

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Гутник Валентина Михайлівна

УДК 378.147:811.112.2

**ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КОМУНІКАТИВНОМУ
ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ**

спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Бориско Наталія Федорівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	16
1.1. Вступний корективний курс: історія питання.....	16
1.2. Порівняльний аналіз існуючих вступних корективних курсів.....	24
1.3. Вимоги до комунікативного вступного корективного курсу та його характеристика.....	43
1.4. Дидактичні та психолінгвістичні передумови формування фонетичної компетенції на початковому ступені.....	54
1.5. Висновки до Розділу 1.....	75
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ.....	79
2.1. Відбір навчального матеріалу для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі.....	79
2.2. Розподіл та організація навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі.....	102
2.3. Підсистема вправ для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі.....	114
2.4. Модель навчального процесу з формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі.....	140
Висновки до Розділу 2.....	149
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ	

УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ.....	152
3.1. Організація і проведення експериментального навчання.....	152
3.2. Аналіз результатів експерименту.....	175
3.3. Методичні рекомендації щодо методики формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі.....	188
Висновки до Розділу 3.....	198
ВИСНОВКИ.....	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	234

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВКК Вступний корективний курс
ВФК Вступний фонетичний курс
ГК Граматична компетенція
ГС Граматична структура
ЕГ Експериментальна група
ІКК Іншомовна комунікативна компетенція
ІМ Іноземна мова
ЛК Лексична компетенція
ЛО Лексична одиниця
МЗ Мовленнєвий зразок
НСК Навчально-стратегічна компетенція
ПОКК Професійно орієнтована комунікативна компетенція
ПФЄ Понадфразова єдність
СР Самостійна робота
ФЗ Фонетичні знання
ФН Фонетичні навички
ФК Фонетична компетенція

ВСТУП

В зв'язку зі вступом України до європейського загальноосвітнього простору, впровадженням нових навчальних програм, які укладено з урахуванням “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [84] виникла необхідність переглянути вимоги до формування фонетичної компетенції (ФК) у процесі навчання та вивчення іноземної мови (ІМ) у мовному ВНЗ. На сьогоднішній день у методиці навчання ІМ прийнято користуватись більш сучасним терміном – “фонетична компетентність”. Послугуючись терміном “**фонетична компетенція**”, ми визначаємо її як складову іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) і розуміємо її як здатність до сприйняття на слух і коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання, що ґрунтується на відповідних навичках, знаннях та фонетичній усвідомленості. Формування ФК розпочинається на першому ступені навчання та вивчення ІМ, який традиційно називається **вступним фонетичним курсом** (ВФК) і має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) з акцентом на її важливу складову – фонетичну компетенцію.

У “Словнику методичних термінів” ВФК визначається як початковий курс в системі оволодіння ІМ, метою якого є формування слухо-вимовних навичок і одночасно отримання знань про фонетичну систему мови, що вивчається [3, с. 43; 4, с. 34]. При укладанні фонетичних курсів цим терміном послуговувались Л. В. Шишкова, Г. В. Детініна, О. О. Бібін (1977), Т. Д. Вербицька (1995), Я. Т. Билиця, Г. М. Шацька (2001). Слід зауважити, інші автори такий курс визначають як *вступний корективний* (ВКК): Т. А. Передерій (1961), Е. М. Гжанянц, Л. Г. Стабурова (1974), Н. Д. Лукіна (1985). У “Словнику методичних термінів” ВКК визначається як курс, призначений для оволодіння слуховимовними навичками, що має на меті ліквідацію стійких помилок у вимові суб'єкта [3, с. 125; 4, с. 115]. Більш доцільним та ємким ми вважаємо термін “**вступний корективний курс**” і визначаємо його як відносно автономний курс, метою якого є формування ФК

як складової ІКК, що ґрунтується на основі знань про фонетичну систему мови в цілому й фонетичній усвідомленості, та деавтоматизація ненормативних **фосилізованих** [93; 156; 189; 180; 216] фонетичних навичок, сформованих під час навчання у школі, і їх корекція. Нині цим терміном послуговуються такі ВНЗ України як Донецький національний університет, Київський національний лінгвістичний університет, Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка та інші.

Доцільність і необхідність проведення ВКК зумовлена **несформованістю** у студентів 1-го курсу мовних ВНЗ автоматизованих артикуляційних та інтонаційних навичок. В результаті проведеного нами анкетування 289 студентів семи мовних ВНЗ України перед проведенням ВКК у 2007-2011 роках [див. Додатки А 1, А 2, Б 1, Б 2] нами було встановлено, що 29,7% респондентів під час вивчення ІМ у школі над вимовою не працювали зовсім. 42,8% опитаних зазначили, що над вимовою працювали час від часу. 32,7% респондентів оцінили свою вимову перед проведенням ВКК як погану, 42,2% як задовільну. Результати опитування свідчать про гіпертрофоване розуміння вчителями загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) принципу апроксимації, що в свою чергу спричинює фосилізацію ненормативних і деформованих артикуляційних та інтонаційних навичок. Це значно ускладнює навчальний процес тим, що потребує часу та зусиль на їх деавтоматизацію. Профілактика виникнення таких недоліків та методи і способи їх усунення мають визначати специфіку змісту та характеру ВКК, проте це не знаходить відображення у існуючих курсах. Підставою для зробленого висновку є порівняльний аналіз ВКК, які використовувались чи використовуються на даний час у навчальному процесі.

У нашому дослідженні ми беремо до уваги “двоїстість” поняття “курс”: з одного боку це часовий відрізок, завдання якого полягає у формуванні основ ФК; з другого боку ми розглядаємо курси як продукти, що використовуються у навчальному процесі. З огляду на це, ми послуговуємось термінами “курс” та “фонетичний курс”, якщо йдеться лише про їх загальні характеристики.

Нами було проведено порівняльний аналіз 26 ВКК (див. підрозділ 1.2.).

Було встановлено, що лише 8% з них мають на меті формування ІКК з акцентом на її фонетичну складову. Сучасному баченню комплексності відповідають тільки 20% ВКК. Автори шести проаналізованих курсів (24%) вважають пріоритетним *інтегроване* (див. далі с. 24, с. 33) викладання ІМ. Зміст двох ВКК (9%) можна вважати таким, що відповідає вимогам Типової програми [161]. Аналізуючи ВКК за *комунікативною спрямованістю*, ми дійшли висновку, що з урахуванням принципу комунікативності укладено лише вісім ВКК. Тільки один ВКК (4,5%) відзначається спрямованістю на формування навчальної автономії користувача ІМ, два ВКК (9%) містять професійно спрямовані завдання та вправи.

Перелічені вище недоліки, які властиві більшості існуючих ВКК, зумовлюють необхідність розроблення оптимальної моделі курсу, яка б відповідала вимогам Типової програми та сучасному баченню процесу навчання та вивчення ІМ. Метою такого курсу має бути формування ІКК з акцентом на її складову – фонетичну компетенцію. Згідно з сучасним розумінням комплексності такий ВКК має забезпечувати формування усіх мовних і мовленнєвих компетенцій, а також передбачати інтегроване або безаспектне навчання та вивчення ІМ. Такий курс має сприяти формуванню навчальної автономії студента, що є запорукою його подальшої успішної роботи над удосконаленням ФК і самореалізації як фахівця, й як особистості. Професійна спрямованість ВКК дає змогу говорити про початок формування професійних слуховимовних вмінь та навичок, а також фонетично-методичних вмінь [120, с. 5] вже під час його проведення.

Вивчення і аналіз праць з досліджуваної проблеми показало, що формування фонетичних навичок мовлення було предметом багатьох наукових досліджень: зокрема Л. Г. Стабурова досліджувала корективний курс англійської мови та його програмування [141]. Т. Д. Вербицька вивчала методику навчання німецької вимови на 1 курсі мовного ВНЗ, що знайшло відображення у її дисертаційному дослідженні, а також в укладеному нею ВФК [29]. Г. М. Салтовська працювала над створенням корективного аудіокурсу

англійської мови для початкового етапу мовного ВНЗ [127]. О. Е. Михайлова розробила методику навчання вимови на спеціальних факультетах педагогічних інститутів [109]. Н. О. Красовська теоретично обґрунтувала навчання фонетичного аспекту на початковому етапі інтенсивного курсу ІМ у мовному ВНЗ [94], що стало передумовою для укладання ВФК, проведення якого передбачало володіння інтенсивним методом викладання ІМ [21]. Ю. В. Головач вивчала питання контролю сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного ВНЗ [36]. Перлова В. В. розробила методику формування у майбутніх учителів англійської мови професійно-орієнтованих слуховимовних навичок [120]. Однак, формування ФК у **комунікативному** ВКК залишилось поза увагою науковців. Автори існуючих ВКК, перший з яких був укладений І. П. Сунцовою ще у 1958 році (див. Додаток Г), зробили вагомий внесок у науку, оскільки всі курси були актуальними у свій час. Найбільш раціональна модель ВКК представлена у підручнику Н. Ф. Бориско, Н. В. Безсмертної, Н. О. Красовської “Deutsch intensiv” (див. Додаток Г), проте вона не має професійно-педагогічного спрямування і являється складовою частиною інтенсивного курсу німецької мови.

Таким чином, **актуальність** обраної нами теми дослідження зумовлюється відсутністю належного наукового обґрунтування **комунікативного ВКК**, необхідністю розроблення **моделі** курсу, який би відповідав усім програмним вимогам і сучасному розумінню процесу навчання й вивчення ІМ, методики формування ФК у комунікативному ВКК, а також незадовільним рівнем сформованості ФК у абітурієнтів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій КНЛУ “Методика навчання іноземних мов та культур у системі неперервної освіти (протокол №11 від 12.02.2009 р.).

Тему дисертації затверджено Вченою Радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 4 від 24 листопада 2008 року) і Радою

з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 24 лютого 2009 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування фонетичної компетенції у майбутніх вчителів німецької мови під час комунікативного вступного корективного курсу. Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких **завдань**:

- ✓ вивчити вітчизняні та зарубіжні психологічні, педагогічні, лінгвістичні й методичні джерела з досліджуваної проблеми, а також відповідні освітні документи з метою обґрунтування теоретичних засад формування фонетичної компетенції під час ВКК, а також для конкретизації поняття ФК, визначення її структури і змісту та особливостей формування її складників;
- ✓ визначити поняття “вступний корективний курс”, описати його різновиди, розглянути його особливості в історичному ракурсі й розробити критерії порівняльного аналізу та оцінювання вступних корективних курсів, проаналізувати наявні курси, сформулювати вимоги до сучасного ВКК і охарактеризувати його;
- ✓ обґрунтувати принципи відбору змісту навчання, провести й описати процедуру відбору, визначити особливості організації і розподілу навчального матеріалу в комунікативному ВКК;
- ✓ розробити підсистему вправ для формування ФК у комунікативному ВКК та створити циклічно-концентричну модель процесу її формування і удосконалення під час ВКК;
- ✓ експериментально перевірити ефективність організації та проведення комунікативного ВКК за розробленою методикою й укласти методичні рекомендації щодо підготовки та проведення такого курсу для майбутніх учителів німецької мови в мовному ВНЗ.

Об'єктом дослідження є процес формування фонетичної компетенції у майбутніх вчителів німецької мови. **Предметом** дослідження є методика

формування фонетичної компетенції у майбутніх вчителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі.

Для вирішення поставлених завдань пропонується застосування таких **методів дослідження**: критичний аналіз вітчизняних та іноземних психологічних, педагогічних, лінгвістичних та методичних літературних джерел; наукове спостереження за ходом ВФК у мовних ВНЗ; анкетування студентів 1-го курсу КНЛУ та інших мовних ВНЗ України; моделювання комунікативного ВКК; експериментальна перевірка ефективності методики формування ФК у майбутніх вчителів німецької мови; якісний і кількісний аналіз експериментальних даних; методи математичної статистики.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Успішне формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК можливе за умови урахування вимог до сучасного фонетичного курсу: поставленої мети (формування ФК як складової ІКК), характеру курсу (комплексний), організації навчального процесу (інтегроване або безаспектне навчання та вивчення ІМ), змісту курсу, комунікативної і професійної спрямованості та зорієнтованості на формування навчальної автономії.

2. Ефективному формуванню ФК сприяє застосування у навчальному процесі модифікованої циклічно-концентричної моделі (за Дж. С. Хепворт) “*ціле 1 – компоненти – ціле 2*” [182], яка відображає послідовність формування ФК у напрямку від *мовлення* (введення нового матеріалу на рівні тексту) до *мови* (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу та самостійне, проте кероване викладачем оволодіння системою мови) і до *мовлення* (власне мовленнєва діяльність).

3. Досягнення мети ВКК забезпечується підсистемою вправ, яка складається із шести груп, а саме групи вправ для формування ФК в аудіюванні (Г1), у читанні вголос (Г 2), у говорінні (Г 3), а також для набуття фонетичних знань (Г 4), для розвитку фонетичної сенсibiliзації (Г 5), для формування фонетичної усвідомленості (Г 6).

4. Найбільш складний матеріал, зокрема одиниці супрасегментного рівня,

які характеризуються ранньою генетичною обумовленістю і потребують тривалого часу для оволодіння ними, а також звуки, визнані студентами такими, що спричиняють труднощі артикуляції як на початку ВКК, так і після його завершення, має опрацюуватись у першій половині ВКК, яка характеризується найвищим ступенем мотивації студентів, їх інтересом до нового предмету та відсутністю втоми.

5. Деавтоматизації фосилізованих деформованих фонетичних навичок та формування стійких, гнучких, нормативних можна досягти за умови застосування для одиниць сегментного рівня *п'ятикрокових* (повторення за диктором подумки, беззвучно, пошепки, напівголосно, разом з диктором напівголосно) та для одиниць супрасегментного рівня *трикрокових* (повторення за диктором беззвучно, напівголосно, разом з диктором напівголосно) *комплексних вправ*, які ґрунтуються на розроблених І. О. Зимньою положеннях про необхідність формування диференційної чутливості до фонетичних одиниць.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

- *вперше теоретично обґрунтовано і розроблено* методику формування ФК під час проведення комунікативного ВКК шляхом розробки його циклічно-концентричної моделі та укладання відповідної підсистеми вправ;
- *удосконалено підходи до* вирішення проблеми змісту і структури комунікативного ВКК на початковому ступені формування фонетичної компетенції;
- *подальшого розвитку набуло* узагальнення обсягу й переліку знань, вмінь та навичок, необхідних для формування під час проведення ВКК фонетичної компетенції, її професійного компоненту, а також спрямованості на формування навчальної автономії студента.

Практичне значення дослідження полягає у розробці навчальних матеріалів для організації та проведення комунікативного ВКК у майбутніх учителів німецької мови та підсистеми вправ для формування ФК; створенні циклічно-концентричної моделі процесу формування ФК у комунікативному

ВКК; укладанні відповідних методичних рекомендацій щодо організації та проведення комунікативного ВКК на першому курсі мовного ВНЗ.

Запропонована методика формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК була **впроваджена** у навчальний процес кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка (довідка № 101 від 25.11.2015), кафедри німецької філології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (акт впровадження № 06 / 2738 від 09.12.2015) та кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка (акт впровадження №1965 від 08.12.2015).

Апробація результатів дослідження відбулась на науково-практичній конференції “Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій-II” (Київський національний лінгвістичний університет, 2009), II міжвузівській конференції молодих учених “Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур” (Донецький національний університет, 2009), III Міжнародній науково-практичній конференції “Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації проведення педагогічної практики студентів-філологів” (Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов, 2009), XVI Міжнародній науково-практичній конференції Асоціації українських германістів “Перспективи німецької мови та германістики в Україні” (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 2009), V Міжнародній науково-практичній конференції “Розвиток наукових досліджень” (Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2009), Міжнародній науково-практичній конференції “Проблеми іншомовної освіти у полікультурному світі” (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2009), науково-практичній конференції “Мова, освіта, культура в контексті євроінтеграції” (Київський національний лінгвістичний університет, 2010), Міжнародній науково-практичній конференції “Філологія і освітній процес: 21 століття” (Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, 2010),

Міжнародній науково-практичній конференції Асоціації українських германістів “Викладання та вивчення німецької мови в міжкультурному просторі” (Львівський національний університет імені І. Франка, 2010), VI Міжнародній науково-практичній конференції “Розвиток наукових досліджень” (Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2010), Міжнародній науково-практичній конференції “Проблеми викладання іноземної мови в середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладах” (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, 2010), VI Міжнародній науково-практичній конференції “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київський національний університет імені Т. Шевченка, 2010), Міжнародній науково-практичній конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (Київський національний лінгвістичний університет, 2011), III Міжнародній науково-практичній конференції “Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу” (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, 2011), XVIII Міжнародній науково-практичній конференції Асоціації українських германістів “Роль німецької мови у трансфері освіти, науки та культури в Україні” (Ужгородський національний університет, 2011), XIX Міжнародній науково-практичній конференції Асоціації українських германістів “Німецька мова в українському контексті: формування мовної компетенції, контрастивні дослідження та міжкультурна комунікація” (Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, 2012), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Сучасна германістика: теорія і практика” (Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, 2012), Міжнародній науково-практичній конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (Київський національний лінгвістичний університет, 2012), XX Міжнародній науково-практичній конференції Асоціації українських германістів “Україна та німецькомовні країни в діалозі літератур, мов та культур” (Львівський національний університет імені І. Франка, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми германо-

романської філології та освітній соціокультурний процес” (Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2013), Міжнародній науковій конференції “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції “Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов” (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, 2014), II Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному поліетнічному суспільстві” (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, 2014), регіональному науково-методичному семінарі “Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в современных условиях: традиции и инновации” (УО Брестский государственный технический університет, 2014), науково-практичному семінарі “Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов” (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, 2015), Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців “Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти” (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (Київський національний лінгвістичний університет, 2015), республіканському науково-методичному семінарі з міжнародною участю “Разработка содержания и научно-методического обеспечения профессиональной иноязычной подготовки специалистов” (УО Брестский государственный технический університет, 2015), Міжнародному науково-практичному семінарі “Проектна діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій” (Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції “Україна і світ: діалог мов та культур” (Київський національний лінгвістичний університет, 2016), II міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес”

(Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2016), I загальноукраїнському форумі вчителів німецької мови “Berufsfelder Deutsch – Deutsch in Schule und Hochschule in der Ukraine heute” (Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського”, 2016), Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції “Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії” (Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, 2017), “Україна і світ: діалог мов та культур” (Київський національний лінгвістичний університет, 2017), “Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти” (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2017 рр.), III International Scientific and Practical Conference “Modern Methodology of Science and Education” (Dubai, UAE, 2017).

Публікації. Основні положення дисертації викладено у дванадцяти одноосібних публікаціях (з них дев'ять – у фахових виданнях України та зарубіжних виданнях наукових праць) і двадцяти чотирьох тезах доповідей.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, вісімдесяти трьох додатків і списку використаних джерел. Робота містить вісім таблиць, чотири рисунки. Повний обсяг дисертації становить 399 сторінок. Додатки викладено на 164 сторінках. Список використаних джерел розміщений на 24 сторінках і налічує 228 найменувань, з яких 155 – українською і російською, 73 – англійською і німецькою мовами.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ
НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1. Вступний корективний курс: історія питання

Фонетичний аспект мовлення був предметом розгляду багатьох наукових досліджень, адже його можна вважати характеристикою особистості, своєрідною “звуковою візиткою”. За вимовою носії мови можуть визначити рівень освіти людини, її соціальний стан і навіть деякі риси її характеру [170, с. 16]. Погана вимова може спричинити не тільки труднощі під час акту комунікації (вимушені повторення запитання чи репліки), а й небажання спілкуватись з фонетично некомпетентним мовцем.

Проте думки щодо необхідності приділяти увагу фонетичній правильності мовлення дотримувались не всі фахівці. У Західній Європі до початку 80-их років місце фонетики серед інших мовних аспектів визначалось як місце “нерідної дитини в сім’ї” [173]. У 80-их роках з’явилися роботи німецьких науковців, зокрема дослідження К. Колера [192], К. Мартенса, [198], Р. Рауша, І. Рауш [207], в яких було викладено як теоретичні засади фонетики, так і представлено фонетичні вправи для роботи над вимовою. Найбільш цікавою на той час була робота О. Проя та У. Штетцер [206], яка орієнтована на викладання фонетики як навчальної дисципліни для майбутніх вчителів.

Із 51 дослідженого німецькими фонетистами навчального посібника / підручника з німецької мови, які вийшли у Німеччині друком в період з 1980 по 1992 рік, фонетика була присутня експліцитно лише у 19 джерелах. За цей час у Німеччині з’явилось лише 15 фахових видань з фонетики [169, с. 14].

У Східній Європі фонетика традиційно була предметом вивчення на факультетах іноземних мов педагогічних ВНЗ та університетів. У цих ВНЗ завжди приділялась увага фонетичній правильності мовлення. Л. В. Щерба

звертав увагу фахівців на важливість фонетично коректної вимови, він вважав першочерговим завданням навчання диференціації правильної та неправильної вимови, а також правильної артикуляції звуків. Навчання вимови, на його думку, має передувати роботі над іншими аспектами, інакше завчені мовленнєві зразки будуть вимовлятися неправильно, що зумовить необхідність переучування, отже марної витрати часу та зусиль [155, с. 7]. Таким чином він обґрунтував необхідність проведення *вступного фонетичного курсу*.

Незважаючи на очевидну необхідність проведення ВФК, ставлення до такого курсу у науковців залишалось неоднозначним. Б. В. Беляєв спонукає викладачів турбуватись про правильне вимовляння звуків у більш-менш значному мовленнєвому потоці, а не в ізольованій позиції і підкреслює, що організація фонетичного вступного курсу, а також виконання спеціальних фонетичних вправ повинні розглядатись як малокорисна витрата часу. Більш доцільним він вважає “шліфування усного живого мовлення”, оскільки тільки воно і має бути фонетично правильним [11, с. 139].

Виникає сумнів щодо можливості і ефективності такого “шліфування” без попередньо сформованих артикуляційних та інтонаційних навичок.

А. А. Алхазішвілі дотримується думки, що навчання і вивчення ІМ на першому курсі мовного ВНЗ слід розпочинати відразу основним курсом, а не вступним фонетичним. У такому випадку, на його думку, інакше ставиться питання корекції деформованих ненормативних фонетичних, граматичних та лексичних навичок: цей процес триває весь перший семестр. А. А. Алхазішвілі стверджує, що такий підхід є більш раціональним, оскільки, на його переконання, неможливо корегувати одночасно і за короткий час велику кількість помилок. Найважливішим при такому підході вчений вважає те, що викладачу вдасться уникнути зниження мотивації, що за рідким винятком, відбувається при проведенні ВФК [6].

Вступні фонетичні курси стали невід’ємною складовою частиною навчання іноземних мов, починаючи з кінця 30-х років [109, с. 51]. Саме в цей час були створені перші курси, поява яких була зумовлена відсутністю у

студентів сформованих артикуляційних навичок, що ускладнювало роботу студента на занятті з ІМ. Слід відмітити, що в методиці навчання ІМ фонетичному аспекту вперше почали приділяти увагу з початком реалізації прямих методів, в яких на перший план висуваються практичні цілі, насамперед навчання усного мовлення. Завдяки застосуванню цих методів було створено основи описової фонетики, проаналізовано фонетичні зміни, які відображають фізіологічні процеси, пов'язані з артикуляцією, виявлено звуко-буквені співвідношення та створено систему фонетичних вправ, більшість з яких успішно використовується і сьогодні [108, с. 549].

Всебічна характеристика фонетичних курсів за період з 1930 року по 1980 була представлена О. Е. Михайловою в її книзі “Методика навчання вимови на спеціальних факультетах педінститутів” [109]. Фонетичні курси першого періоду (кінець 30-их років – перша половина 40-их) вона визначає як *вступні фонетичні*, яким на зміну у другій половині 40-их років прийшли *фонетико-орфографічні*. Поява третього виду фонетичних курсів – *комплексного*, відноситься до періоду 60-их років.

У ході ВФК увага студентів зосереджується винятково на звуковій стороні мовлення, оскільки метою такого курсу є розвиток “акустичних” (за І. О. Грузинською) та артикуляційних навичок і лише частково інтонаційних. Такі курси укладались з урахуванням положень, розроблених І. О. Грузинською [37]. Одним з найбільш відомих курсів такого типу вважається вступний фонетичний курс О. А. Норк [113]. Завдяки цьому курсу вдалось привернути увагу викладачів ІМ до звукової сторони мовлення студентів.

О. Е. Михайлова вказує на серйозні недоліки вступних фонетичних курсів. Оскільки артикуляційні формувались не в процесі комунікації, це призводило до їх швидкої деавтоматизації у ході основного курсу. Робота протягом тривалого часу над звуковим аспектом ізольовано від орфографії спричинювала численні помилки в читанні. Так як у ході фонетичного курсу вивчалась лише звукова сторона мовлення, не відбувалась активізація лексичного та граматичного матеріалу, напрацьованого в середній школі, що

ускладнювало перехід до основного курсу [109, с. 52].

На зміну фонетичним курсам прийшли *фонетико-орфографічні*. У цих курсах був відсутнім недолік, пов'язаний із відривом навчання вимови від навчання читання та письма, адже їх метою був розвиток “акустичних”, артикуляційних і певною мірою інтонаційних навичок, а також здобуття елементарних навичок читання та орфографічно правильного письма. Проте, як зауважує О. Е. Михайлова, у таких курсах не відбувається активізації словникового запасу, а також граматичних форм і конструкцій. Відсутня робота над усним мовленням, а фактично і над читанням [109, с. 53-54].

Фонетичним та фонетико-орфографічним курсам був протиставлений *комплексний*, який презентувала у 1962 році на конференції у Воронежському державному університеті З. В. Старкова, звернувши увагу науковців на необхідність кардинальної перебудови фонетичних курсів [142]. Вона сформулювала вимоги до ВФК, які мали їх якісно покращити. Вимоги стосувались усного та писемного мовлення, що було абсолютно новим у підході до навчання вимови. Головною метою комплексного курсу є формування основ правильної вимови та оволодіння типовими інтонаційними моделями. Комплексний фонетичний курс безперечно заслуговує на увагу, так як у ньому взаємопов'язані всі мовні аспекти при домінуючій ролі фонетичного. З приводу значної уваги, яка приділялась усному та писемному мовленню, мали місце критичні висловлювання, зокрема вказувалось на те, що наріжним каменем фонетичного курсу стало саме мовлення, а не формування артикуляційних навичок [109, с. 55].

Період кардинальної перебудови фонетичних курсів тривав з 1962 по 1971 рік. На початку 70-их років сформувались сучасні тенденції у їх створенні. О. Е. Михайлова виокремлює два напрямки. Представники першого продовжують традиції фонетико-орфографічних курсів, збагачуючи їх новими елементами. Більше уваги приділяється роботі над інтонацією, лексико-граматичним матеріалом, орфографією та технікою читання. Для аудіювання пропонуються експресивно забарвлені тексти. Найбільш яскраво ці положення

відображені в підручнику О. А. Норк та Н. Ф. Адамової [114].

Представники другого напрямку продовжують традиції комплексних курсів з урахуванням досвіду та особливостей викладання у конкретному ВНЗ. Комплексні курси значно відрізняються один від одного, проте мають спільні риси. Вони характеризуються мовленнєвим спрямуванням. Більшість сучасних фонетичних курсів має комплексний характер, зокрема курси А. А. Попова та М. Л. Попка (1997), Н. Ф. Бориско, Н. В. Бессмертної, Н. О. Красовської (1990, 2001), С. А. Воліної, Г. Б. Вороніної, Л. М. Карпової (2001). Порівняно з попередніми курсами комплексний має набагато ширший спектр цілей, які і визначають його характер. Метою, яка кардинально відрізняє комплексний курс від всіх попередніх, є сформованість вміння висловлювати свою думку у діалогічному та монологічному мовленні, застосовуючи інтонаційні моделі не тільки нейтрального, а й експресивно забарвленого мовлення.

Вже існуючі курси різнилися між собою цілями, характером, змістом та спрямованістю, адже кожен з них був породженням свого часу. Особливою віхою у викладанні фонетики стало визнання провідним *комунікативного* методу. Це внесло корективи у питання організації та проведення ВФК, а також в укладання відповідних навчально-методичних матеріалів.

Докомунікативний період у історії ВФК визначався впливом аспектного викладання ІМ. Зарубіжна методика викладання ІМ майже не мала досвіду аспектного викладання. У мовних ВНЗ країн радянського та пострадянського простору завжди переважало аспектне викладання, за винятком навчання другої ІМ. Таким чином, у навчальному процесі було передбачено заняття, під час яких студенти працювали лише над фонетичною чи граматично стороною мовлення.

Л. Г. Стабурова висловлює переконання в тому, що мова, поділена в процесі навчання на окремі аспекти, не може бути використана у своїй основній функції – як засіб спілкування. ФН формуються і стабілізуються в мовленні і через мовлення. Це має визначати і мету ВКК, яка не може обмежуватись лише постановкою вимови, корекцією деформованих слухо-вимовних навичок; все

це слід вважати не метою, а засобом реалізації глобального завдання – навчити мовленнєвої діяльності в усній та писемній формі на основі відібраного для цього навчального матеріалу [141, с. 123].

В. К. Журавльов стверджує, що фонетичні одиниці взаємно детермінують одна одну, будучи вирваними із мовного контексту перетворюються на порожній звук. Лише при застосуванні комунікативного методу у навчанні вимови будуть братись до уваги системні зв'язки одиниць, що вимовляються. У протилежному випадку студенти засвоюють акустичні ознаки іншомовного мовлення, орієнтуючись на їх форму, а не комунікативну цінність. Це перешкоджає успішному оволодінню фонетичним аспектом мовлення [83].

Спроба виокремлювати та відпрацьовувати в ізольованих умовах ту чи іншу операцію (ФН поєднує у собі дві операції: артикулювання та інтонування [118, с. 180]), яка є елементом системи, призводить до порушення всього комплексу зв'язків. Ю. І. Пассов звертає увагу на те, що ФН, сформовані таким чином, не стають елементами системи, оскільки вони формувались поза системою [118, с. 178]. Ю. І. Пассов стверджує, що не слід засвоювати послідовно одну із сторін мовленнєвої одиниці: лексичну, граматичну чи фонетичну, оскільки всі вони функціонують у нерозривній єдності. Відокремлення однієї із сторін порушує сутність мовлення як діяльності. Він також застерігає, що одиниця мовлення не може функціонувати як технічний механізм: окремі її “деталі” (семантика, форма, звучання), які опрацьовуються окремо, при інтегруванні в одне ціле та спробі включення цієї одиниці в нову ситуацію чи використанні на основі нового мовленнєвого матеріалу “не працюють” [118, с. 89]. Це свідчить про нетотожність, несхожість, неадекватність умов формування навички умовам її функціонування.

Є очевидним, що інтегроване або безаспектне навчання ІМ і зокрема фонетики відповідає сучасним вимогам до навчального процесу. Напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать про те, що застосування комунікативного підходу при опрацюванні фонетичного аспекту мовлення є запорукою успішного формування ФК. Проте, як показує багаторічний досвід

навчання ІМ у ВНЗ, сьогодні слід відмітити іншу крайність: працюючи за посібниками та підручниками, які відповідають сучасним вимогам – вони характеризуються комплексністю (роботою над всіма видами мовленнєвої діяльності), зорієнтованістю на інтегроване або безаспектне навчання ІМ, комунікативною, фаховою та спрямованістю на формування навчальної автономії студента – викладачі ігнорують фонетичний аспект, вважаючи пріоритетними інші аспекти мовлення, найчастіше граматику. У кращому випадку фонетичні вправи та завдання залишаються для виконання студентами під час самостійної роботи (СР), що теж є неправильним, адже ніякі інші вправи не вимагають безпосереднього контролю викладача як фонетичні. У гіршому випадку фонетичні вправи залишаються поза увагою викладачів, адже більшість фахівців дотримується думки, що акт комунікації може відбутись і за відсутності коректного фонетичного оформлення висловлювання. Викладач демонструє своїм студентам недбале ставлення до фонетики і тим самим поганий приклад для наслідування.

Викладене вище наочно демонструє еволюцію поглядів на ВКК, зокрема його мету, характер, спрямованість та зміст і свідчить про те, що кожен ВКК є продуктом “свого” часу – він відповідає вимогам та потребам певного історичного проміжку у розвитку суспільства.

Найдискутивнішим питанням, яке намагались вирішити укладачі докомунікативних фонетичних курсів, було питання про послідовність опрацювання звуків. Це відображено у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема О. Єсперсена (1935), І. О. Грузинської (1947), І. А. Лукницького (1959), Л. В. Щерби (1963), О. Цахера (1969), Т. Д. Вербицької (1975). Більшість науковців дотримується думки, що, вивчаючи голосні та приголосні звуки німецької мови, варто починати звуками, які є найлегшими, мало відрізняються від звуків рідної мови [29; 31], і мають аналоги у рідній мові. Така позиція узгоджується з принципом “від простого до складного, від знайомого до незнайомого”. О. Єсперсен стверджує, що розпочинати варто важкими для артикуляції звуками, незвичними звуками, які

не мають аналогів у рідній мові; у такому випадку студенти відразу відчують чуже, незнайоме і налаштовуються на більш ретельне відпрацювання звуку [190, с. 29].

Це питання успішно вирішується лише у комунікативному ВКК, так як першочергового значення набуває принцип комунікативної доцільності, який обумовлює кореляцію між тематикою та вибором мовних засобів. Визначаючи послідовність знайомства студентів зі звуками ІМ, слід зауважити, що вона обумовлюється мовленнєвими потребами і навіть найскладніші звуки і звукосполучення доводиться вводити на початку ВКК [138, с. 76]. З огляду на викладене вище, можемо зробити висновок, що визнання комунікативного методу провідним, зумовлює необхідність перегляду вимог до ВКК. З урахуванням комунікативного методу К. Ю. Вартавною укладено фонетичний курс, який авторка називає *адаптивним*. Метою такого курсу К. Ю. Вартанова вважає формування основ фонологічної та навчально-стратегічної компетенцій на основі особистісно-діяльнісного підходу [28, с. 5].

Слід підкреслити, що представниками *німецької фонетичної школи* протягом останніх десятиліть було укладено цілу низку фонетичних курсів з урахуванням комунікативного підходу до навчання і вивчення ІМ. Здебільшого це праці Лейпцигської фонетичної школи, зокрема У. Хіршфельд (2007), у співавторстві з К. Райнке (1998), з Е. Штоком (2000), роботи Д. Міддлеман (2000) та К. Райнке (2011). Проте такі фонетичні курси є неприйнятними для майбутніх учителів німецької мови, оскільки ні один з них не вирізняється професійною спрямованістю; вони, як правило, не зорієнтовані на формування навчальної автономії студента і метою таких курсів не є глобальне завдання – формування ФК, а лише формування фонетичних навичок.

Проте ми вважаємо, що при перегляді вимог до сучасного ВФК слід брати до уваги також напрацювання фонетистів німецької школи: як досвід укладання фонетичних курсів, так і теоретичні положення. Зокрема робота Х. Ділінг та У. Хіршфельд “Phonetik lehren und lernen” [170] містить дидактичні поради, звернені як до вчителів німецької мови як іноземної, так і до учнів і

відповідає на питання “Як навчати фонетики німецької мови?” і “Як вивчати фонетику німецької мови?”, тобто є фахово спрямованою та ґрунтується на комунікативному підході.

Таким чином, ми проаналізували проблеми формування ФК на початковому етапі навчання та вивчення ІМ, зокрема у вступному корективному курсі, а також вивчили історію фонетичних курсів – причини їх створення, динаміку змін у таких курсах, їх позитивні та негативні сторони та вимоги до сучасних ВФК – і дійшли висновку, що метою сучасного ВКК для майбутніх учителів німецької мови має бути формування ФК як складової ІКК, зміст та структура такого курсу мають відповідати сучасному розумінню поняття “комплексності” та “інтегрованості”, курс має ґрунтуватись на принципі комунікативності і бути спрямованим на формування професійного компоненту ФК та навчальної автономії студента.

1.2. Порівняльний аналіз існуючих вступних корективних курсів

Дослідивши проблематику вступних корективних курсів, а також їх історію, вважаємо доцільним проаналізувати ВКК, які були укладені та використовувались у ВНЗ України, а також в країнах пострадянського простору тривалий час, а саме з 1958 року.

Проведення порівняльного аналізу фонетичних курсів та їх оцінювання є неможливим без чітко визначених критеріїв. Не можна не погодитись з Н. О. Красовською [94, с. 17], що **мета** фонетичного курсу 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 [19, с. 31]. Оскільки визначення цілей навчання у сучасній методиці здійснюється з позицій компетентнісного підходу, доцільно проаналізувати існуючі фонетичні курси за критерієм “*поставленої мети*” чи сукупністю цілей конкретного ВКК і визначити, які з

курсів найбільше відповідають вимогам сучасних програм. Слід зауважити, що за цим критерієм ми аналізуємо лише ті курси, які були укладені після визнання комунікативного методу провідним, отже після 1970 року.

Мета ВКК визначає його **характер**, що можна вважати **другим** критерієм аналізу. *Комплексні* за характером фонетичні курси (див. підрозділ 1.1.) історично орієнтовані на роботу над всіма мовними аспектами [94, с. 20]. Проте сучасне бачення комплексності дещо змінилось. Комплексним слід вважати фонетичний курс, який 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 фонетичного курсу залежить також від **організації навчального процесу**, від того, як викладається ІМ – ділиться на аспекти (лексика, граматики, фонетика), чи вивчається *інтегровано* (безаспектно). Аспектне викладання не можна обґрунтувати з точки зору цілей навчання та вивчення 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 набуває знань з фонетики, граматики та оволодіває певним об'ємом лексики, проте він не може реалізувати ці знання у процесі реального спілкування. Сформовані мовні і мовленнєві навички відповідних цільових компетенцій виявляються “нежиттєздатними”, так як умови їх формування не відповідають умовам їх функціонування у реальному спілкуванні [115, с. 69]. Слід зробити висновок, що успішне формування ІКК, до складу якої входить ФК, є можливим за умови інтегрованого навчання ІМ. Така організація навчального процесу є актуальною не тільки для основного курсу, а й для ВКК зокрема.

Всі згадані критерії обумовлюють **зміст ВКК**, який залежить безпосередньо від цілей навчання, опосередковано – від соціального замовлення та рівня розвитку науки [19, с. 39]. Н. Ф. Бориско зазначає, що

визначення поняття зміст навчання пов'язане з певними труднощами. Це пояснюється різними точками зору методистів на цю категорію. Якщо в 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. С. Ю. Ніколаєва зауважує, що є загальноприйнятим виокремлювати у змісті навчання *комунікативний, лінгвістичний, соціокультурний та навчальний* блоки [111, с. 3].

Типова програма [161, с. 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. Функціональний мінімум реалізується в 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 з соціокультурним забарвленням та специфічні мовні елементи.

Аналізуючи зміст існуючих фонетичних курсів, слід звернути увагу на їх відповідність сучасному баченню змісту навчання як категорії методики.

Метою практичних занять з німецької мови Типова програма визначає формування ІКК у міжкультурному спілкуванні [161, с. 15]. Ця компетенція визначається як здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних

традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів [112, с. 30]. Починаючи 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 артикуляційних та інтонаційних навичок у ході процесу комунікації. З огляду на це **комунікативна спрямованість** визначається як *наступний* критерій аналізу фонетичних курсів, проте ми не характеризуємо за цим критерієм фонетичні курси, що були укладені до 1970 року, тобто до моменту визнання комунікативного методу провідним.

Формулюючи принципи комунікативного підходу, Ю. І. Пассов в якості першого принципу визначає мовленнєву спрямованість. Вона полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета, а в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування ІМ [115, с. 69]. Оскільки формування ІКК як мета навчання включає в себе інші компетенції, а саме мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчально-стратегічну, доцільно говорити про комунікативне спрямування як самого навчального процесу, так і ВКК. За умови проведення комунікативного ВКК не виникає питання, що вважати одиницею формування ФК. Послідовність: текст – ПФЄ – фраза – слово – звук – слово – фраза – ПФЄ – текст [94, 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. У фонетичних курсах, як правило, переважають некомунікативні мовні вправи, оскільки вони розраховані на відпрацювання окремих звуків, в кращому випадку слів та словосполучень. Часто буває затягнутим період опрацювання звуків на основі ізольованих слів, словосполучень. Це гальмує сприйняття і засвоєння звуків у

потоці мовлення; речення, які з'являються у середині ВКК, не об'єднуються у зв'язний текст, відсутня мовленнєва спрямованість [29, с. 5].

Таким чином, у ході аналізу існуючих фонетичних курсів з точки зору комунікативного спрямування, слід звернути увагу на те, що являється одиницею формування ФК, на співвідношення комунікативних та некомунікативних вправ та послідовність введення фонетичного матеріалу.

Визначаючи та описуючи компетенції користувача ІМ, Загальноєвропейські рекомендації виокремлюють серед загальних компетенцій *вміння та досвід* і дають визначення цього поняття. Під *savoir-apprendre* 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 [84, с. 106-107]. Здібності до вивчення мови розвиваються у процесі набуття досвіду навчання. Вони дозволяють студенту більш ефективно і незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, бачити, які існують варіанти і застосовувати певні можливості якнайкраще. Проте багаторічний досвід проведення ВКК переконує в тому, що здібності до вивчення мови формуються не тільки в ході навчального процесу. Як правило, два-три студенти із групи, що налічує 10 осіб, мають генетично набуті природні здібності до швидкого оволодіння нормативною вимовою. Вони визначаються у Загальноєвропейських рекомендаціях як загальні фонетичні здібності та вміння. 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 *навчальну автономію*. Для її успішного розвитку студент повинен креативно підходити до виконання домашніх завдань та завдань для СР, а також шукати нові види завдань та вправ, які б допомогли йому заповнити ті чи інші прогалини у його системі знань, що виникли внаслідок об'єктивних чи суб'єктивних причин. Уміння вчитися включають *здатність* ефективно використовувати навчальні можливості, створені ситуаціями викладання, наприклад: 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, здатність організувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти, здатність успішно навчатись [84, с. 107]. ВКК має бути організованим таким чином, щоб викладач і студент співпрацювали як два рівноправні партнери, оскільки вони обидва несуть відповідальність за досягнення успіху [161, с. 32]. ВКК повинен забезпечуватись як обов'язковими для виконання завданнями, так і завданнями для СР, а також завданнями, які рекомендовані для поглибленої роботи над навчальним матеріалом. Ці завдання слід супроводжувати короткими інструкціями стосовно методики їх виконання, оскільки протягом першого місяці навчання студент ще не має досвіду з організації СР. Формування навчальної автономії студента створює підґрунтя для його успішної самореалізації як фахівця, і як особистості. **Спрямованість на формування навчальної автономії студента** визначається як *наступний* критерій порівняльного аналізу фонетичних курсів. Він так само не може бути застосованим для аналізу ВКК докомунікативного періоду.

Однією з найважливіших цілей дисципліни “Іноземна мова” на педагогічних факультетах університетів та у педагогічних ВНЗ вважається формування професійно-орієнтованої ІКК. Вона включає знання та вміння, які дають змогу студентам педагогічних ВНЗ ефективно працювати у майбутньому за фахом – викладачем чи вчителем ІМ. Формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції починається на 1 та 2 курсі (“випереджуюча професіоналізація” навчального процесу). Це відбувається у процесі засвоєння мовних знань та у ході розвитку всіх навичок і вмінь [161, с. 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 становлення як вчителя. Практичне заняття з ІМ дає викладачеві багато можливостей навчати студентів їх професії. Викладачу-мовнику не слід вважати це завдання

лише прерогативою кафедри методики викладання ІМ, психології та педагогіки. Під час ВКК студент працює над розвитком свого фонематичного слуху. Викладач має змогу запропонувати студентам послухати своїх однокласників, намагаючись при цьому занотувати допущені помилки і проаналізувати їх. Це завдання можна виконувати також при читанні вголос та декламації. На другому-третьому тижні ВКК варто пропонувати студентам самим укласти фонетичні вправи для вдосконалення сформованих артикуляційних 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 професійно-орієнтованої ІКК.

Це сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя, який є підготовленим і здатним до іншомовного міжкультурного діалогу та до навчання інших такого діалогу. Це являється метою його професійної підготовки [19, с. 35]. **Професійну спрямованість** ВКК слід вважати ще одним критерієм порівняльного аналізу фонетичних курсів.

Таким чином, порівняльний аналіз і оцінювання існуючих фонетичних курсів ми будемо проводити за *наступними критеріями*: 1) мета фонетичного курсу; 2) характер курсу; 3) організація навчального процесу; 4) зміст; 5) комунікативна спрямованість; 6) спрямованість на формування навчальної автономії; 7) професійна спрямованість.

У ході аналізу нами було розглянуто 26 фонетичних курсів, виданих у період з 1958 по 2014 рік (список джерел див. у Додатку Г). Оцінюючи фонетичні курси за визначеними критеріями, ми свідомі того, що ці критерії є відносними. Оскільки деякі з проаналізованих курсів були укладені у докомунікативний період (фонетичні курси 1-4); вони в силу об'єктивних причин не можуть відповідати вимогам сьогодення і не можуть оцінюватись за критеріями №5, №6, №7. Проте критичний аналіз всіх існуючих ВФК необхідний для того, щоб остаточно відійти від помилкових положень, які до

цього часу проявляються у методиці організації та проведення таких курсів 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 існуючі ВФК за першим критерієм, **за метою** навчання та вивчення ІМ, слід повернутися до визначення мети Типовою програмою. Метою практичних занять з німецької мови Типова програма визначає формування ІКК в міжкультурному спілкуванні [161, с. 15]. Слід зауважити, що Типова програма орієнтує на *комплексний* розвиток всіх компетенцій, виокремлюючи лінгвістичні або мовні, мовленнєві та навчальну як домінуючі протягом першого року навчання [161, с. 18].

Формування мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної, соціокультурної та професійної компетенцій розпочинається на першому році навчання та вивчення ІМ. Проте як пріоритетні для першого курсу виділяються три: мовні, мовленнєві та навчально-стратегічна. 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 – ФК. Проте це не означає, що формування соціокультурної та професійної компетенцій слід залишати поза увагою.

Фонетичний курс №1 [1958] має на меті навчити диференціації на слух правильної та неправильної вимови, а також правильно вимовляти, спілкуючись ІМ. У ході курсу №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 усної мови. Фонетичний курс №3 [1962] та №4 [1969] мають на меті формування та вдосконалення всіх слухо-вимовних навичок та підготовку до основного етапу вивчення ІМ. Курс №5 [1977] укладено у період визнання комунікативного підходу провідним у методиці викладання ІМ, проте це не

знайшло відображення у названій роботі. Метою цього курсу є опрацювання звуків та звукосполучень у слові та читання текстів у транскрипції та орфографії. Це ж стосується курсів №6 [1982], №9 [1986], №19 [2002], №21 [2004], №22 [2004], №23 [2007]. Близькою за формулюванням і за сутністю є мета курсів №7 [1985], №8 [1985], №10 [1990], №12 [1994], №13 [1995], №15 [1997], №18 [2001] та №24 [2007], №25 [2008], №26 [2014], а саме: формування “слухо-вимовних” навичок та їх вдосконалення. Кардинально відрізняються від попередніх фонетичних курсів № 11 [1991], №14 [1997], №17 [2001], №24 [2005], які укладено з урахуванням принципу комунікативності. Метою цих курсів автори визначають формування артикуляційних та інтонаційних навичок у процесі комунікації з опорою на засвоєний лексичний та граматичний матеріал. Курс №16 [2001] та №20 [2004] мають на меті навчання студентів іншомовного спілкування (в усній та писемній формі) шляхом розвитку ІКК на основі здобутих мовних та соціокультурних знань і відповідних сформованих навичок з акцентом на фонетичну складову. Виходячи з цього, слід зробити висновок, що більшість ВФК як докомунікативного періоду, так і періоду визнання комунікативного підходу провідним, а саме 14 курсів із проаналізованих 26 (52%) мають на меті формування артикуляційних та інтонаційних навичок ізольовано від процесу іншомовної комунікації. Три ВФК (12%) укладено з урахуванням принципів комунікативного навчання, що дає можливість формувати артикуляційні та інтонаційні навички у зв'язному мовленні з опорою на лексико-граматичний матеріал. Лише два курси (8%) відповідають сучасному баченню моделі ВКК за поставленою метою.

Критерій другий: характер курсу

Розглядаючи фонетичні курси за другим критерієм, до “чисто” фонетичних курсів, метою яких є формування “акустичних” (за О. І. Грузинською) та артикуляційних навичок, ми відносимо курси №1 [1958], №7 [1985], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001], №24 [2007]. Фонетико-орфографічними слід вважати фонетичні курси №2 [1961], №5 [1977],

№21 [2004], № 22 [2004], №23 [2007]. Ці курси містять вправи для формування навичок письма.

Беручи до уваги докомунікативне розуміння *комплексності*: наявність видів роботи над трьома аспектами мови, всі інші фонетичні курси 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” [133, с. 240]. Виходячи із сучасного розуміння цього поняття: наявність завдань для оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності, такими можна вважати лише курси №11 [1991], №16 [2001] №17 [2001], №20 [2004], №25 [2008] та №26 [2009]. Фонетичні курси №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], №8 [1985], №9 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №16 [2001], №19 [2002], №24 [2007], №26 [2014] 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 [94, с. 20]. Таким чином шість фонетичних курсів (24%) із розглянутих 26 є чисто фонетичними, п’ять (20%) – фонетико-орфографічними. Найбільший відсоток – 40%, складають курси, у яких просліджується тенденція комплексного підходу до укладання ФК. Комплексними можна вважати лише п’ять курсів, що становить 20%.

Критерій третій: організація навчального процесу

В залежності від організації навчального процесу розрізняють аспектне та інтегроване або безаспектне навчання ІМ. 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 [161, с. 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 [133, с. 240]. 19 із проаналізованих курсів (76%) слід вважати такими, що орієнтовані на аспектне вивчення ІМ, зокрема фонетики, оскільки вони містять вправи для формування лише артикуляційних та інтонаційних навичок. Це курси №1 [1958], №2 [1961], №3 [1962], №4 [1969], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1985], №9 [1986], №10 [1990], №12 [1994], №13 [1995], №14 [1997], №15 [1997], №18 [2001], №19 [2002], №21 [2004], №22 [2004], №23 [2007], №24 [2007], №25 [2008], №26 [2014]. Кількість фонетичних курсів, які мають інтегрований характер, дорівнює шести, що становить 24%. Ці курси включають вправи як фонетичні, так і лексико-граматичні, а також вправи для розвитку усного та писемного мовлення. До них слід віднести курси №6 [1982], №11 [1991], №16 [2001], №17 [2001], №20 [1997], №26 [2001]. Така пропорція демонструє традиційність аспектного викладання ІМ у мовних ВНЗ.

Критерій четвертий: зміст курсу

Проаналізуємо у кожному фонетичному курсі реалізацію його складових – *тематичного, функціонального та мовного і мовленнєвого мінімумів*, а також *соціокультурного компоненту* (докладніше див. підрозділ 2.1.).

Згідно Типової програми [161, с. 50-64] протягом першого року навчання у мовних ВНЗ опрацьовуються 13 тем, які відображають повсякденне життя людини та її життєдіяльність, 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” з підтемами “Ландшафти та клімат”, “Погода та прогноз погоди” та ін. Більшість з них знайома першокурсникам із шкільного курсу ІМ. Особливе місце серед зазначених тем займає “Навчання”, яка є новою для першокурсників, але актуальною; такою, що розкриває щоденні потреби та інтереси студентів. Вважаємо цю тему необхідною складовою тематичного мінімуму. В зв’язку з обмеженими часовими рамками ВКК можна відмовитись від тем, які у першокурсників не викликають особливого інтересу, зокрема “Клімат та

погода”, “Побутові послуги”, “Місто”. Таким чином, зміст ВКК може містити в середньому 10 тем.

Аналізуючи у фонетичних курсах реалізацію тематичного мінімуму, слід визначити спектр тем, які у них представлені. Фонетичний №6 [1982] взагалі не містить тематичного поділу навчального матеріалу. “Активний словник”, що входить до складу кожного уроку, не має тематичного характеру. Лексичний матеріал у курсі №3 [1962] представлено лише двома темами “Навчання” та “Сім’я”. Курс №4 [1969] містить теми “Класне приміщення”, “Навчальні матеріали”, “Зовнішність”, “Професія”, “На занятті”, “Сім’я”, “Квартира”, “Час”, “Вранці”, загалом дев’ять. Фонетичний курс №14 [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”. Курс № 11 [1991] містить загалом чотири теми. Окрім вже згаданих у цьому ВКК представлена тема “Дозвілля”. Порівняно з попередніми курс №17 [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”. Курси №16 [2001] та №20 [2004] відзначаються найширшим тематичним спектром: перший містить 12, другий – вісім тем. До нових, ще не згаданих тем належать “Країни”, “Робота над мовою” [№16]. Фонетичні курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1986], №10 [1990], №12 [1994], №13 [1995], №15 [1997], №18 [2001], №19 [2002], №21 [2004], №22 [2004], №23 [2007], №24 [2007], №25 [2008] та №26 [2009], №26 [2014], всього 19, що становить 68% від загальної кількості, орієнтовані лише на оволодіння артикуляційними та частково інтонаційними навичками і не містять тематичного навчального матеріалу. До змісту таких курсів входить тільки мовний мінімум, зокрема фонетичний мовний матеріал: фонеми та їх алофони, звуки, графеми, літери, склади, слова та словосполучення, речення та інтонемі. Таким чином лише вісім (32%) із 26 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 курсу. Цим самим спрощується зміст курсу. Тільки два курси (8%) – №16 [2001] та №20 [2004] відзначаються широким тематичним спектром, що відповідає вимогам Типової програми.

Мовні мінімуми реалізуються у фонетичному, граматичному та лексичному матеріалі. Оскільки кожен ВКК містить необхідний фонетичний мінімум, найбільший інтерес для дослідження представляє граматичний мінімум, який з нашої точки зору має входити до змісту ВКК згідно з Типовою програмою. 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 [161, с. 19]. Проаналізовані фонетичні курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1985], №9 [1986], №10 [1990], №12 [1994], №15 [1997], №18 [2001], №21 [2004], №22 [2004], №23 [2007], №24 [2007], що складає 64% від загальної кількості джерел, не містять граматичного матеріалу взагалі. Сюди слід віднести також курси №11 [1991] та №13 [1995], які відзначаються тематичною організацією лексичного матеріалу.

Курси №3 [1962] та №6 [1982] містять граматичний матеріал з чотирьох тем: “Дієслово”, “Займенник”, “Просте речення”, “Іменник”. У фонетичному курсі №14 [1997] окрім вище згаданих тем опрацьовується “Числівник”; курс №4 [1969] включає зразки питальних та стверджувальних речень, що укладені на основі активної лексики і пред’являються у вигляді таблиць. Отже, 16% ВКК містять окремі граматичні теми, які, як правило, не пов’язані з лексичним матеріалом, що опрацьовується. Фонетичні курси №16 [2001], №17 [2001], №19 [2002], №20 [2004], №26 [2009], що становить 20%, відрізняються наявністю всіх граматичних тем, передбачених Типовою програмою.

Зважаючи на те, що соціокультурний компонент “пронизує” всі три мінімуми, і реалізується в них і через них, слід зазначити, що лише три ВКК, а саме №16 [2001], №17 [2001] та №20 [2004] (12%), містять автентичні

матеріали з соціокультурним компонентом. Тоді, як у фонетичному курсі №17 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 ВКК – №16 [2001] та №20 [2004] (8%) слід вважати таким, що загалом відповідає вимогам Типової програми.

Критерій п'ятий: комунікативна спрямованість

З 70-их років минулого століття принцип комунікативності визнано провідним. Н. К. Скляренко зазначає, що принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання ІМ як моделі реального процесу спілкування. До того ж модель має зберігати найсуттєвіші риси об'єкта – вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя/викладача, так і учня/студента; цілеспрямованість, особистісний смисл; мовленнєво-мисленнєву активність; наявність адресата мовлення і типових комунікативних ситуацій, на основі яких у навчальному процесі створюються навчально-комунікативні ситуації [133, 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” [22, с. 189]. Такими завданнями можуть бути комунікативні вправи, різні творчі та проблемні завдання, рольові та ділові ігри, проекти, “мозкові штурми”, навчання в тандемі, взаємонавчання [22, с. 189], тобто такі завдання, які сприяють створенню навчально-комунікативних ситуацій, активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності та вмотивованості мовленнєвих дій. Аналізуючи ВФК за критерієм **комунікативна спрямованість**, ми розглядаємо співвідношення кількості комунікативних (мовленнєвих) та умовно-комунікативних вправ і вправ некомунікативного характеру (мовних). Це співвідношення досліджувала Н. О. Красовська, аналізуючи ВФК за мовленнєвою спрямованістю [94, с. 16]. Поряд з некомунікативними вправами, які є основним підґрунтям для

формування ФК, у ВКК мають виконуватись також умовно-комунікативні та комунікативні вправи, які забезпечують комунікативне спрямування курсу в цілому. У ході аналізу фонетичних курсів ми звертали увагу на завдання до вправ. Слід зауважити, що за цим критерієм, а також за наступними критеріями №6 та №7 ми аналізували фонетичні курси, що були укладені після 1977 року. Таким чином, з аналізу виключено ВКК №1-4 (див. Додаток В).

Було встановлено, що фонетичні курси №5 [1977], №7 [1985], №8 [1985], №9 [1986], №10 [1990], №12 [1994], №13 [1995], №15 [1997], №18 [2001], №19 [2002], №21 [2004], №22 [2004], №23 [2007], №24 [2007], №25 [2008], №26 [2009], №26 [2014], (71% від загальної кількості джерел), орієнтовані на аспектне вивчення фонетики і не містять ні тематично зорієнтованого лексичного, ні граматичного матеріалу. Вправи, представлені у цих фонетичних курсах, мають на меті лише формування артикуляційних та інтонаційних навичок. Це мовні вправи, націлені на формування вище названих навичок на рівні складу, слова, словосполучення, речення та міні-текстів некомунікативного характеру.

За критерієм “комунікативна спрямованість” були проаналізовані наступні курси: №6 [1982], №11 [1990], №14 [1997], №16 [2001], №17 [2001] та №20 [2004], що складає 28% від загальної кількості проаналізованих джерел.

Уроки курсу №6 [1982] містять від семи до дев'яти вправ некомунікативного характеру. Фонетичні вправи у цих курсах супроводжуються чітко сформульованими завданнями. Уроки у фонетичних курсах №11 [1991] та №14 [1997] містять від 20 до 30 вправ як некомунікативного, так і умовно-комунікативного та комунікативного характеру.

Більшість вправ у фонетичному курсі №16 [2001] 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

незначна. Від попередніх курсів відрізняються №16 [2001] та №20 [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 ФК вже у ході ВКК. Слід однак звернути увагу на те, що доля таких ВФК становить лише 9%.

Критерій шостий: спрямованість на формування навчальної автономії

Оцінюючи ВКК за наступним критерієм, ми звертаємось до визначення навчально-стратегічної компетенції (НСК). Під цим поняттям слід розуміти здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК і в ситуаціях міжкультурного спілкування [108, с. 96]. 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. [161, с. 31].

Аналізуючи ВКК за їх спрямованістю на формування навчальної автономії, ми взяли до уваги відносну новизну цього аспекту для вітчизняних підручників, тому ми обмежилися в нашому аналізі наявністю у них тематичного блоку “Навчатись вчитися” та завдань для самостійної роботи СР, які можуть бути розміщеними окремими рубриками у ході уроку, після його завершення, або в кінці підручника. Ми також звернули увагу на характер завдань для СР та наявність ключів для самоконтролю.

Фонетичний курс №5 [1977] містить після теоретичної частини вправи, які можуть бути використаними як в аудиторній роботі, так і для самостійного опрацювання. Недоліком цього збірника є відсутність чіткого формулювання завдання до вправ: це ускладнює СР студента, оскільки він не знає вимог до тієї чи іншої вправи. Уроки також містять контрольні запитання та домашнє завдання. Проте практична цінність цих вправ обмежується їх репродуктивним характером. Кожен урок фонетичного курсу №9 [1986] включає рубрику “Вправи для виконання вдома”. Запропонованим вправам передують чітко

сформульоване завдання, але всі вправи мають суто репродуктивний характер.

Фонетичні курси №8 [1985], №10 [1990] містять 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. Курси №15 [1997] та №17 [2001] містять “контрольно-тренувальні мовні вправи” (терміном користуються І. В. Тіхонова, С. О. Воліна, Е. І. Лисенко) і питання для самоконтролю (без ключів). Фонетичний курс №18 [2001] містить “контрольно-тренувальні мовні вправи” та тексти для заучування напам’ять, як блок завдань для СР.

Уроки фонетичних курсів №16 [2001] та №20 [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. Сюди включено також довідковий теоретичний матеріал, що полегшує виконання завдань.

Уроки курсів №6 [1982], №11 [1990] №12 [1994], №13 [1995], №14 [1997], №25 [2008], №26 [2014] не містять завдань для СР ні в ході уроку, ні після завершення курсу.

Таким чином, сім ВКК (23%) не містять завдань для СР. Два фонетичних курси (9%) включають завдання для СР (переважно комунікативні вправи) і ключі до них. 16 курсів (76%) включають до свого змісту завдання для СР – вправи некомунікативного характеру та без ключів. До змісту цих курсів не включено тему “Навчатись вчитися”, у восьми ВКК (38%) вона розглядається частково (“Урок німецької мови”) і лише один ВКК – №16 [2001], що становить 4%, презентує її у повному обсязі. Таким чином, лише один із 21 ВКК [2001] відзначається спрямуванням на формування навчальної автономії студента.

Критерій сьомий: 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 включає знання та вміння,

завдяки яким майбутні вчителі/викладачі ІМ готуються до успішної професійної діяльності. Формування цієї компетенції починається вже на першому курсі. Вона формується в процесі засвоєння мовних знань та формування всіх навичок [161, с. 76]. Н. Ф. Бориско визначає професіоналізацію як складову мовної і мовленнєвої 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 [22, 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 артикуляційних та інтонаційних навичок, “що створюють фундамент, на якому будуються професійні слухо-вимовні вміння” [120, с. 5].

З об'єктивних (фонетичний курс не призначений для педагогічних факультетів чи ВНЗ), чи суб'єктивних причин (автори не вважають за потрібне вводити до змісту фонетичних курсів такі завдання) 19 із проаналізованих ВКК, що становить 90% від загальної кількості джерел, не містять професійно зорієнтованих завдань. Лише фонетичний курс №11 [1990] відрізняється наявністю рубрики “Готуйтеся до професії вчителя!”, яка має місце у кожному уроці. Для виконання пропонуються вправи як мовні, так і мовленнєві.

Контрольні завдання мають також професійно спрямований характер. Наприклад: ознайомтесь з рекомендаціями стосовно роботи над віршем і запропонуйте конкретні вправи для опрацювання вірша Й. В. Гете “Тиша на морі”. 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 фонетичному курсі №11 [1991] створено всі необхідні умови для формування ПОКК. Проте більшість професійно спрямованих вправ (в середньому чотири із шести) є некомунікативними.

Фонетичний курс №16 [2001] не містить спеціальних блоків, де були б

сконцентровані професійно спрямовані завдання. Проте половина (50%) всіх вправ, що входять до змісту кожного уроку, має професійне спрямування.

З огляду на викладене вище слід зробити висновок, що тільки два із розглянутих 26 ВКК (або 9%) містять професійно спрямовані вправи та завдання.

Здійснивши порівняльний аналіз фонетичних курсів (ВФК і ВКК), слід зупинитись на особливостях та характеристиках, які ми врахували при розробленні моделі комунікативного ВКК та укладанні самого курсу. Багаторічний досвід роботи з розробленим Н. Ф. Бориско, Н. В. Безсмертною та Н. О. Красовською інтенсивним ВФК (№16 [2001]) переконав нас у ефективності сюжетно-рольової організації навчального матеріалу (див. далі с. 91), що у свою чергу забезпечує комунікативний характер курсу, дає змогу задіяти такі складові комунікативного мінімуму як соціальні та особистісні ролі, створити комунікативні ситуації спілкування та підвищити рівень мотивації студентів. Доцільним та ефективним вважаємо також застосування у комунікативному ВКК моделі Дж. С. Хепворт “*ціле 1 – компоненти - ціле 2*” (див. далі с. 59), яка дає змогу опрацьовувати навчальний матеріал багаторазово, шляхом його циклічного розширення. У названому ВФК автори вперше продемонстрували спрямованість курсу на формування навчальної автономії – уроки містять завдання для самостійного виконання, а також корисні поради студентам стосовно методів та прийомів такої роботи. Саме ці характеристики були запозичені нами в результаті здійсненого порівняльного аналізу з метою використання їх у дослідженні процесу формування ФК у комунікативному ВКК.

Таким чином, за відібраними нами критеріями – *мета курсу, його характер, організація навчального процесу, зміст курсу, комунікативна, професійна спрямованість, зорієнтованість на формування навчальної автономії* – проаналізовано 26 вступних фонетичних / корективних курсів, які використовувались у навчальному процесі з 1958 року по нинішній час. Здійснивши аналіз, ми дійшли висновку, що вимогам до сучасного ВКК за кожним із визначених нами критеріїв відповідають від 4% до 25%

проаналізованих джерел. Це зумовлює необхідність розроблення оптимальної моделі вступного корективного курсу, який би відповідав вимогам сьогодення.

1.3. Вимоги до комунікативного вступного корективного курсу та його характеристика

Проаналізувавши існуючі вступні фонетичні / корективні курси, ми можемо визначити **вимоги** до сучасного ВКК та охарактеризувати його.

Беручи до уваги двоїстість поняття “вступний корективний курс” (див. Вступ), слід зауважити, що описані нами у цьому підрозділі вимоги до сучасного ВКК, стосуватимуться як процесу, так і продукту.

Спираючись на визначені нами **критерії** порівняльного аналізу вступних корективних курсів (див. підрозділ 1.2.), скористаємось ними задля формулювання вимог до сучасного ВКК. Розглянемо докладніше зумовленість вимог до ВКК відібраними критеріями, а саме **метою** курсу, його **характером, організацією навчального процесу, змістом, комунікативною і професійною спрямованістю та зорієнтованістю** на формування **навчальної автономії**.

Метою сучасного ВКК ми визначаємо формування іншомовної компетенції з акцентом на її складову – фонетичну компетенцію. У “Загальноєвропейських рекомендаціях” [84] переглянуто вимоги до формування ФК. Сучасне розуміння цієї компетенції базується на трьох складових, а саме фонетичних навичках, фонетичних знаннях та загальній фонетичній усвідомленості, яка раніше не виокремлювалась науковцями і участь якої у формуванні ФК не брали до уваги. Це обумовлює новий підхід як до формування ФК, так і до укладання сучасного ВКК.

Мета курсу визначається насамперед *соціальним замовленням суспільства*. Воно формується під впливом різних чинників, а саме залежно від ставлення суспільства до необхідності формування іншомовної компетенції у молодій генерації, до ролі вчителя ІМ, а також до його особистості, до умов і засобів навчання і вивчення ІМ.

Соціальне замовлення суспільства відображається у психолого-

педагогічній та методичній концепції ВКК і втілюється у цілях курсу. Якщо у 70-ті – 80-ті роки, як зазначає Н. Ф. Бориско, комунікативно зорієнтована методика викладання ІМ мала на меті навчання іншомовного спілкування шляхом формування комунікативної компетенції, то нині метою навчання вважається розвиток особистості вчителя, здатного і спроможного не тільки брати участь у міжкультурному іншомовному спілкуванні, а й навчати його [19, с. 4]. Коли мова йде про підготовку вчителів ІМ, спроможних і готових навчати іншомовного спілкування, потрібно зауважити, що вони самі повинні пройти шлях розвитку мовно-культурної особистості, близької до автентичної, і вміти виконувати роль посередника культур в процесі своєї професійної діяльності [19, с. 5]. Для того, щоб пройти такий шлях, потрібно мати відповідні навчальні матеріали – засоби навчання; на самому початку навчання і вивчення ІМ у мовному ВНЗ таким засобом має бути ВКК.

Одночасно із соціальним замовленням суспільства мета ВКК обумовлюється також *умовами навчання*. Засоби навчання, як то навчально-методичні комплекси, або ж окремі підручники чи самостійні курси відіграють важливу роль: їх наявність чи відсутність створюють *конкретні навчальні та методичні умови*, які відображаються у психолого-педагогічній та методичній концепції ВКК і втілюються у цілях курсу.

Звернемося до *психолого-педагогічної та методичної концепції* ВКК. Насамперед йдеться про наявність *нормативних документів*, що визначають зміст процесу навчання та вивчення ІМ, його цілі і завдання. Мета ВКК, його характер, спосіб організації, зміст, спрямованість мають узгоджуватись з “Загальноєвропейськими рекомендаціями” [84] та укладеними на основі цих рекомендацій новими сучасними програми, зокрема “Типовою програмою з німецької мови” [161]. Типова програма являється інтегрованою частиною системи безперервної підготовки учителів в Україні. Цим документом визначаються цілі навчання та вивчення ІМ у мовному ВНЗ: формування іншомовної комунікативної компетенції у міжкультурному спілкуванні [161, с. 15]. Типова програма визначає також рівень володіння ІМ як тих, хто

розпочинає навчання у мовному ВНЗ, так і випускників навчального закладу. Згідно “Загальноєвропейських рекомендацій” і відповідно до Типової програми абітурієнт має володіти ІМ на рівні B1+. Проте слід зауважити, що на такий рівень володіння мовою ми можемо сподіватись лише тоді, коли випускниками ЗНЗ стануть школярі, які вивчали ІМ з першого класу. На даний час такий рівень володіння мовою, зокрема німецькою, демонструють лише випускники спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ.

Аналізуючи умови навчання, ми беремо до уваги *кількість студентів в групах, їх вік, інтереси та мотивацію*.

При зарахуванні абітурієнтів за напрямом підготовки “філологія: мова і література (німецька)” під час щорічної вступної кампанії мовні ВНЗ України виконують Державне замовлення на 100%, забезпечуючи наповнення академічних груп в середньому в кількості 10-15 студентів. Як правило, це випускники ЗНЗ поточного або минулого року.

Початковий ступінь у навчанні і вивченні ІМ є найважливішим і водночас найскладнішим. Робота над іншомовною вимовою починається з першого дня і продовжується протягом всього періоду навчання у ВНЗ, проте саме початковий ступінь вивчення мови накладає відбиток на всі наступні. Слід зауважити, що ВКК є своєрідним “перехідним містком” між навчанням у школі та у ВНЗ. Цей період характеризується *адаптивними процесами*, які властиві кожній людині в умовах зміни навчального колективу. У науковій літературі *адаптація* до ВНЗ трактується як пристосування студента до вимог, змісту і характеру навчально-виховного процесу, спрямоване на здобуття знань, умінь і навичок, формування системи норм, особистісних орієнтацій, якостей, необхідних для певної трудової діяльності [128, с.35]. Н. Г. Колизаєва визначає адаптацію як процес активного пристосування студента до конкретного навчального середовища, що об’єднує в собі колектив студентів, викладачів, адміністрації і знайомить з новими умовами навчання та здобуття знань [92, с. 3]. Дослідження процесу адаптації дали змогу науковцям визначити основні проблеми, які негативно впливають як на сам процес адаптації, так і на навчальний процес,

утруднюючи його. Студенти вказали насамперед на інтенсивність навчального процесу і матеріальні проблеми. До переліку проблем, які утруднюють навчання першокурсників, студенти і внесли побутові проблеми, погіршення здоров'я, психологічний дискомфорт, пов'язаний з відірваністю від батьків, налагодження стосунків із викладачами, проблеми з харчуванням, налагодження стосунків з іншими студентами [128, с. 46-47].

Адаптивні реакції простежуються у студентів протягом першого року навчання і на початку другого, що пояснює невміння студентів визначити пріоритетні початкові дисципліни, та раціонально організувати самостійну позааудиторну роботу, зокрема над ІМ. Часто перевага надається конспектуванню додаткової літератури з суспільних дисциплін на шкоду роботі над мовними дисциплінами. Адаптація, безумовно, впливає на навчальні умови – вона ускладнює як навчальний процес загалом, так і формування ФК у ВКК.

До низки чинників, що, безперечно, впливають на навчальні умови, слід віднести *інтерес, бажання, переконання* як сигнали спрямованості особистості [104, с. 513] та разом з мотивами як передумови формування мотиваційної сфери. Під *мотивацією* слід розуміти генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її вроджених здібностей до окремих видів діяльності й наполегливість в оволодінні ними [13, с. 16]. Проте, як показує багаторічний досвід викладання німецької мови у мовному ВНЗ, більшість першокурсників не мають достатнього рівня *мотивації* для оволодіння саме обраним фахом – вони не бачать себе у майбутньому вчителями ІМ. Беручи до уваги сутність мотивації, котру психологи визначають як сукупність причин психологічного характеру чи сукупність факторів, що пояснюють або детермінують *поведінку людини* (до них належать потреби, цілі, наміри, прагнення, мотиви), а також спрямованість і активність цієї поведінки [110, с. 463; 104, с. 513], можемо стверджувати, що більшість першокурсників не можуть дати відповіді на питання “Чому?”, “Навіщо?”, “З якою метою?”, “Заради чого?”, “Який сенс?”. Це пояснюється, з одного боку, низьким престижем професії вчителя та різною вмотивованістю з іншого. Якщо

абітурієнт обирає фах педагога і зачасти не бачить, і не хоче бачити себе вчителем, слід говорити про інструментальну мотивацію: мова є для абітурієнта/ студента інструментом / засобом досягнення професійної кар'єри, або ж, якщо на мотивацію впливають зовнішні фактори такі як фінансова винагорода чи необхідність складання іспиту [191, с. 221].

