

Методика формування іншомовної фонетичної компетенції

У статті розглядаються питання, що стосуються загальної характеристики іншомовної фонетичної компетенції, цілей її формування в учнів початкової, основної і старшої школи та фонетичного мінімуму, обґрунтовано етапи формування фонетичної компетенції, вправи і завдання для її формування, засоби формування фонетичної компетенції і контроль рівня її сформованості.

Ключові слова: іншомовна фонетична компетенція, фонетичні навички і знання, мовна усвідомленість, фонетичний мінімум, етапи, вправи, засоби, контроль.

Бориско Н.Ф. Методика формирования иноязычной фонетической компетенции

В статье рассматривается проблема формирования иноязычной фонетической компетенции. Освещаются вопросы, касающиеся общей характеристики иноязычной фонетической компетенции, целей ее формирования у учеников средних учебных заведений, понятия фонетического минимума, этапов формирования фонетической компетенции, средств ее формирования и контроля.

Ключевые слова: иноязычная фонетическая компетенция, фонетические навыки и знания, языковая осознанность, фонетический минимум, этапы, упражнения, способы, контроль.

Borisko N. Foreign Phonetical Competence Formation

The article is devoted to the problem of the foreign phonetical formation. The general characteristics of foreign phonetical competence given; the aims of the phonetical competence are defined; the notion of school phonetical minimum is presented; the stages of the foreign phonetical competence are given; examples of exercises for the formation of foreign phonetical competence and a short characteristics of means for the foreign phonetical competence formation are given; the issue of the assessment of foreign phonetical competence is specified.

Key words: foreign phonetical competence; school phonetical minimum; language awareness; stages, exercises, means, assessment of the foreign phonetical competence.

Проблема формування іншомовної фонетичної компетенції залишається актуальною, оскільки вона потребує розгляду в контексті компетентнісного підходу, що дасть можливість узгодити її формування з іншими мовними компетенціями – складниками іншомовної комунікативної компетенції, формування якої є метою навчання і вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Фонетична компетенція (ФК)¹ – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Успішність формування ФК залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості.

Фонетична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших.

Види фонетичних навичок

Види мовленнєвої діяльності	Сегментний рівень (звуковий)	Супraseгментний рівень (інтонаційний)
Рецепція: слухання (і частково читання)	рецептивні слухо-вимовні навички	рецептивні інтонаційні навички
Продукція: говоріння, читання вголос (і частково письмо)	репродуктивні слухо-вимовні навички	репродуктивні інтонаційні навички

Слухо-вимовна навичка – це навичка коректної вимови усіх фонем у потоці мовлення та їх адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей. **Інтонаційна навичка** – це навичка коректного інтонаційного оформлення власного мовлення та адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Рецептивна фонетична навичка – це автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху. **Репродуктивна фонетична навичка** – це автоматизована репродукція фонем і інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування.

Усі фонетичні навички (так само, як граматичні та лексичні) характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості і формуються поетапно.

Фонетичні знання – це знання про:

- фонетичну сторону мовлення: фонем та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну орга-

¹ В Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР) фонетична компетенція має назву фонологічної, до складу якої включаються також орфографічна і орфоепічна компетенції.

нізацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодіку, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр);

- транскрипцію або інші умовні символи (в залежності від ІМ) та графічні можливості відображення інтонації.

З точки зору доступності, посиленості і відповідності потребам спілкування очевидно, що йдеться не про знання лінгвістичної фонетики. Для формування ФК учні (насамперед основної і старшої школи) потребують мінімально необхідних знань так званої *педагогічної фонетики*¹ (або «фонетики учня»), без яких формування ФК навіть на апроксимованому рівні неможливе.

Педагогічна фонетика завжди контрастивна, бо враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал для неї відбирається за суто методичними критеріями (наприклад, нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування) і організується циклічно і концентрично (а не системно-лінійно, як в лінгвістичній фонетиці) з плануванням фаз систематизації і повторення. Педагогічна фонетика передбачає здебільшого індуктивний шлях оволодіння фонетичним матеріалом після його багаторазового використання у спілкуванні, і здобуття знань учнями на основі організованої вчителем наочної демонстрації фонетичних явищ безпосередньо у мовленні. В ній враховуються психолого-педагогічні особливості засвоєння і вживання фонетичного матеріалу, наприклад, його складність і зрозумілість для учнів, запам'ятовуваність, залежність від сфери його використання в продукції чи в рецепції, зведення до мінімуму термінології. Наприклад, немає сенсу знайомити учнів з поняттями фонем і алофону. Але вони мають розуміти, що довгий або короткий голосний може змінити значення слова в англійській або німецькій мовах. А щоб учні швидше навчилися визначати, коли ж голосний, наприклад, в німецькій мові вимовляється довго, доцільно познайомити їх з основними правилами довготи голосних. Це не означає однак, що учні повинні вчити фонетичні правила, а вчитель контролювати їх засвоєння. Правила потрібні тільки для того, щоб оволодіння вимовою проходило з найменшими затратами часу і зусиль.

Оскільки чинні програми не містять ніякої інформації відносно обсягу фонетичних знань і розподілу їх по класах, то вчитель керується підручником і фактично самостійно вирішує, коли, скільки і якої інформації потребують його учні, пам'ятаючи при цьому, що роль фонетичних знань суто допоміжна.

