

РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Лебєдєва О. А.

*старший викладач кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0003-0985-5462
slz.melitopol@gmail.com*

Ключові слова: *мовна усвідомленість, інструменти самооцінки, зворотний зв'язок, іншомовні комунікативні компетенції, автономність навчання.*

У статті розглянуто проблему професійної підготовки студентів-філологів із погляду розвитку здатності до рефлексії в контексті навчання німецької мови як другої іноземної, вибору методів усвідомлення власної та іноземної мови та культури, які б ефективно сприяли формуванню навичок іншомовної комунікації. З'ясовано, якою мірою процеси рефлексії мають бути інтегровані у навчання німецької мови у вищій школі та які переваги це може дати. Виявлено значення рефлексії в реалізації студентоцентрованого навчання, у підвищенні свідомості й автономності студента у власній навчальній діяльності. Висвітлено роль та місце мовної усвідомленості щодо іншомовних та іншокультурних явищ у навчанні комунікативного використання іноземної мови. Установлено, що іншокультурна рефлексія є основою для розширення індивідуального культурного досвіду як у рідній мові та культурі, так і у цільовій. На цій підставі обґрунтовано, що особливе значення має регулярне свідоме обговорення зі студентами іншомовних та іншокультурних явищ під час практичних занять із німецької мови, та виділено декілька етапів розвитку рефлексії під час занять, які пов'язані не лише з когнітивними вимогами, а й із мотивацією та ставленням студентів. На окремому практичному прикладі продемонстровано, які форми можуть мати сучасні інструменти у галузі самооцінки власних іншомовних компетенцій, що можуть бути використані студентами-філологами на практичних заняттях з німецької мови у вищій школі для досягнення освітніх цілей, контролю над власним процесом навчання та самооцінки. Зазначено, що наведені інструменти сприяють відпрацюванню техніки активного автономного навчання й є в тому числі потужним інструментом моніторингу і зворотного зв'язку для викладача, сприяють його власній рефлексії щодо ефективності навчального процесу. Установлено, що, використовуючи рефлексію як регулярний письмовий виклад власних думок німецькою мовою, студенти вчаться замислюватися над різними аспектами навчального процесу та навчального матеріалу і виражати власні думки німецькою мовою, що є ефективним способом сприяння процесу навчання мови і розвитку продуктивних мовленнєвих компетенцій і навичок.

REFLECTIVE COMPONENT IN PROFESSIONAL TRAINING FOR STUDENTS-PHILOLOGISTS IN PRACTICAL GERMAN CLASSES AT UNIVERSITY

Lebyedyeva O. A.

*Senior Lecturer at the Department of Methods for Teaching Germanic Languages
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0985-5462
slz.melitopol@gmail.com*

Key words: *language awareness, self-assessment tools, feedback, foreign language communicative competencies, learning autonomy.*

The article considers the question of professional training of philology students in terms of developing the reflection skills in the context of learning German as a second foreign language, choosing methods of learning one's mother tongue and foreign language and culture that would effectively promote foreign language communication skills. It has been defined, which reflection processes should be integrated into German language teaching in higher education and what benefits this can provide. The article clarifies the importance of reflection in the implementation of student-centered learning, in increasing the consciousness and autonomy of the students in their own educational activities. The role of language awareness regarding foreign language and foreign cultural phenomena in teaching communicative skills of a foreign language has been determined. It is highlighted that reflection in the field of a foreign culture is the basis for the development of individual cultural experience in the mother tongue and native culture as well as in the target one. The article substantiates a particular importance of regular reflective discussions with students about foreign language and cultural phenomena in practical classes in German; several stages of reflection development during classes are identified, those are related not only to cognitive requirements but also to motivation and attitude of students. A practical example demonstrates what modern tools can be used by Philology students for self-reflection of their own foreign language competencies in German language classes in higher education to achieve educational goals, control their own learning and self-assessment. It has been noted that these tools contribute to the development of active autonomous learning techniques and also make a powerful tool for monitoring and feedback for the teacher, to contribute to the teacher's reflection on the efficiency of the educational process. It has been determined that using reflection as a method for writing their thoughts and ideas in German teaches students to think about various aspects of the educational process and learning material and to express their thoughts in German, which is an effective way to promote language learning as well as productive speech competencies and skills.

