

2. Зшивальників Ю.Н. Підвищення ефективності прикладної математичної підготовки у вузах на основі впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій //XIII Міжнародна конференція «Інформаційні технології в утворенні (ИТО–2003)»: Сб. тр. учасників конференції. Ч. IV. – М.: Освіта, 2003, с. 84–86.
3. Григор'єв С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико–технологічні основи створення електронних засобів навчання. – Самара: Изд–У Самарской державної економічної академії, 2002. – 110 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.
5. Patel A. & Kinshuk. Intelligent Tutoring Tools on the Internet – Extending the Scope of Distance Education. 18th ICDE World Conference, June 2–6, 1997, Pennsylvania, USA.
6. Гаврилова Т.А. Объектно–структурная методология концептуального
7. анализа знаний и технология автоматизированного проектирования баз знаний // Труды Междунар. конф. „Знання–диалог–решение 95”. Т. 1. Ялта., 1995. – С.9
8. Меламуд М.Р. Методические основы построения компьютерного учебника для вузов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998. 9.
9. Беспалько А.А. Технологические подходы к разработке электронного учебника по информатике: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
10. Христочевский С.А. Методические основы проектирования электронных учебников //Проектирование образовательных информационных ресурсов, систем и технологии: Сб. док., сообщений. М., 1998. С.9–17.
11. 10. Кривошеев А.О. Электронный учебник – что это такое?//Университетская книга. 1998. №2. С.13–15.

В. Гутник

– аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

УДК 378.147:811.112.2

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА АНАЛІЗ ФОНЕТИЧНИХ КУРСІВ

Стаття містить порівняльний аналіз 19 вступних корективних курсів за визначеними автором критеріями. Аналіз має на меті запозичення позитивного досвіду в організації та проведенні фонетичних курсів. Виявлені недоліки наявних фонетичних курсів будуть враховані при створенні моделі комунікативного вступного корективного курсу.

Ключові слова: фонетична компетенція, вступний корективний курс, комунікативний, формування навчальної автономії, професійна спрямованість.

В. Гутник

– аспірант кафедри методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета

ХАРАКТЕРИСТИКА И АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКИХ КУРСОВ

В статье анализируются 19 вводных коррективных курсов с целью заимствования положительного опыта в их организации и проведении. В основе анализа – разработанные автором семь критериев. Выявленные недостатки имеющихся фонетических курсов будут учтены при создании модели коммуникативного вводного коррективного курса.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, вводный коррективный курс, коммуникативный, формирование учебной автономии, профессиональная направленность.

V. Gutnik

– post-graduate student of Kyiv National Linguistic University

CHARACTERISTICS AND ANALYSIS OF PHONETICS COURSES

The article presents the comparative analysis of introductory remedial courses based on the defined seven criteria with a view to adopt positive methods in arrangement and conducting of introductory remedial courses and to find faults to prevent them while working out a model of communicative introductory remedial course. The research is based on characteristics and analysis of nineteen phonetic courses.

Key words: phonetic competence, introductory remedial course, communicative, forming of educational autonomy, vocational orientation

Постановка проблеми. Формування фонетичної компетенції (ФК) у майбутніх учителів німецької мови розпочинається на початковому ступені навчання та вивчення іноземної мови (ІМ), який традиційно називається вступним корективним курсом (ВКК). Робота над іншомовною вимовою розпочинається з першого дня і продовжується протягом всього періоду навчання у ВНЗ, проте саме початковий ступінь вивчення мови накладає відбиток на всі наступні ступені. Відсутність у першокурсників автоматизованих нормативних слухо–вимовних та інтонаційних навичок зумовлює доцільність і необхідність проведення ВКК. До того ж, як зауважують В. Хунеке та В. Штайніг, внаслідок намагання учнів пристосуватись до вимови один одного, існує тенденція до створення так званої “піджин” – вимови або своєрідної фонетичної “норми” навчальної групи, яка визначається переважно особливостями рідної мови. Така акомодация може спричинити нерозуміння носіями мови членів навчальної групи [11, с.139]. Це також свідчить про необхідність організації та проведення ВКК, у ході якого одночасно із формуванням ФК відбувається корекція вже сформованих ненормативних навичок.

Аналіз останніх досліджень. Процес формування ФК має ряд недоліків попри достатньо велику кількість існуючих фонетичних курсів та накопичений досвід їх укладання та проведення. Загальновідомими є фонетичні курси Е.І. Лисенко, Н.Ф. Бориско, С.О. Воліної, А.О. Попова / М.Л. Попок, Т.Д. Вербицької, Л.І. Хіцко / Т.С. Богомазової, Н.Д. Лукіної, Н.О. Бонк, Н.Ф. Бориско / Н.О. Красовської та інших авторів. Проте формування ФК у комунікативному ВКК залишилось поза увагою науковців. З метою створення сучасної оптимальної моделі ВКК вважаємо доцільним проаналізувати джерела, що містять фонетичні курси, які проводились у ВНЗ України та країнах пострадянського простору тривалий час, а саме з 1958 року. Таким чином, **метою** нашої статті є порівняльний аналіз актуальних ФК. Для досягнення цієї мети слід вирішити **такі завдання**: 1) визначити критерії аналізу ВКК; 2) охарактеризувати за визначеними критеріями кожен із обраних ВКК; 3) провести за визначеними критеріями *порівняльний* аналіз всіх обраних ВКК.

Виклад основного матеріалу. Проведення порівняльного аналізу ФК та їх оцінювання є неможливим без чітко визначених критеріїв. Не можна не погодитись з Н. О. Красовською [4, с.17], що *мета* ФК є першим і головним критерієм, якому підпорядковуються всі інші і з яким вони є взаємопов'язаними. Навчання слід розпочинати з визначення цілей, оскільки категорія цілей являється базовою в методиці і визначає всі подальші категорії, як то зміст, прийоми, етапи тощо. Вибір цілей завжди обумовлюється соціальним замовленням суспільства [1, с.31]. Оскільки визначення цілей навчання у сучасній методиці здійснюється у термінах комунікативної компетенції, доцільно проаналізувати існуючі ФК за критерієм “поставленої мети” чи сукупністю цілей конкретного ВКК і визначити, які з курсів найбільше відповідають вимогам сучасних програм.