Всі види мотивації, зазначають Г. - В. Хунеке та В. Штайніг, можуть доповнювати один одного та взаємно впливати [189, с. 15]. Як активне і стійке прагнення, мотивація реалізується в реальних досягненнях тільки тоді, коли виникають або створюються необхідні для цього умови [87, с. 231]. Отже, вимогою до сучасного ВКК і його завданням є не тільки підтримання рівня мотивації, а й його підвищення шляхом змінення інструментальної мотивації на *інтегративну* (якщо мова вивчається завдяки симпатії до країни і її культури, а також завдяки бажанню відчувати себе частиною цієї культури [191, с. 221]) чи на *внутрішню* (якщо ІМ стає цікавим предметом для вивчення і дія відбувається природно і спонтанно [191, с. 222]).

Формування мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної, соціокультурної та професійної компетенцій розпочинається на першому році навчання та вивчення ІМ. Проте як пріоритетні для першого курсу виокремлюються три: мовні, мовленнєві та навчально-стратегічна. З огляду на викладене вище, метою навчання у ході ВКК слід вважати комплексне формування мовних, мовленнєвих та навчальної компетенцій з домінантою на їх складову – ФК. Проте це не означає, що формування соціокультурної та професійної компетенцій слід залишати поза увагою. Мета курсу визначає його **характер**: як показав порівняльний аналіз існуючих фонетичних курсів, більшість з них не відповідають сучасному розумінню поняття комплексності і ґрунтуються на принципах аспектного викладання ІМ загалом і фонетики зокрема (див. підрозділ 1.2.). Сучасний ВКК повинен мати *комплексний* характер і бути призначеним для *інтегрованого* або *безаспектного* викладання ІМ.

Всі попередні розглянуті нами вимоги до сучасного ВКК обумовлюють особливості його **змісту**, в якому ми слідом за І. Л. Бім виокремлюємо два

КОМПОНЕНТИ:

- ✓ зміст предмету навчання, відбір та розподіл;
- ✓ зміст процесу навчання [15, с. 180].

Таким чином, сформульовані нами вимоги стосуються обох складових змісту ВКК. З огляду на те, що комунікативний метод навчання та вивчення ІМ визнано провідним і тільки завдяки застосуванню цього методу можна створити оптимальні умови для формування ФК у ВКК, *комунікативне спрямування* такого курсу ми вважаємо неодмінною вимогою до його змісту.

Формулюючи принципи комунікативного підходу, Ю. І. Пассов в якості першого принципу формулює мовленнєву спрямованість. Він підкреслює, що мовленнєва спрямованість навчального процесу полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета, а скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою [115, с. 69]. Оскільки ІКК – мета навчання, включає в себе інші компетенції, а саме мовну, мовленнєву, соціокультурну, НСК і професійну, доцільно говорити про комунікативне спрямування як самого навчального процесу, так і ВКК.

Як показав порівняльний аналіз 26 фонетичних курсів за критерієм “комунікативна спрямованість”, з ним узгоджуються лише 4% проаналізованих джерел (див. підрозділ 1.2.). Існує нагальна потреба в розробці саме комунікативного ВКК, в якому ФК буде формуватись в умовах, наближених до реального спілкування німецькою мовою. Цьому сприятиме застосування модифікованої циклічно-концентричної моделі (за Дж. С. Хепворт) “ціле 1 – компоненти – ціле 2” [182] (детальніше див. підрозділ 1.4.), що забезпечує створення штучного мовного середовища, яке максимально відтворює природне і сприяє оволодінню мовою у процесі комунікації, і є основою змісту процесу навчання.

Визначаючи зміст, який має бути змодельованим у комунікативному ВКК, ми разом з тим визначаємо, чому має навчити такий курс і яким чином цього можна досягнути. Беручи до уваги критерії оцінювання ВКК (див. підрозділ 1.2.), а саме “спрямованість на формування навчальної автономії

студента”, можемо зробити висновок, що шляхом формування та розвитку автономії у сучасному курсі може бути реалізованим завдання “*навчити вчитися*”. *Навчальною автономією студента* науковці трактують по-різному. Як здатність до незалежних дій, критичної рефлексії та самостійного прийняття рішень визначає автономію Д. Літтлевуд [195, с. 4], як прийняття відповідальності за результати власних досягнень – А. Лемпінг та К. Болл [194, с. 9]. Навчальна автономія стосується насамперед здатності індивіда до навчання і самонавчання [204, с. 240-241]. Основним принципом автономного навчання вважається здатність до планування власного навчання та до *рефлексії* [160, с. 5]. Поняття рефлексії ототожнюється науковцями в основному із необхідністю індивідуума зосередитись на своїх думках, абстрагуючись від усього, що знаходиться поза його межами [152, с. 95].

О. М. Соловова розуміє основу для створення *таких* умов навчання, за яких кожен дорослий може побудувати власну навчальну траєкторію, виходячи із власних навчальних потреб, а також можливостей учбового середовища, в якому він знаходиться [137, с. 53]. Таким чином, 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.

Формування навчальної автономії 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 [204, с. 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 їх розвивати. У процесі самовдосконалення студент розвиває свою навчальну атономію.

У мовному ВНЗ цьому може сприяти використання підручників

відповідної структури та змісту, а також конструктивна діяльність викладача, націлена на психолого-педагогічну підтримку студента. Німецькі підручники [193; 223; 225] і сучасні українські [78; 79; 80] містять навчальний матеріал до теми “Навчатись вчитися”, опрацювання якого дає змогу студентові визначити свій когнітивний тип (наприклад, креативний, перфекціоніст, практичний та ін.). Це допомагає правильно організувати СР над ІМ, вибираючи найефективніші методи та засоби. Сучасний ВКК не має бути винятком. До його змісту доцільно включати рубрикований навчальний матеріал, зокрема “Мій навчальний щоденник”, який допомагатиме першокурснику систематизувати свої знання, визначати свої сильні та слабкі сторони, приймати рішення стосовно зміни темпу, прийомів та методів роботи над фонетичним аспектом мовлення. Закладаючи основи навчальної автономії у ВКК, ми забезпечимо її вдосконалення в основному курсі, що у свою чергу вплине на якість компетенцій, які формуються.

Спрямованість ВКК на формування навчальної автономії є неодмінною вимогою до його змісту.

Навчально-виховний процес у комунікативному ВКК включає в себе **професійне виховання**. У навчанні майбутніх учителів німецької мови головна роль відводиться викладачу, який сам повинен володіти зразковою вимовою. В сучасних умовах є недостатнім володіти лише лексичним чи граматичним аспектами мови, необхідно вміти фонетично правильно оформлювати своє мовлення і адекватно сприймати автентичне мовлення співрозмовника. З огляду на те, що йдеться саме про фонетичний курс, слід підкреслити важливість професійної компетентності викладача, а саме володіння нормативною вимовою. Спілкування в навчальній аудиторії відбувається у мікроколективі: викладач спілкується зі студентами. Таким чином студенти звикають до вимови викладача та імітують її, свідомо чи підсвідомо. У разі наявності у вимові викладача фонетичних помилок, студенти не тільки імітують їх, а й “зберігають” їх у своїй пам’яті, що призводить до виникнення фонетичної фосилізації (див. підрозділ 1.4.). Це зумовлює необхідність

супроводжувати кожне заняття комунікативного ВКК автентичними аудіозаписами. Такий звуковий матеріал дасть змогу впливати на мотивацію студентів, адже слухове сприйняття активізує увагу, формує інтерес до мови і до країни, мова якої вивчається, а разом з тим і образ країни, а також ставлення до неї.

Артикуляційні та інтонаційні навички майбутнього викладача мають формуватись як професійно-орієнтовані, що передбачає його здатність не тільки правильно вимовляти, але і слухати, чути, робити корекцію помилок. Ефективне формування таких навичок у майбутніх учителів не забезпечується за рахунок самого лише спостереження студентів за діями викладача: для цього є необхідним використання спеціальної підсистеми фонетичних вправ, в якій враховується професійно-педагогічна спрямованість навчання фонетики. Таку систему вправ було теоретично обґрунтовано і практично розроблено В. В. Перловою [120, с. 5].

Необхідність професійної орієнтації ВКК є очевидною, оскільки всіма фаховими навичками і вміннями студенти оволодівають саме на початковому етапі вивчення мови, а в ході подальшого вивчення вдосконалюють набуте. О. Е. Михайлова вважає, що вже під час ВКК майбутніх педагогів слід навчати:

- ✓ слухати мовця, чути його та корегувати наявні помилки;
- ✓ виділяти в “паспорті звуку” основні компоненти, або найсуттєвіші відмінності від подібного звуку у рідній мові;
- ✓ диференціювати і порівнювати з рідною мовою інтонаційні моделі;
- ✓ наочно демонструвати артикуляцію звуків та інтонаційні схеми;
- ✓ визначати принципи відбору фонетичного матеріалу для уроку;
- ✓ укладати фонетичні вправи; працювати над вимовою з урахуванням особливостей рідної мови;
- ✓ вдосконалювати навичку самокорекції;
- ✓ здійснювати педагогізацію процесу навчання вимови, оскільки робота над вимовою, на її думку сприяє вирішенню завдань виховання [109, с. 51].

Викладач є без сумніву ключовою постаттю у навчально-виховному процесі. Саме він повинен допомогти студентам адаптуватись в нових умовах і

створити колектив, досягненням якого повинні стати пізнавальний інтерес та креативний підхід до навчального процесу. Викладач повинен забезпечити створення у студентській групі сприятливого психологічного клімату, завдяки якому студенти звільняються від психологічних бар'єрів, а тим самим від “страху комунікації”. Під час заняття викладач має демонструвати толерантне ставлення до студентів, насамперед до тих, у кого немає “фонетичного чуття” (термін наш), кому для оволодіння фонетичними навичками потрібно докласти більше зусиль, ніж іншим. Викладач ІМ має поділитись зі студентами своїм досвідом СР над мовою, а також порекомендувати методичну літературу з цього питання і навчити вчитися. Завдяки сумлінному ставленню до своїх обов'язків викладач може досягнути бажаного результату. Пізнання студентами нового звукового способу оформлення свого мовлення має виховне значення і кожен навіть незначний крок вперед буде стимулювати до подальшої праці і сприяти посиленню мотивації. Виконання фонетичних вправ для оволодіння артикуляційними та інтонаційними навичками розвиває волю і увагу студентів, вдосконалює культуру їх мовлення. Прослуховування міні-аудіотекстів розвиває вміння концентрувати увагу. Робота з автентичними звукозаписами дає студентіві змогу чути природну красу мови, яка звучить із вуст носіїв мови, як правило професійних дикторів чи акторів, і приносить естетичну насолоду. Навчаючись у творчому, психологічно комфортному колективі, де викладач демонструє високий рівень знань та вміння знайти індивідуальний підхід до кожного, студент напевно продовжить справу свого наставника і буде керуватись у своїй професійній діяльності знаннями та вміннями, основи яких були закладені під час ВКК.

Формування *професійно орієнтованої* ІКК, під якою слід розуміти здатність вибирати та реалізовувати мовленнєву поведінку, виходячи з професійних мотивів, якостей і вмінь під час розв'язання професійних завдань [152, с. 51], має розпочинатись вже на першому році навчання та вивчення ІМ і бути “наскрізною” [23, с. 6]. Це відбувається в процесі засвоєння мовних знань та формування і розвитку всіх компетенцій. Викладач має звертати увагу

формування професійно-значущих навичок та вмінь: чітке виразне читання та декламація, або ж здатність чути та корегувати помилки [162, с. 63].

Запорукою успішного вирішення цієї проблеми – *професіоналізації навчального процесу* з першого дня навчання у ВНЗ – може бути моделювання професійної орієнтації на практичних заняттях з ІМ у підручниках та НМК і реалізація її на практичних заняттях. Необхідна така організація навчального процесу, яка дозволить сенсифікувати студентів до прийомів і методів, що використовуються на практичних заняттях, до можливостей прийомів та стратегій самоосвіти, стимулюючи їх рефлексивне мислення та аналіз, що буде насамкінець сприяти розвитку нової культури навчання та вивчення. У комунікативному ВКК ми говоримо про формування професійно орієнтованої ФК, зокрема її професійного компоненту. Таким чином, професійно-орієнтоване спрямування ВКК є ще однією вимогою до сучасного курсу.

Грунтуючись на аналізі існуючих фонетичних курсів та розглянувши особливості формування ФК, ми охарактеризували сучасний ВКК та сформулювали наступні вимоги до його цілей, характеру, змісту, спрямування:

1. Метою сучасного ВКК має бути формування ФК як складової ІКК.
2. Фонетичний курс повинен відповідати сучасному розумінню комплексності – містити завдання для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності.
3. За способом організації сучасний ВКК має бути призначеним для інтегрованого або безаспектного навчання та вивчення ІМ.
4. Зміст сучасного курсу та відібраний до нього навчальний матеріал мають реалізовуватись у відповідних мінімумах – тематичному, функціональному та мовному з урахуванням існуючих між ними природних кореляцій (детальніше див. підрозділ 2.1.).
5. Сучасний ВКК має ґрунтуватись на положеннях комунікативного підходу у навчанні та вивченні ІМ, бути комунікативно спрямованим.
6. Неодмінною вимогою до змісту ВКК є його спрямованість на формування навчальної автономії студента.

7. Сучасний ВКК повинен вирізнятися професійно орієнтованим характером.

Всі перелічені вимоги до сучасного ВКК ми беремо до уваги при створенні оптимальної моделі курсу.

1.4. Дидактичні та психолінгвістичні передумови формування фонетичної компетенції на початковому ступені

З огляду на те, що формування ФК у майбутніх учителів німецької мови є метою нашого дослідження, вважаємо необхідним розглянути у цьому підрозділі структуру та зміст компетенції, проаналізувати її компоненти, визначити дидактичні, психологічні та психолінгвістичні передумови її формування, а також обґрунтувати з точки зору психолінгвістики вплив на складові і в цілому на фонетичну компетенцію таких важливих передумов як наявність фільтру рідної мови, явища фосилізації та сформованості диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів. Ми розглядаємо ФК як комплексне поняття, а саме як *здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних навичках, знаннях та загальній фонетичній усвідомленості* (див. рис. 1.1.). Таким чином, успішність формування ФК залежить від рівня сформованості навичок, від обсягу отриманих знань про фонетичну систему мови та динамічної взаємодії цих складових на основі загальної фонетичної усвідомленості.

Розглянемо сутність та процес формування основної складової ФК – **фонетичної навички** (ФН). Психологи трактують **навичку** як дію, що сформована шляхом повторення і характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання і контролю [153, с. 266]. У методиці навчання ІМ найбільш відомим є визначення навички Ю. І. Пасовим. Він розуміє навичку як здатність здійснювати в системі свідомої діяльності відносно самостійну дію, котра завдяки наявності певного комплексу якостей стає однією з умов виконання цієї діяльності [117, с. 33]. Фонетичну навичку Ю. І. Пасов визначає як здатність здійснювати синтезовану

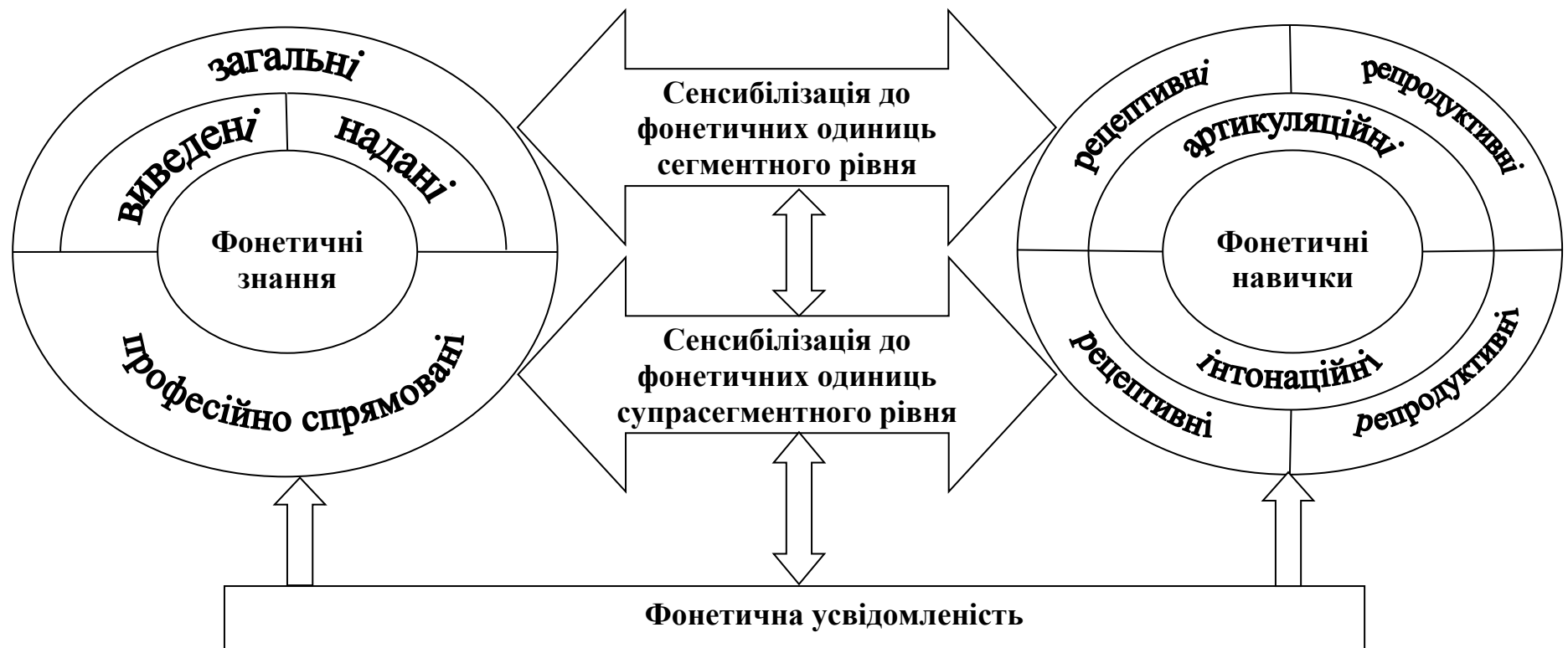


Рис. 1.1. Структура фонетичної компетенції

дію, що реалізується в навикових параметрах і забезпечує адекватне звукове оформлення мовленнєвої одиниці [118, с.180]. Вже сформована ФН характеризується низкою якостей, таких як **автоматизованість, стійкість, гнучкість, свідомість та відносна складність** [118, с. 28]. *Автоматизованість* ФН забезпечує розуміння сказаного, дає змогу мовцю артикуляційно та інтонаційно коректно оформлювати висловлювання. Саме відсутність *автоматизованих* нормативних артикуляційних та інтонаційних навичок у першокурсників зумовлює доцільність і необхідність організації та проведення ВКК.

Як свідчить багаторічний досвід проведення ВКК, переважна більшість першокурсників володіє автоматизованими ФН, проте останні не відповідають фонетичній нормі і вважаються деформованими. Причину такої тенденції ми вбачаємо у гіпертрофованому розумінні вчителями середньої школи принципу апроксимації і неналежному професійному рівні викладання німецької мови у середній школі. Часто учні сприймають фонетично ненормативне мовлення протягом 11 років. Це спричинює формування таких же *ненормативних*, але автоматизованих і *стійких* (ще одна необхідна якість сформованої навички) артикуляційних та інтонаційних навичок.

Слідом за Ю. І. Пассовим [164, с. 28] під *стійкістю* навички ми розуміємо нечутливість її до будь-якого впливу – міжмовної [164, с. 24] чи внутрішньомовної інтерференції [164, с. 27]. З цією якістю навички – стійкістю – пов'язане поняття **фосилізації**, що у методиці навчання ІМ розглядається як негативне явище, оскільки під фосилізацією слід розуміти постійне вживання в іншомовній вимові форм, що мають незмінний характер і вважаються відхиленням від норм нерідної мови [93, с. 20]. Явище фосилізації описують також Х.- В. Хунеке та В. Штайніг і називають його “завмиранням” / зупинкою на певній стадії мовного розвитку [189, с. 33]. Найчастіше явище фосилізації пов'язують з гіпотезою Interlanguage – “промежуточний язык” [35], “межъязычие” [74], “міжмова” [93], “інтермова” [27], авторами якої вважають С. Кордера [167] та Л. Зелінкера [216]. “Міжмова” (interlanguage) – це вид мови,

який продукується мовцями у процесі вивчення другої чи будь-якої іноземної мови [196]. У визначенні фосилізації Л. Зелінкер пройшов шлях від трактування її як механізму [216], до “зупинки у формуванні міжмови” [211], далі, як процесу, завдяки якому мовець гіпотетично планує паузу у формуванні своєї *міжмови* [218].

Явище фосилізації було предметом дослідження багатьох науковців, здебільшого зарубіжних. Зокрема К. Накума вважає фосилізацію складним конструктивним утворенням, яке тісно пов’язане з поняттями *стабілізації* та *втрати*. На його думку, всі прояви фосилізованої мови можуть вважатись “величезною закам’янілістю”, для якої характерні як позитивні ознаки (успіхи в засвоєнні мови), так і негативні (невдачі). Відмінною рисою фосилізації є *довгострокова* зупинка у формуванні міжмови. Важливо пам’ятати, що про фосилізацію говорять у тому випадку, коли розвиток міжмови призупиняється, незважаючи на свідомі і тривалі зусилля того, хто вивчає мову [203, с. 24].

Ц. Х. Хан визначає два напрямки в дослідженні фосилізації:

- 1) фосилізація являє собою передчасну зупинку мовного розвитку всупереч оптимальним умовам навчання;
- 2) фосилізовані структури залишаються незмінними протягом тривалого часу, незважаючи на постійний вплив мовного середовища та педагогічні рекомендації [180, с. 23].

Ц. Х. Хан розрізняє фосилізацію *глобальну*, яка охоплює всю міжмову, та *локальну*, яка може виникати в одній із підсистем міжмови [180, с. 21]. З огляду на те, що метою нашого дослідження є формування ФК, особливий інтерес для нас представляє локальна фосилізація, тобто така, що має місце у формуванні ФК. Ми вважаємо, що такий вид фосилізації можна визначити як фосилізацію артикуляційної бази, яка спричинюється впливом рідної мови, а саме усталеним положенням артикуляційних органів.

Ц. Х. Хан зазначає, що фосилізацію можна вважати *продуктом*, *процесом*, можна також розглядати це явище як *продукт і процес* одночасно. Як стверджує Ц. Х. Хан, визначити це явище як продукт можна лише з

феноменологічної точки зору. Якщо вважати фосилізацію *постійним* стабілізованим відхиленням від норми, слово “постійне” вимагає свого трактування. Сприймаючи його буквально, фосилізацію слід вважати незмінним продуктом, який неможливо покращити. Щоб стверджувати, чи мала місце у мовленні людини фосилізація як продукт, чи змінювалась якість цього продукту, чи він залишився незмінним, слід провести спостереження за процесом формування мовленнєвої компетенції протягом всього життя індивіда. Ц. Х. Хан вважає доцільним розглядати фосилізацію як процес, що спричинює чітку тенденцію до призупинення мовного розвитку, незважаючи на мовленнєву практику та занурення у мовне середовище [180, с. 23].

Ми поділяємо думку Ц. Х. Хана стосовно двоїстоті поняття фосилізації і вважаємо її продуктом, коли говоримо про фосилізовані фонетичні одиниці та структури, що має місце у вимові переважної більшості першокурсників. Але одночасно ми розуміємо її як процес, який можна змінювати засобами мотивації. Саме послаблення мотивації вважають головною причиною виникнення фосилізації: якщо мовцю вдається висловитись ІМ таким чином, щоб бути зрозумілим носіями мови, він констатує для себе досягнення певного успіху, його інтерес до вивчення ІМ значно зменшується [180, с. 33]. Х. В. Хунеке та В. Штайніг наголошують на тому, що фосилізація, однак, не повинна означати свого роду “капітуляцію” мовця перед труднощами [189, с. 33].

Так вважав і С. Л. Рубінштейн, який ще у 1946 дав пояснення фосилізації з психологічної точки зору (термін “фосилізація” був введений Л. Зелінкером у 1969 році). С. Л. Рубінштейн звернув увагу на природу формування навички. Оскільки воно відбувається *скачкоподібно*, то в ході цього процесу час від часу настає період, коли вправління (адже навичка формується шляхом виконання вправ) не забезпечує прогресу, а навпаки, помічається незначний *регрес* [126, с. 458]. К. Накума називає це явище *втратою* і розуміє його як наростаючий регрес у мовній компетенції, який проявляється у нездатності мовця сприймати зміни у системі мови. Сам мовець сприймає такий стан як

невдачу [203, с. 21]. На нашу думку, регрес спричинює зміну психологічного стану мовця і тим самим потребує, насамперед, психологічної корекції, зокрема посилення мотивації.

С. Л. Рубінштейн визначає період, що настає після помітного регресу як *“плато”* (*“незмінний рівень”* за В. Ю. Кочубей [93, с. 29]). На його думку, причини виникнення *“плато”* можуть бути різними. Затримку може спричинювати *необхідність методичної реорганізації процесу навчання*, оскільки неможливо досягти прогресу лише шляхом поступового вдосконалення вже вироблених прийомів. Після певного проміжку часу, який потрібен задля якісних змін у організації процесу навчання, відбувається значний *“стрибок”*. С. Л. Рубінштейн зауважує, що виникнення *“плато”* може спричинятися *скороченням часу для автоматизації навички, недостатнім закріпленням досягнутого, передчасним переходом до нового*. Вагомою причиною він вважає також *втому та зниження інтересу*. Розглядаючи сутність причин, С. Л. Рубінштейн робить висновок, що завдяки правильному підходу до організації процесу навчання та підтримання інтересу до предмету, що вивчається, можна запобігти виникненню *“плато”*, або ж звести його негативний вплив до мінімуму [126, с. 459-460].

З метою запобігання фосилізації Б. Маквіні пропонує згідно своєї гіпотези компенсаторних стратегій як аудиторну, так і позааудиторну навчальну діяльність, а саме застосування мови у практичному спілкуванні. На його думку, це може бути використання словників, посібників з граматики, відвідання занять, перегляд фільмів, шопінг (в іншомовному середовищі) [197, с. 151]. Засобом, що стримує фосилізацію, Е.Тарон називає мовні ігри [224, с. 164]. Вона також підкреслює, що випадки критичного ставлення до того, хто вивчає мову, негативно впливають на саму *“міжмову”* [224, с. 170]. Ми, в свою чергу вважаємо, що саме мотиваційна сфера може не тільки негативно вплинути на *“міжмову”*, а й спричинити фосилізацію, як на когнітивному, так і на емпіричному рівні. Це означає, що саме мотивацію слід розглядати як можливу причину фосилізації, так і засіб для її подолання.

Розглянувши явище фосилізації, його сутність, природу, причини виникнення та наслідки, ми дійшли висновку, що це явище, одночасно з іншими об'єктивними та суб'єктивними факторами, спричинює наявність у першокурсників ненормативних деформованих стійких ФН, для деавтоматизації яких викладач повинен докласти неабияких зусиль.

Нами були розглянуті такі якості навички як автоматизованість і стійкість. Розглянемо наступну якість – *гнучкість* навички. Вона є надзвичайно важливою, оскільки в разі несформованості цієї якості навичка нездатна до *переносу*. Переконливим доказом цього є неспроможність студентів до коректної вимови звуків у потоці мовлення у разі формування артикуляційної навички на основі ізольованих звуків, складів, окремих слів, елементарних висловлювань без будь-якого контексту. Така ж неспроможність проявляється і стосовно ритміко-інтонаційного оформлення висловлювання у разі формування відповідної навички на основі окремо взятих висловлювань. З огляду на те, що гнучкість можна розглядати як готовність включатися в нові ситуації і функціонувати на основі нового мовленнєвого матеріалу [118, с. 28], здатність переносу слід вважати свідченням сформованості гнучкості. Ю. І. Пассов зазначає, що ця здатність навички залежить насамперед від адекватності умов формування навички умовам її функціонування [118, с. 88].

З метою створення оптимальних умов формування фонетичних навичок вважаємо доцільним використання у комунікативному ВКК моделі Дж. С. Хепворт “*ціле 1 – компоненти - ціле 2*” [182] (див. підрозділ 2.2.). Ця модель знайшла обґрунтування в роботах А. А. Алхазішвілі [5] і успішно реалізована в працях Г. О. Китайгородської [89; 90], Н. О. Красовської [94]. Застосування цієї циклічно-концентричної моделі у комунікативному ВКК сприятиме успішному формуванню фонетичних навичок, насамперед такої їх якості як їх гнучкість.

Продовжуючи аналіз якостей, які притаманні сформованій ФН, розглянемо наступну – “*свідомість*” навички. С. Л. Рубінштейн визначає навичку як автоматизований компонент *свідомої* дії людини [126, с. 454-455].

На його думку, навичка виникає як дія, що автоматизується свідомо і потім функціонує як автоматизований спосіб виконання дії [126, с. 455]. В момент здійснення дії увага продуцента чи реципієнта направлена не на способи виконання окремих дій (навичок), а на мету діяльності. Дії виконуються автоматично, на рівні свідомого контролю: зробивши помилку, ми помічаємо її. Це відбувається за умови, що в процесі формування навички мало місце усвідомлення дії [117, с. 33]. На думку С. Л. Рубінштейна, те, що дія стала навичкою, означає: індивід здобув можливість виконувати певну операцію, не вважаючи її виконання своєю метою. Відсутність наміру і “свідомості” в цьому сенсі не виключає можливості свідомого контролю за виконанням автоматизованої дії і можливості (у разі потреби) свідомого втручання у її хід [126, с. 455-456]. З огляду на викладене можна зробити висновок, що питання про навички є питанням про співвіднесення свідомості та автоматизму у поведінці людини [126, с. 456].

Навичка характеризується також відносною *складністю*. За своєю структурою вона може бути простою, може поєднувати в собі декілька елементарних дій, але й сама може входити до складу іншої навички. Наприклад, навичка артикуляції ізольованого звуку буде входити до складу навички коартикуляції двох-трьох звуків в системі складу. Ю. І. Пассов вказує на здатність навичок до об'єднання і утворення ланцюжків навичок, завдяки чому збільшується швидкість говоріння, покращується плавність мовлення, тобто утворюються особливі зв'язки в системі мови [118, с. 28].

Успішне формування та функціонування ФН залежить безпосередньо від ступеню сформованості *диференційної чутливості* [85, с. 124]. Це поняття досліджувалось у роботах зарубіжних авторів, зокрема І. Кано [166], М. Будде [165], Г. Мелхорн, Ю. Трувена [199].

І. О. Зимня наголошує на тому, що формування диференційної чутливості має відбуватись саме у чітко визначеній послідовності: слід розпочинати *промовлянням про себе*, без включення будь-якої моторики, далі доцільно перейти до *тонічної* або *беззвучної* артикуляції, а потім – до артикуляції

засобами моторики [85, с. 125].

Ми поділяємо думку щодо важливості формування диференційної чутливості, оскільки саме вона сприяє формуванню *фонематичного слуху* – здатності слуху людини до аналізу та синтезу звуків на основі розрізнення фонем даної мови [4, с. 338] – та *слухового контролю* як складової механізму *зворотнього зв'язку* [86, с. 172]. Проте не слід залишати поза увагою формування диференційної чутливості до одиниць супрасегментного рівня, оскільки вона сприяє формуванню інтонаційного слуху, як здатності розрізняти комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтоном [визначення наше]. Саме компоненти інтонації, такі як словесний та фразовий наголос, а також ритм мовлення належать до ознак, за якими носії мови оцінюють компетенцію білінгва у другій мові, яку він вивчає [189, с. 53].

Ми повністю поділяємо думку Л. С. Цветкової, яка відносить мелодику до найбільш ранніх характеристик мовлення, найбільш автоматизованих, стійких і таких, що зберігаються найдовше [151, с. 151; 144, с. 180]. Підтвердження цьому ми знаходимо у роботах К. Вермке, яка довела експериментально, що діти відтворюють просодичні характеристики рідної мови вже у 2–5-денному віці: у плачу новонароджених вже у перші дні життя було відслідковано мелодичні контури, притаманні рідній мові матері [227]. Слід розуміти, що навички диференціації та ідентифікації просодичних характеристик мовлення формуються і проявляються вже під час внутрішньоутробного розвитку дитини, тобто є найбільш “ранніми”. Сформовані до народження рецептивні навички сприяють максимально ранньому формуванню репродуктивних навичок – відтворення мелодичного контуру вже на першому тижні життя. Фонетичні навички, що формуються першими, є найбільш усталеними та автоматизованими. У процесі вивчення ІМ вони домінують над особливостями нерідної мови.

Таким чином, можна стверджувати, що мелодика рідної мови закладається ще до народження людини і при вивченні ІМ неодмінно накладається на мелодику останньої. Всі труднощі, які виникають при формуванні у студентів інтонаційних рецептивних та репродуктивних навичок – розрізнення її на слух, відтворення в

читанні чи мовленні, пов'язані саме з її ранньою генетичною визначеністю.

У. Хіршфельд довела експериментально, що відхилення від норми на супрасегментному рівні порушують зрозумілість мовлення більшою мірою, ніж відхилення на сегментному [184, с. 177]. Цю думку поділяє І. Кано. Вона вважає, що ритм та інтонація є важливішими, ніж вимовляння окремих звуків, оскільки порушення ритміки та інтонації порушують зрозумілість мовлення більшою мірою, ніж некоректне вимовляння окремих звуків. До того ж, на думку І. Кано, інтонація та ритм складають кістяк висловлювання [166, с. 30].

І. Кано рекомендує під час роботи над звуковим аспектом мовлення застосування техніки, які стимулюють розвиток сенсibilізації як до одиниць сегментного, так і супрасегментного рівня. Для кращого засвоєння інтонації та ритму можна використовувати прийом “*буркотіння*” (“Brummen”), яке являє собою звуковий ланцюжок низької частоти. Оскільки низькі частоти є визначальними для мелодичного контуру висловлювання, “буркотіння” або “гудіння” (“Summen”) слід вважати підготовкою до розуміння мовлення. *Дихальні вправи* сприяють розвитку вміння концентруватись на висловлюванні, регулювати дихання, оскільки наголошені склади вимагають більшої сили подиху, аніж ненаголошені, тим самим сприяють сенсibilізації ритмічної та інтонаційної організації висловлювання. *Вимовляння з перемінною гучністю* (nuancierte Aussprache – переклад наш) передбачає виділення наголошених складів більш гучним голосом і порівнянні з ненаголошеними, що теж сприяє сенсibilізації на просодичному рівні. Правильному відтворенню ритміки висловлювання та його мелодичного контуру сприяє *стукання* чи *плескання в долоні* (“Klatschen”) [166, с. 30]. Це допомагає зосередити увагу мовця на ритмічно наголошених складах та підкріпити це тактильними відчуттями.

Сенсibilізації до ритму та інтонації сприяє також *техніка виділення* наголошених/ненаголошених складів різним за розміром і інтенсивністю *шифтом* [211]. Г. Мельхорн та Ю. Трувен вважають такі техніки засобами візуалізації, завдяки яким можуть бути наочно продемонстровані особливості

просодичних характеристик мови. Це дає змогу під час роботи над звуковим аспектом мовлення прослуховувати висловлювання, які демонструються шляхом візуалізації, напівголосно читати їх одночасно з викладачем, слідкувати за мелодикою, повторювати мелодику у режимі “гудіння” чи “буркотіння”, відтворювати мелодичний контур за допомогою жестів та повторювати висловлювання [199, с. 7]. Такі техніки знайшли застосування у авторському фонетичному курсі У. Хіршфельд [181], у співавторських курсах з К. Райнке [186; 208] та Е. Штоком [186].

Всі перелічені вище техніки безпосередньо пов’язані з сенсibilізацією до ритму та інтонації, а тонічна артикуляція та шепотіння пов’язані з формуванням чутливості до одиниць сегментного рівня. Напруженість/ненапруженість приголосних німецької мови ефективніше формується під час шепотіння, оскільки для вимовлення напружених звуків шепочучи, необхідно значно більше зусиль, в результаті чого покращується сприйняття цих звуків на слух [166, с. 30].

Спираючись на викладене вище, слід зробити висновок, що формування диференційної чутливості як до одиниць сегментного, так і просодичного рівня є підготовчим етапом у формуванні артикуляційних та інтонаційних навичок. Формування ФН Ю. І. Пассов вважає складним процесом, який згідно даних психології відбувається на основі механізму зворотнього зв’язку: контроль виконання відбувається завдяки слуху, а корегування регулюється мускульним, кінестетичним зв’язком та внутрішньою формою зворотнього зв’язку [117, с. 160]. В. О. Артемов називає *зворотнім зв’язком* здатність системи керування сигналізувати про помилки в її роботі і виправляти їх по ходу цієї роботи. Саме таким шляхом корегуються артикуляційні помилки, до чого спонукає прагнення зробити вимову правильною, відповідною певному еталону [8, с. 47]. У схемі слухового зворотнього зв’язку виділяють три основних ланки:

- 1) “еталон”, з яким порівнюється запрограмована дія, що реалізується;
- 2) процес порівняння;
- 3) процес прийняття рішення, на основі якого або підтверджується

правильність виконаної дії, або приймається рішення про зміну дії у випадку розбіжності між еталоном та інформацією про результат виконання [85, с. 129]. Саме формування *звукового еталону* І. О. Зимня вважає наступним завданням після формування диференційної чутливості [85, с. 124].

Формування правильного звукового еталону (*звуковий/ слуховий образ* за Ю. І. Пассовим) відбувається на першому ступені формування ФН. Перший ступінь – *сприйняття-ознайомлення*, має на меті ознайомлення з прагматичним аспектом фонетичного явища та створення правильного слухового образу, без якого є неможливим подальше оволодіння фонетичними навичками та їх функціонування. Слуховий образ створюється на основі відчуттів та уявлень, які виникають під час презентації фонетичного явища. Функціонування ФН відбувається завдяки механізму *слухового контролю*. І. О. Зимня зазначає, що його формування відбувається на основі усвідомлення мовцем контролю зі сторони (наприклад викладача). Контроль викладача забезпечує порівняння запрограмованої дії і дії, що виконується, але це порівняння відбувається поза системою “учень”. В міру накопичення мовного досвіду мовець повинен навчитись самостійно здійснювати це порівняння і корегувати свою мовленнєву діяльність. Проте, додає І. О. Зимня, практика навчання показує, що учні, висловлюючись ІМ, не тільки не чують і не виправляють своїх помилок, але іноді і не вірять в те, що могли припуститись цих помилок [85, с. 129].

Це є свідченням впливу **фільтру рідної мови**, які ми відносимо до труднощів формування ФН. Наявність такого фільтру пояснив ще М. С. Трубецкой. Коли людина сприймає чужу мову, вона підсвідомо “вмикає” фонологічне “сито” рідної мови. Оскільки воно конфліктує з рідною мовою, виникають численні помилки та непорозуміння. Звуки чужої мови інтерпретується зачасти некоректно, так як зазнають впливу фільтру [226, с. 47].

В. О. Артемов пояснює принцип його дії: учень, незалежно від того, яка мова є його рідною, сприймає інтонацію ІМ так само, як і весь звуковий склад, вухами, вихованими на звуках рідної мови, тобто через призму звукової

системи рідної мови [8, с. 209]. Б. В. Беляєв пояснював такі труднощі звиканням до звуків рідної мови, наслідком чого може бути їх ототожнення зі звуками ІМ та нездатність сприймати диференційні особливості іншомовних звуків [11, с. 136].

К.-Р. Бауш визначає звичні для слуху звукові особливості рідної мови, які впливають на зрозумілість мовлення, як фільтр. Це означає, що сприйняття мовлення орієнтується на певні ознаки, яких немає в ІМ, в силу чого вони не можуть бути ідентифікованими та розпізнаними [159, с. 227]. Цю думку поділяє також Г. Шторх [222, с. 104]. У. Хіршфельд називає систему звукосприймання, яка склалась у рідній мові, шаблоном або фільтром, що пропускає через себе лише ті форми, які людина звикла чути і розуміти [183, с. 17].

І. Кано визначає дію фільтру (“сітки” у І. Кано) як дію звукової системи рідної мови, що керує як звукосприйняттям, так і говорінням. Коли людина розпочинає вивчення нової мови, звуковий інвентар якої незафіксований мозком, система рідної мови уподібнюється фільтру: нові звуки зіставляються з уже зафіксованими в пам’яті і фільтруються – вони або зовсім не сприймаються мовцем, або ж відтворюються ним у зміненому, деформованому вигляді. Звуки ІМ, які не мають еквіваленту у рідній мові, не сприймаються зовсім [166, с. 29]. Це стосується не тільки звукового складу мови, а й одиниць супрасегментного рівня: просодичні особливості мови, що вивчається, теж підпадають під дію фільтру. О. Р. Валігура говорить про “просодичне сито”, через яке сприймається просодія іншомовного мовлення і яке зумовлює виникнення просодичного акценту [26, с. 417]. Отже для того, щоб правильно відтворити звук чи мелодичний контур, його потрібно почути, тобто ідентифікувати, оскільки неправильне сприйняття на слух унеможливує коректну артикуляцію та інтонаційне оформлення мовлення [222, с. 104].

Вважаємо, що найважливішим етапом формування ФН а разом з тим і ФК слід вважати перший, на якому формується звуковий еталон для порівняння. Ми свідомі того, що наступні етапи мають важливе значення для формування всіх якостей ФН, без яких вона б не змогла функціонувати. Зокрема на другому

етапі, *імітативному*, закріплюються уявлення про прагматичний аспект фонетичного явища, він усвідомлюється завдяки власному мовленнєвому досвіду. На цьому ж етапі закріплюються зв'язки слухових та артикуляційних образів. Формується здатність до відтворення, розвивається слуховий контроль та соціальна форма зворотнього зв'язку. На третьому етапі *диференціювання - усвідомлення* формується операція артикулювання. Прагматичне значення фонетичного явища у поєднанні з артикуляцією закріплюється на етапі *ізолювананої репродукції*. Останній етап формування ФН має на меті цілеспрямоване *комбінування* фонетичних явищ і переведення уваги з одного явища на інше, завдяки чому закріплюються всі операції, які складають ФН [118, с. 180-181].

Ю. І. Пассов говорить також про певні закономірності, які впливають на процес формування ФН, і визначає їх як технологію роботи над вимовним аспектом. Він наголошує на необхідності слухання перед ознайомленням з новим звуком. Про важливість слухання говорить і І. О. Зимня, проте вона вважає за доцільне поєднувати слухання з тонічною, а потім моторною артикуляцією [85, с. 124]. Чим довше буде тривати етап слухання, тим більше часу і шансів має учень для формування звукового образу та закріплення його у свідомості. Описуючи технологію роботи над звуковим аспектом мовлення, Ю. І. Пассов закликає ні в якому випадку не дозволяти повторювати відразу за вчителем чи викладачем, так як звуковий образ не може сформуватись за такий короткий проміжок часу [118, с. 182]. Звукові сигнали, які діють на вухо, спонукають мовця до дії, але він може відреагувати на сигнал тільки в тому разі, якщо він ці сигнали вже знає, може розпізнати, співвіднести зі звуковим еквівалентом, який вже закріплений у свідомості, тобто мовець може викликати цей еквівалент з пам'яті і порівняти його з почутим. Відразу ж після пред'явлення нові звуки, звукосполучення, їх значення та правила щодо їх використання не можуть бути автоматизованими: ідентифікація та усвідомлення функціонального аспекту потребують часу [220, с. 5]. Отже повторення безпосередньо за викладачем чи диктором може спричинити

формування деформованої навички, яка, як правило, фосилізується і важко піддається корегуванню. Надзвичайно важливим є дотримання послідовності етапів формування ФН та збереження змісту кожного з них [61, с. 123].

Оскільки метою нашого дослідження є формування ФК у майбутніх учителів німецької мови, зупинимось на її професійному компоненті ФН. Фонетичні навички пересічного користувача – це механічні дії, про спосіб виконання яких користувачі не замислюються [120, с. 4]. На відміну від пересічного користувача вчитель повинен чітко уявляти механізм формування ФН, щоб бути у змозі працювати над вимовою своїх учнів. В. В. Перлова зазначає, що професійно-орієнтовані фонетичні навички відіграють ключову роль, оскільки створюють фундамент, на якому будуються професійні фонетичні вміння [120, с. 5]. Останні В. В. Перлова розглядає як здатність учителя свідомо і з розумінням повної системи дій використовувати *власні* професійно-орієнтовані фонетичні навички у навчальних цілях [120, с. 5]. З психологічної точки зору процес формування професійно-орієнтованих фонетичних навичок складають ті дії, які активізуються у ході виконання вчителем професійно-педагогічної діяльності. Лінгвістичну основу процесу формування таких навичок становить фонетичний мінімум, який необхідно включати до змісту комунікативного ВКК. Таким чином, професійно-орієнтовані фонетичні навички формуються на основі професійних знань та фонетичної усвідомленості, як складових ФК.

Наступна важлива складова ФК, особливості якої ми розглянемо, це **фонетичні знання** (ФЗ). Вони поєднують у собі знання про *фонетичну сторону мовлення* (фонеми та їх артикуляційно-акустичні характеристики, модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів, інтонацію) та *транскрипцію* й інші *графічні символи* для відображення особливостей звучання [24, с. 111; 108, с. 193].

Весь об'єм ФЗ, які підлягають засвоєнню студентами під час навчання у мовному ВНЗ, розподіляється на три частини: протягом першого року навчання студенти мають засвоїти основи артикуляції та інтонаційного оформлення

усного висловлювання; удосконалення ФК з урахуванням різних комунікативно-фонетичних стилів та регіональної варіативності ІМ відбувається, як правило, на другому та третьому роках навчання [161, с. 25]. Спираючись на багаторічний досвід викладання ІМ, ми стверджуємо, що роботу над фонетичним аспектом мовлення слід продовжувати протягом усіх років навчання. Це дасть змогу, з одного боку, забезпечити інтегроване викладання ІМ протягом усіх років навчання, (не залишаючи поза увагою роботу над фонетичним аспектом мовлення), та рівномірно розподілити навчальний фонетичний матеріал, щоб запобігти “фонетичному перенасиченню” на початковому ступені та деавтоматизації ФН на старших курсах.

Більшість ВКК та підручників з практичної фонетики перенасичені теоретичними знаннями з фонетики, тобто такими, які не є необхідними для процесу комунікації на початковому етапі навчання та вивчення ІМ. Зважаючи на бажання викладачів пояснити увесь фонетичний матеріал, який містять підручники, ми мусимо визнати, що практичні заняття з ІМ, як правило, перенасичені матеріалом, який не є комунікативно доцільним. В. О. Артёмов вважав, що фонетичний матеріал, який пропонується для опрацювання на заняттях з ІМ, містить складові, необхідні для *усіх* випадків спілкування. Така інформація є надлишковою, до того ж її опрацювання спричинює додаткові затрати часу. В. О. Артёмов говорив про необхідність створення *іншомовної мікрофонетики* [8, с. 242]. Він вважав за доцільне відібрати фонетичний матеріал як за обсягом, так і за ступенем відповідності його навчальним потребам з метою створення іншомовної мікрофонетики, яка була б одночасно необхідною і достатньою для навчального процесу. Ми цілком і повністю поділяємо думку В. О. Артёмова про необхідність відбору фонетичного матеріалу для вивчення на початковому ступені мовного ВНЗ, проте вважаємо, що більш влучним терміном для її визначення є *педагогічна фонетика*, або *“фонетика учня”* [24, с. 111; 108, с. 193]. На нашу думку, вона формується під впливом лінгвістичної фонетики шляхом відбору навчального фонетичного

матеріалу за принципами комунікативної доцільності, відповідності потребам спілкування, урахування вимовного стилю, нормативності та типових помилок студентів і є діаметральною протилежністю по відношенню до *лінгвістичної фонетики*. Згідно з Н. Ф. Бориско [24, с. 111; 108, с.193] педагогічна фонетика характеризується низкою особливостей, які відрізняють її від лінгвістичної, що переважає на практичних заняттях з ІМ. У педагогічній фонетиці, зокрема, враховується вплив рідної мови, що визначає її як *контрастивну*. Педагогічна фонетика дає змогу *наочно* демонструвати всі фонетичні явища безпосередньо у процесі спілкування. Навчальний матеріал відбирається за критеріями нормативності, відповідності потребам спілкування. Оскільки педагогічна фонетика враховує критерії складності матеріалу, придатності його для запам'ятовування, вживаності, залежності від сфери його використання (в продукції чи перцепції), вона вважається детальною за характером викладення фонетичного матеріалу. Лінгвістична фонетика на відміну від педагогічної відзначається монолінгвальним характером, абстрактністю, стислістю. У лінгвістичній фонетиці не враховуються особливості ні самих фонетичних явищ, ні особливості їх засвоєння чи вживання. Досвід викладання переконує в тому, що призначення педагогічної фонетики полягає у її використанні на практичному занятті, на відміну від лінгвістичної чи інших фонетик, які є основою для фонових знань. Таким чином, всі знання про звукову сторону мовлення, які студенти отримують на аудиторному занятті, ми визначаємо як **загальні фонетичні знання** (див. рис. 1.1.).

Стосовно способу подання ФЗ В. А. Бухбіндер [25, с. 157] зауважує, що викладач повинен завжди брати до уваги контекст і ситуацію, в яких мовленнєві засоби, враховуючи їх фонетичну реалізацію, проявляють свою комунікативну функцію. Він вважає, що на початковому ступені вивчення ІМ фонетичні явища сприймаються недиференційовано, лише як елемент висловлювання. Розуміння та усвідомлення стосується спочатку всіх трьох рівнів: звукового, словесного та фразового. Для детального опрацювання такту, слова чи звуку слід виокремити ці одиниці з мовленнєвого потоку, що, сприяє

концентрації уваги на потрібному фонетичному компоненті мовного явища [25, с. 156]. Зрештою викладач може вдатися до пояснення фонетичних явищ, теоретично обґрунтувати їх. Така позиція стосовно способу та послідовності опрацювання фонетичного матеріалу повністю відповідає сутності циклічно-концентричної моделі C1 - A - C2, або “*ціль 1 – компоненти - ціль 2*” (див. також підрозділ 2.2.), яка, на нашу думку, сприяє успішному формуванню ФК. Завдяки застосуванню цієї моделі фонетичні знання (фонетичні правила) можуть виводитись студентами самостійно – у такому випадку ми говоримо про **виведені знання** (термін О. І. Вовк, *inferential knowledge*). О. І. Вовк вважає, що ці знання виводяться на основі навчального матеріалу, який студенти мають в якості вихідного, тобто студенти спираються насамперед на наявні мовні знання [30, с. 70]. Ми погоджуємось з О. І. Вовк у тому, що студенти в цьому процесі можуть і повинні використовувати, а мають також навчитись застосовувати свої когнітивні можливості – це позитивно впливатиме на якість виведених знань. Ми спираємось також на думку У. Хойсермана та Х.-Е. Піфо, які стверджують, що самостійно виведені правила студенти вважають своїм власним продуктом [181, с. 196-197]. Це концентрує їх увагу на правилі – увага стимулює інтерес (згідно гіпотези Р. Шмідта) [214], зростає пізнавальна активність, підвищується рівень мотивації й забезпечує достатній рівень автономії студента, зокрема відповідальності за свої “автономні” дії: це спонукало нас визначити в якості варійованого чинника у проведеному експерименті щодо перевірки ефективності розробленої нами методики формування ФК у комунікативному ВКК *спосіб надання та засвоєння фонетичних знань (правил)* (детальніше див. підрозділ 3.1.).

Виведеним ми протиставляємо **надані** знання, тобто подані студентам для засвоєння у готовому вигляді. Таким чином, загальні фонетичні знання ми поділяємо на *виведені* та *надані* (див. рис. 1.1.).

Оскільки метою нашого дослідження є формування ФК у майбутніх учителів німецької мови, зупинимось на професійній складовій ФЗ. Професійно-орієнтовані ФЗ, які студент отримує уже у ході ВКК, сприяють

ранній професіоналізації. Якщо у пересічного користувача ІМ отримання ФЗ лише удосконалює його володіння фонетичним аспектом мовлення, майбутньому вчителю німецької мови такі знання мають допомагати у його професійній діяльності: навчати правильної вимови інших. Основою для формування ПОКК є ФЗ, які студент здобуває на заняттях з ІМ, спостерігаючи за методикою організації та проведення занять, виконуючи професійно-орієнтовані вправи. При укладанні підсистеми вправ для комунікативного ВКК не слід залишати поза увагою професійно-орієнтовані вправи та завдання.

Розглянемо особливості формування третьої складової ФК – **фонетичної усвідомленості**. У методиці навчання та вивчення ІМ прийнято говорити про *мовну свідомість (Bewusstsein)* та *мовну усвідомленість (Bewusstheit)*, які протягом тривалого часу були предметом наукових досліджень, оскільки не існувало однозначної відповіді на запитання про їх тотожність чи кардинальну різницю. Під *свідомістю* психологи розуміють такий **рівень психічного відображення**, при якому встановлюється причинно-наслідкова залежність багатьох явищ, відображення світу опосередковано мовою і обумовлене культурою; це здатність психіки відображати не тільки зовнішній світ, але й себе [18, с. 17]. *Усвідомленість*, слідом за А. Ю. Агафоновим, ми розуміємо як кінцевий результат, інтегральний психічний продукт активної свідомості, **продукт пізнавальної діяльності**. Усвідомленість не є синонімом свідомості, а його результатом [1, с. 10].

Г.-В. Лейбніц асоціює усвідомленість з як механізмом уваги – як шум, який ми сприймаємо і на який звертаємо увагу, стає доступним усвідомленню завдяки посиленню чи послабленню [100, с. 133], так і з аперцепцією: розглядає її як усвідомлення сприйняття, що відбулось [100, с. 133].

Мовна свідомість, як зазначає І. Омен-Вельке [205, с. 453], зайняла свою нішу у теорії методики навчання та викладання ІМ у 70-і роки під назвою “*мовна рефлексія*”. В цей же час виник термін *мовна усвідомленість*, який означає, що той, хто вивчає мову, свідомо реєструє мовні закономірності, починає аналізувати їх та робити висновки; сприймає відношення, опрацьовує

їх когнітивно, внаслідок чого формуються певні настанови, і все це відбувається на основі уважного вживання однієї чи декількох мов. І. Омен-Вельке визначає це термін як *свідомий підхід до мовних феноменів і опрацювання мовних, виокремлених із контексту, деконтекстуалізованих одиниць, формою яких мовець може маніпулювати свідомо* [205, с. 453]. Д. Вольф зауважує, що мовна усвідомленість, як дидактична концепція, походить з англійської дидактики, де вона була визначена терміном *Language Awareness* [228, с. 171].

У центрі дискусії щодо мовної усвідомленості знаходилося твердження, що завдяки усвідомленню мови, її структур та функцій стимулюється *мовна здатність*, як у рідній, так і в іноземній мові. Д. Вольф вважає, що кожна людина володіє великим обсягом інтуїтивних знань про свою рідну мову. Такі індикатори як спонтанна граматична, лексична та фонетична самокорекція, питання щодо вибору потрібного слова, правильної артикуляції та стилістичного оформлення власного висловлювання, сегментація потоку мовлення, оцінка мовних структур та функцій вказують на те, що люди *розмірковують* над мовними процесами і у ході свого мовного розвитку, збагачуючи *власні* знання про мову [228, с. 171]. Х. Андресен та Р. Функе пишуть про існування “когнітивної орієнтації при слововживанні” та “готовність і здатність відійти від позиції пріоритету змісту, що пов’язана, як правило, з слововживанням, і зосередити увагу на мовних явищах як таких” [157, с. 439]. Г. Шпіта визначає мовну усвідомленість як феномен інтелекту: “я чітко усвідомлюю мої дії, спостерігаючи за собою під час їх виконання, виконую їх свідомо та умисно з наміром вирішити проблему, яку я діагностував, тобто свідомо розпізнав та визначив [221, с. 3].

Слід зауважити, що існує особлива форма мовної усвідомленості, яка являє собою так звану фонологічну переробку інформації, а саме, *фонологічна усвідомленість*. Науковці пов’язують її з володінням метамовою, проте дотепер не існує однозначної відповіді на питання, як співвідносяться ці поняття між собою. Ж. Гомберт оперує терміном метафонологія, вважаючи

його синонімічним до фонетичної усвідомленості. Останню Ж. Гомберт визначає як здатність до ідентифікації та свідомої маніпуляції фонетичними складовими лінгвістичних одиниць [174, с. 7].

К. Шнітцлер визначає фонологічну усвідомленість як металінгвістичну здатність аналізувати звуковий склад мовлення та оперувати ним, не зосереджуючись на значенні матеріалу, що аналізується [215, с. 5]. Фонологічна усвідомленість за Е. Ротом означає здатність розпізнавати звукові структури в усному та писемному мовленні та оперувати ними [210, с. 16]. Х. Сковронек та Г. Маркс розрізняють *фонетичну усвідомленість у широкому та вузькому розумінні*. У *першому* випадку йдеться про сприйняття більших за обсягом фонетичних одиниць, де звертається увага на їх зовнішню структуру, про сегментацію слів на склади, об'єднання складів у слова, визначення довжини слова та кількості слів у синтагмі або ж реченні. У *другому* випадку всі дії виконуються на рівні окремої фонемі / звуку: визначення початкового або ж кінцевого звуку, синтез звуків, заміна звуку. Автори концепції зауважують, що у випадку виконання операцій на рівні звуку чи фонемі, всі дії виконуються з більшою мірою усвідомленості порівняно зі сприйняттям об'ємних фонетичних одиниць [219, с. 11].

Фонетична усвідомленість є складовою так званої загальної мовної усвідомленості або свідомого рефлексивного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння ІКК та її складовими [106, с. 194]. Слідом за Н. Ф. Бориско під *фонетичною усвідомленістю* ми розуміємо здатність розмірковувати над процесами формування своєї ФК та оволодівати вимовою, створюючи систему власних ФЗ; розпізнавати звукові одиниці різних фонетичних рівнів, оперувати ними підсвідомо, визначати їх особливості; аналізувати фонетичну сторону свого мовлення, “чути” власні та помилки своїх однокласників, визначати причини їх виникнення та шляхи подолання [108, с. 194]. Саме фонетична усвідомленість є підґрунтям для формування ФК: вона впливає на два інші компоненти компетенції – ФН та ФЗ – опосередковано через формування фонетичної

сенсифікації до одиниць різних рівнів та виявляє свою дію безпосередньо на кожному етапі реалізації модифікованої циклічно-концентричної моделі, максимально на етапі “аналізу”, де студент усвідомлює всі виконані ним “автономні” дії і вважає результат власним здобутком (продуктом).

Оскільки метою нашого дослідження є процес формування ФК у комунікативному ВКК, ми розглядаємо саме фонетичну, а не фонологічну усвідомленість, яка є більш об’ємним поняттям, формується і вдосконалюється протягом усіх років навчання у мовному ВНЗ. Формування такої якості ФН, як свідомість, пов’язана з формуванням фонетичної усвідомленості та обумовлена нею. Покликаючись на твердження М. Хуга, про те, що фонетична усвідомленість є конкретною метамовною дією, на відміну від фонетичної свідомості, яку він розуміє як мовні знання, що лежать в основі цієї дії, можемо зробити висновок, що успішність формування ФК, зокрема ФН, залежить від тісної взаємодії її складових – фонетичних знань та фонетичної усвідомленості [188, с. 10].

Згідно поставленого завдання ми розглянули у цьому підрозділі психолінгвістичні та дидактичні особливості формування ФК і її складових, а саме фонетичної навички, фонетичних знань та фонетичної усвідомленості. Це дало нам змогу визначити теоретичні передумови формування ФК: *психолінгвістичні* – вплив фільтру рідної мови та явища “фосилізації” як наслідку несвоєчасної корекції фонетичних помилок на перцепцію й репродукцію фонетичних одиниць різних рівнів, а також рівень сформованості диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів; *дидактичні* – урахування положень “педагогічної фонетики” та виокремлення у ній загальних фонетичних (наданих та самостійно виведених), а також професійно спрямованих фонетичних знань; *методичні* – результати порівняльного аналізу 26 існуючих фонетичних курсів (ВФК та ВКК) за визначеними нами критеріями (мета, характер, зміст, комунікативна та професійна спрямованість й зорієнтованість на формування навчальної автономії студента).

Вважаємо доцільним і необхідним формувати компоненти ФК у тісному взаємозв’язку, враховуючи всі визначені передумови.

Висновки до Розділу 1

При вивченні проблеми формування ФК у комунікативному ВКК першочергове значення має обґрунтування теоретичних основ, а саме сутності ВКК та особливостей процесу формування ФК. Дослідивши історію фонетичних курсів та послідувавши динаміку їх розвитку і вдосконалення, ми визначили основні типи ВКК від початку їх виникнення до цього часу: вступні фонетичні курси (кінець 30-их років – перша половина 40-их), фонетико-орфографічні (друга половина 40-их років), комплексні (60-ті роки).

Нами конкретизовано поняття “вступний корективний курс”: це відносно автономний курс, **метою** якого є формування ФК як складової ІКК, що ґрунтується на основі знань про фонетичну систему мови в цілому та фонетичній усвідомленості, та деавтоматизація ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у школі, й їх корекція.

З метою проведення порівняльного аналізу та оцінювання існуючих фонетичних курсів нами відібрано сім критеріїв: *мета курсу*, його *характер*, *організація навчального процесу*, *зміст курсу*, *комунікативна*, *професійна спрямованість* та *зорієнтованість на формування навчальної автономії*. Це дало змогу здійснити аналіз, визначити позитивні сторони й недоліки існуючих фонетичних курсів та відповідність їх мети, характеру і змісту сучасному баченню ВКК. До позитивних характеристик проаналізованих фонетичних курсів (ВФК та ВКК) ми відносимо сюжетну-рольову організацію навчального матеріалу, застосування моделі Дж. С. Хепворт “ціле 1 – компоненти – ціле 2” (№16 [2001], №20 [2004]) та спрямованість на формування навчальної автономії (№16 [2001]), які ми запозичуємо для використання у комунікативному ВКК, що розробляється нами. Проте за кожним із визначених критеріїв вимогам до комунікативного ВКК відповідають лише від 4% до 25% проаналізованих джерел. Це свідчить про необхідність урахування змін у підході до вирішення цієї проблеми – укладання сучасного ВКК.

З огляду на те, що предметом нашого дослідження є методика

формування фонетичної компетенції, нами було конкретизовано її визначення як комплексного поняття, а саме як здатності до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних навичках, знаннях та загальній фонетичній усвідомленості. Нами також було розглянуто її структуру та проаналізовано складові – фонетичні навички, фонетичні знання та фонетичну усвідомленість.

Фонетична навичка характеризується автоматизованістю, стійкістю, гнучкістю, свідомістю, відносною складністю та скачкоподібним характером формування. Нами детально описано етапи її формування: підготовчий – формування диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів та звукових еталонів на основі механізму зворотнього зв'язку, сприйняття-ознайомлення на основі слухового контролю, імітація, диференціювання-усвідомлення, ізолювана репродукція, комбінування. Нами визначено вид та обсяг фонетичних знань, необхідних для формування ФК –“педагогічна” фонетика, яка включає в себе загальні фонетичні (надані іа самостійно виведені) та професійно спрямовані фонетичні знання. Фонетичну усвідомленість ми визначили як підґрунтя для формування ФК, оскільки вона впливає на два інші компоненти компетенції і виявляє свою дію на кожному етапі реалізації модифікованої циклічно-концентричної моделі ВКК.

У цьому підрозділі ми визначили *психолінгвістичні* передумови формування ФК. До таких ми відносимо наявність впливу фільтру рідної мови на сприйняття та відтворення звукового складу німецької мови та явища фосилізації як результату несвоєчасної корекції фонетичних помилок, а також визначення рівня сформованості диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів. Це дало змогу визначити труднощі, що ускладнюють формування ФК, зокрема наявність у першокурсників мовних ВНЗ фосилізованих ненормативних фонетичних навичок, які є наслідком впливу фільтру рідної мови, несформованість диференційної чутливості до фонетичних одиниць сегментного та супрасегментного рівнів, прояви психологічної адаптації під час перших місяців навчання у ВНЗ.

Визначення труднощів зумовило необхідність детального аналізу природи, причин виникнення та механізму дії фосилізації і фільтру рідної мови. Запропоновано прийоми запобігання виникненню фосилізації та її подолання, а також способи мінімізації дії фільтру рідної мови. З точки зору психолінгвістики обґрунтовано вплив на складові і в цілому на фонетичну компетенцію диференційної чутливості до одиниць сегментного та супрасегментного рівнів й описано поетапне її формування, визначено роль слухових еталонів (образів).

Нами було визначено також *дидактичні* передумови формування ФК – було розглянуто види фонетичних знань, які безпосередньо впливають на процес формування ФК. Всю сукупність фонетичних знань ми поділяємо на загальні фонетичні, які включають виведені і надані знання, та професійно-орієнтовані. Прослідковано взаємозв'язок між видами знань, що здобуваються чи надаються та способами їх отримання.

Беручи до уваги докладний аналіз труднощів, що ускладнюють формування фонетичної компетенції, результати порівняльного аналізу існуючих фонетичних курсів, а також, ґрунтуючись на теоретичних засадах формування фонетичної компетенції, нами описано методичні передумови формування ФУ у комунікативному ВКК, які є одночасно і вимогами до сучасного ВКК:

1. Метою сучасного ВКК має бути формування ФК як компоненту ІКК.
2. Сучасний фонетичний курс повинен відповідати актуальному розумінню комплексності – містити завдання для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності.
3. За способом організації сучасний ВКК має бути призначеним для інтегрованого або безаспектного навчання та вивчення ІМ.
4. Зміст сучасного курсу та відібраний до нього навчальний матеріал мають реалізовуватись у відповідних мінімумах – тематичному, функціональному та мовному з урахуванням існуючих між ними природних кореляцій (детальніше див. підрозділ 2.1.).

5. Сучасний ВКК має ґрунтуватись на положеннях комунікативного підходу у навчанні та вивченні ІМ, бути комунікативно спрямованим.
6. Неодмінною вимогою до змісту ВКК є його спрямованість на формування навчальної автономії студента.
7. Сучасний ВКК повинен вирізнятись професійно орієнтованим характером.

Основний зміст розділу відображено у публікаціях [40; 41; 42; 43; 44; 45; 59; 61; 62; 63; 176; 178].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В
КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ**2.1. Відбір навчального матеріалу для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі**

Розглянувши дидактичні, психолінгвістичні та психологічні особливості формування ФК (див. підрозділ 1.4.) та визначивши вимоги до сучасного ВКК (див. підрозділ 1.3.), можемо приступити до розробки методики формування ФК у комунікативному вступному корективному курсі. Вона передбачає насамперед процедуру **відбору** змісту навчання.

Відбір змісту навчання в цілому і його окремих компонентів у методиці навчання ІМ традиційно проводиться з урахуванням двох основних принципів:

1) **необхідності й достатності** змісту для реалізації цілей навчання [108, с. 109; 15, с. 180; 16, с. 35; 103, с. 55; 20, с. 113; 33, с. 137; 34, с. 137-138]. Згідно цього принципу зміст навчання має включати ті *мовні* засоби, які є важливими для досягнення поставленої мети. Н. Д. Гальскова наголошує на необхідності включати до змісту навчання також *емоційну діяльність*, яка породжується і предметом, і процесом засвоєння змісту [34, с. 137]. Ми поділяємо цю думку, оскільки емоційна діяльність сприяє формуванню позитивного ставлення до мови, що вивчається, країни, мова якої вивчається та людей, які розмовляють цією мовою, отже і формуванню соціокультурної компетенції. Емоційна діяльність сприяє також підвищенню мотивації, а разом з тим і формуванню навчальної автономії, що має першочергове значення для майбутнього вчителя;

2) **доступності** змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями [108, с. 109; 15, с. 180; 103, с. 55; 20, с. 113; 33, с. 137; 34, с. 137-138]. Цей принцип вимагає урахування психолого-педагогічних особливостей тих, кого ми навчаємо, та забезпечує посиленість матеріалу для засвоєння як за його обсягом, так і за замістом. Згідно цього принципу перед проведенням ВКК

необхідно враховувати рівень мовних знань першокурсників, здобутих під час навчання у середній школі. До того ж одним із завдань ВКК у ВНЗ є “вирівнювання” знань і вмінь першокурсників: орієнтуючись на “середнього” студента (випускника загальноосвітньої школи, а не школи з поглибленим вивченням ІМ), даючи посильний для засвоєння матеріал, викладач дає змогу сильнішим студентам систематизувати свої знання, а студентам з нижчим рівнем мовної підготовки надолужити пропущений з об'єктивних чи суб'єктивних причин матеріал. З огляду на практичний досвід викладання слід також зауважити, що непосильність навчального матеріалу значно уповільнює його засвоєння і зумовлює демотивацію студента.

При відборі змісту навчання ми керуємось також принципом **відповідності комунікативним потребам** [20, с. 113] тих, хто вивчає ІМ. Під комунікативними ми розуміємо особливий різновид потреб, які спонукають до мовленнєвого спілкування з метою вирішення вербальних та невербальних завдань [3, с. 103]. Слід також акцентувати увагу на відповідності матеріалу, що відбирається, інтелектуальному рівню та інтересам студентів. Вище названий принцип застосовується насамперед при відборі тематичного і пов'язаного з ним лексичного компонента мовного мінімуму, так як тематика і відповідна їй лексика мають бути достатніми для вираження інтересів і потреб сучасної молоді. Цей принцип стосується також відбору фонетичного і граматичного матеріалу.

Принцип **професіоналізації** [20, с. 114], або ж професійної спрямованості, полягає у даному випадку в урахуванні на занятті з ІМ професійних інтересів майбутніх учителів і зумовлює відбір до лексичного мінімуму термінології та кліше, необхідних для пояснення учням мовного матеріалу. Термінологічний мінімум та професійно забарвлена лексика корелюють із ситуаціями педагогічного спілкування, які входять до складу комунікативного мінімуму.

З огляду на обмеженість часу, який передбачено для проведення ВКК, а саме 80-90 годин (середнє арифметичне від кількості годин для проведення

ВКК у ВНЗ України, див. Додаток Д), при визначенні змісту такого курсу ми керуємось **принципом мінімізації**. Мінімізація змісту навчання знаходить своє відображення у кількісному обмеженні мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімумів, у обмеженні сфер і ситуацій спілкування, тематики [108, с. 108-109]. Згідно цього принципу передбачається відбір мінімумів мовного та мовленнєвого матеріалу, які з одного боку відповідають цілям та завданням навчання з урахуванням етапу та профілю, а з іншого боку являють собою відносно замкнуту функціональну систему і адекватно відображають структуру мови в цілому [3, с. 243]. Доцільність застосування цього принципу впливає із необхідності створення *іншомовної мікрофонетики* [8, с. 242] та основних положень *педагогічної фонетики* [24, с. 111] (див. підрозділ 1.4.).

Як було зазначено у підрозділі 1.3., при визначенні змісту ВКК ми спирались на умовний поділ змісту навчання на **зміст предмету** навчання / *предметний аспект* та **зміст процесу** навчання / *процесуальний аспект* [15, с. 180; 19, с. 39; 33, с. 124; 106, с. 100; 111]. Як зауважує С. Ю. Ніколаєва, процедура відбору змісту навчання є багатоетапним процесом, а при відборі компонентів змісту існує певна послідовність. Предметний аспект змісту навчання вважається первинним [108, с. 100]. З огляду на це завертаємось насамперед до **змісту предмету** навчання, який реалізується у відповідних мінімумах: тематичному, комунікативному та мовному [19, с. 39] (див. підрозділ 1.2.). Такі методичні процедури як *відбір* і *організація* матеріалу, на думку І. Л. Бім, можна застосовувати до кожного із компонентів змісту навчання [15, с. 180].

Звернемося насамперед до **тематичного** мінімуму. Тематична організація навчального матеріалу на 1 курсі мовного ВНЗ узгоджується з Типовою програмою [84, с. 50-64]. Виходячи із часового обмеження ВКК, ми відібрали десять тем особистісно-орієнтованої тематики, які максимально відповідають віковим особливостям та потребам першокурсників. Особистісно-орієнтована тематика сприяє формуванню інтересу, а разом з тим і мотивації до навчання,

що дає змогу першокурсникам швидше адаптуватись до нових умов навчання в ВНЗ. Наявність подібних тем у програмі для загальноосвітніх навчальних закладів [161] дає можливість повторити та систематизувати у фонетичному курсі вивчений у школі лексичний матеріал і таким чином зняти лексичні труднощі як додаткові, оскільки фонетична домінанта цього курсу сама по собі ускладнює роботу студента над мовою на початковому ступені її вивчення.

В якості компонентів змісту предмету навчання ми відбираємо десять наступних *тем*: “Знайомство”, “Навчання”, “Сім'я”, “Житло”, “Розпорядок дня”, “Хобі та інтереси”, “Дозвілля”, “Повсякдення”, “Харчування”, “Покупки”.

