

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

У статті визначено цілі самостійної роботи з оволодіння майбутніми вчителями німецькою мовою після вивчення англійської. Проаналізовано предметний та процесуальний аспекти змісту самостійної роботи.

Ключові слова: друга іноземна мова, самостійна робота, іншомовна комунікативна компетенція, цілі, предметний аспект змісту, процесуальний аспект змісту.

Проблема навчання німецької мови як другої іноземної мови після англійської в гуманітарних вищих навчальних закладах є актуальною в теорії та практиці методики навчання іноземних мов. Вивчення наукової літератури свідчить про те, що різними аспектами методики навчання другої іноземної мови займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Серед них можна назвати Н. В. Баграмова, Н. В. Барішнікова, А. В. Бердичівського, І. Л. Бім, І. Ю. Голуб, О. К. Голованова, І. В. Дубко, А. О. Анісімову, Б. А. Лапідуса, Б. С. Лебединську, Т. А. Лопарьову, А. С. Маркосян, Н. М. Марченко, О. А. Палія, М. І. Реутова, Л. А. Сажко, А. В. Щепілову, G. Neuner, V. Hufeisen, U. Jessner, J. Cenoz та ін. Але, на нашу думку, ще ціла низка питань щодо вдосконалення навчання другої іноземної (ІМ2) потребує дослідження. Одним із таких є важливість визначення цілей і змісту самостійної роботи з оволодіння майбутніми вчителями німецькою мовою після англійської, що і є метою нашої статті.

Зважаючи на той факт, що процес навчання ІМ2 відбувається за умов інтенсивності та відносно невеликої кількості годин, то рішенням проблеми підвищення рівня пізнавально-творчої самостійності студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, розширення можливостей самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації може бути самостійна робота. Досягненню цієї мети сприяє збільшення питомої ваги самостійної роботи в навчальному процесі у вищому навчальному закладі. Особливо важливою самостійна робота є для майбутніх вчителів, тому що саме вони не тільки повинні здобувати знання, але й навчати та привчати своїх учнів до самостійного пізнавального пошуку. Під час навчання за кредитно-модульною системою самостійна робота стає провідною формою роботи студентів. Ролі викладача та студента змінюються: викладач виконує не керуючу роль, а консультативну, студент самостійно шукає рішення за підтримки викладача. Питаннями організації самостійної роботи займалися О. В. Апанович, В. В. Бебих, І. П. Задорожна, І. К. Зуєва, А. Е. Капаєва, Н. Ф. Коряковцева, Т. М. Лобода, І. В. Лукша, Н. В. Маєр, П. І. Підкасистий, Н. І. Смирнова, В. О. Степанов, І. А. Шайдур.

Перш ніж розглядати цілі та зміст самостійної роботи, необхідно визначити суть цього поняття. Ми розуміємо самостійну роботу майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК), услід за І. О. Зимньою [4, с. 95], як форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем (у тому числі через спеціальні навчальні матеріали), метою якої є оволодіння ІКК і розвиток автономії студента.

Проаналізувавши наукові джерела, ми можемо констатувати, що самостійна робота є невід'ємною ланкою навчального процесу, тому аналіз цілей самостійної роботи на початковому етапі вивчення німецької мови після англійської варто, на нашу думку, здійснювати з урахуванням цілей навчання іноземних мов загалом, беручи до уваги особливості навчання ІМ2 та підходи до навчання іноземних мов. Цілі ми розуміємо, услід за С. Ю. Ніколаєвою, як заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. Це основний компонент системи навчання ІМ, який формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівня розвитку методики навчання іноземних мов і суміжних з нею наук, умов навчання і впливає на вибір інших компонентів системи [7, с. 11].

На сучасному етапі існують різні підходи до навчання ІМ: компетентнісний, особистісно-діяльнісний (комунікативно-діяльнісний), культурологічний, рефлексивний, рівневий, професійно-орієнтований та ін. [6, с. 56]. Враховуючи сучасні вимоги гуманізації вищої освіти, забезпечення її максимальної ефективності, формування в студентів готовності самостійно навчатися протягом усього життя, специфіку організації самостійної роботи майбутніх учителів з ІМ2, у нашій роботі при визначенні цілей, ми спиратимемося, насамперед, на положення компетентнісного підходу. Як зазначає С. Ю. Ніколаєва, перспективність компетентнісного підходу полягає у тому, що він передбачає високу готовність випускника навчального закладу до успішної діяльності в різних сферах [6, с. 12]. Під поняттям "компетентнісний підхід" у навчанні іноземних мов розуміють, насамперед, спрямованість освітнього процесу на формування у студентів ІКК з одночасним формуванням ключових компетентностей, до складу яких входять соціально-особистісні, загальнонаукові й інструментальні компетентності [7, с. 12]. А. М. Щукін дає таке визначення ІКК – це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для студентів завдання спілкування у побутовій,

виробничій і культурній сферах життя; вміння студента користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [12, с. 107].