Мета ВКК визначає його *характер*, що можна вважати другим критерієм аналізу. За характером розрізняються фонетичні, фонетико–орфографічні та комплексні курси. У ході фонетичного курсу вся увага зосереджується на звуковій стороні мовлення, адже його метою є розвиток акустичних та артикуляційних навичок. Фонетико–орфографічні курси окрім акустичних та артикуляційних навичок навчали елементарних навичок читання та письма [5, с. 53]. Комплексні курси орієнтовані на роботу над всіма мовними аспектами [4, с.20]. Проте сучасне бачення комплексності дещо змінилось. Комплексним слід вважати ФК, що містить завдання для оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Відповідно курси, які залишають поза увагою хоча б один із видів мовленнєвої діяльності, комплексними вважатись не можуть.

Характер ФК залежить також від *організації навчального процесу*, від того, як викладається ІМ – розподіляється на аспекти (лексика, граматики, фонетика), чи вивчається безаспектно або інтегровано. Зарубіжна методика викладання ІМ майже не має досвіду аспектного викладання. У ВНЗ країн радянського та пострадянського простору переважало аспектне викладання, за виключенням вивчення ІМ як другої. Аспектне викладання не можна обґрунтувати з точки зору психолінгвістики і методики викладання ІМ, оскільки студент вивчає у ВНЗ не фонетику, граматику і лексику окремо, а оволодіває мовою як цілісною системою і мовленням як реалізацією мовних знань у процесі усного чи писемного спілкування. Вивчаючи мову аспектно, студент оволодіває сумою експліцитних знань з фонетики, граматики та певним

об'ємом лексики і навчається мовним маніпуляціям з цим матеріалом, проте ці знання не перетворюються в імпліцитні і не включаються у відповідні мовленнєві навички і вміння відповідних цільових компетенцій, оскільки кожен аспект засвоювався ізольовано від інших і в умовах, не наближених до умов реальної комунікації. Таким чином, слід зробити висновок, що успішне формування комунікативної компетенції, до складу якої входить ФК, є можливим за умови інтегрованого викладання ІМ. Така організація навчального процесу є актуальною не тільки для основного курсу, а й для ВКК зокрема.

Всі попередні критерії обумовлюють *зміст* ВКК, який залежить безпосередньо від цілей навчання, опосередковано – від соціального замовлення та рівня розвитку науки [1, с.39]. Н. Ф. Бориско вважає, що визначення поняття *зміст навчання* пов'язане з певними труднощами, що пояснюється різними точками зору методистів на цю категорію. Якщо у методиці докомунікативного періоду під змістом навчання розуміли все, чого потрібно навчити, і сюди ж відносились мовний і мовленнєвий матеріал, вміння та навички, теми та тексти, то з розвитком комунікативного підходу трактовка змісту навчання дещо змінилась. До нього почали включати сфери, ситуації, ролі у спілкуванні, невербальні засоби, лінгвокраїнознавчі знання тощо. Типова програма [10, S.19] визначає та описує три мінімуми, які відносяться до змісту навчання: тематичний та мінімуми, визначені за функцією та за формою. Приймаючи це за основу, до тематичного мінімуму ВКК слід віднести теми, підтеми, проблемні питання, які пов'язані з життєдіяльністю людини, її побутом та суспільним життям. До змісту ВКК слід також включити відібрані за визначеними принципами мовні та мовленнєві мінімуми: лексичний, граматичний, та фонетичний, при чому останніх два є для мовного ВНЗ одночасно “максимумами”. Функціональний мінімум реалізується у сферах, типових ситуаціях, ролях та функціях спілкування. Невід'ємною складовою частиною змісту являється соціокультурний компонент (мінімум), який знаходиться у нерозривному взаємозв'язку з іншими компонентами та являється основою для формування соціокультурної компетенції. Цей мінімум включає лінгвокраїнознавчу інформацію про німецькомовні країни, вербальні та невербальні засоби комунікації, специфічні моделі поведінки та ритуали, лексику із соціокультурним забарвленням та специфічні мовні елементи. Аналізуючи зміст існуючих ФК, слід звернути увагу на їх близькість до сучасного бачення змісту навчання як категорії методики.

Метою практичних занять з німецької мови згідно Типової програми є формування іншомовної комунікативної компетенції у міжкультурному спілкуванні [10, S.15] або міжкультурна комунікативна компетенція (МКК), яка визнається сьогодні більшістю вчених та практиків як практична мета навчання ІМ [1, с.37]. Таким чином, розпочинаючи з перших днів навчання у ВНЗ, студент вчиться спілкуванню іноземною, а саме німецькою мовою, у різних комунікативних ситуаціях. Комунікативне спрямування навчального процесу і практичного заняття зокрема є необхідною умовою оволодіння іншомовним спілкуванням. За умови організації ВКК з урахуванням принципів комунікативного підходу, саме комунікативне спрямування сприяє формуванню слухо–вимовних та інтонаційних навичок у процесі комунікації. З огляду на це *комунікативна спрямованість* визначається як наступний критерій аналізу фонетичних курсів. За умови проведення комунікативного ВКК не виникає питання, що вважати одиницею формування фонетичної компетенції. Послідовність: текст – понадфразова єдність – фраза – слово – звук – слово – фраза – понадфразова єдність – текст [4, с.13] є прийнятною для організації комунікативного ВКК. Це полегшує завдання відбору навчального матеріалу, придатного для укладання вправ комунікативного характеру. Саме співвідношення кількості мовних та мовленнєвих вправ визначає комунікативний – некомунікативний характер ВКК.

Таким чином, у ході аналізу існуючих ФК з точки зору комунікативного спрямування, слід звернути увагу також на те, що являється одиницею навчання і на співвідношення комунікативних та некомунікативних вправ.

При визначенні компетенцій користувача у Загальноєвропейських рекомендаціях серед загальних компетенцій виокремлено *вміння та досвід (savoir–apprendre)*. Під цим поняттям слід розуміти здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це потрібно [3, с.106–107]. Це означає відносну самостійність студента, завдяки чому він може приймати рішення, що стосуються безпосередньо цілей навчання, його змісту та способів його організації та проведення. У такому разі ми можемо говорити про формування *навчальної автономії (НА)* студента [9, S.5].

