

УДК 378.147:811.112.2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ¹

Гутник В. М.

Київський національний лінгвістичний університет

Анотація. У статті викладено результати експериментальної перевірки ефективності методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі. Автором визначено етапи проведення експериментального навчання та їх завдання. Докладно описано методику проведення і результати розвідувального експерименту, метою якого було визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок і фонетичної компетенції у читанні вголос та говорінні перед проведенням вступного корективного курсу (ВКК) й після його завершення, а також правильність розподілу навчального матеріалу в межах ВКК. Автором представлено цілі й зміст основного експерименту та передекспериментального, середнього і післяекспериментального зрізів, а також аналіз їх результатів після обробки методами математичної статистики. Грунтуючись на здобутих результатах, зроблено висновки щодо ефективності двох варіантів розробленої методики та правильності висунутої гіпотези.

Ключові слова: експериментальне навчання, фонетична компетенція, методика формування фонетичної компетенції, комунікативний вступний корективний курс, гіпотеза, спосіб надання та засвоєння знань, передекспериментальний зріз, післяекспериментальний зріз, порівняльний аналіз.

Гутник В. М. Киевский национальный лингвистический университет
Экспериментальная проверка эффективности методики формирования фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка в коммуникативном вводном коррективном курсе

Аннотация. В статье изложены результаты проверки эффективности методики формирования фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка в коммуникативном вводном коррективном курсе. Автором определены этапы проведения эксперимента и их задачи. Подробно описана методика проведения и результаты разведывательного эксперимента, целью которого было определение критериев оценивания уровня сформированности фонетических рецептивных навыков и фонетической компетенции в чтении вслух и говорении перед проведением ВКК и после его завершения, а также правильность распределения учебного материала в пределах ВКК. Автором представлены цели и содержание основного эксперимента, предэкспериментального, среднего и послеэкспериментального срезов, а также анализ их показателей после обработки методами математической статистики. Основываясь на полученных результатах, сделаны выводы об эффективности двух вариантов разработанной методики и правильности предложенной гипотезы.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, фонетическая компетенция, методика формирования фонетической компетенции, коммуникативный вводный коррективный курс, гипотеза, способ предоставления и усвоения знаний, предэкспериментальный срез, послеэкспериментальный срез, сравнительный анализ.

¹ Наразі у методиці навчання іноземних мов прийнято користуватись сучаснішим терміном “компетентність”.

Gutnik V. Kyiv Linguistic University

Experimental Testing of the Effectiveness of the Method of Forming Phonetic Competence in Teachers of German in the Introductory Communicative Corrective Course

Abstract. Introduction. Forming phonetic competence starts at the beginner stage of foreign language teaching, that is during the introductory corrective course. How effective this process is will be revealed in how well the phonetic competence will be formed and, moreover, the communicative competence as a whole. The study of psycholinguistic, didactic and pedagogical peculiarities of forming phonetic competence resulted in the creation of a specific method of its formation in the introductory corrective course. Based on the principle of communication, the method in question meets the basic requirements of the introductory corrective course, which are students' educational autonomy and the professional aspect of the communicative competence. **Purpose.** The purpose of this research is experimental teaching using two versions of the suggested method of forming communicative competence with future German teachers during the introductory communicative corrective course, as well as a comparative analysis and interpretation of the experimental data. **Methods.** Defining the criteria of estimating the levels of communicative competence before and after the completion of the introductory communicative corrective course as well as the appropriateness of the distribution of study material required the method of scouting experiment. The main experiment was aimed at finding out the effectiveness of our method of forming phonetic competence with future teachers of German during the introductory communicative corrective course. The two versions of the suggested method were also analyzed and compared during the main experiment. **Results.** The suggested hypothesis was only partially confirmed. The difference in point growth achieved with both methods proved to be insignificant when it came to forming phonetic receptive skills and phonetic competence while reading aloud and speaking. Therefore both methods can be pronounced equally effective. Forming phonetic competence while reading aloud appeared to be more effective when we used the method of offering the students a set of clearly defined phonetic rules. The level of acquired phonetic receptive skills and phonetic competence while reading aloud and speaking shows the effectiveness of forming professional component. It means that the students were able to process oral speech as well as offer corrections on different phonetic levels. Therefore we managed to achieve an adequate level of educational anatomy, which includes analytical and self-analytical skills. **Conclusion.** The suggested experiment involved testing phonetic receptive skills and phonetic competence while reading aloud and speaking before, during and after the experimental teaching. As the result, we singled out a more effective method of forming receptive skills and phonetic competence while reading aloud and speaking and followed the dynamics of students' success. The obtained data confirmed the effectiveness of the distribution of study materials and led us to conclusions concerning the formation of the professional component and students' educational autonomy.

