – 0,5	0,45 – 0,4	0,35 – 0,3	0,25 – 0,2	0,1
Бали	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Максимальна кількість балів, які можна отримати в процесі виконання всіх тестових завдань для контролю рівня сформованості репродуктивних і рецептивних лексичних навичок – 50 балів. Для визначення рівня сформованості рецептивних граматичних навичок на рівні речення в аудіюванні та читанні учні виконують тестові завдання № 2, № 4, кожна правильна відповідь в яких оцінюється в 2 бали.

Таким чином, максимальна кількість балів – 20.

2. Listen and tick (✓) the best sentence, as in the example.

- | | |
|--|------------------------------|
| They're from Ukraine. <input type="checkbox"/> | 1. He's from Canada. • |
| You're from Ukraine. <input type="checkbox"/> | She's from Canada. • |
| 2. You're from the USA. <input type="checkbox"/> | 3. She's from England. • |
| I'm from the USA. <input type="checkbox"/> | It's from England. • |
| 4. He's from New Zealand. • | 5. They're from Australia. • |
| They're from New Zealand. • | You're from Australia. • |

Score _____ from 10

4. Underline the correct word, as in the example.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| Hello! How (am, is, <u>are</u>) you? | 1. Her brother (have/has) not got a cousin. |
| 2. This (am, is, are) his sister. | 3. (Have/Has) you got grandparents? |
| 4. (His/Her) name (am, is, are) Pam. | 5. They (am, is, are) from Canada. |

Score _____ from 10

Рівень сформованості репродуктивних граматичних навичок в письмі на рівні речення перевірявся в процесі виконання учнями тестового завдання 5 кожна правильна відповідь в яких оцінюється в 2 бали. Таким чином, максимальна кількість балів – 10.

5. Make up 5 sentences and write them down, as in the example.

I have got a cousin.

- | | | |
|--------------------|----------|-----------------|
| We | | a brother. |
| I | have got | a sister. |
| My brother and I | has got | a new computer. |
| His parents and he | | a hamster. |
| Her sister | | a cousin. |

Score _____ from 10

Як відомо, в усному мовленні відповіді учнів носять індивідуальний продуктивний характер – продуковані відповіді [121, с. 68; 113, с. 139].

Аналізу методичної літератури з питання визначення критеріїв оцінки володіння граматичною стороною усного мовлення присвячені спеціальні дослідження А. О. Анісімової (2010), Л. К. Орловської (2010), Д. А. Руснак (2009), О. І. Вовк (2008), О. Б. Бігич (2005), В. В. Осідак (2004), Т. О. Стеченко (2004), В. В. Голубець (2003), Т. В. Бабенко (2002), О. О. Коломінової (2002), І. М. Мельник (2001), О. О. Молокович (2001), О. П. Петрашук (2000), О. М. Ніщецької (1998), Н. К. Скляренко (1982), J. Harmer (1997) та ін. Аналіз вищезазначених досліджень свідчить про те, що при оцінюванні мовленнєвого продукту найчастіше використовуються якісні та кількісні критерії. Якісні критерії є основою для визначення основних показників, які розвиваються під впливом педагогічного процесу. Своє «матеріальне втілення» вони знаходять у мовленнєвому продукті учнів – в усному монолозі чи діалозі, розумінні певного навчального матеріалу при аудіюванні чи читанні [112, с. 149].

Більшість науковців віддають перевагу якісному критерію «відповідність комунікативному завданню», як головному [105; 112], оскільки він пов'язаний з розумінням завдання та правильною реалізацією функції граматичного явища. В термінах інших науковців він формулюється як «комунікативна достатність» [49; 192], або «відповідність змісту висловлювання комунікативній ситуації» [31].

Другим важливим критерієм є «правильність мовлення» [105; 113; 192], в інших авторів «коректність вживання граматичної структури» [31], «нормативність» [49], «граматична коректність» [92]. Третім за значенням критерієм виокремлюють «доречність вживання висловлювань, які містять виучувану граматичну структуру» [192]. Серед кількісних критеріїв обирають обсяг висловлювання, темп мовлення, наявність чи відсутність хезитаційних пауз та інтонаційне оформлення усного мовлення [31; 92; 105; 113; 181]. Враховуючи той факт, що в межах нашого дослідження ми перевіряли рівень сформованості продуктивних граматичних навичок говоріння комплексно з продуктивними фонетичними, лексичними навичками говоріння, нами було обрано критерій «граматична коректність», а кількісні критерії, такі як 1) темп мовлення; 2)

інтонаційне оформлення усного мовлення були предметом нашої уваги вище та перевірялось комплексно з ФК.

Надамо характеристику обраного нами критерію.

Граматична коректність мовного оформлення є одним із найбільш об'єктивних характеристик мовлення. Під граматичною коректністю ми вслід за Ю. І. Пассовим розуміємо правильне виконання всіх операцій, які входять до граматичної навички говоріння: вибір структури, адекватної мовленнєвому замислу того, хто говорить; її морфолого-синтаксичного оформлення; оцінці адекватності цих дій [120, с. 146]. При оцінюванні усного продукту учнів до уваги беруться як формальні (у процесі формування ГС), так і функціональні помилки (вживання ГС в адекватній для цієї ГС мовленнєвій ситуації).

Враховуючи той факт, що учням було необхідно дати відповіді на 5 запитань, при правильному граматичному оформленні 1 власного висловлювання на рівні речення та адекватному використанні ГС відповідно до ситуації мовлення учень отримував 4 бали. За кожен граматичну помилку знімалось 2 бали. Максимальна кількість балів за виконання цього тестового завдання – 20 балів. Максимальна кількість балів, які можна отримати в процесі виконання всіх тестових завдань для контролю рівня сформованості репродуктивних і рецептивних граматичних навичок – 50 балів.

Перейдемо до питання визначення **об'єктів контролю техніки читання** в ІМ2. В результаті аналізу психолого-методичної літератури [16; 58; 111; 204; 202] та інших ми дійшли висновку, що контроль техніки читання має бути спрямований на встановлення рівня сформованості дій та операцій, які визначають успішне функціонування процесуального боку читання англійською мовою як ІМ2. Згідно з програмними вимогами учні повинні вміти читати мовчки та вголос ІМ, розуміти слова, словосполучення, речення, тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Як зазначають науковці, оволодіння читанням досягається шляхом усвідомлення звукової та алфавітно-графічної системи мови та в результаті встановлення між ними зоро-слухо-моторних відповідностей на основі зворотного зв'язку [58, с. 17]. Іншими словами, учень повинен вміти сприймати

та коректного артикуляційно та інтонаційно декодувати графічні знаки та письмові повідомлення. Ці процеси базуються на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та усвідомленості механізмів техніки читання [22, с. 452]. Об'єктами контролю є навички техніки читання вголос і мовчки. Швидкість читання пояснюється ще і тим, що існує його лінгвістична межа (50–60 слів на хвилину), нижче якої руйнується змістовне сприйняття тексту [58, с. 23]. Для ІМ2 візьмемо нижню межу швидкості читання, яка становить 50 слів та розрахуємо кількість слів, яку необхідно прочитати, щоб отримати 1 бал ($50/5=10$). Відповідно розрахуємо кількість слів для кожного балу. Максимальна кількість балів – 5.

Кількість прочитаних слів/хвил	50 і більше	49–38	37–28	27–18	17–9	8–0
Кількість балів	5	4	3	2	1	0

Однак, враховуючи значний пласт рецептивно-репродуктивних навичок, що входять до складу другої групи навчального матеріалу для формування МК в ІМ2, вважаємо за доцільне ввести додатковий критерій **правильності буквено-звукових відповідностей**, під яким розуміємо автоматичне здійснення операції аналіз – синтез, результатом чого є швидке і точне зорове сприймання та правильне озвучування запропонованого тексту.

Бали	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Відсоток правильно прочитаних слів	100	92-99	84-91	76-83	68-75	60-67	52-59	44-51	36-43	28-35	20-27	12-19

Для перевірки техніки читання мовчки скористаємось нижченаведеною шкалою оцінювання, обравши середній показник швидкості читання мовчки відповідно до власних замірів кількості слів, прочитаних учнями, які вивчають АМ як ІМ2, та який становить 70 слів за хвилину.

Розрахуємо кількість слів, яку необхідно прочитати, щоб отримати 1 бал ($70/5=12$). Відповідно розрахуємо кількість слів для кожного балу. Максимальна кількість балів – 5.

Кількість прочитаних слів/хвил.	70 та більше	69 - 58	57 - 46	45 - 34	33 - 22	21 - 0
Кількість балів	5	4	3	2	1	0

Навчання техніці читання тісно пов'язано із навчанням техніці письма, оскільки їх основою є одна графічна система мови. Однак, у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. В свою чергу, розрізняють орфографічні та каліграфічні навички письма. Відповідно вони і є об'єктами нашого контролю. Оскільки головна увага при навчанні техніки письма приділяються чіткості і нормативності, виокремлюють такі критерії оцінювання, як 1) *нормативність для каліграфічних навичок* та 2) *відповідність до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові* для орфографічних навичок. Необхідно зазначити, що враховуючи специфіку формування МК в ІМ2 та складність графемно-фонемних відповідностей англійської мови як ІМ2 в шкільній практиці, як правило, використовується так званий принт скрипт, який передбачає майже співпадання друкованого та рукописного шрифтів.

Крім того, шкільна практика навчання АМ як ІМ2 свідчить, що у зв'язку з використанням латинської графіки в ІМ1 та ІМ2 в учнів не виникає психологічних бар'єрів в процесі формування каліграфічних навичок в ІМ2. На початок вивчення ІМ2 в учнів, які починають вивчати третю мову, вже сформовані важливі навички моторики рук та візуального сприйняття латинського письмового коду ІМ1 [57, с. 530]. Однак, порівняльний аналіз написання літер, які використовуються в АМ та НМ, дозволив прогнозувати типові каліграфічні помилки, що можуть бути викликані інтерференцією з боку ІМ1.

Відтак, ми вважаємо за необхідне використати критерій **міцності каліграфічних навичок**, що обумовлюється логікою дослідження та необхідністю виявлення наявності чи відсутності помилок, спричинених інтерференцією з боку сформованих каліграфічних навичок в ІМ1.







Рівень міцності каліграфічних навичок визначався на основі *коефіцієнта міцності каліграфічних навичок* ($K_{\text{инт}}$) за формулою: $K_{\text{инт}} = \frac{X}{Y}$, де X – кількість

неправильно написаних літер в процесі виконання завдання; $У$ – максимальна кількість можливих помилок в процесі виконання завдання, що становить 6 помилок. Аналіз мовного матеріалу тесту дозволив прогнозувати кількість графічних помилок, що можуть бути спричинені інтерференцією ІМ1 (графічне зображення літер М, А та t) та розрахувати коефіцієнт міцності сформованих каліграфічних навичок.

K_{INT}	1	0,8	0,7	0,5	0,3	0,2
Кількість балів	6	5	4	3	2	1

Враховуючи традиційний принцип написання слів в ІМ2, формування орфографічних навичок вимагає тривалого часу і зусиль з боку вчителя та учнів. Саме вони перевірялися нами з метою встановлення **орфографічної правильності**. З цією метою учні виконували тестове завдання 8, максимальна кількість балів за яке – 10. За кожне неправильно орфографічно оформлене слово знімалися 2 бали.

8. Write the words to have the name of the picture, as in the example.

				f				
					s			
					n			
					g			
					e			
					r			

Score _____ from 10

Крім того, для перевірки рівня сформованості НСК в ІМ2 учні виконували тестове завдання 12.

Оскільки нами перевірявся рівень сформованості НСК інтегровано із МК в ІМ2, які були предметом нашої уваги також, скористаємось критерієм правильності виконання завдання. Згідно з яким за кожну правильну відповідь учень отримує 2 бали. Максимальна кількість – 12 бали.

12. Read and match, as in the example.

0 E, 1 ..., 2..., 3..., 4..., 5..., 6..., 7...

- | | | | |
|----|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 0 | Hast du einen Freund ? | A | Is your face round or oval? |
| 1. | Wie alt ist er? | B | What blouse have you got? |
| 2. | Ist dein Gesicht rund oder oval? | C | How old is he? |
| 3. | Ist deine Nase kurz oder lang? | D | Is your nose short or long? |
| 4. | Welche Bluse hast du? | E | Have you got a friend? |
| 5. | Welche Jacke trägt deine Schwester? | F | What do children wear in winter? |
| 6. | Was tragen die Kinder im Winter? | G | Which jacket does your sister wear? |

Score _____ from 12

Таким чином, максимальна кількість балів за виконання всіх тестових завдань підраховувалась шляхом складання всіх балів та становила 200 балів.

Результати, отримані під час тестування, підлягали кількісному підрахунку, на основі чого виставлялася оцінка успішності учнів. Для визначення рівня сформованості МК в ІМ2 ми використали коефіцієнт навченості за формулою В.П. Беспалька: $K=A/N$, де A – кількість набраних учнями балів, а N – максимально можлива кількість балів [14, с. 56]. При цьому, виконання завдань вважається задовільним, якщо K становить не менше 0,7. Розрахуємо кількість балів, які відповідають коефіцієнту 0,1. Якщо 1–200 балів, а x – кількість балів, які набрав учень, тоді 0,1 становить – 20 балів.

Коефіцієнт успішності	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Кількість балів	200 - 181	180 - 161	160 - 141	140 - 121	120 - 101	100 - 81	80 - 61	60 - 41	40 - 21	20

Таким чином, у цьому підрозділі було розглянуто процес підготовки, організації та проведення здійсненого нами експериментального навчання, мета якого полягала у перевірці загальної ефективності розробленої нами методики формування МК в ІМ2 в учнів молодшого підліткового віку і порівняння ефективності навчання за двома варіантами методики. Було сформульовано гіпотезу експерименту, визначено його головні етапи, завдання, а також описано

процедуру власне експериментального навчання. Ми описали визначені нами критерії оцінювання рівня сформованості рецептивних і продуктивних навичок, що входять до складу ФК, ЛК, ГК і КТЧП. Ці критерії були застосовані для оцінки результатів післяекспериментального зрізу з метою подальшої перевірки достовірності отриманих даних методами математичної статистики, а також їх аналізу та інтерпретації.

3.2. Аналіз, оцінка та інтерпретація результатів експерименту

На початку навчання був проведений передекспериментальний зріз у формі тестування учнів експериментальних груп. Оскільки учні лише розпочали вивчення АМ як ІМ2, нами були розроблені 5 тестових завдань, мета виконання яких полягала в перевірці рівня сформованості НСК в ІМ1 та з'ясуванні можливостей переносу раніше сформованих мовних навичок в ІМ1 в учнів молодшого підліткового віку в поле діяльності ІМ2. Максимальна кількість балів, які можна було отримати за правильне виконання всіх тестових завдань – 60 балів. Кожна правильна відповідь оцінювалась у 2 бали. Тестові завдання виконувались кожним учнем індивідуально.

Перше та четверте завдання тесту були спрямовано на перевірку навичок учнів здійснити перенос сформованих рецептивно-репродуктивних фонетичних навичок в аудіюванні ІМ1 в поле діяльності ІМ2: учням було потрібно співвіднести аудитивні та графічні образи звуків / ЛО ІМ2 з опорою на сформовані рецептивно-репродуктивні фонетичні навички ІМ1 та обрати правильний варіант із запропонованих. Фонетичний та лексичний матеріал відносився до першої та другою груп навчального матеріалу для формування МК в ІМ2.

Мета другого завдання полягала в перевірці навичок користуватися учнями мовною здогадкою на основі тотожності ЛО в ІМ1 та ІМ2. Учням було необхідно співвіднести графічні образи слів ІМ2 з тотожними ЛО в ІМ1 та, використовуючи рецептивно-продуктивні графічні навички в ІМ1, написати назви предметів ІМ2.

В *третьому завданні* учням було необхідно використати сформовані в ІМ1 лексичні та граматичні рецептивно-репродуктивні навички в читанні в ІМ1 для диференціації тотожних ЛО та ГС за формальними ознаками на рівні речення.

П'яте завдання перевіряло навички використання сформованих в ІМ1 рецептивно-репродуктивних граматичних навичок в аудіюванні на рівні речення для диференціації тотожних ГС в ІМ2. Наведемо далі приклади тестових завдань.

Тестове завдання 1. Послухайте та позначте той звук, що почули відповідно до зразка .

- | | | | |
|--|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| a) [z] <input checked="" type="checkbox"/> | [s] <input type="checkbox"/> | d) [h] <input type="checkbox"/> | [g] <input type="checkbox"/> |
| b) [t] <input type="checkbox"/> | [d] <input type="checkbox"/> | e) [k] <input type="checkbox"/> | [g] <input type="checkbox"/> |
| c) [f] <input type="checkbox"/> | [v] <input type="checkbox"/> | f) [v] <input type="checkbox"/> | [w] <input type="checkbox"/> |

Тестове завдання 2. Впишіть слова англійською мовою відповідно до малюнка.

arm, finger, socks, hair, jacket, rose, nose, robot, nine, milk



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

Тестове завдання 3. Прочитайте речення німецькою та англійською мовами та з'єднайте їх.

Hast du einen Freund ?

Is your face round or oval?

Wie alt ist er?

What blouse have you got?

Ist dein Gesicht rund oder oval?

How old is he?

Ist deine Nase kurz oder lang?

Is your nose short or long?

Welche Bluse hast du?

Have you got a friend?

Welche Jacke trägt deine Schwester?

What do children wear in winter?

Was tragen die Kinder im Winter?

Which jacket does your sister wear?

Тестове завдання 4. Послухайте англійські слова та знайдіть їх німецькі відповідники за зразком.

Vater

Mutter

Schwester

Parade

Kappe

Sport

1

Тестове завдання 5. Послухайте німецькі речення та знайди їх англійські відповідники за зразком.

I am 9.	I have a friend.	1
He has a friend.	We are 9.	
She is 9.	She is my friend.	

Після проведення передекспериментального зрізу ми підрахували його результати, на основі яких була виставлена оцінка успішності учнів.

Отримані результати підлягали кількісному підрахунку, на основі чого виставлялася оцінка успішності учнів. Процедура оцінювання відбувалася шляхом порівняння відповіді учня з попередньо складеним ключем. Для визначення вихідного рівня сформованості НСК ми використали коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька: $K=A/N$, де A – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [14, с. 56]. При цьому виконання завдань вважалось задовільним, якщо K становило не менше 0,7. Середні показники передекспериментального тестування представлені у таблиці 3.2.1. У повному обсязі результати передекспериментального зрізу представлені у *Додатку Є*. Представимо середні показники рівня сформованості НСК в учнів 5-го класу на початок вивчення АМ як ІМ2 в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Середні показники передекспериментального зрізу у ЕГ1 та ЕГ2

Індекс групи	Середня кількість у балах	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ1	30,93	0,52
ЕГ2	31	0,52

Як бачимо з наведених чисельних даних таблиці, отримані результати передекспериментального зрізу засвідчили про те, що учні молодшого підліткового віку відносно легко здійснюють перенос раніше сформованих рецептивно-репродуктивних фонетичних, лексичних навичок в аудіюванні, рецептивно-репродуктивних лексичних навичок читання і письма в поле діяльності ІМ2, тобто отримані результати свідчать про те, що деякі навчальні уміння НСК в учнів молодшого підліткового віку вже сформовані та легко піддаються переносу стихійним шляхом.

**Показники передекспериментального зрізу у ЕГ1 та ЕГ2
за окремими критеріями**

Індекс групи	Отримані бали за окремими завданнями						Середній коефіцієнт навченості
	Перенос рецептивних фонетичних навичок аудіювання	Перенос лексичних рецептивних навичок читання	Перенос лексичних, граматичних рецептивно-продуктивних навичок в читанні	Перенос рецептивних лексичних навичок аудіювання	Перенос рецептивних граматичних навичок аудіювання	Сума набраних балів	
ЕГ1	7,33	5,40	6,73	5,33	5,33	30,93	0,52
ЕГ2	7,3	4,81	7,2	6,3	5,3	31	0,52
Максимальні показники	10	20	10	10	10	60	1

Однак, показники за окремими критеріями свідчать про те, що для учнів складно здійснювати перенос граматичних рецептивно-репродуктивних навичок в аудіювання в ІМ1 для диференціації тотожних ГС за формальними ознаками на рівні речення, що може пояснюватись тим фактом, що аудіювання, по-перше, є складним видом мовленнєвої діяльності, по-друге, учням молодшого підліткового віку важко сконцентрувати увагу на лексичних і граматичних явищах в одному реченні (див. табл. 3.2.2). Експериментальне навчання проводилося у групах без спеціального відбору учнів в умовах навчального процесу, але середній коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу був однаковий у ЕГ1 (0,52) і ЕГ2 (0,52), тобто в обох групах констатуємо однаковий рівень сформованості НСК на початок експериментального навчання.

За допомогою *t*-критерія Стьюдента перевіримо нульову гіпотезу H_0 стосовно того, що середні значення двох вибірок ЕГ1 та ЕГ2 не відрізняються, тобто $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$. При відхиленні нульової гіпотези H_0 приймається альтернативна H_1 : $\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$. Необхідні статистичні показники для обох вибірок представлені в

Додатку Є. Відомо, що на використання t -критерія Стьюдента накладаються певні обмеження: 1) розподіл ознаки, що вивчається, в двох вибірках має приблизно відповідати нормальному; 2) дисперсії ознаки в двох вибірках мають бути приблизно однаковими. Тому спочатку перевіримо окремо за кожним критерієм за допомогою критерія Фішера нульову гіпотезу H_0 про рівність дисперсій $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ при альтернативній $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Підрахувавши відношення більшої вибіркової дисперсії до меншої були отримані емпіричні значення критерію Фішера, які наглядно представлені в таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3

Емпіричні значення критерію Фішера для вибірок ЕГ1 та ЕГ2

Оцінювання	Перенос рецептивних слухових навичок аудіювання	Перенос рецептивних лексичних навичок читання	Перенос лексичних, граматичних, рецептивно-продуктивних навички в читанні	Перенос рецептивних лексичних навичок аудіювання	Перенос рецептивних граматичних навичок аудіювання
$F_{\text{емп.}}$	1,6	2,15	2,53	1,84	1,76

З огляду на той факт, що альтернативна гіпотеза має вигляд $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$, критична область є двосторонньою і при знаходженні критичної точки необхідно використовувати рівень значимості, який є в два рази меншим ніж заданий. За таблицею «Критичні точки розподілу F-критерію Фішера-Снедекора» при рівні значимості $\frac{\alpha}{2} = \frac{0,01}{2} = 0,005$ $F_{\text{кр}}(\frac{\alpha}{2} = 0,005; \kappa_1 = 30 - 1 = 29; \kappa_2 = 30 - 1 = 29) = 2,69$.

Як бачимо з таблиці $F_{\text{емп.}} < F_{\text{кр}}$ для всіх критеріїв, тому можемо стверджувати з ймовірністю 0,99, що приймається нульова гіпотеза про рівність дисперсій. Отже, дисперсії обох вибірок є рівними, але ми не маємо даних щодо дисперсії генеральної сукупності, тому для знаходження емпіричних значень t -критерія Стьюдента (табл. 3.2.4) будемо використовувати формулу:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{(n_1 - 1)\sigma_1^2 + (n_2 - 1)\sigma_2^2}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 - 2)}{n_1 + n_2}}. \text{ Відомо, що альтернативна гіпотеза має}$$

вигляд $\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$, тому критична область є двосторонньою. Використовуючи рівень значимості $\alpha = 0,05$ і число ступенів свободи $K=30+30-2=58$ знаходимо за таблицею «Критичні точки розподілу Стюдента» критичне значення критерію $t_{\text{кр}} = 2,02$ та представимо результати обчислень в таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

Емпіричні значення критерію Стюдента для вибірок ЕГ1 та ЕГ2

Критерії оцінювання	Перенос на рівні рецептивних слухових навичок аудіювання	Перенос на рівні рецептивних лексичних навичок читання	Перенос на рівні лексичних грамагічних рецептивно-сепродуктивних навички в читанні	Перенос на рівні рецептивних лексичних навичок аудіювання	Перенос на рівні рецептивних грамагічних навичок
$F_{\text{емп.}}$	0,1	0,3	0,3	1,7	1,2

Порівнявши отримані емпіричні значення критерію Стюдента з критичними точками розподілу, ми бачимо, що $|t_{\text{эмп}}| < t_{\text{кр}}$ для всіх критеріїв, із вірогідністю 0,95 можемо стверджувати, що середні показники двох вибірок не розрізняються. Тим самим ми підтвердили гіпотезу стосовно того, що учні ЕГ1 та ЕГ2 мають приблизно однаковий рівень сформованості здатності здійснювати перенос сформованих навичок в ІМ1 в процес формування МК в ІМ2 та можуть приймати участь в експериментальному навчанні.

Експериментальне навчання проводилось на основі відібраного навчального матеріалу створених нами комплексів вправ за темами „My friends and I“ та „My family“ і займало приблизно 60% часу кожного заняття, оскільки формування ФК, ЛК, ГК та КТЧП відбувалося комплексно на кожному уроці. В межах опрацювання одного модуля на формування МК в ІМ2 відводилось 6 годин роботи в класі та 2,4 години – на виконання домашнього завдання. Решта часу відводилася для навчання за чинним підручником.

Після проведення експериментального навчання ми зафіксували його результати за допомогою післяекспериментального зрізу, який по формі і суті був тотожним до передекспериментального, але відрізнявся кількістю тестових завдань, яка була збільшена за рахунок введення завдань на перевірку рівня сформованості МК в ІМ2 в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

Представимо наочно динаміку змін, що відбулися під час експериментального навчання (табл. 3.2.5) та (рис. 3.2.1).