Автономним можна вважати такого студента, який має чіткі уявлення про цілі навчання, обсяг і зміст навчального матеріалу, а також є спроможним усвідомити процес оволодіння ІМ і розуміє, який тип навчальної поведінки є йому притаманним. НА стосується насамперед здатності індивіда до навчання і самонавчання [13, S.240–241]. Основним принципом автономного навчання, як зауважує С. Нойнер, є здатність до планування власного навчання та до рефлексії. Останню слід розуміти як форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій і їх законів [6, с.10].

Формування НА створює умови для застосування різноманітних навчальних стратегій, свідомого планування своїх дій щодо опрацювання навчального матеріалу та керування цими діями, для рефлексії над діями та думками, для формування вміння співвідносити щойно отримані знання з вже набутими, а також робити висновки з метою структуризації або реорганізації власних знань [13, S.241]. Здобуваючи досвід навчання, навчившись вчитися, студенти, схильні до вивчення мови, розвивають свої здібності далі, що не потребує від них надприродних зусиль. Ті студенти, які не мають особливих здібностей, можуть розвивати їх. У процесі самовдосконалення студент розвиває свою НА. Для її успішного розвитку студент повинен креативно підходити до виконання домашніх завдань та завдань для самостійної роботи (СР), а також шукати нові види завдань та вправ, які б допомогли йому заповнити ті чи інші ніші у його системі знань і умінь, що виникли внаслідок об'єктивних чи суб'єктивних причин. *Уміння вчитися* включає здатність до ефективного використання навчальних можливостей, створених ситуаціями викладання, наприклад: здатність уважно стежити за презентованою інформацією, усвідомлювати мету поставленого завдання, ефективно співпрацювати у парній та груповій роботі, швидко й часто застосовувати мову, що вивчається, здатність використовувати адекватні матеріали для самостійного вивчення, організовувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти, успішно навчатись [3, с.107].

Створюючи модель комунікативного ВКК, його слід організувати таким чином, щоб викладач і студент співпрацювали як два рівноправні партнери, оскільки вони обидва несуть відповідальність за досягнення успіху [10, S.32]. ВКК має забезпечуватись як обов'язковим для виконання завданнями, так і завданнями для СР, а також завданнями, які рекомендовані для поглибленої роботи над навчальними матеріалам. Ці завдання слід супроводжувати короткими інструкціями стосовно методики їх виконання, оскільки протягом першого місяці навчання студент ще не має досвіду з організації СР. Формування НА студента створює підґрунтя для його успішної самореалізації як фахівця, і як особистості. ***Спрямованість на формування НА*** студента визначається як наступний критерій аналізу ФК.

Однією з найважливіших цілей практичного заняття з ІМ на педагогічних факультетах університетів та у педагогічних ВНЗ вважається формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Вона включає знання та вміння, які дають змогу студентам педагогічних ВНЗ ефективно працювати у майбутньому за фахом – викладачем чи вчителем ІМ. Формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК) починається на 1 та 2 курсі (так звана “випереджуюча професіоналізація” навчального процесу). Це відбувається у процесі засвоєння мовних знань та у ході розвитку всіх навичок і вмінь [10, S.50–64]. Першокурсник повинен усвідомити з перших днів навчання у ВНЗ, яку професію він обрав і що він може почерпнути у ході навчального процесу не тільки для поглиблення своїх мовних знань, а також для свого самоствердження як вчителя. Практичне заняття з ІМ дає викладачеві багато можливостей навчати студентів їх професії. Викладачу-мовнику не варто залишати це завдання для третього курсу, коли професії почнуть навчати викладачі кафедри методики, психології та педагогіки. Протягом перших занять з ВКК студент працює над розвитком свого фонетичного слуху. Слід використати нагоду для того, щоб студент послухав своїх однокласників, намагаючись при цьому занотувати допущені помилки і проаналізувати їх. Це ж завдання може стосуватися також читання вголос та декламації. На другому-третьому тижні ВКК варто пропонувати студентам самим укласти фонетичні вправи для вдосконалення сформованих слухо-вимовних та інтонаційних навичок. Досвід показує, що студенти виконують такі завдання з задоволенням та підходять до їх виконання креативно. Проте такому завданню повинно передувати пояснення викладача стосовно методики виконання незвичних видів роботи. Таким чином закладається наріжний камінь у формуванні ПОКК. Зважаючи на те, що у ході ВКК починається

формування комунікативної компетенції з домінантою на фонетичному аспекті, слід говорити про початок формування у ході фонетичного курсу професійних слухо–вимовних вмінь та навичок. В. В. Перлова розглядає професійні слухо–вимовні вміння як здатність учителя свідомо і з розумінням повної системи дій використовувати власні професійно орієнтовані слухо–вимовні навички у навчальних цілях. Фонетично методичне вміння визначається як здатність учителя використовувати поряд із професійно–орієнтованими слухо–вимовними навичками фонетичні знання для формування слухо–вимовних навичок своїх учнів [7, с.5]. Все це сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя, який є підготовленим і здатним до іншомовного міжкультурного діалогу та до навчання інших такого діалогу. Це являється метою професійної підготовки вчителя [1, с.35]. **Професійну спрямованість** ВКК можна вважати ще одним критерієм порівняльного аналізу фонетичних курсів.

Таким чином, порівняльний аналіз і оцінювання обраних фонетичних курсів ми будемо проводити за наступними критеріями:

мета фонетичного курсу, характер курсу, організація навчального процесу, зміст, комунікативна спрямованість, спрямованість на формування навчальної автономії, професійна спрямованість.

У ході аналізу нами було розглянуто 19 фонетичних курсів, які видані з 1958 по 2007 рік (список проаналізованих підручників додається). Оцінюючи ВКК за визначеними критеріями, ми свідомі того, що ці критерії є відносними. Оскільки деякі з проаналізованих курсів були укладені у докомунікативний період, вони в силу об'єктивних причин не можуть відповідати вимогам сьогодення. Проте критичний аналіз всіх існуючих ФК необхідний для того, щоб остаточно відійти від помилкових положень, які до цього часу проявляються у методиці організації та проведення ВКК в якості стереотипів. З другого боку, важливо виявити в існуючих теоріях та концепціях ті позитивні моменти, які свого часу не привернули до себе належну увагу, і запозичити цінний досвід для створення сучасної оптимальної моделі ВКК.