Keywords: experimental teaching, phonetic competence, method of forming phonetic competence, introductory communicative corrective course, hypothesis, method of presenting/processing knowledge, pre-experimental layer, post-experimental layer, comparative analysis

Постановка проблеми. Формування фонетичної компетенції (ФК) як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) розпочинається на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, який традиційно називається вступним корективним курсом (ВКК). Ми визначаємо такий курс як відносно автономний; *метою курсу* вважаємо формування ФК, що ґрунтується на знаннях про фонетичну систему мови в цілому та фонетичній усвідомленості, а також деавтоматизацію ненормативних фосілізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), і їх корекцію. Доцільність і необхідність проведення ВКК зумовлені несформованістю у студентів 1-го курсу мовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) автоматизованих артикуляційних та інтонаційних навичок. Процес формування ФК у ВКК значно ускладнюється наявністю у першокурсників фосілізованих ненормативних і деформованих артикуляційних та інтонаційних навичок: це спричиняє значні витрати часу та зусиль на їх деавтоматизацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення та аналіз праць з досліджуваної проблеми показали, що формування фонетичних навичок мовлення було предметом багатьох наукових досліджень: Т. Д. Вербицька вивчала методику навчання німецької вимови на I курсі мовного ВНЗ, що знайшло відображення в укладеному нею вступному фонетичному курсі (ВФК); Н. О. Красовська теоретично обґрунтувала навчання фонетичного аспекту на початковому етапі інтенсивного курсу ІМ у мовному ВНЗ; Ю. В. Головач вивчала питання контролю сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів I курсу мовного ВНЗ; В. В. Перлова розробила методику формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок. Особливості формування ФК досліджувались також у роботах Л. Г. Стабурової, Л. І. Прокопової, Е. І. Лисенко, В. Ю. Кочубей, А. В. Долини, А. І. Атарщикової та ін.

Попри достатньо велику кількість існуючих фонетичних курсів та накопичений досвід їх укладання і проведення процес формування ФК у **комунікативному** ВКК залишився поза увагою науковців. Недостатня вивченість цього процесу зумовила необхідність докладнішого його дослідження.

Проаналізувавши дидактичні, психологічні та психолінгвістичні особливості ВКК, визначивши вимоги до його змісту, структури та організації, а також сам зміст, уклавши підсистему вправ для формування ФК, створивши модель сучасного курсу, ми розробили **методику** формування ФК у комунікативному ВКК, ефективність якої потребувала експериментальної перевірки. Отже, **мета цієї статті** полягає у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності методики формування ФК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК.

Результати дослідження. Основному навчальному експерименту передував **розвідувальний**, мета якого полягала у визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості ФК, а саме фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні перед проведенням комунікативного ВКК й після його завершення, а також правильність розподілу відібраного навчального матеріалу в межах ВКК. Дослідження особливостей формування ФК саме у **читанні вголос та говорінні** зумовлено професійною спрямованістю ВКК; особлива увага щодо формування фонетичних **рецептивних** навичок зумовлена наявністю у першокурсників ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, які мають бути деавтоматизованими вже під час ВКК шляхом формування правильних слухових еталонів на основі фонетичної сенсифікації до одиниць різних фонетичних рівнів та фонетичної усвідомленості.

Згідно з існуючими класифікаціями ми визначаємо проведений експеримент як **розвідувальний, вертикальний, природний, відкритий**. У ньому брали участь 11 студентів I-го курсу Київського національного лінгвістичного університету. Відповідно до розробленої нами методики формування ФК як складової ІКК у ВКК експериментальне навчання тривало 94 академічних години, з яких 80 годин виокремлюються для проведення аудиторних практичних занять (середнє арифметичне від кількості годин у ВНЗ України), 2 години – для вступного мотиваційного заняття, 2 години – для заключного і 10 годин – для занять типу “плато”, метою яких є систематизація і повторення матеріалу.

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

Після завершення розвідувального експерименту та аналізу отриманих даних ми визначили й описали 25 критеріїв для оцінювання рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок, а також ФК у читанні вголос та говорінні [5, с. 194–199].

