

УДК 372.881.1

Н. П. ЖОВТЮК

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Обґрунтовано необхідність урахування особливостей лексичної системи першої іноземної мови та її можливого впливу на процес опанування другою іноземною мовою при формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Визначено та охарактеризовано етапи оволодіння лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької. Запропоновано відповідну підсистему вправ, яка передбачає групи вправ для ознайомлення та семантизації нових лексичних одиниць; автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності; активізації дій студентів з новими лексичними одиницями у комунікативних ситуаціях. Наведено приклади вправ кожної з груп.

Ключові слова: майбутні вчителі, лексична компетентність, англійська мова, німецька мова, підсистема вправ.

Н. П. ЖОВТЮК

ПОДСИСТЕМА УПРАЖНЕНІЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Обоснована необхідність урахування особливостей лексическої системи першого іноземного мови та її можливого впливу на процес оволодіння вторим іноземним мовою для формування лексическої компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійського мови після німецького. Определены и охарактеризованы этапы овладения лексической компетентностью в процессе обучения английского языка после немецкого. Предложена соответствующая подсистема упражнений, которая предполагает группы упражнений для ознакомления и семантизации лексических единиц; автоматизации действий студентов с новыми лексическими единицами на уровне словоформы, свободного словосочетания, фразы/предложения, сверхфразового единства; активизации действий студентов с новыми лексическими единицами в коммуникативных ситуациях. Приведены примеры упражнений каждой из групп.

Ключевые слова: будущие учителя, лексическая компетентность, английский язык, немецкий язык, подсистема упражнений.

N. P. ZHOVTIUK

SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN

The necessity of taking into consideration features of the first foreign language lexical system and its possible impact on the process of second language acquisition for forming future teachers' lexical competence in teaching English after German has been grounded in the article. Stages of lexical competence acquisition in teaching English after German have been defined and characterized and a subsystem of exercises for forming future teachers' lexical competence in teaching English after German has been presented. The subsystem includes a group of exercises for familiarization and semantization of new lexical units; a group of exercises to

automatize students' actions with new lexical units at the level of word forms, expression, phrase/sentence, complex syntactic unit; a group of exercises to improve students lexical skills in communicative situations. Examples of each group of exercises have been presented in the article.

Keywords: *future teachers, lexical competence, English language, German language, subsystem of exercises.*

У зв'язку із поширеністю та статусом англійська мова вивчається у сучасних вищих навчальних закладах не лише як перша, і як друга іноземна мова. Питання навчання другої іноземної мови тривалий час перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців, оскільки методика її навчання відрізняється від методики навчання першої іноземної мови і позначається певними особливостями. Так, вчені довели вплив рідної мови та першої іноземної мови на процес вивчення другої іноземної мови. Причому аналіз наукових джерел [3; 10; 11; 12; 13; 14; 15 та ін.] свідчить, що більшість дослідників дотримуються думки про домінуючий вплив на вивчення другої іноземної мови саме першої іноземної мови і пояснюють це явище вищим рівнем її активації, свідомою стратегією тих, хто вивчає мову, пригнічувати використання рідної мови, надаючи перевагу першій іноземній мові [13; 15, с. 10]; типологічною близькістю мов [3, с. 36; 15, с. 14]; впливом останньої мови, якою опановував учень чи студент [10; 13; 16; 17]. Тому при розробці методики формування іншомовної комунікативної компетентності з другої іноземної мови потрібно враховувати особливості першої іноземної мови та її можливий вплив на процес опанування другою іноземною мовою.

Рівень володіння іноземною мовою значною мірою залежить від рівня володіння лексичною компетентністю як складової іншомовної комунікативної компетентності. Питання оволодіння лексикою другої іноземної мови досліджували Н. С. Балясникова, Ю. М. Кажан, Б. С. Лебединська, І. Л. Перестроніна, М. І. Реутов, З. К. Соломко, Н. С. Форкун та ін.

Однак аналіз наукових праць свідчить про відсутність розробленої методики формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. У межах статті ми не можемо розглянути формування лексичної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, тому зупинимося на формуванні лексичної компетентності в говорінні у зв'язку з актуальністю навчання говоріння майбутніх учителів іноземних мов, а також із нерозробленістю проблеми. Крім того, зосередимося на підсистемі вправ для формування лексичної компетентності, яка унаочнює відповідну методику.

Мета статті – обґрунтувати підсистему вправ для формування лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ми трактуємо лексичну компетентність як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [5, с. 215].

Для досягнення поставленої мети необхідно визначити етапи оволодіння лексичною компетентністю в говорінні з другої іноземної мови. Загалом у методиці визначають основні етапи цього процесу:

- ознайомлення з новими лексичними одиницями, коли відбувається семантизація лексичних одиниць, демонстрація особливостей їх використання;
- автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності (діалогічної та монологічної);
- застосування чи активізація дій студентів з новими лексичними одиницями у комунікативних ситуаціях [5, с. 223; 6, с. 167].