Критерій перший: мета курсу. Аналізуючи ФК за першим критерієм, за метою навчання та вивчення ІМ, слід повернутися до визначення мети Типовою програмою. Вона ставить за мету комплексний і інтегрований розвиток всіх компетенцій, виокремлюючи лінгвістичні або мовні, мовленнєві та навчальну як домінуючі протягом першого року навчання [10, S.18]. Формування мовних, мовленнєвих, навчальної, соціокультурної та професійної компетенцій розпочинається на першому році навчання та вивчення ІМ. З огляду на викладене вище, метою навчання у ході ВКК слід вважати комплексне та інтегроване формування мовних, мовленнєвих та навчальної компетенцій з домінантою на їх складову – фонетичну компетенцію. Проте це не означає, що формування соціокультурної та професійної компетенцій слід залишати поза увагою.

ФК №1 [1958] має на меті навчити диференціації на слух правильної та неправильної вимови, а також правильно вимовляти, розмовляючи ІМ. У ході ФК №2 [1961] передбачено “дати правильні настанови” по відтворенню і сприйняттю всіх фонем як ізольовано, так і в словах, також щодо вживання правильної інтонації, і прищепити навички письма і усного мовлення. ФК №3 [1962] та ФК №4 [1969] мають на меті формування та вдосконалення всіх слухо–вимовних навичок та підготовку до основного етапу вивчення ІМ. ФК №5 [1977] укладено у період визнання комунікативного підходу провідним у методиці викладання ІМ, проте це не знайшло відображення у ФК. Метою цього курсу є опрацювання звуків та звукосполучень у слові та читання текстів у транскрипції та орфографії. Це ж стосується ФК №6 [1982]. Близькою за формулюванням і за сутністю є мета ФК №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №12 [1995], №14 [1997] та №17 [2001], № 19 [2007], а саме: формування слухо–вимовних навичок та їх вдосконалення. Кардинально відрізняються від попередніх ФК № 10 [1990], №13 [1997] та №16 [2001], які укладено з урахуванням принципу комунікативності. Метою цих курсів автори визначають формування слухо–вимовних та інтонаційних навичок у процесі комунікації з опорою на засвоєний лексичний та граматичний матеріал. ФК №15 [2001] та №18 [2004] мають на меті навчання студентів іншомовного спілкування (в усній та писемній формі) шляхом розвитку МКК на основі здобутих мовних та соціокультурних знань і відповідних сформованих навичок з акцентом на фонетичну складову. Виходячи з цього, слід зробити висновок, що більшість ФК як

докомунікативного періоду, так і періоду визнання комунікативного підходу провідним, а саме 14 курсів із проаналізованих 19 (або 74%) мають на меті формування слухо–вимовних та інтонаційних навичок ізольовано від процесу іншомовної комунікації. Три ФК (16%) укладено з урахуванням принципів комунікативного навчання, що дає можливість формувати слухо–вимовні та інтонаційні навички у зв'язному мовленні з опорою на лексико–граматичний матеріал. Лише два ФК (11%) відповідають сучасному баченню ВКК.

Критерій другий: характер курсу. Розглядаючи ФК за другим критерієм, ми розрізняємо вступні фонетичні, фонетико–орфографічні та комплексні курси. До чисто ФК, метою яких є формування акустичних та артикуляційних навичок, слід віднести ФК №1 [1958], №7 [1985], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001]. Фонетико–орфографічними слід вважати ФК №2 [1961], №5 [1977], №8 [1986] і №19 [2007]. Ці курси містять вправи для формування елементарних навичок письма. Беручи до уваги докомунікативне розуміння комплексності: наявність видів роботи над трьома аспектами мови, всі інші ФК слід вважати комплексними. Проте сучасне трактування комплексності ґрунтується на відомому у методиці викладання “принципі взаємопов’язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма” [8, с.240]. Виходячи із сучасного розуміння цього поняття: наявність завдань для оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності, такими можна вважати лише ФК №10 [1990], ФК №15 [2001] та №18 [2004]. ФК №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], №9 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №16 [2001] та №19 [2007] містять вправи для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок, проте цього недостатньо, щоб вважати такі курси комплексними. Н. О. Красовська називає такі курси поліаспектними, що повністю відображає їх сутність [4, с.20]. Таким чином п’ять ФК (26,3%) із розглянутих 19 є чисто фонетичними, 4 (21%) – фонетико–орфографічними. Найбільший відсоток – 37% (7), складають курси, у яких просліджується тенденція комплексного підходу до укладання ФК. Комплексними можна вважати лише три ФК (16%).

Критерій третій: організація навчального процесу. В залежності від організації навчального процесу розрізняють аспектне викладання ІМ та інтегроване. Останній спосіб організації навчального процесу є пріоритетним для мовного ВНЗ, і для першого курсу зокрема, оскільки він сприяє формуванню як мовленнєвих навичок у читанні, аудіюванні, говорінні, та письмі, так і засвоєнню мовних знань з лексики, граматики та фонетики і формуванню відповідних мовних навичок [10, S.48]. Н. К. Скляренко говорить про інтегроване формування мовних (фонетичної, лексичної, граматичної) і мовленнєвих (в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі) компетенцій у зв’язку з відмовою від аспектного навчання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [8, с.240]. Десять із проаналізованих курсів (57%) слід вважати такими, що орієнтовані на аспектне вивчення ІМ, зокрема фонетики, оскільки вони містять вправи для формування лише артикуляційних навичок. Це курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2007]. 43% ФК мають інтегрований характер. Ці курси включають вправи як фонетичні, так і лексико–граматичні. До таких слід віднести курси №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], №10 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004]. Така пропорція демонструє традиційність аспектного викладання ІМ.