Вважаємо також доцільним скоротити і конкретизувати *обсяг* тем, запропонованих у Типовій програмі, виокремивши для цього *підтеми*, які з одного боку є універсальними для спілкування, а з другого – особистісно-орієнтованими, тобто спрямованими на життєві проблеми та інтереси кожної окремої людини – це зумовлює інтерес до їх обговорення. Із сорока підтем, запропонованих у Типовій програмі, ми відібрали двадцять:

Таблиця 2.1.

№	Підтема	№	Тема
1.1.	Привітання та представлення	1	Bekanntschaft
2.1.	Факультети університету	2	Studium
2.2.	Навчальні предмети		Studienfächer
2.3.	Розклад занять		Stundenplan
2.4.	Викладачі університету		Universität: Lehrkräfte
3.1.	Стосунки в сім'ї	3	Familie
3.2.	Батьки та діти		Eltern und Kinder
3.3.	Зовнішність і характер людини		Äußeres und Charakter des Menschen
4.1.	Облаштування житла	4	Wohnen

Продовження табл. 2.1.

№	Підтема	№	Тема
4.2.	Проживання у студентській комуні		Wohngemeinschaft Wohnen
5.1.	Розпорядок дня	5	Alltag
6.1.	Інтереси та хобі	6	Hobby und Interessen
7.1.	Дозвілля	7	Freizeitangebot Freizeitgestaltung
8.1.	Обов'язки по домашньому господарству	8	Häusliche Pflichten Tagesablauf und Haushalt
9.1.	Прийоми їжі	9	Mahlzeiten Essen
9.2.	Купівля продуктів харчування		Lebensmittel einkaufen
10.1.	Магазини і покупки	10	Geschäfte und Einkäufe Einkaufen
10.2.	Гроші та ціни		Geld und Preise
10.3.	Вибір та купівля одягу		Kleidung kaufen
10.4.	Мода: диктат чи задоволення?"		Mode: Diktat oder Spaß?

Запропонована тематика, з одного боку, відповідає програмним вимогам та реальним інтересам і можливостям студентів, їх потребам, з іншого, є для студентів особистісно значущою, завдяки чому створюються умови для прояву творчої активності й самостійності, а також підтримання рівня мотивації. Слід зауважити, що ця тематика повторюється в основному курсі вивчення ІМ шляхом циклічного розширення – повторюючи і систематизуючи вивчене, мінімум розширюється додаванням нових підтем та проблем. Таку особливість організації змісту ми запозичили із інтенсивної методики навчання ІМ; в її основі лежить *поетапно-концентричний принцип* (термін Г. О. Китайгородської) організації навчального предмету і процесу навчання [89, с. 52], який узгоджується із застосуванням модифікованої циклічно-

концентричної моделі (за Дж. Хепворт).

До тематичного мінімуму відносять також такий компонент як *проблема* спілкування. Змістом проблеми Ю. І. Пассов визначає сукупність *предметів обговорення*, зокрема події, вчинку, відомого факту, масового явища, незвичної поведінки, тощо [119, с. 79]. Вважаємо доцільним розрізняти *локальні* та *глобальні* проблеми. Перші виникають і вирішуються на кожному занятті в залежності від ситуації; глобальні проблеми можуть вирішуватись студентами у межах всього ВКК завдяки *поетапно-концентричному принципу* організації навчального предмету і процесу навчання. Як компонент комунікативного мінімуму ми включаємо до змісту ВКК глобальну проблему, сформульовану у формі питання: “Що спричинює виникнення іншомовного акценту?” (“Was macht den fremden Akzent aus?”). Ця проблема обговорюється багаторазово, вона розширюється і поглиблюється у кожному підциклі ВКК (див. підрозділ 2.2.). Остаточне і повне вирішення проблеми можливе лише після засвоєння всього матеріалу, на останньому занятті.

Згідно вимог до комунікативного ВКК (див. підрозділ 1.3.), його комплексний характер та спрямованість на інтегроване викладання ІМ зумовлюють необхідність відбору навчального матеріалу для формування ФК в інших видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, наступним компонентом змісту предмету навчання комунікативного ВКК є ми вважаємо *текстовий матеріал*, що слугує для подачі нового фонетичного та систематизації і повторення вивченого у загальноосвітній школі лексичного і граматичного матеріалу, а також для формування ФК в читанні та аудіюванні.

Ми розпочинаємо відбір з *аудіотекстів*, які слугують основою для формування ФК. Насамперед це *макродіалоги*, за допомогою яких вводиться новий фонетичний матеріал. Такі аудіотексти дають можливість *знайомити* студентів з новими фонетичними одиницями та явищами у зв’язному контексті, *виокремити* їх із контексту і працювати над ними більш детально, а потім, *включити* в мовлення на більш високому рівні, тобто пройти шлях від слухання до говоріння згідно з моделлю Дж. Хепворт (див. підрозділ 1.4.). Опрацювання

таких аудіотекстів сприяє формуванню рецептивних артикуляційних та інтонаційних навичок. Комплексний характер ВКК та спрямованість на інтегроване навчання і вивчення ІМ (див. підрозділ 1.3.) зумовлюють необхідність подачі навчального матеріалу у цілісному комплексі – контексті.

Проте всі визначені нами критеріїв відбору можуть бути застосованими як при відборі текстів для аудіювання, так і читання. Особливу увагу ми надаємо читанню вголос, оскільки сформованість ФК у читанні вголос є запорукою успішного формування професійного компоненту цієї компетенції.

Обґрунтуємо вибір форми тексту для подачі нового матеріалу. Більшість аудіотекстів, включених нами до змісту ВКК, укладені у формі *діалогу*. Вибір саме діалогічного мовлення зумовлено тим, що діалог є найпростішою класичною формою мовленнєвого спілкування [10, с. 249]. Найпереконливішим аргументом на користь діалогу є теза М. М. Бахтіна про діалогічність життя. Він стверджує, що жити – це означає брати участь у діалозі: запитувати, слухати, відповідати, погоджуватись і т.д. У цьому діалозі людина бере участь всім своїм єством: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, вчинками [10, с. 318]. Бути, на думку М. М. Бахтіна, означає спілкуватись діалогічно, адже коли закінчується діалог, закінчується все [9, с. 125].

С. Й. Карцевський стверджує, що мовлення – це завжди діалог, навіть якщо “співрозмовником” являється наше власне “я”; саме стосунки мовця з його співрозмовником створюють ситуацію в лінгвістичному розумінні цього слова [88, с. 249]. О. О. Леонтєв також вважає діалог первинною формою спілкування [102, с. 252]. Спираючись на твердження вчених про природність та первинність діалогу, ми включаємо до змісту ВКК аудіотексти переважно у формі діалогу і вважаємо, що саме *діалогічна форма спілкування* може спонукати студентів до активної комунікації.

При відборі текстів для аудіювання та читання вголос ми послуговуємося також цілою низкою критеріїв. Під *критеріями відбору* слід розуміти основні ознаки, за допомогою яких відбувається якісна та кількісна оцінка одиниць, що можуть бути включеними чи невключеними до відповідного мінімуму [20, с. 112].

Найважливішим і загально визнаним критерієм відбору як текстів для аудіювання, так і читання прийнято вважати *автентичність*. Автентичний текст є еталоном (зразком) реальної комунікації зі властивими їй характеристиками – повторами, надлишковою емоційністю, менш чіткою організацією синтаксису [17, с. 24; 145, с.129]. В. О. Потьомкіна зауважує, що аутентичні тексти викликають інтерес у реципієнтів, дають можливість знайомитись з культурою країни, мова якої вивчається, ілюструють функціонування мови в природному соціальному контексті [121, с. 13].

В західноєвропейській методиці навчання ІМ прийнято розрізняти *автентичні* та *дидактичні* тексти. Під автентичним слід розуміти такий текст, який представляється лише у своїй оригінальній формі і не може бути у жодному разі зміненим чи адаптованим, продукується лише носієм мови для носіїв мови [172, с. 13]. До дидактичних відносять групу текстів, що у процесі засвоєння ІМ сприяють формуванню ІКК: 1) ті, що були укладені для використання на заняттях з ІМ; 2) ті, що не були створені з метою застосування на заняттях з ІМ, але можуть на них використовуватись після адаптації; 3) ті, що укладені з використанням як іноземної, так і рідної мови [175, с. 79]. У вітчизняній методиці викладання ІМ розрізняють *автентичні*, *напіваавтентичні* й *укладені* (навчальні) аудіотексти [108, с. 290]. Науковці послуговуються також терміном “дидактизовані” [134, с. 13], під яким розуміють тексти, укладені носіями мови для навчання цієї мови як іноземної. І. І. Халєєва розрізняє чотири види аудіотекстів, зокрема дидактизовані, напіваавтентичні, квазіавтентичні та аутентичні. Останні І. І. Халєєва визначає як такі, що продукуються носіями мови для таких же носіїв [97, с. 20; 150, с. 40].

Ми користуємось терміном *умовно-автентичні* тексти, оскільки текстовий матеріал, який ми включаємо до змісту ВКК, був укладений носієм мови, викладачем німецької мови Ангелікою Тесмер (ФРН), у навчальних цілях, відповідно до обраних тем, підтем, ситуацій, проблем, ролей, а також інших компонентів комунікативного, тематичного та мовного мінімумів з урахуванням вимог до цих мінімумів.

Аудіювання аутентичних текстів створює умови для успішного формування ІКК та інших компетенцій, що входять до її складу. З фонетичної точки зору аудіювання автентичних фонетично різнозбарвлених текстів сприяє формуванню у студентів нормативних “слухових еталонів”, які слугують основою для формування нормативних фонетичних навичок після деавтоматизації деформованих. Враховуючи це, ми включаємо до змісту ВКК *десять макродіалогів*, назви яких співзвучні із сформульованими *підтемами*.

Наступний критерій, яким ми керуємось при відборі текстів як для аудіювання, так і для читання їх *тематична віднесеність* [107, с. 20]. До комунікативного ВКК ми відбираємо тексти, що узгоджуються з тематикою Типової програми [161]. Критерій *відповідності змісту текстів віковим особливостям та інтересам студентів* [107, с. 20] реалізується у відібраних текстах завдяки тематиці, підтемам, типовим ситуаціям та проблемам, які в свою чергу входять до комунікативного мінімуму. Соціокультурний потенціал текстів для аудіювання та читання, що включаються нами до комунікативного ВКК, формується на основі порівняння особливостей спілкування українських та німецьких студентів.

Наступним критерієм відбору текстового матеріалу ми обираємо *критерій доступності*. Стосовно аудіотекстів ми слідом за О. А. Мацневою визначаємо його як комплексний, оскільки він стосується таких характеристик аудіотексту як *мовне оформлення, темп мовлення та тривалість звучання* [105, с. 76]. Доступність в плані мовного оформлення стосується лексичного, граматичного та фонетичного аспектів. Аудіотексти мають бути зразками німецької літературної мови, вони не повинні містити діалектно забарвлених лексичних одиниць і граматичних структур.

Як відомо, *темп мовлення* у будь-якій мові залежить від мовленнєвого досвіду, ступеню складності мовного матеріалу, індивідуальних якостей мовця, від важливості інформації. Під темпом розуміють швидкість мовленнєвого потоку, її прискорення чи сповільнення, зумовлені ступенем артикуляційної напруги та слухової чіткості, вимірюється у складах за секунду [38, с. 43]. Існує

ціла низка досліджень, в яких представлено результати обчислень середнього темпу мовлення у різних мовах. Зокрема Н. В. Єлукіна обчислює темп мовлення кількістю слів за хвилину і порівнює результати для кількох мов. Так у російській мові темп становить 100 слів/ хв., у німецькій – 113 слів / хв., в англійській – 146 [81, с. 26; 147, с. 101]. Для німецької мови з її особливостями ритміко-інтонаційної організації більш прийнятним є обчислення середнього темпу мовлення у складах: він становить 225 складів на хвилину [123, с. 62; 73, с. 25; 213, с. 15]. Є очевидним, що більш швидкий темп мовлення у німецькій мові, ніж в російській і українській, зумовлює труднощі при аудіюванні. До того ж на початковому ступені навчання та вивчення ІМ внутрішнє мовлення, а разом з тим і осмислення почутого відстає від звукового сприйняття внаслідок недостатньої мовної практики. Крім того, як вважає Н. В. Єлукіна, для того, хто слухає, найбільш прийнятним є темп, який не відрізняється від його власного [81, с. 26]. Але штучне уповільнення темпу ослаблює увагу, уповільнює швидкість реакції, деформує інтонаційний контур висловлювання та спричинює формування ненормативних фонетичних навичок. Ці аргументи спонукають нас відібрати до комунікативного ВКК аудіотексти з темпом мовлення не більше ніж 225 складів на хвилину, що відповідає середньому темпу німецького мовлення.

Ми також беремо до уваги тривалість звучання аудіотекстів. Поділяємо думку Н. В. Єлукіної, Є. В. Мусніцької [82, с. 37], О. В. Кміть [91, с. 72], які вважають, що тривалість звучання аудіотексту для студента початкового ступеню вивчення ІМ має складати 1-2 хвилини. О. Б. Тарнопольський пропонує для аудіювання на початковому ступені тексти тривалістю від 2 до 3 хвилин з поступовим нарощуванням тривалості тексту [146, с. 136]. З огляду на незначну розбіжність у запропонованих критеріях ми вважаємо доцільним включити до змісту комунікативного ВКК аудіотексти тривалістю не більше 3 хвилин.

Керуючись визначеними критеріями, ми включаємо до змісту комунікативного ВКК такі типи аудіотекстів: *короткі діалоги* (“Katja, Franziska und Bert unterhalten sich”, “Ich muss üben”, “Alte Bekannte”), *розмови по телефону* (“Gespräch von Katja und Christina”, “Das Handygespräch”, “Das hast du

aber gut gemacht!"), *короткі історії* ("Das macht Spaß", "Katja ist Studentin", "Leider ist der Sommer schon vorbei"), *опозиції слів, ритмогрупи, римовки, вірші* ("Herbst" von A. Tessmer, "Erziehung" von U. Timm, "Empfindungswörter" von R. -O. Riemer, "Zeit" von Kristiane Allert-Wybraniec, "Wir" von Irmela Brender, "Sonntag" von Ulrich Stock), *пісні* Уве Кінда ("Mein Lieblingsfach", "Ich bin cool!", "Wo ist Dino?", "Wie ist das Wetter?"), *прислів'я* (всього 125), *скоромовки* (всього 27), та *завдання до вправ*. Відібрані аудіо тексти представлені в аудіоформаті (для студентів і викладачів) та у друкованому вигляді (для викладачів).

Доступність або ж *зрозумілість* відібраних текстів для читання вголос передбачає наявність таких ЛО та граматичних структур, які вивчалися ЗНЗ і не можуть спричинювати додаткових труднощів у фонетичному курсі. Проте труднощі можуть зумовлюватись не тільки об'єктивними характеристиками навчального матеріалу, а й об'єктивно-суб'єктивними характеристиками особистості, а саме обсягом пам'яті, особливостями уваги та мислення, ступенем сформованості навичок/ вмінь, наявністю досвіду, психофізіологічним чи емоційним станом в момент виконання завдання [75, с. 85]. С. К. Фоломкіна вважає, що на початковому етапі вивчення та навчання ІМ переважна більшість тестів для читання мають бути легкими, проте не слід забувати, що саме труднощі в читанні сприяють активізації мислення, що в свою чергу посилює навчальний ефект [148, с. 102].

Згідно визначених критеріїв ми відібрали з метою включення до змісту ВКК такі типи текстів для читання: *короткі розповіді* ("Ein armes Einzelkind", "In den Ferien", "Verwandte können eine große Hilfe sein", "Ein Haus für Bert", "Womit spielen Kinder?", "Wenn man einen Hund hat", "Oh, ist das toll!"), *короткі діалоги* ("Minimale Dialoge" von F. Mon, "Was ist mit dir?", "Immer schön im Rhythmus bleiben!"), *вірші, прислів'я, скоромовки, граматичні та фонетичні правила* ("Das kann ich selbst!"), *поради студентам* (Tipps), *завдання до вправ, таблиці*. Відібрані тексти для читання представлені у друкованій формі у супроводі малюнків та піктограм.

Визначивши тематичний мінімум, який ми включаємо до змісту ВКК,

звернемось до **комунікативного**. Перший компонент цього мінімуму – *сфери спілкування* – визначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. До них належать особиста, публічна, професійна та освітня сфери [84, с. 45]. Із чотирьох перелічених ми відносимо до змісту комунікативного ВКК насамперед *особисту сферу* або ж сферу особистих інтересів, в якій суб'єкт живе як приватна особа. Центром цієї сфери є дім, сім'я, друзі. Вона охоплює індивідуальні заняття, задоволення спеціальних інтересів, хобі, тощо [84, с. 45]. Для студентів ВНЗ є безумовно актуальною також *освітня сфера*, де суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, у певній освітній установі [84, с. 45]. Згідно визначення сфер спілкування у Загальноєвропейській рекомендації, численні ситуації охоплюють більше, ніж одну сферу. Освітня сфера тісно переплітається з *професійною*, адже освітній процес передбачає оволодіння фахом і спілкування з іншими людьми з позиції фахівця. Отже, професійну сферу спілкування ми також включаємо до змісту ВКК.

Перш ніж охарактеризувати інші компоненти комунікативного мінімуму, слід звернути уваги на те, що при відборі навчального матеріалу до змісту ВКК ми керуємося також *рольовим принципом* організації навчального матеріалу, запозиченим нами із інтенсивної методики викладання ІМ Г. О. Китайгородської [90, с. 50]. Слід зауважити, що застосування цього принципу в інтенсивній методиці передбачає *особистісно-рольову організацію* навчального матеріалу і навчального процесу. В нашому випадку йдеться про організацію за цим принципом лише навчального матеріалу, що відбирається до змісту ВКК. Г. О. Китайгородська зауважує, що ролі розглядаються більшістю вчених як важливий компонент навчально-мовленнєвої ситуації, проте в методиці інтенсивного навчання ІМ ролі утворюють основу навчально-пізнавального процесу: об'єднуючи весь навчальний матеріал однією сюжетною лінією, забезпечують “безперервне спілкування” [90, с. 51]. Керуючись названим принципом, відповідно до сфер спілкування ми відбираємо до змісту ВКК **ролі**, які максимально наближають штучне мовне

середовище до реального, а разом з тим забезпечують належний мотиваційний рівень навчальної діяльності студентів. Вважаємо доцільним ввести до змісту ВКК насамперед *сюжетні ролі* (термін наш), які є універсальними, а переміщуючись в будь-яку іншу сферу спілкування, можуть трансформуватись в соціальні чи особистісні. Таким чином, ми відбираємо ролі трьох молодих людей, представників різних країн – України та Німеччини, які мають спільні інтереси – професійне оволодіння німецькою мовою. Обрані імена та прізвища містять голосні та приголосні звуків, які згідно з опитуванням студентів є найскладнішими для артикуляції і потребують ретельного відпрацювання (див. Додаток В 2, В 3); це – Катя Коваленко, Франциска Фішер, Берт Реттер.

З огляду на те, що освітня та професійна сфера спілкування тісно переплітаються, ми відбираємо із усієї сукупності *соціальних ролей*, що функціонують у цих сферах, такі:

✓ студентка-першокурсниця факультету німецької мови КНЛУ Катя Коваленко;

✓ студентка 1-го семестру Вищої педагогічної школи у місті Швєбіш Гмюнд (ФРН) Франциска Фішер;

✓ студент 7-го семестру Вищої педагогічної школи у місті Швєбіш Гмюнд (ФРН) Берт Реттер.

Оскільки частка спілкування будь-якої людини в особистій сфері є значною, вважаємо необхідним включити до змісту ВКК також *особистісні* ролі:

✓ Катя Коваленко – *донька* (живе разом з батьками в Києві), *сестра* (має молодшого брата Сашу), *онука* (бабуся Надя живе разом з сім'єю, бабуся Ольга та дід Іван живуть поблизу), *племінниця* (тітка Галина, її чоловік та донька живуть у Львові, дядько Петро живе з дружиною в Києві), подруга (товаришує з Світланою – одногрупницею), *приятелька* (спілкується по скайпу з Францискою Фішер та Бертом Реттером), *сусідка* (спілкується з Унною із Швеції, яка живе у квартирі поруч);

✓ Франциска Фішер – *донька* (мати – Штефані, живуть у місті Швєбіш Гмюнд), *племінниця* (тітка Рита живе у Шварцвальді в Тюрингському лісі),

приятелька (Франк – майбутній перекладач), *сусідка* (Інгрід, живе у будинку поруч);

✓ Берт Реттер – *син* (батьки живуть у Ротенбурзі), *онук* (дідусь проживає у місті Швєбіш Гмюнд).

Слід підкреслити, що відібрані ролі не тільки допомагають наблизити процес спілкування до реального, а й забезпечують професійну спрямованість комунікативного ВКК: Франциска Фішер та Берт Реттер, майбутні вчителі, виконують ролі наставників, порадників, які з задоволенням пояснюють Каті будь-який мовний матеріал, вони навчаються навчати інших.

Завдяки особистісним ролям реалізується виховна функція: Катя допомагає подрузі Світлані у вивченні німецької мови, а сусідці Унні – української, Світлана намагається перевиховати свого брата. Варто зауважити, що ми відбираємо також стереотипні, стандартизовані ролі, які мають місце у повсякденному житті, наприклад викладач-студент, студент-студент, консультант-невстигаючий студент тощо.

Всі відібрані ролі ми включаємо до комунікативного мінімуму ВКК.

Оскільки мовлення виникає тільки у певних *ситуаціях*, інакше це було б мовлення лише за формою, а не за змістом [136, с. 45], вони входять в якості компоненту до комунікативного мінімуму. Слід відмітити термінологічні розбіжності стосовно цього компоненту. О. О. Леонт'єв визначає таку ситуацію як *мовленнєву* і розуміє під нею сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, достатніх для здійснення мовленнєвої дії [101, с. 21]. В. Л. Скалкін називає ситуацію *комунікативною* і зауважує, що їй притаманна типовість мовленнєвого спонукання, стосунків між комунікантами та обставин спілкування [130, с. 61]. Комунікативну ситуацію розуміють як комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішнього стану комунікантів, відображений у мовленнєвій поведінці [149, с. 42]. Науковці послуговуються також терміном *комунікативно-мовленнєва* ситуація і трактують його як набір характеристик ситуативного контексту, що спонукає використання мовлення як засобу вирішення проблемної ситуації [7, с. 12]. Є. І. Пасов розглядає ситуацію як

одиницю спілкування, що має основні характеристики реального процесу спілкування і може його відтворювати [119, с. 75].

Не дивлячись на незначні розбіжності у термінології, будь-яка ситуація визначається *місцем, часом, характерами* партнерів по спілкуванню, *їх ролями, мовленнєвим завданням*, яке мають вирішити співрозмовники у ході спілкування та *предметом спілкування* [16, с. 68; 136, с. 45].

Важливими компонентами ситуації спілкування є партнери – адресант і адресат (*хто – кому*). Тематична складова (*про що*) визначається побутовими, професійними чи соціальними завданнями. Адресант в якості стимулу завжди має мотив – причину звернення до партнера (*чому*) і мету (*навіщо*) [129, с. 31]. Для моменту спілкування важливі також просторово-часові орієнтири: *де* відбувається комунікація і *коли*.

Зважаючи на те, що при організації відібраного навчального матеріалу ми спираємось на модель Дж. Хепворт (див. підрозділ 1.4.) та керуємось сюжетно-рольовим принципом, тобто можемо забезпечити *поетапно-концентричний* розподіл ситуацій у всьому ВКК, вважаємо доцільним включити до комунікативного мінімуму *ядерні* [118, с. 103] ситуації, які розширюються і поглиблюються в кожному наступному *концентрі* – пункті максимального зосередження мовленнєвого матеріалу. У комунікативному ВКК згідно укладеної нами прогресії (див. підрозділ 2.2.) такими *концентрами* слід вважати перше заняття кожного підциклу, оскільки воно ґрунтується на макродіалозі, який містить навчальний матеріал для усіх занять цього підциклу.

В процесі вирішення *проблеми* – компоненту тематичного мінімуму – реалізуються *комунікативні наміри* мовця. Спираючись на Типову програму [161, с. 51-64], відповідно до відібраної тематики та ситуацій ми включаємо до комунікативного мінімуму такі *вербалізовані комунікативні наміри*:

- привітати один одного та відповідати на привітання, представлятись та реагувати на представлення інших осіб, прощатись та реагувати на прощальні репліки співрозмовника;
- розповідати про університет та факультет, порівнювати, оцінювати,

називати навчальні дисципліни, тлумачити розклад занять;

- інформувати про сім'ю та її членів, називати членів сім'ї, описувати їх та характеризувати, порівнювати, оцінювати позитивно та негативно;
- описувати будинок зовні, називати внутрішні помешкання та описувати їх, називати меблі, робити пропозиції щодо обладнання помешкань;
- повідомити про свій розпорядок дня, похвалити та піддати критиці, просити та давати поради, говорити про переваги та недоліки;
- розповідати про хобі та інтереси, запитувати співрозмовника про його хобі та інтереси, говорити про недоліки та переваги, обґрунтовувати;
- розповідати про вільний час, висловлювати наміри та побажання, робити та приймати пропозиції, запрошувати та реагувати на запрошення інших;
- розповідати про домашнє господарство, повідомляти про обов'язки по господарству, оцінювати, хвалити та критикувати;
- називати прийоми їжі, характеризувати смакові уподобання, називати страви, називати продукти харчування, порівнювати, рекомендувати;
- називати товари щоденного вжитку, називати магазини, повідомляти про покупки, висловлювати побажання, рекомендувати та відрадити.

Слід вказати на подвійність характеру цього компоненту: самі комунікативні наміри входять до складу комунікативного мінімуму, їх вербалізація реалізується у мовному та мовленнєвому мінімумах. Проаналізувавши компоненти комунікативного мінімуму, їх значення та особливості реалізації у змісті ВКК, розглянемо їх узгодження на прикладах (див. таблицю 2.2.). Таким чином, до комунікативного мінімуму, отже і до змісту предметного аспекту ВКК ми включаємо відібрані сфери спілкування, ролі, ситуації спілкування, а також вербалізовані комунікативні наміри. Реалізації усіх цих компонентів слугують *типові мовні і мовленнєві засоби та продукти спілкування*, які входять до складу мовних мінімумів.

Розглянемо особливості відбору матеріалу до **мовних мінімумів**. З метою відбору фонетичного матеріалу в методиці навчання ІМ прийнято користуватись

Таблиця 2.2.

Узгодження відібраних компонентів тематичного та комунікативного мінімумів

Сфера спілкування	Освітня	Особистісна
Тема	Навчання	Дозвілля, житло
Ситуація	Берт Реттер телефонує Каті Коваленко по скайпу	Франциска Фішер телефонує Каті Коваленко по скайпу, Катя Коваленко телефонує Берту Реттеру по скайпу
Предмет спілкування	Виконання Катею домашніх завдань з німецької мови	Проведення вільного часу у вихідні, враження Каті від переїзду до нової квартири
Ролі	Студент Вищої педагогічної школи міста Швєбіш Гмюнд, студентка факультету германської філології КНЛУ	Франциска Фішер, мешканка міста Швєбіш Гмюнд, студентка; Катя Коваленко, киянка, студентка; Берт Реттер, мешканець міста Швєбіш Гмюнд, студент
Проблема	З'ясувати, чи є у Каті труднощі при виконанні домашніх завдань	Дізнатись, як Катя провела вихідні; поділитись враженнями від нового помешкання
Комунікативні наміри	Запитати, відповісти, пояснити, уточнити, прийняти рішення	Запитати, відповісти, висловити незадоволення, порадити, погодитись, розповісти, описати, уточнити, висловити задоволення
Тип тексту	діалог	Діалог

критерієм *нормативності*. Х. Ділінг та У. Хіршфельд вважають що німецької вимови як такої не існує [170, с. 12]. Йдеться насамперед про численні *вимовні варіанти* та *вимовні норми*, або ж *стандарти*. Зрозуміло, що у процесі навчання та вивчення ІМ ми орієнтуємось на вимовну норму, зафіксовану у словниках серії Duden (Aussprachewörterbuch). Проте при відборі нормативних варіантів, які пропонуються для опрацювання у ВКК, слід не забувати про критику таких занять, де навчають “стерильної” [202, с. 19] мови та вимови, які не мають нічого спільного з процесом реального спілкування.

Особливість формування ФК у комунікативному ВКК полягає в тому, що вже на першому занятті представлені всі інтонаційні моделі, звуки та звукосполучення; на відміну від роботи над граматичним чи лексичним аспектами, де труднощі наростають поступово, студент з самого початку повинен сприймати весь звуковий матеріал.

Ми поділяємо думку В. Нажи про те, що всі фонетичні феномени повинні інтенсивно опрацьовуватись вже на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у ВКК [202, с. 18]. Це зумовлює обсяг та особливості **фонетичного мінімуму**.

Нездатність до диференціації довгих та коротких голосних [163, с. 78], відсутність твердого приступу перед голосним на початку слова чи складу, помилки у коартикуляції звуків [168, с. 114-115] вражаються типовими фонетичними відхиленнями від нормативної реалізації одиниць *сегментного* складу, тобто такими, що можуть спричинювати іншомовний акцент і видавати іноземця попри вільне володіння ІМ. Про це свідчать також результати опитування першокурсників: у 35,7% опитаних артикуляція звуків викликає труднощі і після завершення ВКК (див. Додаток В 5). У 40,8% студентів труднощі виникають при диференціації довгих та коротких голосних, у 31,5% – при артикуляції слів з твердим приступом перед голосним, у 18,3% – при вимовлянні лабіалізованих звуків (див. Додаток В 4). Особливості артикуляції приголосних звуків також спричинюють помилки вже після завершення ВКК, зокрема приглушена вимова дзвінких приголосних (45,2%), придих (38,2%),

оглушення кінця складу та слова (14,1%) (див. Додаток В 6). Це зумовлює необхідність включити до фонетичного мінімуму всі типові одиниці німецької мови **сегментного** рівня, зокрема: *голосні* – 18 голосних фонем; *приголосні* – 24 приголосних фонем.

Слід зауважити, що відхилення від норми на супрасегментному рівні погіршують зрозумілість мовлення більшою мірою, ніж відхилення у реалізації одиниць сегментного складу [184, с. 177]. Це означає, що некоректне інтонаційне оформлення висловлювання може змінити зміст сказаного [140, с. 69]. Як показує багаторічний досвід викладання, для посилення експресивності мовлення велике значення має використання інтонаційних моделей емпатичного мовлення (за О. Проєм) [206]. З цих причин ми включаємо до змісту комунікативного ВКК інтонаційні моделі як нейтрального, так і для емоційно забарвленого мовлення, а саме:

одиниці **супрасегментного** рівня:

- інтонаційна модель А – термінальна низхідна мелодика у нейтральному мовленні;
- інтонаційна модель А' – термінальна низхідна мелодика у емоційному мовленні;
- інтонаційна модель В – висхідна мелодика у нейтральному мовленні;
- інтонаційна модель В' – висхідна мелодика у емоційному мовленні.

Ритм мовлення у більшості ВКК залишається поза увагою авторів, проте саме його вважають основою для формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок ІМ. Відомо, що ритм і мелодика є генетично обумовленими, найбільш ранніми характеристиками мовлення (див. підрозділ 1.4.). Некоректна реалізація моделей ритму може стати бар'єром, що знижує зрозумілість мовлення, або унеможливує його адекватне сприйняття. З огляду на це вважаємо доцільним ввести до змісту комунікативного ВКК основні *моделі ритму*, що були визначені У. Хіршфельд, К. Райнке та Е. Штоком [187, с. 29-35]:

- двоскладові з наголосом на першому та другому складі (**Mach** das! Nimm

Platz!);

- трискладові з наголосом на першому, другому і третьому складі (**Danke sehr! Wie geht es? Er ist weg.**);
- чотирьохскладові з наголосом на другому, третьому на четвертому складі (**Entschuldigung! Was studierst du? Sie redet laut.**).

Суттєві відмінності у правилах визначення та постановки німецького *словесного наголосу* у порівнянні з українським спричинюють численні помилки як до проведення ВКК, так і після його завершення. З метою детального аналізу та вивчення цього явища вважаємо доцільним включити до фонетичного мінімуму:

- закриті / відкриті склади;
- наголошені / ненаголошені склади.

При відборі **теоретичного матеріалу**, засвоєння якого має забезпечити набуття студентами ФЗ, ми звертаємось до фонетичного мінімуму, визначеного Типовою програмою для I курсу [161, с. 68-69]. Це дає нам право взяти його за основу. Варто зазначити, що програмний фонетичний мінімум розрахований на більш тривалий період, тобто студенти мають оволодіти ним впродовж першого року навчання та вивчення ІМ. З огляду на те, що тривалість ВКК у ВНЗ України складає в середньому 70-80 годин (середнє арифметичне від кількості годин для ВКК у 37 ВНЗ України), існує потреба і одночасно необхідність мінімізації визначеного Типовою програмою фонетичного мінімуму.

Другий чинник, який зумовлює необхідність скорочення обсягу програмного мінімуму у ВКК, є неоднаковий рівень знань першокурсників перед проведенням курсу. Така нерівномірність, як показує багаторічний досвід, спонукає викладача до переважно середнього темпу роботи з метою запобігання демотивації у більш слабких студентів. Це у свою чергу потребує більших витрат часу і унеможлиблює збільшення обсягу фонетичного матеріалу. Беручи до уваги часові обмеження ВКК ми включаємо до фонетичного мінімуму лише необхідний матеріал, який є водночас і достатнім.

Це спонукає нас відмовитись у ВКК від повного узагальнення та систематизації фонетичного матеріалу. Насамперед це стосується таких тем як “Особливості артикуляційної бази німецької мови у порівнянні з українською”, “Класифікація та характеристика німецьких голосних у порівнянні з українськими”, “Класифікація та характеристика німецьких приголосних у порівнянні з українськими”. Тема “Фонетична транскрипція” включає багато додаткової інформації про всю систему діакритичних знаків, яка є достатньою для ВКК, та не є необхідною. Вона також не є практично значущою та має вищий ступінь складності. Необхідними компонентами фонетичного мінімуму вважаємо лише ті діакритичні знаки, які безпосередньо стосуються реалізації голосних та приголосних у потоці мовлення, а також всіх видів наголосу. Слід також зауважити, що опрацювання фонетичного матеріалу відібраного у Типовій програмі продовжується на практичних заняттях з ІМ на першому, другому та третьому роках вивчення ІМ шляхом циклічного розширення кожного наступного ступеня. Це дає змогу узагальнити та систематизувати ФЗ, отримані у ВКК.

Беручи до уваги викладене вище, вважаємо доцільним включити до фонетичного мінімуму такий *теоретичний матеріал*: характеристика артикуляційної бази німецької мови; роль органів мовлення у процесі утворення звуку; класифікація та характеристика голосних німецької мови; класифікація та характеристика приголосних німецької мови; модифікація голосних та приголосних у потоці мовлення; фонетична транскрипція; типи складів та поділ слів на склади; словесний наголос; моделі ритму; синтагма та поділ фрази на синтагми; інтонація та її компоненти; фразовий наголос та правила фразового наголосу; типи мелодики; фонетичний аналіз слова; фонетичне опрацювання тексту.

Таким чином, **об’єктами** відбору до фонетичного мінімуму є одиниці сегментного і супraseгментного рівнів та теоретичний матеріал, засвоєння якого забезпечує набуття ФЗ.

Джерелами для відбору навчального фонетичного матеріалу для

комунікативного ВКК стали “Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten und pädagogischen Hochschulen” [161], проаналізовані нами 26 ВКК (див. Додаток Г), посібники Х. Ділінг “Phonetik lehren und lernen” [170], У. Хіршфельд “Phonotek intensiv” [187], Д. Міддлеманн “Sprechen-Hören-Sprechen” [200], У. Хіршфельд та К. Райнке “Phonetik Simsalabim” [185], К. Райнке “Einfach deutsch aussprechen. Phonetischer Einführungskurs” [208], К. Райнке та У. Хіршфельд “44 Aussprachespiele” [209], О. І. Стеріополо “Теоретичні засади фонетики німецької мови” [143], Б. Рус “Phonetische Transkription des Deutschen” [212] та словник нормативної німецької вимови “Das große Aussprachewörterbuch” [171].

Розглянемо особливості відбору навчального матеріалу до лексичного та граматичного мінімумів. З огляду на те, що ВКК ускладнюється наявністю фонетичного матеріалу, який для першокурсників є новим, в основу активного **лексичного** мінімуму, котрий входить в якості компоненту до змісту предмету навчання, покладено лексичний мінімум, визначений Навчальною програмою [122]. Типовою програмою [161] передбачено оволодіння першокурсниками протягом першого року навчання у мовному ВНЗ 1500 ЛО, 141 з них припадає на ВКК (94 години). Проте слід зазначити, що ми передбачаємо розширення лексичного запасу студентів за рахунок опрацювання нової для них теми – “Навчання у ВНЗ” та фонетичної термінології, незнання якої унеможлиблює роботу над фонетичним аспектом мовлення. Загалом до активного лексичного мінімуму в комунікативному ВКК ми включаємо 450 ЛО.

Варто зауважити, що при відборі ЛО ми керувались таким додатковим критерієм як “*фонетична насиченість*” (наш робочий термін), під яким ми розуміємо частоту вживання звуку чи фонетичного явища, що вивчається. Ми розрізняємо “фонетичну насиченість” ЛО – обов’язкова присутність звуку чи фонетичного явища у слові та “фонетичну насиченість” навчального тексту, який укладено з використанням *фонетично насичених* ЛО. Проаналізувавши звуковий склад навчального тексту, можна визначити ступінь його “фонетичної насиченості”. Він становить, як правило, від 8,6% у текстах, де опрацьовується

нечастотні звуки, зокрема голосні з умлаутом, афrikати, до 42,3% у текстах, де відпрацьовуються словесний наголос, моделі ритму, придиш, твердий приступ перед голосним (див. Додаток Е). “Фонетичну насиченість” навчальних текстів вважаємо необхідною умовою для їх використання у комунікативному ВКК. Середній показник “фонетичної насиченості” навчальних текстів у всьому ВКК має становити не менше 15% (за аналогію з текстами Д. Міддлеманн [200]).

Щоб запобігти виникненню граматичних труднощів до **граматичного** мінімуму ми відбираємо лише той матеріал, що вивчався у ЗНЗ. При відборі граматичних явищ ми брали до уваги існуючі загальновідомі кореляції між фонетичним та граматичним аспектами (див. підрозділ 2.2.), тобто вигідне поєднання в межах одного заняття окремих фонетичних та граматичних явищ, за рахунок якого максимально ефективно засвоюються обидва аспекти. Таким чином, ми відібрали і включили до граматичного мінімуму 20 граматичних явищ, зокрема: Wortfolge im Aussagesatz, Wortfolge im Fragesatz mit Fragewort, Wortfolge im Fragesatz ohne Fragewort und in der Nachfrage, Wortfolge im Ausrufesatz, Präsens der schwachen Verben, Präsens der Verben *haben* und *sein*, Präsens der starken Verben, Präsens der Modalverben, Präsens der schwachen Verben, Präsens der starken Verben mit e → i-Wechsel, Präsens der Reflexiverben, Präsens der Verben mit trennbaren Präfixen, Possessivpronomen, der unbestimmte Artikel, der bestimmte Artikel, Präpositionen doppelter Rektion, die Verneinung *kein*, Perfekt mit dem Hilfsverb *haben*, Perfekt mit dem Hilfsverb *sein*, Imperativ.

Беручи до уваги все викладене вище, можемо зробити підсумок: спираючись на фундаментальні положення стосовно поняття “зміст навчання”, у цьому підрозділі нами визначено компоненти змісту *предмета навчання* комунікативного ВКК, а саме: тематичний, комунікативний та мовні (фонетичний, лексичний та граматичний) мінімуми. Нами описана процедура відбору до тематичного мінімуму тем (10) та підтем (20), проблемного питання “Was macht den fremden Akzent aus?” та текстового матеріалу. У підрозділі описано відбір компонентів комунікативного мінімуму – сфер, ролей (соціальні та сюжетні), ситуацій та комунікативних намірів мовця. Нами проаналізовано і

показано на прикладах узгодження тематичного та комунікативного мінімумів у комунікативному ВКК. У підрозділі визначено також компоненти мовних мінімумів – фонетичного (всі типові одиниці сегментного та супрасегментного рівнів, моделі ритму, всі типи складів, теоретичний матеріал), лексичного (450 лексичних одиниць), граматичного (20 граматичних явищ). Всі відібрані компоненти складають основу начального матеріалу для укладання підсистеми вправ з формування ФК у комунікативному ВКК.

2.2. Розподіл та організація навчального матеріалу в комунікативному вступному корективному курсі

З вирішенням проблеми змісту предмету навчання, який ми визначили у підрозділі 2.1., пов'язаний не тільки *відбір* навчального матеріалу, а також його організація, тобто *розподіл і порціонування*, тобто процесуальний аспект змісту навчання. Він характеризується насамперед так званою **прогресією**. У межах окремо взятого курсу, зокрема ВКК, вона відображає *послідовність* “кроків” [158] у викладенні навчального матеріалу та регулює його *порціонування*.

Слідом за Н. Ф. Бориско під прогресією ми розуміємо розподіл і послідовність презентації мінімумів та їх узгодженість [19, с. 122]. Ми користуємось визначеними Н. Ф. Бориско видами прогресій: *комунікативною, тематичною* і трьома мовними – *лексичною, фонетичною та граматичною* [19, с. 114].

Визначивши комунікативну спрямованість однією із вимог до сучасного ВКК (див. підрозділ 1.4.), вважаємо, що саме *комунікативна прогресія* має бути у такому курсі провідною і зумовлювати розподіл відібраного навчального матеріалу. Ми поділяємо думку Н. Ф. Бориско про те, що розподіл та послідовність введення матеріалу повинні визначати саме *комунікативні потреби* тих, хто навчається, а не системність граматики чи тематичність [19, с. 15]. Під *комунікативними* ми розуміємо *особливий різновид потреб*, які спонукають до мовленнєвого спілкування з метою вирішення вербальних та невербальних завдань [3, с. 103]. Слід зауважити, що всі інші прогресії, зокрема тематична та мовні – лексична, фонетична і граматична, повністю

підпорядковуюються комунікативній, проте діють у межах курсу не ізольовано одна від одної, а тісно переплітаються. Питання взаємодії різних прогресій вивчено недостатньо, тому при укладанні прогресії для комунікативного ВКК ми користувались загальновідомими кореляціями: при визначенні послідовності подачі навчального матеріалу ми беремо до уваги узгодженість між елементами різних мінімумів, зокрема “з’єднуваність” лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу з урахуванням тематичного спектру та взаємодії елементів комунікативного мінімуму. Відібраний нами навчальний матеріал (див. підрозділ 2.1.) та аналіз кореляцій між елементами комунікативного, тематичного та мовного мінімумів дали нам змогу укласти для комунікативного ВКК “комплексну прогресію” (термін наш) – поєднання тематичної та мовних прогресій при домінуючій ролі комунікативної (*фрагмент* прогресії див. табл. 2.3., *повну* прогресію див. в Додатку Ж). Комунікативна прогресія є, як правило, *циклічною*. Згідно циклічної прогресії навчальний матеріал розподіляється і порціонується таким чином, що кожне явище стає об’єктом вивчення і засвоєння багаторазово, проте кожного разу на більш високому рівні [19, с.118]. Це створює умови для багаторазового повторення навчального матеріалу у різних циклах та під циклах (див. табл. 2.3.) і разом з тим для його систематизації. Циклічний характер в організації навчального матеріалу у комунікативному ВКК узгоджується з поетапно-концентричним принципом організації навчального матеріалу [90] і проявляється не тільки від початку курсу до його завершення, а й в організації кожного окремого заняття. Останнє зумовлено застосуванням нами у комунікативному ВКК з метою створення оптимальних умов формування ФК моделі Дж. С. Хепворт “*ціль 1 – компоненти – ціль 2*” (див. підрозділ 1.4., 2.1.). Не дивлячись на те, що вона була призначена для оволодіння мовою у мовному середовищі, модель спонукала інших науковців застосовувати її для створення штучного мовного середовища, яке б максимально відтворювало природне і сприяло б оволодінню мовою у процесі комунікації.

Л. С. Виготський підкреслював, що основними логічними формами, у

Таблиця 2.3.

Прогресія навчального матеріалу для формування ФК у комунікативному ВКК

Вступне заняття	МОДУЛЬ				
	ЦИКЛ 1				
	Підцикл 1				
	Тематична прогресія	Lektion 1: Bekanntschaft			
	Текстовий матеріал	Makrodialog 1: Ist die Welt so klein?			
	Номер заняття	Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3	Stunde 4
	Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)	Fallende Melodie A-A'	Fallende Melodie A-A' Rhythmische Einheit ●○ Wortbetonung in den einfachen Wörtern	Steigende Melodie B-B'	Rhythmische Einheit ○●
	Граматична прогресія	Wortfolge im Aussagesatz	Wortfolge im Fragesatz mit Fragewort	Wortfolge im Fragesatz ohne Fragewort und in der Nachfrage	Wortfolge im Ausrufesatz

Продовження таблиці 2.3.

ЦИКЛ 1					Plateau 1
Підцикл 2					
Тематична прогресія	Lektion 2: Studium				
Текстовий матеріал	Makrodialog 2: Fällt dir alles leicht?				
Номер заняття	Stunde 5	Stunde 6	Stunde 7	Stunde 8	
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)			Wortbetonung in den Wörtern mit unbetonten Präfixen	Rhythmische Einheiten ●○, ○●	
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Länge und Kürze von [ε], [e:], [E], [≅]	Konsonanten [φ], [Ϟ]			
Граматична прогресія	Präsens von schwachen Verben	Präsens von Hilfsverben <i>haben</i> und <i>sein</i>	Präsens von starken Verben mit dem Stammvokal /ä/	Präsens des Modalverbs <i>sollen</i>	

яких реалізується думка, прийнято вважати аналітичну та синтетичну розумову діяльність. Це такі форми, які спочатку розкладають світ, що сприймається, на окремі елементи, а потім будують із цих елементів нові утворення, котрі допомагають краще розібратись в тому, що тебе оточує. Л. С. Виготський стверджує, що *аналітичну* роботу полегшує така організація матеріалу, за якої ознака, що виокремлюється, зустрічається в найрізноманітніших комбінаціях. *Синтетичну* роботу складання ознак полегшує така організація матеріалу, за якої елементи, що зв'язуються, знаходяться у зрозумілому, чіткому, очищеному від усього стороннього зв'язку [32, с. 137].

Г. О. Китайгородська представляє такий процес схематично: “*мовлення 1 – мова – мовлення 2*”, або ж “*синтез 1 – аналіз – узагальнення (синтез 2)*” [89, с. 53]. На думку Н. О. Красовської, ця модель відображає послідовність формування ФК як складника ІКК у напрямі від *мовлення* (пред'явлення нового матеріалу на рівні тексту) до *мови* (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу та самостійне, проте кероване викладачем оволодіння системою мови) і до *мовлення* (власне мовленнєва діяльність). Вона також підкреслює, що завдяки цій моделі робота над вимовою розпочинається в умовах, за яких фонетичні навички функціонують у реальному спілкуванні [94, с. 58].

Виокремлення в моделі трьох фаз Г. О. Китайгородська вважає умовним, оскільки перехід від однієї фази до наступної відбувається не лінійно, а якби за спіраллю, циклічно [89, с. 53]. Таким чином, однозначно можна виокремити лише *синтез 1* (С1), який відбувається при пред'явленні мовленнєвого матеріалу. Фази *диференціації* мовного матеріалу (А) та його *інтеграції* на рівні мовленнєвої діяльності (С2) є взаємопов'язаними: кожна з них може містити елементи як синтезу, так і аналізу. Під час аналізу мовленнєві блоки розкладаються на одиниці більш низького рівня (слова, звуки та звукосполучення), на основі яких продовжується опрацювання фонетичних явищ, здійснюється аналіз та відбувається усвідомлення фонетичних правил. У цій фазі фонетичні одиниці виокремлюються із мовленнєвого потоку,

опрацьовуються ізольовано. Н. О. Красовська зазначає, що завдяки аналізу відбувається осмислення накопиченого досвіду вживання конкретного фонетичного явища. Вже відпрацьований та усвідомлений на рівні аналізу мовленнєвий матеріал включається в мовлення і вживається на більш високому рівні – в усній творчій продукції [94, с. 59].

Окремо слід охарактеризувати організацію і розподіл фонетичного та граматичного матеріалу. Аналізуючи існуючі фонетичні курси (див. підрозділ 1.2.), ми дійшли висновку, що подача фонетичного матеріалу завжди було найбільш дискусійним питанням. Це стосується насамперед пріоритетності супрасегментного рівня по відношенню до сегментного. Деякі фонетичні курси розпочинаються ознайомленням з окремими звуками, зокрема перший відомий ВФК з німецької мови І. П. Синцової (1958), курс Л. В Шишкової, А. В. Детініна, О. А. Бібіна (1977), А. А. Попова, М. Л. Попок (1997) і ряд сучасних курсів: Е. І. Лисенко (2007), А. І. Атарщикової (2009). Фонетичні курси Т. Д. Вербицької (1995), Н. Ф. Бориско, Н. В. Безсмертної, Н. О. Красовської (1990, 2001), Н. Ф. Бориско (2004) розпочинаються ознайомленням як зі звуковим складом, так і з інтонаційною системою одночасно. Ґрунтуючись на дослідженнях вчених про особливий статус супрасегментного рівня мовлення, а також генетичну обумовленість просодичних характеристик, зокрема мелодики та ритму (див. підрозділ 1.4.), ми вважаємо доцільним і необхідним знайомити студентів з типами мелодики та видами ритмогруп, а також формувати у них відповідні інтонаційні навички вже у першому під циклі першого циклу ВКК (див. прогресію, табл. 2.3.). Для посилення акценту на інтонаційній складовій ми уникаємо у першому під циклі знайомства з одиницями сегментного рівня. Опрацьовуючи види мелодики та ритмогруп у першій половині ВКК (*першій фазі*, див. підрозділ 3.1.), студенти мають більше часу для автоматизації інтонаційних навичок.

З огляду на це ми робимо припущення, що ефективність формування ФК, зокрема інтонаційних навичок буде вищою, якщо вони будуть інтенсивно формуватись у першій половині комунікативного ВКК. Це припущення ми

плануємо перевірити під час експериментального навчання за розробленою нами методикою.

У комунікативному ВКК першочергового значення набуває принцип “комунікативної доцільності”, який обумовлює кореляцію між тематикою, компонентами комунікативного мінімуму, а також мовними аспектами. Під час опрацювання теми “*Знайомство*” природною потребою першокурсника є бажання представитись, яке зумовлює продукування міні-монологу і використання у мовленні розповідних речень. Така кореляція дає змогу ознайомити студентів з низхідною мелодикою А та А∇, типовою для розповідних речень (див. табл. 2.3., цикл 1, підцикл 1).

Розповідаючи про своє *навчання*, студенти використовують достатню кількість ЛО, що містять голосний / е / та різні його варіанти. Важаємо доцільним і ефективним поєднати на одному занятті опрацювання цього голосного і презенс слабких дієслів, які мають в основі кореневий / е / (див. табл. 2.3., цикл 1, підцикл 2).

Артикуляційні навички голосного / і / – довгого, короткого чи нескладового – доцільно формувати під час опрацювання теми “*Сім’я*” (“*Familie*”), оскільки сама назва теми і більшість ЛО до неї насичені (“фонетична насиченість”, див. підрозділ 2.1.) цим звуком: вони містять різні варіанти голосного / і / (див. табл. 2.3., цикл 2, підцикл 3).

Формування артикуляційних навичок вимовляння довгого і короткого /о / є доцільним у темі “*Житло*” (“*Wohnen*”). Вважаємо ефективним поєднувати такий лексичний та фонетичний матеріал з формуванням граматичних навичок використання прийменників подвійного керування (Dativ, Akkusativ) (див. табл. 2.3., цикл 2, підцикл 4).

Вивчення особливостей утворення та вживання форми імперативу визначається необхідністю давати поради при веденні домашнього господарства (тема “*Tagesablauf*”). Вона у свою чергу корелює із фонетичним матеріалом: *особливості артикуляції приголосного [h]*, який є частовживаним у ЛО до названої теми (див. табл. 2.3., цикл 4, підцикл 8).

Наведені нами приклади підтверджують існування *кореляцій* між елементами відібраних до змісту предмету навчання мінімумів, які дають змогу узгоджувати мінімуми задля досягнення головної мети – формування ІКК з акцентом на ФК.

Питання про послідовність введення голосних та приголосних звуків завжди було предметом дискусії науковців. Вирішенню цієї проблеми присвячені роботи І. О. Грузинської, Л. В. Щерби, О. О. Реформатського, І. А. Лукницького, Л. І. Прокопової, Т. Д. Вербицької та інших вчених. При визначенні послідовності опрацювання звуків ІМ науковці спираються як на ступінь складності артикуляції звуку, так і на схожість артикуляції звуків ІМ зі звуками рідної. Слід зауважити, що у нашому дослідженні йдеться не про послідовність подачі звуків до змісту ВКК, а про послідовність їх виокремлення та опрацювання, оскільки навчальний матеріал подається на основі моделі С1 – А – С2. Визначаючи послідовність опрацювання звуків, ми спиралась також на результати багаторічних опитувань студентів різних ВНЗ, як перед початком ВКК, так і після його завершення.

Перед проведенням ВКК нами було здійснено анкетування 289 студентів:

- ✓ Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ): 60 студентів у 2007, 66 – у 2008, 67 – у 2009, 11 – у 2010 роках;
- ✓ Одеського національного університету (ОНУ): 10 студентів у 2008 році;
- ✓ Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов (ГДПІМ): 53 студенти у 2008 році;
- ✓ Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (ЧНУ): 22 студенти у 2009 році.

Перед проведенням ВКК студенти визначили *голосні* звуки, які на їх думку, є найскладнішими для артикуляції. Згідно результатів анкетування до голосних, артикуляція яких спричинює найбільше труднощів, слід віднести всі варіанти /e/. Це зумовлено наявністю у німецькій мові чотирьох голосних фонем – [ɛ:], [E:], [E] та [≅], де [E:] вважається варіантом [ɛ:], що спричинює асиметрію у системі німецьких голосних [192, с. 175; 143, с. 111]. 40,8%

опитаних найскладнішим для артикуляції визначили голосний [ɛ:], 8,3% – [E:], 8,3% – [E] та 4,1% – [≡]. Після проведення ВКК найбільші труднощі спричинює артикуляція тих же голосних: 21,7% – [ɛ:], 19,6% – [E], 10,4% – [E:], 9,1% – [≡] (див. Додаток В 2). Слід зауважити, що після завершення ВКК студенти вважають ці звуки більш складними, ніж до проведення курсу. Це можна пояснити гіпертрофованим розумінням вчителями ЗНЗ принципу апроксимації вимови, та тим, що самі вчителі користуються як максимум двома варіантами реалізації звуку / ɛ /: довгим [ɛ:] та коротким [E]. Ускладнює процес формування відповідних фонетичних навичок наявність чотирьох варіантів голосного звуку, що є нетиповим для рідної мови. При цьому не беруться до уваги інші характеристики: *вузкий – широкий, закритий – відкритий, напружений – ненапружений*. Як показує багаторічна практика викладання, розпочинаючи навчання у ВНЗ, студенти не розрізняють варіантів звуку / ɛ / на слух, внаслідок цього не можуть їх правильно вимовляти. Тільки після завершення ВКК, після ознайомлення з цими звуками і роботи над ними, відбувається усвідомлення особливостей їх артикуляції, а разом з тим і труднощів, які ускладнюють розрізнення варіантів звуку / ɛ / на слух і їх репродукцію. Це свідчить про успішне формування фонетичної усвідомленості як складової ФК.

Перед проведенням ВКК студенти визначили також *приголосні* звуки, які вони вважають найскладнішими для вимовляння. Надзвичайною трудністю вирізняються [ρ] – 48,1% та [б] – 11,1% (див. Додаток Б 6). Ці звуки, особливо консонантний [ρ], є своєрідною “візитівкою” німецької вимови. Після завершення ВКК їх артикуляція викликає труднощі у 38,7% – [ρ], а у 16,8% – [б] (див. Додаток В 3). Невдачі при артикуляції [ρ] та [б] ми також пов’язуємо з некоректним розумінням вчителями середньої школи принципу апроксимації. Як свідчать результати нашого спостереження за навчальним процесом, більшість студентів на початку ВКК взагалі не знає про існування принаймні двох варіантів реалізації приголосного / ρ /. Студенти болісно сприймають

невдачі при артикуляції варіантів цього звуку, оскільки некоректне їх вимовляння часто спричинює нерозуміння сказаного і, як правило, уповільнює темп мовлення. Студентами це сприймається як свідчення поганого володіння іншомовною вимовою. Запобігти цьому може лише повна автоматизація артикуляційних навичок вимовляння [р] та [б]. Таким чином, для формування нормативних стійких, автоматизованих, гнучких артикуляційних навичок звуків, що характеризуються особливим ступенем складності, потрібно більше часу, ніж для опрацювання інших звуків, оскільки на початку ВКК має відбутись максимальна деаутоматизація фосилізованих ненормативних фонетичних навичок, сформованих під час навчання у ЗНЗ.

Після проведення ВКК нами було проанкетовано 291 студента тих же ВНЗ. Як свідчать результати опитування, ступінь складності приголосних, визначений студентами після завершення ВКК, не зменшився, а навпаки збільшився (див. Додатки В 2, В 3). Якщо перед проведенням ВКК артикуляція [ç] була складною для 8,5%, то після завершення курсу – для 13,9%; збільшився цей показник для [N]: 7,9 → 21,0; для [χ]: 7,1 → 8,7; для [h]: 40 → 7,8%. Така статистика говорить про необхідність знайомити студентів з найскладнішими голосними і приголосними звуками на початку ВКК, що дасть достатньо часу для усвідомлення особливостей артикуляції таких звуків, формування артикуляційних навичок та їх автоматизації. Ми поділяємо думку О. М. Солововой, яка вважає, що найскладніші звуки можна вивчати вже на перших заняттях, якщо це зумовлено мовленнєвими потребами [139, с. 76].

Таким чином, беручи до уваги обмеженість часу для проведення ВКК, враховуючи ступінь складності німецьких голосних і приголосних, та ґрунтуючись на результатах багаторічного опитування студентів ВНЗ України, ми визначили послідовність опрацювання німецьких голосних та приголосних звуків у комунікативному ВКК (див. прогресію, табл. 2.3.): E-Vokale – [ε:], [E:], [E], [≅] → Konsonanten [φ] und [ϖ] → R-Laut und seine Realisierungsvarianten – [4], [6] → I-Vokale – [i:], [I], [□⊥] → Der Konsonant [l] → O-Vokale – [o:], [O] → Konsonantenverbindungen [N] und [Nk] → U-Vokale – [u:], [U] → die Affrikate

[τσ] → Ü-Vokale – [ψ:], [ψ] → Konsonanten [β], [π], [τ], [δ] → Konsonanten [γ] und [κ] → Ö-Vokale – [2:], [9] → Konsonanten [σ] und [ζ] → die Konsonanten [Σ], [Σp], [Σt] → A-Vokale → [α:], [α] → der Ich-Laut [X] und der Ach-Laut [Ξ] → der Hauch-Laut [η] → der Konsonant [Z] → der Diphthong [αo] → die Affrikaten [πφ], [τΣ] → Konsonanten [μ] und [ν] → der Konsonant [ϕ] → Diphthonge [αε] und [O2].

Послідовність опрацювання тематичного та мовного навчального матеріалу визначається комунікативними потребами студентів і ґрунтується на кореляціях між елементами мінімумів.

Аналізуючи послідовність подачі матеріалу та його порціонування, слід також сказати про доцільність *рубрикації* (термін наш) навчального матеріалу. Вона розглядається нами з одного боку як засіб, що полегшує сприйняття і розуміння змісту курсу, допомагає орієнтуватись у запропоновану матеріалі, а з іншого – як стимул, який сприяє зацікавленості і виникненню інтересу до рубрики зокрема і до всього курсу в цілому. Цьому сприяють короткі, лаконічні, емоційно забарвлені назви рубрик, а також піктограми, які їх супроводжують. Це дає змогу зробити рубрики такими, що упізнаються студентами, і наперед повідомляють про свій зміст – відповідні піктограми привертають увагу студентів до рубрики, полегшують роботу над матеріалом і підтримують інтерес від початку курсу до його завершення.

Істотним моментом для прогресії є ступінь її “*стрімкості / крутизни*”, тобто міра інтенсивності введення навчального матеріалу. Згідно А. А. Алхазішвілі [6] та Н. Ф. Бориско [19], на початковому ступені навчання та вивчення ІМ у мовних ВНЗ темп введення навчального матеріалу має бути максимально швидким.

А. А. Алхазішвілі зауважує, що у мовних ВНЗ вступний корективний курс проводиться для студентів, які вже володіють певним обсягом мовних знань, отже незнайома ЛО чи граматична структура не можуть бути для першокурсників нездоланною перешкодою. На його думку, не варто надовго зупинятись на опрацюванні наступної “порції” навчального матеріалу і

прагнути повної автоматизації навичок [6, с. 57-58]. З одного боку, слід пам'ятати про часові обмеження ВКК, з іншого боку, надмірна автоматизація може ускладнювати перенесення автоматизованих у вправах навичок у вільне мовлення. До того ж, розподіляючи навчальний матеріал за циклічною прогресією, ми забезпечуємо багаторазову повторюваність кожного мовного явища, воно, на думку Н.Ф. Бориско, стає об'єктом вивчення і оволодіння декілька разів, проте кожного разу на більш високому рівні [20, с. 124].

Як підтверджує досвід викладання ІМ, рівень мотивації у першокурсників є найвищим перед початком навчання у ВНЗ, а саме перед проведенням ВКК. Насамперед спрацьовує ефект новизни. Студенти проявляють готовність виконувати завдання будь-якого обсягу і складності. У комунікативному ВКК можна використати цей мотиваційний потенціал, щоб “занурити” студентів у штучне мовне середовище, яке завдяки комунікативному характеру курсу стає максимально наближеним до природного. За таких умов швидкий темп роботи не буде створювати додаткових труднощів, насамперед психологічних.

На “стрімкість” прогресії впливає також частота проведення занять. Оскільки у мовному ВНЗ щоденне проведення занять з ІМ є правилом, слід подумати про рівномірність розподілу навчального матеріалу у межах ВКК.

Беручи до уваги скачкоподібний характер формування навичок (див. підрозділ 1.4.), при подачі нового і під час роботи над введеним навчальним матеріалом ми можемо передбачити виникнення “плато” (термін С. Л. Рубінштейна), коли виконання вправ не забезпечує успіху [126, с. 459]. Цей період ще можна визначити як затримку у розвитку або зависання на одному і тому ж рівні на короткий чи тривалий проміжок часу. На думку С. Л. Рубінштейна, причини виникнення “плато” можуть бути різними: втома, втрата інтересу, необхідність методичної новизни та додаткового часу для автоматизації і закріплення вже досягнутого [126, с. 460].

З метою запобігання виникнення таких негативних “плато” у ВКК, вважаємо доцільним знайти додаткові часові ресурси для повторення та систематизації навчального матеріалу. Для досягнення цієї мети вважаємо

доцільним передбачити проведення навчальних “плато” (*Plateau*) (за аналогією з *Plateau-Kapitel* у М. Муллера для повторення і систематизації навчального матеріалу [201]), які у комунікативному ВКК виконують ще одну функцію – вони порціонують матеріал. Таким чином, у прогресії комунікативного ВКК можна виокремити п’ять *циклів* і п’ять “навчальних плато” (див. табл. 2.3., Додатки Ж 1, Ж 2, Ж 3). Таким чином, “плато” можна вважати додатковим елементом прогресії, який, з одного боку, допомагає розподіляти і порціонувати навчальний матеріал, з другого – підвищує ефективність засвоєння та систематизації матеріалу.

Ґрунтуючись на наукових положеннях про прогресію як метод організації і розподілу навчального матеріалу, ми в цьому підрозділі дали визначення прогресії, розглянули її види, а також проаналізували її елементи. З огляду на мету і характер курсу ми визначили роль комунікативної прогресії як провідної, якій підпорядковуються всі інші. Ми також вивчили кореляції, що існують між комунікативним, тематичним та мовними мінімумами, і використали їх при укладанні “комплексної” прогресії для комунікативного ВКК.

2.3. Підсистема вправ для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі

Визначені нами у попередніх підрозділах цієї роботи теоретичні передумови формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК (підрозділи 1.1., 1.2., 1.3., 1.4.), проведений відбір навчального матеріалу, його організація та розподіл (підрозділи 2.1., 2.2.) дозволяють нам розробити відповідну підсистему вправ.

Метою цього підрозділу є визначення вимог до вправ, критеріїв вирізнення типів і видів вправ, їх типології, а також розробка підсистеми вправ для формування ФК у комунікативному ВКК.

Для вирішення завдання створення системи вправ необхідно: визначити поняття “вправа”, визначити вимоги до вправ для формування ФК, обґрунтувати типологію вправ, створити підсистему вправ на основі

визначених критеріїв.

Слід зауважити, що типи та види вправ для формування ФК описано у роботах Т. Д. Вербицької (1975), О. В. Легостаєвої (1982), Н. О. Красовської (1991), Ю. В. Головач (1997), У. Хіршфельд (1998, 2007), А. Н. Хомицької (1999), В. Ю. Кочубей (2006), В. В. Перлової (2007), К. Бьотгер (2008), О. А. Мацневої (2009), Н. В. Мосьпан (2009), А. В. Долини (2012). Проте розроблені цими науковцями типології вправ не забезпечують комплексний, інтегрований характер сучасного ВКК, його комунікативну та професійну спрямованість, а також спрямованість на формування навчальної автономії [41].

Насамперед слід дати визначення вправи, яким ми керуємося в нашому дослідженні: це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [106, с. 64]. Кожна вправа, відповідно до фазової структури мовлення (і будь-якої діяльності), незалежно від рівня її складності, включає **три обов'язкових компоненти**: *завдання до вправи, виконання завдання і контроль виконання завдання* [131, с. 96]. Інші автори виокремлюють ще один компонент вправи, або ж його другу фазу, який Н. К. Скляренко вважає факультативним – *зразок виконання* [106, с. 85]. Використання зразка виконання є доцільним і можливим у некомунікативних та умовно-комунікативних вправах.

До кожного із цих компонентів сформульовано конкретні вимоги [131; 132]. *Завдання до вправи* має формулюватись коротко і чітко, не містити надлишкової інформації та передбачати подолання лише однієї труднощі.

Згідно загальнометодичного принципу *комунікативності*, завдання до вправи повинно мати *комунікативне спрямування* (у комунікативних та умовно-комунікативних вправах). З огляду на те, що розроблений нами ВКК має комунікативний характер, перевага в ньому надається умовно-комунікативним і комунікативним вправам. Створюючи підсистему вправ для формування ФК у ВКК, ми розглядаємо співвідношення кількості комунікативних, умовно-комунікативних і некомунікативних вправ. Однак слід

зауважити, що при формуванні ФК частка некомунікативних вправ є значною, оскільки вправи на розвиток фонематичного та інтонаційного слуху, зокрема на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію мають некомунікативний характер.

Наступною вимогою до вправи та її завдання є *вмотивованість*. Вона може бути навчальною, комунікативною, або ж комунікативно-рольовою. У розробленому нами ВКК у більшості вправ присутня комунікативно-рольова вмотивованість, що обумовлено сюжетною організацією навчального матеріалу та введенням до комунікативного мінімуму особистісних ролей. Зміст вправ у комунікативному ВКК знайомить студентів з культурними реаліями країни, мова якої вивчається, її традиціями, історією, характерами людей, їх звичками, що забезпечує у вправах наявність *елементу новизни*, а також їх культурологічну спрямованість, які є також вимогами до вправ.

Розроблений нами ВКК призначений для формування ФК у майбутніх учителів німецької мови; це зумовлює його *професійну спрямованість*. Вона забезпечується завдяки особистісним ролям студентів КНЛУ та Вищої педагогічної школи міста Швєбіш Гмюнд (ФРН), які вивчають німецьку мову як фах і стануть у майбутньому вчителями німецької мови, та реалізується у вправах, метою яких є формування *професійно орієнтованих фонетичних навичок* [120, с. 5]. У розробленому нами ВКК такі вправи об'єднано рубриками “Was sagen die künftigen Lehrer dazu?” та “Eigene Übungen sind cool!”.

Другим компонентом вправи для формування ФК, ми вважаємо пред'явлення *зразка виконання*. З огляду на те, що навчання у ВНЗ традиційно розпочинається вступним корективним курсом, фонетична домінанта якого є для першокурсників елементом новизни, ми вважаємо зразок виконання вправи обов'язковим компонентом некомунікативних вправ та факультативним – в умовно-комунікативних вправах.

Виконання вправи – третій компонент – передбачає урахування ступеню керованості діями тих, хто навчається. Розрізняють повністю та частково керовані мовленнєві дії, а також дії з мінімальним рівнем керування. З огляду

на те, що метою розробленого нами ВКК є формування ФК, а фонетичний аспект є відносно новим для першокурсників, мовленнєві дії першокурсників під час виконання некомунікативних рецептивних та репродуктивних вправ мають бути повністю керованими. Виконання умовно-комунікативних рецептивних та репродуктивних вправ керується викладачем частково, а при виконанні комунікативних продуктивних вправ із рубрики “Rede – so lernst du reden!” ми допускаємо мінімальний рівень керування мовленнєвими діями студентів.

Важливим моментом є також режим виконання вправ. Згідно результатів наших багаторічних анкетувань першокурсників семи ВНЗ України (див. Додаток Б 3) можемо констатувати, що 57,2% першокурсників перед проведенням ВКК найефективнішою формою роботи вважають фронтальну, 20,4% – парну, а 20,9% – хорову (1,3% з відповіддю не визначились). Дані статистики свідчать про те, що під час навчання у загальноосвітній школі учням пропонувалась переважно фронтальна форма роботи. На нашу думку, у комунікативному ВКК є доцільним і ефективним поєднання різноманітних форм роботи. Оскільки формування фонетичних навичок вимагає вчасної корекції фонетичних помилок, ефективною є індивідуальна робота. Однак формування ФК, як складової ІКК, зумовлює необхідність використання також парної, групової / командної і фронтальної роботи, які суттєво збільшують часові можливості для спілкування ІМ. Слід також зауважити, що робота в парах забезпечує професійне спрямування ВКК, оскільки в такому режимі виконуються вправи, метою яких є формування професійних фонетичних навичок та професійних вмінь.

Важливою вимогою до виконання вправи вважається *наявність* чи *відсутність опор*, які можуть бути природними чи спеціально створеними з навчальною метою [131, с. 97]. Опори можуть підвищувати ефективність виконання вправи. Наприклад, розглянувши під час мотиваційного заняття скрин-шот персональної сторінки програми “Скайп” (фото сторінки користувача цієї програми, де відображено його контакти з іншими

користувачами), який є вербальною опорою, студенти висловлюються щодо цього засобу спілкування і пояснюють, як за його допомогою вони можуть познайомитись з іншими людьми. У розробленому нами ВКК використовуються як вербальні (таблиці з пропусками для заповнення, тексти фонетичних та граматичних вправ з пропусками, інтонаційні схеми), так і невербальні опори (транскрипційні знаки, карти, малюнки, піктограми).

Останнім компонентом вправи є **контроль**. У комунікативному ВКК об'єктом контролю є рівень сформованості фонетичних навичок в аудіюванні, читанні та говорінні. Критерієм оцінювання виступає *фонетична правильність* артикуляційних та інтонаційних навичок.

Обираючи форми контролю, не слід змішувати акцент тільки на контроль зі сторони викладача. Ефективними формами є також взаємоконтроль і самоконтроль, які сприяють формуванню не тільки нормативних фонетичних навичок, а й ранній професіоналізації навчального процесу, що для майбутніх вчителів німецької мови має неабияке значення. Контроль здійснюється в різних режимах: індивідуальному, фронтальному, парному послідовному, парному одночасному. З огляду на те, що у ВКК викладач приділяє особливу увагу корекції фонетичних помилок, вважаємо доцільними формами контролю з боку викладача безпосередній та відстрочений. Згідно результатів опитування студентів (див. Додаток Б 4) 52,1% респондентів вважають доцільним безпосередній контроль під час відповіді. 45,4% опитаних вважають ефективним відстрочений контроль. Після завершення ВКК кількість прихильників відстроченого контролю збільшується і складає 59,9% (див. Додаток В 1). Кількість студентів, які вважають ефективним безпосередній контроль під час відповіді зменшується до 36,4%. Дані опитування свідчать про те, що під час комунікативного ВКК у студентів формується здатність до самоаналізу; студенти спроможні обирати навчальні стратегії, які відповідають особливостям їх психіки, віку та пам'яті. Це зумовлює необхідність при виборі форми контролю з боку викладача брати до уваги психологічні особливості студентів групи та рівень їх знань.

Розглянувши вимоги до компонентів вправ, звернемося до типології вправ, розробленої Н. К. Скляренко [132, с. 23]. Спираючись на названу типологію, ми доповнили її типами вправ, визначеними за шістьма **додатковими** критеріями.