Головною метою навчання іноземних мов є навчання використання іноземної мови в комунікативних цілях. Це означає, що студенти, вивчаючи німецьку мову як іноземну, повинні набути компетентностей у розумінні мови в певних комунікативних ситуаціях та активному використанні її відповідно до своїх комунікативних цілей. Використання мови користувачами в реальному житті здійснюється несвідомо або супроводжується увагою лише обмеженою мірою. Якщо ж розглядати використання мови з погляду навчання і

викладання іноземних мов, то передбачається, що свідоме ставлення студентів-філологів до різних аспектів німецької мови та до процесу навчання, яке включає свідому рефлексію, може значною мірою сприяти засвоєнню мови.

Сучасні дослідники розглядають рефлексію у широкому розумінні на рівні вищих психічних процесів, таких як мислення та мова, як свідоме зусилля, що вимагає уваги і зосередженості на аспектах, пов'язаних із розумовою діяльністю [9; 10], та інтерпретують її як мовну усвідомле-

ність у сфері мовної дії в афективному, соціальному та когнітивному вимірах [2; 6]. У контексті навчання іноземної мови дослідницькі тенденції спрямовані на розвиток здатності до рефлексії, що вимагає усвідомлення власної та іноземної мов та культур [3; 4], вивчення власних зразків інтерпретації, що пов'язані з концептуалізацією позамовного середовища [7], та на рефлексію як на допоміжний засіб у процесі навчання мови [12].

У статті рефлексія розглядається саме в контексті навчання іноземної мови. Мета статті – розглянути, якою мірою процеси рефлексії мають бути інтегровані у навчання німецької мови як іноземної студентів-філологів та які переваги це може дати.

Традиційні методика та дидактика викладання іноземних мов завжди намагалися розробити певні конкретні рекомендації щодо методичних прийомів та форм роботи, які б зробили можливим підвищення ефективності викладання і навчання іноземних мов. Останнім часом докладаються значні зусилля для досягнення цієї мети, які спираються на різні аспекти процесу викладання та навчання іноземних мов, що ставлять студента у центр цього процесу. Студентоцентроване навчання, що спрямоване на підвищення свідомості й автономності студента у власній навчальній діяльності, беззаперечно, має включати й рефлексію. При цьому передбачається, що рефлексивне ставлення викладача до процесу викладання та навчання іноземних мов, зі свого боку, також є важливим складником успіху.

Слід зазначити, що рефлексивне мислення характеризується як трудомістке, свідоме зусилля та розумова діяльність, що вимагає уваги і також часто пов'язане з використанням зовнішньої допомоги [9, с. 293]. Рефлексія, яку нині можна розглядати як ключове явище в процесі викладання та навчання іноземних мов, зосереджена, з одного боку, на засвоєнні певних аспектів іноземної мови, з іншого боку, вона пов'язана з педагогікою навчального процесу, зосереджуючись на ставленні студента до власної ролі в ньому, а також на рішеннях та діях викладача, що стосуються студента, та повинна призвести до конкретних висновків щодо подальшої реалізації і кроків для досягнення певної освітньої цілі. Це має супроводжуватися самоспостереженням та самоаналізом.

Процеси пізнання, які виникають або повинні відбутися у студентів, свого часу вже були покладені в основу дидактичних підходів до вивчення мови за когнітивним методом. Свідомий підхід до вивчення іноземної мови був науково обґрунтованим на основі психологічних висновків. Однак на практиці при цьому було враховано лише системну лінгвістичну перспективу. Завдяки комунікативному підходу ця перспектива була розширена, включаючи вимір іншомовної взаємодії.