Розглянемо реалізацію зазначених етапів у різних методичних підходах. Так, в *інтуїтивному підході* етап ознайомлення передбачає встановлення безпосереднього зв'язку між словом та значенням з опорою на рідну мову; етап автоматизації – багаторазове відтворення, імітацію умов оволодіння рідною мовою; етап автоматизації – використання лексичних одиниць в умовах, наближених до природних.

Свідомо – зіставний підхід на етапі ознайомлення передбачає розкриття значення лексичних одиниць шляхом перекладу, а не особливостей застосування; на етапі автоматизації – зіставлення з рідною мовою, виконання некомунікативних вправ; активізації – самостійні висловлювання студентів у межах навчального завдання.

У функціональному підході на етапі ознайомлення відбувається розкриття функції і значення лексичних одиниць через контекст; на етапі автоматизації практикується самостійний вибір та комбінування лексичних одиниць, використання умовно-комунікативних вправ; активізація лексичних одиниць здійснюється на основі комунікативних вправ.

Інтенсивний підхід передбачає багаторазове пред'явлення великого обсягу лексичних одиниць у полілозі; відтворення у контексті, автоматизацію в умовах керованого спілкування; розігрування, імпровізацію у різних ситуаціях [5, с. 223–224].

При розробці підсистеми вправ для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної ми опираємося на функціональний підхід, не заперечуючи позитивних досягнень інших підходів та можливостей їх використання в нашій методиці. Зазначимо, що у вітчизняній методиці приділяють значну увагу саме функціональному підходу до формування лексичної компетентності [5, с. 224].

Розглянемо детальніше зазначені етапи, базуючись на функціональному підході у навчанні лексичних одиниць та використовуючи положення інших підходів, які можуть сприяти підвищенню ефективності оволодіння майбутніми учителями лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької.

Окреслені вище етапи повністю співвідносяться з етапами формування навичок, запропонованих С. П. Шатіловим: орієнтовно-підготовчим, стереотипно-ситуативним, варіативно-ситуативним. На думку вченого, на першому етапі створюється орієнтовна основа дій як необхідна умова для подальшого формування навички. Характер орієнтування може бути або практичним, або теоретичним. На другому етапі починається автоматизація постійних компонентів мовленнєвої дії в подібних чи аналогічних ситуаціях, у яких мовленнєві явища, що тренуються, залишаються константними. На третьому етапі відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій і формування пластичних властивостей навички, її гнучкості шляхом виконання дії у варіативних мовленнєвих ситуаціях [9, с. 29–30].

Так, на етапі ознайомлення з новими лексичними одиницями (орієнтовно-підготовчому етапі формування лексичної навички за С. П. Шатіловим) відбувається семантизація нових лексичних одиниць, перевірка розуміння студентами значення лексичних одиниць, фонетичне опрацювання нового лексичного матеріалу, демонстрація графічної форми, запис лексичних одиниць [6, с. 170]. Вважаємо, що для семантизації нових лексичних одиниць з англійської мови як другої іноземної доцільно використовувати мовні (одномовні, двомовні, а інколи і тримовні) та немовні способи. Однак, власна викладацька практика та результати опитування 31 викладача Житомирського державного університету імені Івана Франка, Маріупольського державного університету, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, котрі викладають англійську мову як другу іноземну, свідчать, що частіше використовуються мовні способи семантизації, зокрема, одномовні – контекст, синоніми-антоніми, тлумачення, дефініції, а також двомовні – переклад рідною чи німецькою мовами, тлумачення, особливо стосовно лексичних одиниць із соціокультурним потенціалом і тих когнатів, які можуть викликати труднощі в студентів. Зазначимо, що когнати – це однокореневі слова, що мають загальне походження й схоже звучання в двох і більше самостійних мовах [4, с. 31]; при цьому значення когнатів рідко повністю співпадає. Для семантизації слів-когнатів ми пропонуємо використовувати двомовний контекст: текст англійською мовою і той же текст німецькою мовою для демонстрації різниці в значенні чи вживанні, а також пояснення із наведенням прикладів як англійською, так і німецькою мовами. Для семантизації слів, утворених від вивчених, – одномовний спосіб – аналіз словотворчих елементів.

На етапі автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями (стереотипно-ситуативному етапі формуванні лексичної навички за С. П. Шатіловим) відбувається тренування з метою оволодіння формою, значенням, функцією лексичних одиниць. На цьому етапі використовуються некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку, розширення, завершення, відповіді на запитання, самостійне вживання лексичних одиниць на рівні словосполучення, фрази, а також понадфразової єдності [5, с. 227; 6, с. 170].