За першим критерієм – *наявності самоаналізу / рефлексії* – ми слідом за А. В. Долиною визначаємо вправи з рефлексивно-аналітичним компонентом та без нього [76, с. 8-9; 77, с. 68-69]. Цей тип вправи являє собою ведення (написання) навчального щоденника самоспостереження, метою якого є забезпечення можливості для самоконтролю та самооцінки сформованості власної ФК як складової ІКК. Такі вправи передбачені нами для забезпечення умов формування навчальної автономії; вони представлені у рубриці “Mein Lerntagebuch”.

За другим критерієм – *наявності аналітичного компонента* – ми розрізняємо вправи з аналітичним компонентом та без нього. Метою вправ з аналітичним компонентом, які ми розробили для комунікативного ВКК, є порівняльний аналіз інтонаційних моделей, артикуляційних особливостей голосних та приголосних німецької мови, будови та особливостей реалізації різних моделей ритму, ступенів емоційності висловлювань, емоцій, з якими може бути прочитаний текст, а також аналіз змісту віршів, пісень, прислів'їв та скоромовок, що відібрані нами як навчальний матеріал. Вправи з аналітичним компонентом сприяють формуванню усіх складових ФК. Такі вправи представлено у рубриках “Wo wohnen die Vokale?”, “Wo wohnen die Konsonanten?”, “Das kann man schematisch darstellen”.

Наступним додатковим критерієм ми вважаємо *вид знань, що надаються*. За цим критерієм ми розрізняємо вправи для надання *загальнофонетичних і професійно спрямованих фонетичних знань* та вправи для *самостійного виведення студентами фонетичних знань*. До вправ, спрямованих на надання загальнофонетичних знань ми відносимо читання навчальних порад (Lerntipps), які містять загальну інформацію про одиниці сегментного та супrasegmentного рівня, мають на меті зняття фонетичних

труднощів і в той же час спрямовані на досягнення додаткової мети – вони сприяють формуванню ФК у читанні вголос.

За критерієм “*професійне спрямування*” ми розрізняємо вправи з професійним компонентом та без нього. Вони мають на меті формування професійно орієнтованих фонетичних навичок, зокрема коректного інтонаційного оформлення звертання, прохання, вимоги, перепитування, демонстрації артикуляційних особливостей голосних та приголосних звуків, здатності чути фонетичні помилки у чужому і власному мовленні. Такі вправи представлені у рубриках “Was sagen die künftigen Lehrer dazu?” та “Eigene Übungen sind cool!”.

За критерієм “*спрямованість на формування фонетичної усвідомленості*” ми розрізняємо вправи для формування фонетичної усвідомленості стосовно одиниць *супрасегментного* та *сегментного рівнів*. Перші мають на меті формування усвідомленості особливостей утворення та реалізації більших за обсягом фонетичних одиниць, де звертається увага на їх зовнішню структуру, сегментацію та об’єднання, довжину слова та кількість слів у синтагмі, або ж реченні. Другі – націлені на формування фонетичної усвідомленості усіх дій на рівні окремої фонемі / звуку. До них ми відносимо вправи, метою яких є виведення студентами фонетичних знань самостійно.

Для отримання *виведених знань* нами укладено вправи, що мають на меті формування здатності виводити знання самостійно – формулювати фонетичні правила, спираючись на серію підготовчих вправ та текст правила з пропусками. Усвідомивши особливості фонетичного явища чи звуку, що вивчається, та заповнивши пропуски – ключові моменти в правилі, студент буде надалі керуватись цим правилом свідомо. Такі вправи представлені нами у рубриці “Das kann ich selbst! Meine phonetische Regel.”.

За *кількістю функцій*, які виконує вправа, розрізняють *поліфункціональні* та *монофункціональні* вправи [89; 90]. Слід підкреслити, що більшість розроблених нами вправ є *поліфункціональними*, тобто такими, під час виконання яких відбувається одночасне комплексне формування,

удосконалення та контроль деяких суміжних мовних і мовленнєвих навичок [137, с. 205]. Наприклад, при заповненні тексту з пропусками під час аудіювання, формуються не тільки фонетичні навички, а також лексичні та орфографічні. На етапі контролю при читанні записаних слів формується також ФК у читанні вголос.

Проаналізувавши додаткові критерії та визначені за ними типи вправ, перейдемо до розгляду **підсистеми вправ** для формування ФК у комунікативному ВКК (див. рис. 2.1.). Вона ґрунтується на особливостях типів та видів вправ і включає в себе спеціальні групи вправ для формування ФК в *аудіюванні* (Г 1), *читанні вголос* (Г 2), *говорінні* (Г 3), *групу вправ для набуття фонетичних знань* (Г 4), *розвитку фонетичної сенсibiliзації* (Г 5) та для *формування фонетичної усвідомленості* (Г 6).

Розглянемо групу вправ для формування ФК в **аудіюванні** (Г 1). Метою вправ цієї групи є формування фонетичних навичок аудіювання – *інтонаційного та фонематичного слуху*. Це обумовлює поділ групи на дві підгрупи: 1.1. для формування *рецептивних інтонаційних* та 1.2. для формування *рецептивних артикуляційних* навичок. Мета визначає види вправ, які входять до складу цієї групи: впізнавання, диференціація та ідентифікація інтонаційних моделей; інтонування фраз (графічно за допомогою інтонограм, за допомогою жестів, тонічно); визначення синтагматичних та фразових наголосів (графічно, за допомогою жестів); впізнавання, диференціація та ідентифікація моделей ритму; відтворення моделей ритму (схематично, плесканням у долоні); визначення словесного наголосу (графічно, плесканням у долоні); впізнавання, диференціація та ідентифікація фонем/ звуків; аудіювання запитань, розпоряджень; прислів'їв, скоромовок, пісень, віршів, мінідіалогів; фонематичні та інтономатичні диктанти. Це, як правило, рецептивні вправи, які мають некомунікативний або умовно-комунікативний характер. Вони можуть виконуватись як з повним, так і з частковим керуванням з боку викладача. Оскільки зміст розробленого нами ВКК відзначається сюжетною організацією,

Підсистема вправ для формування ФК

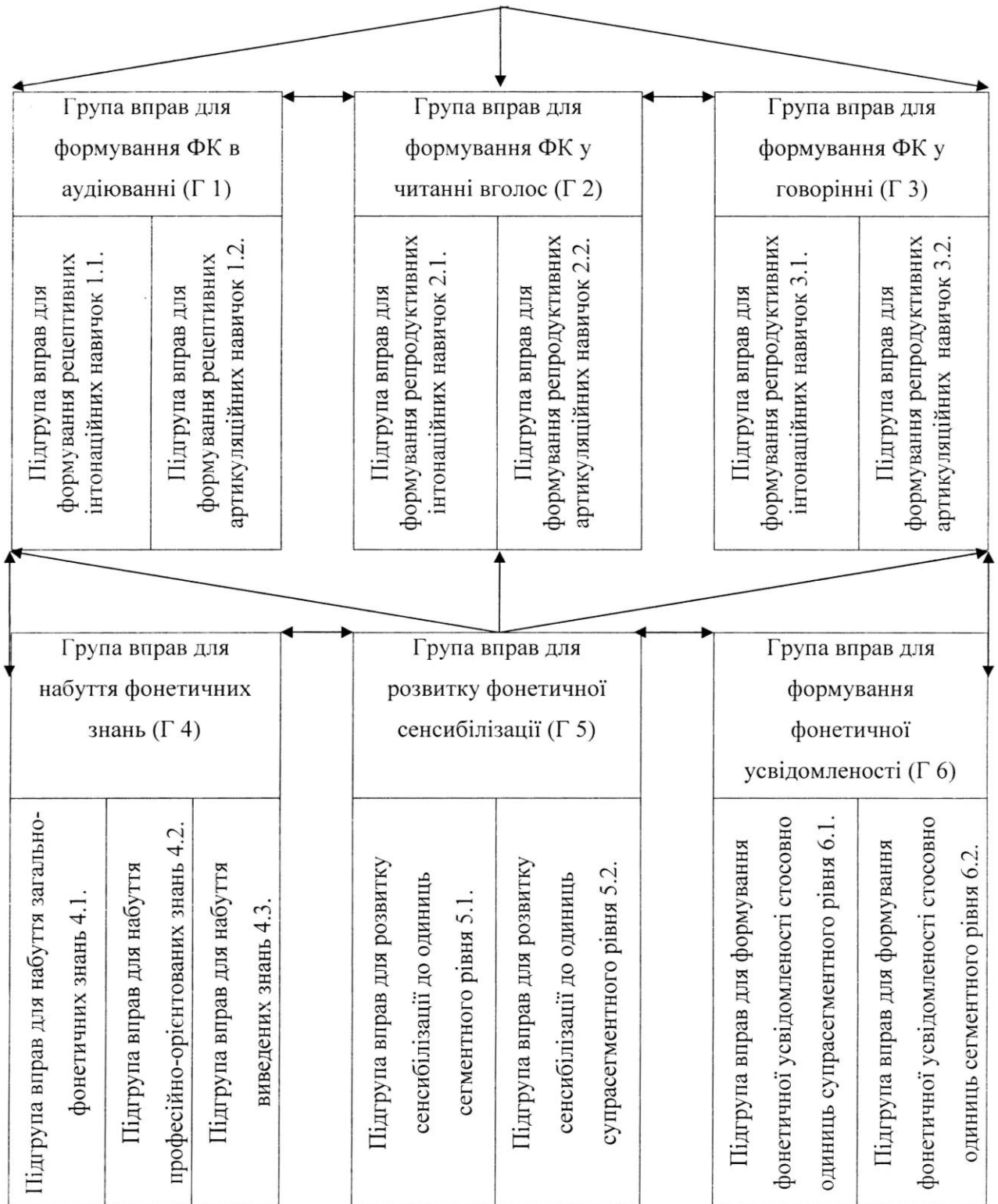


Рис. 2.1. Підсистема вправ для формування ФК у комунікативному ВКК

більшість вправ містить рольовий ігровий компонент (див. приклади 1, 2).

Приклад 1

Мета: формування фонетичних навичок аудіювання: інтонаційного слуху

Вид вправи: розрізнення нейтральної та емоційної мелодики на слух

Тип вправи: рецептивна, некомунікативна

Завдання: Katja erzählt Franziska darüber, wie sie an der Aussprache arbeitet.

Hören Sie ihr zu und markieren Sie die Sätze mit n (neutral) oder e (emotional).

Die Aussprache übe ich täglich. () Ich höre viele Texte. () Beim Hören zeige ich die Satzmelodie durch eine Handbewegung. () Ich höre dem Sprecher zu. () In den Pausen brumme ich nach. () Flüstern macht auch großen Spaß. () Man kann auch halblaut lesen. () Als Schlussübung spreche ich die Sätze mit den anderen Studenten im Chor. () Ich mache das mehrmals. () Jetzt lese ich vor. ()

Приклад 2

Мета: формування фонетичних навичок аудіювання: фонематичного слуху

Вид вправи: розрізнення на слух довготи та короткості кореневих голосних

Тип вправи: рецептивна, некомунікативна

Завдання: *Hören Sie die Wörter und zeigen Sie mit den Händen Länge bzw. Kürze des Stammvokals.*

das Fenster ▪ das Fett ▪ lehren ▪ die Kette ▪ weben ▪ sehen ▪ Essig ▪ ehrlich ▪ endlich ▪ der Teller ▪ besser ▪ das Messer ▪ (du) lädst ▪ die Fee ▪ lesen ▪ sehr ▪ gestern ▪ senden ▪ das Heft ▪ die Hefe ▪ die Welt ▪ nennen ▪ nehmen ▪ fremd ▪ das Hemd ▪ die Regel ▪ (er) schläft ▪ sprechen ▪ brennen ▪ helfen ▪ (er) rät ▪ das Semester ▪ Weg ▪ verstehen

Визначаючи типи та види вправ для формування ФК у читанні вголос, ми звертаємось насамперед не до змістовної сторони читання, а до технічної. З одного боку, ми можемо вважати, що орфоепічна навичка у випускників школи є сформованою вже перед проведенням ВКК. З іншого боку, багаторічний досвід викладання ІМ свідчить про недостатній рівень оволодіння студентами буквено-звуковими зв'язками та графемно-фонемними відповідностями. Це підтверджується також результатами опитування першокурсників різних ВНЗ України: 20,5% опитаних вважають найскладнішими для реалізації голосні

звуки [ε:], [E:], [E], [≡], для 11,2% студентів це голосні з умлаутами [ψ:], [ψ], [2:], [9] (див. Додаток В 2); для 12% приголосні – [Ξ], [X], а для 21,2% – [N] (див. Додаток В 3). Однією із причин, що зумовлює ці труднощі, є невміння співвідносити літеру чи графему зі звуковим образом/ фонемою. Це спонукало нас включити до підгрупи вправ для *формування фонетичних навичок у читанні вголос* вправи для *навчання техніки читання*, а саме на розпізнавання та розрізнення звуків/ фонем, літер / графем, а також встановлення відповідностей між ними. До цієї групи ми включаємо такі види вправ: розпізнавання та розрізнення графем; встановлення та реалізація графемно-фонемних відповідностей; читання пар слів, що різняться одним звуковим елементом; римування запропонованих слів; розшифрування орфограм; читання фраз / короткого тексту з демонстрацією за допомогою жестів мелодичного контуру; читання фраз / короткого тексту за допомогою тонічної артикуляції, пошепки, напівголосно; читання фраз / короткого тексту нейтрально та емоційно; читання ритмогруп, скоромовок; читання тексту пісень та їх співання; поділ тексту на фрази, фраз на синтагми.

З метою ефективного формування ФК у читанні вголос ми розробили вправи, які ґрунтуються на положеннях І. О. Зимньої про формування *диференційної чутливості* до одиниць сегментного та супrasegmentного рівня [85, с. 124]. Дотримуючись послідовності, визначеної І. О. Зимньою, ми уклали *п'ятикрокові* та *трикрокові* вправи [58, с. 45; 177, с. 220].

Передусім ми пропонуємо вправи, метою яких є формування навичок тонічної, або ж беззвучної артикуляції. Наступним кроком є відтворення мелодичного контуру фрази тільки “гудінням”, що сприяє формуванню навичок інтонування. Далі пропонується читання пошепки та напівголосно. В якості п'ятого, останнього кроку ми вважаємо доцільним читання фраз вголос, разом з диктором. Такі вправи, сприяють, на нашу думку, формуванню ФК як в аудіюванні, оскільки кожен фразу студенти спочатку слухають, так і в читанні вголос, оскільки вони відтворюють фрази самостійно у різних режимах. При цьому студентам пропонується супроводжувати кожен фразу жестама, що

відтворюють мелодичний контур. П'ятикрокові вправи призначені для формування *різної диференційної чутливості* та *нових слухових еталонів* [85, с. 124], які сприятимуть деавтоматизації ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, що формуються під час навчання та вивчення ІМ у школі.

Трикрокові вправи мають на меті формування навичок тонічної артикуляції, читання пошепки та читання разом з диктором – призначені здебільшого для формування *диференційної чутливості до одиниць сегментного рівня*, адже беззвучна артикуляція спричинює максимальне напруження голосових зв'язок, уповільнення темпу мовлення, отже і більш чітку артикуляцію [176, с. 220]. Проте слід зауважити, що як п'ятикрокові, так і трикрокові вправи сприяють формуванню диференційної чутливості, нормативних слухових еталонів, отже і ФК у читанні вголос. Групу вправ для формування ФК у **читанні вголос** (Г 2) ми ілюструємо прикладами 4, 5.

Приклад 4

Мета: формування інтонаційних навичок в читанні вголос:

інтонаційного слуху

Вид вправи: визначення на слух типів мелодики у реченнях зв'язного тексту та їх реалізація у різних режимах

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, комплексна, п'ятикрокова

Завдання:

Schritt 1. Bert hat einen Freund. Er heißt Frank. *Hören Sie Berts Erzählung über seinen Freund und zeigen Sie mit der Hand die Melodie.*

Das macht Spaß

Seit September ist Frank Student. Er studiert sein Lieblingsfach, die englische Sprache. Da muss er viel und intensiv arbeiten. Unermüdlich übt er die richtige Aussprache. Gern hört er Texte im Original. Beim Hören zeigt er mit der Hand die Melodie. Er brummt Texte nach. Das ist lustig. Das macht ihm Freude. Er flüstert Sätze nach. Er spricht sie mit. Er liest Texte halblaut. Er liest sie vor. Frank macht Fortschritte. In fünf Schritten übt er die akzentfreie Aussprache. Das macht ihm Spaß.

Schritt 2. Hören Sie die Erzählung wieder und artikulieren Sie die Sätze stimmlos.

Zeigen Sie dabei die Melodie.

Schritt 3. Brummen Sie Sätze und zeigen Sie auch die Melodie.

Schritt 4. Flüstern Sie die Sätze und zeigen Sie dabei die Melodie.

Schritt 5. Sprechen Sie die Sätze halblaut nach und zeigen Sie die Melodie.

Приклад 5

Мета: формування артикуляційних навичок у читанні вголос: фонематичного слуху

Вид вправи: розрізнення довготи/ короткості голосного /i/ в прислів'ях

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна

Завдання:

a. *Lesen Sie die Sprichwörter still. Unterstreichen Sie alle I-Vokale und bestimmen Sie ihre Dauer.*

Stille Wasser sind tief. • Liebe ist blind. • Irren ist menschlich. • Der Fisch will schwimmen. • Neue Lieder singt man gern. • Wie du mir, so ich dir. • Probieren geht über Studieren. • Wer nichts wird, wird Wirt.

b. *Lesen Sie die Sprichwörter laut. Beachten Sie dabei die Länge und die Kürze der I-Vokale.*

Розглянемо групу вправ для формування ФК у **говорінні** (Г 3). Спираючись на твердження вчених про природність та первинність діалогу, ми вважаємо, що саме діалогічна форма спілкування може спонукати студентів до активної комунікації і сприятиме успішному формуванню ФК у говорінні. Використовуючи фонетичний, лексичний та граматичний матеріал, яким насичений кожен із 10 макродіалогів, включених до змісту ВКК, ми уклали вправи для формування ФК у діалогічному мовленні, що відповідають характеру ВКК – комунікативні або ж умовно-комунікативні. Це вправи на реплікування – підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, запит і повідомлення інформації. По мірі наростання труднощів студентам пропонуються вправи на створення мінідіалогів та власних діалогів на основі заданої комунікативної ситуації. Завдяки сюжетній організації курсу більшість вправ містить рольовий ігровий компонент (див. приклад 6).

Приклад 6

Мета: формування у діалогічному мовленні артикуляційних навичок вимовляння африкати [p_f];

формування інтонаційних навичок

Додаткова мета: створення з опорою на зразок мінідіалогу зі словами, що містять африкату [p_f]

Вид вправи: підстановка ЛО з африкатою [p_f] у мінідіалог

Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна, поліфункціональна

Завдання: *Fragen Sie Ihre Kommilitonen, was sie gern essen. Was essen sie am liebsten? Verwenden Sie in Ihren Antworten die Wörter aus dem Kasten.*

Beispiel: A.: Was isst du gern?

B.: Ich esse Pfannkuchen gern.

A.: Und was isst du am liebsten?

B.: Am liebsten esse ich Pfeffersteak.

- | | |
|---------------|---|
| Pfannkuchen | • |
| Pfeffersteak | • |
| Apfelkuchen | • |
| Pfefferkuchen | • |
| Karpfen | • |
| Pflaumenmus | • |
| Gemüsepfanne | • |
| Pfirsiche | • |

Попри те, що в укладеному нами комунікативному ВКК домінують вправи для формування ФК у діалогічному мовленні, належне місце відведено також вправам для формування ФК у монологічному мовленні. Це вправи на приєднання мовленнєвого зразка, об'єднання декількох зразків мовлення, об'єднання речень у понадфразову єдність, створення власного висловлювання на рівні фрази і понадфразової єдності за допомогою опор, створення власного мінімонологу текстового рівня (див. приклад 7).

Приклад 7

Мета: формування інтонаційних навичок у монологічному мовленні;

формування навичок інтонаційного оформлення трьохскладових ритмогруп з наголосом на другому складі

Додаткова мета: формування лексичної компетенції: повторення днів тижня

Вид вправи: продукування монологічного висловлювання на рівні фрази з використанням трьохскладових ритмогруп з наголосом на другому складі

Тип вправи: продуктивна, умовно-комунікативна, поліфункціональна

Завдання: *Sie stellen die Einkaufsliste für die ganze Woche zusammen. Sagen Sie,*

was sie an jedem Wochentag kaufen. Verwenden Sie in den Antworten die Lebensmittel, deren Namen dreisilbig und auf der zweiten Silbe betont sind.

Beispiel: Am Montag kaufe ich Kartoffeln. Am Dienstag ...

Вправи для формування ФК та інших мовних компетенцій – складових ІКК, об'єднано нами у рубриці “Rede, so lernst du reden!” Вони виконуються студентами після опрацювання нового фонетичного чи граматичного матеріалу. Згідно модифікованої циклічно-концентричної моделі “синтез 1”–“аналіз”–“синтез 2”, яка відображає послідовність формування ФК у напрямі від мовлення (пред'явлення нового матеріалу на рівні тексту) до мови (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу та самостійне, проте кероване викладачем оволодіння системою мови) і до мовлення (власне мовленнєва діяльність), на цей час новий матеріал, будучи включеним у мовленнєву діяльність (вправи на діалогічне та монологічне мовлення рубрики “Rede, so lernst du reden!”) знаходиться на рівні “синтез 2”, тобто узагальнюється і вживається в усній творчій продукції [106, с. 59].

Вправи наступної групи – Г4 – мають на меті **надання та засвоєння фонетичних знань** [40, с. 64]. У першій підгрупі (4.1.) представлено вправи для надання *загально-фонетичних знань*, тобто знань про фонетичну підсистему ІМ, алфавіт і співвідношення букв, транскрипцію, правила орфографії, особливостей транслітерації, фоностилестичні особливості мовлення [24, с. 111] (див. приклад 8).

Приклад 8

Мета: надання загально-фонетичних знань

Додаткова мета: формування орфографічних навичок письма

Вид вправи: читання вголос

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна

Завдання:

a. Lesen Sie den Lerntipp still. Übersetzen Sie ihn in die Muttersprache. Schreiben Sie die Termini in Ihr Vokalbelheft.

Lerntipp! Die relative Vokaldauer bezeichnet man auch als Quantität. Nach diesem Merkmal unterscheidet man lange und kurze Vokale.

b. Lesen Sie den Lerntipp vor. Beachten Sie beim Lesen Melodieverläufe.

Професійне спрямування сучасного ВКК є його неодмінною характеристикою, яка реалізується у професійно-орієнтованих вправах. Підгрупа 4.2. містить вправи, метою яких є надання *фонетичних професійно-орієнтованих знань*, тобто таких, які вчитель може використати у своїй майбутній діяльності для навчання інших (див. приклад 9).

Приклад 9

Мета: формування професійно-орієнтованих фонетичних навичок

Додаткова мета: формування фонематичного слуху

Вид вправи: диференціація на слух довгого та короткого голосного /e/

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, поліфункціональна

Завдання:

a. *Katja übt Kürze und Länge der E-Vokale. Leider lässt sie noch Fehler zu. Hören Sie Katja und stellen Sie fest, welche Wörter sie mit der falschen Vokaldauer ausgesprochen hat. Markieren Sie diese Wörter.*

b. *Verbessern Sie Katjas Fehler. Lesen Sie die markierten Wörter phonetisch korrekt vor.*

stehlen → stellen • Wesen → wessen • Bären → Bärte • Reh → retten • Tee → Teller
• käme → kämmer • Schnee → schnell • Segel → Sessel • Tränen → trennen

До підгрупи 4.3. ми включили вправи, спрямовані на *забезпечення студентам можливості вивести фонетичні знання (правила) самостійно*. Виведені знання [30] не отримуються у готовому вигляді, вони виводяться студентом на основі вихідного матеріалу – тексту правила, де випущено ключові поняття, які студент може вставити в правило самостійно після серії підготовчих вправ (див. приклад 10).

Приклад 10

Мета: виведення фонетичних знань самостійно

Додаткова мета: формування орфографічних навичок написання фонетичних термінів

Вид вправи: заповнення пропусків за смислом

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, поліфункціональна

Завдання:

a. *Lesen Sie die Regel still. Nennen Sie die Termini, die einzusetzen sind. Übersetzen Sie diese in die Muttersprache.*

b. *Ergänzen Sie die Regel.*

* Im Deutschen unterscheidet man die _____ und die _____ Melodie.

* Wenn im Aussagesatz eine Aussage oder ein Sachverhalt (зміст, значення) ausgedrückt wird, spricht man ihn mit der _____ Melodie. Dabei liegt die am stärksten betonte Silbe (Schwerpunktsilbe //) im _____ .

z. B.: Frank ist Student.(↓)

Hochton				
Mittelton	—	•	•	↙
Tiefton	Frank	ist	Stu	// dent

Диференційна чутливість фонетичних навичок [85, с. 124] або **сенсibilізація** [165; 166] є основним засобом запобігання труднощам при формуванні слухо-вимовних навичок. Варто зауважити, що рівень розвитку сенсibilізації до одиниць сегментного та супraseгментного рівня має безпосередній вплив на засвоєння фонетичних знань, формування фонетичної усвідомленості і відповідно на рівень сформованості ФК у аудіюванні, читанні вголос та говорінні.

І. О. Зимня наголошує на тому, що формування диференційної чутливості має відбуватись саме у чітко визначеній послідовності: слід розпочинати промовлянням про себе, без включення будь-якої моторики, далі доцільно перейти до тонічної або беззвучної артикуляції, а потім – до артикуляції, що проявляється засобами моторики [85, с. 124]. І. Кано рекомендує під час роботи над звуковим аспектом мовлення застосування техніки, які стимулюють розвиток сенсibilізації як до одиниць сегментного, так і супraseгментного рівня [166, с. 30]. Розроблені нами комплексні п'ятикрокові та трикрокові вправи спрямовані насамперед на *розвиток сенсibilізації до одиниць сегментного та супraseгментного рівня* (див. приклад 4). Особливе місце у

формування фонетичної чутливості займають вправи для формування сенсibilізації до ритму ІМ. Ефективними є вправи з використанням прислів'їв, скоромовок та пісень. У прикладі 11 представлено вправу на формування диференційної чутливості до ритму. Вправи, **спрямовані на розвиток сенсibilізації**, ми включили до групи Г 5.

Приклад 11

Мета: розвиток фонетичної сенсibilізації до ритму

Додаткова мета:

формування ритміко-інтонаційних навичок у діалогічному мовленні;
формування граматичних навичок відмінювання дієслів з кореневим / a /

Вид вправи: вимовляння ритмогруп з плесканням в долоні

Тип вправи: репродуктивна, умовно-комунікативна, поліфункціональна

Завдання: *Katja und Sweta fällt der deutsche Rhythmus schwer, deshalb üben sie ihn so oft sie können. Jetzt bilden sie zweisilbige Rhythmusgruppen als Frage und Antwort. Machen Sie das auch zu zweit. Klatschen Sie beim Sprechen die betonte Silbe.*

Beispiel: A.: **MACHST** du? (↑)

B.: Du **MACHST**! (↓)

Hast du? – Du hast! Sagst du? – Du sagst! Trägst du? – Du trägst! Malst du?
– Du malst! Fährst du? – Du fährst! Räts du? – Du rätst! Lädst du? – Du lädst!
Hältst du? – Du hältst!

Фонетична усвідомленість є складовою ФК (див. підрозділ 1.4.). Розрізняють фонетичну усвідомленість стосовно одиниць супрасегментного та сегментного рівня У першому випадку йдеться про сприйняття більших за обсягом фонетичних одиниць, у другому випадку всі дії виконуються на рівні окремої фонемі / звуку. До вправ, спрямованих на **формування фонетичної усвідомленості** (група Г 6), слід віднести визначення початкового або ж кінцевого звуку, синтез звуків, заміну звуку, сегментацію мовленнєвого потоку на фрази, синтагми, слова, поділ слів на склади, об'єднання складів у слова, визначення довжини слова та кількості слів у синтагмі або ж реченні,

виокремлення фонетичних одиниць із контексту та їх опрацювання (див. приклад 12).

Приклад 12

Мета: формування фонетичної усвідомленості стосовно одиниць супрасегментного рівня

Додаткова мета: формування інтонаційного слуху в аудіюванні формування орфографічних навичок письма у зв'язному мінітексті

Вид вправи: маркування синтагматичних та завершальних пауз орфографічно коректне оформлення тексту

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, поліфункціональна

Завдання:

a. *Legen Sie die Abschluss- und Verbindungspausen fest.*

am letzten Wochenende war im Zentrum das große Stadtfest überall herrschte reges Leben vor dem großen Hotel versammelten sich viele Jugendliche zu einer Karaoke-Show auf der großen Bühne waren viele Künstler zu sehen kurz vor Mitternacht traten am großen Springbrunnen verschiedene Tänzer auf

b. *Hören Sie den Text. Prüfen Sie, ob Sie die Pausen richtig festgelegt haben.*

c. *Schreiben Sie den Text orthografisch korrekt.*

Ми вважаємо, що формуванню фонетичної усвідомленості сприяють також вправи з аналітичним елементом, які виконуються після серії підготовчих вправ перед самостійним виведенням правила. Своєрідним сигналом про достатній рівень сформованості фонетичної усвідомленості є готовність і здатність студента вивести фонетичне правило самостійно.

Розглянувши шість груп вправ для формування ФК, які утворюють підсистему, звернемось до **додаткових** вправ, спрямованих також на формування ФК як складової ІКК.

Вправи з **письма** є важливим засобом у подоланні труднощів, пов'язаних з особливостями звуко-буквених та фонемно-графемних відповідностей. Це стосується насамперед графем, які не мають аналогів у рідній мові. Згідно Типової програми [161] студентами філологічних факультетів ВНЗ стають

випускники шкіл, які володіють німецькою мовою на рівні В 1. Проте, як показує багаторічний досвід викладання, писемне мовлення значно відстає від усного, недостатньо сформованими є навіть орфографічні навички. Під час проведення ВКК з'ясовується, що студенти не завжди можуть передати орфографічно правильно звуки [X], [Ξ], [Σ], [Z]. [N]. [σ]. [ζ]. Труднощі виникають також при передачі на письмі умлаутів, аналогів яким не має в українській мові. Все це зумовило необхідність розробити вправи для формування навичок техніки письма (див. приклади 13, 14).

Приклад 13

Мета: формування навичок техніки письма: орфографічних навичок у зв'язному мінітексті

Вид вправи: заповнення пропусків літерами /ph/, /w/, /v/, /f/
орфографічно коректне оформлення тексту

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна

Завдання: *Ergänzen Sie die fehlenden Buchstaben.*

...netik ist ein ...ichtiger Aspekt der Sprache. Katja übt die Aussprache der ...okale und Konsonanten gern. Die Aussprache der Di...thonge ...ällt ihr besonders schwer. Natascha beschä...tigt sich o...t mit Grammatik: sie arbeitet an der ...ort...olge oder schreibt Substanti...e, Adjekti...e, ...erben und Ad...erbien in ihr...örterbuch. Sie ...iedeholt die Deklination der Substanti...e und schreibt jedes Substanti... im Nominati..., Geneti..., Dati... und Akkusati... . Olja macht ...ehler beim Schreiben, des...egen macht sie alle Übungen schri...tlich. Jetzt schreibt sie Fremd...örter: ...ilologie, ...iloso...ie, ...ysik, ...ilatellie. Die Rechtschreibung ist ...ür sie eine Katastro...e!

Приклад 14

Мета: формування навичок техніки письма

Додаткова мета: формування артикуляційних та інтонаційних навичок в аудіюванні;

формування граматичної компетенції: повторення утворення та вживання наказового способу (Imperativ);

Приклад 15

Мета: формування ЛК в аудіюванні:

ідентифікація на слух фонетичних термінів

Додаткова мета: продукування монологічного висловлювання на рівні фрази з використанням фонетичних термінів;

продукування фонетично коректного монологічного висловлювання на рівні фрази з використанням фонетичних термінів

Вид вправи: аудіювання тексту, ідентифікація фонетичних термінів

Тип вправи:

рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, поліфункціональна

Завдання:

a. *Hören Sie sich das Gespräch. Zählen Sie phonetische Termini auf, die Katja schon kennt. Übersetzen Sie diese in die Muttersprache.*

b. *Sagen Sie, welche phonetischen Termini Sie noch kennen.*

Для формування ЛК у читанні вголос ми уклали некомунікативні вправи на прогнозування форми слова, а саме розшифрування орфограм та розкладання ланцюжка на окремі ЛО, некомунікативні рецептивно-репродуктивні вправи такі як заповнення пропущених у тексті для читання вголос ЛО та самостійна семантизація незнайомих слів за формальними ознаками чи за контекстом (див. приклад 16).

Приклад 16

Мета: формування ЛК в читанні вголос:

знаходження у тексті для читання слів за темою “Gerichte” та їх семантизація шляхом перекладу на рідну мову

Додаткова мета: фонетично коректне оформлення читання тексту вголос

Вид вправи: читання тексту вголос

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

Завдання:

a. *Lesen Sie den Text vor. Unterstreichen Sie darin alle Gerichte, die auf der Speisekarte aus Coburg standen. Übersetzen Sie diese in die Muttersprache.*

b. Sagen Sie, ob solche Gerichte für die ukrainische Küche typisch sind. Welche davon würden Sie essen?

Feinschmecker

Swetas Bruder Dima ist ein Feinschmecker. Sein Skype-Freund Justus aus Coburg hat ihm am Montag die Speisekarte aus dem "Goldenen Kreuz" gemailt. Er ist nämlich zur Silbernen Hochzeit seiner Eltern dort gewesen. Dima liest die Gerichte seiner Schwester am Telefon vor und bittet sie, eins davon für ihn zu kochen. Die Karte beginnt mit Nudeln mit gerösteten Nüssen, dann folgen Orangenente in Rotweinsosse, ungarischer Hühnertopf mit grünen Bohnen und schließlich wird das Tagesgericht erwähnt: Wildhasenfleisch auf Senfsoße mit Bratkartoffeln und Kohl. Dima möchte gern das Entengericht essen, aber Sweta will keine Ente kaufen und auch nicht in der Küche stehen.

З метою формування ЛК у говорінні (діалогічному і монологічному) ми уклали некомунікативні вправи на засвоєння форми і значення ЛО – вгадування ЛО за дефініцією чи карткою, знаходження правильної форми ЛО у висловлюванні; на засвоєння сполучуваності ЛО, наприклад складання словосполучень та речень, розширення речень за рахунок його додаткових членів; а також рецептивно-репродуктивні і продуктивні умовно-комунікативні вправи: імітація мовленнєвого зразка, підстановка у мовленнєвий зразок, імітація мовленнєвого зразка з трансформацією ("снігова лавина"), вживання ЛО у висловлюванні, розширення речень за рахунок додаткових членів речення, відповіді на альтернативні запитання, об'єднання мовленнєвих зразків у понадфразову єдність (див. приклад 17).

Приклад 17

Мета: формування ЛК у говорінні: вибір правильної ЛО

Додаткова мета: фонетично коректне оформлення монологічного висловлювання на рівні мінітексту

Вид вправи: підстановка правильної ЛО

продукування монологічного висловлювання на рівні мінітексту

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

Завдання: *Wählen Sie das richtige Wort und formulieren Sie die richtige Aussage.*

- a. Ich habe ein Problem. Oft komme ich spät nach Hause und hole alle Mahlzeiten/ Essenszeiten/ Hochzeiten auf.
- b. Zum Glück nehme ich nicht ab/ mit/ zu.
- c. Gut, wenn der Mensch zu festen/ kräftigen/ regelmäßigen Zeiten isst.
- d. Mutti und ich mögen Kaffee/ Schokolade/ Tee.
- e. Mit dem Mittagessen/ Frühstück/ Kaffee nachmittags klappt es bei mir nicht immer.

Ми розробили також низку вправ для формування в комунікативному ВКК граматичної компетенції (ГК). Це насамперед вправи, метою яких є **формування ГК в аудіюванні**. До таких ми відносимо *некомунікативні рецептивно-репродуктивні вправи* як упізнавання граматичної структури (ГС) або ж граматичної форми на слух, диференціація та ідентифікація схожих ГС (див. приклад 18). Такі види вправ можуть виконуватись і для формування ГК у читанні вголос.

Приклад 18

Мета: формування ГК в аудіюванні: упізнавання граматичної форми на слух

Вид вправи: аудіювання мінітексту

Додаткова мета: формування фонематичного слуху

формування орфографічних навичок

формування артикуляційних навичок у читанні вголос

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

Завдання: *Hören Sie den Text und notieren Sie sich beim Hören die Verbformen, die mit dem Reflexivpronomen sich gebraucht sind. Lesen Sie diese vor.*

Wie man sich fühlen kann – gesundheitlich oder in einer Situation

Morgens fühle ich mich gut. Du fühlst dich abends munter. Er fühlt sich niemals wohl. Heute fühlen wir uns wirklich glücklich. Habt ihr euch jemals so froh gefühlt? Sie fühlen sich ausgeruht und voller Tatendrang.

Для **формування ГК у говорінні** (у діалогічному та монологічному мовленні) ми розробили *некомунікативні* та *умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні* та *продуктивні вправи* на імітацію мовленнєвого зразка (МЗ) з

новою ГС, підстановку МЗ з новою ГС, трансформацію МЗ з новою ГС, завершення МЗ з новою ГС, вставка дієслів у необхідній за контекстом видо-часовій формі, розширення МЗ з новою ГС, відповіді на запитання та постановка запитань, самостійне вживання ГС на рівні фрази, з'єднання кількох фраз з однаковою структурою або з різними, самостійне вживання необхідних ГС у мовленні (див. приклад 19).

Приклад 19

Мета: формування ГК у монологічному мовленні:

вживання дієслів з прийменниками подвійного керування та модальних дієслів

Додаткова мета: формування навичок вживання ЛО до теми “Wohnung”,

фонетично коректне оформлення монологічного висловлювання

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, з опорою на малюнки

Завдання: Katja überlegt, wie sie ihr Wohnzimmer möblieren könnte. *Sagen Sie, was von diesen Möbelstücken und Gegenständen Katja sich kaufen sollte? Wohin könnte sie diese stellen/ legen/ hängen?*



Beispiel: *Katja sollte sich einen Tisch kaufen.*

Den Tisch könnte sie an die Wand stellen.

Для формування ГК нами укладено вправи на упізнавання ГС або ж граматичної форми на слух; упізнавання ГС або ж граматичної форми при читанні вголос; імітацію мовленнєвого зразка з новою ГС; підстановку

мовленнєвого зразка з новою ГС; трансформацію МЗ з новою ГС; завершення МЗ з новою ГС; вставку дієслів у необхідній за контекстом вищо-часовій формі; розширення МЗ з новою ГС; самостійне вживання ГС на рівні фрази / ПФЄ; самостійне вживання необхідних ГС у мовленні та відповіді на запитання і постановку запитань.

Беручи до уваги викладене вище, а саме визначення поняття “вправа”, сформульовані вимоги до вправ для формування ФК, обґрунтовану типологію вправ, ми розробили на основі визначених нами критеріїв підсистему вправ для формування ФК у комунікативному ВКК. Ми зобразили підсистему вправ графічно (див. рис.2.1.) та описали кожну із шести груп, зображених на рисунку: Г 1 – група вправ для формування ФК в аудіюванні, Г 2 – група вправ для формування ФК в читанні вголос, Г 3 – група вправ для формування ФК у говорінні, Г 4 – група вправ для надання та набуття студентами фонетичних знань, Г 5 – група вправ для розвитку фонетичної сенсibiliзації, Г 6 – група вправ для формування фонетичної усвідомленості. Описавши кожну групу, ми проілюстрували її прикладами вправ. Ми також доповнили підсистему вправами для формування навичок техніки письма, які є важливим засобом запобігання виникненню труднощів при ознайомленні зі звуко-буквеними та фонемно-графемними відповідностями. Для забезпечення комплексного інтегрованого характеру ВКК ми розробили вправи для формування у цьому курсі лексичної та граматичної компетенцій.

Розроблена нами підсистема вправ для формування ФК у комунікативному ВКК може служити у подальших дослідженнях особливостей формування іншомовної комунікативної компетенції в цілому і фонетичної компетенції зокрема.

Особливості розроблених нами вправ можуть бути враховані при організації та проведенні вступних корективних курсів, а також у ході подальшого вдосконалення фонетичної компетенції як під час аудиторних занять, так і в самостійній роботі.

2.4. Модель навчального процесу з формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі

У попередніх підрозділах нашого дослідження ми проаналізували дидактичні, психологічні та психолінгвістичні особливості ВКК, визначили вимоги до його змісту, структури та організації, а також сам зміст, розробили підсистему вправ для формування ФК у комунікативному ВКК та описали їх специфіку. Вище згадані напрацювання створили умови для розробки **моделі** процесу формування ФК у комунікативному ВКК, що є наступним етапом нашого дослідження. Насамперед приведемо визначення поняття “модель”. Під моделлю науці розуміють штучно створений об’єкт у вигляді схеми, креслення або знакових формул, що є аналогічним об’єкту, який він відображує, відтворюючи більш простим чином його структуру, властивості, взаємозв’язки і відносини між його елементами, безпосереднє вивчення яких пов’язане з певними труднощами, і тим самим полегшує процес отримання інформації про цей об’єкт [3, с. 215]. Під *методичною моделлю* слід розуміти індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи [3, с. 159].

С. Ю. Ніколаєва визначає модель навчання ІМ як ідеальну реалізацію основних положень певного методу навчання у навчальному процесі. Метою такої моделі вона вважає матеріалізацію запропонованої технології навчання, яка відповідає певному методу. Адресатами моделі є викладачі та автори підручників. Для них модель рекомендується як приклад, що демонструє застосування певного методу у навчальному процесі [112, с. 78].

Визначимо нашу модель за параметрами, запропонованими С. В. Соколовою: *мета навчання, об’єкт вивчення, суб’єкти навчання, очікуваний результат навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, у межах якої побудована модель, засоби навчання, поетапна реалізація моделі навчання, контроль результату навчання, реалізація розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання* [135, с. 103].

Об’єктом вивчення у розробленій нами моделі комунікативного ВКК є

процес формування ІКК з акцентом на її складову – ФК. Метою навчання – формування цієї компетенції в аудіюванні, читанні вголос, говорінні, набуття фонетичних знань, розвиток фонетичної сенсibilізації та формування фонетичної усвідомленості на початковому ступені навчання та вивчення ІМ.

Суб'єктами навчання є студенти 1-го курсу педагогічних факультетів університетів та педагогічних ВНЗ України, які навчаються за напрямом підготовки 6020303 (Філологія. Мова і література (німецька)). Очікуваним результатом навчання є сформованість фонетичної компетенції як складової ІКК в різних видах мовленнєвої діяльності. Ступінь навчання – початковий.

Запропонована нами модель побудована у межах навчальної дисципліни “Перша іноземна мова (німецька мова)”, розроблена на основі експериментального навчання студентів 1-го курсу факультету іноземних мов (німецька мова) Львівського національного університету імені Івана Франка та студентів I курсу факультету іноземних мов (німецька мова) Ніжинського державного університету імені М. Гоголя, де здійснювалась експериментальна перевірка нашої методики. Засобами навчання є укладений носієм мови текстовий матеріал – аудіотексти та тексти для навчання читання вголос, а також розроблена нами підсистема вправ для формування ФК як складової ІКК.

Розглянемо поетапну реалізацію моделі навчання. Згідно Загальноєвропейських рекомендацій [84] навчальний процес здійснюється за кредитно-модульною системою. Наше наступне завдання полягає у визначенні моделі навчального процесу з формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі як одиниці кредитно-модульної системи.

Під *модулем* розуміють курс або його автономну частину, що має необхідне програмне і навчально-методичне забезпечення, достатнє для побудови різних освітніх траєкторій в його межах, який легко поєднується з іншими модульними курсами, а при необхідності може видозмінюватись за змістом/ формою/ обсягом за рахунок вихідної гнучкості внутрішньої структури [137, с. 230].

Слід зауважити, що визначення кількості навчальних модулів є виключно прерогативою ВНЗ. Згідно Програм [124] та [125] у Ніжинському державному університеті імені М. Гоголя і у Львівському державному університеті виокремлено у першому семестрі п'ять навчальних модулів. Таким чином, ВКК, проведення якого займає 1/5 від запланованого навчального часу, може бути визначеним як окремий навчальний модуль і входити до складу більшого за обсягом **змістовного модуля**. Вважаємо доцільним визначити обсяг ВКК як **один навчальний модуль**, як відносно автономну частину, що має необхідне програмне і навчально-методичне забезпечення.

Розглянемо **структуру** моделі процесу формування ФК у комунікативному ВКК, зокрема *структурні одиниці* та взаємозв'язки між ними. Найменшою структурною одиницею розробленої нами моделі (див. рис. 2.2.) ми вважаємо **аудиторне заняття**, яке у ВНЗ триває традиційно 2 години (в моделі заняття пронумеровані цифрами 1, 2, 3, 4). Будь-яке заняття характеризується *тематичною спрямованістю*, тобто навчальний матеріал, що опрацьовується на занятті, підпорядковується певній темі. У розробленій моделі ми *тематично* об'єднуємо *чотири* заняття у більшу за обсягом структурну одиницю і визначаємо її як **підцикл**. Його тривалість становить 8 годин (4x2). Ми виокремлюємо у ВКК *десять* таких підциклів, кожен з яких є спрямованим тематично – співвідноситься з темами “Bekanntschaft”, “Studium”, “Familie”, “Wohnung”, “Alltag”, “Hobby und Interessen”, “Freizeitgestaltung”, “Tagesablauf”, “Essen”, “Einkaufen” і ґрунтується на *десяти* тематично прив'язаних **макротекстах** (макродіалогах, див. підрозділ 2.1.). Назва кожного макродіалогу сформульована у вигляді питання, яке спонукає студентів до відповіді: “Ist die Welt so klein?”, “Fällt dir alles leicht?”, “Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?”, “Wie sieht dein Traumhaus aus?”, “Bist du auch Frühaufsteher?”, “Was kostet ein Hobby?”, “Freizeit nur am Wochenende?”, “Wie hilfst du im Haushalt?”, “Isst du richtig?”, “Bist du ein Shoppingfan?”.

При укладанні прогресії комунікативного ВКК (див. підрозділ 2.2.) ми говорили про необхідність порціонування навчального матеріалу, а також про

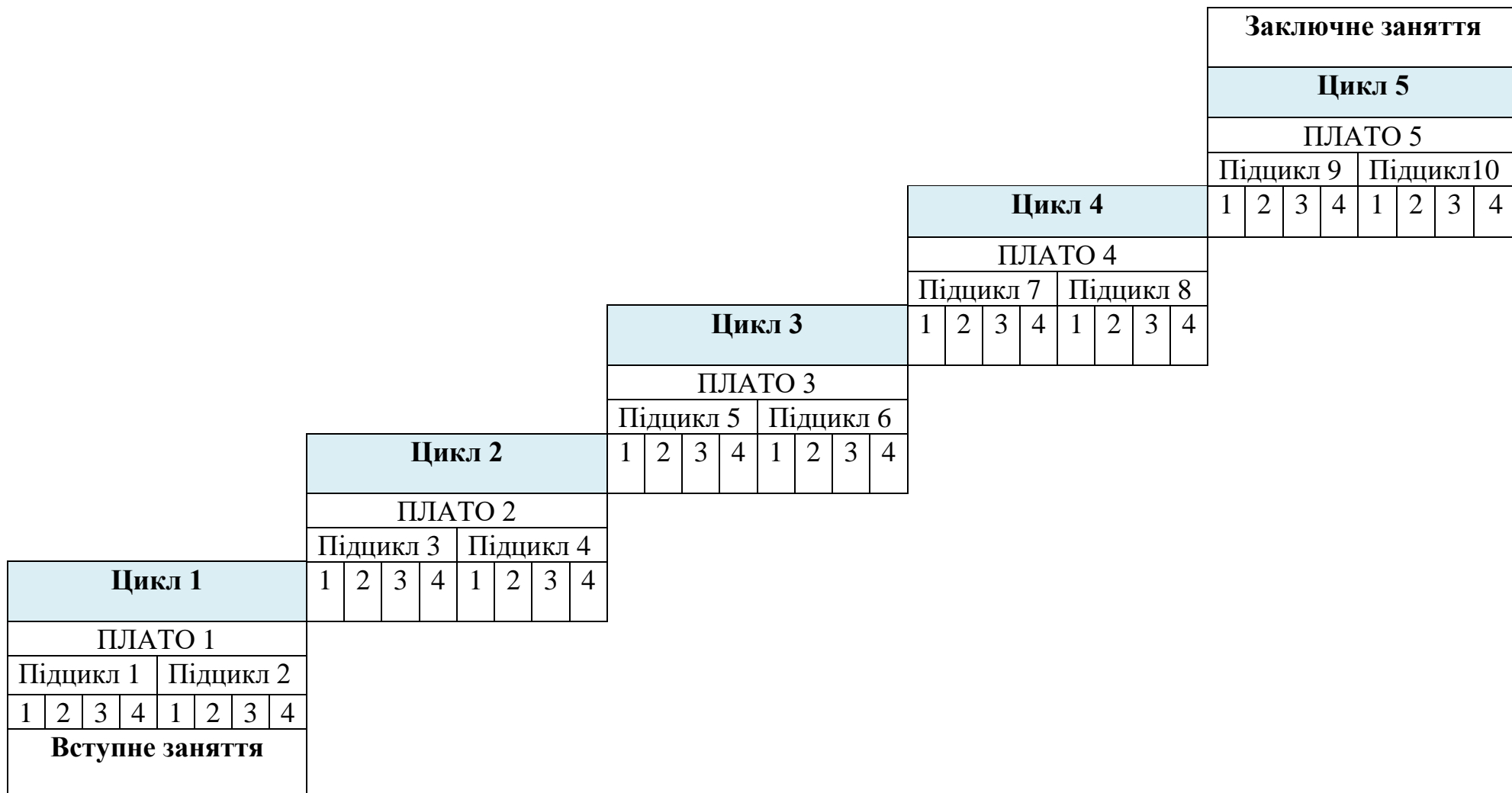


Рис. 2.2. Схематичне зображення моделі комунікативного ВКК

можливість його повторення та систематизації. З цією метою ми передбачили введення додаткового елемента прогресії – *навчального плато* (див. підрозділ 2.2.). Плато поділяє весь навчальний модуль на **цикли** (16 годин), кожен з яких складається із двох підциклів (8x2). Саме плато також входить до циклу, для його проведення передбачено 2 години. Таким чином, цикл триває 18 годин. Аналізуючи взаємозв'язки між елементами структури, слід звернути увагу на те, що кожна структурна одиниця виконує певну функцію. Аудиторне заняття має на меті *формування* мовленнєвої та мовних *компетенцій*, насамперед фонетичної, з урахуванням чітко визначеної тематичної спрямованості. Підцикл *об'єднує* чотири аудиторних заняття тематично, а цикл *порціонує* матеріал і створює умови для його ефективного повторення і систематизації.

Це дає змогу представити ієрархію структурних одиниць моделі комунікативного ВКК таким чином: аудиторне заняття (2 години) → підцикл (8 годин) → плато (2 години) → цикл (18 годин).

Окремо слід сказати про **вступне мотиваційне заняття**, яким розпочинається комунікативний ВКК. Як показує багаторічний досвід проведення ВКК у мовному ВНЗ, першокурсники є психологічно неготовими до роботи над фонетичним аспектом мовлення. Новизна предмету, термінологія та адаптаційні процеси значно ускладнюють проведення ВКК. Це спонукало нас зробити вступне заняття обов'язковим елементом курсу. Проведення такого заняття та знайомство з комунікативною фонетикою дасть змогу зменшити психологічний дискомфорт, запобігти зниженню мотивації студентів, а також зацікавити їх роботою над фонетичним аспектом, адже саме інтерес породжує увагу і сприяє запам'ятовуванню.

Ми визначаємо вступне заняття як самостійну структурну одиницю комунікативного ВКК і передбачаємо для його проведення 2 години (див. Додатки Ж 1, Ж 2, Ж 3).

Окремою структурною одиницею ми також вважаємо **заключне підсумкове заняття**, на якому студенти під керівництвом викладача, спираючись на навчальний щоденник ("Mein Lerntagebuch"), який вони вели

протягом всього ВКК, аналізують свої досягнення і невдачі. Заключне заняття дає студентам можливість на основі накопичених знань про фонетичну систему німецької мови відповісти на запитання, поставлене на вступному занятті: “Was macht den fremden Akzent aus?”. Для проведення цього заняття нами передбачено 2 години. В межах моделі ВКК додані структурні одиниці співвідносяться таким чином: вступне мотиваційне заняття (2 години) → п’ять циклів (90 годин) → заключне підсумкове заняття (2 години).

Слід наголосити, що при визначенні тривалості ВКК, ми брали за основу середньоарифметичний показник від кількості годин, які виокремлюються у різних ВНЗ України для проведення ВКК – він становить 80 годин (див. підрозділ 2.2., Додаток Д). Створюючи модель комунікативного ВКК, ми збільшили тривалість курсу до 94 годин. В цій кількості враховано 2 години для проведення мотиваційного заняття, 90 для викладення основного матеріалу та 2 години для заключного заняття. Збільшення кількості годин для викладення основного матеріалу зумовлюється необхідністю організації та проведення п’яти “плато”, метою яких повторення та систематизація навчального матеріалу, а також його порціонування (див. табл. 2.2., Додаток Ж 1).

Таким чином, тривалість навчального модуля за розробленою нами моделлю ВКК становить 94 години (див.рис. 2.2., Додатки Ж 1, Ж 2).

Оскільки модель формування ФК у комунікативному ВКК буде реалізовуватись на аудиторних заняттях та під час індивідуальної і самостійної роботи студентів, розглянемо співвідношення годин для проведення ВКК із кількістю годин, відведених для названих видів роботи у першому семестрі. На факультеті іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, де проводилось експериментальне навчання за розробленою нами методикою, навчальною програмою передбачено на перший семестр, який традиційно починається вступним корективним курсом, 502 години; із них 252 аудиторних, 50 для індивідуальної роботи, 200 годин для самостійної [124]. Згідно навчальної програми Львівського державного університету, де на факультеті іноземних мов також проводилась експериментальна перевірка

розробленої нами методики, обсяг загального навчального навантаження для студентів становить у першому семестрі 504 години; із них 252 години виокремлюються для аудиторної роботи, 252 – для індивідуальної та самостійної [125]. Таким чином, заплановані нами 94 години для проведення ВКК становлять 1/3 від кількості годин для аудиторної роботи і залишають достатньо часу для проведення “Основного курсу з німецької мови”, а також дають змогу детально викласти навчальний матеріал у ВКК, разом з тим його періодично повторювати і систематизувати.

Спираючись на укладену нами прогресію комунікативного ВКК (див. Додаток (Ж 1), ми виокремили за розробленою нами моделлю такі етапи роботи: **організаційний, навчальні, контрольні та підсумковий** (див. рис. 2.3.). *На організаційному етапі* проводиться вступне мотиваційне заняття. Реалізація кожного циклу – формування ФК в аудіюванні, читанні вголос, говорінні, набуття фонетичних знань, розвиток фонетичної сенсibilізації, формування фонетичної усвідомленості – відбувається на двох етапах: *навчальному та контрольному*. Оскільки цикл об’єднує в собі два підцикли, то кожен підцикл реалізується на окремому навчальному етапі. Цикл завершується контрольним етапом – плато.

П’ять контрольних етапів – рубіжний контроль – дають можливість повторити і систематизувати навчальний матеріал, а також перевірити й оцінити результати роботи студентів після завершення кожного циклу. Слід зауважити, що п’ятий контрольний етап межує із *підсумковим*, який має на меті проаналізувати результати п’яти контрольних етапів, оцінити результати всього ВКК і перевірити рівень сформованості ФК як складової ІКК у різних видах мовленнєвої діяльності.

Усі викладені вище міркування дозволили нам визначити і охарактеризувати етапи роботи за розробленою моделлю та особливості їх реалізації. Посилаючись на циклічність прогресії укладеного нами ВКК (див. підрозділ 2.2.) та на виокремлення **циклу** у структурі моделі ВКК як відносно самостійної структурної одиниці, хочемо зауважити, що модель курсу можна

МОДУЛЬ (ВКК)																
ВСТУП	Цикл 1			Цикл 2			Цикл 3			Цикл 4			Цикл 5			ПІДСУМОК
	Підцикл 1	Підцикл 2	Плато 1	Підцикл 3	Підцикл 4	Плато 2	Підцикл 5	Підцикл 6	Плато 3	Підцикл 7	Підцикл 8	Плато 4	Підцикл 9	Підцикл 10	Плато 5	
Організаційний етап	Навчальний етап	Навчальний етап	Контрольний етап	Навчальний етап	Навчальний етап	Контрольний етап	Навчальний етап	Навчальний етап	Контрольний етап	Навчальний етап	Навчальний етап	Контрольний етап	Навчальний етап	Навчальний етап	Контрольний етап	Підсумковий етап

Рис. 2.3. Етапи роботи за розробленою моделлю комунікативного ВКК

визначити як **циклічно-концентричну**. Це узгоджується з *поетапно-концентричним* принципом організації навчального предмету і процесу навчання [89, с. 52], запозиченої нами з інтенсивної методики навчання ІМ (див. підрозділ 2.1.). Така модель курсу передбачає циклічність навчання, повернення до раніше вивченого матеріалу і його поглиблення за рахунок розширення спектру проблем, що обговорюються, чи ситуацій спілкування, які програються (137, с. 198).

Вона також узгоджується з застосуванням в організації процесу навчання моделі Дж. Хепворт [176] (див. підрозділи 1.3., 2.1., 2.2.), згідно якої сконцентрований навчальний матеріал повторюється багаторазово в різних циклах, але кожного разу на більш високому рівні. Отже, **циклічність і концентричність** розробленої нами моделі комунікативного ВКК є її специфічними й неодмінними характеристиками.

Розглянемо особливості розробленої нами моделі комунікативного ВКК. Беручи до уваги сформульовані нами **вимоги** до комунікативного ВКК (див. підрозділ 1.3.), ми уклали модель, реалізація якої у навчальному процесі забезпечить формування у майбутніх учителів німецької мови фонетичної компетенції як складової ІКК. Розроблена нами модель розрахована на безаспектне навчання та вивчення ІМ. Реалізація розробленої моделі ВКК можлива за умови інтегрованого характеру навчального процесу. Їй притаманне комунікативне спрямування – ФК формується у процесі комунікації. Під час реалізації моделі у майбутніх учителів німецької мови формується навчальна автономія та професійна складова ІКК.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що розроблена нами модель комунікативного ВКК відповідає не тільки загальним вимогам до подібних моделей, але й враховує специфіку організації процесу навчання і вивчення німецької мови як першої іноземної під час проведення ВКК.

Розроблена нами модель комунікативного ВКК характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком своїх компонентів, а також спрямованістю на формування ФК як складової ІКК.

Запропонована модель підлягає експериментальній апробації, що дозволить перевірити її доцільність та ефективність.

Висновки до Розділу 2

Теоретичні висновки першого розділу та детальне вивчення наукових джерел з проблеми, що досліджується, дозволили нам розробити методіку формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови в комунікативному вступному корективному курсі.

Спираючись на роботи І. Л. Бім, М. В. Ляховицького, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез та інших вчених, ми визначили *зміст навчання* комунікативного ВКК. Беручи до уваги умовний поділ змісту навчання на *зміст предмету навчання* та *зміст процесу навчання* (за І. Л. Бім), ми визначили насамперед *зміст предмету навчання* і охарактеризували його компоненти, зокрема *тематичний, комунікативний та мовні мінімуми*. Ми також детально описали відібраний до цих мінімумів навчальний матеріал, зокрема теми, підтеми, сфери спілкування, ролі, ситуації та проблеми спілкування, комунікативні наміри. Серед мовних мінімумів найбільшу увагу ми приділили фонетичному, до якого відібрали за критерієм нормативності типові одиниці сегментного та супрасегментного рівнів, моделі ритму і типові структури складів.

Відбір змісту навчання ми провели з урахуванням принципів *необхідності й достатності* змісту для реалізації цілей навчання, *доступності* змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями, *відповідності комунікативним потребам* тих, хто вивчає ІМ, *професіоналізації, і мінімізації*.

У цьому підрозділі ми також детально описали *зміст процесу навчання*. Ми визначили роль прогресії, яка лежить в основі процесуального аспекту навчання і слугує для розподілу і порціонування відібраного навчального матеріалу, а також, враховуючи всі існуючі кореляції між комунікативним, тематичним та мовними мінімумами, уклали “комплексну прогресію” для комунікативного ВКК.

Нами визначено та обґрунтовано ступінь “стрімкості” прогресії та у зв’язку з цим введено за аналогією з *Plateau-Kapitel* (у М. Муллера) поняття “плато” – обмежений часом відрізок для повторення і систематизації навчального матеріалу, а також для здійснення контролю.

У підрозділі показано особливості застосування у комунікативному ВКК моделі Дж. С. Хепворт “*ціле 1 – компоненти – ціле 2*” та її узгодженість з поетапно-концентричним методом навчання ІМ. Цим зумовлено *циклічно-концентричний* характер організації навчального матеріалу.

Керуючись принципом *комунікативної доцільності* та беручи до уваги статистичні дані багаторічного опитування студентів ВНЗ України, нами визначено послідовність опрацювання голосних та приголосних звуків у комунікативному ВКК.

Визначені нами теоретичні передумови формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК, проведений відбір навчального матеріалу, його організація та розподіл дали нам змогу розробити і описати у цьому підрозділі підсистему вправ для формування ФК у майбутніх учителів німецької мови в комунікативному ВКК.

На основі викладених вище теоретичних передумов визначено поняття “вправа”, сформульовано вимоги до вправ для формування ФК, обґрунтовано типологію вправ. Окрім загальноприйнятих критеріїв, на яких ґрунтується типологія вправ, нами визначено п’ять додаткових: *наявності самоаналізу / рефлексії, наявності аналітичного компонента, видом знань, що надаються, спрямованості на формування фонетичної усвідомленості, кількістю функцій.*

Керуючись основними та додатковими критеріями, нами розроблено підсистему вправ, яка ґрунтується на особливостях типів та видів вправ і включає в себе спеціальні групи вправ для формування ФК в *аудіюванні (Г 1), читанні вголос (Г 2), говорінні (Г 3), групі вправ для набуття фонетичних знань (Г 4), розвитку фонетичної сенсibiliзації (Г 5) та для формування фонетичної усвідомленості (Г 6).*

У цьому підрозділі охарактеризовано розроблену нами модель процесу формування ФК у комунікативному ВКК. Описуючи модель, ми зупинились на об'єкті вивчення, меті навчання, суб'єктах навчання, очікуваному результаті навчання, ступені навчання, навчальній дисципліні, у межах якої побудована модель, засобах навчання, поетапній реалізації моделі навчання, контролі результату навчання, реалізації розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання. Ми визначили структуру моделі, проаналізували структурні одиниці та їх ієрархію: вступне мотиваційне заняття (2 години) → практичне аудиторне заняття (2 години) → підцикл (4 заняття = 8 годин, всього 10 підциклів) → навчальне “плато” (2 години, всього п'ять “плато” – 10 годин) → цикл (два підцикли + “плато” = 18 годин, всього п'ять циклів = 90 годин) → заключне підсумкове заняття (2 години) → всього 94 години.

Основний зміст розділу відображено у публікаціях [46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 57; 58; 60; 63; 64; 65; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 177; 179].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ

3.1. Організація і проведення експериментального навчання

Викладені нами у попередніх розділах теоретичні положення щодо формування фонетичної компетенції у майбутніх вчителів німецької мови у комунікативному ВКК потребують експериментальної перевірки. Задля цього нами було проведено експериментальне навчання, підготовка, організація та хід якого описані нами у цьому підрозділі.

Підготовка та проведення навчання ґрунтуються на засадах теорії методичного експерименту, викладених у роботах І. П. Бикової [14], П. Б. Гурвича [39], М. В. Ляховицького [103], Е. О. Штульмана [154].

Спираючись на сформульовані у цих роботах наукові положення, нами було підготовлено і проведено **розвідувальний** експеримент, який тривав з вересня по листопад 2010 року в Київському національному лінгвістичному університеті.

З огляду на велику різноманітність методичних експериментів науковцями укладена їх класифікація. Зокрема П. Б. Гурвич класифікує всі експерименти за такими критеріями: 1) співвіднесеністю експерименту з окремими фазами дослідження; 2) кількістю гіпотез, що протиставляються в експерименті; 3) мірою наближеності експерименту до природних умов навчання; 4) ступенем передбачуваності реалізації плану експерименту [39, с. 26].

Згідно з існуючими класифікаціями ми визначаємо проведений експеримент як *розвідувальний, вертикальний, природний, відкритий*. У ньому брали участь 11 студентів факультету перекладачів, які вивчають німецьку мову як першу іноземну. Згідно розробленої нами методики формування ФК як складової ІКК у ВКК експериментальне навчання тривало 94 години.

Навчальним матеріалом слугували укладені нами аудіотексти та тексти для читання, а також підсистема вправ для формування ФК в аудіюванні, читанні вголос, говорінні, група вправ для набуття фонетичних знань, розвитку фонетичної сенсibiliзації та для формування фонетичної усвідомленості.

Метою розвідувального експерименту було визначення *критеріїв оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК* перед проведенням комунікативного ВКК та після його завершення, а також *правильність розподілу відібраного навчального матеріалу* в межах ВКК.

Для оцінювання рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок та ФК у читанні вголос та говорінні нами було визначено і описано 25 критеріїв (див. далі табл. 3.2.). Слід зауважити, що у *розвідувальному експерименті* при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос було застосовано додатковий критерій – *сформованість орфоепічної навички*. Результати розвідувального експерименту показали, що цю навичку можна вважати сформованою вже перед проведенням ВКК, адже коефіцієнт навченості становив 0,88. Це зумовило вилучення вищеназваного критерію із основного експерименту. Проте післяекспериментальні дані показують чітку тенденцію до можливого вдосконалення формування орфоепічної навички, адже приріст становить 1,11 (див. Додаток Н 2).

Додаткової інтерпретації потребує оцінювання сформованості ФК у читанні вголос та у говорінні за критерієм *наявність / відсутність придиху*. Попри значний приріст (16,00 – при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос та 6,16 у говорінні), а також вірогідну різницю між показниками балів ми констатуємо, що після завершення розвідувального експерименту фонетична навичка реалізації придиху як в читанні вголос, так і в говорінні, є недостатньо сформованою. Коефіцієнти навченості становлять відповідно 0,58 та 0,60 (див. Додатки Н 2, Н 3). Причину несформованості цієї навички ми вбачаємо у тому, що аспірація невластива українській та російській мовам: її наявність чи відсутність досить легко розрізняється студентами на слух – про це свідчить показник критерію навченості при визначенні рівня сформованості

рецептивної навички, який становить 0,85 (див. Додаток Н 1); проте реалізація цього фонетичного явища у читанні вголос чи говорінні спричинює особливі труднощі. Це підтверджують також результати анкетування студентів – першокурсників (див. Додатки З 1-7, И 1-7).

На початку ВКК 41% опитаних вказують на приди́х як на фонетичне явище, що привернуло їх увагу. У ході подальшої роботи це явище спричинює труднощі у 50%, а після завершення ВКК на такі труднощі вказують 38%. Все це обумовило зміни, які ми внесли до вже розробленої нами методики навчання, а саме: опрацювання приголосних [п], [т], [к], які вимовляються з *приди́хом*, було сконцентровано нами в одному підциклі. До цього підциклу було включено також матеріал для формування навичок правильної артикуляції дзвінких приголосних, які в німецькій мові є напівдзвінкими (*halbstimmhaft*), оглушеної вимови дзвінких приголосних в кінці складу та слова (*Auslautverhärtung*), а також дзвінких приголосних, які зазнають асимілятивних змін за глухістю (*Assimilation nach der Stimmlosigkeit*). Комплексний підхід у вивченні особливостей німецьких приголосних, які утворюють пари за дзвінкістю-глухістю дасть змогу студентам усвідомити їх відмінності приголосних у парах, а також відмінності від аналогічних звуків рідної мови і разом з тим допоможе у формуванні навички реалізації приди́ху при артикуляції [п], [т], [к]. Було розроблено додаткові вправи на реалізацію приди́ху в читанні та говорінні у порівнянні з рідною мовою з використанням фонограм.

Після проведення *розвідувального* експерименту та аналізу і оцінювання математико-статистичних даних ми дійшли таких висновків:

✓ при оцінюванні рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні вважаємо доцільним застосовувати визначені нами критерії (див. далі табл. 3.2.). З огляду на відносну сформованість *орфоепічної навички* перед проведенням ВКК, вважаємо недоцільним застосовувати цей критерій в основному експерименті;

✓ для підвищення ефективності формування фонетичної *навички реалізації*

придиху [π], [τ], [κ] у читанні вголос та говорінні слід внести зміни до прогресії розподілу навчального матеріалу в межах ВКК, а саме, опрацювати ці приголосні в одному підциклі у вправах, які ґрунтуються на порівнянні рідної мови з німецькою.

Беручи до уваги результати розвідувального експерименту, розглянемо підготовку та проведення **основного** (експерименту).

Об'єктом проведеного експериментального навчання є *процес* формування фонетичної компетенції у комунікативному ВКК.

Мета проведеного основного експерименту полягає у *перевірці ефективності* розробленої нами методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК та порівнянні двох її варіантів.

Проведений нами експеримент ми визначаємо як *основний, вертикально-горизонтальний, природний, відкритий*.

Згідно теорії М. В. Ляховицького [103] експеримент є багатоступеневим процесом. У нашому експериментальному дослідженні ми виокремлюємо **дев'ять етапів**:

- 1) організація експерименту;
- 2) передекспериментальний зріз;
- 3) реалізація експериментального навчання (перша фаза);
- 4) серединний зріз;
- 5) реалізація експериментального навчання (друга фаза);
- 6) післяекспериментальний зріз;
- 7) опитування;
- 8) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики;
- 9) аналіз та інтерпретація отриманих даних

Розглянемо детальніше *етапи* експерименту, їх завдання і зміст (див. табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Зміст і структура експериментального навчання з формування ФК у майбутніх учителів німецької мови
у комунікативному ВКК**

Етапи експерименту	Кількість академічних годин на одну групу	Завдання етапу	Зміст етапу
1	2	3	4
Підготовка та організація експерименту		Сформулювати гіпотезу, визначити варійовані й неварійовані чинники та критерії оцінки рівня сформованості ФК; укласти навчальні матеріали	Визначення варіантів методики формування ФК, формулювання робочої гіпотези, відбір критеріїв оцінки рівня сформованості ФК
Передекспериментальний зріз	2	Визначити вихідний рівень сформованості ФК у читанні вголос та говорінні, а також рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок	Виконання восьми тестових завдань для визначення рівня сформованості фонетичної рецептивної навички; читання тексту вголос “Ich bin Student”; продукування діалогу- розпитування на основі заданої комунікативної ситуації.

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
Експериментальне навчання, перша фаза	47	Перевірити ефективність двох варіантів методики навчання у комунікативному ВКК	Формування ФК в аудіюванні, читанні, говорінні; формування лексично і граматичної компетенцій як допоміжних; формування професійної складової ІКК; формування навичок техніки письма; розвиток навчальної автономії.
Серединний зріз	2	Визначити досягнутий рівень сформованості ФК	Виконання восьми тестових завдань для визначення рівня сформованості фонетичної рецептивної навички; читання вголос тесту “Vier Wochen sind schon vergangen”; продукування діалогу-розпитування на основі заданої комунікативної ситуації.
Експериментальне навчання, друга фаза	47	Перевірити ефективність двох варіантів методики навчання у комунікативному ВКК	Формування ФК в аудіюванні, читанні, говорінні; формування лексичної та граматичної компетенцій як допоміжних; формування професійної складової ІКК; формування навичок техніки письма; розвиток навчальної автономії.

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
Післяекспериментальний зріз	2	Визначити досягнутий рівень сформованості ФК	Виконання восьми тестових завдань для визначення рівня сформованості фонетичної рецептивної навички; читання вголос тесту “Vier Wochen sind schon vergangen”; продукування діалогу-розпитування на основі заданої комунікативної ситуації.
Опитування	1	Дослідити думку студентів щодо змісту комунікативного ВКК, методів та прийомів роботи під час його проведення	Заповнення студентами опитувальних листів
Перевірка достовірності отриманих даних		Перевірити достовірність отриманих даних за допомогою методів математичної статистики	Перевірка достовірності отриманих даних
Аналіз та інтерпретація отриманих даних		Порівняти вихідний, серединний та досягнутий рівні сформованості ФК у кожній експериментальній групі, а також результати післяекспериментального зрізу в експериментальних групах, які навчались за різними варіантами методики	Перевірка ефективності варіантів методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК

Досліджені нами психолінгвістичні особливості формування ФК (див. підрозділ 1.4.), зміст навчальних матеріалів вступних корективних курсів (див. підрозділ 1.2.), визначені нами вимоги до сучасного ВКК (див. підрозділ 1.3.), анкетування студентів семи ВНЗ України (див. Додатки З 1-7, И 1-7) та проведення розвідувального експерименту дали нам змогу на етапі *підготовки та організації експерименту* сформулювати **гіпотезу** нашого дослідження: високого рівня сформованості ФК у майбутніх учителів німецької мови на початковому ступені навчання та вивчення ІМ можна досягнути за умови застосування у ВКК методики, розробленої на засадах комунікативного підходу, інтегрованого (безаспектного) навчання та вивчення ІМ, спрямованої на формування навчальної автономії та професійної складової ІКК. Оптимальна тривалість ВКК, укладеного за такою методикою, становить 94 години.