Розвідувальний експеримент показав, що під час проведення основного експерименту недоцільно перевіряти рівень сформованості орфоепічної навички, тому що цю навичку можна вважати сформованою вже перед проведенням ВКК – коефіцієнт навченості становив 0,88.

Після проведення розвідувального експерименту ми дійшли також висновку, що для підвищення ефективності формування фонетичної навички “реалізації придиху [p], [t], [k]” у читанні вголос та говорінні слід внести зміни до розподілу та порціонування навчального матеріалу в межах ВКК, а саме опрацьовувати 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 визначено 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*.

У нашому експериментальному навчанні 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.

Досліджені нами психолінгвістичні особливості формування ФК [2], порівняльний аналіз змісту навчальних матеріалів, а саме 26 вступних фонетичних та корективних курсів [3, 4], визначені нами вимоги до сучасного ВКК [1] та проведений розвідувальний експеримент дали нам змогу на етапі підготовки та організації експерименту сформулювати *гіпотезу* нашого експерименту: 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.

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 спричиняють труднощі артикуляції як на початку ВКК, так і після його завершення [3, 4], мають опрацьовуватись у першій фазі ВКК, яка характеризується найвищим ступенем мотивації, інтересом до нової дисципліни 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 Івана Франка та одна група студентів 1 курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

2. Використаний навчальний матеріал.

3. Зміст передекспериментального, серединного 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. Тривалість 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 (ЕГ) навчалися 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; ЕГ3 та ЕГ4 – за другим варіантом, формулюючи фонетичні правила *самостійно* після серії підготовчих вправ, застосовуючи виведені правила у відповідних вправах.

Формулюючи гіпотезу основного експерименту та визначаючи варійований чинник, ми передбачали, що засвоєння фонетичних знань як компонента ФК і водночас формування самої ФК на основі самостійно виведених правил буде ефективнішим, оскільки такий процес спонукає студентів до мислення, аналізу, пізнання закономірностей та зв'язків, що лежать в основі правил, – тим самим сприяє формуванню навчальної автономії. 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 [7, с. 153]. Коли суб'єкт працює над чимось *новим*, він ризикує бути незрозумілим, зазнати поразки, з цієї причини нове загрожує існуючому стану речей і спричинює *опір* [7, 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: нами порівнювався *спосіб надання та засвоєння фонетичних знань*, де другий варіант, на нашу думку, є ефективнішим, оскільки суттєво впливає на мотиваційну складову і сприяє формуванню навчальної автономії – однієї з вимог до сучасного ВКК.

Другий етап експерименту – *передекспериментальний зріз* – було проведено на початку вересня 2011–2012 навчального 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 в ізольованих парах слів; довгота / короткість голосних у тексті; наявність / відсутність твердого приступу перед голосним; наявність / відсутність придишу; диференціація вокалізованого [v] і консонантного [r]; наголос у складних та похідних словах; фразовий наголос; фразова мелодика. Студентам запропоновано вісім тестових завдань, при виконанні яких передбачено вибір правильного варіанта.

Для визначення рівня *сформованості ФК у читанні вголос* студентам пропонується текст для читання "Ich bin Student", який містить 257 складів і при середньому темпі мовлення нормативно може бути прочитаним за 57 секунд. Об'єктами контролю обрано: темп мовлення; паузацію; мелодичний контур; синтагматичні та фразові наголоси; наголоси у складних та похідних словах; довготу/ короткість голосних; твердий приступ; придиш; реалізацію приголосного /r/. Читання студентами тексту записувалось на диктофон.

Завдання для визначення рівня *сформованості ФК у говорінні* були запропоновані у вигляді комунікативних ситуацій, які спонукають до діалогічного мовлення: *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.* Ситуації укладені таким чином, що студент-першокурсник має змогу висловлюватись, користуючись шкільним лексичним мінімумом. Це означає, що зміст і лексико-граматичний аспект говоріння не створюватимуть додаткових труднощів.

Говоріння студентів також записувались на диктофон. Діалог-розпитування тривав 2 хвилини. Після проведення зрізу аудіозаписи діалогів було зафіксовано 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, придиху, варіанти реалізації приголосного [r], темп мовлення. Порівнявши методом аудитивного аналізу реалізацію студентами в тексті названих фонетичних явищ, ми оцінили фонетичну правильність діалогів.