На етапі активізації (варіативно-ситуативний етап за С. П. Шатіловим) студенти вживають нові лексичні одиниці на репродуктивному та продуктивному рівнях, спілкуючись у комунікативних ситуаціях [5, с. 227].

Обґрунтувавши етапи формування лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької, розглянемо відповідну підсистему вправ.

І. Л. Бім трактує вправи як структурні одиниці змісту навчального предмета, які вдосконалюють не стільки мовний матеріал, скільки предметні дії з цим матеріалом і на їхній основі розумові дії, тобто діяльність учнів (у нашому випадку студентів) із їх засвоєння [1, с. 193]. Вправи є основним методичним засобом організації, управління та удосконалення навчальної діяльності. Правильно побудовані серії вправ роблять процес навчання раціональним, цілеспрямованим, комунікативним і результативним [7].

Вважаємо за доцільне пояснити вживання нами терміна «підсистема». У вітчизняній методиці розрізняють загальну систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності певного рівня, окремі системи вправ для формування мовленнєвих компетентностей, підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок, в структурі яких розрізняють групи вправ [5, с. 189]. Відповідно до тематики дослідження пропонуємо підсистему вправ, спрямовану на формування лексичних навичок говоріння, що включає певні групи вправ. Базуючись на визначенні підсистеми вправ З. К. Соломко [8, с. 92], ми трактуємо підсистему вправ як сукупність взаємопов'язаних типів і видів вправ, що забезпечить послідовне формування і вдосконалення лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

У дослідженні ми опираємося на типологію вправ, розроблену Н. К. Складенко [7, с. 96–98], а також дотримуємося сучасних вимог до вправ [5, с. 223]. Таким чином, типологія вправ для формування лексичної компетентності у говорінні майбутніх учителів в процесі навчання англійської мови після німецької ґрунтується на загальноприйнятих критеріях і передбачає:

- некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи (критерій комунікативності);
- рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи (спрямованість на прийом або видачу інформації);
- вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням (ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів);
- вправи без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами (наявність опор);
- вправи індивідуальні, парні, групові (спосіб організації або режим і форма роботи);
- одномовні та двомовні (за критерієм участі рідної чи іноземної мови).

Оскільки оволодіння лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови як другої іноземної передбачає аналіз студентами лексичних одиниць порівняно з лексичними одиницями німецької мови, услід за дослідниками [2; 8 та ін.] ми виокремлюємо також вправи з рефлексивним компонентом та без нього за критерієм наявності самоаналізу/рефлексії. Відзначимо особливу важливість вправ з рефлексивним компонентом для подолання інтерферуючого впливу першої іноземної мови та здійснення позитивного переносу.

Таким чином, підсистема вправ для оволодіння лексичною компетентністю майбутніми вчителями у процесі навчання англійської мови після німецької передбачає:

- групи вправ для ознайомлення з новими лексичними одиницями: подання і семантизації лексичного матеріалу, створення звукового, графічного і семантичного образів лексичних одиниць, організації самоконтролю та рефлексії, перевірки і повторення нових лексичних одиниць [8, с. 95];
- автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності (діалогічної та монологічної);
- активізації дій студентів з новими лексичними одиницями в комунікативних ситуаціях.

Наведемо приклади вправ кожної із перелічених груп, розроблених нами в межах програмної тематики для студентів, які вивчають англійську мову після німецької другий рік (III курс).

Група вправ на ознайомлення з новими лексичними одиницями

Приклад 1.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Мета: семантизувати новий лексичний матеріал з теми “Weather”, розвивати мовну здогадку, навички розпізнавання графічних образів лексичних одиниць за допомогою позитивного переносу з німецької мови.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорами, індивідуальна, тримовна, з рефлексивним компонентом.

Task: Match German phrases to English. Pay attention to the words which are similar in both languages. Underline them and translate into Ukrainian.