Дослідження у цій галузі започаткували термін «*мовна усвідомленість*» [5, с. 10]. Слід зазначити, що цей термін асоціюється в тому числі з підвищенням усвідомленості щодо іншомовних та іншокультурних явищ. Багатошарова інтерпретація терміна виходить із загальнозрозумілого комунікативного розуміння мови, яке пов'язане з різними сферами соціального використання мови. Як підкреслюється у спеціалізованій літературі із цієї проблематики [2; 12], мовна усвідомленість у сфері мовної дії може інтерпретуватися в афективному, соціальному та когнітивному вимірах. Навіть це дуже загальне тлумачення вказує на те, що свідоме ставлення відіграє важливу роль у сприянні усвідомленню мови. Комунікативне використання іноземної мови означає, що користувач мови здатний не лише використовувати структурні особливості мови в спілкуванні, а й оцінити їх комунікативну цінність для свого висловлювання, тобто здатний до свідомої рефлексії на цих рівнях. Отже, мовна усвідомленість відноситься як до структурного, так і до прагматичного рівня, який інтерпретується на рівні дискурсу, орієнтованого на виконання мовних актів. Очевидно, що йдеться не лише про окремі мовні акти, а й про взаємозв'язок цих мовних актів у дискурсах, про механізми зміни ролі, дискурсні стратегії, типи дискурсу тощо [4, с. 69]. Рефлексивний підхід також має зосереджуватися на соціально-прагматичних явищах, наприклад на соціальній дистанції.

Однак слід зазначити, що практика викладання все ще часто докорінно пов'язана із системною метамовою. Свідоме мислення за межами вузько зрозумілої граматики та сенсифікація студентів до комунікативної структури дискурсу, можуть, з одного боку, сприяти рецепції дискурсу, а з іншого – надати важливі опорні знання в усній іншомовній взаємодії. При цьому враховуються існуючі визнані норми, а також свідомо відображається відповідність мовної дії щодо передбачуваної інтенції спілкування. Сприяння мовній усвідомленості на заняттях з іноземної мови також стосується роботи з текстами. Це означає, що рефлексивний підхід студента до іншомовного тексту має охоплювати не лише мікрорівень тексту іноземною мовою, а й пов'язані з ним макрорівні.

Свідома рефлексія також важлива для формування та застосування знань про типи тексту. Важливо посилатися на досвід, який отримав студент, маючи справу з письмовими текстами та письмовою продукцією під час практичних занять. Загалом слід підкреслити, що мовна усвідомленість у викладанні іноземних мов пов'язана, головним чином, зі здатністю до рефлексії про правила мови та її вживання. Ці знання є явними вербалізованими знаннями і, як прийнято вважати, можуть підтримувати процес навчання. Ці знання можна

використовувати у разі виникнення мовних проблем. Явне знання мови створює допоміжні засоби орієнтації в процесі навчання мови й ніби формує карту, яка розширюється і змінюється, але все ж забезпечує орієнтири [12, с. 171].

Якщо ж взяти до уваги, що нові знання додаються до вже існуючих структур знань і сприяють їх переформатуванню, завдяки чому створюється ментальна мережа зв'язків, стає зрозумілим, що рефлексія, яка відбувається у процесі вивчення німецької мови як іноземної, повинна спиратися на вже існуючий досвід навчання рідній або іншій іноземній мові (англійській). Проте свідомі рефлексія тут дуже обмежена і зазвичай може виникати лише під час спілкування, коли трапляються непорозуміння. Як показують спостереження, на практиці рефлексивне ставлення до рідної мови і, отже, сприяння усвідомленню мови та спілкуванню під час викладання рідної мови, не завжди враховується відповідною мірою. Студенти розвивають свою мовну усвідомленість переважно під час вивчення іноземної мови, що, своєю чергою, може збагатити знання та рефлексивне поводження з рідною мовою. З огляду на сучасну перспективу багатомовної освіти, сприяння усвідомленню мови ще більш урізноманітнено, оскільки воно може стосуватися знань, які вже є у студента в першій іноземній мові (англійській) і на які вони можуть спиратися під час вивчення другої іноземної мови (німецької). З іншого боку, німецька як друга іноземна мова також може сприяти збагаченню рефлексії щодо першої іноземної мови. Однак ця сприятлива перспектива вимагає інтегративної концепції розвитку багатомовності, тому що розуміння та врахування зв'язків повинні підтримуватися дидактично.