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

Наступний етап – експериментальне навчання – розпочалось 1 вересня 2011 року. Метою цього навчання була перевірка загальної ефективності розробленої нами методики формування ФК як складової ІКК у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному ВКК, зокрема ефективності двох її варіантів. У експериментальному навчанні брали участь 45 осіб.

У 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 саме у першій фазі ВКК. Проведення серединного зрізу дало 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.

Наступний етап експерименту – післяекспериментальний зріз – проводився у листопаді 2011 року за таких самих умов, як і два попередні.

Після цього було проведено опитування студентів, які брали участь в експерименті, з метою дослідити їхню думку щодо змісту комунікативного ВКК, методів та прийомів роботи під час проведення ВКК та з метою спонукати студентів визначити свої власні здобутки / невдачі після його завершення. Опитування здійснювалося у листопаді 2011 року і охопило 44 учасники експериментального навчання. Студенти відповідали на запитання розробленого нами опитувального листа, який містив дев'ять запитань із декількома запропонованими варіантами відповіді. В опитувальному листі для ЕГ 3 та ЕГ 4 було враховано особливості другого варіанта розробленої нами методики: студентам було запропоновано висловити думку щодо виведення фонетичних правил самостійно.

Після проведення останнього зрізу та опитування студентів нами були зіставлені й проаналізовані результати передекспериментального та серединного, серединного та післяекспериментального, передекспериментального та післяекспериментального зрізів. По вертикалі порівнювався рівень сформованості ФК, а по горизонталі – ефективність використання кожного з двох запропонованих варіантів методики навчання. Це підтверджує визначений на початку статті характер нашого експерименту – *вертикально-горизонтальний*.

На наступних етапах експерименту методами математичної статистики було перевірено достовірність накопичених експериментальних даних. Аналіз та інтерпретація цих даних здійснювалися за відібраними нами із застосованих у методичних дослідженнях спеціальними критеріями [5] оцінювання рівня сформованості ФК, які було використано для оцінки результатів усіх зрізів.

Згідно з визначеними нами вимогами до сучасного комунікативного ВКК [1] ми мали на меті перевірити також рівень сформованості професійного компонента ФК. Оскільки фонетичні навички, як складові ФК, є основою для формування професійно спрямованих фонетичних навичок та вмій, слід вважати, що перевірка рівня сформованості професійного компонента 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.

Рівень розвитку навчальної автономії як вимоги до комунікативного ВКК неможливо перевірити за допомогою тестів. Це зумовило необхідність включити відповідні пункти до опитувального листа, який було запропоновано учасникам експерименту після його завершення.

Після завершення основного експерименту ми порівняли та оцінили результати передекспериментального, серединного та післяекспериментального зрізів.

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. У 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 середні значення показників при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок, рівня сформованості ФК у читанні вголос та говорінні у передекспериментальному зрізі дають змогу порівняти результати цього зрізу у ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 і ЕГ 4 з наступним визначенням вірогідності різниці між показниками, що порівнюються. Ці дані використано для розрахунку показників критеріїв t Стьюдента. 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. 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 заняття типу “плато” для систематизації і повторення матеріалу.

Як видно з таблиці 1, 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 з різницею в інших видах мовленнєвої діяльності.

Таблиця 1

Порівняння приросту отриманих балів у першій та другій фазах основного експерименту

Групи	Аудіювання		Читання вголос		Говоріння	
	Показники приросту у першій фазі	Показники приросту у другій фазі	Показники приросту у першій фазі	Показники приросту у другій фазі	Показники приросту у першій фазі	Показники приросту у другій фазі
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	1,74		8,04		1,61	

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 [6, с. 16]. Потрапляння до мовного середовища, хоч і штучного, складність комунікативних бар’єрів та інтенсивність навчального процесу спричиняють на початковому ступені навчання та вивченні ІМ суб’єктивний конфлікт [6, с. 16], який зумовлюється значно більшим обсягом навчального матеріалу, ніж у ЗНЗ, 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 ВКК може спричинити зниження мотивації, отже і приросту у формуванні фонетичних навичок. 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 (“interlanuage” – L. Selinker). Це, у свою чергу, уповільнює процес засвоєння навчального матеріалу, що підтверджують показники приросту. Існує також думка, що людина, яка досягає певних цілей (на момент проведення серединного зрізу опрацьовано всі одиниці супрасегментного рівня і найскладніші голосні та приголосні), припиняє думати і шукати оптимальні комбінації елементів інформації, видозмінювати поняття, концепції, підходи, ідеї [7, с. 155]. У багатьох суб’єктів навчання в разі досягнення мети відбувається порушення рівноваги, що зумовлює виникнення нових