Фонетична усвідомленість є складником так званої загальної мовної усвідомленості (свідомості, здатності) (Language Awareness, Sprachbewusstheit) або свідомого рефлексивного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією та її складовими субкомпетенціями.

Фонетична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває ІМ:

- розмірковувати над процесами формування своєї ФК та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань;
- свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування;
- знати свій тип «мовця» і «учня», усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування ФК;
- аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих відхилень від стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

До засобів стимулювання рефлексії і чутливості учнів до проблем вимови відносяться: організований учителем індуктивний шлях оволодіння вимовою і кероване ним здобуття найважливіших фонетичних знань учнями; дозування і «візуалізація» фонетичних правил; обговорення з учнями джерел їхніх грубих помилок і шляхів їх подолання; порівняння з рідною мовою (або з першою ІМ); короткі, чіткі й наочні пояснення (наприклад, як відбувається артикуляція, рух і положення окремих органів), використання транскрипції або інших символів, словників вимови тощо.

Труднощі формування фонетичної компетенції

Труднощі формування ФК зумовлюються трьома групами факторів: а) учнями; б) ІМ, що вивчається; в) викладанням: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами.

а) Труднощі, зумовлені учнями

Усі учні, які починають вивчати ІМ, мають проблеми з ідентифікацією і диференціацією звукових одиниць, їх характеристик та елементів просодії через «фільтр» рідної мови, який діє у процесах рецепції і продукції (артикуляції та інтонування) на обох рівнях: сегментному і супрасегментному. Ця проблема називається зазвичай «нерозвиненість мовленнєвого слуху».

Нейропсихологи довели, що слухова зона кори головного мозку немовляти містить сітку нервових клітин, здатну протягом першого року життя сприймати і переробляти звуки усіх мов світу. Але через постійне сприйняття переважно рідної мови формується диференційна чутливість лише до її звукового та інтонаційного оформлення. Через деякий час ця сітка налаштовується на рідну мову, зменшується внаслідок цього в обсязі і починає служити своєрідним фільтром, який пропускає інтонацію і звуки тільки рідного мовлення. А всі незнайомі і чужі відсікаються, або деформуються й адаптуються до знайомих і звичних, внаслідок чого учень чує не те, що

¹ За аналогією з «педагогічною фонетикою», теорія якої розроблена у вітчизняній методиці Л.М. Черноватим.

Звуки *третьої групи* також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що для їх вимови необхідно формувати нову артикуляційну базу.

Таким чином, належність звука ІМ до однієї із трьох груп зумовлює труднощі його засвоєння і відповідно методику навчання: способи ознайомлення учнів з ним, види і кількість вправ, що потрібні для оволодіння певним звуком у рецепції та (ре)продукції.

Крім міжмовної, існує *внутрішньомовна інтерференція*, яка також спричиняє численні фонетичні помилки у мовленні учнів через:

- *Надмірне узагальнення* («гіпергенералізацію»), наприклад, *der Husten* (нім.). Слово вимовляється з коротким відкритим /u/ замість довгого закритого, тому що учень помилково застосовує правило, що перед двома приголосними голосний, як правило, короткий і відкритий.
- *Хибні аналогії*, наприклад, *Fuß – Fluss* (нім.). Навчившись вимовляти довгий закритий /u/ у слові «*der Fuß*», учень вимовляє той самий звук у слові «*der Fluss*», де має бути короткий відкритий /u/.
- *Спрощення*, наприклад, *der Vater* (нім.). Невміння вимовляти вокалізований звук /r/ призводить до того, що учень вимовляє замість нього спрощений передньоязичний /r/, подібний до українського.

в) Труднощі, зумовлені навчанням

- Відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування ФК за рівнями й підрівнями і, як наслідок, брак якісних навчальних матеріалів з інтегрованим навчанням фонетики для всіх типів школи.
- Погано сплановані та/або невдало проведені фонетичні фрагменти уроків, або навіть їх повна відсутність.
- Гіпертрофоване розуміння вчителями принципу апроксимації.
- Відсутність чіткого визначення фонетичної помилки і більш-менш чітких меж толерантності вчителя стосовно фонетичних помилок учнів, яка призводить до фосилізації їхньої вимови (= розвитку стійкого залишкового акценту).
- Звикання вчителя до фонетичних помилок учнів і відсутність коригуючих реакцій на фоні надмірної уваги до граматичних і лексичних помилок.

Цілі формування фонетичної компетенції в учнів початкової, основної і старшої школи

Метою формування ФК у школі є формування слухово-вимовних та інтонаційних навичок на апроксимованому рівні. У школі (за винятком гімназій і шкіл з поглибленим вивченням ІМ, де метою формування ФК слід вважати навчання нормативної або стандартної вимови) практично неможливо досягти стандартної вимови учнів, тому вимоги до їхньої вимови визначають, виходячи з принципу *апроксимації*, тобто наближення до стандартної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, і допускається деяке зниження якості вимови. Апроксимована

вимова – це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки (тобто помилки у вимові фонем в потоці мовлення), але яка допускає нефонологічні помилки (або помилки у вимові алофонів). Вони спричиняють іноземний акцент, але не перешкоджають розумінню мовця.

Таким чином, основною вимогою до вимови учнів є *фонематичність* або ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатній для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника, і *відносна швидкість* або ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в середньо-нормальному темпі. Орієнтиром для його визначення можуть служити наступні дані: француз у середньому вимовляє 350 складів за хвилину, німець – 250, англієць – 240, а українець – 230 складів за хвилину [2].