Слід також зазначити, що перша іноземна мова часто стає орієнтиром для рефлексії, наприклад коли йдеться про мовні закономірності. При цьому культурологічна усвідомленість іншомовної культурної специфіки тісно пов'язана з мовною, тому що мовна взаємодія в іншомовних культурах охоплює в тому числі поінформованість про соціокультурні аспекти, які, врешті-решт, визначають коректне розуміння висловлювань іноземною мовою. На додаток до знань, пов'язаних із культурою, які слід набути, та стратегій, які слід розробляти, необхідно впливати і змінювати установки та поведінку. Настає усвідомлення власної та іноземної мов та культур [3, с. 85]. У цьому контексті Н.-J. Krumm також говорить про розвиток здатності до рефлексії, який вимагає вивчення власних зразків інтерпретації, що пов'язані з концептуалізацією позамовного середовища [7, с. 117] і, отже, ґрунтуються спочатку на власній культурі та культурі країни першої іноземної мови. Йдеться про набуття стратегій розуміння проникнення в іншо-

культурну реальність та знайомство з іншокультурною поведінкою, а також розширення поведінкових можливостей студентів за межі їхньої власної культури [11, с. 166]. Іншокультурна рефлексія є основою для розширення індивідуального культурного досвіду. Тут також важливо зауважити, що будь-яка культурна рефлексія виходить з індивідуального досвіду та переживань. Отже, вона належить до сфери індивідуальних процесів і передбачає когнітивне, соціальне та афективне навчання. Рефлексія набутого власного культурного досвіду є базовою для студентів, що навчаються німецької мови як іноземної у власній культурі. Рефлексія щодо власної культури та рідної мови студентів, а також мовленнєвої або навіть невербальної поведінки, ціннісних установок тощо, характерних для їх власної культури, є передумовою ефективної рефлексії щодо цільової культури. Тільки процеси підвищення усвідомленості, які виходять із рефлексії власного культурного досвіду, дають змогу студентам усвідомити той факт, що вони розуміють німецькомовні тексти переважно на основі власних культурних концептуалізацій, тобто на тлі власної культури або культури першої іноземної мови (англійської). Ці процеси також дають змогу модифікувати, збагатити або розширити існуючі концептуалізації.

Рефлексивний компонент професійної підготовки студентів-філологів на практичних заняттях із німецької мови тісно пов'язаний зі свідомим пошуком ефективних способів оволодіння мовою. Метапізнання відводиться при цьому ключова роль. Засвоєння нових знань виходить за рамки власних когнітивних та афективних передумов, а також включає усвідомлення завдань та способів їх розв'язання. Існуючі метакогнітивні знання слід розширювати під час навчального процесу. Свідоме обговорення іншомовних та іншокультурних явищ, яке необхідно регулярно проводити на практичних заняттях із німецької мови як іноземної, має особливе значення. W.Chan [1] розрізняє декілька етапів розвитку рефлексії під час занять, які він пов'язує не лише з когнітивними вимогами, а й із мотивацією та ставленням студентів. На першому етапі, на думку автора, не відбувається ніякої рефлексії щодо власних знань, власної мотивації/ставлення. На другому етапі студент усвідомлює свої знання, своє ставлення/мотивацію. На третьому етапі він може замислитися над своїми знаннями та своїм ставленням, а також внести виправлення та модифікації. На останньому етапі він готовий узяти на себе відповідальність за власне навчання. Автор справедливо підкреслює, що критична рефлексія є одночасно основною характеристикою добре функціонуючого метапізнання [1, с. 72]. Отже, наявні метакогнітивні знання є умовою самоо-

організації в процесі навчання, а також відправною точкою та результатом рефлексії. Отримане метапізнання створює на практичних заняттях з німецької мови передумови для досягнення освітніх цілей, контролю над власним процесом навчання та самооцінки. Процес навчання має бути організований так, щоб студент міг усвідомити свою індивідуальність, власні цілі, свої невдачі та свої успіхи. Усе це вимагає високої частки власної пізнавальної діяльності студента, у межах якої важливою сферою є рефлексія.