Критерій четвертий: зміст курсу. У Типовій програмі [10, S.19] визначено та описано три мінімуми, які відносяться до змісту навчання: тематичний та мінімуми, визначені за функцією та за формою. З огляду на це ми вважаємо реалізацію тематичного, функціонального та мовного і мовленнєвого мінімумів трьома підкритеріями, які покладені в основу аналізу ФК за змістом. Оскільки кожен мінімум містить соціокультурний компонент, останній слід вважати четвертим підкритерієм аналізу. Згідно Типової програми [10, S.50–64] протягом першого року навчання у мовних ВНЗ опрацьовуються 13 тем, які концентруються на повсякденному житті людини та її життєдіяльності, зокрема: “Знайомство” з підтемами “Привітання”, “Інформація про себе”, “Загальні відомості про роботу та професію”; “Сім’я” з підтемами “Сімейні стосунки”, “Зовнішність та характер людини”, “Кохання та шлюб”, “Батьки та діти”; “Клімат та погода” та ін. На нашу думку, спектр всіх тем першого курсу має відобразитися у змісті ВКК. Аналізуючи ФК за першим підкритерієм, слід визначити спектр тем, які у них представлені. ФК №6 [1982] взагалі не містить тематичного поділу навчального матеріалу. “Активний словник”, який входить до складу кожного уроку з ВКК, не має тематичного характеру. Лексичний

матеріал у ФК №3 [1962] представлено лише двома темами “Навчання” та “Сім’я”. ФК №4 [1969] містить теми “Класне приміщення”, “Матеріали”, “Зовнішність”, “Професія”, “На занятті”, “Сім’я”, “Квартира”, “Час”, “Вранці”, загалом дев’ять. ФК №13 [1997] містить 13 навчальних текстів, тематичний характер яких не можна визначити однозначно. Лише у чотирьох текстах проявляється їх тематична направленість: “Я студент”, “Котра година?”, “Я вивчаю іноземні мови”, “У магазині”. ФК №10 [1990] містить загалом чотири теми. Окрім вже згаданих у цьому ВКК представлена тема “Дозвілля”. Порівняно з попередніми ФК №16 [2001] містить значно більше лексичних тем, всього дев’ять. До вже згаданих тем слід додати “Друзі та колеги”, “Свята та подарунки”, “Пори року”, “Подорож”, “Місто”. ФК №15 [2001] та №18 [2004] відзначаються найширшим тематичним спектром: перший містить 12, другий – вісім тем. До нових, ще не згаданих тем належать “Країни”, “Робота над мовою” [ФК 15]. Фонетичні курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2001], що складає 53% від загальної кількості, зорієнтовані лише на оволодіння артикуляційними та частково інтонаційними навичками і не містять тематичного навчального матеріалу. До змісту таких курсів входить лише мовний мінімум, зокрема фонетичний мовний матеріал: фонем та їх алофони, звуки, графеми, літери, склади, слова та словосполучення, речення та інтонації. Таким чином лише дев’ять (47%) із 19 ВКК містять тематично організований лексичний матеріал. Проте кількість тем є обмеженою: від двох до дев’яти, що обмежує також кількість лексичних одиниць, які опрацьовуються у ході ФК. Цим самим спрощується зміст курсу. Тільки два ФК (11%) – №15 [2001] та №18 [2004] відзначаються широким тематичним спектром, що відповідає вимогам Типової програми. Мовні мінімуми реалізуються у фонетичному, граматичному та лексичному матеріалі. Оскільки кожен ФК містить необхідний фонетичний мінімум, найбільший інтерес для дослідження представляє граматичний мінімум, який з нашої точки зору має входити до змісту ВКК відповідно до Типової програми. Він включає синтаксичний та морфологічний матеріал (речення, типи речень, будова речень; дієслово, іменник та всі їх категорії, прикметник, прислівник, займенник, числівник, прийменник, сполучник), а також вправи для формування граматичної компетенції [10, S.19]. Проаналізовані ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001], що складає 50% від загальної кількості джерел, які аналізувалися, не містять граматичного матеріалу взагалі. Сюди слід віднести також ФК №10 [1990] та №12 [1995], які відзначаються тематичною організацією лексичного матеріалу. ФК №3 [1962], №6 [1982] та №19 [2007] містять граматичний матеріал з чотирьох тем: “Дієслово”, “Займенник”, “Просте речення”, “Іменник”. У ході ФК №13 [1997] окрім вище згаданих тем опрацьовується “Числівник”. ФК №4 [1969] включає зразки питальних та стверджувальних речень, які укладені на основі активної лексики і пред’являються у вигляді таблиць. ФК №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004] (16%) відрізняються наявністю всіх граматичних тем, які передбачені Типовою програмою. Крім того, слід зазначити, що 34% ФК містять окремі граматичні теми, які, як правило, не пов’язані з лексичним матеріалом, що вивчається у ході ВКК.

Зважаючи на те, що соціокультурний компонент “пронизує” всі три мінімуми, і реалізується в них і через них, слід зазначити, що лише три ФК, а саме №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004] (16%), містять автентичні матеріали з соціокультурним компонентом. Тоді, як у ФК №16 та №19 автентичні матеріали представлені лише текстами (монологи, діалоги), то у двох наступних курсах використовуються різноманітні ролі представників різних країн і професій, полілоги, які містять багато лінгвокраїнознавчої інформації, пісні та вірші німецьких авторів, німецькі скоромовки та прислів’я. Зміст саме цих ФК – №15 [2001] та №18 [2004] (11%) слід вважати таким, який загалом відповідає вимогам Типової програми.

Критерій п’ятий: комунікативна спрямованість. З 70-их років минулого століття принцип комунікативності визнано провідним. Н. К. Складенко зазначає, що принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання ІМ як моделі реального процесу спілкування [8, с.237]. Комунікативна спрямованість навчального процесу взагалі і ВКК зокрема означає домінування “діяльнісно-орієнтованих та інтелектуальних завдань, які дають змогу вивчати ІМ як засіб міжкультурного спілкування в процесі спілкування і як скарбницю іншої культури” [2, с.189].

Такими завданнями можуть бути комунікативні вправи, різні творчі та проблемні завдання, рольові та ділові ігри, проекти, “мозкові штурми”, навчання в тандемі,

взаємонавчання [2, с.189], тобто такі завдання, які сприяють створенню навчально–комунікативних ситуацій, активізації мовленнєво–мисленнєвої діяльності та вмотивованості мовленнєвих дій. Аналізуючи ФК за критерієм комунікативна спрямованість, ми розглядаємо співвідношення кількості комунікативних (мовленнєвих) та умовно–комунікативних вправ і вправ некомунікативного характеру (мовних). У ході аналізу ми звертали увагу на завдання до вправ. Вони мають бути максимально комунікативними, тобто перевага надається умовно–комунікативним і комунікативним вправам, обов'язково вмотивованим [8, с.239]. У ході нашого дослідження з'ясувалось, що ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2007], що складає 53% від загальної кількості джерел, не підлягають аналізу за критерієм “комунікативна спрямованість”, оскільки вони призначені для аспектного вивчення фонетики і не містять ні тематично зорієнтованого лексичного, ні програмного граматичного матеріалу. Вправи, які містять ці ФК, орієнтовані на формування акустичних, артикуляційних та інтонаційних навичок. Це мовні вправи, націлені на формування вище названих навичок на рівні складу, слова, словосполучення, речення та міні–текстів.