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти рівнями формування ФК є: для початкової школи – А1 (інтродуктивний рівень елементарного користувача); для основної школи – А2 (рівень «виживання» елементарного користувача) і для старшої школи – В1+ (рубіжний рівень незалежного користувача). Чинні програми не диференціюють зазначені рівні на підрівні по класах і не дають їх опису. Це значно ускладнює роботу вчителів над фонетичною стороною мовлення учнів і робить її залежною від підручників і від власного розуміння процесів формування ФК.

Фонетичний мінімум

ФК є важливим складником усіх мовленнєвих компетенцій, насамперед в аудіюванні і говорінні. Але не менш важлива її роль і в писемному мовленні. Моторна теорія мовлення підкреслює роль кінестезій у писемному мовленні: ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням і читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухово-вимовних та інтонаційних навичок.

Формування ФК передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної ІМ, наголосом, ритмом та основними інтонаційними моделями поширених типів простих і складних речень.

Існує кілька *критеріїв відбору фонетичного мінімуму*. За *ступенем труднощі* фонетичного явища об'єктами спеціального засвоєння у навчанні вимови є лише ті, що становлять для учнів певні труднощі; за *критерієм відповідності потребам спілкування* до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонаційні моделі, що виконують у мовленні смислорозрізнавальну функцію; за *критерієм нормативності* з фонетичного мінімуму для шкіл вилучаються всілякі відхилення від стандартної вимови, а об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення).

Етапи формування фонетичної компетенції

Існує декілька *різних підходів* до навчання вимови:

- *Аналітичний* (або *артикуляторний*), який передбачає окреме формування слухових і вимовних

навичок у процесі дедуктивного експліцитного навчання. Етапи роботи: ознайомлення учнів з артикуляцією кожного звука і його характеристиками → робота над вимовою спочатку окремих звуків, звукосполучень, а потім слів, словосполучень і речень. Цей підхід суперечить принципам комунікативного навчання ІМ (сформовані навички є нестійкими, тому що умови їх формування не відповідають умовам їхнього функціонування у спілкуванні); вимагає проведення тривалого вступного фонетичного курсу і не може, таким чином, застосовуватися у школі.

● **Імітативний** (або *акустичний*) підхід базується не на усвідомленому засвоєнні особливостей артикуляції, а на сприйнятті мовлення і його імітації. Однак імітація не може служити надійним прийомом навчання через дію фільтру рідної мови навіть у молодших школярів, які імітують краще за дорослих. Тому дуже часто має місце помилкова імітація. Перевагою цього підходу є однак те, що фонетичні навички формуються не ізольовано, а в мовленнєвих зразках.

● **Аналітико-імітативний** (або *комбінований*) підхід об'єднує переваги обох підходів і раціонально комбінує імітацію з аналізом, з доступними учням описом артикуляції й інтонування та поясненнями особливостей вимови і фонетичної підсистеми мовлення. Питома вага імітації (імпліцитного засвоєння) та аналізу (експліцитного засвоєння) варіюється і залежить від ступеня навчання: пояснювати й аналізувати необхідно в такій мірі, в якій це може бути корисним учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння.

Послідовність формування фонетичних навичок як основного складника ФК досить довільна, вона залежить від підручників, які обирають ту чи іншу послідовність подачі звуків та інтонаційних моделей. Орієнтиром служать загальнодидактичні принципи навчання: від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного, від явищ, що мають аналоги в рідній мові, до тих, які не мають їх. Тому більшість підручників починає з першої групи звуків і легких інтоном, імітація яких не викликає великих труднощів.

Оволодіння ФК не є самоціллю, ця компетенція лише «обслуговує» мовленнєві компетенції, насамперед в говорінні, аудіюванні і читанні вголос. З огляду на це робота над вимовою відбувається в тісному зв'язку з формуванням інших мовних компетенцій – лексичної і граматичної – і інтегрується в іншомовну комунікативну діяльність учнів. Тільки таким чином можна забезпечити умови формування фонетичних навичок, тожонні й адекватні умовам їх функціонування у спілкуванні.

На практиці цієї умови можна дотриматися, якщо планувати і здійснювати процес навчання за моделлю Дж. С. Хепворта (J. C. Hephworth) «ціле 1 – компоненти – ціле 2», досліджену А.А. Алхазішвілі і використану Г. О. Китайгородською у моделі оволодіння іншомовним спілкуванням: «мовлення 1 – мова – мовлення 2»,

або: «синтез 1 – аналіз – синтез 2». Згідно з цією моделлю процес формування ФК проходить *фази*: від «мовлення 1» (подача нового фонетичного матеріалу на рівні тексту, його перцепція та імітація) → до «мови» (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу і кероване викладачем оволодіння фонетичною підсистемою ІМ) і → до «мовлення 2», яке є власне іншомовним спілкуванням, в якому сформована ФК включається в усі види мовленнєвих компетенцій.