Здатність рефлексувати можна розвинути під час практичних занять за допомогою певних інструментів рефлексії або через мотивацію до рефлексії з боку викладача. Не розглядаючи численні аспекти, пов'язані з просуванням метакогнітивних знань, слід зазначити, що в дидактиці іноземних мов, зокрема, розглядалися аспекти стратегій навчання та самооцінки. Рефлексійна робота над стратегіями навчання може призвести до перегляду власного процесу навчання. Особливу роль відіграє усвідомлення власних суб'єктивних знань про навчання. Ці знання повинні збагачуватися теоретично-навчальними знаннями, які адаптовані до рівня знань студентів і відповідно дидактично розроблені.

У галузі самооцінки власних іноземних компетенцій було розроблено цілу низку різних інструментів. Найвідоміший з них – мовне портфоліо. Мовне портфоліо може виконувати численні функції, що охоплюють різні сфери вивчення іноземних мов. Особливо потрібно підкреслити педагогічну функцію, яка зосереджується на рефлексивному ставленні та стосується результатів роботи над конкретною іноземною мовою. Європейське мовне портфоліо дає змогу зробити саморефлексію не лише у межах мовних навичок, а й у галузі метакогнітивних, когнітивних та соціально-афективних стратегій.

Рефлексивну самооцінку набутих компетенцій у вивченні німецької мови студенти-філологи можуть проводити також за допомогою контрольних списків (Checklisten) з описами мовленнєвих та комунікативних дій, які містяться в усіх сучасних підручниках із німецької мови наприкінці кожної теми та пов'язані з комунікативними цілями відповідного уроку підручника. У контексті цього інструменту важливою передумовою рефлексивної діяльності студентів є прозорість навчальних цілей кожного практичного заняття. Тому важливо, щоб студенти заохочувалися до усвідомлення навчальних цілей, яких слід досягти. Основою для обговорення під час практичного заняття може бути зміст підручника або перша сторінка навчальної теми, яка забезпечує огляд навчальних цілей та тематики кожного практичного заняття. Дотримуючись вищезна-

чених описів навчальних цілей, також у дискурсі з іншими, студенти можуть регулярно проводити рефлексію щодо результатів навчання, досягнутих із погляду прогресу в галузі мовних навичок, та ініціювати перегляд власних навчальних шляхів.

Іншим ефективним інструментом рефлексії в процесі вивчення німецької мови як іноземної є навчальний щоденник (Lerntagebuch). Ведення навчальних щоденників – це перевірений метод документування, дослідження, перевірки та, можливо, зміни власної навчальної практики. Навчальні щоденники також можуть використовуватися у ході університетських курсів для документування та особистого залучення студентів до рефлексії щодо змісту та цілей курсу. Когнітивні цілі курсу також можна зробити більш особистими. Як показали дослідження, навчальний щоденник сприяє більш тривалому запам'ятовуванню матеріалу, тобто більш змістовному та орієнтованому на застосування навчанню [7, с. 234].

Ведення навчального щоденника іноземною мовою має призвести до глибшого розуміння навчального матеріалу, заохочуючи рефлексію і самостійні роздуми. З усього навчального матеріалу студенту слід вибрати ті аспекти, які суб'єктивно сприймаються як особливо значущі, цікаві або нові. Регулярний письмовий виклад власних думок німецькою мовою також є ефективним способом сприяння процесу навчання мови і розвитку продуктивних мовленнєвих компетенцій і навичок.

Навчальний щоденник також має сприяти усвідомленню власного процесу навчання. Це служить, по-перше, для контролю власного розуміння (які зв'язки я зрозумів, які – ні) і, таким чином, протидіє виникненню ілюзії розуміння. По-друге, досвід постійного документування та осмислення процесу навчання веде до кращого розуміння власної навчальної поведінки і, таким чином, до розвитку індивідуальних стратегій навчання. Тому щоденник слід також розглядати як інструмент відпрацювання техніки активного автономного навчання.

Студентам може бути запропонований широкий каталог відкритих питань, з яких вони мають вибрати щонайменше три, які здаються їм найбільш актуальними і важливими стосовно відповідного заняття і на які потрібно сформулювати відповіді німецькою мовою. На кожному занятті це можуть бути інші питання. Таким чином, студенти вчаться замислюватися над різними аспектами навчального процесу та навчального матеріалу і виражати власні думки німецькою мовою. Нижче наведемо деякі приклади можливих питань для навчального щоденника, які можуть служити орієнтиром. Усі питання мають бути презентовані студенту німецькою мовою.