Таблиця 3.2.5

**Порівняльна таблиця середніх показників перед-
та післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості
НСК в ЕГ1 і ЕГ2**

Індекс групи	Рівень сформованості НСК		Приріст
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ1	0,52	0,9	0,38
ЕГ2	0,52	0,76	0,24

Як видно з таблиці 3.2.5 та рис. 3.2.1 в обох групах має місце приріст середнього коефіцієнту рівня сформованості НСК: в ЕГ1 – 0,38, в ЕГ2 – 0,24, що свідчить про ефективність розроблених комплексів вправ. Однак приріст в ЕГ1 є на 0,14 більше, що свідчить про вищу ефективність методики формування МК в ІМ2 варіанту А, при якій формування МК в ІМ2 здійснюється інтегровано з НСК за рахунок розширення структури кожної вправи завданням на рефлексію на початку її виконання з високим рівнем контролю на всіх етапах формування МК в ІМ2.

На користь методики варіанту А свідчить і зріз рівня сформованості МК в ІМ2 наприкінці навчання (див. рис. 3.2.1), різниця в групах становить 0,05.

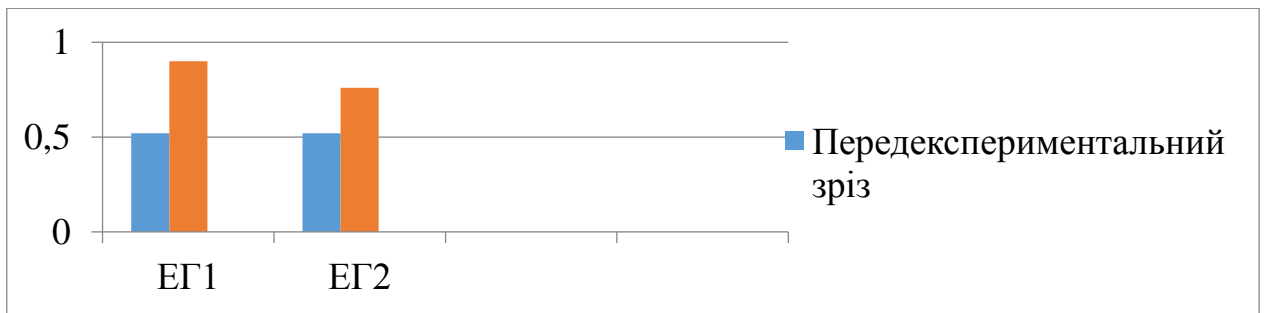


Рис. 3.2.1. Порівняльні результати перед- та післяекспериментального зрізів рівня сформованості НСК в ЕГ1 і ЕГ2.

Представлені середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості МК в ІМ2 за окремими критеріями у порівнянні (див. табл. 3.2.6 та рис. 3.2.2.). Практично за всіма показниками має місце приріст варіант методики А, що також говорить на користь розробленої методики навчання.

Таблиця 3.2.6

**Порівняльна таблиця показників рівня сформованості МК
в ЕГ1 та ЕГ2**

МК	Середній бал	
	ЕГ1	ЕГ2
1. Сформованість слухових навичок аудіювання	9	8,27
2. Сформованість артикуляційних навичок говоріння	25,3	22,43
3. Сформованість інтонаційних навичок говоріння	9,13	9,13
4. Сформованість лексичних навичок аудіювання	9,80	9,47
5. Сформованість лексичних навичок говоріння	15,97	13,17
6. Сформованість лексичних навичок читання	8,6	8,20
7. Сформованість лексичних навичок письма	7,2	7,33
8. Сформованість граматичних навичок аудіювання	8,4	7,67
9. Сформованість граматичних навичок говоріння	16,87	15,47
10. Сформованість граматичних навичок читання	8,27	8,13
11. Сформованість граматичних навичок письма	7	7,87
12. Сформованість ТЧП	29,07	28,36
Сума набраних балів	155	144,85
Середній коефіцієнт навченості в МК	0,82	0,77



Рис. 3.2.2. Порівняльні результати зрізів рівня сформованості МК в ІМ2 в групах EG1 та EG2

Щоб порівняти ефективність двох варіантів методики, розглянемо результати експериментального навчання по горизонталі. Достовірність отриманих нами результатів перевіримо за допомогою критерію φ^* – кутове перетворення Фішера. Критерій Фішера оцінює достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, що нас цікавить.

Суть кутового перетворення Фішера полягає у перевірці відсоткових часток у величині центрального кута, який вимірюється у радіанах. Більшій процентній частці відповідає більший кут φ^* , а меншій частці – менший. Нас цікавить, який із варіантів описаної нами методики формування МК в ІМ2 є більш ефективним: варіант А, який використовувався в EG1 чи варіант Б, який використовувався в EG2. Отже, перше питання, що постає перед нами, який результат ми можемо вважати “ефектом”. У більшості методичних досліджень “ефектом” вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, але в нашому випадку всі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості і отримані середні коефіцієнти навченості (EG1 – 0,82, EG2 – 0,77) є вищими за достатній.

З метою отримання максимально точного результату, ми вирішили використати критерій Фішера φ^* у поєднанні з критерієм λ Колмогорова-Смирнова, який використовується в тому випадку, коли вибірки зіставляються за кількісними показниками і постає проблема виявлення тієї точки, яка може використовуватись як критична, щоб розподілити всіх учасників експерименту на тих, у кого “є ефект” і тих, у кого “немає ефекту”.

З метою отримання максимально точного результату, ми вирішили використати критерій Фішера φ^* у поєднанні з критерієм λ Колмогорова-

Смирнова, який використовується в тому випадку, коли вибірки зіставляються за кількісними показниками і постає проблема виявлення тієї точки, яка може використовуватись як критична, щоб розподілити всіх учасників експерименту на тих, у кого “є ефект” і тих, у кого “немає ефекту”.

В принципі точку, за якою можна розділити групу на підгрупи, де є ефект і де його немає, можна вибрати достатньо довільно, але для того, щоб максимально підвищити потужність критерія φ^* , необхідно вибрати точку, де розбіжності між двома групами, що зіставляються, будуть найбільшими.

Для цього О. В. Сидоренко радить скористатися алгоритмом розрахунку критерія λ . Використовуючи цей алгоритм, визначимо в таблиці 3.2.7 точку максимальної розбіжності між двома вибірками в ЕГ1 та ЕГ2.

Таблиця 3.2.7

**Розрахунок максимальної розбіжності накопичених частотностей
в ЕГ1 та ЕГ2**

Середній коефіцієнт навченості	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Розбіжність $\sum f^*_1 - \sum f^*_2$
	f_1	f_2	f^*_1	f^*_2	$\sum f^*_1$	$\sum f^*_2$	
0,6–0,7	14	10	0,47	0,33	0,47	0,33	0,13
0,7–0,8	8	7	0,27	0,23	0,73	0,57	0,17
0,8–0,9	4	5	0,13	0,17	0,87	0,73	0,13
0,9–1	4	8	0,13	0,27	1	1	0

Підраховавши розбіжності між накопиченими частотами по кожному розряду, ми виявили, що максимальна розбіжність між двома накопиченими емпіричними частотами в ЕГ1 та ЕГ2 складає 0,462. Ця розбіжність виявляється накопиченою для ЕГ1 та ЕГ2 в другому розряді, тобто там, де коефіцієнт навченості складає 0,7 – 0,8. Отже, будемо вважати “ефектом” коефіцієнт навченості 0,8, а “відсутністю ефекту” – недосягнення цього коефіцієнта. Тепер ми можемо перейти до робочої таблиці для розрахунку критерію φ^* – кутового перетворення Фішера.

Нам необхідно визначити, наскільки відрізняється частка учнів, що досягли коефіцієнта навченості 0,8 у групах ЕГ1 і ЕГ2. Сформулюємо дві статистичні гіпотези H_0 і H_1 . H_0 : частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ1 більша, ніж у ЕГ2. H_1 : частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8 у ЕГ1 більша ніж у ЕГ2. Визначаючи критерій φ^* , необхідно занести в таблицю 3.2.8 усі необхідні дані.

Таблиця 3.2.8

**Порівняння результатів післяекспериментального зрізу учнів
ЕГ1 та ЕГ2**

Індекс групи	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість учнів
	кількість учнів	процент а частка	φ^*	кількість учнів	процент а частка	φ^*	
ЕГ1	13	84,6	2,335	7	15,4%	0,807	30
ЕГ2	8	92,3%	2,579	12	7,7%	0,562	30
Кількість учнів	21			19			60

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

$$\varphi^*_{емп} = (2,579 - 2,335) \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 0,244 \cdot \sqrt{6,5} = 0,244 \cdot 2,549 = 1,6$$

Порівняємо отримане значення $\varphi^*_{емп} = 1,6$ з $\varphi^*_{кр} 1,64 (p 0,05)$ $\left\{ \begin{array}{l} 2,31 (p 0,01) \end{array} \right.$

Побудуємо “вісь значущості” (схема 3.2.1).

Схема 3.2.1



Отримане φ_{emp}^* знаходиться у зоні незначущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези H_0 , що частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8 у ЕГ1 більша ніж у ЕГ2, тобто варіант А описаної нами методики формування МК, коли формування МК відбувалося інтегровано з НСК завдяки розширенню структури вправи за рахунок завдання на рефлексію на початку її виконання, виявився більш ефективним. Можемо пояснити цей факт тим, що учні молодшого підліткового віку в силу своїх вікових особливостей мають відносно невисокий рівень розвитку рефлексії та контролю та самоконтролю.

Коли учні мають конкретні вказівки та поради щодо способів виконання вправи, вони обирають і використовують стратегії із запропонованих. Якщо для виконання вправи необхідно самостійно застосувати певну стратегію, не всі учні молодшого підліткового віку здатні знайти вірний шлях виконання вправи відразу. В результаті, витрачаються зусилля та навчальний час для апробацій як ефективних, так і неефективних стратегій. Отже, ми підтвердили висунуту гіпотезу стосовно того, що ефективність формування МК в АМ як ІМ2 значно зростає за умов використання розробленої методики і укладених комплексів вправ, якщо, по-перше, спиратися на німецькомовні МК та НСК, сформовані під час вивчення ІМ в початковій школі, та, по-друге, якщо учні будуть свідомо та під керівництвом вчителя використовувати прийоми та стратегії, які сприяють формуванню МК в ІМ2.

Результати, отримані під час проведення експериментального навчання, стали основою для укладання методичних рекомендацій, які будуть описана в наступному підрозділі.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи мовних компетенцій з англійської мови як другої іноземної

Докладний аналіз наукової літератури з методики викладання ІМ, дидактики, психології, лінгвістики та психолінгвістики стосовно проблеми формування МК в ІМ2, випрацювання відповідної методики, проведене експериментальне навчання за цією методикою та його результати дозволили

укласти методичні рекомендації з формування МК в учнів 5-го класу, що опановують АМ як ІМ2 після НМ, основні положення яких висвітлено в авторській статті [139].

Урахування того факту, що спілкування є важливою сферою розвитку учнів 5-го класу, спонукало до висновку, що навчальний процес має бути організованим у такий спосіб, щоб МК в ІМ2 формувалися та вдосконалювалися під час спілкування з однолітками у психологічному кліматі, сприятливому для індивідуального розвитку кожного члена цього колективу.

У зв'язку зі сказаним вище пріоритетною стає робота в міні-групах по три, чотири учні. Саме така форма організації навчальної діяльності стимулює мисленнєву активність усіх учасників групи, оскільки розв'язання комунікативних завдань залежить від активності кожного.

З іншого боку, активне спілкування учнів між собою засобами ІМ2 має контролюватися вчителем або ж відбуватися за його участі, оскільки рівень розвитку умінь самоконтролю та взаємоконтролю учнів 10–11 років відносно низький.

Мисленнєво-мовленнєвий розвиток молодших підлітків, апробований репертуар стратегій та прийомів оволодіння навчальним матеріалом РМ та ІМ1, що переноситься учнями в процес оволодіння ІМ2 переважно несвідомо, зумовлює і специфіку формування МК в ІМ2 зокрема, й особливість організації навчального процесу загалом.

У сфері формування цільових компетенцій в ІМ2 домінує комунікативно-когнітивний підхід. Оскільки цей підхід тісно пов'язаний з розвитком комунікативних умінь та роботою над різними аспектами мови, від роботи вчителя на уроці залежить, наскільки ефективно й свідомо кожен учень зможе виробити індивідуальний стиль власної навчальної діяльності, а саме: віднайти індивідуальні способи й прийоми засвоєння фонетичних, лексичних, граматичних явищ; опанувати знаннями, які полегшують розуміння текстів (предметні знання з інших галузей); адекватно сприймати структурні ознаки того або того мовного явища (знання мовних правил) тощо.

Процес навчання організовується з опорою на спеціальні методичні принципи в ІМ2, що забезпечують високу ефективність формування МК в ІМ2, зокрема:

- 1) комунікативно-когнітивний підхід до навчання і вивчення мови;
- 2) контрастивність навчання;
- 3) урахування штучної субординативної природи багатомовності;
- 4) урахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів;
- 5) ефективної й економної організації навчального процесу.

Важливо зауважити, що опора на комунікативно-когнітивний підхід до навчання й опанування мови допомагає вчителю активізувати когнітивні та мовленнєво-мисленнєві процеси в учнів, тим самим забезпечуючи високу продуктивність навчання.

Формування МК в ІМ2 з опорою на принцип контрастивності навчання дозволяє вчителю брати до уваги методичний аспект інтерференції та переносу, характер дидактично орієнтованого опису мови, який застосовується під час вивчення ІМ1 та ІМ2, і використовувати спеціальні зіставні та контрастивні вправи для порівняння навчального матеріалу й способів оперування ним, запобігаючи появі помилок, спричинених впливом ІМ1.

Урахування штучної субординативної природи багатомовності дозволяє вчителю методично цілеспрямовано використовувати специфіку штучного субординативного трилінгвізму, здійснювати перенос навичок і умінь, сформованих раніше, а також набутих раніше знань про мови та культури носіїв цих мов, гальмувати інтерферентний вплив ІМ1 і РМ, та допомагає учням під керівництвом учителя здолати перешкоди і мовного, і психологічного характеру.

Знання лінгвістичного та навчального досвіду учнів дає змогу вчителю враховувати рівень розвитку НСК учнів у РМ та ІМ1у процесі формування МК в ІМ2. Опора на принцип ефективної й економної організації навчального процесу дозволяє вчителю зрівноважити меншу кількість годин за рахунок переносу в МК в ІМ2 не лише знань і навичок, сформованих раніше, а й навчальних,

компенсаторних умінь оперування мовним і мовленнєвим навчальним матеріалам.

Під час формування в учнів молодшого підліткового віку МК ІМ2 виникає ціла низка закономірностей, зумовлених психолінгвальними особливостями опанування ІМ2: явищами інтерференції та переносу. Знання та врахування цих закономірностей дозволяє вчителю прискорити формування МК в ІМ2 й передбачати системні помилки учнів, поява яких може бути спричинена контактами ІМ1 та ІМ2.

Генетична спорідненість ІМ1 та ІМ2 та достатній рівень розвитку абстрактного мислення, логічної пам'яті, здатності учнів молодшого підліткового віку використовувати метакогнітивні навички, пов'язані з виробленням власного стилю інтелектуальної діяльності, дає змогу вчителю створити умови для порівняння, зіставлення навчального матеріалу з метою з'ясування тотожних чи відмінних їхніх ознак та з метою доповнення правил-підказок і/або правил-попереджень з подальшим використанням їх на наступних етапах формування МК в ІМ2.

Якщо внаслідок порівняння тотожних мовних і мовленнєвих явищ, будуть виявлені незначні відмінності, які не впливають на розуміння й продукування висловлювань ІМ2, учитель організовує роботу з правилами-підказками.

У разі, якщо в процесі зіставлення навчального матеріалу з'ясовується, що відмінності в ІМ1 та ІМ2 впливають на якість розуміння й продукування висловлень ІМ2, учні разом з учителем доповнюють правило-попередження.

Учитель контролює процес порівняння тотожних / відмінних мовних явищ на всіх етапах виконання таких завдань, тому що для учнів молодшого підліткового віку властивий недостатній рівень розвитку рефлексії процесів свого учіння.

Завдання вчителя полягає в постійному спонуканні учнів до свідомого оперування мовним і мовленнєвим матеріалом та до безперервного аналізу використаних стратегій і прийомів навчання та стимулювання цих процесів.

Отже, під час формування МК в ІМ2 учитель має, по-перше, в увесь час спонукати учнів до порівняння й аналізу навчального матеріалу, створюючи умови для розвитку чутливості до «лінгвістичних відкриттів», по-друге, постійно контролювати й розвивати в учнів рефлексії власних дій з цим навчальним матеріалом.

Можливість робити власні «лінгвістичні відкриття» в процесі формування МК в ІМ2 задовольняє пізнавальні потреби та інтереси учнів цього віку й допомагає підтримувати сталу зацікавленість новим предметом.

Інакше, як доводить практика навчання в ЗЗСО, інтерес до нового навчального предмета швидко зникає, вивчення нової мови втрачає свою новизну, а неможливість реалізувати власні інтелектуальні пошуки, відсутність потреби в спілкуванні ІМ2 та усвідомлення швидкого просування у вивченні нової мови не створюють мотиваційного підґрунтя для формування МК в ІМ2, тобто всіляко сприяють навчальній демотивації.

Крім того, бажано, щоб учні цього віку чітко розуміли цілі й заплановані результати навчання та оволодівали конкретними прийомами самоконтролю й самокорекції за допомогою спеціально організованих завдань під контролем учителя: учням пропонується на початку виконання вправи передбачити кінцевий результат, використовуючи раніше набутий досвід виконання подібних вправ в ІМ1, або проаналізувати вправу та обрати найбільш ефективний спосіб її виконання.

Унаслідок контактів споріднених мов закономірно виникає інтерференція та створюються передумови для здійснення переносу на рівні мовних знань, навичок, навчальних умінь оперування мовним і мовленнєвим матеріалом. Щоб формування МК в ІМ2 було ефективним, слід урахувати психолого-педагогічні, методичні та лінгвістичні аспекти цих закономірностей.

Психолого-педагогічний аспект передбачає активізацію чинників, які сприяють швидшому подоланню учнями труднощів і мовного, і психологічного характеру, зокрема таких, як більш розвинуті лінгвістичне мислення і механізм здогадки; вищий рівень абстрагування порівняно з тим, який забезпечується

володінням лише однією мовою; більш високий інтелектуальний розвиток, багатший попередній лінгвістичний та навчальний досвід; вища здатність до рефлексії й самооцінки.

Урахування методичного аспекту явищ інтерференції та переносу в процесі формування МК в ІМ2 дозволяє учням під керівництвом учителя:

- використовувати свій попередній лінгвістичний та навчальний досвід оволодіння РМ та ІМ1;
- активно долучатися до зіставлення фонетичних, лексичних і граматичних явищ ІМ1 та ІМ2, використовуючи мову, вивчену раніше, у ролі мови-опори;
- зменшити кількість мовних явищ ІМ2, що потребують цілеспрямованого опрацювання;
- застосовувати контрастивний підхід до формування МК в ІМ2, який дає можливість не лише прискорити процес формування МК в ІМ2, а й посилити інтелектуальну діяльність, спрямовану на порівняння мовних явищ;
- активно використовувати перенос навичок і умінь раніше сформованої НСК в ІМ1 для здобуття знань та умінь в ІМ2 для більш швидкого та ефективного формування ІМ2.

Лінгвістичний аспект урахування інтерференції та переносу дозволяє порівнювати, зіставляти мовний матеріал для формування МК в ІМ2 із тотожними, подібними явищами в ІМ1 та виокремити три його різновиди з метою подальшого застосування його у вправах, зокрема:

1) тотожний з мовним матеріалом ІМ1, незначні відмінності якого не впливають на продукування і розуміння висловлень ІМ2, а тому піддаються переносу й не потребують додаткових зусиль та навчального часу з боку вчителя й учнів;

2) тотожний з мовним матеріалом ІМ1, відмінності якого впливають, проте, на продукування й розуміння висловлень ІМ2, відтак робота з цим навчальним матеріалом потребує дій учителя та учнів, скерованих на нейтралізацію інтерференції з боку ІМ1;

3) матеріал, що не має аналогів в ІМ1, а тому робота з ним вимагає значних зусиль учителя й учнів, потребує додаткового навчального часу для формування нових мовних і мовленнєвих навичок в ІМ2.

У процес формування МК в ІМ2 активно залучаються навчальні уміння, сформовані в учнів в процесі оволодіння ІМ1 та РМ, що скорочує час на пояснення етапів і шляхів роботи на уроці ІМ2. До таких умінь належать:

1) уміння працювати з підручником, робочим зошитом, книжкою для читання, двомовним словником, добре орієнтуватися в них

2) володіння технологією виконання найбільш поширених типів і видів вправ та тестів;

3) уміння випрацювати власні стратегії навчання для здобуття знань та формування умінь, наприклад, навчальні прийоми для засвоєння лексики: ведення зошита-словника, тематичного словника, лексичної картотеки, словника двомовних відповідностей, складання словотворчих гнізд тощо;

4) уміння самостійно або під керівництвом учителя робити висновки, узагальнення на основі спостереження за мовним матеріалом, аналізу матеріалу підручника, а також мовлення вчителя;

5) уміння самостійно здійснювати пошук і добір додаткових матеріалів з теми, використовуючи довідкову літературу, інтернет-джерела тощо.

Слід пам'ятати, що під час формування МК в ІМ2 ці прийоми і стратегії оперування навчальним матеріалом піддаються ревізії і корекції з боку учнів: ефективні стратегії учні переносять у процес оволодіння ІМ2, неефективні – відхиляють. Проте цю діяльність за допомогою відповідних вправ розробленої нами системи має організувати, скеровувати й контролювати вчитель.

Формування МК в ІМ2 не потребує нової системи вправ, послідовність виконання вправ зумовлюється поетапністю формування МК в ІМ2, які, зі свого боку, мають свою специфіку, що полягає передусім у такому: а) у використанні двомовних зіставних з аналітико-рефлексивним компонентом вправ на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному етапах та одномовних вправ на варіативно-ситуативному етапі; б) у формулюванні й подальшому

використанні правил-підказок і правил-попереджень у роботі з кожною групою навчальних матеріалів.

Формування МК в ІМ2 рекомендовано розпочинати на навчальному матеріалі першої групи, який насичений фонетичними, лексичними, граматичними, графічними, орфографічними явищами, що є тотожними в ІМ1 та ІМ2. Попри те, що ці явища й мають деякі відмінності, однак вони не впливають на розуміння й продукування висловлень ІМ2.

З перших уроків перед учителем і учнями постає завдання активізувати наявні фонетичні, лексичні, граматичні, графічні, каліграфічні та орфографічні знання, навички та навчальні стратегії учнів оперування цим навчальним матеріалом із метою пришвидшення процесу формування МК в ІМ2. У разі, якщо зміст підручника не враховує особливостей формування МК в конкретній ІМ2, учитель має змогу доповнити зміст навчальних матеріалів за допомогою спеціально дібраного матеріалу, який містить тотожні із ІМ1 мовні, мовленнєві, соціокультурні явища, та розробити відповідні вправи за аналогією запропонованих груп вправ для вироблення слухових навичок аудіювання, вимовних і інтонаційних навичок говоріння розробленої нами системи.

Формування МК в ІМ2 на основі навчальних матеріалів, про які йшлося вище, дозволить використати психологічні переваги багатомовної особистості: можливість учнів сприймати і зберігати інформацію, закодовану засобами кількох мов; перекладати з однієї мови іншою; швидко перемикатися з одного мовного коду на інший тощо. Крім того, порівняння соціокультурних реалій трьох мов і культур допомагає учням усвідомити місце власної мови і культури у світі інших мов і культур; виховувати в собі мультикультурну особистість, яка поважає свою культуру й толерантно ставиться до представників інших мов і культур.

Використовуючи обґрунтовану нами систему вправ й створюючи додаткові вправи для формування МК в ІМ2, необхідно пам'ятати, що ці вправи повинні: 1) сприяти переносу в учнів раніше сформованих мовних, мовленнєвих знань і навичок, умінь оперувати навчальним матеріалом за допомогою

спостереження, аналізу мовних і мовленнєвих явищ ІМ1 та ІМ2 і стимулювати цей процес, укладаючи для нього і застосовуючи під час навчання відповідні правила-інструкції в процесі формування МК в ІМ2; 2) запобігати інтерференції з боку ІМ1 за допомогою застосування спеціальних правил-попереджень; 3) сприяти формуванню та розвитку в учнів мовної чутливості, оволодінню ними необхідними навчальними вміннями, стратегіями і прийомами вивчення ІМ2.

Слід також пам'ятати, що формування МК в ІМ2 проходить у три етапи, кожен з яких має свої особливості. На орієнтовно-підготовчому етапі, мета якого полягає в ознайомленні учнів з новим мовним явищем на рівні фонетики, лексики, граматики, графіки, каліграфії, орфографії та його подальшому аналізі з метою актуалізації раніше сформованих навичок в ІМ1.

Під керівництвом учителя учні виконують некомунікативні зіставні мовні вправи, що створюють орієнтовну, підготовчу основу для подальшого формування навички. На цьому етапі мовний матеріал перетворюється на факт свідомості учнів. Усвідомленню тотожностей і розбіжностей мовних явищ в ІМ1 та ІМ2 сприяє більш високий рівень інтелектуальної діяльності учнів 5-го класу порівняно з учнями початкової школи.