За критерієм “комунікативна спрямованість” були проаналізовані наступні курси: №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], № 10 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №15 [2001], №16 [2001], та №18 [2004], що складає 47% від загальної кількості. У ФК №3 [1962] та №4 [1969] один урок містить в середньому 30 вправ. Всі вправи є некомунікативними, оскільки вони супроводжуються завданнями на зразок: “прочитайте вголос”, “провідмініайте дієслова”, “перекладіть”, “дайте відповідь на питання ” і т.д. Фонетичним вправам взагалі не передують сформульовані завдання. Уроки ФК №6 [1982] та №12 [1995] містять від семи до дев'яти вправ некомунікативного характеру. Проте фонетичні вправи у цих курсах супроводжуються чітко сформульованими завданнями. ФК № 10 [1990] та №16 [2001] містять до 20 фонетичних вправ. Більшість вправ є некомунікативними, проте слід відмітити наявність комунікативно зорієнтованих завдань, спрямованих на формування слухо–вимовних та інтонаційних навичок (“поясніть значення прислів'я”, “розкажіть про робочий день Ваших батьків”, “прочитайте цей діалог та спробуйте його зіграти”). Кількість таких вправ є незначною. Від попередніх курсів відрізняються №15 [2001] та №18 [2004], як за кількістю запропонованих вправ, так і за їх якістю. Кожен урок у цих курсах містить в середньому до 30 вправ. Більшість з них мають мовленнєвий характер і сприяють формуванню фонетичної компетенції вже у ході ВКК. Слід однак звернути увагу на те, що відсоток таких ФК складає лише 11.

Критерій шостий: спрямованість на формування навчальної автономії. Розглядаючи ФК за наступним критерієм, ми звертаємось до визначення навчальної компетенції. Під цим поняттям слід розуміти здатність до самостійного та самокерованого навчання, яке властиве незалежному користувачеві ІМ [10, S.30]. Як і кожна інша компетенція, вона включає певні знання та навички, а саме: знання сильних та слабких сторін свого когнітивного типу; знання навчальних стратегій та технік і вміння розробити свою власну навчальну стратегію; вміння визначати свою мету та потреби; вміння використовувати наявні матеріали для СР над мовою та ін. [10, S.31]. Н. Ф. Бориско зазначає, що вітчизняна наука чітко регламентує, як потрібно викладати ІМ, щоб студент вивчив, засвоїв, вживав вивчене і що повинен робити студент, щоб вивчити, засвоїти, вживати [2, с.189]. Новий напрям методичних досліджень в США та Західній Європі, а саме “Empirische Fremdsprachenlehr- und -lernforschung” дає змогу перенести акцент з керованого навчання ІМ на автономне вивчення ІМ, з контролю та оцінювання – на самоконтроль і самооцінювання [2, с.189]. Йдеться про формування та розвиток НА студента. У мовному ВНЗ цьому може сприяти використання підручників відповідної структури та змісту, а також конструктивна діяльність викладача, націлена на психолого–педагогічну підтримку студента. Німецькомовні підручники традиційно містять навчальний матеріал до теми “Навчатись вчитися”, опрацювання якого дає змогу студенту визначити свій когнітивний тип (наприклад, креативний, перфекціоніст, практичний та ін.) [12, S.72]. Це допомагає правильно організувати СР над ІМ, вибираючи найефективніші методи та засоби. Аналізуючи ФК за їх спрямованістю на формування НА, ми взяли до уваги відносно новизну цього аспекту для вітчизняних підручників, тому ми обмежилися в нашому аналізі наявністю у них тематичного блоку “Навчатись вчитися”, та завдань для СР, які можуть бути розміщеними окремими рубриками у ході уроку, після його завершення, в кінці підручника,

або бути інтегрованими у вправи. Ми також звернули увагу на характер завдань для СР та наявність ключів для самоконтролю. ФК №1 [1958] та №5 [1977] містять після теоретичної частини збірник вправ, які можуть бути використаними як в аудиторній роботі, так і для самостійного опрацювання. Недоліком цього збірника є відсутність чіткого формулювання завдання до вправ. У більшості вправ завдання відсутнє, що унеможлиблює СР студента, оскільки він не знає вимог до тієї чи іншої вправи. ФК №2 [1961] містить збірник додаткових фонетичних вправ, додаткових вправ для читання, роботи над інтонацією та текстів для читання, які розміщені окремим блоком по закінченні курсу. Автори також пропонують запитання для самоконтролю по консонантизму і по вокалізму. Кожен урок містить контрольні запитання та домашнє завдання. Проте практична цінність цих вправ обмежується їх суто репродуктивним характером. Перед вправами для СР відсутні сформульовані завдання. Уроки ФК №3 [1962], №6 [1982], №11 [1994] та №12 [1995], №13 [1997] включають тренувальні вправи репродуктивного характеру, проте не містять завдань для СР ні в уроці, ні після завершення курсу. Кожен урок ФК №4 [1969] та №8 [1986] включає рубрику “Вправи для виконання вдома”. Запропонованим вправам передують чітко сформульовані завдання, але всі вправи мають суто репродуктивний характер. ФК №7 [1985] містить вправи для СР в аудиторії та методичні інструкції до них, а також відрізняється від попередніх курсів наявністю ключів до цих вправ. Вправи мають репродуктивний характер. ФК №9 [1990] містить багато мовних тренувальних вправ, які призначені для роботи в аудиторії. Автори курсу не виділяють окремо завдань для самостійного опрацювання. Кожен урок ФК №10 [1990] містить по 6 контрольних завдань до уроку, більшість з яких (3–4) мають комунікативну спрямованість. Проте до змісту цього курсу не включено окремих завдань для СР. ФК №14 [1997] та №16 [2001] містять контрольні–тренувальні мовні вправи і питання для самоконтролю (без ключів). ФК №17 [2001] та №19 [2001] містять контрольні–тренувальні мовні вправи та тексти для заучування напам’ять, як блок завдань для СР. ФК №18 [2004] відрізняється наявністю окремих блоків тренувальних (як мовних, так і мовленнєвих) вправ, а також завдань для СР. Після опрацювання теми студент має виконати завдання для самоконтролю та дати відповіді на запитання. Кожна тема містить також ключі до тренувальних вправ. Уроки ФК №15 [2001] містять блоки тренувальних фонетичних та граматичних вправ. До кожного уроку підібрані завдання, які студент має виконати вдома. Сюди включено також довідковий теоретичний матеріал, що полегшує виконання завдань. Таким чином, сім ФК (37%) не містять завдань для СР. Три фонетичних курси (16%) включають завдання для СР (переважно комунікативні вправи) і ключі до них. Дев’ять курсів (47%) включають до свого змісту завдання для СР – вправи некомунікативного характеру та без ключів. До змісту ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001], що складають 47% від загальної кількості джерел, не включено тему “Навчатись вчитися”, у восьми курсах вона розглядається частково (“Урок німецької мови”), і лише один ФК – №15 [2001] презентує її у повному обсязі. Таким чином, лише один із 19, а саме ФК №15 [2001] відзначається спрямуванням на формування навчальної автономії студента, що складає 5%.