Ми також зробили припущення, що найбільш складний матеріал, зокрема одиниці супрасегментного рівня, які характеризуються ранньою генетичною обумовленістю і потребують тривалого часу для оволодіння ними, а також звуки, які визнані студентами такими, що спричинюють труднощі артикуляції як на початку ВКК, так і після його завершення (див. підрозділ 2.1.), мають опрацюватись у першій фазі експериментального навчання, яка характеризується найвищим ступенем мотивації, інтересом до нового предмету та відсутністю втоми.

На підготовчому етапі експерименту ми визначили також варійовані та неварійовані чинники. Експеримент здійснювався з дотриманням умов одного варійованого і шести неварійованих чинників.

До **неварійованих** чинників належать:

1) склад експериментальних груп: три групи студентів 1 курсу факультету іноземних мов Львівського національного університету імені І. Франка (ЛНУ) та одна група студентів 1 курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені М. Гоголя (НДУ);

2) використаний навчальний матеріал;

3) зміст передекспериментального, середнього та післяекспериментального зрізів;

- 4) критерії оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок і рівня сформованості ФК у читанні вголос та говорінні;
- 5) час проведення експериментального навчання;
- 6) кількість годин, відведених на навчання.

Варійованим чинником у розробленій нами методиці формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК ми обрали *спосіб надання студентам та засвоєння ними фонетичних знань*, який під час експериментального навчання реалізовувався у двох варіантах:

варіант 1: навчання на основі фонетичних знань (правил), що пред'являються у готовому вигляді;

варіант 2: навчання на основі фонетичних знань (правил), що виводяться студентами самостійно.

Дві із чотирьох експериментальних груп навчалась за одним із варіантів розробленої нами методики:

ЕГ1 та ЕГ2 за першим варіантом, опрацьовуючи фонетичні правила у *готовому вигляді*, виконуючи перед поданням правила та після цього необхідні серії вправ (див. підрозділ 2.2.);

ЕГ3 та ЕГ4 за другим варіантом, формулюючи фонетичні правила *самостійно* після серії підготовчих вправ, застосовуючи виведені правила у відповідних вправах.

Таким чином, у двох варіантах методики порівнювався *спосіб надання та засвоєння фонетичних знань*, де другий варіант, на нашу думку, є більш ефективним, оскільки суттєво впливає на мотиваційну складову і сприяє формуванню навчальної автономії – однієї із вимог до сучасного ВКК (див. підрозділ 1.3.).

Формулюючи гіпотезу основного експерименту та визначаючи варійований чинник, ми передбачаємо, що засвоєння фонетичних знань як компоненту ФК і разом з тим формування самої ФК на основі самостійно виведених правил буде більш ефективним, оскільки такий процес спонукає студентів до мислення, аналізу,

пізнання закономірностей та зв'язків, які лежать в основі правил – тим самим сприяє формуванню навчальної автономії. Беручи участь у виведенні правила, студент вважає його елементом своєї творчості, своїм власним продуктом. Виведені правила не потребують заучування чи повторення, оскільки вони ґрунтуються на повному розумінні матеріалу, закладеного у правилі. Проте завадою на цьому шляху зазвичай стає *стереотипне мислення*. Відсутність у ЗНЗ будь-яких предметів, які б розвивали у майбутніх студентів творче мислення, привчання школярів до тестування з усіх дисциплін, сприяє закріпленню у мозку шаблонів, стереотипів, звичок, що, на думку Т. І. Левченко спричинює процес гальмування творчості, яка передбачає *дії за незвичною схемою* [99, с.153]. Т. І. Левченко вважає, що суб'єкт може відкидати *нову* інформацію, яка не узгоджується з тією, що зберігається в його пам'яті, не відповідає набору його особистих стереотипів. Нові ідеї, підходи породжують протидію, їх перспективність треба зрозуміти і сприйняти. Це важка робота, що потребує інтелектуальних зусиль, яких можна не робити, коли дієш за загальноприйнятими стереотипами. Щоб розв'язати проблему, люди за своєю природою схильні докладати мінімум зусиль [99, с.154]. Стереотипне мислення має прагматичну користь, воно не веде до перевантаження розуму, на нашу думку, це своєрідна захисна реакція організму. Людина прагне оволодіти стереотипами, *щоб не змінювати звичний вид діяльності на інший. Часто людина надає перевагу знайомому, звичному, порівняно з незнайомим*. Ми поділяємо думку Т. І. Левченко стосовно того, що стереотипи блокують творчість людини. До них слід віднести стереотипні техніки для розв'язання проблем та набори готових рішень і відповідей. Такі блоки називають емоційними, вони породжують “лінощі мислення” (термін Левченко Т. І.). Коли суб'єкт працює над чимось новим, він ризикує бути незрозумілим, зазнати поразки, з цієї причини **нове** загрожує існуючому стану речей і спричинює **опір** [99, с.158-159]. Викладені нами міркування свідчать про необхідність проведення експериментального навчання з метою перевірки ефективності **двох варіантів** методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК.

Другий етап експерименту – *передекспериментальний зріз* – було

проведено нами на початку вересня 2013 року. Завдання цього етапу полягало у визначенні вихідного рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні. Кількість годин для проведення передекспериментального зрізу в одній групі становила 2 години.

Для визначення **рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок** нами було обрано такі *об'єкти тестування*: довгота / короткість у ізолюваних парах слів; довгота / короткість голосних у тексті; наявність / відсутність твердого приступу перед голосним; наявність / відсутність придиху; диференціація вокалізованого [б] і консонантного [р]; наголос у складних та похідних словах; фразовий наголос; фразова мелодика.

При відборі цих об'єктів ми спиралась на наші спостереження та досвід проведення ВКК і керувались результатами анкетування студентів (див. Додатки З 1-7, И 1-7). Слід також відмітити також, що відсутність фонетичних знань стосовно перелічених фонетичних явищ спричинюють найбільші труднощі при їх опрацюванні, а разом з тим найбільшу кількість помилок і явищ фосилізації. Вважаємо доцільним зосередити увагу при проведенні експериментального навчання на ознайомленні і вивченні саме цих об'єктів.

З метою визначення рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок студентам запропоновано вісім *тестових* завдань, виконання яких передбачає вибір правильного варіанту (зразок тестового бланку див. Додаток К). При оцінюванні відповіді до уваги береться максимально можлива кількість балів, визначена для кожного тестового об'єкту окремо (див. Додатки Л 1-4). За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал. Для обчислення кінцевих показників рівня сформованості фонетичної рецептивної навички отримані бали підлягають обробці методами математичної статистики.

Визначення **рівня сформованості ФК у читанні вголос** передбачає читання тексту "Ich bin Student". Текст містить 257 складів і при середньому темпі мовлення нормативно може бути прочитаним за 57 секунд.

Текст для читання: *Ich bin Student*

Habe ich tatsächlich am ersten September ein Studium an der linguistischen

Fakultät begonnen? Eigentlich wollte ich ja schon immer Deutsch lernen und diese Sprache unterrichten. Ist das aber wirklich das, was ich kann? Bin ich, wie man sagt "sprachbegabt"? Oder hätte ich doch lieber mit Mathe machen sollen? Manchmal zweifle ich schon, ob ich alles schaffe. Ich brauche einfach für alles zu viel Zeit. Warum sind bloß die deutschen Vokabel besonders schwer? Oder kommt's nur mir so vor?

Oft muss ich lange Stunden pauken, bis ich mir alles gemerkt habe und es auch anwenden kann. Mein Freund Kolja hat es leichter. Aber möglicherweise teilt er nur seine Zeit besser ein. Ich denke, ich muss meine Arbeit ebenfalls genau planen, sonst kann ich zukünftig nicht alle Aufgaben bewältigen. Und die Freizeit? Hätte ich überhaupt noch welche? Irgendwie muss es doch gehen. Die Anderen lernen ja auch. Und laufen trotzdem im Park spazieren. Ich werde sie fragen, wie sie's machen. Soll ich?

В якості об'єктів контролю нами обрано: темп мовлення; паузація; мелодичний контур; синтагматичні та фразові наголоси; наголоси у складних та похідних словах; довгота/ короткість голосних; твердий приступ; придих; реалізація приголосного /р/.

У запропонованому для читання тексті нами були визначені нормативні паузи, синтагматичні та фразові наголоси, наголоси у складних і похідних словах, типи мелодики, довгота/ короткість голосних у сильних позиціях, наявність/ відсутність твердого приступу перед голосним, придиху, варіанти реалізації приголосного [р] та темп мовлення. Зіставивши методом *аудитивного аналізу* реалізацію студентами в читанні названих фонетичних явищ з нормативною, ми оцінили правильність читання у балах: нормативна реалізація тестового об'єкту оцінювалась нами в один бал, за помилкове відтворення фонетичного явища нараховувалось 0 балів. Читання тексту оцінювалось за кожним із визначених критеріїв окремо (див. Додатки Л 5-8).

Читання студентами тесту записувалось на диктофон.

Завдання для визначення **рівня сформованості ФК у говорінні** були запропоновані у вигляді комунікативних ситуацій, які спонукають до

діалогічного мовлення (діалог обрано нами як первинну форму спілкування, див. підрозділ 1.4.): *Als Student der Fakultät für Deutsch haben Sie einen Platz im Wohnheim bekommen. Sie sind gemeinsam mit einem Kommilitonen in einem Zweibettzimmer untergebracht. Machen Sie sich mit ihm bekannt. Sprechen Sie über Ihre Familien, ihre Hobbys und Ihre Wohnungen.* Тематично ситуації укладені таким чином, що студент-першокурсник має змогу висловлюватись, користуючись шкільним лексичним мінімумом. Це означає, що зміст і лексичний та граматичний аспекти мовлення не створюватимуть додаткових труднощів.

Говоріння записувалось на диктофон. Діалог-розпитування тривав 2 хвилини. Після проведення зрізу аудіозаписи діалогів було зафіксовано нами у письмовому вигляді. Зробивши фонетичну розмітку у кожному тексті, ми мали змогу визначити *нормативну* кількість пауз, типи мелодики, наголоси, довготу / короткість голосних, наявність / відсутність твердого приступу, придишу, варіанти реалізації приголосного [ρ], темп мовлення. Порівнявши методом аудитивного аналізу реалізацію студентами в тексті названих фонетичних явищ, ми оцінили фонетичну правильність діалогів у балах: нормативний варіант реалізації кожного фонетичного явища оцінювався одним балом; за ненормативне відтворення фонетичних явищ студенту нараховувалось 0 балів.

Завдання для *серединного*, який було проведено після 47 аудиторних годин, і післяекспериментального зрізів були аналогічними і оцінювались за такою ж схемою.

Наступний етап – *експериментальне навчання* – розпочалось 1 вересня 2013 року. Метою цього навчання була перевірка ефективності двох варіантів розробленої нами методики формування ФК як складової ІКК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК.

Тривалість експериментального навчання – 94 години – ми визначили, виходячи із середнього арифметичного тривалості ВКК у 37 ВНЗ України (див. Додаток Д, підрозділ 2.2.).

В експерименті брали участь студенти трьох груп першого курсу факультету іноземних мов Львівського національного університету імені І. Франка та однієї групи факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені М. Гоголя, у сумі 45 осіб.

У експериментальному навчанні ми виокремили дві *фази*: перша триває 47 годин від початку ВКК; від другої фази, яка триває теж 47 годин, її відмежовує *серединний зріз*. Метою такого зрізу, для проведення якого передбачено 2 години, є визначення рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок, а також рівня сформованості ФК у читанні вголос і говорінні після завершення першої фази (половини) ВКК. Це зумовлено необхідністю перевірки нашого припущення про доцільність вивчення фонетичних особливостей супrasegmentного рівня у саме у першій фазі ВКК (див. підрозділ 1.4.).

Серединний зріз дав змогу порівняти показники першої фази експерименту та другої. Цей зріз проводився аналогічно до передекспериментального: ми зберегли структуру, час для проведення, проте змінили зміст завдань. Насамперед це стосується тестових завдань для визначення рівня сформованості фонетичної рецептивної навички.

Для читання вголос було запропоновано текст “Vier Wochen sind schon vergangen”, який містить 290 складів і нормативно може бути прочитаним за 64 секунди. Нами застосовано аналогічні критерії оцінювання. Читання записувалось на диктофон.

До діалогічного мовлення студентів спонукала комунікативна ситуація: *Schon vier Wochen sind vorbei. Mit den Kommilitonen aus Ihrer Seminargruppe haben Sie sich schon bekannt gemacht. Ihre Lehrkraft lädt die Parallelgruppe zu einem gemeinsamen Unterricht ein. Jetzt haben Sie die Möglichkeit, andere Studenten kennen zu lernen. Sprechen Sie mit Ihnen über Ihre Familien, Ihre Wohnorte bzw. Wohnungen, Hobbys und Freizeitgestaltung.* Діалог тривав 2 хвилини і записувався на диктофон.

Друга фаза експериментального навчання розпочалась після проведення серединного зрізу і тривала 47 годин.

Наступний етап експерименту – післяекспериментальний зріз – проводився у листопаді 2013 року за таких ж умов як і два попередні. Для читання вголос студентам запропоновано текст “Schon zwei Monate vorbei” обсягом 270 складів, який може бути прочитаним нормативно за 60 секунд. Читання тексту оцінювалось за вже названими критеріями. Стимулом до двоххвилинного діалогу була така комунікативна ситуація: *Ihre Seminargruppe bereitet sich auf den Abschlussunterricht in Phonetik vor. Sie haben die Aufgabe, die deutschen Gaststudenten dazu einzuladen. Machen Sie sich mit einem / einer von ihnen bekannt, sprechen Sie mit ihm / ihr über ihre Familien, Studium und Lieblingsfächer, Hobbys und Freizeitgestaltung und über Ihre Wohnorte bzw. Wohnungen.* Читання і говоріння було записано на диктофон.

Наступним кроком було проведення *опитування* студентів, які брали участь в експерименті, з метою дослідити їх думку щодо змісту комунікативного вступного корективного курсу, методів та прийомів роботи під час проведення ВКК та з метою спонукати студентів визначити свої власні здобутки / невдачі після завершення ВКК. Опитування здійснювалося у Львівському національному університеті імені Івана Франка та Ніжинському державному університеті імені М. Гоголя у листопаді 2013 року і охопило 44 учасника експериментального навчання. Студенти відповідали на запитання розробленого нами опитувального листа, який містив дев'ять запитань із декількома запропонованими варіантами відповіді. У опитувальному листі для ЕГ 3 та ЕГ4 було враховано особливості другого варіанту розробленої нами методики: студентам було запропоновано висловити думку щодо виведення фонетичних правил самостійно (зразок опитувальних листів див. у Додатку М).

Після проведення останнього зрізу та опитування студентів нами були зіставлені результати передекспериментального та серединного зрізів, серединного та післяекспериментального, передекспериментального та післяекспериментального. По вертикалі порівнювався рівень сформованості фонетичної компетенції, а по горизонталі – ефективність використання кожного з двох запропонованих варіантів методики навчання. Це підтверджує

визначений на початку параграфу характер нашого експерименту – вертикально-горизонтальний.

На наступних етапах експерименту методами математичної статистики було перевірено достовірність накопичених експериментальних даних. Аналіз та інтерпретація цих даних проводилась за відібраними нами із застосованих у методичних дослідженнях критеріїв *спеціальними критеріями* оцінювання рівня сформованості ФК, які було використано для оцінки результатів передекспериментального, серединного та післяекспериментального зрізів.

Для оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок було відібрано *вісім* якісних критеріїв: визначення довготи / короткості голосного (на рівні звуку), визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази), наявність / відсутність твердого приступу перед голосним, наявність / відсутність придиху, розрізнення наголосу у складних та похідних словах, визначення фразового наголосу, визначення фразової мелодики, диференціація вокалізованого [б] і консонантного [р] (див. табл. 3.2.).

Для оцінювання рівня сформованості ФК у читанні вголос було відібрано *дев'ять* критеріїв (з них один – темп мовлення – кількісний, інші вісім якісні, див. табл. 3.2.); для оцінювання рівня сформованості ФК у говорінні було відібрано такі ж критерії як і для читання за виключенням критерію “темп мовлення”, оскільки цей показник у говорінні пов'язаний зі сформованістю не тільки ФК, а й інших мовних компетенцій.

Прокоментуємо визначені критерії. Застосування критерію *визначення довготи / короткості голосного на рівні звуку та на рівні фрази* зумовлено тим, що “довгота-короткість” є однією із диференційних характеристик голосних німецької мови, отже виконує дистинктивну функцію. Таким чином мінімальні пари голосних [ɪ:] – [ɪ], [ʏ:] – [ʏ], [ɛ:] – [ɛ], [ʊ:] – [ʊ], [o:] – [o], [ɑ:] – [ɑ] та ряд непарних голосних [ɛ:] – [E:] – [E] утворюють сталий інвентар голосних фонем німецької мови (15), розрізнення на слух та відтворення яких у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у читанні та говорінні значним чином впливає на розуміння сказаного, тобто на акт комунікації.

Критерії оцінювання рівня сформованості ФК

Рівень сформованості	Критерії
Фонетичної рецептивної навички на супрасегментному рівні	Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Визначення фразового наголосу Визначення фразової мелодики
Фонетичної рецептивної навички на сегментному рівні	Визначення довготи / короткості голосного (на рівні звуку) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [б] і консонантного [р] Розрізнення наголосу у складних та похідних словах
ФК у читанні вголос	Темп мовлення Паузація Визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [б] і консонантного [р]
ФК у говорінні	Паузація, визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [б] і консонантного [р]

Анкетування студентів українських ВНЗ (див. Додатки И 1-7, З 1-7) також дало нам підстави для застосування цього критерію.

На питання, яке фонетичне явище у системі голосних спричинює найбільші труднощі, 34,7% опитаних перед ВКК та 40,8% опитаних після завершення курсу вказали на розрізнення довготи та короткості голосних

німецької мови. Збільшення кількості студентів, для яких ця фонетична особливість стала проблемою вже після завершення ВКК свідчить про те, що всупереч програмним вимогам при вивченні системи звуків німецької мови у ЗНЗ на диференціацію голосних за кількістю увага не звертається взагалі. Суть і важливість такого фонетичного явища як довгота / короткість звуку студенти усвідомлюють лише після детального знайомства з ним. Ситуація ускладнюється ще й тим, що у рідній мові, українській чи російській, таке фонетичне явище відсутнє.

Для перевірки правильності визначення *довготи* або *кількості* (нім. Quantität) голосних звуків ми запропонували прослухати ізольовані пари слів, які знаходяться в опозиції одне до одного лише за цією ознакою, наприклад *Maße – Masse, Bann - Bahn, füllen – fühlen, viel – will, weg – Weg, wen – wenn, Saat – satt, Hölle – Höhle, Bett – Beet, Hüte – Hütte*. Під час слухання запису студенти мали поставити у тестовому бланку відмітку на тій позиції, де вони почули слово з довгим кореневим голосним. Запропонувавши фрази, які містять опозиційні слова, ми перевірили здатність студентів визначати кількість звуку у потоці мовлення, наприклад: *Gestern habe ich meinen **Kamm** verloren. Die neue Lehrkraft **kam** mit dem Fahrrad an*. Правильність відтворення довготи / короткості в читанні ми перевірили методом *аудитивного* аналізу. На бланку із запропонованим текстом було визначено синтагматично та фразово наголошені склади, оскільки найяскравіше ця ознака голосного проявляється саме у наголошеній позиції. Прослуховуючи читання у записі, ми мали змогу визначити варіант реалізації голосного та порівняти його з правильним. Таким чином ми змогли проаналізувати реалізацію довготи / короткості в говорінні. Записавши кожен діалог під час його продукування, ми так само визначили наголошені позиції та перевірили правильність реалізації корневих голосних під час прослуховування діалогу у запису.

Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним також значною мірою впливає на розуміння сказаного, оскільки його відсутність спричинює злиття окремих сегментів мовленнєвого потоку в одне ціле,

наприклад [$\alpha v \delta \epsilon b \text{ } ^\circ u : v i$] > [$\alpha v \delta \epsilon r u : v i$], [$\tau Y 6 \mu \text{ } ^\circ u : 6$] > [$\tau Y 6 \mu u : 6$]. У деяких випадках наявність / відсутність твердого приступу перед голосних виконує дистинктивну функцію, наприклад [$^{\circ} E \sigma I X$] > [$^{\circ} E \sigma \text{ } ^\circ I X$], [$\text{ } ^\circ \lambda I X$] > [$\text{ } ^\circ \lambda \text{ } ^\circ I X$], [$\phi i \lambda \lambda E N 6$] > [$\phi i \lambda \text{ } ^\circ E N 6$]. Згідно з анкетуванням студентів у 37% опитаних реалізація твердого приступу у читання та усному мовленні спричинює труднощі перед ВКК, у 32% це фонетичне явище є причиною фонетичних помилок і після завершення ВКК. Це фонетичне явище також не має місця в рідній мові, що полегшує його сприйняття на слух, його не можна ні з чим іншим порівняти, але ускладнює його відтворення. Всі викладені аргументи спонукали нас обрати вище названий критерій для визначення рівня сформованості фонетичної рецептивної навички, а також рівня сформованості ФК у читанні вголос та говорінні.

Наявність / відсутність придику не виконує дистинктивної функції. Саме це, на нашу думку, спричинює неухвалене ставлення до аспірації, яка є диференційною ознакою німецьких приголосних, зокрема [π], [τ], [κ]. Некоректна реалізація цих приголосних у позиції перед наголошеним складом та після спричинює іншомовний акцент. Як підтверджує досвід навчання фонетики, неправильна вимова [π], [τ], [κ] фосилізується, якщо під час ВКК не вдається сформувані навички коректної реалізації цих звуків. Це спричинює наявність *залишкового акценту* (О. В. Виноградов, В. Ю. Кочубей, А. В. Долина), для подолання якого потрібно докласти неабияких зусиль. Як правило мотивація щодо оволодіння правильною вимовою після завершення ВКК знижується і більшість студентів залишає поза увагою ті фонетичні явища, які не впливають кардинально на зміст сказаного. Проте саме придик спричинює труднощі при роботі над вимовою у 50% опитаних перед ВКК та у 38% після його завершення. Це спонукало нас обрати наявність / відсутність придику як критерій визначення рівня сформованості рецептивної навички, а також рівня сформованості ФК у читанні вголос та говорінні.

На особливості звучання приголосного [ρ] звертають увагу не тільки ті, хто вивчає мову, а й носії. Третина із 15 опитаних носіїв мови (безпосередне

заповнення опитувального листа або повідомлення на форумі *deutsch-als-fremdsprache.de*), відповідаючи на питання, які особливості у вимові людини вказують на те, що німецька є для неї нерідною, назвали некоректну реалізацію довготи/ короткості голосних та реалізацію [r]. Слід зауважити, що у системі німецьких приголосних існує декілька варіантів реалізації цього звуку, але у межах шкільної програми, а також у передекспериментальному опитуванні йдеться лише про розрізнення консонантного та вокалізованого варіантів. Ознайомлення з іншими варіантами ми відносимо до програми основного курсу німецької мови (2-3 семестри). 48% студентів, анкетованих перед проведенням ВКК, вважають артикуляцію приголосного [r] найбільшою трудностю. Це підтверджує також анкетування після завершення ВКК: число студентів, у яких артикуляція [r] викликає труднощі вже після завершення ВКК, не зменшується, воно складає 48%. Такий результат впливає на студента психологічно, знижує його мотивацію і разом з тим зменшує шанси на успішне формування цієї навички у основному курсі, де фонетична домінанта відсутня. Ненормативна деформована навичка з часом фосилізується і переходить у залишковий акцент. Зважаючи на всі викладені аргументи, наступним критерієм для оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні ми визначили такий: *диференціація вокалізованого [b] і консонантного [r]*.

Описані нами критерії дають змогу проаналізувати і оцінити сформованість фонетичних навичок на сегментному рівні. Всі наступні критерії пов'язані з фонетичними одиницями та явищами супрасегментного рівня.

Визначаючи рівень сформованості фонетичних навичок, що реалізуються на супрасегментному рівні, слід почати з паузації. Цей процес тісно пов'язаний з визначенням синтагматичних та фразових наголосів, а також фразової мелодики. Обираючи *паузацію* наступним критерієм (синтагматичні або з'єднувальні паузи та завершальні), ми беремо до розгляду правильність розподілу на синтагми та фрази текстів для читання та діалогічного мовлення.

Наступний критерій – *визначення фразової мелодики*. У фонетиці

німецької мови прийнято розрізняти три типи мелодики: низхідну, висхідну та прогресивну. Оскільки прогресивна мелодика характерна для незавершених фраз, ми вважаємо доцільним у межах ВКК говорити про два основних типи: низхідну, висхідну. Тип мелодики залежить від типу речення за метою висловлювання. Неправильне визначення мелодики при сприйнятті мовлення на слух та некоректна реалізація у читанні чи мовленні може призвести до порушення акту комунікації. Під час експериментальних зрізів з метою визначення рівня сформованості рецептивної навички ми пропонували студентам визначити тип мелодики на слух та вказати його на тестовому бланку. Реалізацію студентами мелодичного контуру у текстах для читання та у діалогах ми перевірили методом аудитивного аналізу.

Після визначення пауз та типу мелодики доцільно визначити *синтагматичні* та *фразові наголоси*. Як показує практика, у більшості першокурсників не сформовані навички правильної акцентуації в читанні і говорінні навіть у рідній мові. В німецькій мові акцентуація утруднюється тим, що в синтагмі може бути лише одне наголошене слово, так само як і один фразовий наголос у висловлюванні. Типовою помилкою студентів, які вивчають німецьку мову як фах, є неправильне членування фрази. Розбиваючи синтагму на окремі слова, студент наголошує кожне з них, що для німецької вимови є неприпустимим – у такому разі розмивається зміст сказаного і порушується акт комунікації. Усвідомлюючи важливість правильної акцентуації, обираємо наступним критерієм визначення *синтагматичних* та *фразових наголосів*.

Словесний наголос у німецькій мові вирізняється тим, що його місце у слові є чітко визначеним – він є морфемно фіксованим. Порушення правил акцентуації значною мірою впливає на зрозумілість мовлення. Як показує багаторічна практика зауваження щодо некоректної акцентуації слів має місце навіть на випускних іспитах. Слід зауважити, що випускники допускаються таких помилок, знаючи всі необхідні правила акцентуації. Можна стверджувати, що під час ВКК навичка не була сформована, це унеможлиблює

її подальше удосконалення. Трудність зумовлена відмінністю акцентуації у німецькій мові від рідної: наголос у рідній мові є вільним, нефіксованим. Вважаємо за необхідне оцінювати обрані нами види мовленнєвої діяльності за критерієм розрізнення наголосу у складних та похідних словах.

Вважаємо доцільним оцінити *темп мовлення*. За цим критерієм ми перевіряємо сформованість ФК мовця тільки у читанні вголос, оскільки процес говоріння вимагає концентрації не тільки на фонетичному оформленні висловлювання, а й на його змісті, лексичному та граматичному аспектах, що спричинює додаткові труднощі. Вважаємо, що для ВКК швидкість мовлення не може бути вирішальним показником сформованості фонетичної компетенції.

Для обчислення темпу мовлення ми уклали шкалу, що розширюється на кожному наступному рівні (див. табл. 3.3.). Вихідним пунктом ми обрали час, який є оптимальним для прочитання обраного тексту. Беручи до уваги, що середня швидкість *мовлення* у німецькій мові становить 250 складів на хвилину [73, с. 25], вважаємо доцільним починати обчислення з 270 складів за хвилину, так як темп мовлення у читанні є швидшим в зв'язку з відсутністю додаткових труднощів на відміну від усного мовлення. Наприклад текст "Ich bin Student" містить 251 склад. Це означає, що згідно визначених нормативів він має бути прочитаним за 56 секунд. У такому разі студент, який прочитав запропонований текст у межах від 56 до 61 секунди, отримує за читання 10 балів. Збільшення часу, який студент витратив на читання тексту, зумовлює зменшення кількості балів на кожному наступному рівні шкали оцінювання. Таким чином ми уклали для кожного із трьох запропонованих для читання текстів окрему шкалу оцінювання темпу мовлення у читанні вголос, який був останнім із визначених критеріїв.

Згідно визначених нами вимог до сучасного комунікативного ВКК (див. підрозділ 1.3.) ми мали на меті перевірити також рівень сформованості професійного компоненту ФК. Оскільки фонетичні навички, як складові ФК, є основою для формування *професійно спрямованих* фонетичних навичок та вмінь, слід вважати, що перевірка рівня сформованості професійного

компоненту здійснювалась опосередковано за допомогою всіх критеріїв. Ми вважаємо, що рівень сформованості рецептивних фонетичних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні відображає здатність застосовувати їх професійно з метою аналізу та корекції.

Таблиця 3.3.

Шкала оцінювання темпу мовлення (у балах)

Темп	Кількість балів
56 секунд – 61 секунда	10 балів
61 секунда – 67 секунд	9 балів
67 секунд – 74 секунди	8 балів
74 секунди – 81 секунда	7 балів
81 секунди – 89 секунд	6 балів
89 секунд – 99 секунд	5 балів
99 секунд – 109 секунд	4 бали
109 секунд – 119 секунд	3 бали
119 секунд – 129 секунд	2 бали
129 секунд – 139 секунд	1 бал

Рівень розвитку навчальної автономії як вимоги до комунікативного ВКК неможливо перевірити за допомогою тестів. Це зумовило необхідність включити відповідні пункти до опитувального листа (див. Додатки М 1, М 2).

Описавши процедури розрахунку балів за наведеними у табл. 3.2. критеріями, необхідно зазначити, що для визначення рівня сформованості ФК у майбутніх учителів німецької мови в межах кожної окремої експериментальної групи ми розраховували коефіцієнти навченості за В. П. Беспалько [12]. Для цього ми оцінили в балах усі види завдань у тестовій частині, метою якої було визначення рівня сформованості рецептивної навички, у читанні вголос та говорінні, розраховували для кожного з них максимально можливі показники балів за усіма критеріями.

Для розрахунку коефіцієнта навченості за кожним окремим додатковим критерієм ми використали формулу (Беспалько):

$$K=Q/N$$

де

K – коефіцієнт навченості;

Q – показник відповідного коефіцієнта – набраних студентами балів;

N – максимальний показник відповідного коефіцієнта – набраних балів.

За В. П. Беспальком, достатнім рівнем сформованості відповідних умінь ми вважаємо показник коефіцієнта навченості, що є більшим або рівним 0,7.

Таким чином у цьому підрозділі ми розглянули процес підготовки, організації та проведення експерименту, мета якого полягала у перевірці загальної ефективності розробленої нами методики навчання, призначеної для формування ФК у майбутніх учителів НМ, і порівнянні ефективності навчання за двома варіантами методики. Було сформульовано гіпотезу експерименту, описано процедуру експериментального навчання, здійснення трьох зрізів та опитування студентів, які взяли участь в експерименті. Ми описали також відібрані нами критерії оцінювання рівня сформованості ФК у майбутніх учителів німецької мови, які були застосовані для оцінки результатів трьох зрізів з метою перевірки достовірності отриманих даних методами математичної статистики, а також їх аналізу та інтерпретації.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Під час проведення основного експерименту було накопичено статистичні дані, які потребують обширного аналізу та інтерпретації. **Метою** цього розділу є представлення даних передекспериментального, серединного та післяекспериментального зрізів, їх порівняльний аналіз, інтерпретація та оцінка.

Прокоментуємо результати **основного експерименту**. Слід зауважити, що при обчисленні експериментальних даних ми вираховували насамперед *середні значення кількості балів*, отриманих студентами у передекспериментальному, серединному та післяекспериментальному зрізах (див. Додатки П 1-6).

Першим кроком в інтерпретації статистичних даних основного експерименту була перевірка належності чотирьох експериментальних груп до однієї *вибірки*. Під цим розуміють однорідність учасників експерименту, а саме однаковий рівень сформованості ФК перед проведенням ВКК, що дає право експериментатору порівнювати групи між собою (горизонтальний характер

експерименту). За усіма визначеними нами критеріями ми провели статистико-математичний аналіз результатів передекспериментального зрізу. При проведенні обчислень ми спирались на гіпотезу про рівність двох середніх нормальних сукупностей з дисперсіями, які невідомі ($M_1=M_2$) у парах ЕГ 1 – ЕГ 3, ЕГ 1 – ЕГ 4, ЕГ 2 – ЕГ 3, ЕГ 2 – ЕГ 4, ЕГ 1 – ЕГ 2, ЕГ 3 – ЕГ 4 проти гіпотези $M_1 \neq M_2$, яка відображає нерівність середніх нормальних сукупностей у вказаних парах. Перевірка гіпотез ґрунтується на обчисленнях *критерію t Стьюдента*, який ми розраховували за формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

де

t – критерій t Стьюдента;

M_1, M_2 – середньоарифметичні показники сукупностей, що порівнюються;

m_1, m_2 – середні похибки середньоарифметичних показників сукупностей, що порівнюються.

Вирахувані нами середні значення показників при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок, рівня сформованості ФК у читанні вголос та говорінні у передекспериментальному зрізі (див. Додатки П 1-6) дозволяють порівняти результати цього зрізу у ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 і ЕГ 4 з наступним визначенням вірогідності різниці між показниками, що порівнюються. Дані цих таблиць (див. Додатки П 1-6) використано для розрахунку показників критеріїв t Стьюдента, наведених у Додатках Р 1-3. Отримані величини критеріїв t Стьюдента є у переважній більшості меншими за відповідні довірчі коефіцієнти t при рівні значимості $p=0,05$. Це означає, що різниця результатів у межах кожного окремого коефіцієнта є невірогідною ($p>0,05$), тобто вибрані нами експериментальні групи належать до однієї вибірки.

Здійснений нами аналіз довів правильність гіпотези про однорідність вибраних нами навчальних груп ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3, ЕГ 4, що підтверджує однаковість вихідного рівня сформованості у студентів ФК перед проведенням ВКК.

Наступним кроком в інтерпретації результатів експерименту була перевірка правильності припущення про доцільність введення і опрацювання найбільш складного матеріалу у першій фазі експериментального навчання (див. підрозділ 1.4., 2.2., 3.1.).

З метою перевірки цього припущення було проведено *серединний зріз*, тобто експериментальний зріз після завершення першої фази навчання (47 годин), яка включала в себе 22 практичних заняття та два “плато” для систематизації і повторення матеріалу (див. підрозділ 2.2.).

Як видно з таблиці 3.4., приріст кількості балів у першій фазі експерименту під час формування рецептивних фонетичних навичок у 1,74 рази більший ніж у другій. Найбільшим є приріст при формуванні ФК у читанні вголос, значна його частина припадає саме на першу фазу експериментального навчання і є у 8,04 разів більшою за приріст у другій фазі. При формуванні ФК у говорінні приріст є більшим також у першій фазі, але різниця між першою та другою фазою є найменшою порівняно різницею в інших видах мовленнєвої діяльності.

Беручи до уваги ці показники, можемо зробити висновок, що приріст у другій фазі експерименту уповільнюється. Ми пов’язуємо це насамперед з мотиваційними процесами, зокрема з динамікою мотивації [98, с.16]. Потрапляння до мовного середовища, хоч і штучного, складність комунікативних бар’єрів та інтенсивність навчального процесу спричинюють на початковому ступені навчання та вивченні ІМ *суб’єктивний конфлікт* [98, с. 16], який зумовлюється значно більшим обсягом навчального матеріалу ніж у середній школі, накопиченням труднощів лінгвістичного характеру, диспропорцією між дефіцитом часу та обсягами матеріалу для опрацювання.

Цей конфлікт суттєво впливає на рівень мотивації та її динаміку. Ми припускаємо, що максимальне накопичення як позитивного, так і негативного мовного досвіду саме посередині експериментального навчання, може спричинити зниження мотивації, отже і приросту.

Таблиця 3.4.

**Порівняння приросту отриманих балів у першій та другій фазах
основного експерименту**

Групи	Аудіювання		Читання		Говоріння	
	початок - середина	середина - завершення	початок - середина	середина - завершення	початок - середина	середина - завершення
ЕГ 1	1,85	1,10	8,88	1,39	2,41	1,51
ЕГ 2	2,16	1,14	9,91	1,14	3,16	1,72
ЕГ 3	1,81	1,14	7,04	1,24	2,39	1,95
ЕГ 4	2,25	1,22	16,89	1,31	2,81	1,88
Середнє значення	2,01	1,15	10,68	1,27	2,69	1,76
Різниця	0,86		9,59		0,93	

Ми також вважаємо, що збільшення обсягу опрацьованого навчального матеріалу вимагає на цей момент від студента вже більше часу для його систематизації, тобто “вбудовування” у вже існуючу мовну систему (interlanguage - див. підрозділ 1.4). Це у свою чергу уповільнює процес засвоєння навчального матеріалу, що підтверджують показники приросту. Для систематизації накопиченого матеріалу необхідно володіти такими стратегіями як додавання нового матеріалу до вже вивченого, виключення неефективного, використання асоціацій, класифікування, інтерпретація даних, узагальнення, трансформування, встановлення зв’язків, ви členовування найбільш важливих, складних зон, комбінування, варіювання, систематизація [2, с.176], формуванню яких у середній школі приділяється незначна увага, а у ВНЗ, де студенти навчаються, вони ще не можуть бути сформованими з причини недостатньої кількості часу (44 години). У такому випадку вони вважаються стратегіями, що блокують інтелектуальну діяльність [2, с.176].

Існує також думка, що людина, яка досягає певних цілей, (на момент проведення проміжного зрізу опрацьовано всі одиниці супрасегментного рівня і найскладніші голосні та приголосні) припиняє думати і шукати оптимальні

комбінації елементів інформації, видозмінювати поняття, концепції, підходи, ідеї [99, с. 155]. У багатьох суб'єктів навчання в разі досягнення мети відбувається порушення рівноваги, що зумовлює виникнення нових цілей і завдань [99, с. 294]. На нашу думку такий стан відносного задоволення результатами, заспокоєння, зниження мотивації, а разом з тим зменшення успіху (приросту) можна порівняти з формуванням “плато” (С. Л. Рубінштейн, див. підрозділ 1.4.), для подолання якого потрібно змінити динаміку мотивації.

З огляду на викладене вище, ми дійшли висновку, що сформульоване нами припущення стосовно розподілу та порціонування навчального матеріалу у комунікативному ВКК підтвердилась повністю. Вважаємо за доцільне опрацювати більш складний матеріал у першій фазі ВКК.

*Наступним етапом оцінки даних експерименту є аналіз результатів перед- і післяекспериментального зрізів у кожній окремій експериментальній групі, який передбачав порівняння вихідного і досягнутого рівня сформованості у студентів ФК. У процесі порівняння ми аналізували рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні за визначеними нами критеріями (див. підрозд. 3.1). У таблицях Додатків П 1-6 наведено розраховані нами **середні** значення кількості балів за кожним критерієм, які дозволяють порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів у групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3, ЕГ 4. Дані цих таблиць було використано для розрахунку показників *критеріїв t Стьюдента*, наведених у Додатках Р 1-3, для наступного визначення ступеня вірогідності різниці між середніми значеннями кількості балів, що порівнюються. Крім того, дані таблиць, представлених у Додатках С 1-6 та Т 1-6, включають також показники приросту кількості балів. *Приріст* показує, у скільки разів зростає кількість балів, отриманих студентами під час проведення післяекспериментального зрізу у порівнянні з кількістю балів у передекспериментальному.*

Посилаючись на експериментальні дані, представлені у таблицях Додатків Т 1-6, ми можемо прослідкувати чітку тенденцію до покращення у процесі формування рецептивних навичок та ФК у читанні вголос та говорінні. Як видно з

цих таблиць, показники коефіцієнтів навченості при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос та говорінні у післяекспериментальному зрізі є переважно більшими за 0,7, що свідчить про сформованість фонетичних рецептивних навичок як складових ФК та цієї компетенції в цілому. Про успішне формування фонетичних рецептивних навичок та ФК свідчить також значний приріст за кожним із визначених нами критеріїв (див. Додатки С 1-6 та Т 1-6). Проте рівень сформованості окремих навичок є недостатнім.

Аналізуючи результати експерименту, ми брали до уваги те, що навчання у ВНЗ розпочинається вступним корективним курсом, отже його проведення співпадає з процесом адаптації першокурсників (див. підрозділ 1.4.). Це дає нам право пояснювати недостатній рівень сформованості окремих фонетичних навичок екстралінгвістичними особливостями перших місяців навчання у ВНЗ, зокрема *адаптаційною складністю* (термін наш).

Має місце також ціла низка психолінгвістичних чинників, за допомогою яких можна пояснити недостатній рівень сформованості окремих фонетичних навичок. Зокрема у ЕГ 1 та ЕГ 2 є недостатньо сформованою *навичка розрізнення на слух типу мелодики*, що спричинено, на нашу думку, її особливостями (див. підрозділ 1.4.). Ми повністю поділяємо думку Л. С. Цветкової, яка відносить мелодику до генетично найбільш ранніх характеристик мовлення, найбільш автоматизованих, стійких і таких, що зберігаються найдовше [151, с.151]. Всі труднощі, які виникають у студентів при формуванні фонетичних навичок, пов'язаних з мелодикою – розрізнення її на слух, продукування в читанні чи письмі, пов'язані саме з її ранньою генетичною визначеністю. Для успішного формування таких фонетичних навичок студенти можуть потребувати значно більше часу, аніж 94 години, які мінімально необхідні для проведення ВКК.

Недостатній рівень сформованості фонетичної навички *розрізнення на слух довготи та короткості голосних* у ЕГ 1, як це видно із таблиці Додатку Т 1, ми пояснюємо особливостями системи німецьких голосних у порівнянні з українськими – сильнішою м'язовою напруженістю артикуляційних органів,

енергійнішою лабіалізацією, сильним приступом і відступом та більшим розкриттям ротової порожнини [95, с. 142-143]. Як ми вже зазначали (див. підрозділ 2.1.), 34,7% опитаних ще на початку проведення ВКК вважають довготу / короткість німецьких голосних найбільшою трудностю. Беручи до уваги психологічні та вікові особливості студентів, вважаємо за доцільне пропонувати працювати над подальшим удосконаленням цієї навички в основному курсі навчання та вивчення німецької мови.

Як видно із таблиць Додатків Т 1, Т 3, та Т 4 недостатньо сформованими є навички *розрізнення на слух твердого приступу перед голосним*, а також його *реалізації у читанні вголос*.

Порівнюючи системи вокалізму німецької та української мов, на сильний приступ перед німецькими голосними, який не властивий українському вокалізму, вказує О. І. Стеріополо [143, с. 120-121] та В. І. Кушнерик [95, с. 142-143]. Попри загальновідому думку, що краще сприймаються на слух ті звуки і фонетичні явища, які відсутні у рідній мові, сприйняття на слух та розрізнення твердого приступу перед голосним спричинило труднощі. Формування цієї фонетичної навички ускладнюється ще і тим, що твердий приступ перед голосним може в окремих випадках виконувати дистинктивну функцію: *Essig – ess' ich, willig – will'ich, deutschsprachig – deutsch sprach'ich, Schiffart – Schiff'art, im Mai – im Ei*. Недостатній рівень сформованості фонетичної навички *розрізнення на слух твердого приступу перед голосним* зумовив труднощі при його відтворенні у читанні вголос. Проте слід зауважити, що ці навички є недостатньо сформованими лише у ЕГ 2. На нашу думку, формування цих фонетичних навичок потребує більш тривалого проміжку часу.

Як видно із таблиць Додатків Т 1, Т 3, і Т 4 недостатній рівень сформованості мають також навички *розрізнення придиху на слух* (ЕГ 1) та його *реалізації в читанні вголос* (усі експериментальні групи).

Наявність у німецькій мові аспірації є суттєвою різницею в системах консонантизму російської, української та німецької мов [96, с. 190], аспірація властива тільки німецьким приголосним [p], [t], [k] [95, с. 189]. Для україно-та

російськомовних студентів аспірація як і твердий приступ перед голосним є новим і незвичним явищем. До того ж, як показує багаторічний досвід викладання, студенти приділяють цій фонетичній особливості німецьких приголосних менше уваги порівняно із довготою-короткістю голосних чи твердим приступом, оскільки придих не виконує дистинктивної функції і не може значною мірою впливати на зрозумілість мовлення, проте недостатній рівень сформованості навички розрізнення придиху на слух та його реалізації у читанні вголос може спричинити утворення залишкового акценту.

Ми звертаємо увагу на те, що при *розрізненні придиху* на слух складнощі виникли лише у ЕГ 1, в той час як у всіх експериментальних групах є недостатньо сформованою навичка *реалізації придиху* у читанні вголос. Таку тенденцію ми помітили вже під час проведення розвідувального експерименту. Це спонукало нас внести корективи як до прогресії – було змінено порядок введення матеріалу, його дозування – так і до системи вправ. Недостатній рівень сформованості названих навичок у основному експерименті ми пов'язуємо насамперед з особливою складністю та незвичністю придиху для україно- та російськомовних студентів. Оскільки у говорінні названі фонетичні навички мають достатній рівень сформованості (див. Додатки Т 5, Т 6), вважаємо за необхідне збільшити кількість вправ для формування цих навичок у читанні як для аудиторної роботи, так і самостійної. Очевидно, що формування навичок *розрізнення придиху на слух* та його *реалізації в читанні вголос* потребує більш тривалого проміжку часу, ніж передбачено у ВКК.

Як свідчать результати експериментального навчання, недостатній рівень сформованості мають здебільшого фонетичні рецептивні навички, які ґрунтуються на здатності почути, ідентифікувати, диференціювати. Недостатній рівень сформованості цих навичок як компонентів ФК впливає негативно також на формування професійного компоненту компетенції, адже головне завдання вчителя ІМ, зокрема німецької, полягає у здатності чути помилки інших. Згідно результатів опитування першокурсників (див. Додатки И 1-7, З 1-7) на першому тижні ВКК фонетичні помилки одногрупників 63,9% чують лише іноді, 33,2 % – завжди, 2,07%

– ніколи. Після завершення ВКК лише іноді помилки чувають 59,9%, завжди –38,9%, ніколи – 1%. Ці дані свідчать про те, що ЗНЗ приділяють недостатню увагу розвитку фонематичного слуху, а обмежена кількість годин, призначених для проведення ВКК, не дає змоги повністю деавтоматизувати ненормативні фосилізовані навички і сформувати правильні слухові еталони.

Вважаємо доцільним включити до змісту предмету навчання більшу кількість професійно спрямованих вправ, а саме словникових та фразових диктантів, в яких необхідно визначити довготу голосного, наявність твердого приступу та придиху. До щоденника “Mein Lerntagebuch” (див. підрозділ 2.1.) слід внести завдання для аналізу тих фонетичних явищ, які спричинили труднощі у ВКК. До того ж, ведення щоденника сприяє формуванню навчальної автономії студентів, що є однією із вимог до сучасного ВКК.

Наступний етап оцінки ефективності експерименту – *порівняльний аналіз даних*, отриманих у різних експериментальних групах *після завершення навчання*. Розраховані нами за результатами післяекспериментального зрізу показники представлені у додатках: *середні значення* за всіма критеріями по усіх експериментальних групах (див. Додатки П 1-6), показники *критерію t Стьюдента* (див. Додатки У 1-6) та *показники природу* (див. Додатки С 1-6). Значення розрахованого *критерію t Стьюдента* ми порівняли з величинами *довірчого коефіцієнта t* (при числі ступенів свободи $n' = n_1 + n_2 - 2$), які показують, у скільки разів різниця величин, що порівнюються, при такій обмеженій кількості спостережень повинна перевищувати свою середню похибку для того, щоб цю різницю можна було б визнати *вірогідною* з саме таким рівнем ймовірності, а результати статистичних досліджень – достатньо надійними.

Ми порівняли результати післяекспериментального зрізу у таких парах груп: ЕГ 1 та ЕГ 2, ЕГ 1 та ЕГ 4, ЕГ 2 та ЕГ 3, ЕГ 2 та ЕГ 4 (див. Додатки У 1-3).

Аналіз даних післяекспериментального зрізу з формування *фонетичних рецептивних навичок* у групах ЕГ 1 та ЕГ 3 показав, що різниця між отриманими у післяекспериментальному зрізі балами по групах результатів є вірогідною за такими критеріями: *довгота-короткість голосних на рівні фрази*,

визначення словесного наголосу та придиху (див. Додаток У 1).

За цими критеріями кращих результатів досягла ЕГ 3, в якій фонетичні знання як компонент ФК засвоювались на основі самостійно виведених знань. Порівнюючи ЕГ 1 та ЕГ 4, можемо констатувати, що вірогідною є різниця за такими критеріями: *довгота-короткість голосних на рівні фрази, визначення фразового наголосу та фразової мелодики* (див. Додаток У 1). За першими двома критеріями кращих успіхів досягла ЕГ 4, в якій фонетичні знання засвоювались на основі самостійно виведених правил, проте за останнім критерієм кращих успіхів досягла ЕГ 1, де методика навчання ґрунтується на правилах, що пред'являються у готовому вигляді. У ЕГ 2 та ЕГ 3 різниця між середніми показниками балів є вірогідною лише за одним критерієм – *визначення наявності/відсутності твердого приступу*. Більший приріст балів ми відмічаємо у ЕГ 3. Це порівняння також свідчить про успішність другого варіанту методики – формування фонетичних знань на основі самостійно виведених правил.

Вірогідною є також різниця між середніми показниками балів за критеріями *довгота-короткість голосних на рівні фрази, наявність/відсутність твердого приступу, визначення фразового наголосу і фразової мелодики* при порівнянні ЕГ 2 та ЕГ 4, де за першими двома критеріями більший приріст балів має ЕГ 2 (перший варіант методики), а за двома іншими – ЕГ 4 (другий варіант методики).

Беручи до уваги отримані результати, можемо зробити висновок, що ефективнішим варіантом методики формування *фонетичних рецептивних навичок* виявився перший, в основі якого лежить спосіб надання та засвоєння фонетичних знань на основі готових правил. Проте слід зауважити, що різниця між двома варіантами методики не є значною, оскільки показник балів середнього приросту у більш успішних групах – ЕГ 1 та 2 складають 4,41 проти 2,37 у ЕГ 3 і 4, в яких студенти працювали за другим варіантом методики засвоєння фонетичних знань (див. Додаток С 7).

Аналізуючи дані післяекспериментального зрізу з *читання вголос*, слід

відмітити, що різниця між середніми значеннями балів у ЕГ 1 та 3 є вірогідною лише за одним критерієм – визначення типу мелодики (див. Додаток У 2). У цьому випадку кращих успіхів досягла ЕГ 3, де фонетичні знання формувались на основі самостійно виведених правил. Порівнявши результати у ЕГ 1 та 4 (див. Додаток У 2), слід відмітити, що різниця між показниками балів була вірогідною за п'ятьма критеріями – *визначення типу мелодики, синтагматичних і фразових наголосів, наявності/ відсутності твердого приступу, придишу та темпу мовлення*, при чому лише за останнім критерієм кращі успіхи відмічено у групі з першим варіантом методики, за п'ятьма попередніми критеріями кращі результати мають групи, які працювали за другим варіантом методики. У ЕГ 2 та 3 вірогідною є різниця лише за двома критеріями – *паузація та визначення типу мелодики*. У обох випадках вищі показники має ЕГ 2, де фонетичні правила надавались у готовому вигляді.

При порівнянні показників ЕГ 2 та 4 за критеріями *темп мовлення, паузація, визначення типу мелодики та синтагматичних і фразових наголосів* з'ясувалось, що кращих результатів досягла ЕГ 2, де фонетичні знання засвоювались на основі фонетичних правил, пред'явлених у готовому вигляді. Проте загалом, як це видно із таблиць додатків С 1-2 та С 8, при формуванні ФК у читанні вголос успішнішим став другий варіант методики, де фонетичні знання засвоюються на основі самостійно виведених правил. Про свідчить різниця у прирості, яка становить 4,51. Слід також зауважити, що при формуванні ФК у читанні вголос обидва варіанти методики виявились успішними, оскільки приріст за обома варіантами є значним (див. Додатки С 3-4, С 8). Це можна пояснити насамперед тим, що читання не потребує додаткової концентрації уваги на лексичній, граматичній та змістовній коректності висловлювання. Формування ФК у читанні полегшує також наявність зорової опори. Ми також вважаємо, що у ЗНЗ навчання фонетично коректного читання вголос попри фізичну та розумову готовність учнів до такого виду мовленнєвої діяльності не приділяється належної уваги. Потрапивши у мовне середовище, хоч і неприродне, а штучне, працюючи над

формуванням ФК у читанні вголос щоденно, студенти досягли значного успіху, засвідчивши успішність обох варіантів методики.

Порівняння даних післяекспериментального зрізу з формування ФК у *говорінні* показало, що всі експериментальні групи є між собою відносно рівними, оскільки різниця між середніми значеннями балів вірогідна лише за трьома критеріями – *визначення синтагматичних і фразових наголосів, паузація, диференціація* [б] та [г]. Лише в останньому випадку порівняння показало, що кращих результатів досягла група, яка працювала за першим варіантом методики. За двома попередніми критеріями успішнішими слід визнати групи, де фонетичні знання формувались на основі правил, поданих у готовому вигляді. Як видно з таблиці Додатку С 9, приріст балів за другим варіантом методики є дещо вищим ніж за першим. Проте слід зауважити, що різниця не є значною, вона становить лише 0,24. Виходячи з цього, ми вважаємо обидва варіанти методики формування ФК у говорінні рівноуспішними.

Середні прирости при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні різняться між собою (див. Додатки С 7-9). Проте різниця між сукупним приростом у ЕГ 1 і 2, де фонетичні знання надавались і засвоювались на основі готових фонетичних правил, та у ЕГ 3 і 4, де фонетичні знання надавались і засвоювались на основі самостійно виведених правил, становить лише 0,90 (див. табл. 3.5.).

Ця різниця свідчить про те, що варіант методики, де фонетичні знання формуються на основі самостійно виведених фонетичних знань (правил), виявився дещо ефективнішим. Проте така незначна різниця у прирості не дозволяє говорити про безперечну перевагу другого варіанту методики по відношенню до першого і свідчить про те, що сформульована нами гіпотеза підтвердилась частково.

Про це свідчать також результати опитування учасників експерименту, яке було проведено після завершення експериментального навчання. У опитуванні взяли участь 33 студенти Львівського національного університету імені І. Франка та 11 студентів Ніжинського державного університету імені М.Гоголя. 86, 1% студентів експериментальних груп, у яких ФК формувалась на основі правил,

отриманих у готовому вигляді, відповіли на запитання “Чи хотіли б Ви граматичні та фонетичні правила формулювати самостійно, маючи за основу текст правила з пропусками (Lückentext)?” запереченням. Лише 27,2% виявили бажання познайомитись з варіантом методики формування ФК у комунікативному ВКК, в основі якого лежить самостійне виведення фонетичних правил.

Таблиця 3.5.

Порівняння приросту в групах з різними варіантами методики формування фонетичної компетенції

Групи	Формування фонетичних рецептивних навичок	Формування ФК у читанні вголос	Формування ФК у говорінні	Сукупний приріст
ЕГ 1, ЕГ 2	4,41	11,22	4,56	6,73
ЕГ 3, ЕГ 4	2,37	15,73	4,80	7,63

Студенти, які під час експериментального навчання виводили правила самостійно, вважають такий метод складним (50%), важливим, ефективним (36,3%), посильним (18,1%), цікавим (18%), доцільним (16,6%), неефективним (9%), неважливим (8,3%). Результати опитування свідчать про пріоритетність для студентів варіанту методики, де фонетичні знання як складова ФК засвоюються на основі готових правил; вона зумовлена впливом такого психологічного фактору як стереотипність мислення, що у свою чергу негативно відображається на рівні сформованості навчальної автономії студентів.

З огляду на викладене вище ми можемо зробити висновок, що сформульована нами гіпотеза підтвердилась частково: при формуванні фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні різниця приросту балів за обома варіантами методики є незначною, що дає нам право визнати їх рівно успішними; при формуванні ФК у читанні вголос перевагу має варіант методики, в основі якого лежить спосіб засвоєння знань з пред’явленням фонетичних правил у готовому вигляді.

Визначений рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні свідчить також про успішність формування професійного

компоненту ФК, а саме здатності до адекватного сприйняття мовлення на слух та його корекції на різних фонетичних рівнях. Це обумовлює достатній рівень сформованості навчальної автономії, насамперед здатності до аналізу та самоаналізу.

Проведений експеримент дав змогу визначити рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні перед проведенням експериментального навчання, посередині ВКК і після його завершення, визначити більш ефективний варіант методики формування рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні, простежити динаміку успішності студентів і разом з тим підтвердити правильність розподілу навчального матеріалу у комунікативному ВКК, а також зробити висновки щодо рівня сформованості професійного компоненту ФК та навчальної автономії студентів.

3.3. Методичні рекомендації щодо методики формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі

Усі наші напрацювання, включаючи викладення теоретичного матеріалу, проведення експериментального навчання, аналіз та оцінювання його результатів, дають змогу укласти методичні рекомендації щодо формування ФК на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у комунікативному вступному корективному курсі.

Впроваджуючи розроблену нами методику у навчальний процес, слід брати до уваги характеристики та особливості цього ВКК, а саме його *мету, характер, спосіб організації навчального процесу, зміст, комунікативну і професійну спрямованість та спрямованість на формування навчальної автономії* студента.

З огляду на те, що **метою** розробленого нами курсу є формування ІКК з акцентом на її складову – ФК, характер, спосіб організації навчального процесу, зміст курсу спрямовані відповідно на формування *фонетичних навичок та фонетичної усвідомленості* і надання *фонетичних знань*

компонентів ФК. Їх формування має ґрунтуватись на підсистемі вправ, укладених з урахуванням дидактичних та психолінгвістичних особливостей процесу їх формування.

Особливу увагу слід приділяти формуванню *фонетичних рецептивних навичок*, які забезпечують здатність студента чути самого себе і володіти нормативною вимовою, а також здатність чути вимову інших студентів/ учнів і користуватись ІМ професійно. З метою досягнення таких цілей у підсистемі вправ для формування ФК виокремлюється дві підгрупи – для формування рецептивних інтонаційних та рецептивних артикуляційних навичок. Відповідно до рубрикації навчального матеріалу (див. підрозділ 2.2.), ці вправи розміщено у рубриках “Lauter Laute”, “Richtig hören – richtig sprechen”, “Überall Phonetik!”, “Die Ohren spitzen! Genau zuhören!”.

Формування ФК у читанні вголос ґрунтується на вправах для формування *рецептивних та репродуктивних інтонаційних і артикуляційних навичок* – такі вправи містять рубрики “Richtig hören – richtig sprechen”, “Lesen lehrt leben”.

Вправи для формування ФК у говорінні пропонують рубрики “Sprichwörter können sprechen helfen”, “Rede, so lernst du reden”.

При впровадженні розробленої методики слід брати до уваги, що компоненти ФК формуються також завдяки групам вправ, укладених з урахуванням психолінгвістичних особливостей цього процесу, зокрема *фонетичної сенсibilізації та фонетичної усвідомленості*.

З метою розвитку сенсibilізації та формування фонетичної усвідомленості вважаємо доцільним застосування розроблених нами *п'ятикрокового (“Fünf-Schritte-Methode”)* та *трикрокового (“Drei-Schritte-Methode”)*, див. підрозділ 2.2.) прийомів роботи над фонетичним навчальним матеріалом які ґрунтуються на теорії І. О. Зимньої про формування еталонних зон (див. підрозділ 1.4.). При опрацюванні будь-якого фонетичного тексту вважаємо принципово важливим проходження всіх ступенів формування звукового еталону і дотримання їх послідовності, оскільки нехтування одним із них унеможливить успішне формування звукового еталону; про це свідчить

нездатність студентів чути помилки одногрупників, а також і свої власні, як на початку ВКК, так і після його завершення. Застосування п'ятикрокового та трикрокового прийомів рекомендовано як під час аудиторних занять, так і у самостійній роботі студентів. Викладач має навчити студентів працювати за цими прийомами і акцентувати увагу на необхідності виконання передбачених кроків і дотримання їх послідовності під час самостійної роботи.

Вправи для формування фонетичної усвідомленості на супrasegmentному та сегментному рівні представлені у рубриках “Gedichtebibliothek”, “Singen macht Spaß” та у вправах з аналітичним компонентом “Wo wohnen die Vokale?”, “Wo wohnen die Konsonanten?”, “Das kann man schematisch darstellen”. Найефективнішими для формування фонетичної усвідомленості ми вважаємо вправи, які мають на меті самостійне виведення фонетичного правила.

Спосіб надання / засвоєння знань був обраний нами у якості варійованої величини (див. підрозділ 3.1.). Під час експериментального навчання ми перевірили ефективність двох варіантів методик формування ФК: перший ґрунтується на опрацюванні фонетичних правил, пред'явлених у готовому вигляді, другий – на правилах, виведених самостійно. При впровадженні цих варіантів методики у навчальний процес варто брати до уваги, що за результатами експериментального навчання обидва варіанти виявились рівноуспішними, проте варіант з використанням правил, що виведені самостійно, показує тенденцію до незначної переваги. На нашу думку, він є більш перспективним, оскільки він позитивно впливає на мотивацію студентів і разом з тим безпосередньо на ефективність засвоєння навчального матеріалу, а також сприяє формуванню початкової автономії.

Беручи за основу другий варіант методики формування ФК, де фонетичні знання (правила) виводяться самостійно, ми пропонуємо фонетичні правила у вигляді текстів з пропусками (*Das kann ich selbst! Meine phonetische Regel*), які студенти мають заповнити після виконання серії підготовчих вправ. Вправи, які виконуються *після* виведення правила, спрямовані на застосування виведених знань у різних видах мовленнєвої діяльності. Виконання таких вправ сприяє

формуванню у майбутніх учителів німецької мови *навчальної автономії* – вчить студента навчатись, а також *професійного компоненту* ІКК – вчить навчати інших, знайомити майбутніх учнів зі способами здобуття знань.

Оскільки розроблений нами ВКК містить завдання для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, він є **комплексним за характером**. Вправи для навчання аудіювання, що є обов'язковим компонентом кожного заняття, пропонуються студентам як аудіоматеріал, і як друковані тексти, вони розміщені в рубриках *“Lauter Laute”*, *“Richtig hören – richtig sprechen”*, *“Die Ohren spitzen! Genau zuhören!”*. Рубрики *“Lesen lehrt leben”* та *“Kuriositäten”* містять вправи на формування ФК у читанні вголос. Вправи для навчання говоріння знаходяться у рубриках *“Rede – so lernst du reden”*, *“Sprichwörter können sprechen helfen”*, *“Gedichtebibliothek”*, *“Allgemeinbildung muss sein”*. Частка писемного мовлення у комунікативному ВКК є дещо меншою, вона представлена рубрикою *“Mein Lerntagebuch”*. Завдання цієї рубрики сприяють формуванню компетенцій у письмі й одночасно спрямовані на формування навчальної автономії студента. Вони є обов'язковими для виконання і можуть вважатись складовою самостійної роботи студентів. Терміни виконання цих вправ та способи контролю викладач може змінювати на свій розсуд в залежності від рівня мовної підготовки і ступеню сформованості навчальної автономії студентів.

Сучасний ВКК повинен бути призначеним для **інтегрованого** (або безаспектного) викладання ІМ (див. підрозділ 1.3.). Цю вимогу ми брали до уваги при укладанні прогресії комунікативного ВКК – розподілі і порціонуванні навчального матеріалу (див. Додаток Ж 1). Для забезпечення інтегрованого способу організації навчального матеріалу ми враховували кореляції між компонентами тематичного, комунікативного та мовних мінімумів: фонетичний матеріал супрасегментного рівня – *Fallende Melodie. A und A'* – доцільно опрацьовувати у поєднанні з граматичним – *Wortfolge im Aussagesatz*. Згідно прогресії (див. Додаток Ж 1) фонетичний матеріал супрасегментного рівня узгоджується з граматичним у *першому підциклі (цикл*

1). Цей граматичний та фонетичний матеріал корелює з лексичним мінімумом до теми “*Bekanntschaft*”. Фонетичний матеріал сегментного рівня – *Länge und Kürze der Vokale. Vokale* [ɛ:], [E:]. [E], [≡] вводиться у другому підциклі першого циклу і корелює з граматичним – *Präsens der schwachen Verben* та темою “*Studium*” – компонентом тематичного мінімуму. Таким чином, викладач має брати до уваги безперервну взаємодію представлених аспектів – фонетичного, граматичного та лексичного. Цього можна досягти за допомогою вправ, які укладені з урахуванням відібраних мовних мінімумів – фонетичного, граматичного та лексичного (див. підрозділ 2.1.). Відповідні вправи представлені у рубриках: фонетичні – “*Immer schön im Rhythmus bleiben!*”, “*Wir üben Satzmelodie*”, “*Überall Phonetik!*”, “*Lauter Laute*”, “*Wo wohnen die Vokale?*”, “*Wo wohnen die Konsonanten?*”, “*Wettbewerb für Ansager*”, “*Singen macht Spaß!*”, “*Wer diese Zungenbrecher spricht, bricht sich die Zunge nicht!*”; граматичні – “*Die Grammatik ist überall dabei*”, лексичні – “*Übung macht den Meister*”.

Ще одним компонентом прогресії, який потребує особливої уваги, є типу “плато”, завданням яких ми вважаємо повторення та систематизацію навчального матеріалу. При підготовці та проведенні “плато” слід брати до уваги характер таких занять: вони проводяться у вигляді змагання. Перед проведенням першого “плато” викладач має пояснити студентам особливості проведення таких занять, поставити перед ними короткострокові цілі кожного “плато”, а також сформулювати разом з ними кінцеву мету – успішне проходження “*дороги знань*” (*Wissensstraße*) за умови безпомилкового виконання завдань (*Meilensteine*) і отримання за це балів / оцінок. В якості стимулу після проведення кожного “плато” викладач розміщує в навчальній аудиторії стіннівку, де пише прізвища студентів, які отримали у навчальному змаганні найкращі результати. Після проходження всіх “плато”, а саме на заключному занятті з ВКК, студенти зможуть висловитись з приводу своїх досягнень та оцінити їх.

Слід звернути увагу також на організацію та проведення занять, оскільки

для створення оптимальних умов формування ФК в основу кожного з них покладено модель Дж.С. Хепворт “*ціле 1- компоненти - ціле 2*” [182]. Г. О. Китайгородська представляє цю модель у інших термінах “*синтез 1 – аналіз – узагальнення (синтез 2)*” [89, с. 53] (див. підрозділ 2.2.). Згідно цієї циклічно-концентричної моделі пред’явлення нового матеріалу – фонетичного, граматичного і лексичного – відбувається на рівні цілісного тематичного тексту. Такими текстами у комунікативному ВКК є десять макродіалогів, якими розпочинаються всі десять підциклів; на опрацювання кожного макродіалогу виокремлюються вісім годин (див. Додаток Ж 1). Кожен макродіалог є “фонетично насиченим” (див. підрозділ 2.1.) і містить лексичний та граматичний матеріал, що корелює із фонетичним, який у комунікативному ВКК є пріоритетним.

При організації заняття з ВКК особливу увагу слід звернути на етап “аналізу”, оскільки він співпадає з опрацюванням фонетичного правила у готовому вигляді, або з виведенням фонетичного правила самостійно. В цей час формується насамперед фонетична усвідомленість, яка сприяє формуванню двох інших компонентів ФК, а також фонетичної сенсibilізації.

На етапі “узагальнення” – синтез 2 – здобуті знання (отримані у готовому вигляді чи виведені самостійно) застосовуються студентом в усній мовній продукції. У розробленому нами ВКК це, як правило, вправи рубрики “*Rede, so lernst du reden*”, комунікативні чи умовно-комунікативні за типом, метою яких є формування ФК у монологічному чи діалогічному мовленні.

Таким чином, кожен наступний етап обумовлено попереднім, на кожному етапі роботи за моделлю С1 – А – С2 відбувається циклічне розширення введеного навчального матеріалу, проте кожен етап є своєрідним “концентром” матеріалу, актуального для конкретного заняття.

При укладанні ВКК ми відібрали такий зміст навчання (див. підрозділ 2.1.), який сприяв би досягненню поставленої мети – формуванню ФК. Зміст реалізується у відповідних *мінімух*: тематичному, комунікативному та мовному.

Тематичний мінімум узгоджено з Типовою навчальною програмою [161] та Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів [122]. Особливої уваги заслуговує кількість та порядок опрацювання відібраних до змісту предмету навчання тем (див. підрозділ 2.1.). Цей мінімум організовано нами таким чином, що кожен цикл (16 годин) об'єднує в собі дві теми, кожна з них вводить на основі макродіалогу (див. Додаток Ж 1). Наприклад: у 1-му циклі опрацьовується тема "*Bekanntschaft*" на основі макродіалогу "*Ist die Welt so klein?*" (підцикл 1) та тема "*Studium*" на основі діалогу "*Fällt dir alles leicht?*" (підцикл 2). Таким чином, весь модуль (94 години) містить 5 циклів, 10 підциклів. У цих межах опрацьовуються 10 тем на основі 10-и макродіалогів. При організації кожного заняття слід детально знайомитись з прогресією, оскільки нехтування існуючими кореляціями між елементами відібраних мінімумів ВКК та часового розподілу навчального матеріалу безперечно ускладнюватиме формування ФК.

Комунікативний характер укладеного нами ВКК принципово відрізняє його від вже існуючих фонетичних курсів. Згідно комунікативного підходу ми зробили спробу змодельовати у ВКК процес спілкування, максимально наближений до реального. Важливу роль в цьому грає такий елемент тематичного мінімуму як *проблемне питання* (див. підрозділ 2.1.). На вступному занятті до ВКК ставиться перше проблемне питання, яке закладене у першому макродіалозі, – "*Was macht den fremden Akzent aus?*". Повну відповідь на нього студенти зможуть дати лише на заключному занятті, проте під час щоденної роботи над навчальним матеріалом викладач має нагадувати студентам про це проблемне питання з метою отримання часткових відповідей, тобто студенти мають усвідомити, які із вже знайомих їм фонетичних явищ можуть спричинювати іншомовний акцент і що запобігає його виникненню; у такому разі при виконанні кожного завдання студенти пам'ятають про кінцеву мету і мають змогу на занятті аналізувати процес своєї роботи, просити про пораду, оцінювати себе та інших, брати з цього приводу участь у спілкуванні. Завдяки цьому викладач може підтримувати у студентів пізнавальний інтерес, а

разом з тим і мотивацію. Оскільки на вступному занятті студенти знайомляться з веб-сторінкою майбутніх і вже працюючих викладачів німецької мови з усього світу, потреба у отриманні відповіді на проблемне питання спонукає студентів і до самостійного пошуку, що суттєво розширює їх навчальну автономію.

Схожі проблемні питання закладені у кожному із 10 макродіалогів, якими розпочинаються всі підцикли. Якщо відповідь на проблемне питання “*Was macht den fremden Akzent aus?*” ми очікуємо після завершення курсу, тобто його дія поширюється на весь навчальний матеріал, то на проблемні питання інших макродіалогів студенти можуть відповісти після опрацювання під циклу (8 годин), а частково і після завершення кожного із чотирьох занять.

Комунікативний мінімум представлено також сферами спілкування та типовими ситуаціями. Для формування професійного компоненту ФК доцільно стимулювати студентів особливо на етапі “синтез 2” до ознайомлення з освітньою сферою Німеччини шляхом “програвання” типових ситуацій.

Визначені та закріплені нами за дійовими особами сюжету ВКК соціальні та особистісні ролі допомагають максимально наблизити студентів до проблем їх повсякденного життя. Не слід нехтувати ними під час виконання усних вправ: як показує практика, виконання рольових вправ у ВКК покращують настрій студентів, мотивують їх і впливають на результат. Для формування навичок письма нами пропонуються вправи у рубриці “*Mein Lerntagebuch*”, які ми рекомендуємо виконувати також у рольових режимах – від імені Каті Коваленко, Берта Реттера, Франциски Фішер чи їх друзів. Звертаємо увагу на ефективність таких вправ і наголошуємо на доцільності їх виконання.

Наявність усіх цих компонентів передбачено нами умовно-автентичних навчальних матеріалах, що спонукає студентів до мовленнєвої взаємодії.

Особливу роль у забезпеченні комунікативного характеру кожного заняття ми відводимо *викладачеві*. Маючи у своєму розпорядженні цілісний навчальний комплекс – вступний корективний курс з відповідними фонограмами, викладач має бути свідомим того, що фонетичні характеристики

його мовлення, його власне ставлення до навчального матеріалу та студентів, зацікавленість у результаті будуть спонукати студентів до комунікації і сприятимуть процесу реального спілкування.

Мовний мінімум представлено фонетичним, граматичним та лексичним мінімумами [52, с. 103]. З метою запобігання виникненню лексичних та граматичних труднощів до мовного мінімуму нами включено лише той лексичний та граматичний матеріал, що вивчався у ЗНЗ. Однак слід наголосити, що запропонований граматичний та лексичний матеріал наповнення подається у ВКК і комбінується з фонетичним матеріалом згідно критерію *комунікативної доцільності*, а також фонетичними термінами, необхідними для надання фонетичних знань як компоненту ФК.