Важливим є також питання, з чого починати навчання вимови: зі звуків чи з інтонації, з рецепції чи з (ре-)продукції? Згадана вище модель ураховує психофізіологічні особливості оволодіння вимовою ІМ і містить імпліцитні відповіді на ці запитання: починати необхідно з формування *диференційної чутливості* (термін І. О. Зимньої) *одночасно до одиниць обох рівнів*: сегментного (фонем, алофонів та їх ознак) і супрасегментного рівня (мелодики, ритму, наголосу, паузації). Це забезпечує паралельний розвиток *різних видів мовленнєвого слуху*, які є, у свою чергу, запорукою успішного формування ФК:

- *фонетичного* (як здатності правильно сприймати звуки та їхні недистинктивні якості) і *фонематичного слуху* (як здатності правильно сприймати дистинктивні якості фонем, тобто автоматично й підсвідомо ідентифікувати і диференціювати фонем у мовленні на основі слухо-вимовних зразків-інваріантів у довготривалій пам'яті);
- *інтонаційного* (як здатності розрізняти комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтонаційних моделей) та *інтономатичного слуху* (як здатності правильно сприймати інтонаційну структуру фрази, ідентифікувати і диференціювати мелодійні, ритмічні, акцентні і темпоральні контури фрази шляхом співвіднесення їх зі слухо-вимовними зразками-інваріантами у довготривалій пам'яті).

Таким чином, обґрунтованим шляхом формування ФК, а, відповідно, і фонетичних навичок є шлях від РЕЦЕПЦІЇ → до (РЕ-)ПРОДУКЦІЇ з *паралельним взаємозв'язаним формуванням слухо-вимовних і інтонаційних* навичок. Науковці довели експериментально, що порушення ритму і мелодики перешкоджають розумінню мовлення більшою мірою, ніж некоректне вимовлення окремих звуків і звукосполучень (Й. М. Берман, U. Hirschfeld, I. Cauneau).

Практичне значення має питання *етапів процесу навчання* фонетичної сторони мовлення. У формуванні будь-яких мовленнєвих навичок, в тому числі й фонетичних, виділяються, за С. Ф. Шатиловим, три етапи: 1) орієнтовно-підготовчий, 2) стереотипно-ситуативний або стандартизуючий і 3) варіююче-ситуативний. У процесі навчання вимови ці етапи реалізуються під час: 1) *подачі* у контексті та *ознайомлення* учнів з новим фонетичним матеріалом, які супроводжуються окремими мовними або мовленнєвими діями за зразком (найчастіше імітацією);

- 2) *автоматизації* дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні звука, звукосполучення, слова, словоформи, словосполучення (для сегментних одиниць) і фрази (для сегментних і супraseгментних одиниць);
- 3) *автоматизації* дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні мінітексту (понадфразової і діалогічної єдності) і тексту.

Перший етап можна співвіднести з першою фазою формування ФК – з «мовленням 1». Аналітична фаза «мова» реалізується зазвичай на другому етапі (тому що аналіз вимагає певного мовного і мовленнєвого досвіду учнів), але іноді вже й наприкінці першого етапу. Це залежить від фонетичного явища, що опрацьовується, і від накопиченого учнями досвіду вживання цього явища у мовленні. Автоматизація дій учнів з новими фонетичними одиницями, починаючи з рівня мінітексту, відбувається зазвичай під час фази «мовлення 2».

Необхідно зауважити, що зазначені етапи навчання і формування фонетичних навичок умовні і їх виділення релевантне насамперед для основної і старшої школи, тому що формування ФК у учнів початкової школи має свою специфіку.

Формування ФК в учнів початкової школи [3]

Враховуючи те, що формування основ ФК відбувається в початковій школі, необхідно брати до уваги особливості пізнавальних процесів і психічних властивостей молодших школярів.

Учні початкової школи (з 6-7 до 9 років) мають значний потенціал для оволодіння ФК. Мовна здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференційна чутливість, здатність до точної імітації, зацікавлене ставлення до ІМ можуть, на думку вчених, забезпечити безакцентну вимову. Але й фактори, які перешкоджають ефективному навчанню вимови, мають також об'єктивний характер, це: мимовільність психічних процесів (уваги і пам'яті), відсутність абстрактного способу мислення, переважно механічний характер пам'яті, нездатність учнів двох перших класів координувати декілька інтелектуальних операцій і здійснювати їх одночасно, несформованість металінгвістичних умінь тощо.

Крім перелічених об'єктивних факторів, які впливають на оволодіння вимовою молодшими учнями, необхідно також урахувати схожість процесів засвоєння ними ІМ із процесами оволодіння дітьми рідною мовою.

Так, у віці 7-8 років інтелектуальний розвиток школярів дозволяє їм засвоювати ІМ інтуїтивно, на основі наслідування, тобто вони здатні виконувати рецептивні та репродуктивні (імітативні) мовленнєві дії. Вони не можуть здійснювати одночасно декілька операцій і координувати їх. Пізніше (приблизно у 8-річному віці) діти починають свідомо реалізовувати незначні зміни засвоєних мовленнєвих одиниць з метою їх використання у нових ситуаціях спілкування. А на усвідомлене, на основі узагальнення, опанування ІМ діти здатні, починаючи

лише з 10-11 років. У школярів цього віку формуються розумові операції порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, комбінування тощо, які дозволяють учителю організувати свідоме формування фонетичних навичок на основі засвоєння мінімуму фонетичних знань і стимулювати розвиток фонетичної усвідомленості.