Варто, однак, пам'ятати, що процедура подання мовного матеріалу ускладнюється, оскільки саме на цьому етапі виявляється інтерферуєчий вплив з боку контактуючих мов, адже тенденція ідентифікувати мовний матеріал, що подається, з відповідним у контактуючих мовах максимально виявляється саме на цьому етапі.

Крім того, учитель має знати, що на цьому етапі можливі труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем сформованості відповідних навичок в ІМ1: якщо мовні та мовленнєві навички в ІМ1 сформовані на недостатньому рівні, то вони не лише гальмують процес формування МК в ІМ2, а й спричиняють велику кількість помилок у мовленні учнів.

З метою подолання гальмівних бар'єрів на цьому етапі вчитель повинен актуалізувати раніше набуті знання і сформовані навички в ІМ1. Це, зі свого боку, допомагає учням знайти логічні зв'язки між відповідними явищами у двох мовах,

відшукати однакові або різні елементи. Для цього вчитель має запропонувати учням виконувати контрастивні або зіставні вправи; вправи на переклад, щоб сформуванню у свідомості учня стійке уявлення про конкретне мовне явище в ІМ1 та ІМ2.

Вчитель також повинен активізувати навчальні стратегії, що входять до складу НСК учнів 5-го класу. Оскільки учні цього віку вже мають досвід оперування мовним і мовленнєвим матеріалом в ІМ1, то цей досвід активізується з метою подальшого переносу в процес формування МК в ІМ2 за допомогою виконання спеціальних вправ.

Проте учитель має, по-перше, постійно спонукати учнів до порівняння й аналізу мовних явищ, щоб створити умови для розвитку чутливості до «лінгвістичних відкриттів» у процесі формування МК в ІМ2, по-друге, постійно контролювати та розвивати в учнів рефлексію власних дій з навчальним матеріалом.

На стереотипно-ситуативному етапі, мета якого полягає в автоматизації мовленнєвих дій з новим мовним явищем, учні під керівництвом учителя виконують вправи, у результаті чого здійснюється автоматизація дій учнів із новим мовним матеріалом, поданим у ситуації або контексті, і виконуються окремі мовленнєві (мовні) дії за зразком чи правилом. Відповідно вчитель пропонує учням заучувати, повторювати, підставляти, замінювати / вставляти ЛО, звужувати / розширювати ЗМ, складати речення, давати відповіді на запитання, розширювати / завершувати, доповнювати, трансформувати ЗМ, впізнавати, диференціювати та ідентифікувати, (ре)продукувати інтонаційні моделі, самостійно вживати інтонеми, списувати (виписувати) і дописувати слова / словосполучення / речення, писати диктанти різних видів.

Необхідно також зазначити, що на цьому етапі можна використовувати аспектні вправи: спрямовані на формування однієї цільової компетенції або комплексні: спрямовані на формування двох і більше МК (ФК і ЛК; ЛК і ГК; ГК і ФК; ФК і КТЧ, ФК і КТП, ЛК і КТЧП тощо).

Учителю слід урахувати також, що специфіка формування МК в ІМ2 на цьому етапі полягає в індуктивному характері процесу навчання, оскільки учні під його (учителя) керівництвом роблять висновки щодо функцій та форми мовного явища, порівнюючи його з відповідним явищем ІМ1. У разі, якщо вчитель використовує індуктивний підхід до формування МК в ІМ2, цей процес стає емоційно та інтелектуально насиченим. Водночас учитель має спонукати учнів не тільки розвивати мовну здогадку, логічне мислення, а й переглядати власні навчальні стратегії, що використовувалися в процесі навчання ІМ1. Це можливо за умови використання відповідних правил-підказок та правил-попереджень.

Вчитель може також поєднувати індуктивний і дедуктивний підходи. Наприклад, спочатку презентувати парадигму відмінювання дієслова «to be» порівняно з німецьким «sein», а потім організувати роботу над його формами відповідно до підмета в реченні. У процесі виконання вправ, зазначених вище, на цьому етапі слід спонукати учнів до взаємоконтролю та самоконтролю власних навчальних дій з опорою на правила-попередження та правила-підказки, сформульовані на попередньому етапі.

На варіативно-ситуативному етапі, мета якого полягає у вдосконаленні мовленнєвих дій за допомогою переносу їх у різні ситуації спілкування, учні виконують переважно умовно-комунікативні вправи, у яких увага спрямовується на зміст висловлювання та на усвідомлення структурного оформлення цілісного мовленнєвого продукту. Виконання вправ цієї групи сприяє формуванню «пластичних» і «лабільних» якостей навички, її гнучкості у варіативних мовленнєвих ситуаціях. Водночас слід зауважити, що особливість умовно-комунікативних вправ цього етапу полягає, по-перше, в навчанні та самонавчанні, та, по-друге, у рефлексії власних навчальних дій: роздумах над тим, як можна та як треба виконати вправу, для чого виконується вправа тощо. Для цього вчитель має запропонувати учням проаналізувати завдання до вправи й обрати найефективніший спосіб її виконання.

Відповідно до логіки етапів формування МК в ІМ2 група вправ для формування НСК та розвитку мовної усвідомленості інтегрується в загальну систему вправ, що створює специфіку вивчення нової мови. Якщо в процесі вивчення ІМ2 учням пропонують виконувати двомовні (зіставні / контрастивні), комплексні вправи, процес формування МК в ІМ2 стає усвідомленою діяльністю учнів, що привчає їх до аналітичних дій не тільки з мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом, а й зі способами оперування цим матеріалом. Так учні випрацьовують власні навчальні стратегії, що допомагають спланувати й організувати процес роботи і над окремим мовним явищем, і над ІМ2 загалом. Це зі свого боку сприяє формуванню навчальної автономії учнів.

З метою розвитку мовної усвідомленості вчитель має пропонувати учням здійснити рефлексію власних дій з навчальним матеріалом, спонукаючи їх до роздумів над тим, що обидві іноземні мови мають багато спільного, що деякі відповідності можна використовувати для швидшого й ефективнішого опанування фонетики, лексики, граматики, техніки читання і письма (тобто здійснювати перенос навичок, сформованих раніше) і що є, однак, такі міжмовні явища, які гальмують процес формування навичок в АМ (інтерференція).

Результати експериментального навчання дозволяють стверджувати про більшу ефективність використання таких завдання на рефлексію до виконання вправи.

Підсумовуючи викладене, можемо стверджувати, що для ефективної організації формування МК в ІМ2 слід дотримуватися методичних рекомендацій, які враховують такі чинники: вікові особливості учнів молодшого підліткового віку; спеціальні принципи навчання ІМ2; психолого-педагогічні, методичні та лінгвістичні аспекти переносу й інтерференції; специфіку вправ та особливості їхнього використання на всіх етапах формування МК в ІМ2; доцільності контролю з боку вчителя за навчальною діяльністю учнів під час виконання згаданих вище вправ.

Висновки до розділу 3

1. Запропонована методика формування МК учнів молодшого підліткового віку в процесі навчання АМ після НМ була перевірена під час проведення відкритого природного методичного експерименту, який проходив з вересня по грудень 2012/2013 навчального року. В експериментальному навчанні взяли участь 60 учнів 5-А та 5-Б класів спеціалізованої школи № 40 м. Києва, які вивчали АМ як ІМ2 після НМ.

2. На етапі підготовки до експерименту було висунуто таку гіпотезу: ефективність формування МК в ІМ2 значно зростає за умов свідомого когнітивного і рефлексивного підходу учнів до процесів власного учіння, самоаналізу і самоконтролю, використання в процесі навчання спеціально розроблених комплексів вправ та врахування в процесі формування МК переносу й інтерференції знань, навичок та мовного, мовленнєвого і навчального досвіду, набутого особистістю в процесі вивчення ІМ1.

3. Проведений методичний експеримент було визначено як односерійний, багатофакторний, прямий, вертикально-горизонтальний експеримент. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування МК в ІМ2, горизонтальний характер експерименту дозволив виявити більш ефективний варіант методики.

4. У варіанті методики А формування МК відбувалося інтегровано з формуванням НСК завдяки розширенню структури вправи завданням на рефлексію на початку її виконання. Учнім було запропоновано проаналізувати спосіб виконання вправи, обрати із запропонованих стратегій виконання вправи найбільш, на думку учнів, ефективну / ефективні та виконати вправу.

У варіанті методики Б формування МК відбувалося інтегровано з формуванням НСК завдяки розширенню структури вправи за рахунок завдання на рефлексію після її виконання. Учні спочатку виконували вправу, а потім аналізували власні навчальні дії, схвалюючи чи відкидаючи стратегії оперування навчальним матеріалом у процесі формування МК в ІМ2. Зважаючи на недостатній рівень розвитку рефлексії та самоконтролю, ступінь керування

навчальною діяльністю студентів під час виконання вправ був максимальним в обох групах та здійснювався завдяки правилам-підказкам, правилам-попередженням та взаємоконтролю, самоконтролю й контролю з боку вчителя.

5. Більш ефективним виявився варіант методики А. Можемо пояснити цей факт тим, що учні молодшого підліткового віку внаслідок своїх вікових особливостей мають відносно невисокий рівень розвитку рефлексії та контролю й самоконтролю: свідоме використання прийомів та стратегії із запропонованих сприяє більш швидкому пошуку і вибору найефективніших відповідно до учнівського репертуару навчальних дій та мовного і мовленнєвого досвіду вивчення ІМ1. Коли ж для виконання вправи необхідно самостійно застосувати певну стратегію, не всі учні молодшого підліткового віку здатні відразу знайти оптимальний шлях виконання вправи, унаслідок чого витрачаються зусилля та навчальний час для апробацій як ефективних, так і неефективних стратегій.

6. Статистичне опрацювання даних проведеного експериментального навчання підтвердило висунуту гіпотезу і довело ефективність розробленої методики: в обох групах спостерігається приріст середнього коефіцієнта рівня сформованості НСК: в ЕГ1 – 0,38, в ЕГ2 – 0,24, що свідчить про ефективність розроблених комплексів вправ. Однак приріст в ЕГ1 є на 0,14 більшим, що свідчить про вищу ефективність методики формування МК в ІМ2 варіанта А, при якій формування МК в ІМ2 здійснюється комплексно з НСК за рахунок розширення структури кожної вправи завданням на рефлексію на початку її виконання з високим рівнем контролю на всіх етапах формування МК в ІМ2.

7. Здійснене теоретичне та експериментальне дослідження дозволило сформулювати методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи МК з АМ як ІМ2 після НМ.

Основні положення цього розділу викладено в чотирьох статтях [139; 144; 262; 263] та двох тезах [140; 145].

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто проблеми, пов'язані з формуванням МК учнів 5-го класу (молодший підлітковий вік) у процесі навчання АМ після НМ, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування МК на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2.

1. У процесі дослідження сучасного стану розвитку наукової думки з проблеми навчання ІМ2 з'ясовано, що формування МК в ІМ2 повинно мати комунікативно-когнітивне спрямування; МК в ІМ2 удосконалюються та збагачуються на базі ІМ1 у разі генетичної близькості мов, які вивчаються.

У ході розгляду особливостей формування МК в ІМ2 доведено, що спільними структурними елементами всіх МК є знання, навички та мовна усвідомленість у сфері фонетики, лексики, граматики, техніки читання і письма.

Доведено, що сформована НСК в РМ та ІМ1 дозволяє перенести деякі способи оволодіння навчальним матеріалом з РМ та ІМ1 в ІМ2, завдяки чому цей процес стає предметом рефлексії та усвідомленої роботи учнів.

2. Під час уточнення психолого-педагогічних передумов формування МК в ІМ2 доведено, що динамічні особливості структури особистості учнів 10–11 років дозволяють здійснювати контрольований перенос мовних знань та мовленнєвих навичок на рецептивному і продуктивному рівнях з ІМ1 в МК в ІМ2 у разі їхньої тотожності, нейтралізувати інтерференцію з боку РМ, ІМ1 за умови чіткого розуміння учнями мети запланованих результатів навчання, високого рівня рефлексії, оволодіння конкретними прийомами самоконтролю та самокорекції за допомогою правил-підказок і правил-попереджень під наглядом учителя.

У межах дослідження психолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу в процесі формування МК в ІМ2 з'ясовано, що особливості шкільної штучної субординативної багатомовності вимагають урахування:

- 1) генетичної близькості АМ як ІМ2 та НМ ІМ1;
- 2) чинника суміжності вивчення ІМ1, ІМ2 у часі;
- 3) характеру дидактично орієнтованого опису ІМ1 та ІМ2;

4) опори на ІМ1 як мову-джерело інтерференції та переносу;

5) трьох груп навчального матеріалу відповідно до навичок: а) піддаються переносу з ІМ1 в ІМ2, б) гальмують процес формування МК в ІМ2, в) відсутні в навчальному досвіді учнів.

3. У межах вимог чинної програми здійснено зіставний аналіз навчального матеріалу для формування МК в ІМ2 на рівні фонетики, лексики, граматики, графіки; уточнено методичні критерії добору навчального матеріалу для ІМ2 (*подібності та цілеспрямованого добору ретроспективно і перспективно значущого навчального матеріалу*); здійснено подальший розподіл навчального матеріалу на відповідні групи на рівні ФК, ГК, КТЧП, а на рівні ЛК додатково дібрано та систематизовано 495 ЛО; подано характеристику трьох етапів формування МК в ІМ2; з'ясовано місце і роль правил-підказок і правил-попереджень на кожному етапі; проаналізовано підходи до організації навчального матеріалу та зроблено висновок на користь тематично-сюжетного підходу.

4. Теоретично обґрунтовано і розроблено систему вправ для формування і вдосконалення МК в ІМ2 в учнів основної школи, яка містить чотири підсистеми вправ для формування і вдосконалення ФК, ЛК, ГК і КТЧП, відповідні групи та підгрупи вправ у межах кожної підсистеми.

На основі запропонованої системи вправ розроблено два комплекси вправ, тематика та зміст яких відповідають моделі навчання для формування цільових МК в ІМ2.

5. Результати експерименту довели ефективність розробленої методики, доцільність інтегрованого формування МК в ІМ2 з НСК, зокрема за рахунок розширення структури кожної вправи завданням на рефлексію на початку її виконання з високим рівнем контролю/самоконтролю за допомогою правил-підказок, правил-попереджень, які використовуються на всіх етапах відповідно до групи навчального матеріалу.

Проведене експериментальне дослідження та якісна і кількісна інтерпретація його результатів за допомогою статистичних методів свідчать, що більш ефективним виявився варіант методики А: ЕГ1 приріст показників рівня сформованості НСК –

0,24, тоді як і ЕГ2 – 0,38; рівень сформованості МК в ЕГ1 становить 0,82, тоді як і ЕГ2 – 0,77.

Можемо пояснити цей факт тим, що учні молодшого підліткового віку унаслідок своїх вікових особливостей мають відносно невисокий рівень розвитку рефлексії та контролю й самоконтролю, відтак процес формування МК в ІМ2 вимагає високого рівня контролю і за допомогою правил-підказок і правил-попереджень, і з боку вчителя [148].

Результати проведеного теоретичного, практичного та експериментального дослідження дали змогу укласти методичні рекомендації щодо формування МК в ІМ2 в учнів основної школи (англійська мова після німецької).

Проблема формування МК учнів основної школи в ІМ2 є досить складною і тому не вичерпується цим дослідженням. Випрацювана методика може бути використана вчителями інших ІМ, авторами посібників і підручників з АМ як ІМ2 у ЗЗСО України.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати розробка систем вправ для формування інших складників ІКК в учнів, які вивчають ІМ2 в руслі сучасних теорій автономії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 449 с.
2. Аликина О. В. Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (8 – 9 классы): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» [Электронный ресурс] / О.В. Аликина. – М., 2009. – 23 с. – Режим доступа : <http://ismo.ioso.ru/dis/avtoref-alikina.doc>
3. Алимов В. В. Теория перевода / В. В. Алимов. Учебное пособие. Изд. 3-е, стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.
4. Алхазышвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи / А. А. Алхазышвили // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 77–99.
5. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Аліна Олександрівна Анісімова . – К., 2010. – 444 с.
6. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков / Владимир Дмитриевич Аракин. – Л. : Просвещение, 1979. – 259 с.].
7. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам / Владимир Алексеевич Артёмов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
8. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
9. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный, средняя школа: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» [Электронный ресурс] / Н. В. Барышников. – Пятигорск, 1999. – 23 с. – Режим

доступу: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-obucheniya-chteniyu-autentichnykh-tekstov-pri-nesovershennom-vladenii->

10. Бархударов Л. С. К вопросу о типах межъязыковых лексических соответствий // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 5. – С. 11–16.
11. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 51–62.
12. Бердичевский А. Л. Обучение порядку слов немецкого языка как второго иностранного при первом английском: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Анатолий Леонидович Бердичевский. – М., 1977. – 243 с.
13. Берман И. М. Проблемы пассивной грамматики (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Берман. – М., 1967. – 36 с.
14. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1986. – № 4. – С. 52–69.
15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
16. Бігич О. Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2000. – 64 с. “Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, вип. 1.
17. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
18. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 254 с.
19. Бобришева О. К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України // Теоретичні питання культури, освіти та виховання // Збірник наукових праць. Випуск 25. – К., 2002. – 287 с.
20. Бойко О. Т. Створення оптимальних умов на занятті для навчання іноземної мови / О. Т. Бойко // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук. Матеріали

II Всеукраїнської наукової конференції. 29 – 30 листопада 2013 року», Дніпропетровськ, 29 – 30 листопада 2013 р., м. Дніпропетровськ. Частина II / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 129–131.

21. Большакова А. В. Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности (1-й год обучения): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / А. В. Большакова. – М., 1985. – 16 с.

22. Борецька Г. Е. Загальна характеристика компетентності у техніці читання, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 21 – 23 березня 2012 року / Г. Е. Борецька. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 452 с.

23. Бориско Н. Ф. Deutsch ohne Probleme! Самоучитель немецкого языка (в двух томах). Т. 1. / Наталья Фёдоровна Бориско. – К. : «Логос», 2004. – 480 с.

24. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3.

25. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков(на материале интенсивного обучения немецкому языку: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталья Фёдоровна. – К., 2000. – 508 с.

26. Бориско Н. Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 26– 32.

27. Бородулина М. К. Обучение иностранному языку как специальности: Учебное пособие / [М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье и др.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 255 с.

28. Васильев В. А. Фонетика английского языка. Нормативный курс. Учебник для институтов и факультетов иностранных языков / А. В. Васильев. – М. : Высш. школа, 1980. – 296 с.

29. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / Аполлон Анатольевич Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.

30. Верникова И. И. Формирование социального опыта школьника // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формирование личности школьника. – Материалы научно-практической конференции 12 – 22 октября 1981 г. в г. Липецке / И. И. Верникова. – М., 1983. – С. 32–36.
31. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх вчителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Вовк Олена Іванівна. – К., 2008. – 345 с.
32. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с., ил.
33. Войтко В. И. Психологическая наука, учитель, ученик / Виталий Иванович Войтко. – К. : Рад. школа, 1979. – 182 с.
34. Волкова Е. И. К проблеме формирования ориентировочного механизма в процес се обучения иностранным языкам / Елена Ивановна. Волкова // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 213–232.
35. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психоллингвистические исследования / Лев Семёнович Выготский – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
36. Выготский Л. С. Педология юношеского возраста. Особенности поведения подростка / Лев Семёнович Выготский – М. : Изд. БЗО при 2-м МГУ, 1984. – 106 с.
37. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
38. Гальскова Н Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Наталья Дмитриевна Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.

39. Гальскова Н. Д. Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык как второй иностранный (7 – 11 классы) / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М. : Просвещение, 2007. – 32 с.
40. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
41. Гальскова Н. Д., Соловцева Э. И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцева // Иностр. яз. в shk. – 1991. – №3. – С. 31–35.
42. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова. Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
43. Гальперин П. Я. Учебное пособие для студ. вузов / Пётр Яковлевич Гальперин. – М. : Высшая школа, 2002. – 400с.
44. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н. И. Гез // Иностр. яз. в shk. – 1985. – №6. – С. 19–24.
45. Гизей Г. П. Обобщающее повторение лексики при обучении немецкому языку как второму иностранному при первом английском: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / Г. П. Гизей. – М., 1977. – 18 с.
46. Гнаткевич Ю. В. Методическая типология пассивной лексики (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гнаткевич Юрий Васильевич. – К., 1971. – 239 с.
47. Голованова Н. Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов / Надежда Филипповна Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – С. 190–207.
48. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического

ВУЗа (на матеріалі англійського мови): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Головач Юлія Валеріївна. – К., 1997. – 272 с.

49. Голубець В. В. Використання тестових завдань для навчання студентів мовних спеціальностей граматично правильного японського мовлення: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Голубець Варвара Василівна. – К., 2003. – 249 с.

50. Горина В. А. Основные проблемы методики обучения грамматике второго иностранного языка (французский язык при первом иностранном английском) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» /– В. А. Горина. – М., 1976. – 24 с.

51. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс) / Перси Борисович Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.

52. Давыдов В. В. Возрастная психология / Под. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. / Василий Васильевич Давыдов . – М. : 1979. – 288 с.

53. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения/ / И. Н. Дмитрусенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – №1 / том 7. – 2015. – С. 69–73.

54. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2011. – 274 с.

55. Дубко І. В. Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецької мовою після англійської : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Дубко Ірина Володимирівна . – К., 2012. – 229 с.

56. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностран.яз. в шк. – 1978. – №3. – С. 28–39.

57. Женжіров Р. В. Сучасні навчально-методичні комплекси з французької мови як другої іноземної, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної

науково-практичної конференції, 21 – 23 березня 2012 року. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 769 с.

58. Жуковский В. Н. Индивидуализация обучения техники чтения на начальном этапе средней школы (английский язык, 6 класс): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Жуковский Василий Николаевич. – К., 1992. – 382 с.

59. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / переклад з англ., наук. ред. укр. видання докт. пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

60. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / Александра Александровна Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.

61. Захарова С. Л. Обучение аудированию на английском языке / Н. К. Складенко, Е. И. Онищенко С. Л. Захарова // Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: Пособие для учителей. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 72–104.

62. Зимняя И. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 194–203.

63. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку // И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.

64. Зыкова А. В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» [Электронный ресурс] / А. В. Зыкова. – М, 2010 – 25с. – Режим доступа: <http://www.mgopu.ru/DOWNLOAD/ZykovaAV.doc>

65. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т, 1970. – Ч. I. – 268 с.

66. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности / Мухамед Каншобиевич Кабардов. – М., 1989. – С. 103–128.
67. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961034.htm>
68. 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.
69. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Кажан Юлія Миколаївна. – К., 2012. – 360 с.
70. Кажан Ю. М. Критерії відбору навчального матеріалу для формування рецептивної лексичної компетенції у майбутніх учителів в німецькій мові як другій іноземній після англійської / Ю. М. Кажан // Сучасні проблеми германістики в Україні : Матеріали Міжнародної наукової конференції. – Дрогобич : Видавець Сурма, 2008. – С. 567–578.
71. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської / Л. О. Калашникова // Іноземні мови : Науково-методичний журнал . – № 4 – 2005 . – N2 . – С.31–37 .
72. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук:10.02.19 / А. Е. Карлинский. – К., 1980. – 48 с.
73. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: уч. Пособие / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1986. – 103 с.
74. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Китросская Инна Ильинична. – М., 1970. – 227 с.
75. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.

76. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высш. школа, 1989. – 127 с.
77. Коломінова О. О. Формування іншомовної лексичної компетенції молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С.48–50.
78. Корсакова О. К. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / О. К. Корсакова. – К. : ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
79. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник / Михайло Петрович Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 424 с.
80. Лapidус Б. А. Обучению второго иностранного языка как специальности: учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
81. Лapidус Б. А. Основы методики преподавания второго иностр. языка как специальности : Автореф. дис. ... д-ра пед.наук / Борис Аронович Лapidус. – М., 1976. – 59 с.
82. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с.
83. Лебединская Б. С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 « Теория и методика обучения иностранным языкам» / Б. С. Лебединская. – М., 1975. – 24 с.
84. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.] . – М. : Смысл, Спб. : Лань, 2003. – 286 с.
85. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев . – изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 216 с.
86. Лукницкий И. А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении / И. А. Лукницкий. – М. : Просвещение, 1996. – 111 с.
87. Лучинина Н. В. Обучение устной монологической речи на втором иностранном языке в средней школе (На материале французского языка) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Владимировна Лучинина. – Пятигорск, 2002. – 218 с.. – Режим доступа : <http://www.disserr.com/contents/111672.html>

88. Ляховицький М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов / Михайло Васильович Ляховицький. – К. : Радянська школа, 1970 – 240 с.
89. Ляховицький М. В. Методика преподавания иностранных языков: [Учеб. пособие для студ. филол. спец. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
90. Маркосян А. С Очерки теории овладения вторым языком / А. С. Маркосян. – М. : УМК «Психология», 2004. – 384 с.
91. Маруневич Б. М. Методика навчання лексико-граматичного аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний ВУЗ, початковий етап) дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Маруневич Божена Михайлівна. – К.,1998, с. 239.
92. Мельник Е. Ю. Формирование грамматических навыков говорения в обучении иноязычному общению на начальном этапе средней школы (на материале французского языка): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Мельник Евгений Юрьевич. – К.,1998, с. 239.
93. Мельник И. М. Обучение студентов-филологов письму на английском языке как втором иностранном (первый год обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Михайловна Мельник. – К., 2001. – 165 с.
94. 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.
95. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник/ [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альмамагер»)
96. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – К. : Ленвіт, 2013. – 320 с.
97. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под. ред. В. М. Филатова. –Ростов н/ Д. : Феникс, 2004. – С. 343–348.

98. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
99. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253, [3] с.
100. 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.
101. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностранные языки в школе. –1996. –№ 1. – С. 5–12.
102. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говоріння англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Молокович Ольга Олексіївна. – К., 2001. – 243 с.
103. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 3.– С. 3–10.
104. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2011. – № 2.– С. 11–17.
105. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): Навчальний посібник / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
106. Ницецкая О. Н. Обучение грамматическому материалу и его организация в учебнике «English through communication» для 7-8 классов средней школы.: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ницецкая Оксана Николаевна. – К., 1998, с. 164.
107. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Синтез, 2007. – 668 с.
108. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / У. В. Носонович // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
109. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) :

дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Окопна Яна Володимирівна. – Одеса., 2012. – 294 с.

110. Олійник Т. О. Особливості вправ для формування навально-стратегійної компетентності учнів основної школи/ Т. О. Олійник // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03 – 05 квітня 2013 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – С. 557–569.

111. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання АМ / К. І. Онищенко // Іноземні мови. – 1995. – № 1.– С. 15–16.

112. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Орловська Лідія Костантинівна. – К., 2010, с. 304.

113. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2004, с. 314.

114. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 219 с.

115. Палій О. А. Основні тенденції та етапи розвитку теорії підручника з іноземних мов/ О. А. Палій // Іноземні мови. – 2014. – № 4.– С. 3–9.

116. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Паршикова Олена Олексіївна. – К., 2010. – 469 с.

117. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальностей в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. –Липецк, 1998. – 159 с.

118. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

119. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

120. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 215 с.
121. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. / Олена Петрівна Петрашук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 224 с.
122. Петрашук О. П. Вплив вікових психологічних особливостей учнів на їх готовність до виконання тесту з іноземної мови / О. П. Петрашук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2000. – №2. – С. 3–4.
123. Петрашук О. П. Як розробити тест з іноземної мови: практичні поради / О. П. Петрашук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №4. – С. 44–47.
124. Петренко О. П. Тестовий контроль умінь читання англійською мовою в початковій школі: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Петренко Олена Петрівна. – К., 1998. – 237 с.
125. Пинская Е. В. Обучение будущих учителей профессионально-направленной письменной коммуникации на английском языке как втором иностранном: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Пинская Елена Валерьевна. – К., 2001. – 252 с.
126. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 368 с.
127. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
128. Полюк І. С. Методична типологія лексики [Електронний ресурс] / І. С. Полюк, Л. В. Бондар // Вісник НТУУ „КПІ“. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – № 3. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2008-3/08_poluk.pdf
129. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
130. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Друга іноземна мова 5-12 класи. – Режим доступу : http://lodteacher.at.ua/index/navchalna_programa/0-20

131. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 1–11 кл. – К. : МОН України. – 2010. – 127 с.
132. Прокопчук М. М. Аналіз підходів до вирішення проблеми формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций Научно-информационного центра «Знание» по материалам XII международной заочной конференции: «Развитие науки в XXI веке» сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – Харків : Знание, 2016. – С. 73–78.
133. Прокопчук М. М. Використання правил-підказок і правил попереджень у процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Сборник статей по материалам XX международной заочной конференции: «Развитие науки в XXI веке». Харків: Знание, 2016. – С. 88–94.
134. Прокопчук М. М. Врахування вікових особливостей учнів 5 класу у процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Випуск 29 : збірник наукових праць / за ред. В. І. Гончарова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 166–170.
135. Прокопчук М. Н. Интерференция и перенос в процессе формирования языковых компетенций у учащихся в обучении английскому языку после немецкого / М. Н. Прокопчук // Научный педагогический и психологический журнал “Образование и саморазвитие”. – № 3 (37). – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – С. 104–109.
136. Прокопчук М. Н. К вопросу о типологии упражнений для формирования языковых компетенций у учеников основной школы (английский язык после немецкого) / М. Н. Прокопчук // Научный педагогический и психологический журнал “Образование и саморазвитие”. – № 4 (38). – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – С. 237–242.
137. Прокопчук М. М. Лінгвістичні передумови формування лексичної компетентності в учнів основної школи / М. М. Прокопчук / Полілог культур:

освітній і культурологічний аспекти //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (27 березня 2012 р.).– Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012– С. 103–105.

138. Прокопчук М. М. Мовні компетенції та особливості їх формування при оволодінні другою іноземною мовою учнями основної школи / М. М. Прокопчук // Збірник наукових праць “Педагогічний процес: теорія і практика”. – Випуск 1. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 137–145.

139. Прокопчук М. М. Методичні рекомендації щодо формування в учнів основної школи мовних компетенцій з англійської мови як другої іноземної // Іноземні мови в сучасній школі. – 2014. –№ 2. – С. 14–19.

140. Прокопчук М. М. Модель формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Лінгвістика, Комунікація. Освіта : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 14 – 15 берез. 2013 р.). – Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2013. – С. 218–220.

141. Прокопчук М. М. Мовна усвідомленість як складова мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)/ М. М. Прокопчук // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної наук.-практ.конф., 01 – 03 квітня 2015 року. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 794 с. – С.632–633.

142. Прокопчук М. М. Особливості етапів формування мовних компетенцій в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Іноземні мови. – 2014. – №2. – С. 15–20.

143. Прокопчук М. М. Особливості мотиваційного аспекту змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций по материалам III заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке». – Харьков : Знание, 2015. – 136 с. – С.84–85.

144. Прокопчук М. М. Особливості навчання другої іноземної мови п’ятикласників загальноосвітніх шкіл / М. М. Прокопчук // Науково-педагогічний журнал «Рідна школа. – № 9 (925). – К. : Фенікс, 2007. – С. 36–38.

145. Прокопчук М. М. Особливості навчання другої іноземної мови учнів

молодшого підліткового віку в загальних освітніх закладах / М. М. Прокопчук // Матеріали звіт. наук. конф., 3 – 4 квітн. 2006 р. – Ін-т педагогіки АПН України; Редкол.: В.М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. – К. : Пед. Думка, 2006, – 230 с. – С.95–96.

146. Прокопчук М. М. Особливості предметного та процесуального аспектів змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій в учнів 5-го класу (англійська мова після німецької) / М. М. Прокопчук // Матеріали XI Міжвузівської конференції молодих учених "Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур" (29 – 30 січня 2013 року) / Ред. Колегія В. Д. Каліущенко (відп. ред.), М. Г. Сенів, Т. О. Поденєжна. – Донецьк, ДонНУ, 2013. – С. 144–146.

147. Прокопчук М. М. Особливості формування фонетичної компетенції в учнів основної школи / М.М. Прокопчук // Збірник центру публікацій «Велес» за матеріалами IV міжнародної науково-практичної конференції 3 частина: "Інноваційні підходи і сучасна наука", м. Київ: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень). – К. : Центр наукових публікацій, 2018. – С. 53–61.

148. Прокопчук М. М. Психолого-педагогічні передумови навчання другої іноземної мови учнів молодшого підліткового віку / М. М. Прокопчук // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – Вип. 20. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2011. – С. 35–43.

149. Прокопчук М. М. Роль першої іноземної мови у процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній / М. М. Прокопчук // Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин: зб. наук. праць / за ред. В.Г. Ціватого, Н.А. Шпак, Л.А. Соколовської – К. : ДАУ при МЗС України, 2013. – С. 72–74.

150. Прокопчук М. М. Система вправ для навчання читання (англійська мова як друга іноземна) / М. М. Прокопчук // Пріоритетні напрями навчання іноземних мов учнів початкової школи відповідно до комунікативного підходу та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: матеріали науково-методичного семінару – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний

університет імені Т. Г. Шевченка, 2007. – С. 17–25.

151. Прокопчук М. М. Система вправ для формування мовних компетенцій в учнів основної школи в процесі навчання другої іноземної мови / М. М. Прокопчук // Комуникативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін : [зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю. 20 квітня 2012 р., м. Євпаторія]. – Ялта ; Євпаторія : [РВВ КГУ ; ЕІСН КГУ], 2012. – С. 79–81.

152. Прокопчук М. М. Спеціальні принципи навчання другої іноземної мови / М. М. Прокопчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія “Педагогіка та психологія”. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 3. – С. 304–310.

153. Прокопчук М. М. Суб’єктивні та об’єктивні чинники відбору та організації змісту навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій в другій іноземній мові / М. М. Прокопчук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Україна і світ: діалог мов та культур" (19 – 21 березня 2014 р.). – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – С. 586–588.

154. Прокопчук М. М. Теоретичні передумови формування мовних компетенцій в учнів середньої школи / М. М. Прокопчук // Матеріали X Міжвузівської конференції молодих учених «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських мов і літератур» (24 – 25 січня 2012 року) / Ред. колегія В.Д. Каліущенко (відп. ред.), М. Г. Сенів, Т. О. Поденежна, Є. В. Коцаренко. – Донецьк, ДонНУ, 2012. – С. 141 –144.

155. Прокопчук М. М. Характеристика навчальних матеріалів для формування мовних компетенцій у другій іноземній школі в учнів 5-го класу (англійська після німецької) / М. М. Прокопчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст] Вип. 111 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2013– С. 250–256.

156. Прокопчук М. М. Щодо питання організації навчального матеріалу для формування мовних компетенцій в підручниках з другої іноземної мови для учнів основної школи / М. М. Прокопчук // Сборник публикаций Научно-

информационного центра «Знание» по материалам VI заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке» г. Харьков: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – Харьков : научно-информационный центр «Знание», 2015. – С. 26–30.

157. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – М., 1980.–120 с.

158. 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.

159. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія / Валерій Григорович Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.

160. Редько В. Г. Вивчаємо другу іноземну! / В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 62–66.

161. Редько В. Г., Басай Н. П. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах/ В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №2. – С. 24–31.

162. Рекун Н. М. Зміст і організація навчання англійської мови в старших класах економічного профілю: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Рекун Наталія Михайлівна . – К., 2007. – 330 с.

163. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе (в аспекте говорения): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Реутов Николай Иванович. – К., 1986. – 222 с.

164. Реутов Н. И. Об особенностях обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в средних учебных заведениях Н.И. Реутов // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 16–19.

165. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в современной школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. –М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

166. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
167. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Руснак Діана Андріївна. – К., 2009. – 354 с.
168. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
169. Савчук Е. А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузу неязыкового профиля: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Савчук Елена Александровна. – М., 2004. – 331 с.
170. Сажко Л. А. Навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 3–7.
171. Сажко Л. А. Навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 30 березня – 1 квітня 2011 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – С. 322–323.
172. Сажко Л. А. Обучение устному иноязычному общению с применением ролевой игры в 5 классе средней школы (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Сажко Лілія Антонівна. – К., 1990. – 237 с.
173. Сажко Л. А. Психологічний аспект оволодіння другою іноземною мовою учнями загальноосвітніх навчальних закладів / Л. А. Сажко // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 19–21 березня 2014 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2014. – С. 592–593.
174. Сажко Л. А. Формування стратегічної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів в процесі оволодіння другою іноземною мовою / Л. А. Сажко // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03–05 квітня 2013 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – С. 564–566.
175. Санкова Е. И. Методика преемственности развития лексического навыка чтения на I этапе обучения английскому языку (неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Санкова. – Ленинград, 1984. – 29 с.

176. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дисс. ...докт. пед. нау. / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.
177. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с., с. 147.
178. Семёнова С. Т. Проблема отбора лексического минимума для чтения при обучении второму иностранному языку как специальности (англ.яз на нем. и фр. фак.) : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Т. Семёнова. – М., 1976. – 173 с.
179. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособие для учителя / Владимир Львович Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
180. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Рус. язык , 1981. – 248 с.
181. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції / Н. К.Скляренко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.
182. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
183. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень методики викладання іноземних мов: Зб. наук. пр.. – К. : Київський держ. пед.. ін-т іноземних мов, 1992. – С. 9– 4.
184. Скляренко Н. К., Олейник Т. И. Критерии оценивания уровня практического владения учащимися иноязычным говорением / Н. К. Скляренко, Т. И. Олейник // Учителю – современный знания и опыт. Интегрированное пособие для студентов и преподавателей педвузов, учителей средних школ. – Горловка, 1995. – С.85–92.
185. Слюніна О. Гра на уроках іноземної мови як провідний метод заохочення до навчання: практичний аспект / Олена Слюніна. // Матеріали XI Міжіузівської конференції молодих учених «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських та германських мов і літератур» (29 – 30 січня 2013 року) / Ред. Колегія

- В. Д. Каліущенко (відп. ред.), М. Г. Сенів, Т.О. Поденєжна. – Донецьк, ДонНУ, 2013. – 208 с.
186. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С.В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 16–20.
187. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Соломко Зорина Костянтинівна. – К., 2014. – 340 с.
188. Сорокина С. С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студ. I курса языковых факультетов / на материале подтипов управления / : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1971. – 26 с.
189. Сорокумова Е. А. Возрастная психология. Краткий курс / Елена Александровна Сорокумова. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»)
190. Сташко О. В. Лінгвістичні особливості текстів для навчання професійно спрямованого читання іспанською мовою після німецької / О.В. Сташко // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03 – 05 квітня 2013 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – С. 567–569.
191. Стеріополо О. І. Теоретичні засади фонетики німецької мови. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О. І. Стеріополо. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320с.
192. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Стеченко Тетяна Олександрівна. – К., 2004. – 200 с.
193. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
194. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
195. Типовий навчальний план середньої загальної школи. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13/page2>

196. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д., предм. О.І. Пометун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
197. Тихонова А. Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе: Начальный этап, первый иностранный язык – английский: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анастасия Леонидовна Тихонова. – М., 2000. – 141 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-chteniyu-na-frantsuzskom-yazyke-kak-vtorom-inostrannom-s-ispolzovaniem-kompensator#ixzz2wbMqVlS8>
198. Трахтеров А. Л. Практический курс фонетики английского языка: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / А. Л. Трахтеров. – М. : Высш. школа, 1976. – 312 с.
199. Усманова, Д. М. Методика формирования лексических навыков английской речи на начальном этапе аварской средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. М. Усманова. – Махачкала, 2003. – 36 с.
200. Федорова О. Л. Системная организация текстов как предпосылка интенсификации обучения аудированию в языковом вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / О. Л. Федорова. – М., 1987. – 26 с.
201. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М., 1982. – 235 с.
202. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку/ С.К. Фоломкина // Іноземні мови в навчальних закладах. – 1986. – №2. – С. 16–20.
203. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам / С. К. Фоломкина // Иностр. яз. в шк. – 1985. – №3. – С. 18–22.
204. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Фоломкина // Иностр. яз. в шк. – 1986. – №2. – С. 16–20.
205. Форкун Н. С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учётом её методической типологии (начальный этап языкового

педвуза): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Форкун Надежда Сергеевна. – К., 1991. – 262 с.

206. Харламова Н. С. Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию (начальный этап языкового вуза, английский язык): автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / Н. С. Харламова. – М., 1982. – 24 с.

207. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10 – 11 класах середньої загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Хоменко Олександр Вікторович – К., 2001. – 260 с.

208. Черниш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков) : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – К., 2001. – 308 с.

209. Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ...доктора пед.наук: 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков, 1999. – 459 с.

210. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы (При первом англ.) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Надежда Николаевна Чичерина - Москва, 1997. – 199 с. – Режим доступа : <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/osobennosti-obuchenija-grammatike-nemeckogo-jazyka-kak-vtorogo-inostrannogo-v.html>

211. Чичкова О. В. Методика расширения потенциального словаря студентов старших курсов при чтении текстов : французский язык как второй иностранный, языковой ВНЗ : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» [Электронный ресурс] / О. В. Чичкова. – Томск, 2003 – 18 с. – Режим доступа: <http://portal.tpu.ru/SHARED/k/KACHALOV/Files/Tab1/5.ChichkovaA.pdf>

212. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец №2103 «Иностр. яз.»] – 2-е изд. / Сергей Филиппович Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 221[1]с.

213. Шерстюк О. М. Автономна робота учнів у навчанні іноземних мов і культур/ О.М. Шерстюк // Україна і світ: діалог мов і культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03 – 05 квітня 2013 року. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – С. 576–578.
214. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования // Э. А. Штульман / Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.
215. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1971. – 144 с.
216. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / Алла Викторовна Щепилова. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 485 с.
217. 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. — (Учебное пособие для вузов).
218. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. / Лев Владимирович Щерба. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.
219. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
220. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
221. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

222. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
223. Allwright D. *Autonomy in Language Pedagogy* / Dick Allwright. – Centre for Research in Education : University of Lancaster, 1990. – 58 p.
224. Allwright R. *Language Learning Through communication Practice // The communicative Approach to Language Teaching*. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – P. 167 – 182.
225. Aguado K. *Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz* / K. Aguado // *Fremdsprachen lehren und lernen*. – Tübingen : Gunter Narr Verlag. – 2004. Jahrgang 33. – S. 213 – 229.
226. Baker A. *Introducing English Pronunciation* / Ann Baker. – Oxford : Cambridge University Press, 1997. – 112 p.
227. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing* / L. Bachman. – London: Oxford University Press Press, 1991. – 408 p.
228. Bachman L., Palmer A. *Language Testing in Practice* / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford : University Press, 1996. – 268 p.
229. Bastow T., Jones C. *Talking in Pairs* / Tania Bastow, Ceri Jones. – Oxford : University Press, 1995. – 80 p.
230. Brandes D., Phillips H. *Gamesters' Handbook: 140 Games for Teachers and Group Leaders* / Donna Brandes, Howard Phillips. –London : Hutchinson. – 1979. – 132 p.
231. Brumfit C.J. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Role of Fluence and Accuracy*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 166 p.
232. Canale M., Swain M. *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics* / M. Canale, M. Swain. – 1980. – Vol.1. – P. 1–47.
233. *Common European of Reference For Language: Learning, Teaching, Assessment*. – Cambridge : Cambridge Framework University Press, 2001. – 260 p.
234. Conelly M. *Error Analysis Revisited: Global English and Phonological Tolerance* / M. Conelly // *SUTEC CITY. 13th World Congress of Applied Linguistics. Book of abstracts*. – Singapore. –2002. – p. 128.

235. Dahlhaus B. Fertigkeit Hören / Barbara Dahlhaus. – München: Langenscheidt, 1994. – 192 S.
236. Deutsch als zweite Fremdsprache / G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa u.a. – München: Langenscheidt, 2009. – 176 s.
237. Dickenson L. Self-Instruction in Language Learning / Leslie Dickenson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 188 p.
238. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim: Bibliografisches Institut, 1984. – 804 s.
239. Eckerman F.R., Iverson G.K. Principles of L2 phonology: The question of learnability // Proceedings of GSLA IY / F. R. Eckerman, G. K. Iverson. – Pittsburg, PA : University of Pittsburg Working Papers in Linguistics, 2000. – P. 85 – 105.
240. Ehlers S. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache / Swantje Ehlers. – Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1998. – 320 s.
241. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig VEB Verlag Enzyklopädie, 1969. – 286 s.
242. Fox A. German intonation: An outline / A. Fox. – Oxford : Clarendon Press, 1984. – 120 p.
243. Frank C., Rinvoluceri M., Berer M. Challenge to think / Christine Frank, Mario Rinvoluceri, Marge Berer. – Oxford: Oxford University Press, 1982. – 138 p.
244. Funk G., Koenig M. Grammatik lehren und lernen / Hermann Funk, Michael Koenig. – München: Langenscheidt, 1991. – 159 s.
245. Gräf G., Späte H. Kurze englische Sprachlehre. – Berlin : VEB Verlag Volk und Wissen, 1978. – 168 s.
246. Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. – Leipzig : VEB Verlag Bibliographisches Institut, 1982. – 600 s.
247. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer – New Edition. – London and New York : Longman, 1997. – 296 p.
248. Haycraft B. The teaching of Pronunciation / B. Haycraft. – London : Longman, 1981. – 108 p.

249. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 146 p.
250. Hufeisen B. *Deutsch als zweite Fremdsprache* / B. Hufeisen // *Fremdsprache Deutsch*. – 1999. – № 20. – S. 4 – 6.
251. Irvine-Niakaris C. *Current proficiency Testing: A Reflection of Teaching* // *Forum*. – April, 1997/ –Vol. 35/ №2. – P. 16–21.
252. Jenkins E. *Wortschatz kontrastive Deutsch-Englisch* / Eva-Maria Jenkins. – München: Klett Edition Deutsch, 1989. – S. 122.
253. Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel* // *Aspekte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Leidke. – München, 1997. – S. 181–205.
254. Moor M.G. *Editorial: Three types of interaction* // *The American Journal of Distance Education* / M. G. Moor. – 1989. – 3 (2). – P. 1–6.
255. Mortimer C. *Elements of Pronunciation* / Colin Mortimer. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1986. – 132 p.
256. Moskowitz G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* / Gertrude Moskowitz. – Newbury House. – 1978. – 124 p.
257. Oxford R. L. *Language Learning Strategies* / R. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
258. Neuner G. *Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht* / G. Neuner // *Fremdsprache Deutsch*. – 1999. – № 20. – S. 15–21.
259. Neuner G. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* / G. Neuner. – München : Langenscheidt Verlag, 1981. – S. 159.
260. Nolasco R., Arthur L. *Conversation* / Rob Nolasco, Lois Arthur. – Oxford University Press. – 1997. – 148 p.
261. O'Malley J. M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 260 p.
262. Prokopchuk M. M. *Experimental analysis of the language competence development methodology for secondary school learners* / M. M. Prokopchuk // *The scientific method*. – Warsaw, 2017. – №5 (5). Vol.1. – P. 62–69.

263. Prokopchuk M. M. Language competence developing of secondary school learners (English after German) / M. M. Prokopchuk // *European Humanity Studies: State and Society*. – K. : East European Institute of Psychology, 2017. – № 1. – P. 87–100.
264. Prokopchuk M. M. Learning strategy development of secondary school learners who study English after German / M. M. Prokopchuk // *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (29 – 30 березня, 2017 р.)*. – K. : Вид. центр КНЛУ, 2017. – С. 463–464.
265. Prokopchuk M. M. Peculiarities of teaching materials for young teenage learners who study English after German / M. M. Prokopchuk // *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції 29–30 листопада 2013 року», Дніпропетровськ, 29–30 листопада 2013 р., м. Дніпропетровськ. Частина II / Наук. ред. О.Ю. Висоцький*. – Дніпропетровськ : РоялПринт, 2013. – С. 231–232.
266. Prokopchuk M. M. Psycholinguistic approach of interference and transfer in second foreign teaching / M. M. Prokopchuk // *English in Globalised World: збірник наукових праць (англ. м.)*. – Кам’янець-Подільський: ВПП «Апостроф», 2012. – P. 143–144.
267. Puchta H., Schratz M. Teaching Teenagers: Model activity sequences for humanistic language learning / Herbert Puchta, Michael Schratz. – Longman, 1999. – 135 p.
268. Rackham N. Developing Interactive Skills / Neil Rackham. – Northampton : Wellens publishing, 1981. – 109 p.
269. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache / U. Rampillon – Max Hueber Verlag, 2000. – 136 s.
270. Rampillon U. Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3 / U. Rampillon // *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Erprobungsfassung*. – München: Langenscheidt, 2003. – S. 85– 06.
271. Richards J. C. The Language Test at School. A Pragmatic Approach / J. C. Richards. – London : Longman, 1992. – 492 p.
272. Richards J. C. The role of vocabulary teaching / J. C. Richards // *TESOL Quarterly*. – 1976 – №10. – P. 77–89.

273. Rieger C. Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ / C. Rieger // Fremdsprache Deutsch. – 1999. - № 20. – S. 12–14.
274. Schlecht G. Der Vergleich deutscher und englische grammatischer Erscheinungen als Grundlage für eine Verbesserung des Englischunterrichts //Moderner Fremdsprachenunterricht. – 1968. – Bd. 1. – S. 30–37.
275. Schmid F.X. Mein großes Bilderlexikon. Deutsch Englisch / F. X. Schmidt – München, 2011. – 140 s.
276. Stedje A. Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich / A. Stedje // Zielsprache Deutsch. – 1976. – №1. – S. 15 – 21.
277. Stevick E.W. Memory, Meaning and Method / E.W. Stevick. – Rowley : Newbury House, 1980. – 136 p.
278. Strauss S. L. Lexica list phonology of English and German / S. L. Strauss. – Dordrecht – Cinnaminson: Foris, 1982. – 180 s.
279. Tönshof W. Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht / Wolfgang Tönshof. – Hamburg : Kovač, 1992. – 362 s.
280. Ulshöfer R. Methodik des Deutschunterrichts /R. Ulshöfer. – Stuttgart : Klett Verlag. – 1981. – 459 s.
281. Ur P. Teaching Listening Comprehension / Penny Ur . – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 173 p.
282. Wallace M.J. Action Research for Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 158 p.
283. Watchyn-Jones P. Conversation Practice for Elementary to Pre-Intermediate Students / Peter Watchyn-Jones. – Penguin Books, 1997. – 96 p.
284. Wicke R.E. Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis / Rainer E. Wicke. – München : Klett Edition Verlag. – 1997. – 173 s.
285. Widdowson H.G. Knowledge of Language and Ability to Use // Applied Linguistics / H. G. Widdowson. – 1989. – Vol.2. – №10. – P. 128 – 137.
286. Wright A. Creating stories with children / Andrew Wright. – Oxford University Press. – 1997. – 135 p.

287. Solmecke G. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Gerd Solmecke. – Berlin und München: Langenscheidt. – 1997. – 112 s.

Підручники

288. Басай Н. П. Добрий день!: Підруч. з нім. мови для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Пилипівна Басай. – К. : Освіта, 2003. – 159 с.