цілей і завдань [7, с. 294]. На нашу думку, такий стан відносного задоволення результатами, заспокоєння, зниження мотивації, а водночас зменшення успіху (приросту) можна порівняти з формуванням “плато” (С. Л. Рубінштейн), для подолання якого потрібно змінити динаміку мотивації. З метою запобігання виникнення таких негативних “плато” у ВКК вважаємо необхідним виокремлення додаткових часових ресурсів (10 годин) для проведення *навчальних* “плато” (Plateau) (за аналогією з Plateau-Kapitel у М. Муллера [9]), які в комунікативному ВКК виконують ще одну функцію – вони порціонують матеріал.

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 ЕГ (див. табл. 2–7), 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. У табл. 2–7 наведено розраховані нами середні значення кількості балів за кожним критерієм, які дають змогу порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів у групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3, ЕГ 4. Ці дані було використано для розрахунку показників критеріїв *t* Стьюдента і подальшого визначення ступеня вірогідності різниці між середніми значеннями кількості балів, що порівнюються.

Крім того, дані табл. 2–7 містять також показники приросту кількості балів. Приріст показує, у скільки разів зросла кількість балів, отриманих студентами під час проведення післяекспериментального зрізу, порівняно з кількістю балів у передекспериментальному.

Посилаючись на експериментальні дані, наведені у табл. 2–7, можемо простежити чітку тенденцію до покращення у процесі формування фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні. Як видно з цих табл. 2–7, показники коефіцієнтів навченості при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і 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. 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 збігається з процесом адаптації першокурсників. Це дає нам право пояснювати недостатній рівень сформованості окремих фонетичних навичок особливостями перших місяців навчання у ВНЗ, зокрема *адаптаційною складністю* (термін наш). Показники рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні після проведення експериментального навчання за двома варіантами методики різняться між собою (див. табл. 8), 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 засвоювались на основі самостійно виведених правил, становить лише 0,90.

Таблиця 2

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрів'яз при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Критерій	ЕГ 1						ЕГ 2						
	Передекспериментальний зрів'яз			Післяекспериментальний зрів'яз			Приріст	Передекспериментальний зрів'яз			Післяекспериментальний зрів'яз		
	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт значення показників	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт значення показників		Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт значення показників	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Коефіцієнт значення показників
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 звуку	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 /r/	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			

Таблиця 3

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрів'я при визначенні рівня сформованості фонетичних рецептивних навичок

Критерії	ЕГ 3				ЕГ 4				При- ріст
	Передексперимен- тальний зрів		Післяексперимен- тальний зрів		Передексперимен- тальний зрів		Післяексперимен- тальний зрів		
	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	10,00	0,50	19,82	0,99	1,98
Довгота/ короткість (рівень фрази)	6,64	0,33	15,18	0,76	2,09	0,10	16,73	0,84	8,00
Навність твердого пристupu	4,82	0,48	8,55	0,85	5,09	0,51	9,27	0,93	1,82
Навність придиху	9,73	0,49	14,45	0,72	9,91	0,50	14,73	0,74	1,49
Розрізнення /r/	12,36	0,62	16,73	0,84	9,73	0,49	17,18	0,86	1,77
Визначення словесного наголосу	6,73	0,34	18,91	0,95	8,45	0,42	18,36	0,92	2,81
Визначення фразового наголосу	9,73	0,37	7,64	0,76	4,64	0,46	8,64	0,86	1,86
Визначення типу мелодики	3,64	0,36	7,09	0,71	4,82	0,48	8,45	0,85	1,75

Таблиця 4

Гутник В. М. Експериментальна перевірка ефективності методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови під час проведення комунікативного вступного колективного курсу