1. Es ist ein schöner Tag, ist es nicht? Wir könnten uns keinen besseren Tag wünschen.	a) I can't stand cold weather either.
2. Oh, ja, schön. Es gibt nicht eine Wolke am Himmel und die Luft ist sehr frisch und sauber und alles steht so ruhig. Es ist so schön, dass wir leben in dem Land, das nicht von Dürren und Flut oder Erdbeben leidet.	b) It wouldn't be very nice. I can't stand such heat. I'm simply melting. People should do something with the ecology. It is impossible to live in such heat.
3. Ja, du hast Recht. Unser Klima hat sich sehr verändert wegen der Disforestation, Müll, Rauch. Als Folge beobachten wir die globale Erwärmung. Ich habe im Radio gehört, kann die Temperatur bis 30°C in den Nachmittag steigen.	c) Well, as for me, I like hot climate better than cold. But I agree that people should think about pollution and take care of the planet. Some meetings have to be held with the goal of promoting sustainable development in all countries.
4. Es wäre nicht sehr schön sein. Ich kann es nicht ertragen solche Wärme. Ich bin einfach schmelzen. Leute sollten etwas mit der Ökologie zu tun. Es ist unmöglich, in einer solchen Wärme leben.	d) Certainly, you are right. Our climate has changed a lot. It's because of disforestation, rubbish, fumes. As a result we observe global warming. By the way, I've just heard on the radio the temperature may rise to 30°C in the afternoon.
5. Nun, wie für mich, Ich mag heißes Wetter besser als kalt. Aber ich stimme, dass die Menschen über die Umweltverschmutzung zu denken und kümmern uns um den Planeten. Menschen haben zu den Sitzungen mit dem Goal zu organisieren, um eine nachhaltige Entwicklung in allen Ländern zu fördern.	e) Oh, yes, most lovely. There isn't a cloud in the sky and the air is very fresh and clean. Everything seems so calm. It is so nice that we live in the land which doesn't suffer from droughts and floods or even earthquakes.

Група вправ для автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями

Приклад 2.

Мета: автоматизувати навички студентів уживати нові лексичними одиниці.

Тип вправи: а) некомунікативна, рецептивно–продуктивна, з частковим керуванням, з опорою, двомовна, індивідуальна, з рефлексивним компонентом.

б) умовно-комунікативна, репродуктивна, з частковим керуванням, з опорою, одномовна, парна, без рефлексивного компонента.

Task: а) Read the text. Replace German words with English equivalents. Write down synonyms to them.

E.g. vorstellen – to introduce / present / put forward.

б) Give advice to your friend about the ways of giving news using the synonyms. *Ways to give schlecht news*

It's always easy to give someone gut news, but what if you have something bad to report about? Are there any good Weg to tell bad news without harm? The folgende hints can hilfen.

At the beginning try to inform something positiv. Starten or beende the conversation with a Lob to let a person know that things are not going so bad. For example, ‘You tried very well at your exam and in general the results are positive, but unfortunately I can not put you an excellent mark’.

Vorstellung to the disappointing information: Use some words to vorstelle what you're going to say, like ‘I'm sorry’, ‘It's a pity that’ or ‘Unfortunately’. It helps a person to bereiten for what you're going to say.

Probiere to comfort: people should understand why things go the wrong way. Explain your decision.

Try to use a sanft voice: if you know that the news is going to be bad, use a calm voice and soft intonation to make bad news sound nett.

Група вправ на активізацію дій студентів з новими лексичними одиницями

Приклад 3.

Мета: удосконаливати лексичну компетентність студентів у монологічному мовленні.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, без опор, парна, одномовна.

Task 1: Your friend is planning to go to Great Britain in autumn. Tell him/her about the peculiarities of British weather. Use as many new words as possible.

Task 2: You have just come back from Alaska. Tell your friends how the winter climate there differs from the climate in your country. Use as many new words as possible.

Таким чином, формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької повинно здійснюватися з урахуванням особливостей лексичної системи німецької мови та можливостей її впливу на опанування лексичною системою англійської мови.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування лексичної компетентності в письмі у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Долина А. В. Експериментальна перевірка ефективності методики вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі / А. В. Долина // Вісник Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна. Серія Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2011. – Вип. № 65. – С. 185–190.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
4. Маковский М. М. Большой этимологический словарь современного английского языка / М. М. Маковский. – М.: Изд. центр «Азбуковник», 2005. – 526 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичн., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студентів мовних спеціальностей ОКР «магістр» / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
7. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови сьогодні і завтра: тези конференцій. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1999. – С. 96–98.
8. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / З. К. Соломко. – К., 2014. – 339 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.
10. Cenoz J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition / Jasone Cenoz // Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 9–20.
11. De Angelis G. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind / G. De Angelis, L. Selinker // Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 42–58.
12. Dewaele J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum / J. Dewaele // Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 69–89.

13. Hammarberg B. Activation of L1 and L2 during production in L3 / B. Hammarberg // Processes in third language acquisition; ed. by B. Hammarberg. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. – P. 101 – 126.
14. Jorda M. P. S. Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness / Maria Pilar Safont Jorda. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. – 184 p.
15. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition / Shirin Murphy // Working Papers in Tesol and Applied Linguistics.– 2003. – Vol. 3. – № 1. – P. 1–21.
16. Shanon B. Faulty Language Selection in Poliglots / B. Shanon // Language and Cognitive Processes. – 1991. – Vol. 6 (4). – P. 339 – 350.
17. Williams S. Language Switches in L3 Production: Implication for a Polyglot Speaking Model / S. Williams, B. Hammarberg // Applied Linguistics. – 1998. – Vol. 19 (3). – P. 295 – 333.