289. Басай Н. П. Добрий день!: Підруч. з нім. мови для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Пилипівна Басай. – К. : Освіта, 2004. – 143 с.: іл.

290. Басай Н. П. Добрий день!: Підруч. з нім. мови для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Пилипівна Басай. – К. : Освіта, 2004. – 143 с.: іл.

291 Басай Н. П. Німецька мова: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2- га інозем. мова, 2-й рік навчання / Надія Пилипівна Басай. – К. : Освіта, 2006. – 160 с. : іл.

292. Басай Н. П. Parallel: Підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (1-й рік навчання) / Надія Пилипівна Басай. – К. : Методики Паблішинг, 2013. – 168 с.: іл.

293. Клименко Ю. М. Французька мова: Підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (1-й рік навчання) / Юрій Михайлович Клименко. – К. : Методики Паблішинг, 2013. – 168 с.: іл.

294. Кучма М.О. English: 6 кл., 2-й рік навч.: Підруч. Для загальноосвіт. навч. закл. / М. О. Кучма, Л. І. Морська. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 200 с.: іл.

295. Павлюк З. Л. Німецька мова: Підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Зоя Львівна Павлюк. – К. : Навч. Книга, 2002. – 160 с.: іл.

296. Павлюк З. Л. Німецька мова: Підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Зоя Львівна Павлюк. – К. : Навч. Книга, 2003. – 144 с.: іл.

297. Павлюк З. Л. Німецька мова: Підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Зоя Львівна Павлюк. – К. : Навч. Книга, 2004. – 159 с.: іл.

298. Пахомова Т. Г. Англійська мова: Підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (1-й рік навчання) / Тетяна Геннадіївна Пахомова. – К. : Методики Паблішинг, 2013. – 152 с.: іл.
299. Прокопчук М. М. Дружня англійська. Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів / Марія Миколаївна Прокопчук. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 164 с.
300. Редько В. Г., Бореславська В. І. Іспанська мова: підруч. Для 5-го кл. загальноосвіт. навч. зкл. 1-й рік навчання) / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2013. – 192 с.: іл.
301. Сидоренко М. М., Палій О. А. Німецька мова (перший рік навчання): підруч. для 5 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій – К. : Грамота, 2013. – 296 с.: іл.
302. Сірик Т.Л. English 5(1) загальноосвітніх навчальних закладів / Тамара Леонідівна Сірик. – Полтава : «СТЛ - КНИГА», 2005. – 224 с.: Для дітей середнього шкільного віку.
303. Сотнікова С. І., Білоусова Т. Ф. Німецька мова (1-й рік навчання). 5-й клас. : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів «H@llo, Freunde!» / С. І. Сотнікова, Т. Ф. Білоусова. – Харків : Ранок , 2013, 192 с.

ДОДАТКИ

Додаток А. Анкета для опитування учнів 5-го класу, які починають вивчати АМ як ІМ2.....	217
Додаток Б. Результати опитування учнів 5-го класу, які починають вивчати АМ як ІМ2.....	220
Додаток В. Анкета опитування вчителів, які викладають другу іноземну мову в загальноосвітніх навчальних закладах України.....	223
Додаток Г. Результати опитування вчителів, які викладають другу іноземну мову в загальноосвітніх навчальних закладах України.....	226
Додаток Д. Алфавітний покажчик ЛО для формування МК в ІМ2 відповідно до визначених додаткових критеріїв відбору змісту навчальних матеріалів	228
Додаток Е. Результати експериментального навчання.....	243
Додаток Ж. Матеріали експериментального навчання (навчальний блок «My family and I»).....	255
Додаток З. Акти впровадження методики формування МК в ІМ2 в ЗЗСО України.....	281

Додаток А
Анкета для опитування учнів 5-го класу, які починають вивчати АМ
як ІМ2

Шановний друже!

Запрошуємо тебе взяти участь в анкетуванні, твої відповіді допоможуть вчителям іноземної мови зробити свої уроки більш цікавими та ефективними. Бажаємо успіху!

1. Прізвище, ім'я _____

2. Скільки років, номер школи _____

3. Чи подобається тобі вивчати першу іноземну мову? Якщо так, чому? Постав (✓). Відповідей може бути декілька.

- подобається вчитель;
- подобається спілкуватись із однокласниками іноземною мовою;
- цікавий підручник;
- важливо для майбутньої професії .

4. Вибери, чим ти найчастіше користуєшся на уроках іноземної мови

- підручником;
- робочим зошитом;
- книгою для читання;
- двомовним словником;
- магнітофоном.

5. Вибери, які вправи подобається тобі найбільше виконувати

- розкрити дужки;
- вставити пропущені слова ;
- дати відповіді на запитання;
- здогадатися про значення незнайомого слова;
- придумати своє слово.

6. Що допомагає тобі зрозуміти нове слово іноземною мовою

- рідна мова;
- малюнок біля тексту;
- підказка вчителя;
- підказка товариша;
- власна здогадка;
- словник.

7. Що допомагає тобі запам'ятовувати нові слова іноземною мовою

- запис слів у словник;
- прописування слів декілька разів у зошит;
- придумування речень з новими словами;
- повторення слів декілька разів;
- вивчення віршів, співання пісень із новими словами ;
- малювання нових слів.

8. Що допомагає тобі розуміти правила, вміщені в підручниках з української та першої іноземної мови:

- пояснення вчителя;
- приклади;
- текст правил.

9. Як подобається тобі більше працювати на уроках іноземної мови

- самостійно;
- в парах;
- в групі.

10. Якщо ти не знаєш слово іноземною мовою, ти

- питаєш у вчителя;
- питаєш у товариша;
- використовуєш інше слово;
- кажеш інше речення;
- кажеш українське слово;
- мовчиш.

11. Як ти вважаєш, перша іноземна мова

- буде тобі допомагати у вивчення другої іноземної мови;
- буде заважати;
- не буде ніяк впливати.

12. Як ти оцінюєш свій рівень володіння першої іноземної мови

- високий;
- гарний;
- достатній;
- хотілося б краще.

13. Який бал ти мав у четвертому класі з першої іноземної мови. Напиши цифрою _____.

14. Як часто ти помічаш та виправляеш свої помилки

- майже завжди;
- часто;
- не часто;
- рідко;
- майже ніколи.

15. Як часто ти помічаш помилки своїх однокласників

- майже завжди;
- часто;
- не часто;
- рідко;
- майже ніколи.

16. Як часто ти хвилюєшся, відповідаючи на уроці

- майже завжди;
- часто;
- не часто;
- рідко;
- майже ніколи.

17. Що тобі допомагає подолати хвилювання на уроці

- гарне відношення вчителя до тебе;
- гарні стосунки із друзями;
- гарний настрій;
- гарно зроблене домашнє завдання;
- гарна оцінка на попередньому уроці.

Дякуємо!

Додаток Б

Результати опитування учнів 5-го класу, які починають вивчати АМ як ІМ2

1. На запитання, **чому тобі подобається вивчати першу іноземну мову**,
 29.1% опитаних відповіли, тому що це важливо для майбутньої професії,
 24,8% – подобається вчитель,
 12.4% – подобається спілкуватись із однокласниками іноземною мовою,
 11.2 % – цікавий підручник.
2. На запитання, **чим ти найчастіше користуєшся на уроках іноземної мови**,
 53,5% зазначили підручник,
 34.1% – робочий зошит
 11.8% – двомовний словник
 0.6% – магнітофон.
3. На запитання, **які вправи подобається тобі найбільше виконувати**,
 22.9% опитаних обрали вправи, в яких необхідно дати відповіді на запитання,
 19.8% – здогадатися про значення незнайомого слова,
 17.4% – вставити пропущені слова,
 13.6% – придумати своє слово,
 3.1% – розкрити дужки.
4. На запитання, **що допомагає тобі зрозуміти нове слово іноземною мовою**,
 20.5% опитаних відповіли, що це власна здогадка,
 19.22% – підказка вчителя,
 19.8% – словник,
 15.5% – малюнок біля тексту,
 6.8% – рідна мова та підказка товариша.
5. На запитання, **що допомагає тобі запам'ятовувати нові слова іноземною мовою**,
 30.3% опитаних зазначили запис слів у словник,
 27.9% – повторення слів декілька разів,
 16.1% – прописування слів декілька разів у зошит,
 13.1% – вивчення віршів, співання пісень із новими словами,
 9.3% – придумування речень з новими словами,
 6.2% – малювання нових слів.

6. На запитання, **що допомагає тобі розуміти правила, вміщені в підручниках з української та першої іноземної мови,**

32.8% опитаних вибрали пояснення вчителя,
16.1% – приклади,
13% – текст правил.

7. На запитання, **як подобається тобі більше працювати на уроках іноземної мови,**

26.7% опитаних зазначили – працювати в парах,
10.5% – самостійно,
16.7% – в групі.

8. У разі, **якщо учні не знають слово іноземною мовою,**

30.4% – запитують вчителя,
13.6% – запитують товариша,
5.6% – кажуть українське слово,
4.3% – використовують інше слово або мовчать,
1.9 – кажуть інше речення.

9. 20.5% опитаних учнів вважають, **що перша іноземна мова** буде допомагати у вивчення другої іноземної мови,

6.8% – буде заважати або не буде ніяк впливати на вивчення другої іноземної мови.

10. **При оцінюванні свого рівня володіння першою іноземною мовою**

13% опитаних хотіли б краще її знати,
11.2% вважають свій рівень гарним,
10% – достатнім,
4.3% – високим.

11. На запитання, **як часто учні помічають та виправляють свої помилки,**

11.2% опитаних учнів відповіли – часто,
10.5% – рідко,
7.4% – не часто,
6,8% – майже завжди,
3% – майже ніколи.

12. На запитання, **як часто учні помічають помилки своїх однокласників,**

14.2% опитаних відповіли – рідко,
8.9% – часто,
4% – майже завжди,
1.8% – майже ніколи.

13. На запитання, **як часто учні хвилюються, відповідаючи на уроці іноземної мови,**

11.8% опитаних відповіли – майже завжди,

9.3% – рідко,

7.4% – часто,

4.3% – не часто,

4% – майже ніколи.

14. На запитання, **що допомагає учням подолати хвилювання на уроці,**

23 % опитаних зазначили гарне ставлення вчителя до учнів,

24.1% – гарний настрій,

22.3% – правильно зроблене домашнє завдання,

16.1% – гарна оцінка на попередньому уроці,

14.2% – гарні стосунки з друзями.

Додаток В
Анкета опитування вчителів, які викладають другу іноземну мову в
загальноосвітніх навчальних закладах України
Анкета №1

Шановні колеги!

Нами досліджується рівень сформованості навчально-стратегічної компетентності в учнів 5 класу. Ваші відповіді допоможуть нам в цьому дослідженні та результати їх обробки будуть використані для створення навчальних матеріалів.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові

2. Номер школи, де працюєте, педагогічний стаж, який предмет викладаєте _____

3. Виберіть та позначте (✓) головні мотиви вивчення рідної/іноземної мови в учнів 5-класу. Відповідей може бути декілька.

- подобається вчитель;
- подобається спілкуватись із однокласниками іноземною мовою;
- цікавий підручник;
- важливо для майбутньої професії.

4. Виберіть вправи, технологією виконання яких володіють Ваші учні

- розкрити дужки;
- вставити слова в тексті, вибираючи необхідні зі списку;
- дати відповіді на запитання до тексту;
- здогадатися по значення невідомого слова за контекстом.

5. Виберіть, що допомагає Вашим учням зрозуміти нові лексичні одиниці

- пояснення рідною мовою;
- малюнок біля тексту;
- Ваша підказка;
- підказка товариша;
- власна здогадка;
- словник.

6. Виберіть прийоми запам'ятовування нових слів, які найчастіше використовують Ваші учні

- запис слів у словник;
- прописування слів декілька разів у зошит;
- придумування речень з новими словами;
- повторення слів декілька разів;
- вивчення віршів, співання пісень із новими словами;
- малювання нових слів.

7. Виберіть, що допомагає Вашим учням краще зрозуміти складні правила, вміщені в підручниках:

- схеми та малюнки;
- пояснення вчителя;

- приклади;
- текст правил.

8. Чи володіють Ваші учні прийомами

Так **Ні**

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - самостійної роботи | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - парної роботи | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - групової форм роботи | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - роботи над проектами | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - прийомами активної мовленнєвої взаємодії | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Якщо Ваші учні забули слово, вони

- просять у Вас допомоги;
- запитують у товариша;
- використовують інше слово;
- перефразовують висловлювання;
- використовують українське слово;
- мовчать.

10. На Вашу думку, рідна/перша іноземна мова

- допомагає у процесі вивчення першої/другої іноземної мови;
- заважає;
- не впливає зовсім.

11. Чи здатні Ваші учні адекватно оцінити рівень свої навчальних досягнень

- так;
- інколи завищують свій рівень навчальних досягнень;
- інколи занижують свій рівень навчальних досягнень;
- ні?

12. Чи спроможні Ваші учні самостійно порівнювати мовні явища, робить висновки або узагальнення на основі:

Так **Ні**

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - власних спостережень | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - аналізу мовного матеріалу | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Вашого мовлення | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Як часто Ваші учні помічають та виправляють свої власні помилки

- майже завжди;
- часто;
- не часто;
- рідко;
- майже ніколи?

14. Як часто Ваші учні помічають та виправляють помилки своїх однокласників

- майже завжди
- часто
- не часто
- рідко
- майже ніколи

15. Як часто Ваші учні хвилюються, відповідаючи на Ваші запитання на уроці?

- майже завжди;
- часто;
- не часто;
- рідко;
- майже ніколи?

16. На Вашу думку, що допомагає Вашим учням подолати хвилювання на уроці

- гарне відношення вчителя до тебе;
- гарні стосунки із друзями;
- гарний настрій;
- гарно зроблене домашнє завдання;
- гарна оцінка на попередньому уроці.

Щиро дякуємо за Вашу співпрацю!

Додаток Г

Результати опитування вчителів, які викладають другу іноземну мову в загальноосвітніх навчальних закладах України

1. Головними мотивами інтересу до вивчення іноземної мови в учнів 5-го класу, 60% опитаних вчителів вважають – цікавий підручник та позитивне відношення учнів до вчителя,

40 % – цікавий підручник та важливість для майбутньої професії,

30% – учням подобається спілкуватись із однокласниками іноземною мовою.

2. Серед вправ, технологіями виконання яких володіють учні, 90% опитаних вчителів обрали - вставити слова в тексті , вибираючи необхідні зі списку,

70% – дати відповіді на запитання до тексту,

60% – розкрити дужки та здогадатися по значення невідомого слова за контекстом.

3. На запитання, що допомагає Вашим учням зрозуміти нові лексичні одиниці, 80% опитаних вчителів обрали відповідь – малюнок біля тексту або пояснення вчителя,

70% – пояснення рідною мовою,

30% – словник,

20% – власна здогадка,

10 % – підказка товариша.

4. Серед прийомів запам'ятовування нових слів, які найчастіше використовують учні, 70% вчителів обрали - придумування речень, вивчення віршів, пісень із новими словами,

60% – повторення слів декілька разів,

40% – запис слів у словник,

10% – прописування слів декілька разів у зошиті та малювання нових слів.

5. На запитання, що допомагає Вашим учням краще зрозуміти складні правила, вміщені в підручниках, 80 % опитаних зазначили – приклади,

70% – пояснення вчителя,

40% – схеми та малюнки,

10 % – текст правил.

6. На запитання, якими прийомами навчальної взаємодії володіють учнів 5-го класу, 90 % відповідей – парна роботи,

80% – самостійної та групової форм роботи,

20% – прийомами активної мовленнєвої взаємодії,

10% – роботою над проектами.

7. На запитання, що роблять учні у разі, якщо вони забули слово, 90% опитаних вчителів відповіли, що учнів просять у них допомоги,

50% – використовують інше слово,

30 % – запитують у товариша,

20 % – вживають українське слово,

10 % – використовують перефраз або мовчать.

8. **80 % вчителів вважають, що перша іноземна мова допомагає у вивченні другої іноземної мови, 15% вважають, що перша іноземна мова заважає у вивченні другої іноземної мови,**

5% – не впливає зовсім.

9. На запитання, **чи здатні Ваші учні адекватно оцінити рівень свої навчальних досягнень, 80% опитаних відповіли, що учні інколи завищують свій рівень навчальних досягнень,**

10 % опитаних вважають, що учні здатні це зробити,

10% вважають, що учні інколи навіть занижують свій рівень навчальних досягнень .

10. На запитання, **чи спроможні Ваші учні самостійно порівнювати мовні явища, робить висновки або узагальнення на основі, 80 % респондентів відповіли, що учні можуть це зробити на основі мовлення вчителя,**

20% – на основі власних спостережень або аналізу мовного матеріалу.

11. На запитання, **як часто Ваші учні помічають та виправляють свої власні помилки, 60 % вчителів відповіли, що учні це роблять не часто,**

30% – рідко,

10% – майже завжди або часто.

12. На запитання, **як часто Ваші учні помічають та виправляють помилки своїх однокласників, 40% відповіли – часто,**

30% – майже завжди,

30% – не часто.

13. На запитання, **як часто Ваші учні хвилюються, відповідаючи на Ваші запитання на уроці, 40% вчителів відповіли – не часто,**

20% – часто,

20% – рідко,

20% – майже ніколи.

14. На запитання, **що, на Вашу думку, допомагає Вашим учням подолати хвилювання на уроці, 90% відповідей – гарне відношення вчителя до учнів і правильно зроблене домашнє завдання,**

30 % – гарний настрій та гарна оцінка на попередньому уроці,

20% – гарні стосунки з друзями.

Додаток Д

Алфавітний покажчик ЛО для формування МК в ІМ2 відповідно до визначених додаткових критеріїв відбору змісту навчальних матеріалів

№ п/п	АМ	НМ	Переклад ЛО, семантичні поля яких не співпадають	Група навчального матеріалу
А				
1	ABC	ABC		II
2	acrobat	Akrobat, der		I
3	address	Adresse, die		I
4	advent	Advent, der	прихід / передріздвяний час	II
5	alarm	Alarm, der		I
6	album	Album, das		I
7	Alphabet	Alphabet, das		I
8	all	alle		II
9	alone	allein		II
10	amateur	Amateur, der		I
11	America	Amerika, das		I
12	an	an	неозначений артикуль /до,біля, на	II
13	and	und		II
14	angel	Engel, der		II
15	antenna	Antenne, die		I
16	April	April, der		I
17	aquarium	Aquarium, das		I
18	architect	Architekt, der		I
19	arena	Arena, die		I
20	arm	Arm, der		II
21	arm	arm	армія / бідний	II
22	article	Artikel, der		I
23	asteroid	Asteroid, der		I
24	astronaut	Astronaut, der		I
25	atlas	Atlas, der		I

26	August	August, der		I
27	Australia	Australien, das		II
28	auto	Auto, das		I
B				
29	baby	Baby, das		I
30	bald	bald	хоробрий / незабаром	II
31	balcony	Balkon, de		II
32	ball	Ball, der		II
33	ballet	Ballett, das		I
34	banana	Banane, die		I
35	band	Band, das		II
36	bank	Bank, die	берег річки /парта	II
37	bake	backen		II
38	baker	Bäcker, der		II
39	bar	Bär, der		II
40	baseball	Baseball, der		I
41	battery	Batterie, die		II
42	bear	Bär, der		II
43	bed	Bett, das		II
44	bee	Biene, die		II
45	begin	beginnen		II
46	berry	Beere, die		II
47	become	bekommen	ставати / отримувати	II
48	bison	Bison, der		II
49	bitter	bitter		I
50	blind	blind		II
51	block	Block, der		I
52	blond	blond		I
53	blood	Blut, das		II
54	bloom	blühen		II
55	blouse	Bluse, die		II
56	blow	blasen		II
57	blue	blau		II
58	boat	Boot, das		II
59	boot	Boot, das	черевик / човен	II
60	bonbon	Bonbon, der		I
61	bore	bohren		II

62	boxer	Boxer, der		I
63	boxing	Boxen, das		II
64	brave	brav		II
65	bread	Brot, das		II
66	bread	Brett, das	хліб / дошка	II
67	brief	Brief, der	короткий / лист	II
68	bring	bringen		II
69	bright	breit	яскравий / широкий	II
70	broad	Brot, das	широкий / хліб	II
71	broccoli	Brokkoli, der		I
72	brown	braun		II
73	brother	Bruder, der		II
74	build	Bild, das	будувати / картина	II
75	bus	Bus, der		II
76	butter	Butter, die		II
C				
77	cable	Kabel, das		I
78	cactus	Kaktus, der		I
79	café	Café, das		I
80	calendar	Kalender, der		I
81	camel	Kamel, das		I
82	camp	campen		II
83	can	kann		II
84	Canada	Kanada, das		I
85	caravan	Karawane, die		I
86	card	Karte, die		II
87	carnival	Karneval, das		I
88	carrot	Karotte, die		II
89	cassette	Kassette, die		I
90	cassette recorder	Kassettenrecorder, der		I
91	cat	Katze, die		II
92	celery	Sellerie, der		II
93	cent	Cent, der		I
94	chic	schick		II
95	China	China, das		II
96	Chemistry	Chemie, die		II
97	chocolate	Schokolade, die		I

98	choreograp hy	Choreographie, die	I
99	circus	Zirkus, der	II
100	class	Klasse, die	I
101	clear	klar	II
102	clinic	Klinik, die	I
103	clown	Clown, der	I
104	club	Club, der	II
105	cocoa	Kakao, der	I
106	coconut	Kokosnuss, die	II
107	coffee	Kafee, der	II
108	cold	kalt	II
109	cool	kühl	II
110	come	kommen	II
111	comet	Komet, der	II
112	comma	Komma, das	II
113	compass	Kompass, der	II
114	computer	Computer, der	II
115	concert	Konzert, das	II
116	congratulat e	gratulieren	II
117	cornflakes	Corn-flakes	I
118	container	Container, der	I
119	continent	Kontinent, der	II
120	cook	kochen	II
121	cousin	Cousin, der	II
122	cost	kosten	II
123	costume	Kostüm, das	I
124	crab	Krabbe, die	I
125	crocodile	Krokodil, das	I
126	cuckoo	Kuckuck, der	I
127	cylinder	Zylinder, der	II
D			
128	deck	Deck, das	I
129	decoration	Dekoration, die	II
130	December	Dezember, der	II
131	dialogue / dialog	Dialog, der	I
132	dinosaur	Dinosaurier, der	II

133	disco	Disko, die		I
134	domino	Domino[stein], der		I
135	dolphin	Delphin, der		II
136	dose	Dose, die	доза / коробка	II
137	drink	trinken		II
138	dry	drei	сухий / три	II
E				
139	elephant	Elefant, der		II
140	eleven	elf		II
141	elf	Elf, de		II
142	end	Ende, das		I
143	engineer	Ingenieur, der		II
144	England	England, das		I
145	English	englisch		I
146	euro	Euro, der		I
147	eyebrow	Augenbraue, die		II
F				
148	fabric	Fabrik, die	тканина / фабрика	II
149	fade	fade	в'янути / без смаку	II
150	fakir	Fakir, der		I
151	fall	Fallen, das		II
152	false	falsch		II
153	family	Familie, die		II
154	family photo	Familienfoto, das		II
155	fantastic	phantastisch		II
156	false	Falsch		I
157	father	Vater, der		II
158	fatty	fett		II
159	feather	Feder, die		II
160	February	Februar, der		II
161	fee	Fee, die	плата / чарівниця	II
162	festival	Fest, das		II
163	film	Film, der		I
164	field	Feld, das		II
165	find	finden		II
166	find	Feind, der	знаходити / ворог	II
167	finger	Finger, der		I
168	fire	Feuer, das		II

169	firm	Firma, die		II
170	fish	Fisch, der		II
171	fit	fit		I
172	fix	fix	закріпити / спритний	II
173	flag	Flagge, die		II
174	flamingo	Flamingo, der		I
175	fly	fliegen		II
176	foot	Fuß, der		II
177	football	Fußball, der		II
178	form	Form, die		I
179	fox	Fuchs, der		II
180	France	Frankreich, das		II
181	French	französisch		II
182	free	frei		II
183	fresh	frisch		II
184	Friday	Freitag, der		II
185	friend	Freund, der		II
186	frog	Frosch, der		II
187	fruit	Frucht, die		II
188	fry	frei	смажити / вільний	II
G				
189	galaxy	Galaxie, die		II
190	gangway	Gangway, die		I
191	garage	Garage, die		I
192	garden	Garten, der		II
193	gardener	Gärtner, der		II
194	give	geben		II
195	giraffe	Giraffe, die		I
196	glass	Glas, das		II
197	go	gehen		II
198	God	Gott, der		II
199	good	Gut		II
201	gold	Gold, das		I
202	gorilla	Gorilla, der		I
203	globe	Globus, der		II
204	grass	Gras, das		II
205	green	grün		II
206	grill	grillen		II

207	guest	Gast, der		II
208	guitar	Gitarre, die		II
209	gymnastics	Gymnastik, die		II

H

210	hair	Haar, das		II
211	half	halb		II
212	hand	Hand, die		II
213	handball	Handball, der		I
214	hammer	Hammer, der		I
215	hamster	Hamster, der		I
216	harmonica	Harmonika; die		II
217	hat	Hut, der		II
218	hear	hören		II
219	heart	Herz, das		II
220	Hello!	Hallo!		II
221	help	helfen		II
222	helper	Helfer, der		II
223	hen	Huhn, das		II
224	her	her / Herr, der	її/ сюди /пан	II
225	herb	Herbst, der	трава / осінь	II
226	herd	Herde, die		II
227	herring	Herrin, die	оселедець /пані	II
228	hint	hinten	натяк /позаду	II
229	hobby	Hobby, das		I
230	hockey	Hockey, das		I
231	horse	Hose, die	кінь /штани	II
232	hotel	Hotel, das		I
233	hound	Hund, der		II
234	house	Haus, das		II
235	hundred	hundert		II
236	hunger	Hunger, der		II
237	hungry	hungrig		II