Критерій свій: професійна спрямованість. Однією із цілей практичних занять з німецької мови на педагогічних факультетах університетів та у педагогічних ВНЗ є формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Вона формується в процесі засвоєння мовних знань та формування всіх навичок [10, S.76]. Н. Ф. Бориско визначає професіоналізацію як складову мовної підготовки учителів ІМ і характеризує її як таку, що пронизує всі навчальні матеріали і навчальний процес з першого по п’ятий курс. Психолого–педагогічна та методична підготовка студентів може і повинна, на її думку, стати складовою частиною практичних занять з ІМ та всіх навчальних матеріалів [2, с.189]. Визначаючи професійну спрямованість ВКК критерієм аналізу, ми розглядали існуючі курси з точки зору наявності в них професійно орієнтованих завдань. Це такі завдання, які сприяють формуванню професійно орієнтованих слухо–вимовних та інтонаційних навичок, “що створюють фундамент, на якому будуються професійні слухо–вимовні вміння” [7, с.5].

З об’єктивних (ФК не призначений для педагогічних факультетів чи ВНЗ), чи суб’єктивних причин (автори не вважають за потрібне вводити до змісту ФК такі завдання) ФК №1 [1958], №2 [1961], №3 [1962], №4 [1969], №5 [1977], №6 [1982], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №12 [1995], №13 [1997], №14 [1997], №16 [2001], №17 [2001], №18 [2004],

№19 [2007] – 17 (89%) не містять професійно спрямованих завдань. ФК №10 [1990] відрізняється від попередніх наявністю рубрики “Готуйтеся до професії вчителя!”, яка входить до складу кожного уроку. Для виконання пропонуються вправи як мовні, так і мовленнєві.

Контрольні завдання до кожного уроку також мають професійно спрямований характер. Слід звернути увагу на те, що кожному уроку передують чітко визначені вміння, які мають бути сформовані у ході конкретного заняття. З точки зору професійного спрямування у ФК №10 [1990] створено всі необхідні умови для формування ПОКК. Проте більшість професійно спрямованих вправ (в середньому чотири із шести) є некомунікативними. ФК №15 [2001] не містить окремих блоків, де були б окремо сконцентровані професійно спрямовані завдання. Проте половина (50%) всіх вправ, які входять до змісту кожного уроку, має професійне спрямування.

До тематичного мінімуму цього ВКК входять теми: “Заняття. Робота над мовою”, “Методи роботи над мовою”, які опрацьовуються на основі професійно спрямованих вправ. Таким чином лише два із розглянутих 19 ФК (або 11%) містять професійно спрямовані вправи та завдання.

З огляду на викладене вище можемо зробити такі **висновки**:

В результаті аналізу нами було встановлено, що лише 11% ФК мають на меті формування ІКК з акцентом на її фонетичну складову. Сучасному баченню комплексності відповідають лише 16% від загальної кількості ФК. Автори лише 43% проаналізованих курсів вважають пріоритетним інтегроване викладання ІМ, що знайшло відображення у їх роботах. Відповідно 57% ФК укладено з позиції аспектного викладання ІМ, що суперечить сучасному трактуванню процесу викладання і вивчення ІМ. Зміст лише 11% ФК можна вважати таким, що відповідає вимогам Типової програми. Аналізуючи ФК за комунікативною спрямованістю, ми дійшли висновку, що з урахуванням принципу комунікативності укладено ті ж 11%. Лише один ФК (5%) відзначається спрямованістю на формування навчальної автономії користувача ІМ. Тільки два ФК (11%) містять професійно спрямовані завдання та вправи. Перелічені вище недоліки, які властиві більшості існуючих ФК, зумовлюють необхідність розроблення оптимальної моделі ВКК, яка б відповідала вимогам Типової програми. Метою такого курсу має бути формування ІКК з домінантою на фонетичну складову. Характер ВКК – комплексний з урахуванням особливостей інтегрованого викладання ІМ. Комунікативна спрямованість є основною і необхідною умовою успішного формування фонетичної компетенції. Спрямованість ВКК на формування НА студента забезпечує успішну та рівноправну співпрацю обох учасників навчального процесу, студента і викладача, а також можливість для самовдосконалення. Професійна спрямованість ВКК є запорукою підготовки не тільки висококваліфікованих фахівців з ІМ, а й талановитих педагогів, які зможуть передати наступним поколінням свої знання та духовні надбання.

Таким чином, ВКК, який поєднає у собі всі перелічені вище характеристики, сприятиме успішному формуванню фонетичної компетенції з перших днів навчання у мовному ВНЗ.