Отже, спробуємо визначити цілі самостійної роботи з навчання ІМ2 на засадах компетентнісного підходу. Згідно із загальною теорією навчання ІМ необхідно розрізняти проміжні та кінцеві цілі формування ІКК. Виходячи з цього, мова піде про початковий етап оволодіння німецькою мовою як ІМ2 та формування німецькомовної комунікативної компетентності (НКК) у самостійній роботі. Загальновідомо, що цілі навчання іноземних мов визначаються Державними освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов. Приймаючи до уваги той факт, що не існує Загальноукраїнської навчальної програми з ІМ2 для вищих навчальних закладів, ми будемо спиратися на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Типову Програму з німецької мови для вищих навчальних закладів та Програми з практичного курсу другої іноземної (німецької) мови, укладених викладачами окремих університетів.

У Програмі з німецької мови для університетів / інститутів автори виділяють: практичну, когнітивну, розвивальну, освітню, виховну, професійну, цілі [13, с. 15-16]. Ми повністю поділяємо думку авторів Програми щодо необхідності виділення практичної, освітньої, виховної, розвивальної і професійної цілей. Водночас, не вважаємо за необхідне виділяти когнітивну ціль, оскільки її можна розглядати в контексті практичної, як це представлено А. М. Щукіним [11, с. 112]. У складі практичної мети вчений розглядає різноманітні задачі, серед яких загальнонавчальні, які можна співвіднести з когнітивними (пізнавальними), у трактуванні авторів Програми. Таким чином, логічно виділити такі цілі навчання німецької мови майбутніх учителів: стратегічну (глобальну), практичну, розвивальну, освітню, виховну, професійну. Стратегічна ціль є глобальною, вона узагальнює в собі всі цілі та передбачає формування вторинної мовної особистості.

Як зазначає А. М. Щукін, цілі навчання можуть бути вибірковими (опанування одним із видів мовленнєвої діяльності) та комплексними (опанування засобами мови і видами мовленнєвої діяльності у різних видах і формах). Характеризуючи цілі навчання, науковець рекомендує розмежовувати поняття мета навчання і завдання навчання. Завдання навчання – це об'єктивне відображення цілей навчання відносно певного етапу та умов занять. В межах однієї і тієї мети можуть вирішуватися різні завдання навчання [11, с. 111]. У межах практичної мети вчений виділяє предметні, мовні, мовленнєві, загальнонавчальні, соціокультурні та професійні завдання [11, с. 112-115]. Таким чином, практична мета передбачає формування НКК. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти існує три основні рівні сформованості названої компетентності: А – рівень елементарного застосування мови, або елементарного користувача, В – рівень самостійного застосування мови, або ж незалежного користувача, С – рівень компетентного застосування мови, тобто досвідченого користувача [2]. Спираючись на Програму з німецької мови для університетів / інститутів та університетські програми, спробуємо визначити рівні володіння другою мовою на філологічних факультетах. Студенти другого курсу (власне коли розпочинається викладання ІМ2) мають досягти рівня А1 ("відкриття"), студенти третього курсу – рівня А2 ("виживання"), студенти 4 курсу – В1 ("ускладненого рубіжного"), студенти 5 курсу – В2 ("просунутого"). В межах нашої роботи ми будемо розглядати рівень А1, тобто початковий етап навчання ІМ2 у межах самостійної роботи.

Розглядаючи ІКК, ми, вслід за С. Ю. Ніколаєвою, визначаємо такі її компоненти: мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну (лінгвістична), навчально-стратегічну компетентності [7, с. 13]. Таким чином, практичну мету слід розглядати як формування всіх зазначених компонентів. Розглянемо кожен із них окремо.

Мовленнєва компетенція – володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, яка забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень [4]. Мовленнєва компетентність включає компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі / медіації [7, с. 13]. Підсумовуючи викладене та враховуючи початковий етап вивчення німецької мови як ІМ2, ми стверджуємо, що мовленнєві компетентності зумовлюють здатність студентів: розуміти на слух невеликі за обсягом автентичні тексти; здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах) в межах визначених програмою тем і ситуацій; читати тексти навчального характеру та художнього жанру із різним ступенем розуміння змісту; писати короткі повідомлення, листи, твори відповідно до поставлених завдань; використовувати досвід, набутий у вивченні рідної та першої іноземної мови (ІМ1), демонструючи при цьому усвідомлене володіння мовою.