Оскільки молодші учні оволодівають ІМ спочатку інтуїтивно, підсвідомо, мимовільно й цілісно, то навчання вимови слід починати не з опрацювання окремих звуків або елементів інтонації, а з організації елементарного усного іншомовного спілкування, насамперед в ігровій формі. У ході такого спілкування учні оволодівають цілими фразами, які вони сприймають спочатку в основному з мовлення вчителя, тому їх вимова цілком залежить від вимови учителя. Це ставить високі вимоги до його вимови і дидактичного мовлення, інакше завдяки здатності учнів до точної імітації вони можуть оволодіти неправильними словесними і фразовими еталонами. З метою підтримки фонетично коректного сприйняття мовлення учитель може застосовувати спеціальні прийоми, а саме: зниження темпу і підкреслену чіткість свого мовлення, збільшення пауз, повтори, риторичні запитання тощо.

Таким чином, завданнями *першого року вивчення ІМ* науковці вважають адаптацію учнів до нових інтонаційних моделей та ритмічних особливостей виучуваної ІМ і оволодіння ними (слухо-вимовними) словесними і фразовими стереотипами.

Подавати новий мовленнєвий матеріал рекомендується в адаптованих автентичних або спеціально створених римованих текстах (скоромовках, римованнях, віршах, піснях). Ці тексти пропонується прослухати декілька разів (кожного разу з новими установками). Для забезпечення розуміння прослуховування супроводжується наочністю, жестами, мімікою, фономим перекладом, а після контролю розуміння тексти фонетично опрацьовуються хором. Це дозволяє підвищити чутливість (сенсibiliзувати) молодших учнів до нового ритму, мелодики і фразового наголосу. Тобто починати формування ФК учнів початкової школи фахівці рекомендують з рецепції (=перцепції) і розпізнавання та репродукції інтонаційного і ритмічного малюнка мовлення, а вже потім переходити до розпізнавання звукових образів слів. Приклади вправ-ігрових прийомів:

Емоційно-ігрова імітація: дітям пропонується повторити римований текст за вчителем різними голосами, наприклад, як робот, папуга, розлючений собака, задоволений слон тощо.

«Хоровод»: учні промовляють разом з учителем рядки римованого тексту, рухаючись у колі, посилюють ритм притоптуванням і демонструють мелодику підніманням і опусканням рук.

«Ритмічний паровозик»: учні стають один за одним «паровозом» і рухаються, промовляючи римований текст, підкреслюючи фразовий наголос стисканням і виштовхуванням кулачків.

«Абетка Морзе»: учні вистукують ритм і наголос ви-

вати, що і як чує учень, контроль необхідно здійснювати за допомогою зовнішніх дій і невербальних реакцій, наприклад:

- Підніміть руку/сигнальну картку, плесніть у долоні або встаньте, коли почуєте звук [...]; довгий або короткий голосний; слово, на яке падає наголос.
- Порахуйте, скільки разів у реченні / римування / вірші трапляється звук [...]; довгий або короткий голосний; слово під наголосом.
- Із двох слів ви почуєте тільки одне. Покажіть одним або двома пальцями, яке.
- Послухайте низку англійських (французьких, німецьких, іспанських) та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте англійський (французький та ін.) звук.

Ці вправи можуть виконуватися з друкованою опорою:

- Послухайте пари слів і співвіднесіть їх стрілками з відповідними транскрипційними значками або символами.
- Послухайте пари слів і позначте (значком, кольором) назальні приголосні.
- Послухайте слова і підкресліть склади, на які падає наголос.

Вправи на диференціацію звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити, виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Наведемо приклади вправ¹.

- 1) Послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них звуки (перші приголосні, голосні всередині слова). Поставте знак "+", якщо вони однакові, знак "-", якщо різні. (Учні слухають фонограму і в зошитах або на спеціальних картках ставлять знак "+", якщо вони чуять однакові звуки, або знак "-", якщо звуки їм здаються різними, навпроти відповідного номера пари слів. Після виконання вправи результат перевіряється за ключем).

1	2	3	4	Ключі
Англійська мова				
thick – this	that – those	thought – thin	...	1–, 2+, 3+
Французька мова				
roi – mois	peu – pu	bon – bonne	...	1+, 2–, 3–
Німецька мова				
stehen – stellen	bitten – bieten	Mühe – Lüge	...	1–, 2–, 3+
Іспанська мова				
cedula – celebre	cemento– septimo	semana – seguido	...	1+, 2–, 3+

- 2) Послухайте групи із трьох слів і визначте, які з них однакові. Позначте своє рішення цифрами.

1	2	3	Ключі
Англійська мова			
bird	bed	bird	1, 3
thin	thing	thing	2, 3
Французька мова			
bateau	bonne	beaucoup	1, 3
Німецька мова			
Ahre	Ehre	Ahre	1, 3
Berg	Berg	Bär	1, 2
Іспанська мова			
fiesta	cesta	cesta	2, 3
caza	casa	caza	1, 3

Мета **вправ на ідентифікацію** – розпізнавати звук як *відомий* з певними характеристиками. Учні слухають та ідентифікують звуки, наприклад:

- 3) Послухайте слова із звуками [...] і [...]. Кожного разу піднімайте картку з відповідним транскрипційним значком або червону картку для звука [...], зелену – для звука [...]. (Замість піднімання карток можна записувати транскрипційні значки.) Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три-чотири звуки.

Якщо вже перші вправи показують, що учні не мають проблем із впізнанням, ідентифікацією і розрізненням фонем та їх характеристик, то кількість таких вправ можна зменшити і переходити до вправ на репродукцію звуків. У більшості випадків від суто рецептивних вправ учитель досить швидко переходить до рецептивно-репродуктивних, в яких поєднуються дві цілі – формування слухових та вимовних навичок.