Список проаналізованих підручників, які містять ВКК

(використані джерела подані у хронологічному порядку)

1. Сунцова И.П. Вводный курс фонетики немецкого языка. – М.: изд. литер. на иностр. языках, 1958. – 170с.
2. Передерій Т.А. Настановно–корективний курс фонетики англійської мови. – К.: Радянська школа, 1961. – 166с.
3. Карпов К.Б., Монигетти В.С. Вводный курс немецкого языка. – М.: изд. литер. на иностр. языках, 1962. – 239с.
4. Гжаннянц Э.М., Стабунова Л.Г. Коррективный фонетико–речевой курс. – Л.: Просвещение, 1969. – 158с.
5. Шишкова Л.В., Детинина А.В., Бибин О.А. Вводный фонетический курс немецкого языка. – Л.: Просвещение, 1977. – 247с.
6. Бонк Н.А., Котий Г.А., Лукьянова Н.А. Учебник английского языка. Часть 1. – 7–е изд., исправл. – М.: Высшая школа, 1982. – 637с.
7. Лукина Н.Д. Фонетический вводно–коррективный курс английского языка.: Учеб. Пособие для ин–тов и фак. иностр.яз. – М.: Высш.шк., 1985. – 204с.

8. Новиков Д.М., Агапитова Т.Г. Фонетика немецкого языка. Практический курс: Ученик для студентов ин-тов и фак. иностр.яз. – М.: Высш.шк., 1986. – 239с.
9. Карневская Е.Б., Раковская Л.Д., Мисуно Е.А. Практическая фонетика английского языка.: Учеб.пособие. – Мн.: Выш.шк., 1990. – 279с.
10. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин Ж.Я. Deutsch. Sprachpraxis im 1.Studienjahr: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 352с.
11. Hizko L. I., Vogomasowa T.S. Die Wege zur perfekten Aussprache. Deutsche Phonetik in Übung./Совершенствуйте свое произношение. Практический курс фонетики немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1994. – 223с.
12. Вербицкая Т.Д. Методика обучения немецкому произношению на 1 курсе в языковом вузе (1 семестр):дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Вербицкая Татьяна Диомидовна. – К., 1975. – 158с.
13. Попов А.А., Попок М.Л. Практический курс немецкого языка. Т.1. – М.: Лист, 1997. – 464с.
14. Тихонова И.В. Самоучитель немецкого языка. – Харьков.: Весть, 1997 – 448с.
15. Бориско Н.Ф., Бессмертная Н.В., Красовская Н.А. Deutsch intensiv. Интенсивный курс немецкого языка./ под ред. Бориско Н.Ф. (3-е изд., поправл. и перераб.). – К.:А.С.К., 2001. – 400с.
16. Волина С.А., Воронина Г.Б., Карпова Л.М. Zeit für Deutsch. Ученик немецкого языка в 3 частях. – М.: Иностраный язык, 2001. – 1ч. – 752с.
17. Лисенко Е.І. Вступний курс фонетики німецької мови. – 3-тє., доповнене й перероблене. – К.: А.С.К., 2001. – 95с.
18. Borisko N. Deutsch ohne Probleme./Самоучитель немецкого языка. Том 1. – М.: ИП Логос, 2004. – 480с.
19. Лисенко Е.І. Вступний курс фонетики німецької мови: навчальний посібник для студентів вищ. та серед. навч. закл. – 4-е видання, доп. і перер. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 120с.

Література

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. – К.: Издательский центр КГЛУ, 1999. – 286с.
2. Бориско Н. Ф. Задачи языковой межкультурной підготовки современного учителя иностранных языков. // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В.1. – С. 185–191
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, професор Ніколаєва С. Ю. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
4. Красовская Н.А. Обучение фонетическому аспекту общения на начальной ступени интенсивного курса немецкого языка в языковом ВУЗе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: – К., 1991 – 241с.
5. Михайлова О.Э. Методика обучения произношению на специальных факультетах пединститутов. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-та им. В.И.Ленина, 1980 – 161с.
6. Морозов С.М., Шкарапута Л.М. Словник іншомовних слів. – К.:Наукова думка, 2000. – 680с.
7. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02: – К., 2007 – 24с.
8. Складенко Н. К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції. // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В.1. – С. 237–242
9. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23. – München: Goethe-Institut, 2000. – 208S.
10. Borisko N., Gutnik W., Klimentjewa M. ua. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256с.
11. Huneke H.-W.: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / von Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig.– 3.,überarb. und erw. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270S.
12. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. Aspekte. Mittelstufe Deutsch. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2007 – 168S.

13. Neuner S. Lernerautonomie und Lernstrategien. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. / Stefanie Neuner // Deutsch als Fremdsprache. – 2003. – Heft 4. – S. 240–244

О. Ємченко

– старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно–педагогічної академії

М. Черкасов

– кандидат технічних наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно–педагогічної академії

І. Бездетко

– студентка електротехнологічного факультету Української інженерно–педагогічної академії

УДК 004+378.147(045)

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

Персональний комп'ютер – універсальний навчальний пристрій, що може бути з успіхом використаний на найрізноманітніших за змістом та організацією навчальних заняттях.

Ключові слова: інформаційні технології навчання, комп'ютерне навчання, алгоритмізація навчальної діяльності.

Е. Ємченко

– старший преподаватель кафедры общинженерных дисциплин Украинской инженерно–педагогической академии

Н. Черкасов

– кандидат технических наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин Украинской инженерно–педагогической академии

І. Бездетко

– студентка електротехнологічного факультету Украинской инженерно–педагогической академии

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕСЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

Персональный компьютер – универсальное учебное устройство, которое может быть с успехом использовано в самых разнообразных по содержанию и организации учебных занятиях.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, компьютерное обучение, алгоритмизация учебной деятельности.

Е.Emchenko

The high tutor of chair of the general–engineering disciplines of Ukrainian engineering–pedagogical academy

N.Chercasov

Cand. Tech. Sci. the senior lecturer of chair of the general–engineering disciplines of Ukrainian engineering–pedagogical academy

I.Bezdetko

The student of electrotechnological faculty of Ukrainian engineering–pedagogical academy

The personal computer is an universal educational devise which can be used with success in various ways of studies as under the maintenance as under the organization.

Keywords: traing information technologies, computer training, algorithmization of educational activity.

Постановка проблеми: Інформаційні технології навчання повинні розроблятися з урахуванням класичних дидактичних принципів. Комп'ютерне навчання визначило **два нових принципи:** індивідуалізації навчання та моделювання досліджуваних процесів або