Лінгвосоціокультурна компетентність, як стверджує С. Ю. Ніколаєва [7, с. 13], необхідна для адекватного вирішення завдань спілкування у кожному конкретному випадку. До складу лінгвосоціокультурної компетентності відносяться соціолінгвістична, соціокультурна і соціальна компетентності [6, с. 64]. Отже, на початковому етапі оволодіння німецькою мовою як ІМ2 важливо ознайомлювати студентів із фактами, нормами та цінностями національної культури; специфікою вербальної і невербальної поведінки носіїв мови.

Успішне формування мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей залежить від рівня сформованості мовних (лінгвістичних) компетентностей. Мовна (лінгвістична) компетентність – здатність студента практично користуватися системою мови відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ [7, с. 15]. Виходячи з цього, значну увагу в самостійній роботі на другому курсі потрібно приділити розвитку саме цієї компетентності, спрямованої на формування лексичних, граматичних і фонетичних навичок, які

забезпечують необхідну правильність усного та писемного мовлення та сприяють розумінню змісту усних і письмових текстів, а також варто зосередити увагу на навчанні техніки читання і письма.

Всі названі компетентності взаємопов'язані між собою і залежать від сформованості навчально-стратегічної компетентності. Начально-стратегічна компетентність – це здатність використовувати навчальні і комунікативні стратегії у процесі оволодіння іноземною мовою і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування [6, с. 65]. Ця компетентність складається із навчальної та стратегічної компетентностей. Навчальна компетентність – здатність студента користуватися прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями. Стратегічна компетентність – здатність компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння іноземною мовою, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою; здатність користуватися стратегіями міжкультурного спілкування [7, с. 15]. Саме тому на другому курсі, коли студенти вже практично адаптувалися до умов навчання у вищому навчальному закладі, вони повинні не лише оволодіти різноманітними стратегіями, але й навчитися аналізувати особливості власного навчального стилю, відбирати стратегії, необхідні для вирішення навчальної задачі на основі аналізу значущих умов діяльності та з урахуванням особливостей власного навчального стилю, що і допоможе їм в оволодінні новою мовою.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що практична мета на початковому етапі навчання ІМ2 повинна бути спрямована на вирішення таких завдань: формування у студентів мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі і перекладі на рівні елементарного користувача; формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності на рівні елементарного користувача; ознайомлення з національно-культурними особливостями країни, мова якої вивчається, і розвивати вміння моделювати свою мовленнєву / не мовленнєву поведінку згідно цих особливостей; формування у студентів мовних компетентностей: фонетичної, лексичної, граматичної, у техніці читання і письма; формування навичок вибирати лінгвістичну форму і спосіб висловлювання, що відповідають ситуації спілкування, цілям і намірам, соціальним і функціональним ролям партнерів по спілкуванню; формування мовної усвідомленості; формування у студентів навчально-стратегічної компетентності.

Як ми знаємо, є п'ять цілей навчання іноземної мови. Перейдемо до розгляду решти цілей. Загальноосвітня мета, як зазначає А. М. Щукін, досягається шляхом використання іноземної мови для підвищення культури, розширення кругозору, знань про країну, мова якої вивчається, та і, взагалі, про оточуючий світ [11, с. 115]. Ця мета реалізується у процесі аналізу текстів, бесід зі студентами, обговорення почутого чи побаченого. Завдяки реалізації цієї мети поліпшується володіння рідною, ІМ1 та наступними виучуваними іноземними мовами, тому що відбувається зіставлення трьох систем мов та наявних у них засобів вираження думок. За концепцією "факторів" В. Hufeisen (Faktorenmodell), від мови до мови виявляються фактори, яких не було у навчанні попередньої. Припускається, що найбільший якісний стрибок має місце між навчанням першої та другої іноземних мов [14, с. 7-13].

Виховна мета передбачає вирішення задач, які забезпечують формування доброзичливого, толерантного ставлення до народу, мову якого вивчають; системи моральних цінностей та відповідних особистісних якостей; оціночно-емоційного ставлення до світу; позитивного ставлення до мови, культури народу, який говорить цією мовою; усвідомлення важливості вивчення іноземної мови [11, с. 117]; потреби у самостійному вдосконаленні знань, навичок і вмінь.