Вправи на репродукцію звуків

Перед репродукцією зразка учні повинні мати змогу ще раз його почути незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний. Матеріалом для репродуктивних фонетичних вправ служать окремі звуки, звукосполучення, слова, словосполучення, фрази і мінітексти.

Це головним чином *рецептивно-репродуктивні* (некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи. В *некомунікативних імітаивних* вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звука (довготу, наголос, аспірацію, назалізацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо *умовно-комунікативних* вправ, то можна використовувати такі їх *види*: імітація зразка мовлення (ЗМ), підстановка у ЗМ, розширення ЗМ, відповіді на запитання – лаконічні та повні тощо.

В *рецептивно-репродуктивних вправах* об'єктом засвоєння може бути окремий звук або два чи три звуки, що контрастуються, наприклад:

- Послухайте слова (словосполучення, фрази) із звуком [...]. Повторіть їх, звертаючи увагу на ... (Некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передують слухання.)
- Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] і [...]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на ... (Некомунікативна вправа у свідомій імітації звуків, що контрастуються. Імітації передують слухання.)
- Послухайте мої твердження. Якщо ви згодні, підтвердіть їх. (Умовно-комунікативна вправа у слуханні та імітації.)
- Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання (до малюнка, предметів, погоди тощо). (Умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.)

Для особливо важких звуків репродуктивним вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію та наочні пояснення особливостей артикуляції цих звуків, наприклад, округлити губи/розтягнути губи (із дзеркалом), кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

Наведені вище та аналогічні до них вправи можна використовувати практично на всіх ступенях навчання

¹ Деякі вправи запозичені з: Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.

ІМ, але їх призначення і форма проведення відрізняються залежно від ступеня. У початковій школі основна мета цих вправ – формування ФК учнів, тому їх питома вага досить значна порівняно з іншими вправами, але вони повинні мати, як було зазначено вище, ігрову форму. В основній і старшій школі ці вправи націлені на коригування і вдосконалення ФК, а також на запобігання помилкам, тому рекомендується виконувати їх при подачі нового лексико-граматичного матеріалу перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос.

Фонетичні вправи доцільно організовувати у відносно завершені серії, які включають різні типи і види вправ, починаючи з подачі звука, його рецепції і закінчуючи (ре-)продукцією. Наприклад (нім. мова):

1. Ви почуєте тільки одне слово. Підкресліть, яке.
in – ihn, Miete – Mitte, Stil – still, bitten – bieten, Schiff – schief, List – liest, sitzt – sieht
(Учні слухають одне слово з кожної, так званої «мінімальної» пари слів з довгими і короткими /i/.)
2. Порівняйте результати, прочитайте почуті слова. (Учні читають підкреслені слова, виправляють за допомогою вчителя зроблені помилки.)
3. Прослухайте і повторіть пари слів із вправи 1 за диктором так, щоб відчувалася помітна різниця; кількісна (звук довгий або короткий) і якісна (звук закритий або відкритий).
4. Прослухайте і повторіть слова із вправи 1 за диктором у парах. (Одночасна робота в парах, взаємоконтроль з фіксуванням помилок і наданням порад.)
5. Прочитайте слова із вправи 1. (Індивідуальна робота: група слухає тих, хто читає, і намагається зафіксувати випадки некоректної вимови.)
6. Подумайте і дайте відповіді: Які помилки були найтипичнішими? Які їхні чинники? Як їх виправляти? (Евристична бесіда із залученням пояснень, схем, малюнків тощо.)
7. Більшості помилок можна уникнути, якщо знати правило. Подивіться уважно на слова із вправи 1 і доповніть зі своїм сусідом правило.

Голосний /i/ вимовляється довго перед: 1) _____ 2) _____ 3) _____ Голосний /i/ вимовляється коротко перед: 1) _____ 2) _____

8. Порівняйте результати. Хто має інший варіант? (Групове обговорення виведеного правила, пояснення можливих винятків.)
9. Прочитайте речення і вставте пропущені слова. Це слова із вправи 1. (Фронтальна робота: репродукція зі вставкою у ЗМ. Контроль: читання вголос.)
Welche ... bezahlt er? Was steht bei dir in der ...des Zimmers?
(Miete – Mitte)
Er ... mich gut zu überlegen. Welche Musik ... diese Gruppe?
(bittet – bietet)

Подача нового фонетичного матеріалу може здійснюватися у тексті, насиченому обраним явищем, але алгоритм навчальних дій залишається приблизно однаковим:

- 1) сприйняття та ознайомлення (слухання і розуміння тексту без опори) → 2) повторне слухання з друкованою опорою і маркування в тексті обраного явища з метою впізнання / ідентифікації / диференціації обраного явища → 3) слухання і хорова, а потім індивідуальна імітація (слів/речень з тексту або цілого мінітексту) → 4) аналіз та усвідомлення обраного явища (обговорення помилок

і причин, виведення або повторення правил) → 5) ізолювана репродукція (слухання та імітація і/або слухання і читання слів/речень) → 6) комбінування під час виконання умовно-комунікативних вправ на підстановку, трансформацію, доповнення і т.д.