I

238	I	Ich		II
239	ice	Eis, das		II
240	in	in		I
241	insect	Insekt, das		II
242	interested	interessieren		II
243	interview	Interview, das		I

244	iris	Iris, die		II
J				
245	jacket	Jacke, die; Jackett, das		I
246	January	Januar, der		II
247	jeans	Jeans, die		I
248	July	Juli, der		II
249	June	Juni, der		II
250	judo	Judo, das		I
K				
251	kangaroo	Känguruh, das		II
252	karate	Karate, das		I
253	ketchup	Ketschup, der		II
254	kind	Kind, das	добрий/дитини	II
255	kiss	küssen		II
256	kiwi	Kiwi[frucht], die		I
257	knee	Knie, das		II
L				
258	lake	Lake, die	озеро / маринад	II
259	lamp	Lampe, die		II
230	land	Land, das		II
231	laugh	lachen		II
232	lead	Lied, das	вести за собою /пісня	II
233	league	Liga, die		II
234	leopard	Leopard, der		I
235	lens	Linse, die		II
236	lexicon	Lexikon, das (II
237	lern	lernen		II
238	lid	Lid, das		I
239	lip	Lippe, die		II
240	light	Licht, das		II
241	lime	Leim, der	вапно / клей	II
242	lilac	lila		II
243	link	links	ланка /ліворуч	II
244	lion	Löwe, der		II
245	lip	Lipper, die		II
246	lock	Locke, die	замок / кучерик	II
247	long	lang		II
248	loose	lose		II

249	loud	laut		II
250	louse	Laus, die		II
M				
251	man	Mann, der		II
252	maize	Mais, der		II
253	map	Mappe, die	карта / папка	II
254	marmalade	Marmelade, die		I
255	market	Markt, der		II
256	Mars	März, der	Марс / березень	II
257	Mathematic s	Mathematik, die		II
258	May	Mai, der		II
259	me	mir		II
260	melon	Melone, die		II
261	meteorite	Meteorit, der		II
262	microphone	Mikrofon, das		II
263	microscope	Mikroskop, das		II
264	mild	mild		II
265	milk	Milch, die		II
266	million	Million, die		I
267	minute	Minute, die		II
268	mix	mischen		II
269	modern	modern		I
270	moody	müde	похмурий / стомлений	II
271	moon	Mond, der		II
272	moped	Moped, das		I
273	morning	Morgen		II
274	mouse	Maus, der		II
275	mother	Mutter, die		II
276	motive	Motive, das		I
277	music	Musik, die		II
278	must	muss		II
279	my	mein(e)		II
N				
280	name	Name, der		II
281	nature	Natur, die		II
282	naturally	Natürlich		II
283	nephew	Neffen, der		II

284	nest	Nest, das		I
285	new	neu		II
286	New Zealand	Neuseeland, das		II
287	neighbour	Nachbar, der		II
288	niece	Nichte, die		II
289	night	Nacht, die		II
290	no	nein		II
291	noodle	Nudel, die		II
292	nose	Nase, die		II
293	note	notieren		II
294	note	Note, die / Notiz, die		II
295	November	November, der		I
296	null	Null		II
297	number	Nummer, die		II
O				
298	October	Oktober, der		II
299	obligatory	obligatorisch		II
301	objective	objektiv		II
302	officer	Offizier, der		II
303	often	oft		II
304	often	offen	часто / відкривати	II
305	oil	Öl, das		II
306	old	alt		II
307	opera house	Opernhaus, das		II
308	or	Ohr, das	або / вухо	II
309	orange	orange		II
310	orange	Orange, die		II
311	orchid	Orchidee, die		II
312	oval	oval		I
313	oven	Ofen, der		II
314	overall	Overall, der		I
P				
315	pack	packen		II
317	packet	Päckchen		II
318	palm	Palme, die		II
319	paprika	Paprika, der		I
320	paper	Papier, das		II

321	panda	Panda, der		I
322	panther	Panther, der		II
323	park	Park, der		II
324	party	Party, die		I
325	pass	passieren	пропускати /траплятись	II
326	passenger	Passagier, der		II
327	patient	Patient, der		II
328	pause	Pause, die		II
329	pavilion	Pavillon, der		II
330	pelican	Pelikan, der		II
331	penguin	Pinguin, der		II
332	perfume	Parfüm, das		II
333	photo	Foto, das		II
334	photograph er	Fotograf, der		II
335	pianist	Pianist, der		I
336	pilot	Pilot, der		II
337	pizza	Pizza, die		I
338	plastic	Plastik, das		II
339	plum	Pflaume, die		II
340	Poland	Polen, das		II
341	popcorn	Popcorn, das		I
342	portion	Portion, die		II
343	post	Post, die		I
344	postcard	Postkarte, die		II
345	poster	Poster, das		I
346	preposition	Präposition, die		II
347	product	Produkt, das		II
348	programme r	Programmierer, der		II
349	pudding	Pudding, der		I
350	pull	Pulli, der	тягнути /светр	II
351	puppet theatre	Puppentheater, das		II
352	puppy	Puppe, die	цуценя /лялька	II
R				
353	radio	Radio, das		I
354	rain	rein	дощ / чистий	II

355	red	rot		II
356	repair	reparieren		II
357	rest	Rest, der	відпочивати/залиш ок	I
358	restaurant	Restaurant, das		I
359	rhyme	Reim, der		II
360	rice	Reis, der		II
361	right	richtig		II
362	ring	Ring, der		I
363	ripe	reif		II
364	robot	Roboter, der		II
365	room	Raum, der		II
366	round	rund		II
367	rock	Rock, der	скеля / спідниця	II
368	rocket	Rakete, die		II
369	role	Rolle, die		II
370	roller	Roller, der	ковзан /самокат	II
371	rose	Rose, die		II
372	rosy	rosa		II
373	rubber	Rabe, der	гумка / крук	II
374	rucksack	Rucksack, der		I
S				
375	sack	Sack, der		I
376	salad	Salat, der		II
377	salt	Salz, das		II
378	salty	salzig		II
379	sand	Sand, der		II
380	sandal	Sandale, die		I
381	satellite	Satellit, der		I
382	saxophone	Saxophon, das		I
383	sea	See, die		II
384	second	Sekunde, die		II
385	see	sehen		II
386	see	See, die	бачити / море	II
387	sense	Sense, die	почуття / коса	II
388	September	September, der		II
389	series	Serie, die		II
390	seven	sieben		II
391	shame	schade		II

392	sheer	Schere, die	справжній/ножиці	II
393	shield	Schild, das	щит/вивіска	II
394	shoulder	Schulter, die		II
395	show	Show, die		II
396	shy	scheinen		II
397	sit	sitzen		II
398	skateboard	Skateboard, das		I
399	ski	Ski, der		I
401	so	so	таким чином	II
402	sock	Socke, die		II
403	son	Sohn, der		II
404	soup	Suppe, die		II
405	sour	sauer		II
406	spaghetti	Spaghetti, die		I
407	spin	spinnen	прясти / вигадувати	II
408	sport	Sport, der		II
409	spring	springen		II
410	sprinter	Sprinter, der		II
411	stadium	Stadion, das		II
412	stall	Stall, der		II
413	stand	Stand, der		II
414	start	Start, der		II
415	start	starten		II
416	statue	Statue, die		II
417	stay	stehen	стримувати /стояти	II
418	steak	Steak, das		I
419	stern	Stern, der	суворий / зірка	II
420	stiff	Stift, der	тугий /олівець	II
421	still	still		II
422	stink	stinken		II
423	stock	Stock, der	головний стовбур /палка	II
424	stone	Stein, der		II
425	stool	Stuhl, der		II
426	strong	streng	сильний /суворий	II
427	student	Student, der		II
428	summer	Sommer, der		II
429	sun	Sonne, die		II
430	sunny	sonnig		II

431	super	super		I
432	supermarke	Supermarkt, der		II
	t			
433	swim	schwimmen		II
434	swine	Schwein		II
435	symbol	Symbol, das		II

T

436	tablet	Tablett, das	дощечка / планшет	II
437	tag	Tag, der	кінцівка / день	II
438	talk show	Talkshow, die		II
439	tambourine	Tamburin, das		I
440	tea	Tee, der		II
441	Teddy-bear	Teddybär, der		II
442	telephone	Telefon, das		II
443	teller	Teller, der	оповідач / тарілка	II
444	tennis	Tennis, das		I
445	terrace	Terrasse, die		II
446	text	Text, der		I
447	theatre	Theater, das		II
448	tiger	Tiger, der		II
449	toast	Toast, der		II
450	toilet	Toilette, die		II
451	tomato	Tomate, die		II
452	torso	Torso, der		I
453	tractor	Traktor, der		II
454	trainer	Trainer, der		I
455	trapeze	Trapez, das		II
456	trumpet	Trompete, die		II
457	T-shirt	T-shirt, das		I
458	tube	Tube, die		II
459	tunnel	Tunnel, der		II
460	turn	turnen	повертатися / займатися гимнастикою	II

U

461	Ukraine	Ukraine, die		II
462	university	Universität, die		II
463	uniform	Uniform, die		II
464	unkle	Onkel, der		II

465	us	uns		II
V				
466	verb	Verb, das		I
467	video recorder	Videorecorder, der		I
468	vocal	Vokal, der		II
469	violet	violett		II
470	violin	Violine, die		II
W				
471	warm	warm		II
472	was	was	був / що, який	II
473	wash	waschen		II
474	watt	Watt, das		II
475	we	wie	ми / як, який	II
476	weather	Wetter, das		II
477	were/where	wer	були, де/хто	II
478	white	weiß		II
479	wild	wild		II
480	wind	Wind, der		I
481	windy	windig		II
482	winter	Winter, der		I
483	wish	wünschen		II
484	wolf	Wolf, der		II
485	wonder	wundern		II
486	wonderful	Wunderbar		II
487	wool	Wolle, die		II
488	woolen	wollen	вовняний	II
489	woolly	wollig		II
490	word	Wort, das		II
491	work	Werk, das	робота / завод	II
Y				
492	young	jung		II
493	yoghurt	Joghurt, der		II
		Z		II
494	zebra	Zebra, das		I
495	zoo	Zoo, der		I

Таблиця Е.1

**Показники рівня сформованості НСК учнів ЕГ1
(передекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	За всіма критеріями	
	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
1.Біл...ко Д.	18	0,30
2.Вов...ко Ан	32	0,53
3.Гол...к В.	28	0,47
4.Гор...н М.	36	0,60
5.Граб...в Іл.	36	0,60
6.Дем...к Ір.	38	0,63
7.Жур...ль Вл.	22	0,37
8.Ів...ко Н.	26	0,43
9.Кір...ва Ів.	32	0,53
10.Коп...л Д.	30	0,50
11.Кор...й Ол.	32	0,53
12.Лев...ко В.	32	0,53
13.Лом...ко Ол.	28	0,47
14.Льон...ко Ян.	28	0,47
15.Наг...ла Х.	32	0,53
16.Нік...ва Д.	37	0,62
17.Мел...к Н.	33	0,55
18.Нов...ка Ем.	28	0,47

Продовження табл. Е.1

19.Пер...т Ол.	30	0,50
20.Пол...к Ан.	36	0,60
21.Пуш...р Ал.	30	0,50
22.Руд...ко Д.	36	0,60
23.Сам...ко Ан.	30	0,50
24.Сер...ко Іг.	34	0,57
25.Сор...на Ан.	34	0,57
26.Цег...к М.	26	0,43
27.Чер...ко К.	26	0,43
28.Чер...ко Д.	30	0,50
29.Чун...й С.	36	0,60
30.Ш...нь Т.	34	0,57
Середні показники	31	0,52
Максимальні показники	60	1

Результати післяекспериментального зрізу в учнів ЕГ1

Прізвище, ім'я	ФК ауд	ФК гов	ФК чит	ЛК ауд	ЛК гов	ЛК чит	ЛК пис	ГК ауд	ГК гов	ГК чит	ГК пис	ТЧ вголос	ТЧ про себе	ТП кал	ТП орф	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт успішності
1.Біл...ко Д.	8	26	10	10	16	4	4	6	16	8	4	9	3	2	4	130	0,69
2.Вов...ко АН	10	26	10	10	18	4	4	6	16	8	4	9	3	2	8	138	0,73
3.Гол...к В.	10	28	10	10	20	10	10	6	20	10	8	16	5	6	10	179	0,95
4.Гор...н М.	10	16	8	10	16	10	8	8	16	10	6	9	3	2	4	136	0,72
5.Граб...в Іл.	8	28	8	8	16	8	8	8	16	8	8	13	4	4	8	153	0,81
6.Дем...к Ір.	10	30	10	10	20	10	10	8	20	10	10	17	5	6	10	186	0,99
7.Жур...ль Вл.	10	24	10	10	16	10	8	8	16	8	6	13	4	4	8	155	0,82
8.Ів...ко Н.	8	26	8	10	16	6	8	8	16	8	6	13	3	6	6	148	0,79
9.Кір...ва Ів.	10	28	10	10	18	10	10	10	18	10	8	16	5	6	10	179	0,95
10.Коп...л Д.	10	22	8	10	16	10	8	8	16	8	8	13	4	4	8	153	0,81
11.Кор...й Ол.	8	28	10	10	18	10	10	10	18	10	10	16	5	6	10	179	0,95
12.Лев...ко В.	10	26	8	10	16	10	6	10	12	8	6	13	3	2	8	148	0,79
13.Лом...ко Ол.	10	24	8	10	16	10	8	10	18	6	6	9	3	2	6	146	0,78
14.Льон...ко Ян.	8	26	4	8	16	2	6	8	18	8	4	9	3	6	6	132	0,70

Продовження табл. Е.2

15.Наг...ла Х.	10	28	10	10	16	8	6	8	18	8	4	13	3	6	8	156	0,83
16.Нік...ва Д.	8	24	10	10	10	10	8	8	16	8	8	9	3	6	6	144	0,77
17.Мел...к Н.	10	28	8	10	20	10	10	8	20	10	8	16	5	6	10	179	0,95
18.Нов...ка Ем.	8	28	10	10	12	6	6	6	18	8	6	9	3	4	6	140	0,74
19.Пер...т Ол.	10	24	10	10	16	10	8	10	16	8	6	13	4	4	8	157	0,84
20.Пол...к Ан.	8	16	10	10	14	10	4	8	12	8	8	13	4	4	6	135	0,72
21.Пуш...р Ал.	10	26	10	10	18	10	10	8	18	10	10	16	5	6	10	177	0,94
22.Руд...ко Д.	10	24	8	10	16	10	6	10	16	6	6	13	5	4	8	152	0,81
23.Сам...ко Ан.	6	27	10	10	18	10	6	4	14	6	6	9	8	4	8	146	0,78
24.Сер...ко Іг.	10	28	10	10	20	10	8	10	20	10	8	16	5	6	10	181	0,96
25.Сор...на Ан.	8	26	8	10	14	6	2	10	18	6	6	15	4	6	6	145	0,77
26.Цег...к М.	10	26	10	10	10	10	10	8	16	10	8	9	4	4	8	153	0,81
27.Чер...ко К.	10	18	10	10	12	6	4	10	16	6	6	15	4	4	6	137	0,73
28.Чер...ко Д.	10	26	8	8	9	8	6	10	16	8	8	9	4	4	8	142	0,76
29.Чун...й С.	6	24	10	10	16	10	6	10	16	6	8	13	5	6	8	154	0,82
30.Ш...нь Т.	6	28	10	10	20	10	8	10	20	10	10	15	5	6	10	178	0,95
Середні показники	9,00	25,3 0	9,13	9,80	15,9 7	8,60	7,20	8,40	16, 87	8,27	7,00	12, 60	4,1 3	4,60	7,73	154,6 0	0,82
Максимальні показники	10	30	10	10	20	10	10	10	20	10	10	17	5	6	10	1	1

**Порівняльна таблиця результатів
перед- та післяекспериментального тестування рівня сформованості НСК
учнів ЕГ1**

Прізвище, ім'я	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального тестування	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального тестування	Приріст
1.Біл...ко Д.	0,30	0,50	0,2
2.Вов...ко Ан	0,53	0,50	-0,03
3.Гол...к В.	0,47	1,00	0,53
4.Гор...н М.	0,60	1,00	0,4
5.Граб...в Іл.	0,60	0,67	0,07
6.Дем...к Ір.	0,63	1,00	0,37
7.Жур...ль Вл.	0,37	1,00	0,63
8.Ів...ко Н.	0,43	0,67	0,24
9.Кір...ва Ів.	0,53	1,00	0,47
10.Коп...л Д.	0,50	1,00	0,5
11.Кор...й Ол.	0,53	1,00	0,47
12.Лев...ко В.	0,53	0,50	-0,03
13.Лом...ко Ол.	0,47	1,00	0,53
14.Льон...ко Ян.	0,47	1,00	0,53
15.Наг...ла Х.	0,53	0,50	-0,03
16.Нік...ва Д.	0,62	1,00	0,38
17.Мел...к Н.	0,55	1,00	0,45
18.Нов...ка Ем.	0,47	1,00	0,53
19.Пер...т Ол.	0,50	0,83	0,33
20.Пол...к Ан.	0,60	1,00	0,4
21.Пуш...р Ал.	0,50	1,00	0,5

Продовження табл. Е.3

22.Руд...ко Д.	0,60	1,00	0,4
23.Сам...ко Ан.	0,50	1,00	0,5
24.Сер...ко Іг.	0,57	1,00	0,43
25.Сор...на Ан.	0,57	1,00	0,43
26.Цег...к М.	0,43	1,00	0,57
27.Чер...ко К.	0,43	1,00	0,57
28.Чер...ко Д.	0,50	0,83	0,33
29.Чун...й С.	0,60	1,00	0,4
30.Ш...нь Т.	0,57	1,00	0,43
Середні показники	0,52	0,9	0,38

**Показники рівня сформованості НСК учнів ЕГ2
(передекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	За всіма критеріями	
	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
1. Бан...ко Ан.	36	0,60
2. Біл...ко Ів.	38	0,63
3. Вел...кий Д.	28	0,47
4. Год...ко М.	30	0,50
5. Гол...ка Ан.	38	0,63
6. Грищ...ко Д.	32	0,53
7. Дов...ко Д.	26	0,43
8. Дух...ко Ол.	30	0,50
9. Кош...к Х.	34	0,57
10. Клус...ко Р.	28	0,47
11. Крас...й Ол.	34	0,57
12. Лим...ко Н.	28	0,47
13. Мел...ко К.	32	0,53
14. Нлар...ко Ан.	34	0,57
15. Ол...ко Д.	32	0,53
16. Пан...ко Ів.	36	0,60
17. Пет...к Іг.	36	0,60
18. Риб...н М.	20	0,33
19. Ром...к Д.	34	0,57
20. Сап...н Ол.	26	0,43
21. Ткач...й Ол.	22	0,37
22. Тер...ко Н.	32	0,53
23. Фед...ко Д.	26	0,43
24. Фес...ко Н.	26	0,43
25. Хом...к М.	24	0,40
26. Шев...ко С.	28	0,47

Продовження табл. Е.4

27. Шил...о С.	32	0,53
28. Шоз...в Н.	30	0,50
29. Шут...ко М.	36	0,60
30. Щер...на Ан.	40	0,60
Середні показники	30,93	0,52
Максимальні показники	60	1

Показники рівня сформованості МК в ІМ2 учнів ЕГ2

(післяекспериментальний зріз)

Прізвище, ім'я	ФК ауд	ФК гов	ФК чит	ЛК ауд	ЛК гов	ЛК чит	ЛК пис	ГК ауд	ГК гов	ГК чит	ГК пис	ТЧ вголос	ТЧ про себе	ТП кал	ТП орф	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт
1.Бан...ко Ан.	8	25	10	10	18	10	8	10	18	10	10	15	5	6	6	169	0,90
2.Біл...ко Ів.	10	26	10	10	17	10	10	8	18	10	8	15	5	6	8	171	0,91
3.Вел...кий Д.	8	23	8	10	12	6	4	8	18	6	8	11	11	6	4	143	0,76
4.Год...ко М.	8	19	8	10	13	8	6	10	14	10	4	11	4	6	8	139	0,74
5.Гол...ка Ан.	10	26	10	10	18	10	10	8	18	10	10	15	5	6	8	174	0,93
6.Грищ...ко Д.	8	20	10	10	15	10	8	4	16	6	8	12	4	6	6	143	0,76
7.Дов...ко Д.	8	23	8	4	9	8	6	4	18	8	10	15	4	6	6	137	0,73
8.Дух...ко Ол.	8	24	8	10	10	2	6	4	10	6	6	8	3	6	6	117	0,62
9.Кош...к Х.	8	26	10	10	19	10	10	10	20	8	10	15	5	6	6	173	0,92
10.Клус...ко Р.	8	19	8	10	10	6	6	8	18	8	8	7	3	6	6	131	0,70
11.Крас...кий Ол.	6	20	10	10	14	10	8	8	14	10	8	11	4	6	8	147	0,78
12.Лим...ко Н.	8	20	8	10	9	6	6	6	12	6	6	7	4	6	6	120	0,64
13.Мел...ко К.	8	23	10	10	9	8	8	8	18	10	8	11	3	6	8	148	0,79

Продовження табл. Е.5

14.Нлар...ко Ан.	8	19	10	10	14	10	8	6	14	8	8	11	4	6	6	142	0,76
15.Ол...ко Д.	8	16	10	10	11	10	6	8	10	8	6	11	3	4	6	127	0,68
16.Пан...ко Ів.	8	27	8	10	20	8	6	6	18	6	8	15	5	6	10	161	0,86
17.Пет...к Іг.	10	25	10	10	18	10	8	8	20	10	8	15	5	6	8	171	0,91
18.Риб...н М.	8	20	10	10	10	10	6	10	10	8	8	8	3	6	8	135	0,72
19.Ром...к Д.	8	18	10	10	9	6	6	8	10	6	8	8	3	4	6	120	0,64
20.Сап...н Ол.	8	18	10	10	10	8	8	8	12	8	10	7	3	6	10	136	0,72
21.Ткач...й Ол.	10	24	10	8	18	4	8	8	16	8	8	15	3	6	6	152	0,81
22.Тер...ко Н.	10	19	8	8	14	6	8	8	14	6	6	11	4	6	8	136	0,72
23.Фед...ко Д.	8	24	10	10	9	10	6	8	10	8	10	7	3	6	8	137	0,73
24.Фес...ко Н.	8	23	8	10	9	8	8	10	18	10	6	7	3	6	8	142	0,76
25.Хом...к М.	8	24	8	10	10	4	8	8	12	6	8	11	3	4	6	130	0,69
26.Шев...ко С.	8	24	10	6	12	10	6	6	18	10	8	11	4	4	10	147	0,78
27.Шил...о С.	8	19	10	8	14	10	6	10	14	10	6	11	5	6	6	143	0,76
28.Шоз...в Н.	8	25	8	10	9	10	8	8	18	8	8	11	3	4	6	144	0,77
29.Шут...ко М.	8	26	8	10	18	8	10	8	20	8	8	15	5	6	8	166	0,88
30.Щер...на Ан.	8	28	8	10	17	10	8	6	18	8	8	16	5	6	8	164	0,87
Середні показники	8,27	22,43	9,13	9,47	13,17	8,20	7,33	7,67	15,47	8,13	7,87	11,43	4,13	5,67	7,13	145,5	0,77
Максимальні показники	10	30	10	10	20	10	10	10	20	10	10	17	5	6	10	188	1

**Порівняльна таблиця результатів
перед- та післяекспериментального тестування рівня сформованості НСК
учнів ЕГ2**

Прізвище, ім'я	За результатами передексперимен- тального тестування	За результатами післяексперимен- тального тестування	Приріст
1.Бан...ко Ан.	0,60	1,00	0,4
2.Біл...ко Ів.	0,63	0,83	0,2
3.Вел...кий Д.	0,47	0,67	0,2
4.Год...ко М.	0,50	1,00	0,5
5.Гол...ка Ан.	0,63	1,00	0,37
6.Грищ...ко Д.	0,53	1,00	0,47
7.Дов...ко Д.	0,43	0,67	0,24
8.Дух...ко Ол.	0,50	0,67	0,17
9.Кош...к Х.	0,57	1,00	0,43
10.Клус...ко Р.	0,47	0,67	0,2
11.Крас...й Ол.	0,57	1,00	0,43
12.Лим...ко Н.	0,47	0,50	0,03
13.Мел...ко К.	0,53	1,00	0,47
14.Нлар...ко Ан.	0,57	0,50	-0,07
15.Ол...ко Д.	0,53	1,00	0,47
16.Пан...ко Ів.	0,60	0,17	-0,43
17.Пет...к Іг.	0,60	1,00	0,4
18.Риб...н М.	0,33	1,00	0,67
19.Ром...к Д.	0,57	0,17	-0,4
20.Сап...н Ол.	0,43	1,00	0,57

Продовження табл. Е.6

21.Ткач...й Ол.	0,37	0,83	0,46
22.Тер...ко Н.	0,53	0,67	0,14
23.Фед...ко Д.	0,43	0,50	0,07
24.Фес...ко Н.	0,43	0,67	0,24
25.Хом...к М.	0,40	0,67	0,27
26.Шев...ко С.	0,47	1,00	0,53
27.Шил...о С.	0,53	0,67	0,14
28.Шоз...в Н.	0,50	0,67	0,17
29.Шут...ко М.	0,60	0,67	0,07
30.Щер...на Ан.	0,60	0,67	0,07
Середні показники	0,52	0,76	0,24

Додаток Ж

Поурочні вправи для формування мовних компетенцій відповідно до тем
експериментального навчання

My friends and I

Lesson 1

Вправа для формування орфографічних навичок письма

Вправа 1.