1. *Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?* Які факти здаються мені настільки важливими, що я хотів би ще раз підсумувати їх своїми словами?

2. *Welche zentralen Konzepte erscheinen mir so wichtig und nützlich, dass ich sie gerne behalten möchte? Kann ich diese kurz und prägnant definieren?* Які центральні поняття здаються мені настільки важливими і корисними, що я хотів би їх зберегти? Чи можу я визначити їх стисло?

3. *Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen, oder ihm widersprechen?* Чи можу я згадати приклади зі свого власного досвіду, які ілюструють, підтверджують або спростовують те, про що я дізнався?

4. *Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht? Warum?* Які аспекти того, що я дізнався, здалися мені цікавими, корисними, переконливими, а які – ні? Чому?

5. *Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf?* Чи викликає те, про що я дізнався, додаткові питання?

6. *Welche Aspekte des Gelernten kann ich bei gegenwärtigen oder zukünftigen Tätigkeiten selber nutzen? Wie könnte eine solche Nutzung aussehen?* Які аспекти того, чому я навчився, я можу використовувати в поточній або майбутній діяльності? Як може виглядати таке використання?

7. *Welche Fragen blieben offen? Was erschien mir unklar oder auch falsch?*

Які питання залишилися відкритими? Що здалося мені незрозумілим або навіть неправильним?

Навчальні щоденники є в тому числі потужним інструментом моніторингу і зворотного зв'язку для викладача та сприяють його власній рефлексії щодо ефективності навчального процесу.

Ще однією формою, яка може застосуватися для відображення власного навчального прогресу, є досьє, що містить письмові роботи (есе) німецькою мовою, яке студенти збирають протягом семестру або ж навчального року. Така документація роботи може стати відправним пунктом для систематичного вивчення результатів власного навчання, дає змогу здійснити оцінку власних продуктів і побачити прогрес. При цьому студенти змушені замислитися над аспектами, які мають бути доопрацьовані, та над подальшими стратегіями для досягнення успіху в опануванні продуктивних навичок, яким є письмо німецькою мовою. Таким чином, рефлексія включається у планування та моніторинг процесу, а також в оцінку отриманих продуктів – текстів, складених студентами німецькою мовою. Для професійного майбутнього студентів-філологів, які вивчають німецьку мову, важливим є не лише те, які знання