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрівів при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Критерії	ЕГ 1						ЕГ 2					
	Передекспериментальний зрів			Післяекспериментальний зрів			Передекспериментальний зрів			Післяекспериментальний зрів		
	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Приріст	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Приріст	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Приріст	Середнє значення показників	Коефіцієнт навченості	Приріст
Темп мовлення	4,27	0,43	1,87	8,00	0,80	3,81	4,33	0,43	1,79	7,75	0,78	4,52
Паузація	2,82	0,28	3,81	10,73	0,98	3,85	2,42	0,24	4,19	10,92	0,99	5,15
Мелодичний контур	6,82	0,34	3,85	26,27	0,94	3,13	5,08	0,25	4,19	26,17	0,93	5,15
Синтагматичні та фразові наголоси	7,45	0,25	3,13	23,36	0,81	2,11	5,58	0,19	3,10	23,42	0,81	4,19
Наголоси у складних та похідних словах	4,91	0,41	2,11	10,36	0,80	5,60	3,33	0,28	3,10	10,33	0,79	3,10
Довгі/короткі голосні	4,27	0,19	5,60	23,91	0,77	32,29	1,42	0,06	38,00	21,67	0,70	15,29
Твердий приступ	0,64	0,02	32,29	20,55	0,82	38,00	1,92	0,06	24,14	17,25	0,69	9,00
Придих	0,27	0,03	38,00	10,36	0,69	24,14	0,17	0,02	2,25	9,58	0,64	57,50
Реалізація /г/	0,64	0,05	24,14	15,36	0,77	6,78	2,25	0,09	6,78	15,25	0,76	6,78

Таблиця 5

Порівняння результатів перед-і післяекспериментального зрівів при визначенні рівня сформованості ФК у читанні вголос

Критерії	ЕГ 3				ЕГ 4				
	Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів		Приріст	Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів	
	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	0,45	4,45	0,57	1,29
Паузація	3,55	0,35	10,18	0,93	2,87	0,38	3,82	0,93	2,69
Мелодичний контур	5,82	0,29	23,18	0,83	3,98	0,25	5,00	0,74	4,13
Синтагматичні та фразові наголоси	5,36	0,18	22,64	0,78	4,22	0,19	5,82	0,71	3,52
Наголоси у складних та похідних словах	3,91	0,33	10,00	0,77	2,56	0,23	2,73	0,71	3,40
Довгі/короткі голосні	5,36	0,10	24,55	0,79	11,25	0,01	0,27	0,70	79,67
Твердий приступ	1,82	0,06	19,09	0,76	10,50	0,01	0,18	0,60	82,50
Придих	0,27	0,03	9,73	0,65	35,67	0,02	0,18	0,57	47,00
Реалізація /г/	3,45	0,14	17,00	0,85	4,92	0,05	1,27	0,70	11,00

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрівів при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Критерії	ЕГ 1				ЕГ 2					
	Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів		Приріст	Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів		
	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 /t/	24,89	0,25	86,94	0,87	3,49	17,34	0,17	80,37	0,80	4,63

Таблиця 7

Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрівів при визначенні рівня сформованості ФК у говорінні

Критерії	ЕГ 3				ЕГ 4				
	Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів		Передекспериментальний зрів		Післяекспериментальний зрів		
	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	21,55	0,22	94,18	0,94	4,37
Мелодичний контур	21,50	0,22	90,60	0,91	21,20	0,21	93,65	0,94	4,42
Синтагматичні та фразові наголоси	22,71	0,23	87,41	0,87	23,87	0,24	93,45	0,93	3,92
Наголоси у складних та похідних словах	18,81	0,19	88,89	0,89	21,21	0,21	96,88	0,97	4,57
Довгі/короткі голосні	22,58	0,23	88,33	0,88	12,64	0,13	88,32	0,88	6,99
Твердий приступ	15,12	0,15	84,30	0,84	9,40	0,09	82,50	0,83	5,57
Придих	18,81	0,13	76,69	0,77	14,24	0,14	84,39	0,84	5,93
Реалізація /r/	17,68	0,18	86,99	0,87	21,29	0,21	93,62	0,94	4,40

Таблиця 8

Порівняння приросту у групах з різними варіантами методики навчання

Групи	Показники приросту при визначенні сформованості фонетичних рецептивних навичок	Показники приросту при визначенні сформованості ФК у читанні вголос	Показники приросту при визначенні сформованості 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

Ця різниця свідчить про те, що варіант методики, де фонетичні знання формуються на основі самостійно виведених фонетичних правил, виявився дещо ефективнішим. Проте така незначна різниця у прирості не дає змогу говорити про безперечну перевагу другого варіанта методики щодо 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. 86, 1% студентів ЕГ, у яких ФК формувалась на основі знань, 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 ознайомитись з варіантом методики формування ФК у комунікативному ВКК, в основі якого лежить самостійне виведення фонетичних правил.