Завдання: а) Згрупуйте та порівняйте написання власних та загальних іменників в німецькій та англійських мовах за зразком:

Німецька мова	<i>Kanada</i>	...				
Англійська мова	<i>Canada</i>	...				

Kanada, America, Canada, name, Ukraine, Australien, New Zealand, mother, England, Germany, Amerika, Name, England, Deutschland, Ukraine, Australia, Neuseeland, Mutter.

б) Доповніть правило-підказку.



В англійській мові як і в німецькій назви країн пишуться з великої літери.
 маленької літери.

в) Учень 1: Продикуйте назви країн своєму товаришу та перевірте правильність написання. У разі помилки поясніть її.

Учень 2: Послухайте та запишіть назви країн.

г) Перевір себе за ключем. Обговори з товаришем.



Що допомагає тобі правильно написати назви краї англійською мовою:

- прописати рядок кожного слова в зошиті;
- орфографічно промовити кожне слово
- прописати слова в порівнянні з німецькими словами, наприклад, *Kanada –Canada, ...* ?

Вправа для формування лексичних навичок читання

Вправа 2.

Завдання: а) Послухайте та повторіть за диктором назви країн англійською мовою.

Ukraine, England, Canada, America, Australia, New Zealand.

б) Розподіліть назви країн в три колонки, як у зразку:

Пишуться як в німецькій мові, але вимовляються по-іншому	Пишуться не так як в німецькій мові, але читаються однаково	Пишуться і читаються по-різному
England	America	Australia

в) Прочитайте назви країн, пам'ятаючи про те, що хоча вони і пишуться майже однаково як в німецькій мові, але вимовляються по-різному.

г) Перевір себе ключем. Обговори з товаришем.



Якщо тобі важко запам'ятати як правильно вимовляються назви країн англійською мовою, ти:

- промовляєш кожне слово 5 разів;
- промовляєш кожне слово 5 разів, читаючи його;
- прописуєш слово в порівнянні з німецьким, промовляючи їх, наприклад, *Kanada –Canada, ...* ;
- вигадуєш і вчиш вірш або скоромовку із важким словом для запам'ятовування.

**Вправа для автоматизації мовленнєвих дій з лексичними одиницями в
говорінні**

Вправа 3.

Завдання: а) Пем розпитує Леру про інших дітей, але Лера плутає англійські назви країн з німецькими. Використовуючи правило-попередження, допоможіть їй дати відповіді на питання про всіх дітей за зразком.

Pam : Where is Nick from?

Lera: He's from Kanada. Oops! Canada.

Sam, Amerika	Jane, England	Nick, Kanada
Pam, Australien	Tim, Neuseeland	

He is from Canada.

Er ist aus Kanada.

В англійській мові назви багатьох країн схожі в німецькій мові в написанні, але відрізняються у вимові.

б) Перевір себе. Обговори з товаришем.

1) Що тобі допомагає не плутати англійські та німецькі слова?

2) Як ти запам'ятовуєш слова англійською мовою, якщо вони схожі на німецькі:

- згадуєш німецьке слово;
- згадуєш правило-інструкцію;
- згадуєш правило-попередження;
- просто пам'ятаєш

Вправа на самостійне вживання ЛО: вдосконалення лексичної навички


Вправа 4.

Завдання: а) Використовуючи Лерині нотатки, розкажіть з яких країн приїхали Сем, Джейн, Нік, Пем та Тім.

Sam, America	Jane, England	Nick, Canada
Pam, Australia	Tim, New Zealand	

б) Напишіть, що ви дізнались про Сема, Джейн, Ніка, Пем та Тіма.



в) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<p>1) Що тобі допомагає не плутати англійські та німецькі слова?</p> <p>2) Як часто німецькі слова тобі допомагають?</p> <p><input type="checkbox"/> часто;</p> <p><input type="checkbox"/> інколи;</p> <p><input type="checkbox"/> майже ніколи.</p>
---	---

Вправа для формування граматичних навичок письма

Вправа 5.

Завдання: а) Лера написала лист, але переплутала німецькі та англійські форми дієслова sein/to be. Перепиши лист, замінивши німецьку форму дієслова на англійську, використовуючи правило-підказку.

	<p>I am Sam, she is Pam.</p>	
<p>Ich bin Pam, er ist Sam.</p>		
<p>В англійській та німецькій мовах дієслово sein/to be змінюється відповідно до значення підмета.</p> <p>I am – ich bin, he/she/it is – er/sie/es ist, they are – sie sind, you are – du bist, ihr seid.</p>		

Hello Nick,

*I **bin** Lera. I **bin** ten years old. My telephone number **ist** 678-89-90. My friends **sind** Sam and Pam. He **ist** eleven years old. She **ist** nine years old. They **sind** from Canada. What **ist** your name? How old **bist** you? Who **sind** your friends?*

Love,

Lera

б) Прочитай лист товаришу.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.



1) Якщо тобі необхідно використати дієслово to be ти:

- згадуєш правило-інструкцію;
- згадуєш правило-попередження;
- просто знаєш як це сказати.

2) Допомагає чи заважає тобі дієслово sein виконати вправи англійською мовою?

3) Чи гарно ти знаєш форми дієслова to be? Якщо ні, чи вмієш ти розрізняти на письмі німецькі та англійські форми дієслова «бути» ?

Вправа для формування граматичних навичок аудіювання

Вправа 6.

Завдання: а) Послухай вірш про друзів з різних країн. Плесни в долоні щоразу, як почуєш відповідні англійські форми bin; ist: sind.

I am Pam.

He is Billy.

You are Sam.

She is Lily.

We all are from different lands.

But we are the best friends.

б) Прочитай вірш, вставивши замість німецьких слів англійські.

I **bin** Pam.

He **ist** Billy.

You **sind** Sam.

She **ist** Lily.

We all **sind** from different lands.

But we **sind** the best friends.

в) Перепиши, замінюючи німецькі слова англійськими, та вивчи вірш напам'ять.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.



1) Чи гарно ти знаєш форми дієслова be? Якщо ні, повтори вірш.

2) Допомагає чи заважає тобі дієслово sein виконати вправи англійською мовою?

3) Якщо тобі необхідно використати дієслово to be ти:

- згадуєш правило-підказка;
- просто знаєш як це сказати;
- згадуєш вірш.

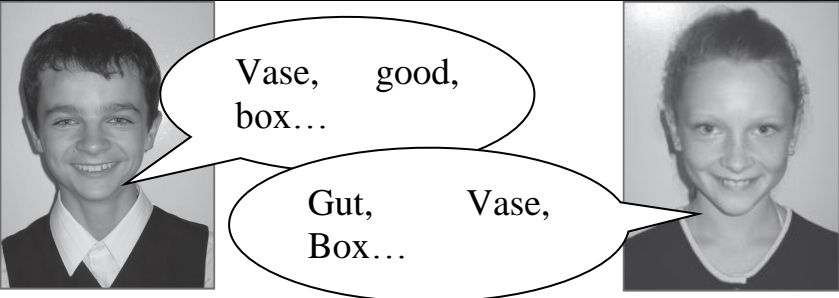
Вправа для формування слухо-вимовних навичок читання

Вправа 7.

Завдання: а) Прослухайте за диктором слова німецькою, а потім англійською мовами.

б) Послухайте їх знову, повторюючи за диктором, та доповніть правило-підказку та правило-попередження.

Німецька мова	1) gut, Gemüse, Gans, Giraffe 2) Vater, viel, voll, Vase, Van, Vakuum 3) Boxer, Box,
Англійська мова	1) good, glad, goose, giraffe 2) vase, van, vacuum 3) boxer, box, six, fox.

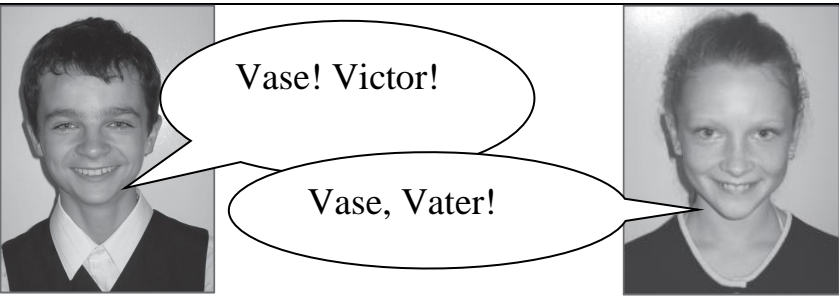


Vase, good, box...

Gut, Vase, Box...

В англійській мові літери g, v, x в багатьох словах

- вимовляються подібно до німецької мови.
- вимова відрізняється від німецької мови



Vase! Victor!


Vase, Vater!

В англійській мові літера v на відміну від німецької мови завжди вимовляється лише як [f]

[v] .

в) Прочитайте слова самостійно, використовуючи правило-інструкцію та правило-попередження.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.



1) Чи часто ти хочеш прочитати літеру v як в німецькій мові?

2) Що допомагає тобі правильно прочитати англійські слова, що містять літеру v :

- правило-підказка;
- правило-попередження;
- просто знаєш як це прочитати.

**Вправа для створення монологічного висловлювання на
понадфразовому рівні**

Вправа 8.

Завдання: Заповни таблицю та розкажи про себе і свого товариша.

	name	country
I
friend

Lesson 2

Вправа для формування каліграфічних навичок письма

Вправа 1.

Завдання: а) Напишіть і порівняйте написання літер англійського та німецького алфавітів та з'ясуйте, які літери пишуться однаково, а які по-різному.

English	
German	


б) Доповніть правило-попередження.



В англійській мові написання великих літер A, T, F, G, I, J, L, M та маленьких p, q, t відрізняється від їх написання в німецькій мові.

в) Заповніть картки, продиктувавши один одному пропущені слова. Пам'ятайте, що загальні іменники в англійській мові на відміну від німецької мови пишуться з маленької літери.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<ul style="list-style-type: none"> • Чи часто ти пишеш англійські великі літери A, T, F, G, I, J, L, M та маленькі p, q, t літери як в німецькій мові? • Що допомагає тобі правильно написати ці літери: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> правило-попередження; <input type="checkbox"/> прописування слів з цими літерами; <input type="checkbox"/> диктанти із словами, що містять ці літери; <input type="checkbox"/> нагадування вчителя; <input type="checkbox"/> сам пам'ятаєш.
---	--

Вправа для формування граматичних навичок читання

Вправа 2.

Завдання: а) Порівняйте англійські займенники з німецькими та доповніть правило-попередження.

AM
I – my
he – his
she - her
they - their

HM
ich – mein, meine
er -sein/seine
sie - ihr, ihre
sie – ihr, ihre



My mother,
my father



Mein Vater,
meine Mutter

В англійській мові на відміну від німецької мови присвійні займенники мають лише одну форму;

декілька форм.

б) Прочитайте та доповніть речення про свою родину за зразком.

She is my mother. Her name's

... is ... father. ... name's

... is ... uncle. ... name's

... is ... aunt. ... name's

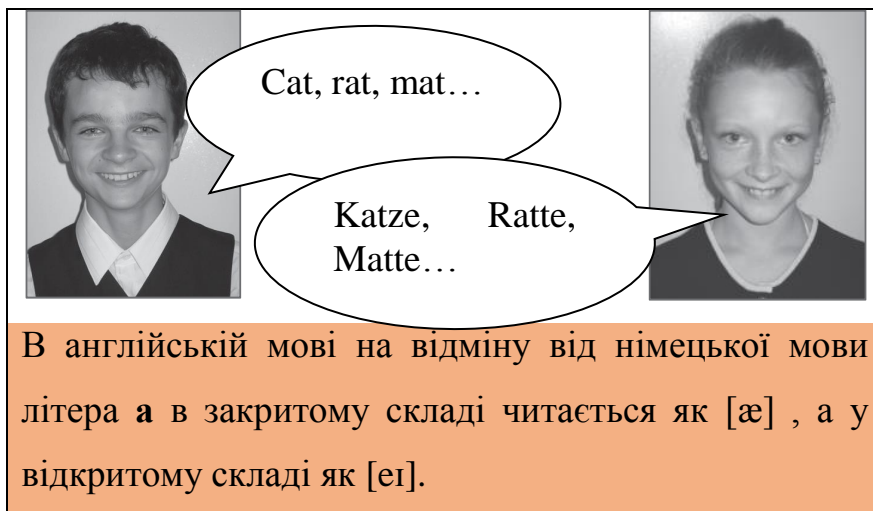
They are ... grandparents. ... names are....

Вправа для формування рецептивної навички читання

Вправа 3.


Завдання: а) Послухайте і порівняйте як читається англійська літера **a** в англійських словах з літерою **a** в німецькій мові та доповніть правило-попередження.

Англійська мова		Німецька мова
[æ]: cat, fat, rat, mat, clap	[eɪ]: name, Jane, take, date, face	[a]: Katze, Dattel, Ratte, Klapp, Matte, Name



В англійській мові на відміну від німецької мови літера **a** в закритому складі читається як [æ], а у відкритому складі як [eɪ].

б) Перевір себе.

	<p>Я вмію прочитати cat, fat, rat, mat, clap, name, Jane, take, date, face, тому що</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> знаю правило-заперечення; <input type="checkbox"/> прочитав слова багато разів; <input type="checkbox"/> в мене гарна пам'ять.
---	---

**Вправа для створення монологічного висловлювання на
понадфразовому рівні**

Вправа 4.

Завдання: Опиши Ніку свою родину, вказавши ім'я кожного члена родини

Lesson 3

Вправа для формування лексичної навички аудіювання

Вправа 1. (Некомунікативна, рецептивно-продуктивна, керована, з вербальною опорою, двомовна вправа).

Мета: актуалізація лексичних навичок аудіювання за допомогою переносу з німецької мови.

Завдання: а) Послухайте діалог Джейн та Лери про членів її родини та з'єднайте, як у зразку. Німецькі слова Mutter, Vater, Bruder, Schwester вам допоможуть.

Jane's mother	_____ is _____	Patricia
Jane's father		Bill
Jane's sister		Peter
Jane's brother		Lyn

Lera: Who's this, Jane?

Pam: Which one?

Lera: The woman with long brown hair.

Pam: That's my mother. Her name's Patricia.

Lera: She's very pretty.

Pam: Thanks. And this man is my father.


Lera: What's his name?

Pam: His name's Bill.

Lera: And who are they?

Pam: They are my sister and brother. My sister's name's Lyn and my brother's name's Peter.


б) Використовуючи таблицю, розкажіть про членів родини Пем, пам'ятаючи про правило-інструкцію.

	<p>Запам'ятайте, щоб правильно вимовити англійський звук [ð] необхідно притиснути кінчик язика зубами, ховаючи його до рота, сказати український звук [д].</p>
---	--

в) Напишіть як звати членів вашої родини за зразком.

My mother's name is Maria. My father's ...

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Я вмію вимовляти звук [ð]; <input type="checkbox"/> я вмію прочитати слова <i>mother, father, brother, another</i>; <input type="checkbox"/> мені важко вимовляти звук [ð]; <input type="checkbox"/> я розумію правило-інструкцію, але забуваю висунути язик, щоб правильно вимовити звук [ð].
---	--

Вправа для формування лексичної навички аудіювання

Вправа 2.

Завдання: а) Послухай вірш і скажи скільки людей в цій сім'ї. Німецькі слова Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Hand, Familie вам допоможуть.

This is my mother.

This is father.

This is my sister.

This is my brother.


Hand in hand

With one another.

б) Використовуючи правило-попередження із вправи 1, прочитайте вірш.

в) Вивчіть вірш напам'ять.

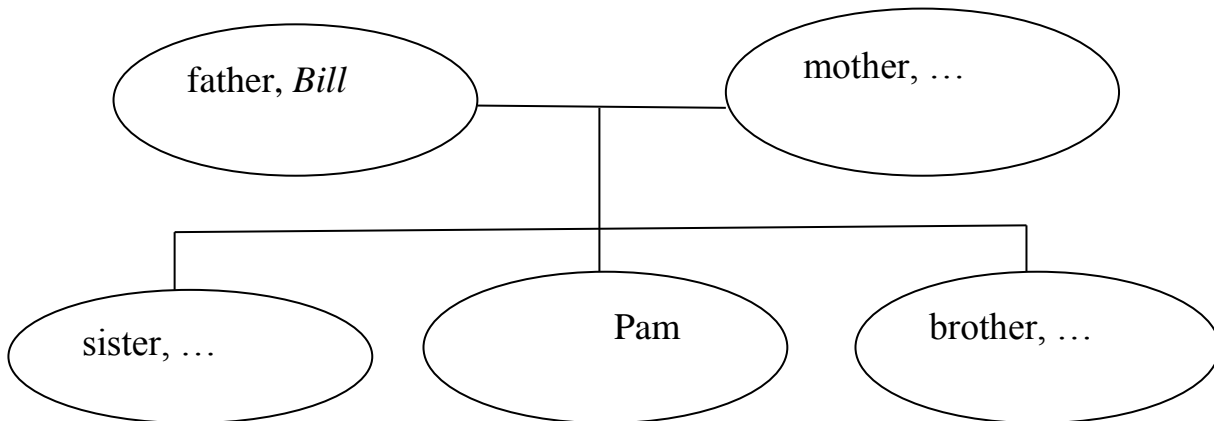
г) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<p>Щоб зробити цю вправу я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> постійно згадував німецькі слова; <input type="checkbox"/> не використовував німецькі слова. <p>Мені було легко вивчити вірш, тому що</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> я знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> мене гарна пам'ять; <input type="checkbox"/> я багато разів прочитав цей вірш; <input type="checkbox"/> я переписав цей вірш і легко запам'ятав його.
---	--

Вправа для формування рецептивної навички читання


Вправа 3.

Завдання: а) Прочитайте діалог з вправи 1 та заповніть родинне дерево Пем, як у зразку. Німецькі слова Mutter, Vater, Bruder, Schwester, вам допоможуть.



б) Напишіть про сім'ю Пем, використовуючи її родинне дерево.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.

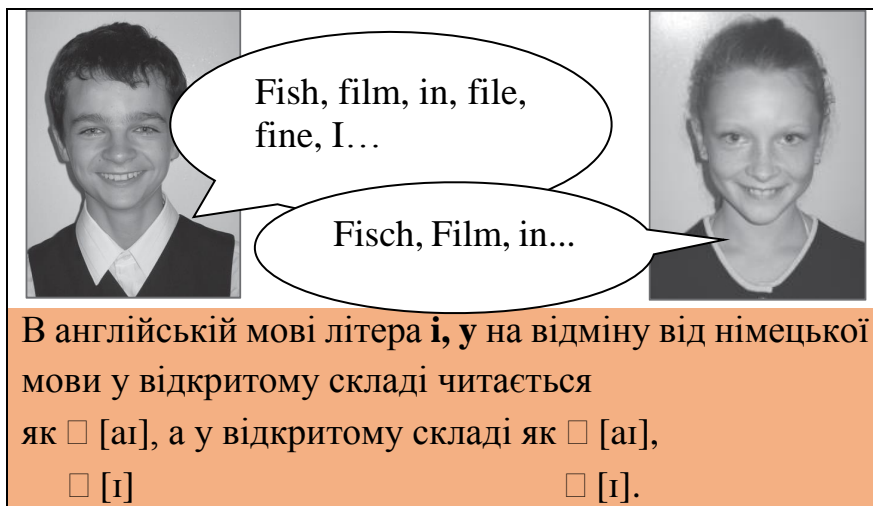
	<p>Щоб зробити цю вправу я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> постійно згадував німецькі слова; <input type="checkbox"/> не використовував німецькі слова. <p>Мені було легко зробити всі завдання, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> написав диктант із словами; <input type="checkbox"/> уважно прочитав діалог.
---	--

Вправа для формування рецептивної навички читання

Вправа 4.

Завдання: а) Послухайте і порівняйте як читається англійська літери **i**, **u** в англійських словах та німецьких та доповніть правило-попередження.

Англійська мова		Німецька мова
[ɪ]: big, film, fish, in, sing, Willy; myth	[aɪ]: file, fine, I, like, nine, white, fly, my, nice	[ɪ]: Fisch, Film, in, singen, Bobby, Willy; Analyse, Тур




Fish, film, in, file, fine, I...

Fisch, Film, in...

В англійській мові літера **i**, **u** на відміну від німецької мови у відкритому складі читається як [aɪ], а у відкритому складі як [aɪ], [ɪ] [ɪ].

б) Прочитай англійські слова, використовуючи правило-попередження.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.



Я можу прочитати слова **file, fine, I, like, nine**, тому що я

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

Вправа на формування вмінь написання приватних листів

Вправа 4.

Завдання: Пем попросила Леру допомогти їй знайти товариша по листуванню з України. Для цього Пем написала листа.

а) Порівняй його з листом Барбари, Лериного товариша по листуванню з Німеччини, та постав ✓ або ✗ за зразком.

	Пем	Барбара
1. Лист починається із привітання.	✓	✓
2. В першому параграфі вказується ім'я, прізвище та з якою країни автор листа.		
3. В основній частині розповідається про родичів.		
4. Лист починається із звернення до адресата і закінчується іменем автора листа.		
5. Лист складається із параграфів.		

Dear friend,

My name's Willy White. I'm nine years old. I'm from New York. That's in America.

This is my family. My father's name's Mr. White. He is a very clever man. My mother's name is Mrs. White. She's a kind and pretty woman. I like my family very much. What's your name? Where are you from? What are your parents names? What are they like?

Lieber Freund,

mein Name ist Barbara Müller. Ich bin neun Jahre Alt. Ich komme aus München. Dast ist in Deutschland.

Dast ist meine Familie. Mein Vater heißt Dieter Müller. Er ist sehr klug. Meine Mutter heißt Monika Müller. Sie ist eine schöne und liebe Frau. Ich liebe meine Eltern. Wie heißt du Woher kommst du Wie heißen deine Eltern

Viele Grüße

Barbara

б) Напиши Пем відповідь, дотримуючись даних таблиці.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.



Мені легко було написати лист до Пем, тому що

- я знаю як пишуться листи німецькою мовою;
- я знаю як пишуть слова;
- я використовував дані таблиці.

***Вправа для створення монологічного висловлювання на
понадфразовому рівні***

Вправа 6.

Завдання: Напиши лист до Ніка, розказавши йому про свою родину, використавши план.

1. Greetings.
2. Your name, age, family member and their names and age/
3. Ask about his family (their names and age)
3. Farewells.

Lesson 4

Вправа для формування лексичної навички аудіювання

Вправа 1.

Завдання: а) Послухайте діалог Ніка та Лери про членів його родини та дайте відповіді на запитання за зразком. Німецькі слова Cousin, Großeltern, Großvater, Großmutter, Bruder, Schwester, Onkel вам допоможуть.

1. Nick has got a brother.

No, he hasn't.

2. He has got a sister.

3. He has got two a grandmother and a grandfather.

4. He has got two cousins.

Lera: Have you got grandparents, Nick?

Nick: Yes, I have. I have got a grandmother and a grandfather.

Lera: Have you got a sister?

Nick: No, I'm an only child. But I have got two cousins. My uncle Sam has got two children.

Lera: How old are they?

Nick: Pete is nine, James is six and Willy is two years old.


б) Учень 1: Прочитайте твердження про сім'ю Ніка.

Учень 2: погодьтесь або спростуйте твердження.

в) Учень 2: Прочитайте твердження про сім'ю Ніка.

Учень 1: погодьтесь або спростуйте твердження.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<p style="text-align: center;">Мені легко було зробити цю вправу, тому що</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> я знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> я вже робив такі вправи на уроках німецької мови; <input type="checkbox"/> я уважно слухав.
---	--

Вправа для формування лексичної навички письма

Вправа 2.

Завдання: Допоможіть Лері заповнити таблицю. Німецькі слова Mutter, Cousin, Großvater, Sohn, Tochter, Bruder, Schwester, Onkel вам допоможуть.

Parents:	<i>father</i>	<i>m...</i>
Grandparents:	<i>g...</i>	<i>grandmother</i>
Children:	<i>s...</i>	<i>d...</i>
Relatives:	<i>...</i>	<i>aunt</i>
	<i>cousin</i>	<i>...</i>

б) Використовуючи таблицю, допоможіть Лері задати питання про сім'ю Ніка письмово за зразком.

Have you got a mother? What's your mother's name?

Have...

в) Розпитайте свого товариша про його родину, використовуючи питання, що ви написали.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.



- Мені легко було зробити цю вправу, тому що
- я знаю німецькі слова;
 - я вже робив такі вправи на уроках німецької мови;
 - я уважно читав інструкцію до завдань.

Вправа для формування граматичної навички говоріння

Вправа 3.

Завдання: а) Послухайте як розпитати англійською мовою свого товариша про сім'ю та доповніть правило-інструкцію.

Have you got a father?

Habst du einen Vater?

В англійській мові як і в німецькій загальне питання починається з дієслова.

б) Використовуючи правило-підприємства та наведені нижче таблиці, розпитайте свого товариша про його сім'ю за зразком.

-Have you got a mother?

-Yes, I have.


-Have you got a cousin?

- No, I haven't.

Have you got	a mother	?	Yes, I have.
	a father		
	a sister		
	a brother		
	an uncle		
	an aunt		
	a cousin		
	a grandmother		
a grandfather	No, I haven't		

в) Розкажи, що ти дізнався про свого товариша.