та навички вони набули, а й те, чи здатні вони оцінювати свій стратегічний підхід, свідомо його розширювати та використовувати в подальшому професійному житті.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що у нинішньому підході до методики навчання іноземних мов студентів-філологів суттєва роль відводиться широкій рефлексії щодо мови та цільової культури (культур), а також власного процесу навчання. Таким чином, рефлексія є домінуючою рисою свідомого та спланованого підходу до студентоцентрованого навчання. Ретельно спланована рефлексія призначена допомогти студентові у формуванні та трудомісткій реконструкції мовних знань, а також має містити комунікативні завдання і відкриті форми, що дають змогу поєднувати інституційне навчання з вимогами іншомовної реальності та, нарешті, але не менш важливо, самостійною роботою студентів над іноземною мовою. З одного боку, це може сприяти вивченню іноземної мови на рівні дискурсів і текстів та ініціювати використання мови на рівні усного та письмового висловлювання. При цьому такі інструменти свідомої рефлексії студента-філолога, зосередженого на сферах мовної роботи та навчального процесу, як навчальний щоденник та досьє, що містить письмові роботи (есе), дають можливість безпосередньо розвивати продуктивні мовленнєві навички через пряме використання німецької мови під час викладення власних думок. Це створює важливу основу для моніторингу власного мовленнєвого прогресу. Безперечним є також, що рефлексія та використання попереднього досвіду у вивченні рідної і першої іноземної мови (англійської) допомагають у вивченні німецької як другої іноземної мови. Окрім того, рефлексія може підтримати операціоналізацію знань, наприклад шляхом оцінки студентом попередніх навчальних стратегій з урахуванням поставлених освітніх цілей та свідомого випробування нових навчальних шляхів. Слід зазначити, що певних цілей навчання іноземних мов, таких як міжкультурне розуміння, узагалі неможливо досягти інакше. У принципі розпізнавання зразків інтерпретації в іншомовній культурі може відбутися лише шляхом роздумів про моделі інтерпретації власної культури. Якщо ж розглядати викладання німецької мови як іноземної у структурі всього освітнього шляху, слід підкреслити, що розвиток рефлексії служить не лише бажаним цілям навчання іноземних мов. Роздуми над власним підходом до досягнення цих цілей також є ключовою навичкою, яка нині високо цінується у професійному житті та тісно пов'язана з професіоналізацією. У цьому сенсі викладання іноземних мов також може відповідати вимогам студента у майбутньому професійному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chan, W.M. 2000. *Metakognition und der DaF- Unterricht für asiatische Lerner*. Münster: Waxmann. 388 S.
2. Gnutzmann C. (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Nr. 3. S. 227-236.
3. House J. (1994) Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: vom metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. *Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 85-93.
4. House J. (1997) Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Nr. 26. S. 68-87.
5. Kleppin K. (2005) Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben. *Bausch K.-R. u.a. (Hrsg.). Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr. S.102-108.
6. Knapp-Potthoff A. (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Nr. 26. S. 9-23.
7. Krumm H.-J. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Bausch K. R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. S. 117-127.
8. Mayr J. (1997) Evaluieren. *Buchberger F., Eichelberger H., Klement K. u.a. Seminardidaktik*. Innsbruck: Studienverlag, 1997. S. 224-256.
9. Schermer F.J. (2013) *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer. 276 S.
10. Schmelter L. (2004) Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr. 642 S.
11. Solmecke G. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. S. 165-171.
12. Weskamp R. (2001) Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 45/54, S. 165-172.

REFERENCES

1. Chan, W.M. (2000) Metakognition und der DaF- Unterricht für asiatische Lerner [Metacognition and the German lessons for asian learner.]. Münster: Waxmann. 388 S.
2. Gnutzmann C. (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. [Language Awareness. History, Basics, Application]. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts [Practice of teaching modern languages]*, Nr. 3. p. 227-236.
3. House J. (1994) Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: vom metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln [Contrasting pragmatics and intercultural learning: vom metapragmatic knowledge to communicative action]. *Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [Intercultural learning in foreign language classes]*. Tübingen: Narr. p. 85-93.
4. House J. (1997) Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen [Communicative awareness and foreign language learning]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen [Foreign language teaching and learning]*, Nr. 26. p. 68-87.
5. Kleppin K. (2005) Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben [Self-reflection and self-evaluation: a neglected potential in tasks]. *Bausch K.-R. u.a. (Hrsg.). Aufgabenorientierung als Aufgabe [Task orientation as a task]*. Tübingen: Narr. p.102-108.
6. Knapp-Potthoff A. (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext [Language (learning) awareness in context]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen [Foreign language teaching and learning]*, Nr. 26. p. 9-23.
7. Krumm H.-J. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [Intercultural learning in foreign language classes] *Bausch K. R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [Intercultural learning in foreign language classes]*. p. 117-127.
8. Mayr J. (1997) Evaluieren [Assessment]. *Buchberger F., Eichelberger H., Klement K., u.a. Seminardidaktik [Seminar didactics]*. Innsbruck: Studienverlag, 1997. p. 224-256.
9. Schermer F.J. (2013) Lernen und Gedächtnis [Learning and memory]. Stuttgart: Kohlhammer. 276 p.
10. Schmelter L. (2004) Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem [Self-directed or potentially expansive foreign language learning in tandem]. Tübingen: Narr. 642 p.
11. Solmecke G. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [Intercultural learning in foreign language classes]. *Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [Intercultural learning in foreign language classes]*. p. 165-171.
12. Weskamp R. (2001) Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht [Language and grammar in the communicative foreign language teaching.]. *Fremdsprachenunterricht [Foreign language teaching]*, 45/54, p. 165-172.