Професійну спрямованість ми вважаємо обов'язковою характеристикою сучасного ВКК. У розробленому нами курсі, метою якого є формування ФК у майбутніх вчителів німецької мови, ми пропонуємо рубрику *“Was sagen die künftigen Lehrer dazu?”*, яка містить завдання на формування фонетичних, граматичних і лексичних професійних навичок і професійних вмінь. У більшості випадків це рольові ігри, які надають комунікативним ситуаціям характер реального професійного спілкування. Друга рубрика – *“Eigene Übungen sind cool”* – містить завдання, які сприяють формуванню вміння аналізувати і оцінювати запропоновані фонетичні, граматичні та лексичні вправи, а також самостійно укладати їх та презентувати. Ці рубрики логічно вбудовані в сюжет заняття, проте завжди потребують додаткової акцентуації зі сторони викладача. Такі вправи рекомендовано для обов'язкового виконання, оскільки рання професіоналізація створює умови для успішного формування навичок та вмінь, які є необхідними для формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутньої викладача.

Наступною особливістю укладеного нами ВКК є спрямованість на формування **навчальної автономії** студента. Для її формування та подальшого розвитку у ВКК пропонується рубрика *“Mein Lerntagebuch”*. З нею студенти знайомляться вже на вступному занятті до фонетичного курсу, де йдеться про

шляхи навчання та успіхи тих, хто навчається. Завдання викладача полягає в залученні студентів до конструктивного діалогу щодо методів, прийомів та засобів навчання і вивчення ІМ. Така співпраця є, як правило, нововведенням у навчальній діяльності вчорашніх школярів, оскільки більшість вчителів середньої школи і сьогодні надає перевагу авторитарним методам навчання.

Рубрика “*Mein Lerntagebuch*” повторюється у кожному занятті і пропонує завдання для самостійної роботи студентів, які спонукають до аналізу навчального процесу, його особливостей та вибору стратегій, які б були найефективнішими для кожного окремого студента. Ці завдання виконуються письмово та подаються для перевірки викладачу. Отже, завдання рубрики “*Mein Lerntagebuch*” мають на меті також навчання писемного мовлення. Слід зауважити, що при виконанні цих завдань самостійно студенти не припускатимуться численних лексичних, граматичних та орфографічних помилок, так як їх метою є повторення і систематизація матеріалу, пройденого на аудиторному занятті, наприклад: запишіть до Вашого щоденника, над чим Ви працювали на занятті сьогодні; що Вам вдалось найлегше, що викликало труднощі. Студентам також пропонується визначити, які вправи на занятті були найцікавішими і найефективнішими, а також укласти вправу самостійно. Рекомендовано підтримувати будь-яку ініціативу студентів, яка спрямована на пошук ефективних стратегій навчання та вивчення ІМ, індивідуалізацію навчання і на створення у навчальному процесі партнерських стосунків між студентом та викладачем.

Розглянуті особливості розробленої нами методики формування фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні у майбутніх учителів німецької мови дають змогу вирішити першочергове завдання – деавтоматизувати ненормативні деформовані фонетичні навички, сформовані під час навчання у ЗНЗ, які першокурсники демонструють вже на першому занятті з ВКК. Вплив фільтру рідної мови та гіпертрофоване розуміння вчителями ЗНЗ принципу апроксимації спричинюють формування “фальшивих” слухових еталонів, які з часом фосилізуються і важко піддаються

деавтоматизації. На нашу думку, розроблена методика забезпечує умови для деавтоматизації ненормативних фонетичних навичок і формування правильних слухових еталонів. Цього можна досягнути, застосовуючи насамперед п'яти – та трикрокові вправи і всю розроблену підсистему вправ.

Спираючись на попередні напрацювання нашого дослідження, включаючи результати аналізу та інтерпретації даних експериментального навчання, ми розробили методичні рекомендації щодо формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК. Особливу увагу приділено поясненню мети, характеру, способу організації та проведення ВКК, його змісту та спрямованості. Запропоновано можливу схему погодинної організації навчального процесу за нашою методикою (див. Додаток Ж 1).

Викладені методичні рекомендації дають змогу розробляти нові комплекси вправ для формування ФК на початковому ступені навчання та вивчення ІМ.

Висновки до Розділу 3

Розроблену нами методику формування ФК у комунікативному ВКК було перевірено шляхом базового природного вертикально-горизонтального відкритого методичного експерименту. Детально описано організацію і проведення експериментального навчання, проаналізовано та оцінено результати експерименту, а також розроблено методичні рекомендації щодо формування ФК на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у комунікативному ВКК. У цьому підрозділі нами описано **розвідувальний експеримент**, метою якого було уточнення критеріїв оцінювання рівня сформованості ФК перед проведенням ФК та після його завершення, а також правильність розподілу відібраного навчального матеріалу в межах ВКК. Грунтуючись на результатах розвідувального експерименту, ми довели недоцільність застосування критерію “сформованість орфоепічної навички”, так як у більшості студентів вона формується основним чином під час навчання у школі. Посилаючись на ці результати, ми також внесли зміни до розподілу

навчального матеріалу в межах ВКК: для підвищення ефективності формування фонетичної навички реалізації придиху [p], [k], [t] в читанні вголос та говорінні, доцільно опрацювати ці приголосні в одному підциклі, у вправах, що ґрунтуються на порівнянні рідної мови з німецькою.

Спираючись на досліджені нами дидактичні та психолінгвістичні особливості формування ФК та відібраний нами до змісту ВКК навчальний матеріал, ми розглянули цьому підрозділі процес підготовки, організації і проведення здійсненого **основного експерименту**, метою якого була перевірка загальної ефективності розробленої нами методики навчання, призначеної для формування ФК у майбутніх учителів НМ на початковому ступені навчання і вивчення ІМ, та порівняння двох варіантів цієї методики.

На етапі підготовки та організації експериментального навчання ми визначили варійовану величину – спосіб надання та засвоєння фонетичних знань. Таким чином перший варіант методики передбачає надання/ засвоєння фонетичних знань (правил) у готовому вигляді, що не суперечить традиційному баченню навчального процесу. Другий варіант методики на основі виведених фонетичних знань (правил) спонукає студентів до мислення, аналізу, пізнання закономірностей та зв'язків, які лежать в основі правил, що формулюються студентами.

Згідно визначених нами етапів експериментального навчання на початку вересня 2013 року проведено передекспериментальний зріз (тривалість – 2 години). Беручи до уваги результати розвідувального експерименту, нами відібрано критерії для оцінки рівня сформованості ФК у майбутніх учителів німецької мови, а саме для оцінювання рівня сформованості:

- ✓ фонетичних рецептивних навички було визначено вісім якісних критеріїв;
- ✓ ФК в читанні вголос було відібрано дев'ять критеріїв (з них один – темп мовлення – кількісний, інші вісім якісні);
- ✓ ФК в говорінні було відібрано вісім якісних критеріїв.

Правильність тестових відповідей стосовно рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок і реалізації фонетичних явищ у читанні

вголос та говорінні оцінювались у балах, на основі яких нами були розраховані середні значення показників, що підлягали обробці методами математичної статистики. Грунтуючись на розраховані нами показники *критерію Стьюдента* було доведено належність чотирьох експериментальних груп до однієї генеральної вибірки.

Експериментальне навчання було проведено у чотирьох групах, воно розпочалось 1 вересня 2013 року і тривало 94 години. Після завершення першої фази експерименту було проведено серединний зріз, а в листопаді 2013 – післяекспериментальний. Обидва зрізи проводились за тих же умов, що і передекспериментальний. Проаналізовано результати перед- і післяекспериментального, а також серединного зрізів, які було оброблено методами математичної статистики. Здійснено порівняльний аналіз оцінювання та інтерпретацію отриманих даних. Згідно результатів серединного зрізу (приріст у першій фазі експериментального навчання у 1,74 рази більший ніж у другій) сформульоване нами припущення щодо розподілу та порціонування навчального матеріалу у комунікативному ВКК підтвердилась повністю. Вважаємо за доцільне опрацювати більш складний матеріал у першій фазі ВКК.

Шляхом порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів у кожній окремій експериментальній групі засвідчено зростання показників за всіма застосованими критеріями. Встановлено, що різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах кожного окремого коефіцієнта або є вірогідною, або демонструє чітку тенденцію до зростання, що свідчить про позитивність ефекту навчання за обома варіантами методики.

Шляхом порівняння результатів післяекспериментального зрізу в усіх експериментальних групах відмічено зростання показників сумарного приросту за сукупністю показників балів усіх критеріїв: 6,73 (перший варіант методики) → 7,63 (другий варіант). Це означає, що більш ефективним є другий варіант методики, проте через незначну різницю між сумарними приростами в обох варіантах – 0,90 – ми не можемо говорити про безперечну перевагу другого варіанту методики по відношенню до першого. Все ж саме другий

варіант методики на основі самостійно виведених фонетичних правил ми вважаємо більш перспективним, адже він сприяє формуванню професійного компоненту ФК як складової ІКК й навчальної автономії студентів. Його незначна перевага спричинена стереотипністю мислення випускників ЗНЗ.

Після завершення експерименту нами проведено опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні, щодо ефективності варіантів методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК. Встановлено, що більшість студентів схвалила обидва варіанти методики, проте значна частина учасників експерименту демонструє стереотипний підхід – надає перевагу традиційній організації та проведенню аудиторних занять з ІМ, тобто демонструє психологічну неготовність до змін, та роботи за іншими методиками.

Після завершення експерименту нами було розроблено методичні рекомендації щодо формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК та впровадження розробленої методики у навчальний процес. Особливу увагу приділено поясненню мети, характеру, способу організації та проведення комунікативного ВКК, його змісту та спрямованості. Викладені методичні рекомендації дають змогу розробляти нові комплекси вправ для формування ФК на початковому ступені навчання та вивчення ІМ. Основний зміст розділу відображено у публікаціях [53; 54; 55; 56; 66; 68; 71; 179].

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного обґрунтування, практичної розробки та експериментальної перевірки методики формування ФК майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК дозволили зробити висновки, які наведені нижче.

Досліджуючи процес формування ФК у комунікативному ВКК, ми брали до уваги особливості формування ФК як складової ІКК та роль ВКК як складової навчального процесу у мовному ВНЗ. Таким чином, ми визначили “фонетичну компетенцію” як комплексне поняття, а саме як здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних навичках, знаннях і загальній фонетичній усвідомленості, а також описали й охарактеризували її складові компоненти – фонетичні навички, фонетичні знання та фонетичну усвідомленість.

Вивчивши та проаналізувавши існуючі вітчизняні та іноземні психологічні (С. Л. Рубінштейн, В. О. Артемов, І. О. Зимня, Л. Зелінкер, Ц. Х. Хан, К. Накума, Ж. Гомберт), педагогічні (Т. І. Левченко, С. І. Селіверстов, Л. Я Зєня), лінгвістичні (М. І. Трубецкой, О. І. Стеріополо, В. І. Кушнерик, О. Р. Валігура) та методичні джерела (Дж. С. Хепворт, Ю. І. Пассов, І. Л. Бім, А. А. Алхазішвілі, Г. О. Китайгородська, С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско, Н. О. Красовська, В. Ю. Кочубей, У. Хіршфельд, І. Кано, М. Будде) за темою, що досліджується, ми визначили і описали особливості формування ФК та її складових: негативний вплив фільтру рідної мови та особливий статус “плато” у процесі формування фонетичних навичок, наявність у першокурсників фосилізованих деформованих фонетичних навичок та “фальшивих” слухових еталонів, залежність процесу формування ФН і ФК загалом від диференційної чутливості (сенсibiliзації) до фонетичних одиниць різних рівнів, пріоритетність першочергового опрацювання фонетичних одиниць супрасегментного рівня, урахування положень педагогічної фонетики при визначенні обсягу необхідних

фонетичних знань, забезпечення умов формування фонетичної усвідомленості у вузькому та широкому значенні.

Розглянувши етапи формування фонетичних навичок та їх якостей, ми визначили фосилізацію та дію фільтру рідної мови як явища, що ускладнюють формування і складових, і ФК компетенції в цілому. Нами запропоновано прийоми профілактики виникнення цих явищ – формування правильних слухових еталонів – та шляхи їх подолання – деавтоматизація ненормативних фонетичних навичок і формування диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів. Описано вплив диференційної чутливості на формування фонетичної навички як компоненту ФК. В роботі визначено її особливості, етапи та способи ефективного її формування, а саме: промовляння про себе (без включення будь-якої моторики), беззвучна артикуляція, повторення пошепки, напівголосно і голосно. Кожен етап супроводжується демонстрацією мелодичного контуру висловлювання за допомогою жестів. Ця методика була втілена нами у п'яти- та трикрокових вправах.

Таким чином було досліджено дидактичні, психологічні і психолінгвістичні передумови формування ФК під час комунікативного ВКК.

У представленій роботі визначено, конкретизовано та досліджено поняття “Вступний корективний курс”. Ми визначаємо його як автономний курс, метою якого є формування ФК як складової ІКК, що ґрунтується на основі знань про фонетичну систему мови в цілому, та деавтоматизація ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у ЗНЗ, і їх корекція.

Нами розглянуто історію питання: перші фонетичні курси (І. П. Сунцова, І. О. Грузинська, О. А. Норк) та їх особливості, вплив нових тенденцій у методиці викладання ІМ на зміст і характер фонетичних курсів, що укладались. В роботі проаналізовано види курсів, зокрема *вступні фонетичні, фонетико-орфографічні, комплексні* та їх відмінності, зміни у підході до укладання таких курсів в зв'язку з визнанням комунікативного методу провідним. Визначено сутність ВКК та відмінності від інших фонетичних курсів, якими традиційно

починається навчання та вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Розроблено критерії порівняльного аналізу та оцінювання вступних існуючих фонетичних курсів. За визначеними нами семи критеріями – мета фонетичного курсу, характер, організація навчального процесу, зміст, комунікативна спрямованість, спрямованість на формування навчальної автономії студента, професійна спрямованість було здійснено аналіз 26 вступних фонетичних курсів, які використовувались у навчальному процесі з 1958 року по нинішній час. Результати аналізу, оцінювання та порівняння свідчать про те, що вимогам до сучасного ВКК за кожним із критеріїв відповідають від 4% до 25% проаналізованих джерел.

Ґрунтуючись на проведеному аналізі сформульовано вимоги до цілей, змісту, структури та організації сучасного комунікативного ВКК. Успішне формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК можливе за умови урахування визначених нами вимог до сучасного фонетичного курсу: поставленої мети – формування ІКК з акцентом на фонетичну складову, комплексного характеру ВКК, інтегрованої організації навчального процесу, комунікативної і професійної спрямованості та зорієнтованості на формування навчальної автономії.

Удосконалено підходи до вирішення проблеми змісту і структури комунікативного ВКК як початкового ступеню формування ФК. Беручи до уваги умовний поділ змісту навчання на зміст предмету навчання та зміст процесу навчання, ми визначили зміст предмету навчання комунікативного ВКК, що реалізується у *тематичному* (відібрано 10 тем, 20 підтем, одне проблемне питання, 10 умовно-автентичних макродіалогів, тексти для аудіювання: короткі діалоги, розмови по телефону, короткі історії, опозиції слів, ритмогрупи, римовки, вірші, пісні, прислів'я (всього сто двадцять п'ять), скоромовки (всього двадцять сім), завдання до вправ, тексти для читання: короткі розповіді, короткі діалоги, вірші, прислів'я, скоромовки, граматичні та фонетичні правила, поради студентам, завдання до вправ, таблиці); *комунікативному* (відібрано три сфери спілкування (особиста, освітня,

професійна), три сюжетних, три соціальних та тринадцять особистісних ролей, типові ситуації спілкування та вербалізовані комунікативні наміри) і *мовному* (відібрано всі типові одиниці німецької мови сегментного рівня, чотири інтонаційні моделі для відтворення нейтрального і емоційно забарвленого мовлення, вісім моделей ритму, чотири види складів, теоретичний фонетичний матеріал та фонетичні терміни, 450 лексичних одиниць та 20 граматичних явищ) мінімумах.

У роботі охарактеризовано прогресію комунікативного ВКК. Обґрунтовано застосування у комунікативному ВКК моделі Дж. С. Хепворт “ціле 1 – компоненти – ціле 2” / “синтез 1 – аналіз – синтез 2”, яка сприяє ефективному формуванню ФК у навчальному процесі, відображає послідовність формування ФК у напрямі від мовлення (пред’явлення нового матеріалу на рівні тексту) до → мови (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу та самостійне, проте кероване викладачем оволодіння системою мови) і до → мовлення (власне мовленнєва діяльність).

Розроблено і описано модель формування ФК комунікативному ВКК за такими параметрами: об’єкт вивчення, мета навчання, суб’єкти навчання, очікуваний результат навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, у межах якої побудована модель, засоби навчання, поетапна реалізація моделі навчання, контроль результату навчання, реалізація розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання. Реалізація розробленої моделі розрахована на 94 аудиторні години, з яких 80 годин відводяться на практичні аудиторні заняття, 10 годин на заняття типу “плато”, метою яких є повторення та систематизація навчального матеріалу, 2 години на вступне мотиваційне, 2 години на заключне заняття. Структура моделі, яка являє собою один цілісний модуль, містить 40 занять, десять підциклів, п’ять “плато”, п’ять циклів.

Нами розкрито також особливості розробленої моделі комунікативного ВКК: комунікативна, професійна та спрямованість на формування навчальної автономії, безаспектність та інтегрованість навчального процесу, концентричність та формування ФК як домінуюча мета курсу.

Ґрунтуючись на типології вправ та відібраних критеріях – комунікативність, вмотивованість дій/ діяльності студента, спрямованість на прийом або видачу інформації, рівень керування мовленнєвою діяльністю студента, наявність ігрового компонента, наявність опор, спосіб організації вправи, професійна спрямованість, спрямованість на формування навчальної автономії, спосіб засвоєння фонетичних, граматичних і лексичних знань – розроблено, обґрунтовано та проілюстровано прикладами підсистему вправ для формування ФК у комунікативному ВКК. Вона містить спеціальні групи вправ для формування ФК в аудіюванні (Г 1), читанні вголос (Г 2), говорінні (Г 3), а також групи вправ для набуття фонетичних знань (Г 4), розвитку фонетичної сенсibilізації (Г 5) та формування фонетично усвідомленості (Г 6). В зв'язку з тим, що розроблений нами курс є комплексним за характером та призначений для безаспектного навчання і вивчення ІМ, ми уклали також вправи для формування навичок техніки письма, лексичної компетенції в аудіюванні, читанні вголос та говорінні, граматичної компетенції в аудіюванні й говорінні.

З метою визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості ФК перед проведенням комунікативного ВКК та після його завершення, а також правильності розподілу відібраного навчального матеріалу в межах ВКК, проведено розвідувальний експеримент. Оскільки коефіцієнт навченості за критерієм *сформованість орфоенічної навички* вже перед експериментом становив 0,88, названий критерій було вилучено із основного експерименту.

Беручи до уваги результати розвідувального експерименту, було внесено зміни до прогресії ВКК щодо розподілу навчального матеріалу в межах курсу – для підвищення ефективності формування фонетичної *навички реалізації придиху* [π], [τ]. [κ] в читанні та говорінні доцільно опрацьовувати ці приголосні в одному підциклі у вправах, які ґрунтуються на порівнянні рідної мови з німецькою.

Розроблену нами методику навчання було перевірено шляхом базового природного вертикально-горизонтального відкритого методичного експерименту. Розглянуто процес підготовки, організації та проведення

здійсненого експерименту, метою якого була перевірка загальної ефективності розробленої нами методики навчання, призначеної для формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК, порівняти ефективність навчання за двома варіантами методики, де

варіант 1: навчання на основі фонетичних знань (правил), що пред'являються у готовому вигляді;

варіант 2: навчання на основі фонетичних знань (правил), що виводяться студентами самостійно.

Додатковою метою була перевірка правильності розподілу навчального матеріалу у межах ВКК.

Експериментальне навчання розпочалось 1 вересня 2013 року у двох ВНЗ України – Львівському національному університеті імені І. Франка (студенти трьох груп першого курсу факультету іноземних мов) та Ніжинському державного університету імені М. Гоголя (студенти однієї групи факультету іноземних мов). Кількість учасників експерименту становила 45 осіб, тривалість експериментального навчання – 94 години.

Нами проаналізовано результати перед-, післяекспериментального, а також серединного зрізів, які оброблено методами математичної статистики. Здійснено порівняльний аналіз та інтерпретацію отриманих даних. Шляхом порівняння результатів перед-, після експериментального та серединного зрізів у кожній окремій експериментальній групі засвідчено зростання показників за всіма застосованими критеріями. Встановлено, що різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах кожного окремого коефіцієнта або є вірогідною, або демонструє чітку тенденцію до зростання, що свідчить про позитивність ефекту навчання за обома застосованими варіантами методики.

Шляхом порівняння результатів післяекспериментального зрізу в усіх експериментальних групах відмічено зростання сумарного приросту показників балів за сукупністю всіх критеріїв: 6,73 – у першому варіанті методики формування ФК на основі знань (правил), отриманих у готовому вигляді; 7,63 – у другому варіант формування ФК на основі самостійно виведених знань

(правил). Більш ефективним слід вважати другий варіант методики, проте через незначну різницю між сумарними приростами в обох варіантах методики ми не можемо говорити про безперечну ефективність другого варіанту методики по відношенню до першого.

Результатами основного експерименту підтверджена сформульована нами гіпотеза стосовно ефективності розробленої методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК та розподілу і порціонування навчального матеріалу у межах такого курсу: більш складний матеріал доцільно опрацьовувати у першій фазі ВКК.

Після завершення експерименту проведено опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні, щодо ефективності варіантів методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК. Встановлено, що більшість студентів схвалила цю методику, а також високо оцінила її ефективність.

Нами розроблено також методичні рекомендації щодо формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК та впровадження розробленої методики у навчальний процес. У рекомендаціях викладено особливості процесу організації та проведення комунікативного ВКК у майбутніх учителів німецької мови.

У представленій роботі вперше теоретично обґрунтовано й розроблено методику формування ФК під час проведення комунікативного ВКК шляхом створення його циклічно-концентричної моделі та укладання відповідної підсистеми вправ. Подальшого розвитку набуло узагальнення обсягу та переліку фонетичних знань, вмінь та навичок, необхідних для формування ФК під час проведення ВКК. Теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані як для організації й проведення комунікативного ВКК, так і для створення додаткових комплексів вправ з метою вдосконалення ФК на старших ступенях навчання та вивчення ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания или как сознание неосознанно принимает решение об осознании / А. Ю. Агафонов. – Самара : Изд-во “Универс групп”, 2006. – 248 с.
2. Адамс Л. Дж. Разблокируй свой разум : техника поиска оригинальных решений сложных проблем и генерации гениальных идей. – М. : Эксмо, 2008. – 352 с.
3. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин (298). – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Алхазидшвили А. А. Теория и практика обучения устной речи на ИЯ : Учебное пособие для студ. яз. вузов и факультетов. – Тбилиси : Ганатлеба, 1984. – 224 с.
6. Алхазидшвили А. А. Основы овладения устной иностранной речи : уч. пособие для студентов пед. ин.-тов по спец. № 2103 “Иностранные языки”. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
7. Анциферова О. В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ : 1 сертификационный уровень : Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02: – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
8. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1969. – 276 с.
9. Бахтин М. М. Проблемы творчества и поэтики Достоевского. – М. : Худ. лит., 1972. – 434 с. (2)
10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцова и

С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства)

11. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. Изд. второе, перераб. и дополн. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

12. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 – 69.

13. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Нар. образование, 2008. – 512 с.

14. Бикова І. П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу / І. П. Бикова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк : ДонДу, 1999. – Вип. 1. – С. 3–6.

15. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.

16. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : Уч. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 “Иностр. яз.” – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

17. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови : – № 2. – К: Ленвіт, 2012. – С. 19-30.

18. Бондаренко А. Ф. Основы психологии. Учебник для студентов факультета славянский языков КНЛУ. – К. : Изд. Центр КНЛУ, 2005. – 254 с.

19. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения : Монография. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.

20. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных

языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ...
док. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.

21. 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. – 400 с.

22. Бориско Н. Ф. Задачи языковой межкультурной подготовки современного учителя иностранных языков // *Мова, культура й освіта в сучасному світі*. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В. 1. – С. 185–191.

23. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // *Іноземні мови*. – 2010. – №2. – С. 3–10.

24. Бориско Н. Ф. Особливості формування фонетичної компетенції в умовах інтегрованого навчання ІМ у мовному ВНЗ / Н. Ф. Бориско // *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.- метод. посібник 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. – С. 107–140.

25. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Киев : Вища школа, 1986. – 358 с.

26. Валігура О. Р. Специфіка прояву фонетичної інтерференції в англійському мовленні українців / О. Р. Валігура // *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. “Філологічні науки. Мова. Література.”* – №4. – Луцьк, 2008. – С. 414–418.

27. Валігура О. Р. Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців) : дис. ... док. філ. наук : 10.02.04, 10.02.15 / О. Р. Валігура. – К., 2010. – 387 с.

28. Вартанова К. Ю. Адаптивный вводный курс как основа формирования фонологической компетенции студентов-лингвистов : Монография. – Пятигорск : ПГЛУ, 2005. – 215 с.
29. 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. – 158 с.
30. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / О. І. Вовк. – Київ, 2008. – 344 с.
31. Волина С. А., Воронина Г. Б., Карпова Л. М. *Zeit für Deutsch*. Учебник немецкого языка в 3 частях. – М. : Иностранный язык, 2001. – 1 ч. – 752 с.
32. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давидова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
33. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-ое изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.
34. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-ое изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2009. – 336 с.
35. Гвоздева О. Л. Промежуточный язык: решение проблем или возникновение новых? // Слово и текст : психолингвистический подход. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2003. Вып. 1. – С. 25 – 32.
36. Головач Ю. В. Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / Ю. В. Головач. – К., 1997. – 25 с.

37. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. – 5-е изд. / Под ред. доц. Н. Н. Скородумовой. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во мин-ва просвещения РСФСР, 1947. – 223 с.
38. Гузерчук О. О. Просодичні засоби реалізації висловлювань підбадьорювання в сучасному англomовному діалогічному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. О. Гузерчук. – Київ, 2015. – 235 с.
39. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Типография им. 50-летия Октября, 1980. – 103 с.
40. Гутник В. М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В. М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія “Педагогіка та психологія”. – Вип. 16. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 60 – 68.
41. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В. М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – С. 41 – 52.
42. Гутник В. М. Роль і завдання вступного фонетичного курсу в підготовці майбутніх вчителів німецької мови / В. М. Гутник // Матеріали VII Міжвузівської конференції молодих учених “Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур” / Відп. редактор В. Д. Каліущенко. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – С. 63 – 65.
43. Гутник В. М. Когнітивний аспект формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В. М. Гутник // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Якість вищої мовної освіти : шляхи вдосконалення організації проведення педагогічної практики студентів-філологів” / Відп. редактор О. В. Рафієнко. – Горлівка : Видавництво ГДПШМ, 2009. – С. 226 – 230.

44. Гутник В. М. Комунікативний вступний корективний курс та його особливості / В. М. Гутник // “Перспективи німецької мови та германістики в Україні”: Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів / Відп. за випуск Кушнерик В. І. – Чернівці : “Книги XXI”, 2009. – С. 36 – 37.
45. Гутник В. М. Психологічні та психолінгвістичні чинники фосилізації вимови студентів / В. М. Гутник // “Розвиток наукових досліджень”: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції / Відп. за випуск С. І. Бабич. – Полтава : Вид-во “ІнтерГрафіка”, 2009. – Т. 11. – С. 19 – 23.
46. Гутник В. М. Відбір та організація фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // “Філологія і освітній процес: 21 століття”: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 222 – 214.
47. Гутник В. М. Принципи відбору навчального матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // “Викладання та вивчення німецької мови в міжкультурному просторі”: Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів / Відп. за випуск Смолій М. С. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. – С. 49 – 50.
48. Гутник В. М. Відбір фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // Вища освіта України – Додаток 4, том III (21) – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” / Відп. редактор випуску Маноха І. П. – К : Гнозис, – 2010. – С. 120 – 127.
49. Гутник В. М. Організація навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі / В. М. Гутник // “Розвиток наукових досліджень”: Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції / Відп. за випуск С. І. Бабич. – Полтава : Вид-во “ІнтерГрафіка”, 2010. – Т. 11. – С. 73 – 76.

50. Гутник В. М. Відбір та організація фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // “Філологія і освітній процес : 21 століття”: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса: Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 222 – 214.
51. Гутник В. М. Принцип автентичності навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі / В. М. Гутник // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції “Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу” / Відп. секретар Лабузько В. В. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – С. 111 – 112.
52. Гутник В. М. Особливості відбору та реалізації навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі (ВКК) / В. М. Гутник // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – №9. – С. 100 – 104.
53. Гутник В. Навчальний посібник з вступного корективного курсу: характеристика та особливості / В. М. Гутник // Матеріали XVIII міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів “Роль німецької мови у трансфері освіти, науки та культури в Україні” / Відп. за випуск Гвоздяк О. М. – Ужгород : ФОП Бреза А. Е., 2011. – С. 61 – 62.
54. Гутник В. М. Критерії оцінювання рівня сформованості фонетичної компетенції перед, після і під час проведення комунікативного вступного корективного курсу (ВКК) / В. М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія “Педагогіка та психологія”. – Вип. 18. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2012. – С. 194 – 199.
55. Гутник В. Проведення експериментального навчання за комунікативним вступним корективним курсом “Phonetik cool!” / В. М. Гутник // Матеріали XIX науково-практичної конференції Асоціації українських германістів “Німецька мова в українському контексті : формування мовної компетенції, контрактивні дослідження та міжкультурна комунікація”. – Одеса : Фенікс, 2012. – С. 62 – 64.

56. Гутник В. М. Розвідувальний експеримент з формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В. М. Гутник // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Сучасна германістика : теорія і практика”. – Дніпропетровськ : Видавець Біла К.О., 2012. – С. 69 – 70.
57. Гутник В. Розподіл і організація навчального матеріалу в комунікативному вступному корективному курсі (ВКК) / В. Гутник // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес : матеріали міжнародної науково-практичної конференції / За ред. Б. І. Гінки, І. П. Задорожної, І. Я. Яцюка – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, 2013. – С. 195 – 197.
58. Гутник В. М. Вправи для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі / В. М. Гутник // Іноземні мови : – № 4 (76). – К: Ленвіт, 2013. – С. 41 – 51.
59. Гутник В. Вступний корективний курс у історичному ракурсі / В. Гутник // “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” : Тези доповідей XIII наукової конференції з міжнародною участю. – Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2014. – С. 83 – 84.
60. Гутник В. Профілактика труднощів формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі / В. Гутник // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції “Іновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов”. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2014. – С. 51– 53.
61. Гутник В. М. Когнитивный подход к формированию фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка / В. М. Гутник // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта : Серыя 3 “Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. Навукова-тэарэтычны часопіс”. – №2. – Брэст : БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2014. – С. 119 – 125.
62. Гутник В. М. Вимоги до комунікативного вступного корективного курсу та його характеристика / В. М. Гутник // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Актуальні проблеми функціонування мови і

літератури в сучасному поліетнічному суспільстві”. – Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Б. Хмельницького, 2014. – С. 140 – 143.

63. Гутник В. М. Формування диференційної чутливості до фонетичних одиниць у комунікативному вступному корективному курсі” / В. М. Гутник // Матеріали науково-практичного семінару “Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов”. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – С. 42 – 44.

64. Гутник В. М. Компоненти змісту комунікативного вступного корективного курсу та їх особливості” / В. М. Гутник // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців “Полілог культур : освітній і культурологічний аспекти”. – Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. – С. 61 – 63.

65. Гутник В. М. Комунікативний вступний корективний курс: типи і види вправ / В. М. Гутник // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Україна і світ : діалог мов та культур”. – К : Вид. центр КНЛУ, 2015. – С. 561 – 563.

66. Гутник В. М. Експериментальна перевірка ефективності методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови під час проведення комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія “Педагогіка та психологія”. – Вип. 24. – К : Видавничий центр КНЛУ, 2015. – С. 158 – 176.

67. Гутник В. М. Оволодіння фонетичними знаннями у комунікативному вступному корективному курсі / В. М. Гутник // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Україна і світ: діалог мов та культур”. – К : Вид. центр КНЛУ, 2016. – С. 595 – 595.

68. Гутник В. М. Особливості організації та проведення комунікативного вступного корективного курсу в майбутніх учителів німецької мови / В. М. Гутник // Міжнародний науково-практичний семінар “Проектна

діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій”. – Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, 2016. – С. 27 – 29.

69. Гутник В. М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови / В. М. Гутник // Іноземні мови : – № 1 (85). – К : Видавничий центр КНЛУ, 2016. – С. 24 – 30.

70. Гутник В. Реалізація комунікативного підходу у вступному корективному курсі / В. Гутник // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції / За ред. Задорожної І. П. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2016. – С. 238 – 241.

71. Гутник В. М. Особенности построения коммуникативного вводного коррективного курса для будущих учителей немецкого языка / В. М. Гутник // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку : традиции и инновации : Сб. науч. ст. / Под общ. ред. В. И. Рахубы. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2016. – С. 18 – 23.

72. Гутник В. Комунікативна прогресія у вступному корективному курсі / В. Гутник // Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 189 – 192.

73. Дворжецька М. П., Парашук Ю. В. Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу, спеціальність англійська мова. 3-є видання виправлене і доповнене. – Кіровоград : РВГ ІЦ КДПУ, 2003. – 180 с.

74. Дебренин М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Монография. – Новосибирск : Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006. – 386 с.

75. Добровольская Л. В. Методика обучения чтению литературы по специальности на основе серии градуированных по трудности текстов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Л. В. Добровольская. – Одесса, 1992. – 261 с.

76. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / А. В. Долина. – К., 2012. – 22 с.
77. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Долина. – Київ, 2012. – 190 с.
78. ДУ 1. Навчально-методичний комплекс : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Бориско Н., Каспар-Хене Х., Васильченко О. та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 452 с.
79. ДУ 2. Навчально-методичний комплекс : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Бориско Н.Ф., Каспар-Хене Х., Бондаренко Е. та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 344 с.
80. ДУ 3. Навчально-методичний комплекс : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Бориско Н.Ф., Каспар-Хене Х., Васильченко О. та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 200 с.
81. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20 – 23.
82. Елухина Н. В., Мусницкая Е. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28 – 39.
83. Журавлев В. К. Диахроническая фонология. – М. : Наука, 1986. – 231 с.
84. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
85. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

86. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
87. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : моногр. / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2011. – 436 с.
88. Карцевский С. И. Из лингвистического наследия. [Т.] II / Сост., перев., вступит. ст. и коммент. : И. И. Фужерон, Ж. Брейар, Ж. Фужерон. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.
89. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 168 с.
90. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр “Школа Китайгородской”, 2009. – 277 с.
91. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Кміть. – К., 2000. – 178 с.
92. Колызаева Н. Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения : Автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 13.00.02: – Л., 1989. – 15 с.
93. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців : фонетичний та фонологічний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Вікторія Юріївна Кочубей. – Кіровоград., 2006. – 248 с.
94. Красовская Н. А. Обучение фонетическому аспекту общения на начальной ступени интенсивного курса немецкого языка в языковом ВУЗе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Красовская Наталья Александровна. – К., 1991. – 241 с.
95. Кушнерик В. І. Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах. – Чернівці : Рута, 2004. – 370 с.

96. Кушнерик В. І. Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах : діяхронія та синхронія : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / В. І. Кушнерик. – Чернівці, 2009. – 450 с.
97. Лапина В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой ВНЗ) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / В. Е. Лапина. – М., 2010. – 24 с.
98. Левченко Т. И. Актуализация мотивационных ресурсов при обучении неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Татьяна Ивановна Левченко. – К : УКРВУЗПОЛИГРАФ, 1992. – 205 с.
99. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності. Монографія. / Тетяна Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2011. – 448 с.
100. Лейбниц Г. В. Сочинения в 4-х т. Т. 2. – М. : Мысль, 1983. – 686 с.
101. Леонтьев А. А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. – М. : Русский язык за рубежом, № 2, 1968. – С. 19 – 24.
102. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М. : “Наука”, 1974. – 333 с.
103. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
104. Маклаков А. Г. Общая психология : Учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
105. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. / О. А. Мацнева. – Київ, 2009. – 261 с.
106. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

107. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник 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.
108. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
109. Михайлова О. Э. Методика обучения произношению на специальных факультетах пединститутков. – М. : учеб. пособие / О. Э. Михайлова. – М. : МГПИ, 1980. – 161 с.
110. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
111. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови №3. – К. : Ленвіт, 2010. – С. 3 – 17.
112. Ніколаєва С. Ю. Система навчання іноземних мов і культур студентів мовних спеціальностей (викладачів, перекладачів) / С. Ю. Ніколаєва // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.- метод. посібник 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. – С. 53 – 88.
113. Норк О. А. Вводный фонетический курс. Учебник немецкого языка. – М. : Воениздат, 1946. – 136 с. (Воен. ин-т иностр. языков)
114. Норк О. А., Адамова Н. Ф. Фонетика современного немецкого языка. Нормативный курс (для институтов и факультетов иностранного языка). Учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1976. – 212 с.
115. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Рус. язык, 1977 – 216 с.

116. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : Пособие для учит. иностр. яз. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
117. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
118. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
119. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур : Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
120. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / В. В. Перлова. – К., 2007. – 24 с.
121. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностр. языки)” / В. А. Потемкина. – Санкт-Петер., 2010. – 25 с.
122. ПРОГРАМА для загальноосвітніх навчальних закладів. Німецька мова (10-11 класів). Профільний рівень. Джерело доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/, 11.11.2014 року.
123. Рахманов И. В. Очерки по методике обучения немецкому языку. (Для педагогических вузов). Под. ред. И. В. Рахманова. Учебное пособие. – М. : “Высшая школа”, 1974. – 242 с.
124. Робоча програма з практики усного та писемного мовлення для студентів 1 курсу за напрямом підготовки 06020303 (Філологія. Мова та література (німецька)) / [уклад. Н. М. Лиховод]. – Ніжин, 2012. – 62 с.
125. Робоча програма з практики усного та писемного мовлення для студентів 1 курсу за напрямом підготовки 06020303 (Філологія. Мова та література

(німецька)) / [уклад. Ю. В. Микитюк, А. Б. Писаренко, О. В. Михаськів та ін.]
– Львів, 2010. – 12 с.

126. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.

127. Салтовская Г. Н. Методическая организация коррективного аудиокурса английского языка на начальном этапе языкового ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Н. Салтовская . – М., 1975. – 24 с.

128. Селіверстов С. І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. І. Селіверстов. – К., 2000. – 184 с.

129. Серебрякова А. Ю. О компонентах коммуникативной ситуации. / А. Ю. Серебрякова // Вестник ЮУрГУ : Серия “Лингвистика”. – Выпуск 9. №25, 2009. – С. 30 – 32.

130. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.

131. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Міжнародна науково-практична конференція : Іноземні мови сьогодні і завтра. Тези доповідей. – Тернопіль, 1999. – С. 96 – 97.

132. Склярєнко Н. К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Н. К. Склярєнко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі : для чого і як? Міжнародна наукова конференція. Тези доповідей. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 23 – 25.

133. Склярєнко Н. К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В. 1. – С. 237 – 242.

134. Снегова О. В. Повышение языкового уровня студентов ВУЗа в процессе обучения чтению текстов социокультурной направленности (английский язык): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02

“Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / О. В. Снегова. – Нижний Новгород, 2013. – 24 с.

135. Соколова С. В. Підготовка майбутнього вчителя для навчання старшокласників використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні англійською мовою : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Світлана Володимирівна Соколова. – К., 2006. – 176 с.

136. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

137. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монографія / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА ПРЕСС, 2004. – 336 с.

138. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М. : АСТ : Астель, 2008. – 238 с.

139. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Практикум к базовому курсу. Учебное пособие для вузов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 192 с.

140. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТб, 2009. – 238 с.

141. Стабурова Л. Г. Коррективный курс английского языка для институтов и факультетов иностранных языков и его программирование : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Георгиевна Стабурова. – Л., 1969. – 397 с.

142. Старкова З. В. Организация начального обучения английскому языку / З. В. Старкова // Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах. – Воронеж : Материалы конференции, 1963. – С. 111 – 115.

143. Стеріополо О. І. Теоретичні засади фонетики німецької мови. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.

144. Стеріополо О. І. Система принципів і засобів організації фонетичного дослідження підготовленого і спонтанного мовлення / О. І. Стеріополо // Вісник КНЛУ. Серія : Філологія. Том 16, №1. – 2014. – С. 176 – 187.
145. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Мейєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
146. Тарнопольский О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навч. посібник – Д. : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
147. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с. – (Хочу все сдать!)
148. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : Учеб. метод пособие для вузов. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
149. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.
150. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
151. Цветкова Л. С. Нейро-психологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 326 с.
152. Черниш В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні : монографія / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 396 с.
153. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
154. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02

“Методика преподавания иностранных языков” / Э. А. Штульман. – М., 1982. – 52 с.

155. Щерба Л. В. Значение вводного курса. Вступительная статья к вводному курсу фонетики немецкого языка И. П. Сунцовой. / Л. В. Щерба // Вводный курс фонетики немецкого языка. – М. : Изд-во литературы на иностр. языках, 1958. – С. 5 – 15.

156. Acton W. Changing Fossilized Pronunciation // TESOL Quaterly. – 1984. – Vol.18. - №1. – P. 71 – 84.

157. Andresen H., Funke R. Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachliche Bewusstheit / Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. UTB Große Reihe 8235. – Paderborn : Ferdinand Schöning, 2006. – S. 438-451.

158. Appel J., Schumann J., Rosier D. Progression im Fremdsprachenunterricht. – Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1983. – 172 S.

159. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 655 S.

160. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernerstrategien. Fernstudieneinheit 23. – Langenscheidt: Kassel-München-Tübingen, 2000. – 208 S.

161. Borisko N., Gutnik W., Klimentjewa M. u.a. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – K. : ЛЕНВІТ, 2004. – 256 S.

162. Borisko N. Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrausbildung in der Ukraine / N. Borisko // Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. – 2009. – S. 59 – 69.

163. Böttger K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende. / Mehrsprachigkeit herausg. von Grieshaber W. und Rehbein J., Band 22. – Münster : Waxmann, 2008. – 226 S.

164. Böttger K. Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern. Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen : Diss. zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und

Medienwissenschaft der Universität Hamburg / Katharina Böttger. – Hamburg, 2008. – 298 S.

165. Budde M. Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. – Kassel : Universität Press, 2001–79 S.

166. Cauneau I. Hören – Brummen – Sprechen. Hören und Ausspracheschulung / Ilse Cauneau // Fremdsprache Deutsch. – 1992. Heft 7. – S. 28 – 30.

167. Corder P. The significance of learner's errors // International Review of Applied Linguistics. – 1967. Vol. 5. – P. 161–170.

168. Dieling H. Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht / Helga Dieling // Deutsch als Fremdsprache. Heft 2. – München / Berlin : Langenscheidt, 1991. – S. 111 – 115.

169. Dieling H. Phonetik in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse / H. Dieling // Phonetik – Intonation – Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2. Werkstattberichte des Goethe-Instituts. – München : Goethe-Institut, 1994. – S. 13 – 20

170. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. – Kassel-München-Tübingen : Langenscheidt, 2000. – 200 S.

171. Duden Band 6. Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache (6., überarb. und aktualisierte Aufl.). – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Duden Verlag, 2005. – 128 S.

172. Edelhoff Ch. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. / Christoph Edelhoff // Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. – München : Hueber, 1985. – S. 7 – 30.

173. Göbel H., Graffmann K. Ausspracheschulung Deutsch. – Bonn : Inter Nationes, 1988. – 215 S.

174. Gombert J. E. Metalinguistic Development. – Chicago : University Press, 1992. – 246 p.

175. Grucza S. Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte / Sambor Grucza// Deutsch im Dialog 2/1. – Warszawa, 2000. – S. 73 – 103.

176. Gutnyk W. Der kommunikative phonetische Einführungskurs: Zielstellung, Besonderheiten und Übungsschwerpunkte / W. Gutnyk // Germanistik in der Ukraine. – Jahrbuch 7. – Kyjiw : Verlagszentrum der KNLU, 2012. – S. 217 – 221.
177. Gutnyk W. Typologie der Übungen im kommunikativen phonetischen Einführungskurs / W. Gutnyk // Germanistik in der Ukraine. – Jahrbuch 8. – Kyjiw : Verlagszentrum der KNLU, 2013. – S. 219 – 226.
178. Gutnik W. Der kommunikative phonetische Einführungskurs : Besonderheiten und Übungsschwerpunkte / В. Гутник // Матеріали ХХ Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (27-28 вересня 2013) “Begegnungen zwischen der Ukraine und den deutschsprachigen Ländern in Literatur, Sprache und Kultur” (27-28 вересня 2013 р.) – Львів : ПАІС, 2013. – С. 75 – 78.
179. Gutnik W. [fOne:tik] – cool! Phonetischer Einführungskurs für Germanistikstudenten. – Nishyn : Herausgegeben vom PU Lyssenko M. M., 2011. – 404 S.
180. Han Zhao Hong. Fossilisation in Adult Second Language Acquisition. Multilingual Matters LTD : Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, 2004. – 201 p.
181. Häussermann U., Piepho H-E. Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben-und Übungstypologie. – München : Judicium, 1996. – 522 S.
182. Hepworth J. C. The Importance and Implication of the “Critical Period” for Second Language Learning. – English language teaching journal, 1974, v. VIII, No. 4. – P. 273-283.
183. Hirschfeld U. Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes Hören / Ursula Hirschfeld // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 17-20.
184. Hirschfeld U. Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer / Ursula Hirschfeld // Deutsch als Fremdsprache. – München / Berlin : Langenscheidt, 1995. – Heft 3. – S. 177-183.

185. Hirschfeld U., Reinke K. Phonetik Simsalabim : Übungskurs zur deutschen Phonetik / U. Hirschfeld, K. Reinke. – Berlin und München : Langenscheidt KG, 1998. – 128 S.
186. Hirschfeld U., Stock E. PHONOTEK interaktiv. (CD-ROM). – Berlin und München : Langenscheidt, 2000 (10 000 Audiodateien).
187. Hirschfeld U. Phonotheke intensiv. Aussprachtraining [Hirschfeld U., Keßler Ch., Langhoff B.]. – Berlin und München : Langenscheidt KG, 2007. – 176 S.
188. Hug M., Siebert-Ott G. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. – Baltmannsweiler : Hohengehren, 2007. – 188 S.
189. Huneke H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / H.-W. Huneke, W. Steinig // 3., überarb. und erw. Aufl. – Berlin : Erich Schmidt, 2002. – 270 S.
190. Jespersen O. How to teach a Foreign Language. – London : George Allen & Unwin, 1935. – 194 p.
191. Kleppin K. Motivation. Nur ein Mythos? / Karin Kleppin // Deutsch als Fremdsprache. – München / Berlin : Langenscheidt, 2001. – Heft 4. – S. 219-225.
192. Kohler K. Einführung in die Phonetik des Deutschen – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1977. – 250 S.
193. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. Aspekte. Mittelstufe Deutsch. – Berlin und München : Langenscheidt KG, 2007. – 168 S.
194. Lamping A., Ball Ch. Maintaining Motivation : Strategies for Improving Retention Rates in Adult Language Classes / A. Lamping, Ch. Ball. – London : CILT, 1996. – 75 p.
195. Littlewood D. Self access : Why do we want it and what can it do? / Ed. by P. Benson and P. Voller / In “Autonomy and independence in language learning” / London and New York : Longman, 1997. – P. 79-92.
196. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J. C. Richards, J. Platt, H. Platt. – Longman, 1992. – 423 p.

197. Macwhinney B. Emergent Fossilization // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 134 – 156.
198. Martens C., und P. Übungstexte zur deutschen Aussprache. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 1977. – 152 S.
199. Mehlhorn G., Trouvain J. Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie / Grit Mehlhorn / Jurgen Trouvain // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – Heft 12:2. – S. 1 – 25.
200. Middleman D. Sprechen-Hören-Sprechen. – Ismaning : Verlag für Deutsch, 2000. – 91 S.
201. Muller M., Rusch P., Scherling T., Schmitz H., Wertenschlag L. Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch CD-ROM. – Berlin und München : Langenscheidt, 2006. – 160 S.
202. Nagy V. Phonetik im Fremdsprachenunterricht : Integrationsmöglichkeiten phonetischer Inhalte im Daf-Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START! / Viktor Nagy // Werkstatt 3. – 2004. – S. 7 – 38.
203. Nakuma Constancio K. Researching Fossilization and Second Language (L2) Attrition : Easy Questions, Difficult Answers // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 21 – 34.
204. Neuner S. Lernerautonomie und Lernstrategien. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. / Stefanie Neuner // Deutsch als Fremdsprache. – 2003. – Heft 4. – S. 240 – 244.
205. Oomen-Welke I. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext / I. Oomen-Welke // Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. UTB Große Reihe 8235. – Paderborn : Ferdinand Schöningh, 2006. – S. 452 – 463.
206. Preu O., Stötzer U. Sprecherziehung pädagogischer Berufe. – Berlin : Volk und Wissen, 1988. – 273 S.

207. Rausch R., Rausch J. Deutsche Phonetik für Ausländer : ein Lehr – und Übungsbuch. – Leipzig : Verlag Enzyklopädie, 1988. – 404 S.
208. Reinke K. Einfach deutsch aussprechen. Phonetischer Einführungskurs. Deutsch als Fremdsprache / Kerstin Reinke. – Leipzig : SCHUBERT-Verlag, 2011. – 72 S.
209. Reinke K., Hirschfeld U. 44 Aussprachespiele. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2014. – 167 S.
210. Roth E. Effekte eines vorschulischen und schulischen Training der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule : Vergleich der Trainingseffekte bei zwei verschiedenen Altersgruppen von Kindergartenkindern. – Jena : Friedrich-Schiller-Universität, 2007. – 139 S.
211. Rug W. 50 Fünfzig praktische Tips zum Sprachenlernen / Wolfgang Rug. – Stuttgart : Klett Verlag für Wissen und Bildung, 2002. – 55 S.
212. Rues B., Redecker B., Koch E., Wallraff, Simpson A.-P. Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch. 3., durchgesehene Auflage. – Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2014. – 156 S.
213. Schelten-Cornish S. Die Bedeutung der Sprachgeschwindigkeit für die Sprachtherapie. / Susan Schelten-Cornish // Die Sprachheilarbeit. – Konstanz, Passau, Schieferberg, Oldendorf – 2007. – Heft 52 (4). – S. 136 – 145.
214. Schmidt R. Consciousness and foreign language learning : a tutorial on the role of attention and awareness in learning / R. Schmidt // Attention and Awareness in foreign language learning. – University of Hawai’I at Manoa : Second Language Teaching an Curriculum Center, 1995. – P. 1 – 64.
215. Schnitzler C.-D. Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. – Stuttgart, New York : Georg Thieme Verlag, 2008. – 169 c.
216. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. – 1972. Vol.10. – P. 209 – 231.
217. Selinker L. and Lamendella J. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (2), 1978. – P. 143 – 191.

218. Selinker L. Rediscovering Interlanguage. – London and New York : Longman, 1992. – 285 p.
219. Skowronek H., Marx H. Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche : Theoretischer Hintergrund und erste Befunde,15. – Bielefeld : Heilpädagogische Forschung, 1989. – S. 38-49.
220. Solmecke G. Ohne Hören kein Sprechen / Gert Solmecke // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 4 – 11.
221. Spitta G. Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. Grundschulforschung. – Bremen : Universität Bremen, 2000. –113 S.
222. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München : Fink, 2001. – 367 S.
223. Tangramm (3 Bände) / R.-M. Dallapiazza, E. von Jan, T. Schönherr u.a. – Ismaning : Max Hueber,1999. – 183 S.
224. Tarone E. Fossilisation, Social Context and Language Play // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 157 – 172.
225. Themen neu (3 Bände) / H. Aufderstraße, H. Bock, M. Gerdes u.a. – Ismaning : Max Hueber, 1995. – 160 S.
226. Trubezkoy Nikolaj S. Grundzüge der Phonologie. / N. S. Trubezkoy., 7. Aufl. – Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1989. – 297 S.
227. Wermke K, Mampe B., Friederici A. D., Christophe A. Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language // Current Biology. – 2009. Volume 19. Issue 23. – P. 1994 – 1997.
228. Wolff D. Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. – Fremdsprachenlehren und Lernen (FLuL), 26. – Wuppertal : Bergische Universität, 1997. – S. 167-183.

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Гутник Валентина Михайлівна

УДК 378.147:811.112.2

**ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КОМУНІКАТИВНОМУ
ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ**

спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

ДОДАТКИ

Науковий керівник

Бориско Наталія Федорівна

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

Додаток А 1	.....	238
Додаток А 2	.....	241
Додаток Б 1	.....	244
Додаток Б 2	.....	245
Додаток Б 3	.....	246
Додаток Б 4	.....	247
Додаток Б 5	.....	248
Додаток Б 6	.....	249
Додаток В 1	.....	250
Додаток В 2	.....	251
Додаток В 3	.....	252
Додаток В 4	.....	253
Додаток В 5	.....	254
Додаток В 6	.....	255
Додаток Г	.....	256
Додаток Д	.....	259
Додаток Е	.....	263
Додаток Ж 1	.....	268
Додаток Ж 2	.....	278
Додаток Ж 3	.....	283
Додаток З 1	.....	284
Додаток З 2	.....	289
Додаток З 3	.....	294
Додаток З 4	.....	299
Додаток З 5	.....	304
Додаток З 6	.....	308
Додаток З 7	.....	313
Додаток И 1	.....	318
Додаток И 2	.....	320

Додаток И 3	.....	324
Додаток И 4	.....	328
Додаток И 5	.....	331
Додаток И 6	.....	334
Додаток И 7	.....	338
Додаток К	.....	341
Додаток Л	.....	347
Додаток Л 1	.....	347
Додаток Л 2	.....	348
Додаток Л 3	.....	349
Додаток Л 4	.....	350
Додаток Л 5	.....	351
Додаток Л 6	.....	352
Додаток Л 7	.....	353
Додаток Л 8	.....	354
Додаток Л 9	.....	355
Додаток Л 10	.....	356
Додаток Л 11	.....	357
Додаток Л 12	.....	358
Додаток М	.....	359
Додаток М 1	.....	359
Додаток М 2	.....	361
Додаток Н 1	.....	363
Додаток Н 2	.....	364
Додаток Н 3	.....	365
Додаток П 1	.....	366
Додаток П 2	.....	367
Додаток П 3	.....	368
Додаток П 4	.....	369
Додаток П 5	.....	370

Додаток П 6	.....	371
Додаток Р 1	.....	372
Додаток Р 2	.....	373
Додаток Р 3	.....	374
Додаток С 1	.....	375
Додаток С 2	.....	376
Додаток С 3	.....	377
Додаток С 4	.....	378
Додаток С 5	.....	379
Додаток С 6	.....	380
Додаток С 7	.....	381
Додаток С 8	.....	382
Додаток С 9	.....	383
Додаток Т 1	.....	384
Додаток Т 2	.....	385
Додаток Т 3	.....	386
Додаток Т 4	.....	387
Додаток Т 5	.....	388
Додаток Т 6	.....	389
Додаток У 1	.....	390
Додаток У 2	.....	391
Додаток У 3	.....	392
Додаток У 4	.....	393
Додаток У 5	.....	394
Додаток У 6	.....	395
Додаток Ф	.....	396

Додаток А 1

**Зразок анкети, що заповнювався першокурсниками
перед проведенням ВКК**

Шановні друзі!

Просимо вас взяти участь в анонімному анкетуванні з метою оптимізації викладання фонетики у ВНЗ. Прочитайте уважно питання та обкресліть релевантну для вас відповідь. В деяких питаннях допускаються декілька правильних відповідей.

ГРУПА _____ КУРС _____

1. Чи приділялась увага фонетиці, а саме формуванню слуховимовних навичок під час вивчення Вами іноземної мови (німецької чи англійської) в школі?

- a) так, вчителі приділяли багато уваги;
- b) ні, зовсім не приділяли уваги ;
- c) іноді працювали над вимовою;
- d) інше _____

2. Як Ви оцінюєте свою вимову на першому занятті з німецької мови в університеті?

- a) дуже гарна;
- b) хороша;
- c) задовільна;
- d) погана;

3. Що викликало у Вас найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови?

- a) сприйняття на слух мовлення викладача;
- b) сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу;
- c) вимовляння звуків (артикуляція);
- d) дотримання правильного мелодичного контуру (інтонація);
- e) інше _____

4. Вимовляння якого звуку викликає у Вас найбільші труднощі?

- a) серед голосних _____

b) серед приголосних _____

5. Який

a) голосний звук Ви б хотіли опрацювати на першому занятті? _____

b) приголосний звук Ви б хотіли опрацювати на першому занятті? _____

6. Які фонетичні явища викликають особливі труднощі при вивченні системи німецьких голосних?

a) протиставлення довгих та коротких голосних;

b) твердий приступ перед голосним;

c) лабіалізація;

7. Які фонетичні явища викликають особливі труднощі при вивченні системи німецьких приголосних?

a) придих;

b) закон оглушення кінця складу та слова;

c) приглушена вимова дзвінких звуків;

8. Яка форма аудиторної роботи є для Вас найбільш ефективною?

a) індивідуальна;

b) парна;

c) хорова;

d) інше _____

9. Які види вправ та завдань подобаються Вам найбільше?

a) читання окремих слів;

b) читання текстів;

c) аудіювання окремих слів, фраз, текстів;

e) декламування віршів;

f) заучування текстів напам'ять;

g) транскрибування;

h) інтонування;

i) фонетичні змагання;

j) складання та розв'язування кросвордів;

k) вправа "снігова лавина";

l) рольові ігри;

m) інше _____

10. Чи вважаєте Ви, що фонетична зарядка є обов'язковим елементом занять з німецької мови під час вступного корективного курсу?

a) так _____ b) ні _____

11. Протягом першого тижня навчання Ви чули власні фонетичні помилки

a) завжди; b) іноді; c) ніколи; d) інше _____

12. Протягом першого тижня навчання Ви чули фонетичні помилки, які робили Ваші одногрупники

a) завжди; b) іноді; c) ніколи; d) інше _____

13. Корекцію фонетичних помилок слід робити

a) під час відповіді; b) після закінчення відповіді; d) інше _____

14. Яку методику корекції помилок Ви вважаєте найбільш ефективною

a) нагадування правила;

b) пред'явлення викладачем правильного зразка;

c) інше _____

15. Чи сприяє вступний корективний курс формуванню вміння спілкуватись німецькою мовою?

a) так; b) ні; c) частково; d) інше _____

16. На занятті з німецької мови опрацьовуються

a) фонетичний, граматичний та лексичний матеріал у комплексі;

b) тільки фонетичний;

c) інше _____

17. Які труднощі виникають у Вас під час виконання домашніх завдань?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток А 2

**Зразок анкети, що заповнювався першокурсниками
після проведенням ВКК**

Шановні друзі!

Просимо вас взяти участь у анонімному опитуванні з метою оптимізації викладання фонетики у ВНЗ. Прочитайте уважно питання та обкресліть релевантну для вас відповідь.

Група _____ Курс _____

1. Як Ви можете оцінити свої знання та навички з фонетики німецької мови на момент завершення вступного корективного курсу?

а) відмінно; б) добре; с) задовільно; d) незадовільно;

е) інше _____

2. Як Ви оцінюєте тривалість ВКК?

а) він триває занадто довго;

б) потрібно більше часу;

с) є оптимальним за тривалістю;

д) інше _____

3. Що викликає у Вас найбільші труднощі і після завершення ВКК?

а) сприйняття на слух мовлення викладача;

б) сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу;

с) вимовляння звуків (артикуляція);

д) дотримання правильного мелодичного контуру (інтонація);

е) інше _____

4. Вимовляння яких звуків викликає у Вас труднощі на даний час?

а) серед голосних (перелічіть) _____

б) серед приголосних (перелічіть) _____

5. Які фонетичні явища викликають труднощі при вивченні системи німецьких голосних після завершення ВКК?

а) протиставлення довгих та коротких голосних;

б) твердий приступ перед голосним;

с) лабіалізація;

6. Які фонетичні явища викликають труднощі при вивченні системи німецьких приголосних після завершення ВКК?

а) придих;

б) закон оглушення кінця складу та слова;

с) приглушена вимова дзвінких звуків;

7. Що на Вашу думку максимально сприяє покращенню вимови?

а) аудіювання текстів та повторення за диктором;

б) аудіювання текстів та написання аудіодиктантів;

с) непідготовлене читання текстів на заняттях;

д) заучування текстів напам'ять;

е) транскрибування;

ф) інтонування;

г) фонетичні змагання;

h) активне говоріння на занятті;

і) інше _____

8. Який спосіб корекції фонетичних помилок Ви вважаєте найприйнятнішим?

а) викладач виправляє кожну помилку під час Вашої відповіді;

б) викладач занотовує Ваші помилки та робить їх аналіз після завершення відповіді;

с) інше _____

9. Яку методику корекції помилок Ви вважаєте найбільш ефективною?

а) нагадування правила; б) пред'явлення викладачем правильного зразка;

с) інше _____

10. Чи чуєте Ви власні фонетичні помилки після завершення ВКК?

а) завжди; б) іноді; с) ніколи; д) інше _____

11. Чи чуєте Ви фонетичні помилки, які роблять Ваші одногрупники?

а) завжди; б) іноді; с) ніколи; д) інше _____

12. Чи сприяє вступний корективний курс формуванню вміння спілкуватись німецькою мовою?

а) так; б) ні; с) частково; d) інше _____

13. Що б Ви змінили у ході вступного корективного курсу?

14. Чим Ви б розпочали ВКК?

Дякуємо за співпрацю

Додаток Б 1

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України **перед** проведенням ВКК

Визначення ступеню пріоритетності роботи над фонетичним аспектом мовлення під час навчання у ВНЗ

(обчислення представлено у відсотках %)

Ступінь	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	КНЛУ 2009	ОНУ 2008	ГДШМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Працювали багато	12	27	25	0	38	41	30	24,7
Працювали іноді	40	51	43	20	45	41	60	42,8
Не працювали над зовсім	37	21	31	80	15	14	10	29,7
З відповіддю не визначились	11	1	1	0	2	4	0	2,7

Додаток Б 2

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України **перед** проведенням ВКК

Оцінювання студентами 1-го курсу своєї вимови

(обчислення представлено у відсотках %)

Оцінювання	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	КНЛУ 2009	ОНУ 2008	ГДПІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Дуже гарна	2	5	2	10	6	9	0	4,8
Хороша	11	31	7	30	21	28	10	19,7
Задовільна	37	46	43	50	55	45	20	42,2
Погана	50	18	45	10	18	18	70	32,7
З відповіддю не визначились	0	0	0	0	0	0	0	0

Додаток Б 3

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України **перед** проведенням ВКК

Визначення пріоритетної форми аудиторної роботи

(обчислення представлено у відсотках %)

Форма роботи	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДШМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Фронтальна	37	53	90	55	55	61	50	57,2
Парна	30	24	0	23	27	19	30	21,8
Хорова	30	20	10	19	18	19	20	19,4
З відповіддю не визначились	3	3	0	4	0	0	0	1,4

Додаток Б 4

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України **перед** проведенням ВКК

Визначення пріоритетної форми контролю з боку викладача

(обчислення представлено у відсотках %)

Форма контролю	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДПІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Під час відповіді	58	68	30	36	55	58,2	60	52,1
Після завершення відповіді	42	32	70	62,2	40	41,8	30	45,4
З відповіддю не визначились	0	0	0	1,8	5	0	10	2,4

Додаток Б 5

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України **перед** проведенням ВКК

Визначення студентами найскладніших для артикуляції голосних звуків (у відсотках)

Голосні звуки	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДПІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
[ɛ:]	43,3	6,06	100	-	27,2	19,4	90	40,8
[ʏ:]	18,3	4,5	-	7,5	18,1	10,4	10	9,8
[E]	21,6	6,06	10	-	18,1	2,9	-	8,3
[E:]	18,3	6,06	10	-	22,7	1,5	-	8,3
[i:]	13	24,2	-	-	4,5	7,4	-	7,01
[ʏ]	8,3	3	-	7,5	18,1	10,4	-	6,7
[ɪ]	1,6	22,7	-	-	-	7,4	-	4,5
[ɨ]	13,3	4,5	10	-	-	1,5	-	4,1
[2:]	16,6	3,03	-	3,7	-	4,4	-	3,9
[9]	3,3	2	-	3,7	9	4,4	-	3,2
Дифтонги	-	10,6	-	-	9	-	-	2,8
[ɑ:]	3,3	1,5	-	-	9	2,9	-	2,3
[ʊ:]	5	4,5	-	-	4,4	1,5	-	2,2
[o:]	11,6	1,5	-	-	-	-	-	1,8
[Y]	5	1,5	-	-	-	-	-	0,7
[O]	1,6	1,5	-	-	-	-	-	0,5
Труднощів не мають	57,5	-	-	-	-	57	-	16,3

Додаток Б 6

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України перед проведенням ВКК

Визначення студентами найскладніших для артикуляції приголосних звуків (у відсотках)

Приголосні звуки	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДПІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
[r]	55	48,4	-	1,8	64	53,7	70	41,8
[6]	25	3,03	-	-	41	8,9	-	11,1
[ç]	30	9,09	-	-	9	11,9	-	8,5
[N]	20	13	-	-	-	2,9	20	7,9
[χ]	21,6	7,05	-	3,7	9	8,9	-	7,1
[π]	1,6	6	30	-	-	4,4	-	6,0
[β]	-	-	30	-	-	-	-	4,2
[h]	13	3	-	3,7	4,5	4,4	-	4,0
[l]	16,6	1,5	-	-	-	7,4	-	3,6
[k]	-	12,1	-	-	4,5	4,4	-	3,0
Африкати	9,6	1,5	-	-	4,5	-	-	2,2
[τ]	-	10,6	-	-	-	4,4	-	2,1
[v]	1,6	10	-	-	-	2,9	-	2,0
[Σ]	3,5	-	-	-	5	1,5	-	1,4
Не мають труднощів	-	31,8	-	3,7	-	17,9	-	7,6
Не визначились	-	-	-	85	-	-	-	12,1

Додаток В 1

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення пріоритетної форми контролю з боку викладача

(обчислення представлено у відсотках %)

Форма контролю	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДШІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Після завершення відповіді	56	55	80	84,7	36	57,8	50	59,9
Під час відповіді	41	27	20	13,5	64	39,6	50	36,4
З відповіддю не визначились	3	18	0	1,6	0	1,8	0	3,4

Додаток В 2

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення студентами найскладніших для артикуляції голосних звуків (у відсотках)

Голосні звуки	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДПІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
[ɛ:]	21,6	24,2	50	10	10	36,5	-	21,7
[E]	10	16,6	10	12	12	31,7	45	19,6
[ɪ:]	5	6	20	5	8,4	9,5	27	11,5
[E:]	6,6	12,1	10	12	12	20,6	0	10,4
[2:]	25	4,5	10	8,4	-	10	9	9,5
[ψ:]	16,6	4,5	20	1,6	-	12,6	9	9,2
[≡]	6,6	10	10	10	10	17,4	-	9,1
[ɪ]	10	3	20	5	5	6,3	-	7,0
[ʁ]	13,3	3	-	3,3	6,7	4,7	-	4,4
[ψ]	13,3	3	-	1,6	1,6	9,5	-	4,1
[o:]	10	3	-	3,3	3,3	4,7	-	3,4
[v:]	10	4,5	-	3,3	3,3	-	-	3,0
[ɑ:]	-	4,5	-	-	1,6	1,5	9	2,3
[Y]	5	1,5	-	3,3	3,3	1,5	-	2,0
[O]	1,6	3	-	3,3	3,03	-	-	1,5
Труднощів не мають	-	-	-	6,7	6,7	-	36	7,0

Додаток В 3

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення студентами найскладніших для артикуляції приголосних звуків (у відсотках)

Приголосні звуки	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДШМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
[r]	35	48,3	-	47,4	47,4	38	55	38,7
[N]	18,3	13	100	-	-	15,8	-	21,0
[6]	10	-	-	40,6	40,6	26,9	-	16,8
[ç]	28,3	-	10	17	17	25,3	-	13,9
[χ]	10	5	-	15,2	15,2	15,8	-	8,7
[h]	15	3,3	10	8,4	8,4	9,5	-	7,8
[τ]	3,3	-	-	1,6	1,6	12,6	18	5,3
[v]	1,6	10	-	-	-	2	9	3,2
[l]	10	-	-	-	-	6,3	-	2,3
[Σ]	4	1,6	-	5	5	-	-	2,2
[π]	1,6	-	-	-	-	12,6	-	2,0
[τ σ]	8	-	-	-	-	4,7	-	1,8
[μ]	1,6	-	-	-	-	1,5	-	0,5
Труднощі не мають	-	-	-	6,6	6,7	-	27	5,7
Не визначились	23,3	13,3	-	37,2	37,2	14,2	-	17,8

Додаток В 4

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення студентами найбільших труднощів при артикуляції голосних звуків (у відсотках)

Труднощі	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДШІМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Твердий приступ перед голосним	21	27	30	42	59	20	22	31,5
Протиставлення коротких та довгих голосних	-	60	70	30	27	40	59	40,8
Лабіалізація	15	13	-	27	14	40	19	18,3

Додаток В 5

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення студентами найбільших труднощів (у відсотках)

Труднощі	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДШМ 2008	КНЛУ 2009	ЧНУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Інтонанція	46	47	60	34	30	9	38	37,7
Артикуляція	25	27	20	19	50	73	36	35,7
Сприйняття теоретичного матеріалу	18	17	-	19	10	9	19	13,1
Сприйняття мовлення на слух	11	7	-	39	-	9	-	9,4

Додаток В 6

Результати анкетування студентів першого курсу ВНЗ України після проведенням ВКК

Визначення студентами найбільших труднощів при артикуляції приголосних звуків (у відсотках)

Труднощі	КНЛУ 2007	КНЛУ 2008	ОНУ 2008	ГДПШМ 2008	ЧНУ 2009	КНЛУ 2009	КНЛУ 2010	Середнє значення
Приглушена вимова дзвінких приголосних	40	53	50	37	31	50	56	45,2
Придих	41	35	50	33	55	30	24	38,2
Оглушення кінця складу та кінця слова	12	12	-	20	14	20	21	14,1

Додаток Г

Список проаналізованих підручників, що містять ВКК

(використані джерела подані у хронологічному порядку)

1. Сунцова И. П. Вводный курс фонетики немецкого языка. – М. : изд. литер. на иностр. языках, 1958. – 170 с. – Библиогр. : с. 168 – 169
2. Передерій Т. А. Настановно-корективний курс фонетики англійської мови. – К. : Радянська школа, 1961. – 166 с. – Библиогр. : с. 164
3. Карпов К. Б., Монигетти В. С. Вводный курс немецкого языка. – М. : изд. литер. на иностр. языках, 1962. – 239 с.
4. Гжаниянц Э. М., Стабунова Л. Г. Коррективный фонетико-речевой курс. – Л. : Просвещение, 1969. – 158 с.
5. Шишкова Л. В., Детинина А. В., Бибин О. А. Вводный фонетический курс немецкого языка. – Л. : Просвещение, 1977. – 247 с. – Библиогр. : с. 248
6. Бонк Н. А., Котий Г. А., Лукьянова Н. А. Учебник английского языка. Часть 1. – 7-е изд., исправл. – М. : Высшая школа, 1982. – 637 с.
7. Єнакієва К. В. Підручник німецької мови. – К. : Головне вид-во видавничого об'єднання “Вища школа”, 1985. – 344 с.
8. Лукина Н. Д. Фонетический вводно-коррективный курс английского языка. : Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш.шк., 1985. – 204 с.
9. Новиков Д. М., Агапитова Т. Г. Фонетика немецкого языка. Практический курс : Учебник для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1986. – 239 с.
10. Карневская Е. Б., Раковская Л. Д., Мисуно Е. А. Практическая фонетика английского языка. : Учеб. пособие. – Мн. : Выш. шк., 1990. – 279 с.
11. Бердичевский А. Л., Гиниаттулин Ж. Я. Deutsch. Sprachpraxis im 1. Studienjahr : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1991. – 352 с.
12. 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. – 223 с.
13. Вербицкая Т. Д. Deutsch akzentfrei. Немецкий – без акцента.

Коммуникативно-ориентированный вводный фонетический курс немецкого языка. – М. : Сириус, 1995. – 152 с.

14. Попов А. А., Попок М. Л. Практический курс немецкого языка. Т.1. – М. : Лист, 1997. – 464 с.

15. Тихонова И. В. Самоучитель немецкого языка. – Харьков : Весть, 1997 – 448 с.

16. 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. – 400 с.

17. Волина С. А., Воронина Г. Б., Карпова Л. М. Zeit für Deutsch. Учебник немецкого языка в 3 частях. – М. : Иностранный язык, 2001. – 1 ч. – 752 с.