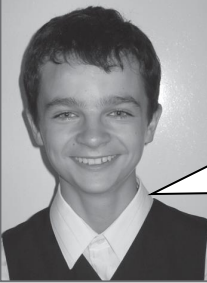

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<p style="text-align: center;">Я вмію англійською мовою</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> розпитати про сім'ю свого товариша; <input type="checkbox"/> розказати про сім'ю свого товариша; <input type="checkbox"/> розказати про свою членів своєї родини.
---	---

Вправа для формування граматичної навички говоріння

Вправа 4.

Завдання: а) Порівняйте як утворюються заперечні речення в англійській та німецькій мовах та доповніть правило-попередження.


	<p>I have a father. Has he got a father? She hasn't got a sister.</p>	
<p>Ich habe mein Vater. Hat er sein Vater? Sie hat keiner Schwester.</p>		
<p>В англійській та і німецькій мовах дієслова to have/haben мають тотожні функції в реченні</p>		

б) використовуючи правило-попередження, вставте *have* або *has* за зразком.

1. -*Have* you got a brother?
-No, I *haven't*.
2. -He ...got two uncles.
3. - ...your uncle got any children?
-Yes, he...got two children.
4. -She...n't got an aunt.
5. -Her parents ...got two children. So she isn't the only child.
6. -How many children ...your aunt and uncle got?
7. -They ...got three children. They are my cousins.
8. -....he got grandparents?
-Yes, he...

9. -...her mother got a father?
 10. -My sister and ...a grandmother and a grandfather.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.

	<p>Мені було легко зробити цю вправу, тому що я</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> використовував правило-інструкцію; <input type="checkbox"/> робив подібні вправи на уроках німецької мови.
---	--

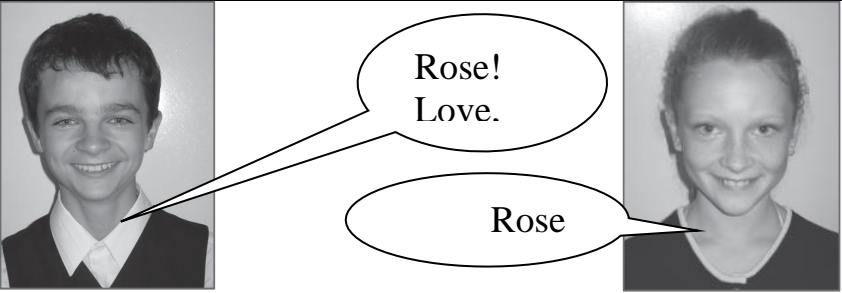
Вправа для формування рецетивної навички читання

Вправа 5.

Завдання: а)Послухайте і порівняйте як читається англійська літера **o** в англійських та німецьких словах та доповніть правило-попередження.

Англійська мова		Німецька мова
[ɔ]: Bobby, Molly, moster, sock; body, dog, from, got, hot, long, lot, not, on, rock	[əu]: copy, cosy, close, go, hello, home, no, nose, open, pole, possible, rose, toe, telephone	[o]: Bobby, Molly, Monster, Socke, Rose.
[ʌ]: above, another, brother, colour, come, cousin, does, grandmother, love, mother, some, sometimes, son		

	<p>Bobby, Molly, monster, sock...</p>	
<p>В англійській мові літери o у закритому складі читається як і в німецькій мові.</p>		




Rose!
Love.

Rose

В англійській мові літери o у відкритому складі на відміну від німецької мови читається як [əu], а в деяких словах під наголосом як [ʌ].

б) Прочитай англійські слова, використовуючи правило-інструкцію та правило-застереження.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.

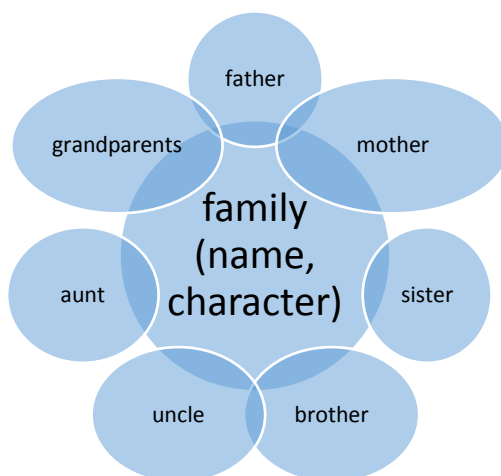


Я можу прочитати слова : *copy, cosy, close, go, above, another, brother*, тому що

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

Вправа для створення монологічного висловлювання на понадфразовому рівні

Вправа 6. Завдання: Розпитай Сема про його сім'ю, використовуючи схему.



Lesson 5**Вправа для формування лексичної навички аудіювання****Вправа 1.**

Завдання: а) Послухайте діалог дітей про родину Сема та дайте відповіді за зразком. Німецькі слова Cousin, Großvater, Großmutter, Schwester, Onkel, Tante вам допоможуть.

- | | | |
|---|--|---------------------|
| 1 | Has Sam got an uncle? | <i>Yes, he has.</i> |
| 2 | Has he got an aunt? | |
| 3 | Has his grandmother got two children? | |
| 4 | Have Sam's uncle and aunt got a brother? | |
| 5 | Has Sam got four cousins? | |

Lera: How old are your grandparents?

Sam: My grandmother, Pam, is fifty-four and my grandfather, Bob, is sixty.

Lera: Have you got an aunt?

Sam: Yes, I have. My mother's mother has got three children so I have got an aunt and an uncle.

Lera: How old are they?

Sam: My aunt, Lucy, is thirty-one and my uncle, Nick, is twenty-nine.


Lera: Have you got a cousin?

Sam: Yes, I have. I have got three cousins.

Lera: How old are they?

Sam: Robert is thirteen, Mark is eighteen and Julie is twenty.

б) Прочитайте діалог та перевірте себе.

	<p style="text-align: center;">Мені легко було зробити цю вправу, тому що</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> я знаю німецькі слова; <input type="checkbox"/> я вже робив такі вправи на уроках німецької мови; <input type="checkbox"/> я уважно слухав.
---	--

Вправа для формування лексичної навички читання

Вправа 2.

Завдання: а) 2) Прочитайте текст і допоможіть Ніку знайти подарунок для кожного члена родини за зразком. Німецькі числівники із таблиці вам допоможуть.

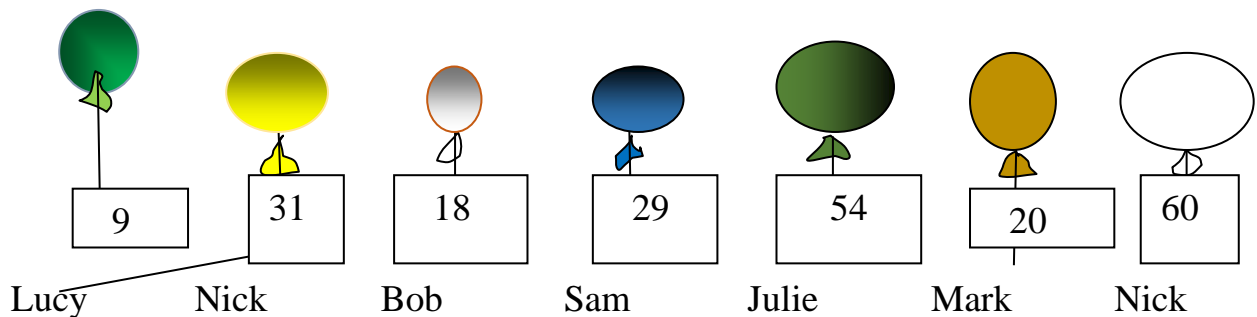
Nick has got a large family. His mother Lucy is thirty-one.

His father Sam is fifty-four. His grandpa is sixty.

His aunt and uncle are twenty-nine and twenty.

His cousin Mark is eighteen.

HM	AM
zwanzig	twenty
eins	one
fünfzig	fifteen
vier	four
sechzig	sixteen
neun	nine



3) Розкажіть Ніку кому належить кожен подарунок, прочитавши відповідний уривок з тексту.

б) Перевір себе. Обговори з товаришем.



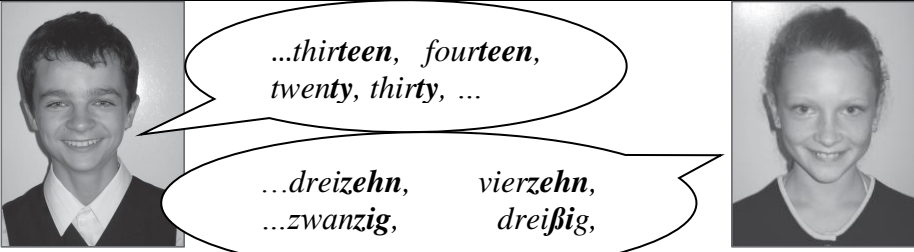
Щоб зробити цю вправу необхідно

- постійно згадувати німецькі слова;
- уважно прочитати текст;
- перевірити себе, перечитавши текст знову.

Вправа для формування лексичної навички письма

Вправа 3.

Завдання: а) Порівняйте утворення кількісних числівників в англійській та німецькій мовах та доповніть правило-інструкцію.



...*thirteen, fourteen, twenty, thirty, ...*

...*dreizehn, vierzehn, zwanzig, dreißig,*

В англійській мові як і в німецькій для утворення кількісних числівників використовуються суфікси -teen (*zehn*) для числівників до двадцяти ; десятків ; -ty (*zig*) для числівників до двадцяти ; десятків .

б) Використовуючи правило-інструкцію, напишіть числівники словами за зразком.

12 – *twelve*

20 – **twenty**

13 – *thirteen*

30 – _____

14 – _____

40 – _____

15 – _____

50 – _____

16 – _____

60 – _____

17 – _____

70 – _____

18 – _____


80 – _____

19 – _____

90 – _____

в) Прочитайте написане.

г) Перевір себе. Обговори з товаришем.



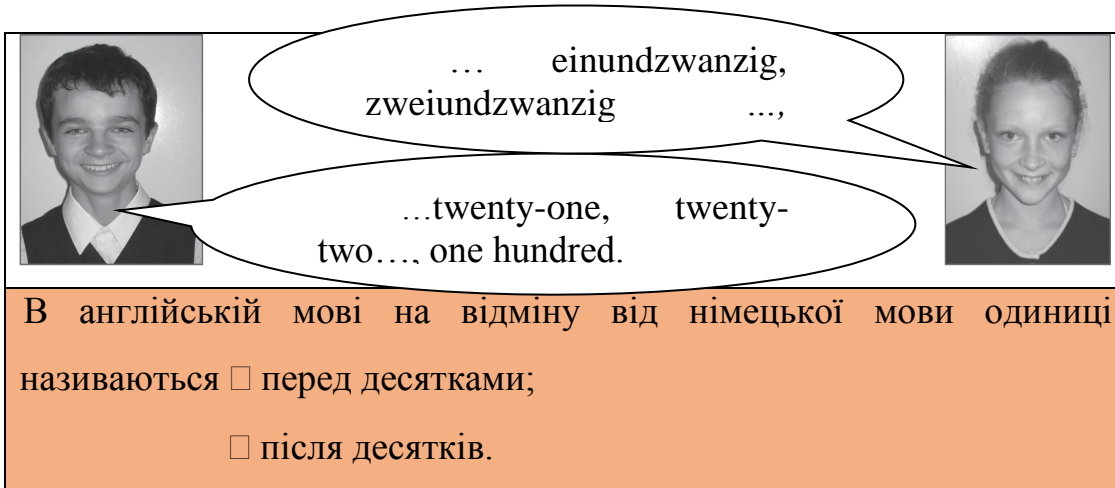
Мені було легко виконати всі завдання, тому що я

- знаю, як утворюються кількісні числівники в німецькій мові;
- використовував правило-застереження;
- робив подібні завдання на уроках німецької мови.

Вправа для формування лексичної навички говоріння

Вправа 4.

Завдання: а) Порівняйте утворення кількісних числівників в англійській та німецькій мовах та доповніть правило-попередження.



... einundzwanzig,
zweiundzwanzig ...

...twenty-one, twenty-
two.... one hundred.

В англійській мові на відміну від німецької мови одиниці називаються перед десятками;
 після десятків.


б) Використовуючи правило-попередження, порахуйте від 20 до 100.

в) Розпитайте про сім'ю свого товариша та заповніть таблицю за зразком.

Relative	Name	Age
a mother	<i>Maria</i>	38
a father		
a grandmother		
a grandfather		
an uncle		
an aunt		

г) Розкажіть, що ви дізнались про сім'ю свого друга.

д) Перевір себе. Обговори з товаришем.



Мені було легко виконати всі завдання, тому що я

- використовував правило-застереження;
- порахував від 1 до 100 декілька разів;
- прописав складні для мене числівники декілька разів;
- робив подібні завдання на уроках німецької мови.

Вправа для формування рецептивної навички читання

Вправа 5.

Завдання: а) Послухайте і порівняйте як читається англійська літера **u** в англійських та німецьких словах та доповніть правило-попередження.

Англійська мова

Німецька мова

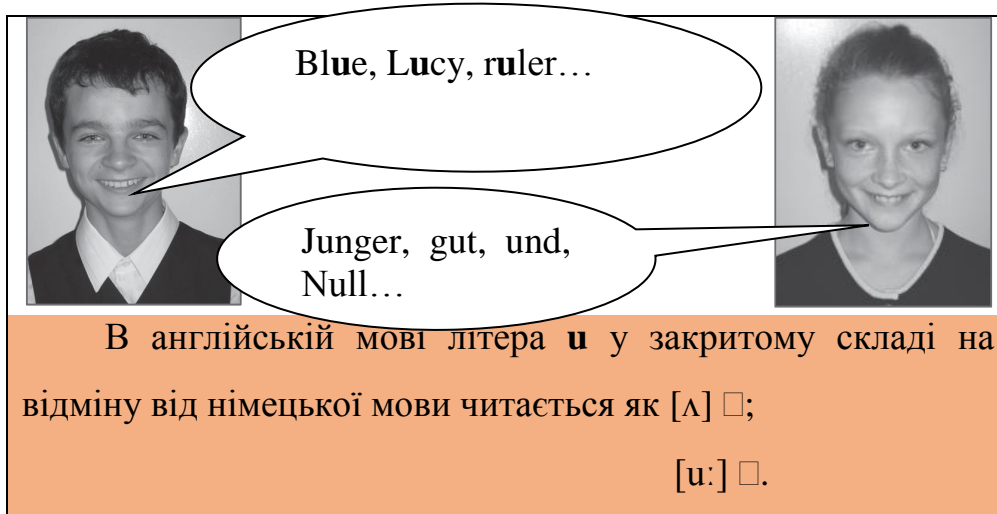
[u:]: blue, Lucy, ruler

[u]: Junger, gut, und, Null,

[ju:]: duty, music, Ukraine, usually

Jugend, Juni, Jura, guten.

[ʌ]: brush, Dublin, duster, funny, hundred, number, subject, sum, summer, Sunday, sunny, uncle, under, umbrella, up, run



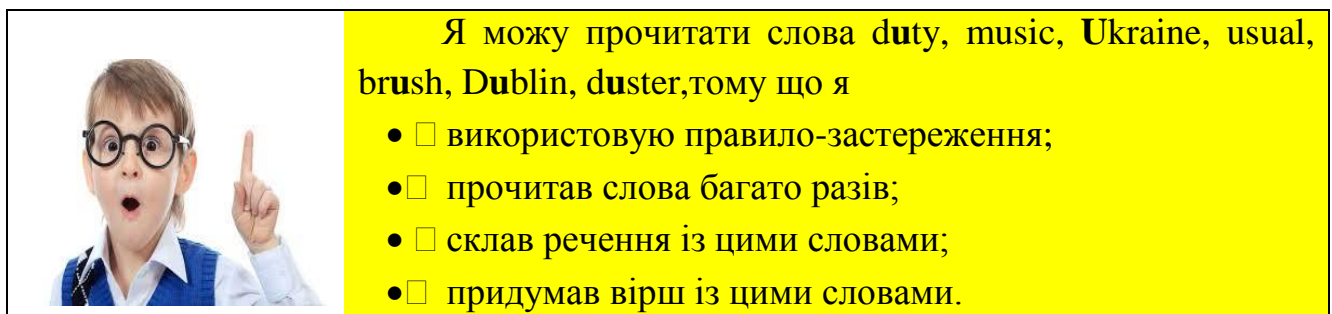
Blue, Lucy, ruler...

Junger, gut, und, Null...

В англійській мові літера **u** у закритому складі на відміну від німецької мови читається як [ʌ] ; [u:] .

б) Прочитай англійські слова, використовуючи правило-застереження.

в) Перевір себе. Обговори з товаришем.



Я можу прочитати слова **duty, music, Ukraine, usual, brush, Dublin, duster**, тому що я

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

Вправа для створення монологічного висловлювання на понадфразовому рівні

Вправа 6.

Завдання: Напиши Сему про свою сім'ю, використовуючи план.

Dear Sam,

- 1) Your name, age, character.
- 2) Your parents' names, age, . characters.
- 3) Your grandparents' names, age, character.
- 4) Questions about Sam's family.

Best wishes,

- 5) Your name

ДОДАТОК 3

Акти впровадження методики формування МК в ІМ2 в ЗЗСО України



УКРАЇНА

СИРАЇВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ

КОЗЕЛЕЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ
ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

17081, с.Сираї, вул. Шкільна, 1, тел.. 3-85-22

№ 135 від 30.12.2013р.

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження Прокопчук Марії Миколаївни на тему «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)», висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови

Науково-дослідна робота Прокопчук Марії Миколаївни з теми «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)» спрямована на формування цільових базових компетенцій в англійській мові як другій іноземній з опорою на подальший розвиток навчально-стратегічної компетенції учнів.

Ефективність від впровадженої методики в навчальний процес полягає в тому, що вона залучає та стимулює учнів молодшого підліткового віку до активної комунікативно-когнітивної діяльності у процесі вивчення англійської мови після німецької. Свідомий підхід до апробації раніше набутих навчальних стратегій вивчення графічного, орфографічного, фонетичного, лексичного, граматичного навчального матеріалу в першій іноземній мові дозволяє прискорити запуск нового мовленнєвого механізму та значною мірою уникнути мовних і мовленнєвих помилок, спричинених інтерференцією раніше сформованих навичок.

Вищезазначена методика впроваджена в навчальний процес у 5-му класі Сираївської ЗОШ І-ІІІ ст. у 2013-2014 навчальному році.

Кількість учасників експериментального навчання 12 учнів. Отримані результати свідчать про ефективність та доцільність використання вищезазначеної методики в навчальному процесі.

Завуч з іноземних мов/вчитель англійської мови

Директор школи



Розлач Н.П.



Україна

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КОЗЕЛЕЦЬКА РАЙОННА РАДА

ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

КРАСИЛІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА I-III СТУПЕНІВ

17031, Чернігівська область, Козелецький район, с.Красилівка, вул. М.Никоненка, 20.тел.3-77-43, 3-77-44

31.12.2013 № 131

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ


результатів дисертаційного дослідження Прокопчук Марії Миколаївни на тему «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)», висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 - теорія і методика навчання: германські мови.

Науково-дослідна робота Прокопчук Марії Миколаївни з теми «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)» спрямована на формування цільових базових компетенцій в англійській мові як другій іноземній з опорою на подальший розвиток навчально-стратегічної компетенції учнів.

Ефективність від впровадженої методики в навчальний процес полягає в тому, що вона залучає та стимулює учнів молодшого підліткового віку до активної комунікативно-когнітивної діяльності у процесі вивчення англійської мови після німецької. Свідомий підхід до апробації раніше набутих навчальних стратегій вивчення графічного, орфографічного, фонетичного, лексичного, граматичного навчального матеріалу в першій іноземній мові дозволяє прискорити запуск нового мовленнєвого механізму та значною мірою уникнути мовних і мовленнєвих помилок, спричинених інтерференцією раніше сформованих навичок.

Вищезазначена методика впроваджена в навчальний процес у **5-му класі Красилівської ЗОШ І-ІІІ ступенів** у 2013-2014 навчальному році.

Кількість учасників експериментального навчання **__5__ учнів**. Отримані результати свідчать про ефективність та доцільність використання вищезазначеної методики в навчальному процесі.

Вчитель англійської мови  Костомаха М.А.

Директор школи  Бойко Н.П.



**ОДЕСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС**

№ 90 ім. О. С. Пушкіна

„Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів -
дошкільний навчальний заклад”
Одеської міської ради Одеської області
м. Одеса, вул. В. Арнаутська 26,
тел. : 722-10-22, 722-52-56, 724-49-75
факс.: (048) 722 14 25 e-mail sc90@list.ru



**ОДЕССКИЙ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС**

№ 90 им. А. С. Пушкина

„Специализированная школа І-ІІІ
ступеней- дошкольное учебное заведение
Одесского городского совета Одесской области
г. Одесса, ул. Б. Арнаутская 26,
тел. : 722-10-22, 722-52-56, 724-49-75
факс.: (048) 722 14 25 e-mail sc90@list.ru

№ 90-04/312 від 29.09.2014 р.

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження Прокопчук Марії Миколаївни на тему «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)», висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 - теорія і методика навчання: германські мови.

Методика навчання, розроблена викладачем кафедри англійської філології і перекладу факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету Прокопчук Марією Миколаївною, спрямована на формування мовних компетенцій в учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів України, які вивчають англійську мову після німецької, з урахуванням раніше сформованих мовних навичок і навчальних умінь в першій іноземній мові.

Вищезазначена методика була впроваджена в навчальний процес у 2013-2014 навчальному році в 5-х класах Одеського НВК № 90 ім. О.С Пушкіна. В експериментальному навчанні взяли участь 84 учні. Заняття з використанням наукових розробок М.М. Прокопчук проводилось двічі на тиждень згідно з навчальним планом.

Аналіз результатів рівня сформованості мовних компетенцій в другій іноземній мові свідчить про те, що запропонована методика сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу завдяки спеціально розробленої системи вправ, яка спрямована на ефективне формування мовних компетенцій в другій іноземній мові та вдосконалення навчально-стратегічної компетенції учнів.

Заступник директора з НВР

Директор Одеського НВК № 90



М.Ю. Кумайгородська

І.І. Стеценко

**Мукачівська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 4 з поглибленим
вивченням окремих предметів та курсів**

Мукачівської міської ради

Закарпатської області

вул.І. Зріні, 34, м.Мукачево, Закарпатська область, 89600

тел.(03131) 2-21-21, 4-21-43 ; e-mail: spschool4@mukachevo-rada.gov.ua код ЄДРПОУ 22112403

Від 17.05.2018 № 01-12/132

(Наказ №185 від 30.10.14)

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

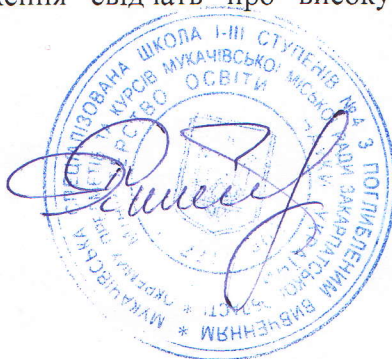
результатів дисертаційного дослідження Прокопчук Марії Миколаївни на тему «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)», висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови

Цією довідкою підтверджується, що матеріали дисертаційного дослідження М.М. Прокопчук впроваджено у навчальний процес вчителями англійської мови, які навчають учнів 5-х класів англійської мови після німецької у 2012 – 2013 навчальному році. Методику перевірено за участю 36 учнів 5-х класів Мукачівської СЗОШ І – ІІІ ступенів №4 м. Мукачева Закарпатської області.(Мукачівська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №4 з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів) Ефективність від впровадженої методики в навчальний процес полягає в тому, що розроблена система вправ дозволяє учням вже на початковому ступені вивчення англійської мови як другої іноземної мови після німецької формувати мовні компетенції в англійській мові у такий спосіб, при якому учні під керівництвом вчителя аналізують і порівнюють не лише мовні та мовленнєві явища виучуваних мов, але й здійснюють свідомий аналіз репертуару власних дій з цим матеріалом, формуючи власну навчальну автономію завдяки наявності у структурі вправ компонента рефлексії.

Крім того, в результаті використання вищезазначеної методики значно прискорюється формування в учнів мовних і мовленнєвих навичок, зменшується кількість помилок, спричинених впливом німецької мови як першої іноземної мови.

Результати дослідження свідчать про високу ефективність і практичну цінність розробленої методики.

Директор школи



В.Якимчук



Ужгородська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №19
Ужгородської міської ради Закарпатської області

88015 м. Ужгород, вул. Заньковецької, 66 тел. 65-27-77, 65-27-99, 65-45-22
e-mail: uzhschool19@ukr.net

« 22 » травня 2018 р. № 194

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження Прокопчук Марії Миколаївни на тему «Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)», висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Методику формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької), розроблену Прокопчук Марією Миколаївною, було впроваджено в 2013 – 2014 навчальному році у навчальний процес в Ужгородській загальноосвітній школі І – ІІІ ступенів № 19. Упровадження здійснювалось серед 88 учнів 5-х класів, які вивчають англійську мову після німецької.

Запропоновані завдання та система вправ спонукали учнів до свідомого формування мовних компетенцій в другій іноземній мові, створюючи базу для активізації та ревізії раніше сформованих навчальних умінь з метою їх застосування в процесі формування мовних компетенцій в другій іноземній мові. Використання запропонованої методики засвідчило ефективне формування прийомів саморефлексії учнів та швидке просування у вивченні нової мови.

Результати впровадження розробленої методики підтверджують ефективність її застосування

Завуч з іноземних мов / вчитель англійської мови



Директор

С.Г. Ващук