Розвивальна мета, в свою чергу, вирішує завдання, які сприяють формуванню та розвитку здібностей до оволодіння мовою (здатність до вербального прогнозування, мовленнєвої здогадки, логічності викладу; фонематичний слух, граматичне відчуття, мовленнєвий розвиток тощо); вміння переносу набутих знань і навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності [11, с. 118]; мотивації до самостійного оволодіння мовою та культурою; розвитку психічних функцій, які безпосередньо впливають на ефективність самостійної роботи (пам'яті, уваги, мислення тощо); здатності до саморегуляції, яка включає уміння планування, моделювання, програмування, самооцінювання та самоконтролю.

Професійна мета реалізується у володінні іноземною мовою як предметом і засобом навчання міжкультурного діалогу у майбутній діяльності вчителя іноземної мови [6, с. 64]. На початковому етапі відбувається часткове досягнення цієї мети, і вона спрямована на вирішення таких завдань: формувати у студентів професійно орієнтовану лінгвосоціокультурну компетентність на елементарному рівні; формувати у студентів професійно орієнтовані мовні компетентності; формувати у студентів професійно орієнтовану навчально-стратегічну компетентність.

Таким чином, усі цілі навчання знаходяться в тісній взаємодії і спрямовані на оволодіння НКК. Цілі тісно пов'язані зі змістом, який, у свою чергу, зумовлює і детермінує методику і засоби навчання. Під змістом навчання у дидактиці розуміють систему наукових знань та пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь, які необхідно опанувати студентам / учням та які сприяють розвитку їхніх розумових і творчих здібностей [10, с. 128].

Н. Д. Гальскова та Н. І. Гез [1, с. 123-136], А. М. Щукін [11, с. 122-145] визначили предметний і процесуальний аспекти змісту. До предметної частини змісту відносяться сфери спілкування; теми і ситуації, які зумовлюють предметно-змістовий план іншомовного мовлення та вибір мовних засобів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки різних рівнів, тексти); мовні знання (знання правил виконання дій із мовним матеріалом); мовленнєві знання; лінгвосоціокультурні знання (знання про культуру країни, мова якої вивчається, мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, тощо); навчальні знання / стратегії. Процесуальний аспект охоплює навички й уміння іншомовного спілкування (усного і письмового), зокрема навички оперування мовним

матеріалом, країнознавчими та лінгвокраїнознавчими знаннями, уміння читати, говорити, аудіювати, писати, а також компенсаторні та загальнонавчальні навички й уміння. Зміст навчання не є сталим. Він визначається Державним стандартом, програмою навчання і залежить від цілей та етапу навчання [11, с. 123]. Як уже було встановлено, до предметного аспекту змісту в сучасній методиці (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез) відносять такі компоненти, як сфери, теми та ситуації спілкування, комунікативні наміри, тексти, мовний матеріал, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. Ще одним компонентом змісту самостійної роботи є тематичний, який у відповідності до Програми [9, с. 5], включає такі теми: навчання в університеті, вивчення іноземної мови, квартира, місто, дозвілля, родина. Оскільки самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі значною мірою визначається змістом аудиторної, то логічно зробити висновок, що самостійна робота теж загалом охоплюватиме зазначені теми.

Мовний та мовленнєвий матеріал є інструментарієм, за допомогою якого відбувається навчання іншомовного спілкування. Формування комунікативних умінь можливе лише за умови опанування мовних засобів іноземної мови (фонем, орфограм, лексичних одиниць, граматичних структур, засобів сполучуваності слів і зв'язку речень) [5, с. 61]. Як зазначає І. П. Задорожна, у цьому випадку мова йде, з одного боку, про мінімум, тобто той набір мовного матеріалу, який є обов'язковим і комунікативно важливим для всіх студентів, а з іншого, про необмеженість мовних одиниць для оволодіння в процесі самостійної роботи за бажанням студента [3, с. 132].