18. Лисенко Е. І. Вступний курс фонетики німецької мови. – 3-тє, доповнене й перероблене. – К. : А.С.К., 2001. – 95 с.

19. Завьялова В., Ильина Л. Практический курс немецкого языка. Для начинающих. Издание 6-ое, переработанное и дополненное. – М. : Лист Нью, 2002. – 880 с.

20. Borisko N. Deutsch ohne Probleme / Самоучитель немецкого языка. Том 1. – М. : ИП Логос, 2004. – 480 с.

21. Прокопова Л. І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів. – К. : Грамота, 2004. – 136 с.

22. Шарафутдинова Н. С. Пособие по немецкому языку для начинающих: Учебное пособие / Н. С. Шарафутдинова, О. А. Дмитриенко. – Ульяновск : УлГТУ, 2004. – 112 с.

23. Ивлева Г. Г., Раевский М. В. Немецкий язык : Учебник. – М. : Изд-во “Омега-Л”, 2007. – 288 с.

24. Лисенко Е. І. Вступний курс фонетики німецької мови: навчальний посібник для студентів вищ. та серед. навч. закл. – 4-е видання, доповнене і перероблене. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 120 с.

25. Атарщикова А. И. Вводный интегративный курс фонетики немецкого языка = Integrativer Einführungskurs in die deutsche Phonetik : Учеб. пособие. – СПб. :

Ф -т филологии и искусств СПбГУ (РИО), 2009. – 128 с.

26. Verbitskaja T. D. Deutsch akzentfrei : kommunikativ-orientierter phonetischer Einführungskurs=Німецька без акценту : Комунікативно-орієнтований вступний фонетичний курс німецької мови / T. D. Verbitskaja, T. V. Grischina.– 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Odessa : Astroprint, 2014. – 136 с.

Додаток Д

**Частотність проведення вступного фонетичного/ корективного курсу у
мовних ВНЗ України та ВНЗ, які мають мовні факультети**

Таблиця Д 1

№	Назва ВНЗ	Наявність ФК	Назва курсу	Кількість годин
1	Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	немає		
2	Волинський державний університет імені Лесі Українки	є	вступний фонетичний курс	24
3	Глухівський державний педагогічний університет імені С. М. Сергєєва-Ценського	немає		
4	Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов	є	вступний фонетичний курс	70
5	Донецький національний університет	є	вступний корективний курс	130
6	Дніпропетровський національний університет	є		60
7	Житомирський державний педагогічний університет імені І. Франка	немає		
8	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	є	вступний фонетичний курс	72
9	Запорізький національний університет	немає		
10	Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет	є	вступний фонетичний курс	92

11	Київський міський педагогічний університет імені Г. Д. Грінченка	немає		
12	Київський національний лінгвістичний університет	є	настановчий корективний курс	86
13	Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка	є	вступний фонетичний курс	32
14	Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка	немає		
15	Криворізький державний педагогічний університет	є	вступний фонетичний курс	180
16	Луганський державно-педагогічний університет	немає		
17	Львівський національний університет імені І. Франка	є	вступний корективний курс	92
18	Маріупольський державний гуманітарний університет	немає		
19	Мелітопольський державний педагогічний університет	немає		
20	Миколаївський державний гуманітарний університет імені П. Могили	є	вступний фонетичний курс	168
21	Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, м. Київ	є	вступний фонетичний курс	72
22	Ніжинський державний університет імені М. В. Гоголя	є	вступний корективний курс	92

23	Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова	є	вступний фонетичний курс	102
24	Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	немає		
25	Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса	є	вступний фонетичний курс	100
26	Ровенський державний гуманітарний університет	немає		
27	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	немає		
28	Таврійський національний університет імені В. Вернадського	є	вступний фонетичний курс	48
29	Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка	немає		
30	Ужгородський національний університет	є	вступний фонетичний курс	100
31	Харківський національний університет імені В. Каразіна	є	вступний фонетичний курс	102
32	Херсонський державний університет	немає		
33	Хмельницький національний університет	немає		
34	Хмельницька гуманітарно- педагогічна академія	є	практичний фонетичний курс	108

35	Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького	немає		
36	Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка	є	фонетичний вступний корективний курс	80
37	Черновицький національний університет імені Ю. Федьковича	є	вступний фонетичний курс	48

Додаток Е

**Визначення ступеню “фонетичної насиченості” навчальних текстів
для аудіювання та читання (у відсотках)**

Приклад 1.**Morgens in der Studenten-WG**

Wenn Studenten essen, gibt es nicht nur Würste. Im Kühlschrank sind auch Käse und Milch. Sogar die großen Schlafmützen müssen spätestens um 7 vor ihrem Müsli sitzen. Wenn sie dabei noch über Physik und Lyrik diskutieren wollen, kann niemand mehr das Geschirr in der Küche spülen. Die Jungen sind sowieso glücklich, wenn sie sich vor dieser Arbeit gedrückt haben. Man hört sie nur die Tür schließen. Sind sie nicht zum Küssen?

Загальна кількість голосних звуків – 97.

Кількість випадків вживання голосного звуку / ü / – 14.

“Фонетична насиченість” тексту голосним звуком / ü / становить 14,4%.

Приклад 2.

Bert ist Weimarfan. Sooft er kann, fährt er dorthin. Am liebsten würde er ganz dort wohnen, sogar auf einem Dachboden. In einer Kommode seiner Oma hat er alte Fotos vom Stadtschloss und der Amalienbibliothek gefunden. Immer besucht er auch das Nationaltheater und hört eine Oper. Er liebt es auch, Goethes Wohnhaus am Frauenplan zu besuchen. Gedichte und Balladen mag Bert, Goethes Romane dagegen sind ihm zu langweilig. Jedesmal bringt er den Freunden die neusten Prospekte aus dieser Kunst-und Kulturstadt mit.

Загальна кількість голосних звуків – 135.

Кількість випадків вживання голосного звуку / o / – 20.

“Фонетична насиченість” тексту голосним звуком / o / становить 14,8%.

Приклад 3.**Essen so alle Studenten?**

Susi und Franziska arbeiten gemeinsam an einem Projekt. Nach zwei Stunden Arbeit machen die Mädchen eine Stunde Pause. Sie müssen unbedingt etwas essen. Weil sie auf gesunde Ernährung Wert legen, haben sie schon Manches von ihrem Speiseplan

gestrichen. Marzipan, Pommes, Weißmehlprodukte kommen nicht mehr auf den Tisch. Am Morgen trinken sie Magermilch, essen Roggensemmeln mit Marmelade und kauen zum Nachtisch ein paar Mandeln oder Müsliriegel. Auf diese Weise können sie auch nicht zunehmen oder schlimme Magenbeschwerden kriegen.

Загальна кількість приголосних звуків – 219.

Кількість випадків вживання приголосного звуку / m / – 25.

“Фонетична насиченість” тексту приголосним звуком / m / становить 11,4%.

Приклад 4.

Wenn man einen Hund hat

Jeden Tag sieht man die kleine Tochter von Frau Wied - sie heißt Tanja - mit einem großen Hund auf dem nahen Waldpfad spazieren gehen. Und wenn noch so schlechtes Wetter droht, tauchen Kind und Hund pünktlich und munter am Wiesenrand auf. Meistens singt die Kleine mit lauter Stimme noch ein Lied dabei. Der große schwarze Hund trägt am Hals ein buntes Band. Wenn seine kleine Herrin ein Stöckchen werfen soll, setzt er sich auf die Hinterpfoten und macht artig: Bitte, bitte!

Загальна кількість приголосних звуків – 199.

Кількість випадків вживання приголосного звуку / t / – 39.

“Фонетична насиченість” тексту приголосним звуком / t / становить 19,5%.

Приклад 5.

“Ö” im Katjas Leben

Der Vokal / ö / gefällt Katja besonders gut. Er kommt nämlich in Wörtern vor, zu denen sie eine enge Beziehung hat. Seit ihrem fünften Lebensjahr spielt sie Flöte. Sie malt mit löslichen Ölfarben. Ihr bestes Bild "Kanarienvögel" wurde in der "Künstlerhöhle" in der Innenstadt ausgestellt. Als Anerkennung bekam sie eine Fahrt nach Österreich. Die Fahrkarte hat sie schon gelöst. Es ist möglich, ihre Malutensilien mitzunehmen, nötig ist es nicht. Katja freut sich auf eine schöne Woche in Wien. Das Busunternehmen "Müller&Söhne bietet auch Ausflüge in die Alpenregion an, wo vor einigen Jahren der bekannte Ötzi gefunden wurde. Dorthin möchte Katja natürlich auch gern.

Загальна кількість голосних звуків – 173.

Кількість випадків вживання голосного звуку / t / – 15.

“Фонетична насиченість” тексту голосним звуком / t / становить 8,6%.

Приклад 6.

“Fremde Suffixe”

Katja: Ich sage **Ballade**, was passt dazu?

Sweta: "Literat**ur**, das ist doch klar."

Katja: Universit**ät**?

Sweta: Na, Student**.**

Katja: Melodie**?**

Sweta: Ein Kompon**ist**.

Katja: Psycholog**e**.

Sweta: Das Argum**ent**.

Katja: Biolog**e**?

Sweta: Ökonom**ie**.

Katja: Roulad**e**?

Sweta: Nur - die Fig**ur**.

Загальна кількість іменників – 26.

Кількість іменників з наголошеними суфіксами – 11.

“Фонетична насиченість” тексту іменниками з наголошеним суфіксом становить 42,3%.

Приклад 7.

Rhythmus ist überall dabei!

A: Wer **klopft** denn da?

B: Entschuldigun**g**.

A: Wer **redet** da?

B: Ein **Postbote**.

A: Was **wollen** Sie?

B: Ein **Brief** ist da.

A: Für **wen** ist der?

B: Für **Tischtschenko**.

A: Wer **ist** denn das?

B: Der **wohnt** ja da!

A: Das **gibt's** doch nicht! Ich **kenn'** ihn nicht. Da **wohne** ich!

Загальна кількість моделей ритму – 42.

Кількість чотирьохскладових моделей ритму з наголосом на четвертому складі – 12.

“Фонетична насиченість” тексту чотирьохскладових моделей ритму з наголосом на четвертому складі становить 28,5%.

Приклад 8.

Kann man einen Haushalt aushalten?

Samstags soll Susi im Haushalt helfen, aber sie hat keine Zeit. Sie hat am Wochenende immer Judo-Training, deshalb kann sie nicht viel tun. Sie hat ein schlechtes Gewissen, wenn sie die Mutter allein am heißen Herd stehen und Hähnchen oder Hasenbraten zubereiten sieht. Susi kauft alle Lebensmittel im Supermarkt ein, deshalb gibt es zu Hause auch immer gesundes und schmackhaftes Essen. Manchmal, wenn sie lange Unterricht hat, holt sie sich in der Cafeteria der Uni einen Hot-Dog. Den isst sie hastig im Stehen zwischen den Seminaren. Abends ist es dann meist zu spät, alle notwendigen Hausarbeiten zu machen. Sie saugt höchstens schnell Staub, hängt ihr nasses Duschtuch auf, oder füttert den Hund. Einen eigenen Haushalt möchte sie noch lange nicht haben.

Загальна кількість приголосних звуків – 309.

Кількість випадків вживання голосного звуку / h / – 25.

“Фонетична насиченість” тексту голосним звуком / t / становить 8,09%.

Приклад 9.

Plötzlich Hausfrau

Im September sind Swetas Eltern ins Ausland gefahren. Da war sie plötzlich Hausfrau und musste täglich in allen Räumen sauber machen. Sie hatte auf einmal kaum noch Freizeit. Am Kirschbaum vor der Gartenmauer waren die Sauerkirschen reif und mussten geerntet werden. Ihr Bruder dachte natürlich nicht im Traum daran,

zu helfen. Er fuhr nur ab und zu mit dem Auto in den Supermarkt, um einzukaufen. Wenn er nicht lernte, baute er an einem Motorrad oder schaute aus dem Fenster, rauchte und genoss die Aussicht auf den Dnepr. Gar zu gern hätte ihn Sweta ein paar Tage zur Oma geschickt und sich an einer ordentlichen Wohnung erfreut.

Загальна кількість голосних звуків – 161.

Кількість випадків вживання дифтонгів – 25.

“Фонетична насиченість” тексту голосним звуком / t / становить 15,5%.

Приклад 10.

Das Umwelttheater

Am Mittwoch und am Montag, wenn die energiesparende Kontrolllampe in der Garderobe leuchtet, eilt der vegetarische Chefkoch Müller-Schnelllanger als Hobbybaletttänzer zu seinem Auftritt auf die Bühne. Als Baron von Hüpfenstich – eine Märchenfigur – trägt er ein helllila Kostüm, phantasievoll aus einem Bettuch genäht. In der rechten Hand jongliert er einen riesigen Salatteller, in der linken eine appetitliche Gemüsespeise, die wie ein großer Blumenkohl aussieht. Deshalb kann er seine Füße nicht richtig sehen. Durch sein schnelles Schrittempo fällt er beinahe über das große Pappplakat. Darauf steht mit ökologischer Stofffarbe geschrieben und in schönster Schreibschrift zu lesen: "Lachen verbraucht Sauerstoff (O₂). Viel Lachen verbraucht viel Sauerstoff. Beherrschen Sie sich also! Der Spielleiter."

Загальна кількість лексичних одиниць – 109.

Кількість лексичних одиниць з гемінацією – 14.

“Фонетична насиченість” тексту лексичними одиницями з гемінацією становить 12,8%.

Додаток Ж 1

Комплексна прогресія навчального матеріалу для формування ФК у комунікативному ВКК

Таблиця Ж 1

Вступне заняття	МОДУЛЬ				
	Цикл 1				
	Підцикл 1				
	Тематична прогресія	Lektion 1: Bekanntschaft			
	Текстовий матеріал	Makrodialog 1: Ist die Welt so klein?			
	Номер заняття	Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3	Stunde 4
	Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)	Fallende Melodie A-A'	Fallende Melodie A-A' Rhythmische Einheit ●○ Wortbetonung in den einfachen Wörtern	Steigende Melodie B-B'	Rhythmische Einheit ○●
	Граматична прогресія	Wortfolge im Aussagesatz	Wortfolge im Fragesatz mit Fragewort	Wortfolge im Fragesatz ohne Fragewort und in der Nachfrage	Wortfolge im Ausrufesatz

Цикл 1					
Підцикл 2				Plateau 1	
Тематична прогресія	Lektion 2: Studium				
Текстовий матеріал	Makrodialog 2: Fällt dir alles leicht?				
Номер заняття	Stunde 5	Stunde 6	Stunde 7		Stunde 8
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)			Wortbetonung in den Wörtern mit unbetonten Präfixen		Rhythmische Einheiten ●○, ○●
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Länge und Kürze von [ε], [E:], [E], [≡]	Konsonanten [φ], [Ϟ]			
Граматична прогресія	Präsens von schwachen Verben	Präsens von Hilfsverben <i>haben</i> und <i>sein</i>	Präsens von starken Verben mit dem Stammvokal /ä/		Präsens des Modalverbs <i>sollen</i>

Продовження таблиці Ж 1

Цикл 2				
Підцикл 3				
Тематична прогресія	Lektion 3: Familie			
Текстовий матеріал	Makrodialog 3: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?			
Номер заняття	Stunde 9	Stunde 10	Stunde 11	Stunde 12
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)				Rhythmische Einheit ●○○ Wortbetonung in den Wörtern mit betonten Präfixen
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Varianten des R- Lautes: [4], [6]	Vokale [ɪ:], [I], [□⊥]	Konsonant [l]	
Граматична прогресія	Possesivpronomen	Präsens von starken Verben mit i→e Wechsel	Gebrauch des unbestimmten Artikels	

Цикл 2					
Підцикл 4				Plateau 2	
Тематична прогресія	Lektion 4: Wohnen				
Текстовий матеріал	Makrodialog 4: Wie sieht dein Traumhaus aus?				
Номер заняття	Stunde 13	Stunde 14	Stunde 15		Stunde 16
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)					Rhythmische Einheit ○●○
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Vokale [o:], [O]	Konsonanten [N], [Nκ]	Vokale [v:], [Π] Affrikate [τσ]		
Граматична прогресія	Präpositionen doppelter Rektion	Präpositionen doppelter Rektion	Präpositionen doppelter Rektion		

Цикл 3				
Підцикл 5				
Тематична прогресія	Lektion 5: Alltag			
Текстовий матеріал	Makrodialog 5: Bist du auch Frühaufsteher?			
Номер заняття	Stunde 17	Stunde 18	Stunde 19	Stunde 20
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)		Rhythmische Einheit ○○●		Auslautgesetz Behauchung
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Vokale [ʏ:], [ʏ]		Konsonanten [β], [π], [τ], [δ]	Konsonanten [γ], [κ]
Граматична прогресія	Präsens von reflexiven Verben	Präsens von Verben mit trennbaren Präfixen		Die Verneinung <i>kein</i>

Цикл 3					
Підцикл 6				Plateau 3	
Тематична прогресія	Lektion 6: Hobby und Interessen				
Текстовий матеріал	Makrodialog 6: Was kostet ein Hobby?				
Номер заняття	Stunde 21	Stunde 22	Stunde 23		Stunde 24
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)					Rhythmische Einheit ○●○○ Betonung in den Wörtern mit betonten Suffixen
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Vokale [2:], [9]	Konsonanten [σ], [ζ] Halbstimmhaftigkeit Assimilation	Konsonanten [Σ], [Σp], [Σt]		
Граматична прогресія	Perfekt mit dem dem Hilfsverb <i>haben</i>		Präsens des Modalverbs <i>können</i>		

Цикл 4				
Підцикл 7				
Тематична прогресія	Lektion 7: Freizeitgestaltung			
Текстовий матеріал	Makrodialog 7: Freizeit nur am Wochenende?			
Номер заняття	Stunde 25	Stunde 26	Stunde 27	Stunde 28
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)			Wortbetonung in den Komposita	Rhythmische Einheit ○○●○ Syntagmatischer Akzent Pausen
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Vokale [ɑ:], [ɑ]	“Ich” und “Ach”-Laut [X], [Ξ]		
Граматична прогресія	Perfekt mit dem Hilfsverb <i>sein</i>	Perfekt mit dem Hilfsverb <i>sein</i>	Präsens des Modalverbs <i>wollen</i>	

Цикл 4					
Підцикл 8				Plateau 4	
Тематична прогресія	Lektion 8: Tagesablauf				
Текстовий матеріал	Makrodialog 8: Wie hilfst du im Haushalt?				
Номер заняття	Stunde 29	Stunde 30	Stunde 31		Stunde 32
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)					Rhythmische Einheit ○○○● Satzakzent
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Der Hauchlaut [ŋ] Neueinsatz	Der Konsonant [Z]	Der Diphthong [ɔo]		
Граматична прогресія	Imperativ	Imperativ	Präsens des Modalverbs <i>müssen</i>		

Цикл 5				
Підцикл 9				
Тематична прогресія	Lektion 9: Essen			
Текстовий матеріал	Makrodialog 9: Isst du richtig?			
Номер заняття	Stunde 33	Stunde 34	Stunde 35	Stunde 36
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)				
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Die Affrikate [пф]	Die Affrikate [тΣ]	Konsonanten [μ], [ν]	Gemination
Граматична прогресія	Präsens des Verbs <i>mögen</i>	Präsens des Verbs <i>brauchen</i>		

Цикл 5					Заключне заняття
Підцикл 10				Plateau 5	
Тематична прогресія	Lektion 10: Tagesablauf				
Текстовий матеріал	Makrodialog 10: Wie hilfst du im Haushalt?				
Номер заняття	Stunde 37	Stunde 38	Stunde 39	Stunde 40	
Фонетична прогресія (супрасегментний рівень)				Zusammenfassung	
Фонетична прогресія (сегментний рівень)	Der Konsonant [φ]	Diphthonge [αε] [O2]	Spielwiese		
Граматична прогресія	Präsens des Modalverbs <i>dürfen</i>				

Додаток Ж 2

Модель процесу формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК

Таблиця Ж 2

Модул	Цикли	Елементи структури ВКК	Етапи роботи	Тематичний блок	Тематичний макротекст	Порядковий номер заняття	Кількість годин
1	2	3	4	5	6	7	8
1		Вступне заняття	Організаційний	Darf ich mich vorstellen?	Монолог: Vorstellung	Einstieg	2
	1	Підцикл 1	Навчальний	1. Bekanntschaft	Діалог 1: Ist die Welt so klein?"	Stunde 1	2
						Stunde 2	2
						Stunde 3	2
						Stunde 4	2
	Підцикл 2	Навчальний	2. Studium	Діалог 2: Fällt dir alles leicht?	Stunde 5	2	
					Stunde 6	2	
					Stunde 7	2	
					Stunde 8	2	
	Плато 1	Контрольний	Plateau	Meilensteine 1-10		2	

Продовження таблиці Ж 2

1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	Підцикл 3	Навчальний	3. Familie	Діалог 3: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?	Stunde 9	2
						Stunde 10	2
						Stunde 11	2
						Stunde 12	2
		Підцикл 4	Навчальний	4. Wohnung	Діалог 4: Wie sieht dein Traumhaus aus?	Stunde 13	2
						Stunde 14	2
						Stunde 15	2
						Stunde 16	2
		Плато 2	Контрольний	Plateau 2	Meilensteine 1-10		2

Продовження таблиці Ж 2

1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	Підцикл 5	Навчальний	5. Alltag	Діалог 5: Bist du auch Frühaufsteher?	Stunde 17	2
						Stunde 18	2
						Stunde 19	2
						Stunde 20	2
		Підцикл 6	Навчальний	6. Hobby und Interessen	Діалог 6: Was kostet ein Hobby?	Stunde 21	2
						Stunde 22	2
						Stunde 23	2
						Stunde 24	2
		Плато 3	Контрольний	Plateau	Meilensteine 1-10		2

Продовження таблиці Ж 2

1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	Підцикл 7	Навчальний	7. Freizeitgestaltung	Діалог 7: Freizeit nur am Wochenende?	Stunde 25	2
						Stunde 26	2
						Stunde 27	2
						Stunde 28	2
		Підцикл 8	Навчальний	8. Tagesablauf	Діалог 8: Wie hilfst du im Haushalt?	Stunde 29	2
						Stunde 30	2
						Stunde 31	2
						Stunde 32	2
		Плато 4	Контрольний	Plateau 4	Meilensteine 1-10		2

Продовження таблиці Ж 2

1	2	3	4	5	6	7	8
1	5	Підцикл 9	Навчальний	9. Essen	Діалог 9: Isst du richtig?	Stunde 33	2
						Stunde 34	2
						Stunde 35	2
						Stunde 36	2
		Підцикл 10	Навчальний	10. Einkaufen	Діалог 10: Bist du ein Shoppingfan?	Stunde 37	2
						Stunde 38	2
						Stunde 39	2
						Stunde 40	2
	Плато 5	Контрольний	Plateau	Meilensteine 1-6		2	
	Заключне заняття	Підсумковий		Zusammenfassung		2	

Додаток Ж 3

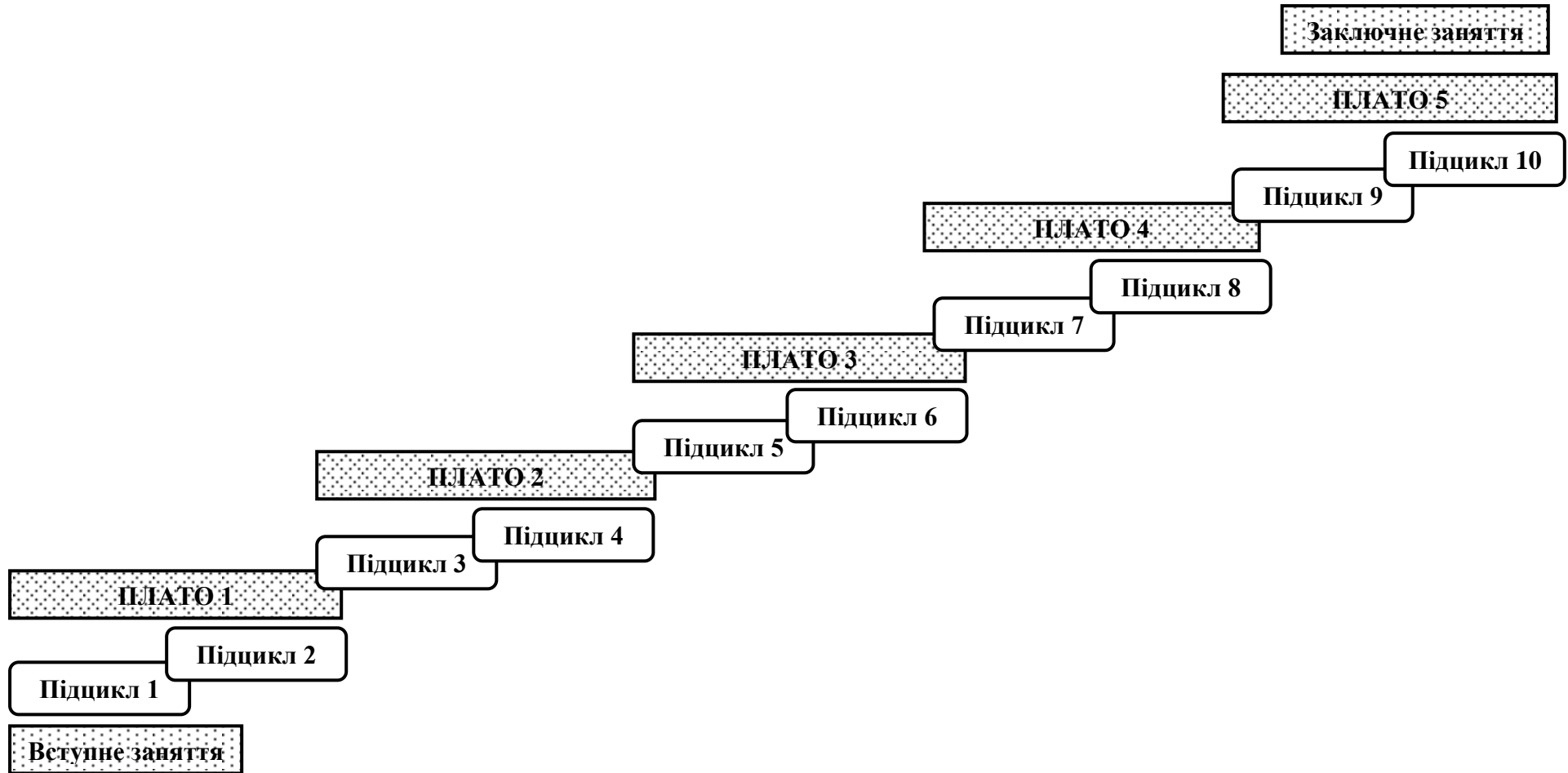


Рис. 2.2. Схематичне зображення моделі комунікативного ВКК

Додаток З 1

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1

Мета анкетування:

1. З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) у середній школі.
2. Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 10 вересня 2007 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена старшим викладачем кафедри німецької мови Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 60

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 60

Отримані результати:

В анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі КНЛУ.

На питання, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі,

40% працювали над вимовою іноді; 37% не працювали над вимовою зовсім; 12% респондентів відповіли, що приділялось багато уваги; 11% не визначились з відповіддю.

50% опитаних **оцінили свою вимову** на початку ВКК як погану; 37% як “задовільну”; 11% як “хорошу”; 2% “дуже гарну”.

Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює у

48% - артикуляція звуків, 30% - дотримання правильного мелодичного контуру, 8% - сприйняття на слух мовлення викладача, 8% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 6% - робота над всіма мовними аспектами.

У 43,3% спричинила **найбільші труднощі артикуляція голосного** [ε:],

у 21,6 - вимова [E],

- у 18,3% - вимова [E:],
 - у 18,3% - вимова лабіалізованого [y:],
 - у 18,3% - вимова лабіалізованого [y:],
 - у 16,6% - вимова лабіалізованого [2:],
 - у 15% - вимова лабіалізованого [v:],
 - у 13,3 - вимова [≡],
 - у 13% - вимова [i:],
 - у 11,6% - вимова лабіалізованого [o:],
 - у 8,3% - вимова лабіалізованого [y],
 - у 5% - вимова лабіалізованого [v],
 - у 3,3% - вимова [α:],
 - у 3,3% - вимова лабіалізованого [œ],
 - у 1,6% - вимова лабіалізованого [O],
 - у 1,6% - вимова [i],
 - у 1,6% - вимова [α],
- 20% респондентів не вказали на труднощі при артикуляції голосних.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

- У 55% виникали *труднощі при артикуляції приголосного* [r],
- у 30% - при артикуляції [ç],
- у 25% - при артикуляції [β],
- у 21,6% - при артикуляції [χ],
- у 20% - при артикуляції [N],
- у 16,6% - при артикуляції [l],
- у 13% - при артикуляції [h],
- у 8,3% - при артикуляції [τ_σ],
- у 3,5% - при артикуляції [Σ],
- у 1,6% - при артикуляції [π],
- у 1,6% - при артикуляції [μ],
- у 1,6% - при артикуляції [v],

у 1,6% - при артикуляції [п_ф],

5% респондентів не вказали на труднощі при артикуляції приголосних.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

При вивченні системи голосних німецької мови увагу 43% респондентів привернула “довгота-короткість” голосних, 23% - лабіалізація, 16% - не виділили жодного фонетичного явища, 13% - напруженість довгих голосних, 5% - твердий приступ перед голосним.

При вивченні системи приголосних німецької мови увагу

33% респондентів привернуло явище придиху,

30% респондентів не вказали на жодне фонетичне явище,

14% вказали на приглушення дзвінких приголосних,

10% - на вокалізацію /r/,

5% - на наявність приголосних, відсутніх у рідній мові, зокрема [ç],

3% - на кардинальні відмінності у вимовлянні німецьких приголосних,

2% - на особливості вимовляння [l],

2% - на відсутність палаталізації приголосних,

1% - на асимілятивні процеси.

Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, **на перших трьох заняттях**

51,6% респондентів хотіли б опрацювати [o:], [O],

46,6% - [v:], [v],

45% - [e:], [E:], [E], [≡],

33,3% - [i:], [i],

31,6% - [α:], [α],

18% - [y:], [y],

15% - [2:], [œ].

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, **на перших трьох**

заняттях 38,3% респондентів хотіли б опрацювати [ç], 36% - [r], 21% - [l], 18%

- [p], 13,3% -[N], 13,3% -[h], 13,3% - [ʃ], 13% - [t], 11% - [b], 11% - [χ], 10% - [k], 5% - [n], 5% - [m], 5% - [d].

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища у 50% - твердий приступ перед голосним, 36% - протиставлення довгих та коротких голосних, 14% - лабіалізація.

Із перерахованих фонетичних явищ на перших заняттях слід вивчати на думку 51% - протиставлення довгих та коротких голосних, 26% - явище лабіалізації, 20% - твердий приступ перед голосним, 3% - з відповіддю не визначились.

При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища у 38% - приглушена вимова дзвінких звуків, у 36% - придих, у 26% - закон оглушення кінця складу та слова.

Із перерахованих вище фонетичних явищ на перших заняттях слід вивчати на думку 48% - придих, 34% - приглушену вимову дзвінких звуків, 15% - закон оглушення кінця складу та слова, 3% - з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають 37% - індивідуальну, 30% - парну, 30% - хорову, 3% - з відповіддю не визначились.

Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються 48% - читання окремих слів, 30% - інтонування, 25% - рольові ігри, 23% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів, 23% - транскрибування, 18% - читання текстів, 18% - декламування віршів, 16% - вправа “Снігова лавина”, 3% - заучування текстів напам’ять, 2% - фонетичні змагання, 2% - складання та розв’язування кросвордів, 2% - з відповіддю не визначились.

*Розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

95% опитаних вважають **фонетичну зарядку обов’язковим елементом занять** з німецької мови під час вступного корективного курсу, 5% - не вважають.

Протягом першого тижня навчання 68% - помічали власні фонетичні помилки іноді, 21% - завжди, 5% - не помічали, 6% - з відповіддю не

визначились.

Протягом першого тижня навчання фонетичні помилки одногрупників 71% респондентів чули лише іноді, 23% - завжди, 5% - ніколи, 6% - з відповіддю не визначились.

58% опитаних вважають, що корекцію та пояснення фонетичних помилок слід робити **під час відповіді**, 42% - **після закінчення відповіді**.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 83% - вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 17% - нагадування правила.

85% респондентів вважають, що вступний корективний курс **сприяє** формуванню вміння спілкуватись німецькою мовою, 15% вважають, що сприяє частково.

88% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний **матеріал опрацьовується** у комплексі, 9% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал, 5% з відповіддю не визначились.

Під час виконання домашніх завдань найбільші труднощі виникають у 36% під час виконання фонетичних завдань, у 25% завдань з граматики, у 20% труднощі спричинює недостатній об'єм лексичного запасу, у 13% брак часу, 6% - з відповіддю не визначились.

Експериментатор

ст. викладач кафедри
німецької мови Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М. В.

Додаток 3 2

Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного університету перед проведенням ВКК**ПРОТОКОЛ №1****Мета анкетування:**

1. З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) у середній школі.
2. Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення: 8 вересня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 66

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 66

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі КНЛУ.

На питання, чи *приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі*, 27% респондентів відповіли, що приділялось багато уваги, 21% не працювали над вимовою зовсім, 51% працювали над вимовою іноді, 1% опитаних вказали на те, що над вимовою працювали, але вона значно відрізнялась від нормативної.

5% опитаних *оцінили свою вимову* на початку ВКК як “дуже гарну”, 31% як “хорошу”, 46% як “задовільну”, 18% як “погану”.

Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює у 11% - сприйняття на слух мовлення викладача, 9% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 33% - артикуляція звуків, 30% - дотримання правильного мелодичного контуру, 8% - робота над всіма мовними аспектами, 6% вказали на відсутність труднощів, 3% не визначились з відповіддю.

У 24,2% опитаних **найбільші труднощі спричинила артикуляція** [ɪ:],
 у 22,7% - артикуляція [I],
 у 10,6% - артикуляція дифтонгів,
 у 6,06% - артикуляція [e:],
 у 6,06% - артикуляція [ε:],
 у 6,06% - артикуляція [ε],
 у 4,5% - артикуляція [≅],
 у 3,03% - артикуляція [2:],
 у 2% - артикуляція [œ],
 у 1,5% - артикуляція [o:],
 у 1,5% - артикуляція [O],
 у 1,5% - артикуляція [α:],
 у 1,5% - артикуляція [α].

57,5% опитаних на труднощі не вказали.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

У 48,4% виникли **труднощі при артикуляції приголосного** [r],
 у 3,03% - при артикуляції [b],
 у 9,09% - при артикуляції [ç],
 у 7,05% - при артикуляції [χ],
 у 6% - при артикуляції [p],
 у 10,6% - при артикуляції [t],
 у 12,1% - при артикуляції [k],
 у 4,5% - при артикуляції [γ],
 у 1,5% - при артикуляції [λ],
 у 1,5% - при артикуляції [η],
 у 1,5% - при артикуляції [σ],
 у 1,5% - при артикуляції [ζ],
 у 1,5% - при артикуляції [β],
 у 1,5% - при артикуляції [Ϙ],

у 1,5% - при артикуляції [τ_σ],

31,8% не вказали на труднощі при артикуляції приголосних.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

При вивченні системи голосних німецької мови увагу 3% респондентів привернула наявність довгих та коротких звуків, 8% - наявність дифтонгів, 10% - наявність твердого приступу перед голосним, 79% респондентів не виділили жодного фонетичного явища.

При вивченні системи приголосних німецької мови 14% респондентів вказали на наявність придиху при вимовлянні [p], [t], [k], 86% не вказали на жодне фонетичне явище.

Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, **на перших трьох заняттях**

26% респондентів хотіли б опрацювати [J:], [I],

11% - [e:], [ε:], [E], [≡],

6% - [α:], [α],

3% - дифтонги,

2% - [ψ:], [ψ],

2% - [υ:], [Π],

2% - [ο:], [O],

43% з відповіддю не визначились.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, **на перших трьох заняттях** 27% респондентів хотіли б опрацювати [r] та [6],

14% - [p], [t], [k],

11% - [ç], [Ξ],

5% - [N],

5% - [s],

3% - [m],

3% - [b],

2% - [t],

30% з відповіддю не визначились.

При вивченні системи німецьких голосних **труднощі спричинили такі фонетичні явища**: у 48% - твердий приступ перед голосним, у 35% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 14% - лабіалізація, 3% з відповіддю не визначились.

Із перерахованих фонетичних явищ **на перших заняттях слід вивчати** на думку 68% - протиставлення довгих та коротких голосних, 17% - твердий приступ перед голосним, 9% - явище лабіалізації, 6% - з відповіддю не визначились.

При вивченні системи німецьких приголосних **труднощі спричинили такі фонетичні явища**: у 53% - придиш, у 27% - закон оглушення кінця складу та слова, у 20% - приглушена вимова дзвінких приголосних.

Із перерахованих вище фонетичних явищ **на перших заняттях слід вивчати** на думку 58% - придиш, 23% - закон оглушення кінця складу та слова, 23% - приглушену вимову дзвінких звуків, 2% - з відповіддю не визначились.

Найбільш **ефективною формою аудиторної роботи** вважають 53% - індивідуальну, 24% - парну, 20% - хорову, 3% - з відповіддю не визначились.

Із запропонованих **видів вправ та завдань** найбільше подобаються 45% - читання текстів, 32% - читання окремих слів, 6% - рольові ігри, 5% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів, 4% - декламування віршів, 3% - вправа "Снігова лавина", 3% - транскрибування, 1% - заучування текстів напам'ять, 1% - фонетичні змагання.

98% опитаних вважають **фонетичну зарядку** обов'язковим елементом занять з німецької мови під час ВКК, 2% - не вважають.

Протягом першого тижня навчання 59% опитаних помічали **власні фонетичні помилки** іноді, 36% помічали завжди, 4% не помічали ніколи,

2% відчували дискомфорт при допущенні помилки, проте не могли її диференціювати.

Протягом першого тижня навчання **фонетичні помилки одногрупників** 59% респондентів чули лише іноді, 36% - завжди, 3% - ніколи, 1% - часто, 1% опитаних з відповіддю не визначились.

68% опитаних вважають, що *корекцію та пояснення фонетичних помилок* слід робити під час відповіді, 32% - після закінчення відповіді.

Найбільш *ефективною методикою корекції помилок* 77% опитаних вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 12% - нагадування правила, 11% - з відповіддю не визначились.

85% респондентів вважають, що ВКК сприяє *формуванню вміння спілкуватись* німецькою мовою, 14% вважають, що сприяє частково, 1% опитаних вважає, що не сприяє.

89% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується у комплексі, 9% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал, 2 % з відповіддю не визначились.

Під час виконання домашніх завдань найбільші труднощі виникають

у 16,6% під час виконання фонетичних завдань,

у 6,06% труднощі спричинює недостатній об'єм лексичного запасу,

у 3,03% - завдань з граматики,

31,89% вказали на відсутність труднощів,

25,75% - з відповіддю не визначились,

10,6% вказали на невміння працювати самостійно,

6,06% вказали на брак навчальної літератури.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики

викладання іноземних мов КНЛУ

Гутник В.М.

Зав. кафедрою

німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М.В.

Додаток 3 3

**Анкетування студентів 1 курсу Горлівського державного педагогічного
інституту іноземних мов перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1

Мета анкетування:

- 1) з'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) у середній школі;
- 2) визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Час проведення анкетування: 15 вересня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 53

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 53

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі ГДПШМ

На питання, ***чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі***, 37,7% респондентів відповіли, що приділялось багато уваги, 15% не працювали над вимовою зовсім, 45,2% працювали над вимовою іноді, 1,8% опитаних вказали на те, що над вимовою працювали, але вона значно відрізнялась від нормативної.

5,6% опитаних ***оцінили свою вимову на початку ВКК*** як “дуже гарну”, 20,7% як “хорошу”, 54,7% як “задовільну”, 18,8% як “погану”.

Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює у 18,8% - сприйняття на слух мовлення викладача, 16,9% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 37,7% - артикуляція звуків, 37,7% - дотримання правильного мелодичного контуру, 13,2% не визначились з відповіддю.

При визначенні пріоритетів обчислення проводились для кожного пункту окремо.

У 7,5% опитаних **найбільші труднощі спричинила артикуляція** [ψ:],

у 7,5% - артикуляція [ψ],

у 3,7% - артикуляція [2:],

у 3,7% - артикуляція [œ],

у 1,5% - артикуляція всіх голосних,

90% опитаних з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

У 3,7% **виникли труднощі при артикуляції приголосного** [χ],

у 3,7% - при артикуляції [ç],

у 3,7% - при артикуляції [ŋ],

у 3,7% - труднощі при артикуляції приголосних не виникали,

у 1,8% - при артикуляції [r],

у 1,8% - при артикуляції всіх приголосних,

85% з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, **на першому занятті**

11,3% респондентів хотіли б опрацювати - [ψ:],

11,3% - [2:],

11,3% - [9],

9,4% - [ψ],

9,4% - [ε:],

9,4% - [E],

1,8% - [o:],

1,8% - [O],

1,8% - [α:],

1,8% - [α],

1,8% на труднощі не вказали,

71% опитаних з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, *на першому занятті* 30% респондентів хотіли б опрацювати [r] ,
 22,6% - [b],
 15% - [ç],
 13,2% - [Ξ],
 11% - [t],
 5,6% - [tΣ],
 3,7% - [k],
 3,7% - [η],
 1,8% - [γ],
 1,8% - [δ],
 1,8% опитаних на труднощі не вказали,
 45% з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 45,2% - твердий приступ перед голосним, у 34% - лабіалізація, у 17% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 1,8% - труднощів не виникало, 1,8% опитаних з відповіддю не визначились.

При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 34% - придых, у 19% - закон оглушення кінця складу та слова, у 45,2% - приглушена вимова дзвінких приголосних, у 1,8% труднощів не виникало.

Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають 54,7% - індивідуальну, 22,6% - парну, 19% - хорову, 3,7% - з відповіддю не визначились.

Протягом першого тижня навчання фонетичні помилки одногрупників 68% респондентів чули лише іноді, 30% - завжди, 1,8% опитаних з відповіддю не визначились.

Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються 68% - читання текстів, 49% - читання окремих слів, 40% - інтонування, 28,3% - вправа

“Снігова лавина”, 26,4% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів, 20,7% - заучування текстів напам’ять, 17% - рольові ігри, 11,3% - фонетичні змагання, 3,7% - транскрибування, 3,7% - складання та розв’язування кросвордів, 1,8% - декламування віршів.

98,11% опитаних вважають **фонетичну зарядку обов’язковим елементом** занять з німецької мови під час НКК, 1,8% - не вважають.

Протягом першого тижня навчання 70% опитаних помічали **власні** фонетичні помилки іноді, 26,4% помічали завжди, 4% не помічали ніколи, 3,7% з відповіддю не визначились.

36% опитаних вважають, що **корекцію та пояснення фонетичних помилок** слід робити під час відповіді, 62,2% - після закінчення відповіді, 1,8% опитаних з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 47% опитаних вважають пред’явлення викладачем правильного зразка, 53% - нагадування правила.

81% респондентів вважають, що **ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватись** німецькою мовою, 17% опитаних вважають, що сприяє частково, 1,8% з відповіддю не визначились.

94% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується у комплексі, 3,7% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал, 1,8% опитаних з відповіддю не визначились.

Під час виконання домашніх завдань найбільші труднощі виникають

у 13,2% через невміння працювати самостійно,

у 7,5% через брак часу,

у 7,5% через невміння орієнтуватись у теоретичному матеріалі,

у 7,5% труднощі спричинено обмеженим обсягом лексики,

у 7,5% труднощі виникають під час виконання завдань на артикуляцію,

у 5,6% труднощі спричинено незнанням граматичних правил,

у 3,7% - невмінням концентруватись під час виконання завдань,

у 1,8% труднощі спричинено нечіткими інструкціями до завдань,
у 1,8% труднощі спричинені невмінням застосувати правило на практиці,
у 1,8% труднощі спричинено великим обсягом домашніх завдань,
у 1,8% труднощі виникають під час виконання завдань для опрацювання інтонації.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

Зав. кафедрою німецької мови

ГДПШМ

доц. Воротнікова І. Г.

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1

Мета анкетування:

1. З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) у середній школі.
2. Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 10 вересня 2009 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 67

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 67

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі КНЛУ.

1. На питання, ***чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі***, 43,3% відповіли, що працювали над вимовою іноді, 31,3% не працювали над вимовою зовсім, 25,3% респондентів відповіли, що приділялось багато уваги.

2. 44,7% опитаних ***оцінили свою вимову на початку ВКК*** як “погану”, 43,3% як “задовільну”, 7,4% як “хорошу”, 1,5% як “дуже гарну”, 1,5% з відповіддю не визначились.

3. ***Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює*** у 53,7% - артикуляція звуків, 23,8% - дотримання правильного мелодичного контуру, 13,4% - сприйняття на слух мовлення викладача, 5,9% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 1,5% - робота над всіма мовними аспектами, 1,5% - робота над приголосним [r].

4. У 19,4% опитаних ***найбільші труднощі спричинила артикуляція*** [e:],

у 10,4% - артикуляція [y:],
у 10,4% - артикуляція [y],
у 7,4% - артикуляція [I:],
у 7,4% - артикуляція [I],
у 4,4% - артикуляція [2:],
у 4,4% - артикуляція [œ],
у 2,9% - артикуляція [ɑ:],
у 2,9% - артикуляція [ε],
у 1,5% - артикуляція [u:],
у 1,5% - артикуляція [≅],
у 1,5% - артикуляція [ε:],
у 1,5% - артикуляція [ε],
50,7% опитаних на труднощі не вказали.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

У 53,7% **виникли труднощі при артикуляції приголосного** [r],
у 11,9% - при артикуляції [ç],
у 10,4% - при артикуляції напівдзвінких приголосних,
у 8,9% - при артикуляції [b],
у 8,9% - при артикуляції [χ],
у 7,4% - при артикуляції [λ],
у 4,4% - при артикуляції [°],
у 4,4% - при артикуляції приголосних з придиханням,
у 4,4% - при артикуляції [ŋ],
у 2,9% - при артикуляції [σ],
у 2,9% - при артикуляції [N],
у 2,9% - при артикуляції [v],
у 1,5% - при артикуляції [κ],
у 1,5% - при артикуляції [ζ],
у 1,5% - при артикуляції [Σ],

17,9% не вказали на труднощі при артикуляції приголосних.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

5. Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, *на перших трьох заняттях*

11,9% респондентів хотіли б опрацювати [e:],

7,4% - [2:],

7,4% - [œ],

7,4% - [I:],

5,9% - [ψ:],

5,9% - [α:],

5,9% - [α],

4,4% - [ψ],

4,4% - [ε],

2,9% - [I],

2,9% - [u:],

1,5% - [ε:],

55,2% з відповіддю не визначились.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, *на перших трьох заняттях* 50,7% респондентів хотіли б опрацювати [r]

7,4% - [ʁ],

4,4% - [ç],

4,4% - [Ξ],

1,5% - [s],

1,5% - [t],

1,5% - [N],

1,5% - [n],

1,5% - [b],

1,5% - [p],

1,5% - [f],

1,5% - [l],

1,5% - [h],

32,8% з відповіддю не визначились.

6. При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 38,8% - твердий приступ перед голосним, у 34,3% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 19,4% - лабіалізація, 7,4% з відповіддю не визначились.

7. При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 43,3% - придих, у 31,3% - приглушена вимова дзвінких приголосних, у 25,3% - закон оглушення кінця складу та слова.

8. Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають 61,1% - індивідуальну, 19,4% - парну, 19,4% - хорову.

9. Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються 53,7% - рольові ігри, 52,2% - читання текстів, 40,2% - читання окремих слів, 29,8% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів, 20,8% - інтонування, 16,4% - декламування віршів, 10,4% - транскрибування, 8,9% - вправа "Снігова лавина", 7,4% - складання та розв'язування кросвордів, 7,4% - заучування текстів напам'ять, 4,4% - фонетичні змагання, 1,5% - всі види завдань.

10. 95,5% опитаних вважають *фонетичну зарядку обов'язковим елементом* занять з німецької мови під час ВКК, 4,4% - не вважають.

11. Протягом першого тижня навчання 67,1% опитаних помічали власні фонетичні помилки іноді, 31,3% помічали завжди, 1,5% не помічали ніколи.

12. Протягом першого тижня навчання фонетичні помилки однокласників 59,7% респондентів чули лише іноді, 38,8% - завжди, 1,5% - ніколи.

13. 58,2% опитаних вважають, що *корекцію та пояснення фонетичних помилок* слід робити під час відповіді, 41,7% - після закінчення відповіді.

14. Найбільш ефективною методикою корекції помилок 79,1% опитаних вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 10,4% - нагадування правила, 10,4% - з відповіддю не визначились.

15. 79,1% респондентів вважають, що *ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватись* німецькою мовою, 20,8% вважають, що сприяє частково.

16. 92,5% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується у комплексі, 5,9% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал, 1,5 % з відповіддю не визначились.

17. *Під час виконання домашніх завдань* найбільші труднощі виникають

40,2% вказали на відсутність труднощів,

22,3% - транскрибування,

8,9% - читання з правильним фонетичним оформленням висловлювання,

у 7,4% недостатній об'єм лексичного запасу,

5,9% - інтонування,

4,4% - невміння чути власні помилки,

2,9% - невміння сприймати мовлення на слух,

2,9% - недостатнє забезпечення аудіозаписами,

2,9% - обсяг домашніх завдань,

2,9% - незрозумілість теоретичного матеріалу,

1,5% - погана слухова пам'ять.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики

викладання іноземних мов КНЛУ

Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М. В.

Додаток 3 5

**Анкетування студентів 1 курсу Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1

Мета анкетування:

- 1) З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) у середній школі;
- 2) Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного-корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ

Навчальний заклад: Одеський національний університет

Час проведення анкетування: 18 вересня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов (КНЛУ) Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 10

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 10

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі ОНУ

На питання, ***чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі***, 80% респондентів відповіли, що не працювали над вимовою зовсім, 20% працювали над вимовою іноді.

50% опитаних ***оцінили свою вимову на початку ВКК*** як “задовільну”, 30% як “хорошу”, 10% як “дуже гарну”, 10% як “погану”.

Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює у 40% - дотримання правильного мелодичного контуру, 20% - сприйняття на слух мовлення викладача, 20% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 20% - артикуляція звуків.

При визначенні пріоритетів обчислення проводились для кожного пункту окремо.

У 100% опитаних ***найбільші труднощі спричинила артикуляція*** [ε:],

у 10% - артикуляція [E:],

у 10% - артикуляція [E],

у 10% - артикуляція [≅].

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

У 30% **виникли труднощі при артикуляції приголосного** [π],

у 30% - при артикуляції [ϣ],

у 10% - при артикуляції [β],

у 10% - при артикуляції [δ],

20% з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, **на першому занятті**

60% респондентів хотіли б опрацювати - [ε:],

20% - [E:],

20% - [E],

20% - [≅],

20% - [t:],

20% - [α:],

20% - [α],

10% - [Π].

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, **на першому занятті**

60% респондентів хотіли б опрацювати [r] ,

10% - [η],

10% - [v],

10% - [π],

20% з відповіддю не визначились.

При визначенні пріоритетів звуків обчислення проводились для кожного звуку окремо.

При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 60% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 30% - твердий приступ перед голосним, у 10% - лабіалізація.

При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 60% - придих, у 30% - приглушена вимова дзвінких приголосних, у 10% - закон оглушення кінця складу та слова.

Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають 90% - індивідуальну, 10% - хорову.

Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються 60% - читання текстів, 60% - транскрибування, 50% - читання окремих слів, 10% - заучування текстів напам'ять, 10% - складання та розв'язування кросвордів, 10% - декламування віршів.

100% опитаних вважають *фонетичну зарядку обов'язковим елементом* занять з німецької мови під час НКК.

Протягом першого тижня навчання 50% опитаних помічали *власні* фонетичні помилки іноді, 50% помічали завжди.

Протягом першого тижня навчання фонетичні помилки *одногрупників* 80% респондентів чули лише іноді, 20% - завжди.

70% опитаних вважають, що *корекцію та пояснення фонетичних помилок* слід робити після закінчення відповіді, 30% - під час відповіді.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 70% опитаних вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 30% - нагадування правила.

80% респондентів вважають, що *ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватись* німецькою мовою, 20% опитаних вважають, що сприяє частково.

60% зазначили, що на занятті опрацьовується *лише фонетичний матеріал*, 40% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується *у комплексі*.

Під час виконання домашніх завдань найбільші труднощі виникають у 30% опитаних при виконанні завдань на транскрипцію, у 10% труднощі спричинено

обмеженим словниковим запасом, у 10% труднощі виникають під час виконання завдань на артикуляцію, 50% вказали на відсутність труднощів.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

Зав. кафедрою
німецької філології Одеського
національного університету

проф. Голубенко Л. М.

Додаток 3 6

**Анкетування студентів 1 курсу факультету іноземних мов
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича
перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1***Мета анкетування:***

1. З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) в середній школі.
2. Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

Час проведення анкетування: 11 вересня 2009 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 22

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 22

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі ЧНУ.

1. На питання, ***чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі***, 41% працювали над вимовою іноді, 41% респондентів відповіли, що приділялось багато уваги, 14% не працювали над вимовою зовсім, 5% респондентів працювали над формуванням фонетичних навичок самостійно.

2. 18% опитаних ***оцінили свою вимову на початку ВКК*** як “погану”, 45% як “задовільну”, 28% як “хорошу”, 9% як “дуже гарну”.

3. *Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює* у 28% - артикуляція звуків, 27% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, 27% - сприйняття на слух мовлення викладача, 18% - дотримання правильного мелодичного контуру.

4. У 27,2% опитаних *найбільші труднощі спричинила артикуляція* [e:], у 22,7% - артикуляція [ε:], у 18,1% - артикуляція [ε], у 18,1% - артикуляція [y:], у 18,1% - артикуляція [y], у 9% - артикуляція [œ], у 9% - артикуляція [α:], у 9% - дифтонги, у 4,5% - артикуляція [2:], у 4,4% - артикуляція [u:], з відповіддю не визначились 13,6%.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

У 64% *виникли труднощі при артикуляції приголосного* [r], у 9% - при артикуляції [ç], у 41% - при артикуляції [β], у 9% - при артикуляції [χ], у 4,5% - при артикуляції [κ], у 4,5% - при артикуляції [ŋ], у 4,5% - при артикуляції [f], у 4,5% - при артикуляції [tΣ].

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

5. Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, *на перших трьох заняттях*

32% - респондентів хотіли б опрацювати [ε:],
23% - [α:],

18,1 % [e:],
 4,5% - [2:],
 18,1% - [ε],
 13,6% - [u:],
 13,6% - [α],
 9% - [o:],
 4,5% - [œ],
 4,5% - [ψ:],
 4,5% - [ψ],
 4,5% - [Π],
 4,5% - [O],
 13,6% з відповіддю не визначились.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, *на перших трьох заняттях* 50% респондентів хотіли б опрацювати [r],

31,8% - [ʁ],
 9% - [ʁ̥],
 4,5% - [ç],
 4,5% - [γ],
 4,5% - [t],
 4,5% - [N],
 4,5% - [f],
 13,6% з відповіддю не визначились.

6. При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 36% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 36% - лабіалізація, у 28% - твердий приступ перед голосним.

7. При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища: у 55% - придиш, у 36% - приглушена вимова дзвінких приголосних, у 9% - закон оглушення кінця складу та слова.

8. **Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають 55%** - індивідуальну, 27% - парну, 18% - хорову.

9. **Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються 36%** - читання текстів, 32% - рольові ігри, 23% - читання окремих слів, 23% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів, 14% - складання та розв'язування кросвордів, 14% - фонетичні змагання, 9% - інтонування, 9% - декламування віршів, 9% - транскрибування, 9% - вправа "Снігова лавина", 5% -переклад.

10. 91% опитаних вважають **фонетичну зарядку обов'язковим елементом** занять з німецької мови під час ВКК, 9% - не вважають.

11. **Протягом першого тижня навчання 63%** опитаних помічали **власні** фонетичні помилки іноді, 18% помічали завжди, 14% не помічали ніколи, 5% помічали дуже рідко.

12. **Протягом першого тижня навчання фонетичні помилки одногрупників** 50% - завжди, 45% респондентів чули лише іноді, 5% - дуже рідко.

13. 55% опитаних вважають, що **корекцію та пояснення фонетичних помилок** слід робити під час відповіді, 40% - після закінчення відповіді, 5% з відповіддю не визначились.

14. **Найбільш ефективною методикою корекції помилок** 41% опитаних вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 32% - нагадування правила, 27% - з відповіддю не визначились.

15. 55% респондентів вважають, що **ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватись** німецькою мовою, 34% вважають, що сприяє частково,

5% вважають, що не сприяє, 5% з відповіддю не визначились.

16. 91% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується у комплексі, 9% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал.

17. *Під час виконання домашніх завдань* найбільші труднощі спричинюють у 14% - недостатній об'єм лексичного запасу, у 14% - завдання з граматики, у 14% - артикуляція, у 9% - відсутність аудіокурсу, у 5% - обсяг домашніх завдань, у 5% - транскрибування, у 5% - брак часу, у 5% - незрозумілість інструкцій до вправ, 59% вказали на відсутність труднощів.

Експериментатор

аспірант кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

В. о. завідувача кафедрою
германського, загального та
порівняльного мовознавства ЧНУ

доц. Осовська І. М.

Додаток 3 7

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного
лінгвістичного університету перед проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №1

Мета анкетування:

1. З'ясувати, чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення іноземної мови (ІМ) в середній школі.
2. Визначити думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 3 вересня 2010 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 11

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 11

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на I курсі КНЛУ

1. На питання, *чи приділялась увага формуванню артикуляційних та інтонаційних навичок під час вивчення ІМ в школі*, 60% респондентів відповіли, працювали над вимовою іноді, 30% відповіли, що приділялось багато уваги, 10% не працювали над вимовою зовсім.

2. 70% опитаних *оцінили свою вимову на початку ВКК* як “погану”, 20% як “задовільну”, 10% як “хорошу”.

3. *Найбільші труднощі на першому занятті з німецької мови спричинює* у 50% - дотримання правильного мелодичного контуру, 50% - артикуляція звуків, 10% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу.

. У опитаних у 90% *найбільші труднощі спричинила артикуляція* [ε:], у 10% - артикуляція [у:].

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

У 70% *виникли труднощі при артикуляції приголосного* [r],

у 20% - при артикуляції [N],

у 20% - при артикуляції [γ].

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

5. Розпочинаючи вивчення голосних німецької мови, **на перших трьох заняттях**

30% - респондентів хотіли б опрацювати [ε:],

30% - [α:],

10% - [ι:],

30% з відповіддю не визначились.

Розпочинаючи вивчення приголосних німецької мови, **на перших трьох заняттях** 40% респондентів хотіли б опрацювати [r],

10% - [β],

10% - [δ],

40% з відповіддю не визначились.

6. **При вивченні системи німецьких голосних труднощі спричинили такі фонетичні явища:** у 50% - протиставлення довгих та коротких голосних, у 30% - лабіалізація, у 20% - твердий приступ перед голосним.

7. **При вивченні системи німецьких приголосних труднощі спричинили такі фонетичні явища:** у 60% - придиш, у 40% - приглушена вимова дзвінких приголосних.

8. **Найбільш ефективною формою аудиторної роботи вважають** 50% - індивідуальну, 30% - хорову, 20% - парну.

9. **Із запропонованих видів вправ та завдань найбільше подобаються** 80% - читання текстів, 70% - рольові ігри, 40% - читання окремих слів, 40% - інтонування, 30% - декламування віршів, 20% - складання та розв'язування кросвордів, 10% - аудіювання окремих слів, фраз, текстів.

*При обчисленні пріоритетів розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

10. 100% опитаних вважають **фонетичну зарядку обов'язковим елементом** занять з німецької мови під час ВКК.

11. *Протягом першого тижня навчання* 70% опитаних помічали *власні* фонетичні помилки іноді, 30% помічали завжди.

12. *Протягом першого тижня навчання* фонетичні *помилки одногрупників* 60% респондентів чули лише іноді, 40% - завжди.

13. 60% опитаних вважають, що *корекцію та пояснення фонетичних помилок* слід робити під час відповіді, 30% - після закінчення відповіді, 10% з відповіддю не визначились.

14. *Найбільш ефективною методикою корекції помилок*

50% опитаних вважають пред'явлення викладачем правильного зразка, 20% - нагадування правила, 30% - з відповіддю не визначились.

15. 100% респондентів вважають, що *ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватись* німецькою мовою.

16. 80% опитаних зазначили, що на занятті з німецької мови фонетичний, граматичний та лексичний матеріал опрацьовується у комплексі, 20% зазначили, що на занятті опрацьовується лише фонетичний матеріал.

7. *Під час виконання домашніх завдань* найбільші труднощі спричинюють у 30% - невпевненість у правильності, у 10% - недостатній об'єм лексичного запасу, у 10% - робота над скоромовками, 50% вказали на відсутність труднощів.

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

Експериментатор

аспірант кафедри методики

викладання іноземних мов КНЛУ

Гутник В.М.

Зав. кафедрою німецької мови

та перекладу КНЛУ

проф. Долгополова Л. А.

Додаток И 1

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету після проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

1. З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
2. Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 19 жовтня 2007 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена старшим викладачем кафедри німецької мови Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 60

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 60

Отримані результати:

В анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі КНЛУ (після закінчення ВКК).

Після завершення ВКК 60% опитаних *оцінили свої знання та навички з фонетики* німецької мови на “відмінно”, 31% - “задовільно”, 6% - “незадовільно”, 2% - з відповіддю не визначились.

51% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним *за тривалістю*, 47% що потрібно більше часу для проведення ВКК, 2% з відповіддю не визначились.

Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює у 46% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 25% - вимовляння звуків, у 18% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, у 11% - сприйняття на слух мовлення викладача.

Після завершення ВКК труднощі спричинює вимовляння таких голосних:

у 25% респондентів - [2:],

у 21,6% - [ε:],

у 16,6% -[y:],
у 13,3% - [y],
у 13,3 - [œ],
у 10% - [v:],
у 10% -[E],
у 10% - [o:],
у 10% -[i],
у 6,6% - [E:],
у 6,6% - [≅],
у 5% - [v],
у 5% -[i:],
у 1,6% - [O],
у 1,6 - [α],

40 % - з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК труднощі спричинює вимовляння таких приголосних:

35% -[r],
28,3% - [ç],
18,3% - [N],
15% - [h],
10% - [l],
10% - [b]
10% - [χ],
3,3% - [t],
3,3% - [κ],
1,6% - [π],
1,6% - [z],

23,3% - з відповіддю не визначились.

* При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК у 60% опитаних **труднощі спричинює** протиставлення довгих та коротких голосних, у 21% - твердий приступ перед голосним, у 15% - лабіалізація, 4% - з відповіддю не визначились.

50% опитаних зазначають, що **на перших заняттях ВКК слід вивчати** протиставлення довгих та коротких голосних, 19% - з відповіддю не визначились, 18% - лабіалізацію, 13% - твердий приступ перед голосним.

Після завершення ВКК у 41% респондентів **труднощі спричинює** придих, у 40% - приглушена вимова дзвінких звуків, у 12% - закон оглушення кінця складу та слова, 7% - з відповіддю не визначились.

45% опитаних зазначають, що **на перших заняттях ВКК слід вивчати** явище придиху, 26% - особливості вимови дзвінких звуків, 16% - закон оглушення кінця складу та слова, 2% - з відповіддю не визначились.

Покращенню вимови максимально сприяє на думку 78% - активне говоріння на занятті, 55% - аудіювання текстів та повторення за диктором, 28% - транскрибування, 28% - непідготовлене читання текстів на занятті, 26% - інтонування, 10% - заучування текстів напам'ять, 5% - написання аудіодиктантів.

* При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

56% опитаних вважає **найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок** записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 41% - виправлення викладачем кожної помилки під час відповіді, 3% - з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 68% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 25% - нагадування правила, 7% - з відповіддю не визначились.

Після завершення ВКК власні фонетичні помилки 73% - помічають іноді, 20% - помічають завжди, 4% - не помічають ніколи, 3% - з відповіддю не визначились.

*Після завершення ВКК фонетичні помилки одногрупників 55% - помічають іноді, 43% - помічають завжди, 2% - ніколи, 2% - з відповіддю не визначились. 80% респондентів вважають, що ВКК *сприяє формуванню вміння спілкуватися* німецькою мовою, 19% вважають, що сприяє частково, 1% вважають, що не сприяє.*

На запитання *“Що б ви змінили у ході ВКК?”*

33% зазначили, що потрібно більше годин,

33% з відповіддю не визначились,

17% не змінили б нічого,

8% більше уваги звернули б на усне мовлення,

3% більше часу виділяли б для аудіювання,

2% заучували б більше напам'ять,

2% приділяли б більше уваги читанню,

2% хочуть вивчати ІМ у порівнянні з РМ.

Експериментатор

ст. викладач кафедри німецької мови

Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М. В.

Додаток И 2

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету після проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

1. З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
2. Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 20 жовтня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 66

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 66

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі КНЛУ (після завершення ВКК).

Після завершення ВКК 3,3% опитаних **оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови** на “відмінно”, 65% - “на добре”, 28,3% - “задовільно”, 3,3% - “незадовільно”.

60% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним **за тривалістю**, 33% зазначили, що потрібно більше часу для проведення ВКК, 7% зазначили, що ВКК триває занадто довго.

Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює у 47% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 27% - вимовляння звуків, у 17% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, у 7% - сприйняття на слух мовлення викладача.

Після завершення ВКК **труднощі спричинює вимовляння таких голосних:**

у 24,2% респондентів - [e:],

у 16,6% - [E],

у 12,1% - [E:],
 у 10,06% - [≡],
 у 6,06% - [i:],
 у 4,5% - [α:],
 у 4,5% - [ψ:],
 у 4,5% - [2:],
 у 4,5% - [u:],
 у 3,03% - [ψ],
 у 3,03% - [α],
 у 3,03% - [9],
 у 3,03% - [9],
 у 3,03% - [o:],
 у 3,03% - [O],
 у 3,03% - [i],
 у 1,5% - [v],
 у 1,5% - дифтонги,
 51,5 % - з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких приголосних:*

у 48,3% опитаних - [p],
 у 13% - [N],
 у 10% - [N],
 у 5% - [χ],
 у 3,3% - [h],
 у 3,3% - [d],
 у 1,6% - [Σ],
 у 1,6% - [γ],
 13,3% - з відповіддю не визначились.

* При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК у 60% опитаних **труднощі спричинює** протиставлення довгих та коротких голосних, у 26,6% - твердий приступ перед голосним, у 13% - лабіалізація.

Після завершення ВКК у 53,3% респондентів **труднощі спричинює** приглушена вимова дзвінких звуків, у 35% - придых, у 11,6% - закон оглушення кінця складу та слова.

Покращенню вимови максимально сприяє на думку 66,6% - аудіювання текстів та повторення за диктором, 26,6% - транскрибування, 18,3% - невідготовлене читання текстів на занятті, 15% - активне говоріння на занятті, 15% - заучування текстів напам'ять, 11,6% - інтонування, 10% - фонетичні змагання, 8,3% - написання аудіодиктантів.

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

55% опитаних вважає **найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок** записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 27% - виправляння викладачем кожної помилки під час відповіді, 18% - з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 73,3% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 25% - нагадування правила, 1,6% - з відповіддю не визначились.

Після завершення ВКК власні фонетичні помилки 76,6% - помічають іноді, 21,6% - помічають завжди, 1,6% - не помічають ніколи.

Після завершення ВКК фонетичні помилки однокласників 60% - помічають іноді, 38,3% - помічають завжди, 1,6% - ніколи.

75% респондентів вважають, **що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою**, 21,6% вважають, що сприяє частково, 3,3% вважають, що не сприяє.

На запитання **“Що б ви змінили у ході ВКК?”**

36,6% з відповіддю не визначились,

26,6% не змінили б нічого,

11,6% більше уваги звернули б на усне мовлення,
10% зазначили, що потрібно більше годин для ВКК,
6,6% більше часу приділяли б роботі над граматиною,
3,3% більше часу приділяли б читанню,
1,6% більше часу приділяти роботі над інтонацією,
1,6% більше часу приділяли б діалогічному мовленню,
1,6% більше часу приділяли б транскрибуванню.

На запитання **“Чим би Ви розпочали ВКК?”** 77% опитаних не змогли дати відповідь,

6,6% вважають, що слід розпочинати з вивчення звуків у потоці мовлення,
5% вважає організацію та проведення ВКК оптимальними,
3,3% розпочали б ВКК з граматики,
3,3% вважають необхідним проведення контрольного зрізу перед початком ВКК та після його завершення,
1,6% опитаних розпочали б ВКК з вивчення фонетичних правил,
1,6% розпочали б з читання текстів.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М. В.

Додаток И 3

**Анкетування студентів 1 курсу Горлівського державного педагогічного
інституту іноземних мов після проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

- 1) з'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ;
- 2) визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Час проведення анкетування: 20 жовтня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 59

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 59

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі ГДПІМ (після завершення ВКК).

Після завершення ВКК 6,7% опитаних *оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови на “відмінно”, 54% - “на добре”, 28,8% - “задовільно”, 8,4% - “незадовільно”, 1,6% опитаних вказали на те, що вимова покращилась, проте рівень володіння визначити не можуть.*

40,6% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним *за тривалістю*, 59,3% зазначили, що потрібно більше часу для проведення ВКК.

Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює у 39% - сприйняття на слух мовлення викладача, у 33,8% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 18,6% - вимовляння звуків, у 18,6% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, у 1,6% - граматики, 5% - з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких голосних:*

- у 12% - [E],
- у 12% - [E:],
- у 10% респондентів - [e:],
- у 10% - [≡],
- у 8,4% - [2:],
- у 6,7% - [9],
- у 5% - [i],
- у 5% - [i:],
- у 3,3% - [o:],
- у 3,3 - [v],
- у 3,3% - [u:],
- у 3,03% - [9],
- у 3,03% - [O],
- у 1,6% - [α:],
- у 1,6% - [ψ:],
- у 1,6% - [ψ],
- у 1,6% - [α],
- у 1,6% - дифтонги,
- 6,7% опитаних на труднощі не вказали,
- 51,5 % з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких приголосних:*

- у 47,4% опитаних - [p],
- у 40,6% - [b],
- у 15,2% - [χ],
- у 17% - [X],
- у 8,4% - [h],
- у 5% - [Σ],

у 1,6% - [γ],

у 1,6% - [τ],

6,7% на труднощі не вказали,

37,2% з відповіддю не визначились.

* При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК у 30,5% опитаних **труднощі спричинює** протиставлення довгих та коротких голосних, у 42,3% - твердий приступ перед голосним, у 27,1% - лабіалізація.

Після завершення ВКК у 37,2% респондентів **труднощі спричинює** приглушена вимова дзвінких звуків, у 33,8% - придих, у 20,3% - закон оглушення кінця складу та слова, у 8,4% труднощі не виникають.

Покращенню вимови максимально сприяє на думку 61% опитаних - аудіювання текстів та повторення за диктором, 59,3% - активне говоріння на занятті, 35,5% - заучування текстів напам'ять, 28,8% - написання аудіодиктантів, 23,7% - інтонування, 13,5% - фонетичні змагання, 23,7% - непідготовлене читання текстів на занятті, 11,8% - транскрибування,

* При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

84,7% опитаних вважає **найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок** записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 13,5% - виправляння викладачем кожної помилки під час відповіді, 1,6% опитаних з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 50,8% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 45,7% - нагадування правила, 3,3% - з відповіддю не визначились.

Після завершення ВКК власні фонетичні помилки 84,7% - помічають іноді, 13,5% - помічають завжди, 1,6% - не помічають ніколи.

Після завершення ВКК фонетичні помилки одногрупників 74,5% - помічають іноді, 23,7% - помічають завжди, 1,6% - ніколи.

69,4% респондентів вважають, **що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою**, 23,7% вважають, що сприяє частково, 5% вважають, що не сприяє, 1,6% опитаних з відповіддю не визначились.

“Що б ви змінили у ході ВКК?”

54,2% з відповіддю не визначились,

39% не змінили б нічого,

3,3% більше уваги приділяли б усному мовленню,

1,6% більше уваги приділяли б читанню,

1,6% більше уваги приділяли б самостійній роботі,

1,6% більше уваги приділяли б корекції та аналізу помилок.

“Чим би Ви розпочали ВКК?” 45,7% опитаних не змогли дати відповідь,

17% вважають, що слід розпочинати із вивчення алфавіту,

13,5% вважають, що слід розпочинати з вивчення особливостей артикуляції німецьких звуків,

5% вважають, що слід розпочинати з повторення шкільного матеріалу,

6,5% вважають, що слід розпочинати з вивчення лексики та граматики,

3,3% вважають, що слід розпочинати з перегляду фільму про Німеччину,

1,6% вважають, що ВКК слід розпочинати із знайомства,

1,6% вважають, що слід розпочинати із вивчення транскрипційних знаків,

1,6% вважають, що слід розпочинати з вивчення історії Німеччини,

1,6% вважають, що слід розпочинати з читання неадаптованих текстів,

1,6% вважає організацію та проведення ВКК оптимальними.