На початку уроку доцільно проводити так звану «фонетичну зарядку», під час якої артикуляційні органи учнів налаштовуються на ІМ, повторюється опрацьований, але важкий і можливо не зовсім засвоєний матеріал, або знімаються можливі фонетичні труднощі у новому навчальному матеріалі. Це може бути прослуховування та імітація, або прослуховування, читання та імітація (синхронна або в паузах) скоромовок, приказок, віршів, пісень (їх необхідно обов'язково співати після опрацювання), невеликих діалогів і монологів тощо. Під час імітації учням можна пропонувати виконувати різноманітні завдання, наприклад, визначити настрій того, хто говорить або тип мелодики, повторити з різним емоційним забарвленням або голосно – пошепки, запам'ятати текст тощо.

Заучування напам'ять і читання вголос уривків текстів є досить ефективною вправою для формування та вдосконалення ФК учнів. Ця робота передбачає дві стадії. Спочатку текст розучується під керівництвом учителя або з фонограми. Після цього проводиться робота з розвитку швидкості проговорювання уривка тексту чи вірша, щоб досягти безпомилковості мовлення учнів і відповідного темпу.

Формування інтонаційних навичок

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодика, ритм, фразовий і логічний наголос, паузація, темп, гучність, тембр. Умови навчання ІМ в середніх навчальних закладах обмежують завдання навчання інтонації оволодінням її основними компонентами: мелодикою, ритмом, фразовим і логічним наголосом та паузацією при середньо-нормальному темпі мовлення.

Метою навчання інтонації є, як було зазначено вище, формування рецептивних інтонаційних навичок аудіювання і (ре-)продуктивних інтонаційних навичок говоріння та читання уголос. Необхідно ще раз підкреслити, що процес навчання інтонації повинен передбачати *паралельне і взаємопов'язане* формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти лише за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції.

На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєвомоторними, інтонаційні навички – це мовленнєві навички. Мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо реалізувати за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодика. Обидва компоненти можуть змінити зміст висловлювання. Наприклад:

Англійська мова	Eve is my ↘ niece.	Eve is ↘ my niece.	↘ Eve is my niece.
Французька мова	Nicole est ma ↘ cousine.	Nicole est ↘ ma cousine.	↘ Nicole est ma cousine.
Німецька мова	Peter ist mein ↘ Bruder.	Peter ist ↘ mein Bruder.	↘ Peter ist mein Bruder.
Іспанська мова	Ayer ↘ Pedro leyo bien.	Ayer Pedro leyo ↘ bien.	Ayer Pedro ↘ leyo bien.

Зміна мелодики може також змінити зміст висловлювання. Так, в *англійській мові* речення з дієсловом у наказовому способі в залежності від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон):

Take a ↘ seat, please. Take a ↗ seat, please.

У *французькій мові* зміна інтонації теж може спричинити інше значення фрази:

Quand? ↘ (запитання про час дії) Quand? ↗ (уточнення часу дії)

В *німецькій мові* тип мелодики може також змінювати зміст висловлювання:

Er ist krank. ↘ (повідомлення) Er ist krank? ↗ (уточнює запитання або подив)

В *іспанській мові* зміна мелодики викликає також зміну комунікативного типу однакових за лексичною і граматичною структурою фраз.

Escribe en el cuaderno.	¿Escribe en el cuaderno?	¡Escribe en el cuaderno!
повідомлення	запитання	наказ

Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями

Завдання вчителя на цьому етапі – продемонструвати нову інтонацію (інтонаційну модель) та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, щоб продемонструвати англомовну інтонацію наказу і прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім – висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення фраз: у першому випадку – наказ, у другому – прохання. Після першої демонстрації обох інтонацій потрібно записати їх на дошці, використовуючи схеми або інші графічні символи. Далі необхідно послухати невеличкі діалоги у звукозапису з новими інтонаціями, що сприятиме становленню такої ознаки навички як гнучкість; потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів з цими інтонаційними моделями, щоб сформувати такі ознаки навички як автоматизованість і сталість.

Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

Так само, як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, тут використовуються вправи на рецепцію і репродукцію. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок у навчанні інтонації необхідно виконувати переважно умовно-комунікативні вправи.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей

Вправи цієї групи призначені для розвитку інтонаційного та інтонаційного слуху учнів і мають такі ж

види, як і вправи для формування слухо-вимовних навичок: вправи на *впізнавання*, *диференціацію* та *ідентифікацію* інтонаційних моделей або інтоном. Вони мають здебільшого умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи. Наведемо приклади.

Вправа на впізнавання

- 1) Послухайте розпорядження, які батьки дають своїм дітям. Підніміть руку (сигнальну картку), коли ви почуєте, що розпорядження зроблене у формі прохання. (Або: порахуйте, скільки разів батьки звернулися до дітей з проханнями.) Не забудьте, що прохання передається висхідним тоном.
 - a) Wash up, ↗please.
 - b) Feed the cat and the ↘dog, please.
 - c) Sweep the ↗floor, please.