Мовленнєвий матеріал містить зразки мовлення різних рівнів: від граматичної форми слова, словосполучення і речення і до тексту. До них належать кліше та формули мовленнєвого етикету як засоби вираження соціальної взаємодії і певних комунікативних намірів та дій: формули привітання, встановлення контакту (знайомства), прощання, підтримання розмови, запиту інформації, висловлення власної думки, оцінки, (не)згоди, заперечення, вибачення, прохання, наказу, побажання, сумніву, подиву, (не)задоволення, вдячності, радості, захоплення, співчуття [5, с. 62]. Лінгвосоціокультурний матеріал включає, в першу чергу, еквівалентну, безеквівалентну, фонову лексику, фразеологізми з соціокультурним потенціалом, приказки, афоризми, крилаті вирази [1, с. 130]. Ще одним компонентом предметного аспекту змісту самостійної роботи є стратегії, під якими розуміємо комбінації інтелектуальних прийомів і зусиль, що застосовуються студентами для розуміння, запам'ятовування і використання знань про систему мови, формування мовленнєвих навичок і вмінь [12, с. 326], досягнення мети спілкування. Як уже зазначалось, услід за С. Ю. Ніколаєвою [7], виділяємо навчальні стратегії (метакогнітивні і когнітивні), стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативні стратегії (компенсаторні, соціальні, афективні).

Процесуальний аспект змісту включає в себе мовленнєві навички і вміння, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх розвитку; вміння вступати у комунікативні стосунки і вправи для їх розвитку (лінгвосоціокультурні навички і вміння), відповідні знання; лексичні, граматичні, фонетичні навички і вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями (навчальні вміння) і вправи для їх розвитку, відповідні знання [1, с. 133-134].

Важливо також розглянути питання принципів відбору змісту самостійної роботи. А. М. Щукін називає два принципи відбору змісту з урахуванням мети й етапу навчання: принцип необхідності і достатності та принцип посиленості і доступності [11, с. 123]. І. П. Задорожна додає принцип залежності змісту самостійної роботи від змісту аудиторної роботи. Вона вважає, що відбір змісту самостійної роботи здійснюється загалом у межах програмних тем і співвідноситься з тематикою та змістом аудиторних занять. Дотримання цього принципу сприятиме забезпеченню максимальної ефективності навчального процесу, який, таким чином, є структурованим і логічно побудованим [3, с. 135]. З огляду на тему нашого дослідження, ми пропонуємо додати принципи полілінгвізму та контрастивно-зіставний, вказані М. І. Реутовим [8, с. 170-172].

Отже, доходимо висновку, що ефективність самостійної роботи залежить від правильно поставлених цілей та обґрунтованості вибору її змісту, до складу якого входять предметний і процесуальний компоненти. Предметний аспект включає сфери, теми, ситуації спілкування, мовний та мовленнєвий матеріал; мовні, мовленнєві, лінгвосоціокультурні та навчальні знання. А процесуальний, відповідно, – лексичні, граматичні, фонетичні навички; мовленнєві, навчальні вміння; лінгвосоціокультурні навички і вміння. Відбір змісту самостійної роботи варто здійснювати з урахуванням принципів необхідності та достатності, посиленої складності та доступності, вживаності і поширеності, відповідності інтересам студентів, а також принципів полілінгвізму та контрастивно-зіставного.

Використані джерела

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 336 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О. М. Шерстюк]; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 457 с.

4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
5. 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.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"] / [О.Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
8. Реутов Н. И. О принципах обучения немецкому языку как второму иностранному в вузах Украины / Н. И. Реутов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 63. Серія : педагогічні науки : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – № 63. – С.170–172.
9. Робоча програма практичного курсу другої іноземної (німецької) мови для студентів II курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія, спеціальністю 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська) "30" серпня 2012 року / укладач Н. Ю. Уланович – 36 с.
10. Харламов И. В. Педагогика / И. В. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.
11. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
13. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
14. Hufeisen В. Kurze Einführung in die linguistische Basis/B.Hufeisen// Mehrsprachigkeitskonzept в Tetriärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Council of Europe Publishing, 2000. – S. 7–13.

Панзига О. Н.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОВЛАДЕНИЮ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

В статье определены цели самостоятельной работы по овладению немецким языком будущими учителями после английского. Рассмотрены предметный и процессуальный аспекты содержания такого обучения.

***Ключевые слова:** второй иностранный язык, самостоятельная работа, иноязычная коммуникативная компетентность, цели, предметный аспект содержания, процессуальный аспект содержания.*

Panzyga O. M.

THE GOALS AND CONTENT OF TEACHER TRAINEES' SELF-STUDY WHEN LEARNING GERMAN AFTER ENGLISH

The goals of teacher trainees' self-study when learning German after English are defined in this article. The subject and process aspects of the self-study content are analyzed.

***Key words:** second foreign language, self-study, communicative competence in foreign language teaching, goals, subject and process aspects of the self-study content.*

Стаття надійшла до редакції 27.06.13