Експериментатор

аспірантка кафедри

методики викладання іноземних мов КНЛУ

Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови ГДПШМ

доц. Воротнікова І. Г.

Додаток И 4

**Анкетування студентів 1 курсу Одеського національного університету
після проведенням ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

1. З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
2. Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Одеський національний університет

Час проведення анкетування: 3 грудня 2008 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 10

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 10

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі ОНУ (після завершення ВКК).

Після завершення ВКК 80% опитаних *оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови на “добре”, 20% - на “задовільно”.*

100% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним *за тривалістю.*

Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює у 60% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 20% - вимовляння звуків, у 10% - труднощів не виникає, 10% опитаних з відповіддю не визначились.

Після завершення ВКК **труднощі спричинює вимовляння таких голосних:**

у 50% респондентів - [e:], у 20% - [ʏ:], у 20% - [i], у 20% - [i:], у 10% - [E], у 10% - [E:], у 10% - [≡], у 10% - [2:],

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких приголосних*: у 100% опитаних - [N], у 10% - [h], у 10% - [X].

* При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК у 70% опитаних *труднощі спричинює* протиставлення довгих та коротких голосних, у 30% - твердий приступ перед голосним.

Після завершення ВКК у 50% респондентів *труднощі спричинює* приглушена вимова дзвінких звуків, у 50% - придих.

Покращенню вимови максимально сприяє на думку 70% - заучування текстів напам'ять, 60% - аудіювання текстів та повторення за диктором, 60% - транскрибування, 50% - активне говоріння на занятті, 50% - інтонування, 40% - написання аудіодиктантів, 10% - невідготовлене читання текстів на занятті, 10% - фонетичні змагання.

* При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

80% опитаних вважає *найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок* записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 20% - виправлення викладачем кожної помилки під час відповіді.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 50% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 50% - нагадування правила.

Після завершення ВКК власні фонетичні помилки 80% - помічають завжди, 20% - помічають іноді.

Після завершення ВКК фонетичні помилки однокласників 70% - помічають завжди, 30% - помічають іноді.

100% респондентів вважають, *що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою.*

На запитання “**Що б ви змінили у ході ВКК?**” 40% опитаних не змінили б нічого, 40% з відповіддю не визначились, 20% більше часу приділяли б роботі над граматиною.

На запитання **“Чим би Ви розпочали ВКК?”** 50% опитаних не змогли дати відповідь, 30% опитаних розпочали б ВКК з вивчення фонетичних правил, 10% розпочали б з вивчення алфавіту.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

Зав. кафедрою німецької філології

Одеського національного університету

проф. Голубенко Л. М.

Додаток И 5

**Анкетування студентів 1 курсу Чернівецького національного університету
імені Ю. Федьковича після проведення ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

- 1) З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
- 2) Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

Час проведення анкетування: 23 листопада 2009 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 22

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 22

Отримані результати: в анкетуванні брали участь студенти, які навчаються на І курсі ЧНУ (після завершення ВКК).

1. Після завершення ВКК 9% опитаних **оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови** на “добре”, 91% - “задовільно”.
2. 86% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним **за тривалістю**, 14% зазначили, що потрібно більше часу для проведення ВКК.
3. **Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює** у 73% - вимовляння звуків, у 9% - сприйняття на слух мовлення викладача, у 9% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 9% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу,

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

4. Після завершення ВКК **труднощі спричинює вимовляння таких голосних:** у 12% - [E], у 12,% - [E:], у 10% респондентів - [e:], у 10% - [≅], у 8,4% - [2:], у 6,7% - [9], у 5% - [i], у 5% - [i:], у 3,3% - [o:], у 3,3 - [v], у 3,3% - [u:], у 3,03% -

[9], у 3,03% - [O], у 1,6% - [α:], у 1,6% - [ψ:], у 1,6% - [ψ], у 1,6% - [α], у 1,6% - дифтонги, 6,7% опитаних на труднощі не вказали, 51,5% з відповіддю не визначились.

* При обчисленні пріоритетів звуків розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

5. Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких приголосних*: у 47,4% опитаних - [ρ], у 40,6% - [β], у 15,2% - [χ], у 17% - [X], у 8,4% - [h], у 5% - [Σ], у 1,6% - [γ], у 1,6% - [τ], 6,7% на труднощі не вказали, 37,2% з відповіддю не визначились.

* При обчисленні пріоритетів звуків розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

6. Після завершення ВКК у 59% *труднощі спричинює* твердий приступ перед голосним, у 27% опитаних - протиставлення довгих та коротких голосних, у 14% - лабіалізація.

7. Після завершення ВКК у 55% респондентів *труднощі спричинює* придих, у 31% - приглушена вимова дзвінких звуків, у 14% - закон оглушення кінця складу та слова.

8. *Покращенню вимови максимально сприяє* на думку 64% опитаних - аудіювання текстів та повторення за диктором, 41% - активне говоріння на занятті, 23% - непідготовлене читання текстів на занятті, 18% - транскрибування, 14% - заучування текстів напам'ять, 9% - написання аудіодиктантів, 9% - інтонування, 9% - фонетичні змагання.

* При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

9. 36% опитаних вважає *найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок* записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 64% - виправляння викладачем кожної помилки під час відповіді.

10. *Найбільш ефективною методикою корекції помилок* 77% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 23% - нагадування правила.

11. *Після завершення ВКК власні фонетичні помилки* 90% - помічають іноді, 5% - помічають завжди, 5% - не помічають ніколи.

12. *Після завершення ВКК фонетичні помилки одногрупників* 95% - помічають іноді, 5% - помічають завжди.

13. 86% респондентів вважають, *що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою*, 9% вважають, що сприяє частково, 5% вважають, що не сприяє.

14. “Що б ви змінили у ході ВКК?”

67% не змінили б нічого,

9% приділяли б менше уваги транскрибуванню,

9% виконували б більше вправ,

5% залучали б до спілкування носіїв мови,

5% приділяли б більше уваги роботі в командах,

5% більше уваги приділяли б самостійній роботі в фонолабораторії.

15. **“Чим би Ви розпочали ВКК?”** 26% опитаних не змогли дати відповідь,

32% вважають, що слід розпочинати з перегляду фільмів про Німеччину,

19% розпочали б роботою в фонолабораторії (слухання автентичних текстів),

9% розпочали б зі спілкування з носіями мови,

9% вважають, що слід розпочинати з повторення шкільного матеріалу,

5% розпочали б викладення теоретичного матеріалу.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

В. о. завідувача кафедрою

германського, загального та

порівняльного мовознавства ЧНУ

доц. Осовська І. М.

Додаток И 6

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету після проведення ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

1. З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
2. Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 27 жовтня 2009 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 63

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 63

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі КНЛУ (після завершення ВКК).

Після завершення ВКК 41,2% опитаних *оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови* на “добре”, 53,9% - на “задовільно”, 4,7% “незадовільно”.

38% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним *за тривалістю*, 60,3% зазначили, що потрібно більше часу для проведення ВКК, 1,58% зазначили, що ВКК триває занадто довго.

Найбільші труднощі вже після завершення ВКК спричинює у 38% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 36,5% - вимовляння звуків, у 19% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу.

Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких голосних:*

у 36,5% респондентів - [e:], у 31,7% - [E], у 20,6% - [E:], у 17,4% - [≡], у 12,6% - [ψ:], у 9,5% - [ψ], у 9,5% - [i], у 6,3% - [i:], у 4,7% - [9], у 4,7% - [o:], у 4,7% - [O],

у 4,7% - [u:], у 3,1% - [O2], у 1,58% - [v], у 1,58% - [α:], у 1,58% - [α], 30,1% - з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК **труднощі спричинює вимовляння таких приголосних:** у 38% опитаних - [p], у 26,9% - [b], у 25,3% - [X], у 15,8% - [χ], у 15,8% - [N], у 12,6% - [p], у 12,6% - [τ], у 11,1% - [k], у 9,5% - [h], у 6,3% - [l], у 4,7% - [ts], у 3,1% - [f], у 3,1% - [γ], у 3,1% - [b], у 1,58% - [m], у 1,58% - [n], у 1,58% - [d], у 1,58% - [j], у 1,58% - [z], у 1,58% - [v], 14,2% - з відповіддю не визначились.

*При обчисленні пріоритетів звуків, розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

Після завершення ВКК у 58,7% опитаних **труднощі спричинює** протиставлення довгих та коротких голосних, у 22,2% - твердий приступ перед голосним, у 19% -лабіалізація.

Після завершення ВКК у 55,5% респондентів **труднощі спричинює** приглушена вимова дзвінких звуків, у 23,8% - придиш, у 20,6% - закон оглушення кінця складу та слова.

Покращенню вимови максимально сприяє на думку 69,8% - активне говоріння на занятті, 63,4% - аудіювання текстів та повторення за диктором, 28,5% - транскрибування, 20,6% - непідготовлене читання текстів на занятті, 19% - заучування текстів напам'ять, 19% - інтонування, 19% - написання аудіодиктантів, 7,9% - фонетичні змагання,

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

58,7% опитаних вважає **найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок** записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 39,6% - виправлення викладачем кожної помилки під час відповіді, 1,58% з відповіддю не визначились.

Найбільш ефективною методикою корекції помилок 79,3% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 15,8% - нагадування правила, 4,7% - з відповіддю не визначились.

Після завершення ВКК власні фонетичні помилки 79,3% - помічають іноді, 17,4% - помічають завжди, 1,58% - не помічають ніколи, 1,58% - дуже часто.

Після завершення ВКК фонетичні помилки одногрупників 54% - помічають іноді, 42,8% - помічають завжди, 1,58% - часто, 1,58% - з відповіддю не визначились.

66,6% респондентів вважають, **що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою**, 30,1% вважають, що сприяє частково, 1,58% вважають, що не сприяє, 1,58% - з відповіддю не визначились.

На запитання **“Що б ви змінили у ході ВКК?”** 23,8% з відповіддю не визначились,

22,2% не змінили б нічого,

15,8% зазначили, що потрібно більше годин для ВКК,

11,1% більше уваги звернули б на усне мовлення,

11,1% більше часу приділяли б роботі над граматиною,

9,52% більше часу приділяли б аудіюванню,

4,76% вважають доцільним перегляд німецьких фільмів,

3,17% більше часу приділяли б транскрибуванню,

3,17% вважають транскрибування непотрібним,

1,58% більше часу приділяти роботі над інтонацією,

1,58% вважають інтонування непотрібним,

1,58% більше часу приділяли б написанню аудіодиктантів,

1,58% більше часу приділяли б опрацюванню скоромовок,

1,58% більше часу приділяли б вивченню алфавіту,

1,58% більше часу приділяли б аналізу методів та прийомів самостійної роботи над мовою,

1,58% вважають необхідним періодичне повторення матеріалу з ВКК у основному мовному курсі,

1,58% більше занять проводили б у комп'ютерному класі,

1,58% вважають недоцільним заучування на занятті текстів напам'ять.

На запитання **“Чим би Ви розпочали ВКК?”** 42,8% опитаних не змогли дати відповідь,

- 19% вважають, що слід починати з вправ на артикуляцію,
- 4,7% вважають, що слід починати з транскрипції,
- 4,7% вважають, що ВКК розпочато правильно,
- 3,7% вважають, що слід починати зі спілкування з носіями мови,
- 3,7% вважають, що слід починати з пояснення системи німецьких звуків,
- 3,7% вважають, що слід починати з вивчення віршів,
- 3,7% вважають, що слід починати з пояснення правил читання,
- 3,7% вважають, що слід розпочинати з вивчення звуків у потоці мовлення,
- 3,7% розпочали б ВКК з граматики основ граматики,
- 3,7% розпочали б з вивчення алфавіту,
- 1,58% розпочали б фонетичних диктантів,
- 1,58% розпочали б з корекції матеріалу вивченого в школі,
- 1,58% розпочали б зі збагачення лексичної бази,
- 1,58% розпочали б з письмового твору,
- 1,58% розпочали б з тестового читання.

Експериментатор

аспірантка кафедри методики
викладання іноземних мов КНЛУ
Гутник В. М.

Зав. кафедрою
німецької мови КНЛУ

проф. Гамзюк М. В.

Додаток И 7

**Анкетування студентів 1 курсу Київського національного лінгвістичного
університету після проведення ВКК**

ПРОТОКОЛ №2

Мета анкетування:

1. З'ясувати думку студентів щодо особливостей проведення вступного корективного курсу (ВКК) на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.
2. Визначити ефективність проведення ВКК на початковому етапі вивчення ІМ у мовному ВНЗ.

Навчальний заклад: Київський національний лінгвістичний університет

Час проведення анкетування: 29 жовтня 2010 року

Експериментальний матеріал: анкета, укладена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов КНЛУ Гутник Валентиною Михайлівною

Кількість респондентів: 11

Кількість правильно заповнених бланків для анкетування: 11

Отримані результати: в анкетуванні брали участь респонденти, які навчаються на І курсі КНЛУ

1. Після завершення ВКК 60% опитаних *оцінили свої знання та навички з фонетики німецької мови на “добре”, 40% - “задовільно”*.
2. 40% респондентів зазначили, що ВКК є оптимальним *за тривалістю*, 60% зазначили, що потрібно більше часу для проведення ВКК.
3. *Найбільші труднощі вже після завершення ВКК* спричинює у 50% - вимовляння звуків, у 30% - дотримання правильного мелодичного контуру, у 10% - сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, у 10% - труднощів не виникло.

*При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

4. Після завершення ВКК *труднощі спричинює вимовляння таких голосних:* у 45% - [E], у 27% - [i:], у 9% респондентів - [α], у 9% - [2:], у 9% - [ψ], 36% на труднощі не вказали;

таких **приголосних**: у 55% опитаних - [ρ], у 18% - [γ], у 18% - [σ], у 18% - [δ], у 18% - [τ], у 9% - [ν], 27% на труднощі не вказали.

* При обчисленні пріоритетів звуків розрахунок проводився для кожного звуку окремо.

5. Після завершення ВКК у 40% опитаних **труднощі спричинює** протиставлення довгих та коротких голосних, у 40% - лабіалізація, у 20% твердий приступ перед голосним.

6. Після завершення ВКК у 50% респондентів **труднощі спричинює** приглушена вимова дзвінких звуків, у 30% - придих, у 20% закон оглушення кінця складу та слова.

7. **Покращенню вимови** максимально **сприяє** на думку 90% - активне говоріння на занятті, 73% - невідготовлене читання текстів на занятті, 64% опитаних - аудіювання текстів та повторення за диктором, 27% - інтонування, 18% - написання аудіодиктантів, 9% - фонетичні змагання.

* При обчисленні пріоритетів, розрахунок проводився для кожного пункту окремо.

8. 50% опитаних вважає **найприйнятнішим способом корекції фонетичних помилок** записування помилок та їх аналіз після завершення відповіді, 50% - виправляння викладачем кожної помилки під час відповіді.

9. **Найбільш ефективною методикою корекції помилок** 36% респондентів вважає пред'явлення викладачем правильного зразка, 36% - нагадування правила, 18% опитаних з відповіддю не визначились.

10. **Після завершення ВКК власні фонетичні помилки** 70% - помічають завжди, 30% - помічають іноді.

11. **Після завершення ВКК фонетичні помилки одногрупників** 50% - помічають іноді, 50% - помічають завжди.

12. 90% респондентів вважають, **що ВКК сприяє формуванню вміння спілкуватися німецькою мовою**, 10% вважають, що сприяє частково.

13. **“Що б ви змінили у ході ВКК?”** – 45% не змінили б нічого, 36% з відповіддю не визначились, 9% потребують більше індивідуальної роботи

14. **“Чим би Ви розпочали ВКК?”** 64% опитаних не змогли дати відповідь, 9% розпочали б з опрацювання[r], 9% розпочали б з опрацювання мелодики, 5% розпочали б тестом на визначення рівня знань.

Експериментатор

аспірант кафедри методики

викладання іноземних мов КНЛУ

Гутник В. М.

Зав. кафедрою

німецької мови та перекладу КНЛУ

проф. Долгополова Л. А

Додаток К

Зразок тестового бланку для проведення передекспериментального зрізу

(визначення рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок)

TEST I

Name _____ Gruppe _____

Aufgabe 1*Hören Sie die Wortpaare. Kreuzen (×) Sie das Wort mit dem kurzen Vokal an.*

1a		1b		<i>Maße</i>	<i>Masse</i>
2a		2b		<i>Bann</i>	<i>Bahn</i>
3a		3b		<i>füllen</i>	<i>fühlen</i>
4a		4b		<i>Goethe</i>	<i>Götter</i>
5a		5b		<i>viel</i>	<i>will</i>
6a		6b		<i>weg</i>	<i>Weg</i>
7a		7b		<i>wen</i>	<i>wenn</i>
8a		8b		<i>Saat</i>	<i>satt</i>
9a		9b		<i>Hölle</i>	<i>Höhle</i>
10a		10b		<i>Bett</i>	<i>Beet</i>
11a		11b		<i>Hüte</i>	<i>Hütte</i>
12a		12b		<i>Tür</i>	<i>dürr</i>
13a		13b		<i>Stadt</i>	<i>Staat</i>
14a		14b		<i>Ofen</i>	<i>offen</i>
15a		15b		<i>sollen</i>	<i>Sohlen</i>
16a		16b		<i>raten</i>	<i>Ratten</i>
17a		17b		<i>Täler</i>	<i>Teller</i>
18a		18b		<i>Schiff</i>	<i>schief</i>
19a		19b		<i>bieten</i>	<i>bitten</i>
20a		20b		<i>Mitte</i>	<i>Miete</i>

Aufgabe 2

Hören Sie die Sätze. Ergänzen Sie sie **mit den fehlenden Wörtern**.

1. Ich lebe gern in meiner _____ (*Stadt*). In Landeskunde erfahren wir Vieles aus dem deutschen _____ (*Staat*).
2. Gestern habe ich meinen _____ (*Kamm*) verloren. Die neue Lehrkraft _____ (*kam*) mit dem Fahrrad an.
3. Als wir den Berggipfel erreicht hatten, mussten wir lange _____ (*rasten*). Die Autos _____ (*rasten*) gefährlich schnell durch das Stadtzentrum.
4. Das _____ (*Schiff*) konnte wegen des Sturms nicht ablegen. Die Urlaubspläne gingen beinahe _____ (*schief*).
5. In der _____ (*Mitte*) des Wortes "Stallaterne" treffen drei Konsonanten aufeinander. Weil er mit der _____ (*Miete*) im Rückstand war, musste er ausziehen.
6. Gestern ging ich gegen kurz Mitternacht ins _____ (*Bett*). Das _____ (*Beet*) hinter dem Haus habe ich mit Asten bepflanzt.
7. Die Tür der Kirche ist _____ (*offen*). Wahrscheinlich brauche ich einen neuen _____ (*Ofen*).
8. Vor dem Haus _____ (*sollen*) die Kinder die Schuh _____ (*Sohlen*) abtreten.
9. In unbekanntem Gelände soll man auf dem geraden _____ (*Weg*) bleiben. Heute gehst du nicht mehr _____ (*weg*).
10. Eine gute _____ (*Saat*) verspricht eine reiche Ernte. Nach dem Festtagsmenü war ich richtig _____ (*satt*).

Aufgabe 3

Hören Sie und kreuzen Sie das Wort mit dem Vokal an, der **mit dem Vokaleinsatz** (твердим приступом перед голосним) gesprochen wird.

1a		1b		<i>mit Hanne</i>	<i>mit Anne</i>
2a		2b		<i>beim Essen</i>	<i>beim Messen</i>
3a		3b		<i>im Hort</i>	<i>im Ort</i>
4a		4b		<i>im Ei</i>	<i>im Mai</i>
5a		5b		<i>am Ast</i>	<i>am Mast</i>
6a		6b		<i>Essig</i>	<i>ess' ich</i>
7a		7b		<i>die Spiegelei</i>	<i>das Spiegelei</i>
8a		8b		<i>die Bettecke</i>	<i>die Bettdecke</i>
9a		9b		<i>deutschsprachig</i>	<i>deutsch sprach ich</i>
10a		10b		<i>Berlin erleben</i>	<i>Berliner Leben</i>

Aufgabe 4

Hören Sie die Wörter. Kreuzen Sie diejenigen an, in denen /p/, /t/, /k/ **nicht** behaucht (вимовляються без придиху) werden.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

1. Puppe; 2. Tinte; 3. Spiel; 4. Straße; 5. Wespe; 6. Problem; 7. Thema; 8. basteln; 9. Garten; 10. Not; 11. Blut; 12. Kuchen; 13. Socken; 14. Weg; 15. schenken; 16. treiben; 17. Katze; 18. tasten; 19. Kreide; 20. Torte.

Aufgabe 5

Hören Sie die Wörter. Kreuzen Sie diejenigen an, wo Sie **den vokalisiertem R-Laut** (вимова якого подібна до голосного) hören.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

1. Ohr; 2. Ohren; 3. tote; 4. Torte; 5. Uhr; 6. wir; 7. wirr; 8. dürr; 9. Tür; 10. leise;
11. Reise; 12. später; 13. fahren; 14. erleben; 15. Tore; 16. Tor; 17. versuchen; 18.
zerbrechen; 19. Fächer; 20. brauchen.

Aufgabe 6

Hören Sie die Wörter. Markieren Sie in jedem Wort **die betonte Silbe**.

Nr.	erste Silbe	zweite Silbe	dritte Silbe	vierte Silbe	fünfte Silbe
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

16			
17			
18			
19			
20			

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1. Universität | 11. anfangen |
| 2. unangenehm | 12. miss'achten |
| 3. wiederholen | 13. Urkunde |
| 4. Kilometer | 14. mitnehmen |
| 5. über'setzen | 15. Fakultät |
| 6. wunderbar | 16. Photograph |
| 7. Eigentum | 17. bekommen |
| 8. arbeitsam | 18. Jahrhundert |
| 9. gesprochen | 19. Lehrerin |
| 10. studieren | 20. Student |

Aufgabe 7

Hören Sie die Sätze. Umkreisen Sie das Wort, das **am stärksten** betont ist.

1. Sie ist aber eine fleißige Studentin! (*Studentin*)
2. Mir gefällt die Übung nicht. (*nicht*)
3. Lass die Tür nicht offen. (*Tür*)
4. Hast du den Text gelesen? (*gelesen*)
5. Schreib nicht so liederlich! (*liederlich*)
6. Was wird heute im Kino gespielt? (*gespielt*)
7. Weshalb sagst du nichts? (*sagst*)
8. Er hat heute gefehlt. (*gefehlt*)
9. Transkribieren kann ich nicht richtig! (*nicht*)
10. Was erwartest du von mir? (*erwartest*)

Aufgabe 8

Hören Sie die Sätze. Zeigen Sie mit einem Pfeil die Satzmelodie (фразовий наголос).

	steigend (↑)	fallend (↓)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

1. *Kannst du mich nicht endlich in Ruhe lassen?*↑
2. *Wollen wir die Zungenbrecher üben?*↑
3. *Du arbeitest sehr gründlich.*↓
4. *Gib dir doch ein bisschen Mühe!*↓
5. *Eine Motivation braucht jeder.*↓
6. *Du sollst doch nicht immer abschreiben.*↓
7. *Würden Sie den Abschnitt wiederholen?*↑
8. *Keine Lust!*↓
9. *Ich erwarte eine Entschuldigung.*↓
10. *Gegen ihn habe ich schon öfters gewonnen.*↓

Додаток Л

Показники передекспериментального зрізу основного експерименту (у балах)

Додаток Л 1

Рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок в ЕГ 1

Прізвище студента	Довгота/короткість (на рівні слова)	Довгота/короткість (на рівні фрази)	Наявність твердого приступу	Наявність придиху	Розрізнення [б]	Визначення словесного наголосу	Визначення фразового наголосу	Визначення типу мелодики
Б-реш	12	8	4	9	10	7	4	5
В-рух	15	0	2	7	13	6	5	0
В-тюк	10	4	4	10	10	3	5	2
Г-піль	11	7	3	12	11	7	4	5
Д-да	15	0	4	12	8	10	1	4
К-чук	10	5	1	4	12	3	4	1
К-гут	8	10	6	10	9	10	6	5
Л-сь	15	8	5	8	12	8	3	3
М-гас	3	5	5	7	8	10	4	5
П-чій	12	0	6	9	9	9	3	3
Х-чук	2	1	3	9	8	4	3	4
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

Додаток Л 2

Рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок в ЕГ 2

Прізвище студента	Довгота/короткість (на рівні слова)	Довгота/короткість (на рівні фрази)	Наявність твердого приступу	Наявність придиху	Розрізнення [б]	Визначення словесного наголосу	Визначення фразового наголосу	Визначення типу мелодики
Б-дя	4	4	5	12	11	3	0	4
Б-дяк	6	4	5	3	10	1	3	6
Б-нар	18	4	3	8	10	15	2	6
К-рич	9	2	2	10	11	5	3	1
К-вич	8	5	0	10	12	13	3	2
К-диба	8	7	3	8	10	7	3	5
К-ц	8	9	7	7	9	2	0	3
Л-тош	0	1	4	11	10	3	0	3
М-роз	12	1	5	10	9	9	2	4
П-дько	14	5	3	8	8	7	5	1
Т-га	10	3	4	9	8	4	2	3
Я-люк	2	3	4	12	12	7	0	3
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

Додаток Л 3

Рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок в ЕГ 3

Прізвище студента	Довгота/короткість (на рівні слова)	Довгота/короткість (на рівні фрази)	Наявність твердого приступу	Наявність придиху	Розрізнення [б]	Визначення словесного наголосу	Визначення фразового наголосу	Визначення типу мелодики
В-куш	18	12	4	9	11	12	6	4
К-дус	6	4	1	9	11	4	5	2
М-куш	11	5	6	11	11	10	5	5
П-вич	5	6	7	12	15	5	2	2
П-ська	13	7	4	9	14	2	4	3
С-сів	9	5	5	10	9	14	6	5
С-пка	16	14	8	12	16	10	4	4
Х-хан	6	6	3	8	13	4	2	3
Ц-рик	3	5	4	11	14	6	3	5
Ш-чак	2	5	6	10	14	2	3	4
Щ-бяк	2	4	5	6	8	5	1	3
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

Додаток Л 4

Рівень сформованості фонетичних рецептивних навичок в ЕГ 4

Прізвище студента	Довгота/короткість (на рівні слова)	Довгота/короткість (на рівні фрази)	Наявність твердого приступу	Наявність придиху	Розрізнення [б]	Визначення словесного наголосу	Визначення фразового наголосу	Визначення типу мелодики
Б-ва	11	2	5	10	10	10	5	5
В-ник	10	1	4	8	10	10	4	5
І-нко	12	3	4	9	8	9	4	6
Л-ха	5	1	6	10	10	4	5	3
М-ча	4	1	5	10	10	7	3	4
Н-чук	8	3	5	10	10	9	5	6
О-нік	13	2	5	10	10	7	5	5
Р-тар	14	1	4	10	8	5	5	5
С-вець	9	4	10	10	10	12	5	6
У-нко	11	3	3	12	11	12	6	3
Я-нко	13	2	5	10	10	8	4	5
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

Додаток Л 5

Рівень сформованості ФК у читанні вголос у ЕГ 1

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних і похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /r/
Б-реш	1хв 27с	3	9	9	5	0	0	0	0
В-рух	1хв 37с	5	8	8	5	14	0	0	0
В-тюк	1хв 42с	1	6	5	5	0	0	0	0
Г-піль	1хв 22с	4	9	10	7	5	2	0	0
Д-да	1хв 51с	2	2	6	4	5	0	0	0
К-чук	1хв 35с	2	3	6	7	7	0	0	0
К-гут	1хв 37с	3	9	6	6	7	5	3	7
Л-сь	1хв 31с	6	10	15	4	0	0	0	0
М-гас	1хв 33с	1	10	8	5	5	0	0	0
П-чій	2хв 08с	0	0	0	2	4	0	0	0
Х-чук	1хв 59с	4	9	9	4	0	0	0	0
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>167 (складів)</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>12</i>	<i>22</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>12</i>

Додатк Л 6

Рівень сформованості ФК у читанні вголос у ЕГ 2

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагма -тичні та фразові наголоси	Наголоси у складних і похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
Б-дя	1хв 47с	1	8	7	6	0	0	0	0
Б-дяк	1хв 54с	4	7	8	3	0	0	0	0
Б-нар	1хв 40с	4	8	8	4	7	12	0	20
К-рич	1хв 25с	3	6	8	2	0	0	0	0
К-вич	1хв 28с	1	4	4	2	0	0	0	0
К-диба	1хв 45с	7	10	11	3	0	0	0	0
К-ц	1хв 48с	1	2	3	4	0	0	0	0
Л-тош	2хв 04с	3	8	8	2	0	0	0	0
М-роз	1хв 18с	1	5	4	4	10	11	0	7
П-дько	1хв 35с	4	3	6	6	0	0	0	0
Т-га	2хв 05с	0	0	0	2	0	0	0	0
Я-люк	1хв 37с	0	0	0	2	0	0	0	0
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>167 (складів)</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>12</i>	<i>22</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>25</i>

Додаток Л 7

Рівень сформованості ФК у читанні вголос у ЕГ 3

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагма -тичні та фразові наголоси	Наголоси у складних та похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
В-куш	1хв 31с	4	5	5	5	8	9	3	10
К-дус	1хв 35с	4	5	5	4	0	0	0	0
М-куш	1хв 26с	4	9	9	4	5	3	0	8
П-вич	1хв 28с	2	7	6	4	2	0	0	8
П-ська	1хв 18с	5	8	7	5	5	8	0	7
С-сів	1хв 24с	3	7	7	4	0	0	0	0
С-пка	1хв 15с	1	4	3	4	0	0	0	0
Х-хан	1хв 14с	4	7	5	3	0	0	0	0
Ц-рик	1хв 20с	5	4	4	3	4	0	0	5
Ш-чак	1хв 21с	4	4	4	5	0	0	0	0
Щ-б'як	2хв 01с	3	4	4	2	0	0	0	0
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>167 (складів)</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>12</i>	<i>22</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>25</i>

Додаток Л 8

Рівень сформованості ФК у читанні вголос у ЕГ 4

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних і похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
Б-ва	1хв 50с	3	3	4	2	0	0	0	7
В-ник	1хв 44с	4	5	5	4	0	0	0	0
І-нко	1хв 50с	6	7	7	1	0	0	0	0
Л-ха	1хв 48с	3	8	8	2	0	0	0	0
М-ча	1хв 26с	3	3	4	2	0	0	0	0
Н-чук	1хв 24с	3	5	5	3	0	0	0	0
О-нік	1хв 48с	4	3	4	3	0	0	0	0
Р-тар	1хв 50с	4	2	4	3	0	0	0	0
С-вець	1хв 38с	5	6	7	3	0	0	0	0
У-нко	1хв 17с	4	7	10	3	0	0	0	0
Я-нко	1хв 40с	3	6	6	4	3	0	0	7
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>167</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>12</i>	<i>22</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>25</i>

Додаток Л 9

Рівень сформованості ФК у говорінні у ЕГ 1

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних та похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /г/
Б-реш	1хв 27с	3	9	9	5	0	0	0	0
В-рух	1хв 37с	5	8	8	5	14	0	0	0
В-тюк	1хв 42с	1	6	5	5	0	0	0	0
Г-піль	1хв 22с	4	9	10	7	5	2	0	0
Д-да	1хв 51с	2	2	6	4	5	0	0	0
К-чук	1хв 35с	2	3	6	7	7	0	0	0
К-гут	1хв 37с	3	9	6	6	7	5	3	7
Л-сь	1хв 31с	6	10	15	4	0	0	0	0
М-гас	1хв 33с	1	10	8	5	5	0	0	0
П-чій	2хв 08с	0	0	0	2	4	0	0	0
Х-чук	1хв 59с	4	9	9	4	0	0	0	0
<i>Максимальна кількість балів</i>	<i>167 (складів)</i>	<i>10</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>12</i>	<i>22</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>12</i>

Додаток Л 10

Рівень сформованості ФК у говорінні у ЕГ 2

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних і похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
Б-дя	1хв 47с	1	8	7	6	0	0	0	0
Б-дяк	1хв 54с	4	7	8	3	0	0	0	0
Б-нар	1хв 40с	4	8	8	4	7	12	0	20
К-рич	1хв 25с	3	6	8	2	0	0	0	0
К-вич	1хв 28с	1	4	4	2	0	0	0	0
К-диба	1хв 45с	7	10	11	3	0	0	0	0
К-ц	1хв 48с	1	2	3	4	0	0	0	0
Л-тош	2хв 04с	3	8	8	2	0	0	0	0
М-роз	1хв 18с	1	5	4	4	10	11	0	7
П-дько	1хв 35с	4	3	6	6	0	0	0	0
Т-га	2хв 05с	0	0	0	2	0	0	0	0
Я-люк	1хв 37с	0	0	0	2	0	0	0	0
Максимальна кількість балів	167 (складів)	10	20	30	12	22	30	10	25

Додаток Л 11

Рівень сформованості ФК у говорінні у ЕГ 3

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних та похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
В-куш	1хв 31с	4	5	5	5	8	9	3	10
К-дус	1хв 35с	4	5	5	4	0	0	0	0
М-куш	1хв 26с	4	9	9	4	5	3	0	8
П-вич	1хв 28с	2	7	6	4	2	0	0	8
П-ська	1хв 18с	5	8	7	5	5	8	0	7
С-сів	1хв 24с	3	7	7	4	0	0	0	0
С-пка	1хв 15с	1	4	3	4	0	0	0	0
Х-хан	1хв 14с	4	7	5	3	0	0	0	0
Ц-рик	1хв 20с	5	4	4	3	4	0	0	5
Ш-чак	1хв 21с	4	4	4	5	0	0	0	0
Щ-бяк	2хв 01с	3	4	4	2	0	0	0	0
Максимальна кількість балів	167 (складів)	10	20	30	12	22	30	10	25

Додаток Л 12

Рівень сформованості ФК у говорінні у ЕГ 4

Прізвище студента	Темп мовлення	Паузація	Мелодика	Синтагматичні та фразові наголоси	Наголоси у складних та похідних словах	Довгі/короткі голосні	Твердий приступ	Придих	Реалізація /6/
Б-ва	1хв 50с	3	3	4	2	0	0	0	7
В-ник	1хв 44с	4	5	5	4	0	0	0	0
І-нко	1хв 50с	6	7	7	1	0	0	0	0
Л-ха	1хв 48с	3	8	8	2	0	0	0	0
М-ча	1хв 26с	3	3	4	2	0	0	0	0
Н-чук	1хв 24с	3	5	5	3	0	0	0	0
О-нік	1хв 48с	4	3	4	3	0	0	0	0
Р-гар	1хв 50с	4	2	4	3	0	0	0	0
С-вець	1хв 38с	5	6	7	3	0	0	0	0
У-нко	1хв 17с	4	7	10	3	0	0	0	0
Я-нко	1хв 40с	3	6	6	4	3	0	0	7
Максимальна кількість балів	167 (коренів)	10	20	30	12	22	30	10	25

Додаток М

Зразки опитувальних листів

Додаток М 1

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(для студентів ЕГ 1 та ЕГ 2)

Дайте, будь-ласка, відповіді на поставлені запитання. Поставте позначку у відповідній клітинці.

1. Як Ви оцінювали свою вимову на початку вступного корективного курсу?

відмінна гарна задовільна погана

2. Як Ви оцінюєте свою вимову після завершення вступного корективного курсу?

відмінна гарна задовільна погана

3. Чи сподобались Вам заняття за посібником “Phonetik – cool!”?

дуже сподобались сподобались
не зовсім сподобались не сподобались не знаю

4. Що сподобалось найбільше? (можливі декілька відповідей)

- а) чітка структура (наявність рубрик)
б) тексти для читання та аудіювання
в) вірші
г) пісні
д) скоромовки
е) фонетичні вправи
ж) граматичні вправи
з) вправи на говоріння
інше _____

5. Що не сподобалось найбільше? (можливі декілька відповідей)

- а) наявність рубрик
б) тексти для читання та аудіювання
в) вірші
г) пісні
д) скоромовки
е) фонетичні вправи
ж) граматичні вправи
з) вправи на говоріння
інше _____

6. Роботу над текстами та фонетичними вправами за *п'ятикроковим і трикроковим* методом Ви вважаєте

доцільною	<input type="checkbox"/>	недоцільною	<input type="checkbox"/>
ефективною	<input type="checkbox"/>	неефективною	<input type="checkbox"/>
цікавою	<input type="checkbox"/>	нудною	<input type="checkbox"/>

7. Граматичні та фонетичні правила Ви отримували у готовому вигляді. Чи хотіли б Ви ці правила формулювати самостійно, маючи за основу текст правила з пропусками (Lückentext)?

так ні

8. Наскільки виправдались Ваші сподівання щодо ефективності роботи за посібником “Phonetik – cool!”?

виправдались не зовсім виправдались не виправдались

9. Чи вважаєте Ви доцільним формування основ правильної вимови у комплексному інтегрованому курсі (одночасна робота над фонетикою, граматикою та лексикою)?

дуже доцільно	<input type="checkbox"/>	доцільно	<input type="checkbox"/>
не зовсім доцільно	<input type="checkbox"/>	недоцільно	<input type="checkbox"/>

Додаток М 2

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(для студентів ЕГ 3 та ЕГ 4)

Дайте, будь-ласка, відповіді на поставлені запитання. Поставте позначку у відповідній клітинці.

1. Як Ви оцінювали свою вимову на початку вступного корективного курсу?

відмінна гарна задовільна погана

2. Як Ви оцінюєте свою вимову після завершення вступного корективного курсу?

відмінна гарна задовільна погана

3. Чи сподобались Вам заняття за посібником “Phonetik – cool!”?

дуже сподобались сподобались
не зовсім сподобались не сподобались не знаю

4. Що сподобалось найбільше? (можливі декілька відповідей)

- а) чітка структура (наявність рубрик)
- б) тексти для читання та аудіювання
- в) вірші
- г) пісні
- д) скоромовки
- е) фонетичні вправи
- ж) граматичні вправи
- з) вправи на говоріння
- інше _____

5. Що не сподобалось найбільше? (можливі декілька відповідей)

- а) наявність рубрик
- б) тексти для читання та аудіювання
- в) вірші
- г) пісні
- д) скоромовки
- е) фонетичні вправи
- ж) граматичні вправи
- з) вправи на говоріння
- інше _____

6. Роботу над текстами та фонетичними вправами за п'ятикроковим і трикроковим методом Ви вважаєте

цікавою	<input type="checkbox"/>	доцільною	<input type="checkbox"/>	недоцільною	<input type="checkbox"/>
ефективною	<input type="checkbox"/>	неефективною	<input type="checkbox"/>	нудною	<input type="checkbox"/>

7. Виведення граматичних та фонетичних правил *самостійно* Ви вважаєте

складним	<input type="checkbox"/>	посильним	<input type="checkbox"/>	легким	<input type="checkbox"/>
важливим	<input type="checkbox"/>	неважливим	<input type="checkbox"/>	нудним	<input type="checkbox"/>
доцільним	<input type="checkbox"/>	недоцільним	<input type="checkbox"/>	цікавим	<input type="checkbox"/>
ефективним	<input type="checkbox"/>	неефективним	<input type="checkbox"/>		

таким, що запам'ятовується і

усвідомлюється краще,

ніж готове правило

таким, що запам'ятовується і

усвідомлюється так само

як і готове правило

8. Наскільки виправдались Ваші сподівання щодо ефективності роботи за посібником “Phonetik – cool!”?

виправдались не зовсім виправдались не виправдались

9. Чи вважаєте Ви доцільним формування основ правильної вимови у комплексному інтегрованому курсі (одночасна робота над фонетикою, граматиною та лексикою)?

дуже доцільно доцільно не зовсім доцільно недоцільно

Додаток Н 1

Показники рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок у розвідувальному експерименті

Критерії	Критерій t Стьюдента	Довірчий коефіцієнт t	Передеспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз		Приріст
			Середні значення коефіцієнтів	Коефіцієнт навченості	Середні значення коефіцієнтів	Коефіцієнт навченості	
Довгота/короткість (на рівні звуку)	14,682*	2,086	5,36	0,27	19,27	0,96	3,59
Довгота/короткість (на рівні фрази)	14,797*		5,64	0,28	17,36	0,87	3,08
Наявність твердого пристupu	13,419*		4,82	0,48	9,82	0,98	2,04
Наявність придиху	15,050*		8,18	0,41	17,09	0,85	2,09
Розрізнення [6]	13,814*		7,91	0,40	19,00	0,95	2,40
Визначення словесного наголосу	11,595*		5,27	0,26	19,00	0,95	3,60
Визначення фразового наголосу	9,970*		5,000	0,50	8,91	0,89	1,78
Визначення типу мелодики	11,956*		4,18	0,42	9,09	0,91	2,17

Примітка. * – різниця між показниками коефіцієнтів є вірогідною ($p < 0,05$).

Додаток Н 2

Показники рівня сформованості ФК у читанні вголос у розвідувальному експерименті

Критерії	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	Передеспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз		Приріст
			Середні значення коефіцієнтів	Коефіцієнт навченості	Середні значення коефіцієнтів	Коефіцієнт навченості	
Темп мовлення	4,079*	2,086	5,00	0,50	7,09	0,71	1,42
Паузація	21,232*		2,18	0,22	10,73	0,98	4,92
Мелодичний контур	55,550*		2,91	0,15	27,55	0,98	9,47
Синтагматичні та фразові наголоси	48,811*		3,73	0,12	26,09	0,90	7,00
Наголоси у складних та похідних словах	28,230*		2,82	0,23	12,00	0,92	4,26
Сформованість орфоепічної навички	4,010*		52,82	0,88	58,55	0,98	1,11
Довгі/короткі голосні	22,421*		2,73	0,12	23,27	0,75	8,53
Твердий приступ	15,464*		1,91	0,06	17,73	0,71	9,29
Придих	14,125*		0,55	0,05	8,73	0,58	16,00
Реалізація /r/	23,054*	2,09	0,17	14,45	0,72	6,91	

Додаток Н 3

Показники рівня сформованості ФК у говорінні в розвідувальному експерименті

Критерії	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	Передеспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз		Приріст
			Середні значення коефіцієнтів	Критерій навченості	Середні значення коефіцієнтів	Критерій навченості	
Паузація	23,366*	2,086	16,36	0,16	92,55	0,93	5,66
Мелодичний контур	26,913*		14,04	0,14	93,00	0,93	6,62
Синтагматичні та фразові наголоси	31,507*		14,81	0,15	92,06	0,92	6,22
Наголоси у складних та похідних словах	8,779*		13,19	0,13	82,64	0,83	6,27
Довгі/короткі голосні	18,533*		12,36	0,12	76,77	0,77	6,21
Твердий приступ	16,045*		13,80	0,14	73,45	0,73	5,32
Придих	9,704*		9,74	0,10	60,02	0,60	6,16
Реалізація /r/	9,277*		21,41	0,21	74,38	0,74	3,47

Додаток П 1

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз
Довгота/ короткість (на рівні слова)	10,27	19,00	19,82	8,25	19,17	19,42
Довгота/ короткість (на рівні фрази)	4,36	11,55	12,00	4,00	12,25	14,42
Наявність твердого приступу	3,91	8,18	8,91	3,75	5,50	5,75
Наявність придиху	8,82	12,55	12,73	9,00	13,25	13,92
Розрізнення [б]	10,00	13,91	15,27	10,00	13,08	15,33
Визначення словесного наголосу	7,00	10,18	16,00	6,33	9,67	17,92
Визначення фразового наголосу	3,82	6,91	7,00	1,92	7,50	7,42
Визначення типу мелодики	3,36	7,18	6,91	3,42	7,67	6,67

Додаток П 2

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Критерії	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед-експериментальний зріз	Серединний зріз	Після-експериментальний зріз	Перед-експериментальний зріз	Серединний зріз	Після-експериментальний зріз
Довгота/ короткість (на рівні слова)	8,27	18,91	19,55	10,00	19,45	19,82
Довгота/ короткість (на рівні фрази)	6,64	15,18	15,18	2,09	14,36	16,73
Наявність твердого приступу	4,82	6,18	8,55	5,09	6,00	9,27
Наявність придиху	9,73	14,45	14,45	9,91	14,45	14,73
Розрізнення [б]	12,36	15,82	16,73	9,73	16,64	17,18
Визначення словесного наголосу	6,73	10,64	18,91	8,45	11,45	18,36
Визначення фразового наголосу	9,73	6,73	7,64	4,64	7,73	8,64
Визначення типу мелодики	3,64	9,00	7,09	4,82	7,82	8,45

Додаток П 3

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз
Темп мовлення	4,27	5,91	8,00	4,33	5,58	7,75
Паузація	2,82	9,73	10,73	2,42	10,83	10,92
Мелодичний контур	6,82	21,09	26,27	5,08	25,67	26,17
Синтагматичні та фразові наголоси	7,45	16,00	23,36	5,58	20,50	23,42
Наголоси у складних та похідних словах	4,91	10,82	10,36	3,33	10,92	10,33
Довгі/ короткі голосні	4,27	11,36	23,91	1,42	14,17	21,67
Твердий приступ	0,64	13,45	20,55	1,92	16,58	17,25
Придих	0,27	6,27	10,36	0,17	7,67	9,58
Реалізація /r/	0,64	13,27	15,36	2,25	15,33	15,25

Додаток П 4

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Групи	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз
Темп мовлення	5,91	7,18	8,27	4,45	5,82	5,73
Паузація	3,55	9,27	10,18	3,82	8,64	10,27
Мелодичний контур	5,82	19,45	23,18	5,00	15,64	20,64
Синтагматичні та фразові наголоси	5,36	17,09	22,64	5,82	15,64	20,45
Наголоси у складних та похідних словах	3,91	8,73	10,00	2,73	8,73	9,27
Довгі/ короткі голосні	5,36	13,18	24,55	0,27	10,27	21,73
Твердий приступ	1,82	16,09	19,09	0,18	9,55	15,00
Придих	0,27	8,55	9,73	0,18	7,09	8,55
Реалізація /r/	3,45	15,91	17,00	1,27	13,09	14,00

Додаток П 5

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз
Паузація	28,64	66,09	87,36	21,50	66,25	90,92
Мелодичний контур	28,49	69,58	89,90	21,15	67,96	90,88
Синтагматичні та фразові наголоси	29,48	64,59	94,19	24,90	54,09	87,93
Наголоси у складних та похідних словах	30,15	65,74	91,78	13,83	50,04	94,56
Довгі/короткі голосні	20,35	55,86	82,74	19,55	46,64	82,03
Твердий приступ	16,44	39,10	77,29	10,24	34,92	81,40
Придих	18,64	51,16	85,59	10,16	48,06	82,15
Реалізація /r/	24,89	58,75	86,94	17,34	46,28	80,37

Додаток П 6

Середні значення показників при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Групи	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз	Перед- експеримен- тальний зріз	Серединний зріз	Після- експеримен- тальний зріз
Паузація	23,82	55,45	92,09	21,55	72,64	94,18
Мелодичний контур	21,50	55,58	90,60	21,20	76,95	93,65
Синтагматичні та фразові наголоси	22,71	44,85	87,41	23,87	46,64	93,45
Наголоси у складних та похідних словах	18,81	54,55	88,89	21,21	47,88	96,88
Довгі/ короткі голосні	22,58	45,19	88,33	12,64	40,49	88,32
Твердий приступ	15,12	30,52	84,30	9,40	29,90	82,50
Придих	18,81	42,18	76,69	14,24	57,17	84,39
Реалізація /r/	17,68	38,82	86,99	21,29	43,62	93,62

Додаток Р 1

**Порівняння результатів передекспериментального зрізу в групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 і ЕГ 4
при визначення рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок**

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ 1 – ЕГ 3		ЕГ 1 – ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Довгота/короткість (на рівні слова)	0,927	2,086	0,163	2,086	0,010	2,079	1,001	2,079
Довгота/короткість (на рівні фрази)	1,529		1,976		2,196*		2,566*	
Наявність твердого приступу	1,206		1,630		1,377		1,794	
Наявність придиху	1,029		1,447		0,809		1,177	
Розрізнення [б]	2,523*		0,451		2,751*		0,574	
Визначення словесного наголосу	0,184		1,286		0,224		1,444	
Визначення фразового наголосу	0,141		1,745		2,626*		5,153*	
Визначення типу мелодики	0,436		2,349*		0,372		2,404*	

Додаток Р 2

**Порівняння результатів передекспериментального зрізу в групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 і ЕГ 4
при визначення рівня сформованості ФК у читанні вголос**

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ1– ЕГ3		ЕГ 1 – ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Темп мовлення	2,507*	2,086	0,306	2,086	2,352*	2,079	0,199	2,079
Паузація	1,097		1,594		1,589		2,071	
Мелодичний контур	0,831		1,482		0,665		0,074	
Синтагматичні та фразові наголоси	1,696		1,292		0,196		0,203	
Наголоси у складних та похідних словах	1,921		4,243*		1,112		1,186	
Довгі/короткі голосні	1,345		3,025*		0,589		1,132	
Твердий приступ	1,040		0,898		0,059		1,328	
Придих	0,000		0,277		0,332		0,061	
Реалізація /r/	2,015		0,598		0,568		0,510	

Додаток Р 3

**Порівняння результатів передекспериментального зрізу в групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 і ЕГ 4
при визначення рівня сформованості ФК у говорінні**

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ 1 – ЕГ 3		ЕГ 1 – ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Паузація	1,481	2,086	2,875	2,086	0,565	2,079	0,013	2,079
Мелодичний контур	2,687		3,338		0,111		0,019	
Синтагматичні та фразові наголоси	2,969		2,264		0,905		0,395	
Наголоси у складних та похідних словах	2,009		1,493		0,763		1,082	
Довгі/короткі голосні	0,746		2,626		1,098		2,554	
Твердий приступ	0,349		2,168		1,815		0,447	
Придих	1,227		0,812		0,826		0,788	
Реалізація /r/	1,469		0,790		0,080		1,030	

Додаток С 1

Показники приросту при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Довгота/короткість (на рівні слова)	1,85	1,04	1,93	2,32	1,01	2,35
Довгота/короткість (на рівні фрази)	2,65	1,04	2,75	3,06	1,18	3,60
Наявність твердого приступу	2,09	1,09	2,28	1,47	1,05	1,53
Наявність придиху	1,42	1,01	1,44	1,47	1,05	1,55
Розрізнення [6]	1,39	1,10	1,53	1,31	1,17	1,53
Визначення словесного наголосу	1,45	1,57	2,29	1,53	1,85	2,83
Визначення фразового наголосу	1,81	1,01	1,83	3,91	0,99	3,87
Визначення типу мелодики	2,14	0,96	2,05	2,24	0,87	1,95

Додаток С 2

Показники приросту при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Групи Зріз	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Довгота/короткість (на рівні слова)	2,29	1,03	2,36	1,95	1,02	1,98
Довгота/короткість (на рівні фрази)	2,29	1,00	2,29	6,87	1,16	8,00
Наявність твердого пристupu	1,28	1,38	1,77	1,18	1,55	1,82
Наявність придиху	1,49	1,00	1,49	1,46	1,02	1,49
Розрізнення [6]	1,28	1,06	1,35	1,71	1,03	1,77
Визначення словесного наголосу	1,58	1,78	2,81	1,58	1,78	2,81
Визначення фразового наголосу	1,80	1,14	2,05	1,67	1,12	1,86
Визначення типу мелодики	2,48	0,79	1,95	1,62	1,08	1,75

Додаток С 3

Показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Темп мовлення	1,38	1,35	1,87	1,29	1,39	1,79
Паузація	3,45	1,10	3,81	4,48	1,01	4,52
Мелодичний контур	3,09	1,25	3,85	5,05	1,02	5,15
Синтагматичні та фразові наголоси	2,15	1,46	3,13	3,67	1,14	4,19
Наголоси у складних та похідних словах	2,20	0,96	2,11	3,28	0,95	3,10
Довгі/короткі голосні	2,66	2,10	5,60	10,00	1,53	15,29
Твердий приступ	21,14	1,53	32,29	8,65	1,04	9,00
Придих	23,00	1,65	38,00	46,00	1,25	57,50
Реалізація /r/	20,86	1,16	24,14	6,81	0,99	6,78

Додаток С 4

Показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Групи Зріз	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед експеримен- тальний/ серединний	Серединний / після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Темп мовлення	1,22	1,15	1,42	1,31	0,98	1,29
Паузація	2,62	1,10	2,87	2,26	1,19	2,69
Мелодичний контур	3,34	1,19	3,98	3,13	1,32	4,13
Синтагматичні та фразові наголоси	3,19	1,32	4,22	2,69	1,31	3,52
Наголоси у складних та похідних словах	2,23	1,15	2,56	3,20	1,06	3,40
Довгі/короткі голосні	6,04	1,86	11,25	37,67	2,12	79,67
Твердий приступ	8,85	1,19	10,50	52,50	1,57	82,50
Придих	31,33	1,14	35,67	39,00	1,21	47,00
Реалізація /r/	4,61	1,07	4,92	10,29	1,07	11,00

Додаток С 5

Показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Групи	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Паузація	2,31	1,32	3,05	3,08	1,37	4,23
Мелодичний контур	2,44	1,29	3,15	3,21	1,34	4,30
Синтагматичні та фразові наголоси	2,19	1,46	3,20	2,17	1,63	3,53
Наголоси у складних та похідних словах	2,18	1,40	3,04	3,62	1,89	6,84
Довгі/короткі голосні	2,74	1,48	4,07	2,39	1,76	4,20
Твердий приступ	2,38	1,98	4,70	3,41	2,33	7,95
Придих	2,75	1,67	4,59	4,73	1,71	8,09
Реалізація /г/	2,36	1,48	3,49	2,67	1,74	4,63

Додаток С 6

Показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Групи	ЕГ 3			ЕГ 4		
	Перед- експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний	Перед експеримен- тальний/ серединний	Серединний/ після- експеримен- тальний	Перед- / після- експеримен- тальний
Паузація	2,33	1,66	3,87	3,37	1,30	4,37
Мелодичний контур	2,58	1,63	4,21	3,63	1,22	4,42
Синтагматичні та фразові наголоси	1,98	1,95	3,85	1,95	2,00	3,92
Наголоси у складних та похідних словах	2,90	1,63	4,73	2,26	2,02	4,57
Довгі/короткі голосні	2,00	1,95	3,91	3,20	2,18	6,99
Твердий приступ	2,02	2,76	5,57	2,02	2,76	5,57
Придих	3,14	1,82	5,71	4,01	1,48	5,93
Реалізація /г/	2,20	2,24	4,92	2,05	2,15	4,40

Додаток С 7

**Середні показники приросту при визначенні рівня сформованості
фонетичних рецептивних навичок**

Критерії	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4
Довгота/ короткість голосних (на рівні слова)	1,93	2,35	2,36	1,98
Довгота/ короткість голосних (на рівні тексту)	2,75	3,60	2,29	8,00
Наявність/ відсутність твердого приступу	2,28	1,53	1,77	1,82
Наявність/ відсутність придиху	1,44	1,55	1,49	1,49
Диференціація [б] та [г]	1,53	1,53	1,35	1,77
Визначення словесного наголосу	2,29	2,83	2,81	2,81
Визначення синтагматичних і фразових наголосів	1,83	3,87	2,05	1,86
Визначення фразової мелодики	2,05	1,95	1,95	1,75
Середній приріст	2,01	2,40	2,06	2,68
	4, 41		2, 37	

Додаток С 8

Середні показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Критерії	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4
Темп мовлення	1,87	1,79	1,42	1,29
Паузація	3,81	4,52	2,87	2,69
Визначення фразової мелодики	3,85	5,15	3,98	4,13
Визначення синтагматичних і фразових наголосів	3,13	4,19	4,22	3,52
Визначення словесного наголосу	2,11	3,10	2,56	3,40
Довгота/ короткість голосних (на рівні тексту)	5,60	15,29	11,25	79,67
Наявність/ відсутність твердого приступу	32,29	9,00	10,50	82,50
Наявність/ відсутність придиху	38,00	57,50	35,67	47,00
Диференціація [б] та [г]	24,14	6,78	4,92	11,00
Середній приріст	11,60	10,84	7,84	23,62
	11,22		15,73	

Додаток С 9

**Середні показники приросту при визначенні рівня сформованості ФК у
говорінні**

Критерії	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3	ЕГ 4
Паузація	3,05	4,23	3,87	4,37
Визначення фразової мелодики	3,15	4,30	4,21	4,42
Визначення синтагматичних і фразових наголосів	3,20	3,53	3,85	3,92
Визначення словесного наголосу	3,04	6,84	4,73	4,57
Довгота/ короткість голосних (на рівні тексту)	4,07	4,20	3,91	6,99
Наявність/ відсутність твердого приступу	4,70	7,95	5,57	5,57
Наявність/ відсутність придиху	4,59	8,09	5,71	5,93
Диференціація [б] та [r]	3,49	4,63	4,92	4,40
Середній приріст	3,66	5,47	4,59	5,02
	4,56		4,80	

Додаток Т 1

Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Критерії	ЕГ 1					ЕГ 2				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Довгота/короткість (рівень слова)	10,27	0,51	19,82	0,99	1,93	8,25	0,41	19,42	0,97	2,35
Довгота/короткість (рівень фрази)	4,36	0,22	12,00	0,60	2,75	4,00	0,20	14,42	0,72	3,60
Наявність твердого приступу	3,91	0,39	8,91	0,89	2,28	3,75	0,38	5,75	0,58	1,53
Наявність придиху	8,82	0,44	12,73	0,64	1,44	9,00	0,45	13,92	0,70	1,55
Розрізнення /г/	10,00	0,50	15,27	0,76	1,53	10,00	0,50	15,33	0,77	1,53
Визначення словесного наголосу	7,00	0,35	16,00	0,80	2,29	6,33	0,32	17,92	0,90	2,83
Визначення фразового наголосу	3,82	0,38	7,00	0,70	1,83	1,92	0,19	7,42	0,74	3,87
Визначення типу мелодики	3,36	0,34	6,91	0,69	2,05	3,42	0,34	6,67	0,67	1,95

Додаток Т 2

Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Критерії	ЕГ 3					ЕГ 4				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Довгота/короткість (рівень слова)	8,27	0,41	19,55	0,98	2,36	10,00	0,50	19,82	0,99	1,98
Довгота/короткість (рівень фрази)	6,64	0,33	15,18	0,76	2,29	2,09	0,10	16,73	0,84	8,00
Наявність твердого приступу	4,82	0,48	8,55	0,85	1,77	5,09	0,51	9,27	0,93	1,82
Наявність придику	9,73	0,49	14,45	0,72	1,49	9,91	0,50	14,73	0,74	1,49
Розрізнення /r /	12,36	0,62	16,73	0,84	1,35	9,73	0,49	17,18	0,86	1,77
Визначення словесного наголосу	6,73	0,34	18,91	0,95	2,81	8,45	0,42	18,36	0,92	2,81
Визначення фразового наголосу	9,73	0,37	7,64	0,76	2,05	4,64	0,46	8,64	0,86	1,86
Визначення типу мелодики	3,64	0,36	7,09	0,71	1,95	4,82	0,48	8,45	0,85	1,75

Додаток Т 3

**Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості ФК
у читанні вголос**

Критерії	ЕГ 1					ЕГ 2				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Темп мовлення	4,27	0,43	8,00	0,80	1,87	4,33	0,43	7,75	0,78	1,79
Паузація	2,82	0,28	10,73	0,98	3,81	2,42	0,24	10,92	0,99	4,52
Мелодичний контур	6,82	0,34	26,27	0,94	3,85	5,08	0,25	26,17	0,93	5,15
Синтагматичні та фразові наголоси	7,45	0,25	23,36	0,81	3,13	5,58	0,19	23,42	0,81	4,19
Наголоси у складних та похідних словах	4,91	0,41	10,36	0,80	2,11	3,33	0,28	10,33	0,79	3,10
Довгі/короткі голосні	4,27	0,19	23,91	0,77	5,60	1,42	0,06	21,67	0,70	15,29
Твердий приступ	0,64	0,02	20,55	0,82	32,29	1,92	0,06	17,25	0,69	9,00
Придих	0,27	0,03	10,36	0,69	38,00	0,17	0,02	9,58	0,64	57,50
Реалізація /r/	0,64	0,05	15,36	0,77	24,14	2,25	0,09	15,25	0,76	6,78

Додаток Т 4

**Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості ФК
у читанні вголос**

Критерії	ЕГ 3					ЕГ 4				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Темп мовлення	5,82	0,58	8,27	0,83	1,42	4,45	0,45	5,73	0,57	1,29
Паузація	3,55	0,35	10,18	0,93	2,87	3,82	0,38	10,27	0,93	2,69
Мелодичний контур	5,82	0,29	23,18	0,83	3,98	5,00	0,25	20,64	0,74	4,13
Синтагматичні та фразові наголоси	5,36	0,18	22,64	0,78	4,22	5,82	0,19	20,45	0,71	3,52
Наголоси у складних та похідних словах	3,91	0,33	10,00	0,77	2,56	2,73	0,23	9,27	0,71	3,40
Довгі/короткі голосні	5,36	0,10	24,55	0,79	11,25	0,27	0,01	21,73	0,70	79,67
Твердий приступ	1,82	0,06	19,09	0,76	10,50	0,18	0,01	15,00	0,60	82,50
Придих	0,27	0,03	9,73	0,65	35,67	0,18	0,02	8,55	0,57	47,00
Реалізація /r/	3,45	0,14	17,00	0,85	4,92	1,27	0,05	14,00	0,70	11,00

Додаток Т 5

Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Критерії	ЕГ 1					ЕГ 2				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При-ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Паузація	28,64	0,29	87,36	0,87	3,05	21,50	0,22	90,92	0,91	4,23
Мелодичний контур	28,49	0,28	89,90	0,90	3,15	21,15	0,21	90,88	0,91	4,30
Синтагматичні та фразові наголоси	29,48	0,29	94,19	0,94	3,20	24,90	0,25	87,93	0,88	3,53
Наголоси у складних та похідних словах	30,15	0,30	91,78	0,92	3,04	13,83	0,14	94,56	0,95	6,84
Довгі/короткі голосні	20,35	0,20	82,74	0,83	4,07	19,55	0,20	82,03	0,82	4,20
Твердий приступ	16,44	0,16	77,29	0,77	4,70	10,24	0,10	81,40	0,81	7,95
Придих	18,64	0,19	85,59	0,86	4,59	10,16	0,10	82,15	0,82	8,09
Реалізація /r/	24,89	0,25	86,94	0,87	3,49	17,34	0,17	80,37	0,80	4,63

Додаток Т 6

**Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрізів при визначенні рівня сформованості ФК
у говорінні**

Критерії	ЕГ 3					ЕГ 4				
	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст	Передекспериментальний		Післяекспериментальний		При- ріст
	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості		Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	Середні значення показників	Коефіцієнт навченості	
Паузація	23,82	0,24	92,09	0,92	3,87	21,55	0,22	94,18	0,94	4,37
Мелодичний контур	21,50	0,22	90,60	0,91	4,21	21,20	0,21	93,65	0,94	4,42
Синтагматичні та фразові наголоси	22,71	0,23	87,41	0,87	3,85	23,87	0,24	93,45	0,93	3,92
Наголоси у складних та похідних словах	18,81	0,19	88,89	0,89	4,73	21,21	0,21	96,88	0,97	4,57
Довгі/короткі голосні	22,58	0,23	88,33	0,88	3,91	12,64	0,13	88,32	0,88	6,99
Твердий приступ	15,12	0,15	84,30	0,84	5,57	9,40	0,09	82,50	0,83	5,57
Придих	18,81	0,13	76,69	0,77	5,71	14,24	0,14	84,39	0,84	5,93
Реалізація /r/	17,68	0,18	86,99	0,87	4,92	21,29	0,21	93,62	0,94	4,40

Додаток У 1

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості фонетичної рецептивної навички

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ 1 – ЕГ 3		ЕГ 1– ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Довгота/короткість (рівень слова)	1,134	2,086	0,000	2,086	0,311	2,079	1,062	2,079
Довгота/короткість (рівень фрази)	2,518		4,218		0,653		2,274	
Наявність твердого пристupu	0,591		0,595		5,329		6,777	
Наявність придиху	2,093		1,961		0,605		0,757	
Розрізнення [6]	1,642		1,877		1,662		1,893	
Визначення словесного наголосу	2,627		1,956		0,854		0,355	
Визначення фразового наголосу	1,170		3,008		0,589		3,269	
Визначення типу мелодики	0,349		3,485		0,849		4,270	

Додаток У 2

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості
ФК у читанні вголос

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ 1 – ЕГ 3		ЕГ 1 – ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Темп мовлення	0,637	2,086	3,833	2,086	1,498	2,079	3,773	2,079
Паузація	1,539		1,648		2,390		3,037	
Мелодичний контур	2,962		5,669		2,789		5,410	
Синтагматичні та фразові наголоси	0,766		2,418		0,943		2,669	
Наголоси у складних та похідних словах	0,536		1,793		0,514		1,844	
Довгі/короткі голосні	0,322		1,221		1,286		0,029	
Твердий приступ	1,247		4,646		1,345		1,616	
Придих	0,956		3,123		0,217		1,794	
Реалізація /r/	1,250		0,954		1,484		0,954	

Додаток У 3

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості
ФК у говорінні

Критерії	Групи, що порівнюються							
	ЕГ 1 – ЕГ 3		ЕГ 1 – ЕГ 4		ЕГ 2 – ЕГ 3		ЕГ 2 – ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Паузація	1,623	2,086	2,178	2,086	0,433	2,079	1,110	2,079
Мелодичний контур	0,247		1,160		0,112		0,944	
Синтагматичні та фразові наголоси	2,391		0,254		0,136		1,416	
Наголоси у складних та похідних словах	0,540		1,234		1,140		0,640	
Довгі/короткі голосні	1,590		1,565		1,734		1,709	
Твердий приступ	1,577		1,149		0,864		0,316	
Придих	1,498		0,231		0,947		0,443	
Реалізація /r/	0,008		1,357		1,175		2,787	

Додаток У 4

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості фонетичної рецептивної навички

Критерії	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		ЕГ4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Довгота/короткість (на рівні слова)	7,047	2,086	7,493	2,074	6,641	2,086	9,925	2,086
Довгота/короткість (на рівні фрази)	5,101		9,319		6,830		25,206	
Наявність твердого пристupu	7,430		3,233		5,302		6,260	
Наявність придиху	4,426		5,137		5,728		5,295	
Розрізнення [б]	5,581		6,507		4,972		10,465	
Визначення словесного наголосу	6,742		6,941		9,494		10,129	
Визначення фразового наголосу	4,940		9,770		7,167		12,597	
Визначення типу мелодики	5,641*		5,656		6,676		8,452	

Додаток У 5

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості
ФК у читанні вголос

Критерії	ЕГ 1		ЕГ 2		ЕГ 3		ЕГ 4	
	Критерій t Стьюдента	Довірчий коефіцієнт t	Критерій t Стьюдента	Довірчий коефіцієнт t	Критерій t Стьюдента	Довірчий коефіцієнт t	Критерій t Стьюдента	Довірчий коефіцієнт t
Темп мовлення	6,773	2,086	7,864	2,074	3,867	2,086	1,525	2,086
Паузація	13,489		13,834		14,101		18,211	
Мелодичний контур	15,388		17,639		17,920		16,520	
Синтагматичні та фразові наголоси	12,393		16,519		19,639		12,355	
Наголоси у складних та похідних словах	9,348		12,823		9,752		12,067	
Довгі/короткі голосні	9,873		9,731		14,536		21,616	
Твердий приступ	20,547		9,000		13,193		17,201	
Придих	18,500		18,953		17,430		21,68	
Реалізація /r/	11,293		6,572		9,650		10,482	

Додаток У 6

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізу при визначенні рівня сформованості
ФК у говорінні

Критерії	ЕГ 1		ЕГ 2		ЕГ 3		ЕГ 4	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Паузація	22,811	2,086	20,271	2,074	19,356	2,086	23,873	2,086
Мелодичний контур	23,112		23,940		24,711		25,348	
Синтагматичні та фразові наголоси	27,551		17,516		23,250		23,076	
Наголоси у складних та похідних словах	12,940		14,861		11,384		13,763	
Довгі/короткі голосні	19,428		19,933		19,845		22,798	
Твердий приступ	12,829		27,092		20,361		24,848	
Придих	13,365		15,871		11,884		12,472	
Реалізація /r/	11,575		13,778		12,941		17,909	

Додаток Ф

Акт впровадження методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у вступному корективному курсі



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

82100, вул. Івана Франка 24, м.Дрогобич, тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-83-76,
 p/p 31251202108508 в УДКСУ м.Дрогобич, МФО 825014, ЄДРПОУ 02125438
 e-mail: administrator@drohobych.net

№ 1965
 «08» 12 2015р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ
у навчальний процес
методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької
мови у комунікативному вступному корективному курсі

Розроблена Гутник Валентиною Михайлівною, аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету методика формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі, була впроваджена в навчальний процес у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка кафедрою практики німецької мови у 2015 навчальному році на матеріалі укладеного комунікативного вступного корективного курсу та “Методичних рекомендацій щодо методики формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі”.

Акт про впровадження запропонованої методики затверджений на засіданні кафедри практики німецької мови (протокол № 9 від 27 серпня 2015 року).

У дослідному навчанні взяли участь 16 студентів 1-го курсу.

Актуальність розробленої методики полягає в урахуванні сучасних вимог до формування фонетичної компетенції на початковому ступені навчання та вивчення іноземних мов як складової іншомовної комунікативної компетенції. У методичних рекомендаціях щодо формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі та впровадження розробленої методики у навчальний процес особливу увагу приділено поясненню мети, характеру, способу організації та проведення такого курсу, його змісту й спрямованості.

Прийоми профілактики виникнення фонетичних явищ, що ускладнюють формування фонетичної компетенції та шляхи їх подолання, запропоновані у розробленій методиці, а саме деавтоматизація ненормативних фосілізованих фонетичних навичок, формування правильних слухових еталонів та диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів сприяли підвищенню рівня сформованості фонетичної компетенції у студентів 1-го курсу.

Результати впровадження розробленої з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог чинної програми з німецької мови “Методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі” довели її ефективність та доцільність застосування у навчальному процесі мовних вищих навчальних закладів.

Результати впровадження обговорювалися на засіданні кафедри практики німецької мови (протокол № 13 від 30.11.2015р.)

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор
 Завідувач кафедри практики німецької мови,
 кандидат психологічних наук



Пантюк М.П.

Лопушанський В.М.

Додаток Ф

Акт впровадження методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у вступному корективному курсі



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

09.12.2015 № 06/2738

На № _____

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Методику формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі було впроваджено в навчальний процес у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького в 2014- 2015 навчальному році викладачами кафедри німецької філології на матеріалі комунікативного вступного корективного курсу, укладеного Гутник Валентиною Михайлівною, аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Акт про впровадження затверджений на засіданні кафедри німецької філології (протокол № 1 від 29.08.2014 року).

Актуальність розробленої методики полягає в урахуванні сучасних вимог до формування фонетичної компетенції на початковому ступені навчання та вивчення іноземних мов як складової іншомовної комунікативної компетенції. У методичних рекомендаціях щодо формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі та впровадження розробленої методики у навчальний процес особливу увагу приділено поясненню мети, характеру, способу організації та проведення такого курсу, його змісту й спрямованості.

Прийоми профілактики виникнення фонетичних явищ, що ускладнюють формування фонетичної компетенції та шляхи їх подолання, запропоновані у розробленій методиці, а саме деавтоматизація ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, формування правильних слухових еталонів та диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів сприяли підвищенню рівня сформованості фонетичної компетенції у студентів 1-го курсу.

Результати навчальних досягнень свідчать про ефективність та практичну значущість методики, розробленої з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог чинної програми з німецької мови, й доводять доцільність її використання у навчальному процесі мовних вищих навчальних закладів.

Загальна кількість студентів першого курсу, які взяли участь у дослідному навчанні, становить 10 осіб.

Ректор



В.В. Молодиченко

Додаток Ф

Акт впровадження методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у вступному корективному курсі



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125616

25.11.2015

№ 101

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі ГУТНИК ВАЛЕНТИНИ МИХАЙЛІВНИ

Методику формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі, яка розроблена аспіранткою кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету Гутник Валентиною Михайлівною, було впроваджено у навчальний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на кафедрі німецької мови у 2014-2015 навчальному році на матеріалі укладеного комунікативного вступного корективного курсу.

У дослідному навчанні взяли участь 14 студентів 1-го курсу.

У методичних рекомендаціях щодо формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі та впровадження розробленої методики у навчальний процес особливу увагу приділено поясненню мети, характеру, способу організації та проведення такого курсу, його змісту й спрямованості.

Запропоновані прийоми профілактики виникнення фонетичних явищ, що ускладнюють формування фонетичної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції, та шляхи їх подолання – деавтоматизація ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, формування правильних слухових еталонів та диференційної чутливості до фонетичних одиниць різних рівнів – сприяли підвищенню рівня сформованості фонетичної компетенції у студентів 1-го курсу.

Результати впровадження, розробленої з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог чинної програми з німецької мови “Методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі”, довели її ефективність та доцільність застосування у навчальному процесі мовних вищих навчальних закладів та були обговорені і схвалені на засіданні кафедри німецької мови (протокол №1 від 27 серпня 2015 року) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Проректор з наукової роботи
 доктор фізико-математичних наук,
 професор



I.M. Конет