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 те, що незначна перевага другого варіанта методики, де фонетичні знання як складова ФК засвоюються на основі готових правил, зумовлена впливом такого психологічного фактора, як стереотипність мислення, що, у свою чергу, негативно відображається на рівні сформованості навчальної автономії студентів.

Висновки і перспективи. 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 рівноуспішними; 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 ФК (а саме фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні) перед проведенням експериментального навчання, посередині й після його завершення, визначити більш ефективний варіант методики формування фонетичних рецептивних навичок та ФК у читанні вголос і говорінні, простежити динаміку успішності студентів і водночас підтвердити правильність розподілу навчального матеріалу у комунікативному ВКК, а також зробити висновки щодо рівня сформованості професійного компоненту ФК та навчальної автономії студентів.

Результати проведеного експериментального навчання можуть бути врахованими у подальших дослідженнях щодо особливостей формування ФК у майбутніх учителів німецької мови, а також при укладанні, організації та проведенні ВКК.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. 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.
3. Гутник В. М. Відбір фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // Вища освіта України – Додаток 4, том III (21), – 2010 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” / Відп. редактор випуску Маноха І. П. – К: Гнозис, 2010. – С. 120–127.
4. 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 імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 9. – С. 100–105.
5. Гутник В. М. Критерії оцінювання рівня сформованості фонетичної компетенції / В. М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: Серія “Педагогіка та психологія”. – Вип. 21. – К: Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 194–199.
6. Левченко Т. И. Актуализация мотивационных ресурсов при обучении неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Татьяна Ивановна Левченко. – К : УКРВУЗПОЛИГРАФ, 1992. – 205 с.
7. Левченко Т. И. Мотивация субъекта в різних видах діяльності. Монографія. / Тетяна Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2011. – 448 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
9. 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.

REFERENCES

1. Gutnik V. M. Charakteristika ta analiz fonetichnih kursiv / V. M. Gutnik // Gumanizacija navchal'no-vihovnogo procesu: Zbirnik naukovih prac'. – Vip. XLVI / Za zag. red. prof. V. I. Sipchenka. – Slov'jans'k: SDPU, 2009. – S. 41–52.
2. Gutnik V. M. Psiholingvistichni osoblivosti formuvannja fonetichnoї kompetencії u majbutnih uchiteliv nimec'koї movi / V. M. Gutnik // Visnik Kiїvs'kogo nacional'nogo lingvistichnogo universitetu: Serija “Pedagogika ta psihologija”. – Vip. 16. – K: Vidavnichij centr KNLU, 2009. – S. 60–68.
3. Gutnik V. M. Vidbir fonetichnogo materialu dlja komunikativnogo vstupnogo korektivnogo kursu / V. M. Gutnik // Vishha osvita Ukraїni – Dodatok 4, tom III (21), – 2010 r. – Tematichnij vipusk “Vishha osvita Ukraїni u konteksti integracії do evropejs'kogo osvitn'ogo prostoru” / Vidp. redaktor vipusku Manoha I. P. – K: Gnozis, 2010. – S. 120–127.
4. Osoblivosti vidboru ta realizacії navchal'nogo materialu u komunikativnomu vstupnomu korektivnomu kursi (VKK) / V. M. Gutnik // Naukovi zapiski. Serija “Psihologo-pedagogichni nauki” (Nizhins'kij derzhavnij universitet imeni Mikoli Gogolja) / za zag. red. prof. Є. I. Kovalenko – Nizhin : NDU im. M. Gogolja, 2011. – № 9. – S. 100–105.

5. Gutnik V. M. Kriterii ocinjuvannja rinvja sformovanosti fonetichnoi kompetencii / V. M. Gutnik // *Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvistichnogo universitetu: Serija "Pedagogika ta psihologija"*. – Vip. 21. – K: Vid. centr KNLU, 2012. – S. 194–199.
6. Levchenko T. I. Aktualizacija motivacionnyh resursov pri obuchenii nerodnomu jazyku (na materiale russkogo jazyka kak inostrannogo) / Tat'jana Ivanovna Levchenko. – K : UKRVUZPOLIGRAF, 1992. – 205 s.
7. Levchenko T. I. Motivacija sub'ekta v riznih vidah dijal'nosti. Monografija. / Tetjana Levchenko. – Vinnicja : Nova kniga, 2011. – 448 s.
8. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii. – SPb : Piter, 2001. – 720 s.
9. 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.