Вправа на диференціацію

- 2) Послухайте розпорядження, які дають дітям батько й мати. Вирішіть, чи обидва вони звертаються до дітей з проханнями. Якщо так, поставте знак "+" біля відповідного номера, якщо ні, то знак "-":
 - 1) Mother: Wash ↗up, please.
Father: Sweep the ↗floor, please.
 - 2) Mother: Feed the ↘cat, please.
Father: Feed the ↗dog, please.
 (Ключ: 1+, 2-)

Вправа на ідентифікацію

- 3) Послухайте розпорядження, які дають батьки. Визначте, де вони звертаються до дітей з проханнями (П), а де з наказом (Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження. (Учням роздаються контрольні картки для виконання завдання.) Результат перевіряється за ключем. Коли є помилки, фонограма прослуховується знову. Заповнена картка може мати такий вигляд:

1. П	3. Н	5. Н
2. П	4. П	6. Н

У такий же спосіб учні можуть визначити, в якому настрої були співрозмовники, впевнений чи ні був диктор у своїх твердженнях, чи ввічливі були діти, звертаючись до свого товариша, тощо.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей можуть бути й некомунікативними, але при цьому важливо подавати фрази із цікавого тексту або фрази, які мають відношення до теми уроку, до учнів і життя класу, наприклад:

- Прослухайте фрази і покажіть відповідним жестом мелодіку.
- Прослухайте фрази і співвіднесіть їх із графічним позначенням інтоном.
- Прослухайте фрази (із друкованою опорою) і позначте стрілками мелодіку / підкресліть слова із фразовим наголосом / розподіліть їх на синтагми.
- Прослухайте дві фрази і поясніть, чим вони відрізняються.
- Прослухайте фрази і відстукайте ритм олівцем / плескаючи в долоні.
- Прослухайте і повторіть три фрази з трьома різними інтонаційними моделями. Потім «промугайте» одну із фраз так чітко, щоб група її вгадала.
- Прослухайте текст (з друкованою опорою) і позначте паузи.
- Прослухайте текст, який надруковано суцільно, і розставте розділові знаки.

Вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей

За своїм характером це умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку і

трансформацію ЗМ, а також продуктивні вправи у самотньому вживанні на рівні фрази та понадфразової єдності (мінітексту).

Вправа на імітацію

- 1) Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас:

T: Give me the ʌbook.

P (звертаючись до товариша): Give me the ʌbook.

Вправа на підстановку

- 2) Я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ:

T: Give me a ʌrubber.

P (звертаючись до товариша): Give me a ʌruler.

Вправа на трансформацію

- 3) Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання:

T: Open the \door.

P: Open the ʌdoor.

Вправа на самотнє вживання

- 4) У мене на столі багато речей. Якщо ви попросите їх англійською мовою, ви їх одержите. Наприклад:

Ø1: Give me a ʌpencil.

Ø: Here you are.

P1: Thank you.

P2: Give me a ʌball.

T: Here you are.

P2: Thank you.

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, бо інтонаційні моделі по-справжньому можна вжити (чи зрозуміти) лише у процесі спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре учні засвоїли відібрані інтонами ІМ.

Одночасно з формуванням фонетичних навичок учні набувають певних фонетичних знань, які забезпечують розвиток фонетичної усвідомленості.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У процесі формування ФК під час проведення фонетичних фрагментів уроків вживаються різноманітні засоби навчання. До найважливіших відносяться звичайно фонограма і відеофонограма із зразками автентичного мовлення. Це записи віршів, римувань, пісень, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання й імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо.

Для кращого усвідомлення учнями положення і рухів артикуляційних органів і з метою унаочнення деяких фонетичних феноменів доцільно використовувати допоміжні засоби: дзеркало, свічку, папір, малюнки, схеми, сигнальні картки, таблиці тощо. З цією ж метою вчитель може застосовувати різноманітні жести, дотик пальцями над підборіддям (наприклад, для унаочнення контакту кінчика язика з нижніми зубами в німецькій мові), губи у положенні для свисту (для тренування

лабіалізації голосних), дихання на скло (для коректного продукування деяких приголосних, що не мають аналогів в РМ) тощо.

Деякі науковці рекомендують використання прийомів так званої «фагофонетики» (тренування у вимові слів, фраз під час жування хліба або печива) (E. Frey), «буркотіння» й «мугикання» для навчання інтонації та для розвитку чутливості до компонентів інтонації (I. Cauneau).

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Контроль та оцінка рівня сформованості ФК здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання і зумовлюють акцент, а другі – на зміст. У спеціалізованих школах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування – розуміння – досягнута. Враховується наявність і кількість фонологічних помилок.

Але все вищезгадане не стосується спеціалізованих і профільних шкіл, гімназій і ліцеїв, в яких мета навчання ІМ наближається до мети мовного ВНЗ – оволодіти ІМ на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється як за фонетичними, так і за фонологічними ознаками.

Отже у статті викладено загальну характеристику іншомовної фонетичної компетенції і її компонентів (знань, навичок і фонетичної усвідомленості), визначено цілі формування фонетичної компетенції в учнів початкової, основної і старшої школи, сформульовано поняття фонетичного мінімуму, визначено етапи формування фонетичної компетенції, представлено приклади вправ і завдань для її формування, подано коротку характеристику засобів формування фонетичної компетенції і контролю рівня її сформованості.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.
2. Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу / Укладачі: В.Ю. Парашук, М.П. Дворжецька. – К., 2003. – С.25.
3. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) / Паршикова О. О. – Донецьк: Видавництво «Вебер», 2009. – 296 с.
4. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. – Berlin, München: Langenscheidt, 1995. – S. 25.
5. Kramer K. Wie werde ich ein Sprachgenie? // Gehirn & Geist. – Heft 2/2002. – S. 48-50.

Отримано 15.12.10